

Ecole doctorale « Cultures et Sociétés »

Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales (LIRTES, EA 7313)

Sigolène COUCHOT-SCHIEX

Maitresse de Conférences en sciences de l'éducation

Habilitée à diriger des recherches

Le : 16 septembre 2019

Rapport sur la thèse présentée par madame Lyudmila TSVETKOVA
« L'influence du training socio-psychologique sur le développement cognitif et personnel des élèves bulgares »

Thèse préparée dans le cadre d'une cotutelle internationale entre l'Université de Paris Nanterre (France) et l'Université de Sofia « Saint Clément d'Ohrid » (Bulgarie) sous la responsabilité de Madame Cendrine Marro de l'Université Paris Nanterre et de Madame Yoana Ynakulova de l'Université de Sofia.

Madame Tsvetkova présente une thèse en Sciences de l'éducation.

La thèse est composée d'un volume de 214 pages, qui comprend 4 chapitres principaux, une bibliographie de 20 pages en français et en bulgare et 7 annexes. La thèse est rédigée en français.

La recherche doctorale s'appuie sur un intérêt personnel et professionnel. La doctorante exerçant comme psychologue scolaire dans des établissements bulgares, elle s'est très vite interrogée sur les possibilités de soutien au développement socio-personnel des élèves, notamment les plus en difficulté. Dès lors, elle s'est proposée de mettre en œuvre auprès des élèves le « training socio-psychologique » avec une visée psychologique palliative et d'amélioration du développement personnel au sein d'un travail de communication de groupe. C'est par une rencontre fortuite que le choix de l'outil principal du training socio-psychologique s'est porté sur la « philosophie avec les enfants » en référence à Tozzi (2011) (p. 10). Cette pratique étant susceptible de stimuler à la fois le développement cognitif et le développement social et émotionnel des élèves, la recherche de thèse vise à en vérifier les bienfaits.

L'enjeu de la recherche, qualifiée de « recherche action » est « d'observer l'influence des débats à visée philosophique sur le développement cognitif et personnel des élèves » (p.86). L'empirie repose sur une étude de terrain réalisée, en contexte scolaire et extra-scolaire sur deux années scolaires (2013 à 2015) auprès d'une population d'un unique établissement scolaire bulgare situé à Sofia. L'échantillon se décline selon trois classes d'âge : 8-9 ans ; 11-13 ans ; 14-16 ans ; sa composition en deux groupes (expérimental vs contrôle) est de 114 sujets (groupe expérimental) et 128 sujets (groupe contrôle). Chaque groupe expérimental a participé à un nombre conséquent de rencontres philosophiques (20 à 27 rencontres suivant le groupe concerné), d'une durée de 30 à 60 minutes suivant le groupe et le moment de l'année.

L'empirie constituée d'un protocole expérimental est référée à la psychologie (psychologie sociale).

La question de recherche est construite autour de trois objectifs déclinés, chacun, en une question et une hypothèse. Les objectifs ciblent un aspect particulier du développement socio-personnel de l'enfant : 1) développement émotionnel, 2) connaissance sur soi et sur les autres, 3) compétences sociales. La formulation de chaque hypothèse découle directement de l'objectif ciblé.

Est ajouté un quatrième objectif ciblant, dans un bref paragraphe, un retour subjectif des participant·es sur l'intérêt de la pratique du débat philosophique.

Le corpus est constitué à partir d'un recueil de données mixtes comprenant un questionnaire élèves de mesure du développement socio-personnel composé de 9 échelles, renseigné en deux temps : test initial, test final (année scolaire 2014-2015) ; un sociogramme également renseigné en deux temps initial et final ; et un questionnaire d'enquête pour les élèves et pour les enseignant·es visant à mesurer l'intérêt et les effets subjectifs des séances de débat philosophique, renseigné à la fin de la dernière année de l'étude (2015). Les deux premiers outils donneront lieu à une analyse quantitative tandis que le dernier outil fera l'objet d'une analyse qualitative par analyse du contenu.

L'écrit principal est structuré en quatre chapitres.

Les chapitres 1 et 2 sont consacrés à la présentation théorique du développement cognitif et personnel (Chapitre 1, 42 pages), et à la présentation des méthodes d'enseignement en milieu scolaire (Chapitre 2, 30 pages). Ces deux chapitres sont référés à des ouvrages ou articles de revue de psychologie en français, anglais ou bulgare. Pour autant, tant par sa structuration que par son expression, le développement rappelle davantage un cours universitaire qu'un véritable état de la littérature scientifique. D'une manière générale les références sont peu actuelles (37 références sont postérieures à 2010) alors que les recherches se poursuivent sur les thématiques abordées dans les deux chapitres théoriques.

Par exemple, concernant le Chapitre 1, convoquer les travaux d'Agnès Florin tant sur le développement que sur le langage et la prise de parole en classe aurait été utile en termes de connaissances académiques mais aussi pour enrichir l'analyse (par exemple : Florin, A. et Vrignaud, P. (2007). *Réussir à l'école. Les effets des dimensions conatives en*

éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales. Rennes : PUR). Plus récemment, les travaux sur le développement personnel ont pointé l'importance de prendre en compte la variabilité interindividuelle dans le développement humain (Le Sourn Bissaoui, S., Le Maner-Idrissi, G. Dardier, V. Bonjour E., Lacroix A. (dir.). (2014). *Développement et variabilités*. Rennes : PUR). Dans le développement sur les « Étapes du développement cognitif » (pp. 13-22) une mise en tension de la construction de la pensée chez l'enfant aurait pu s'élaborer autour des concepts de « pensée », « réflexion », élaboration argumentative ou encore « dilemme moral », cela aurait permis d'explorer les liens et les oppositions entre ces différentes notions potentiellement inhérentes au débat philosophique afin de ne pas le réduire à l'expression successive d'idées personnelles comme cela semble être le cas dans la procédure mise en œuvre. Cela aurait eu pour effet de mieux problématiser le « Développement des processus de raisonnement pendant l'adolescence » (Chapitre 1, page 18) par exemple. L'état de la littérature ayant pour objectif de confronter l'épistémologie des différentes notions à partir des fondements de leur conceptualisation davantage que d'en effectuer une synthèse linéaire.

Cette procédure académique semble, par moments, mieux menée (voir passage p. 25 sur l'autoévaluation) dans la partie « Caractéristiques du développement personnel : construction de l'estime de Soi et l'image de soi chez les enfants et les adolescents » (Chapitre 1, pp. 23-37). Cependant, à la fin du développement on ne sait pas quelle est la position théorique de la doctorante sur les processus décrits. La dernière sous-partie « Particularités du développement émotionnel et social » (Chapitre 1, pp. 37-54) est la plus développée. Il est tout à fait judicieux d'accorder une véritable place à la reconnaissance des émotions, à leur développement et à leur contrôle dans l'espace social à l'intérieur de l'espace éducatif, en particulier, celui de la classe. Dès 1992, dans le domaine connexe de la sociologie de l'éducation, C. Montandon prônait l'intérêt d'intégrer les émotions dans le processus éducatif familial ou scolaire (Montandon, C. (1992). Socialisation des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 101, 105-122). Que ce soit en psychologie ou en sociologie, l'expression des émotions dans le développement personnel des élèves est étudié depuis les années 2010 dans les espaces de recherche anglo-saxons et du nord de l'Europe où les recherches se poursuivent actuellement et diversifient leurs objets d'étude.

Ce type de remarque aurait pu être introduit dans le développement lors de la construction du cadre de l'étude par trop étroit dans l'écrit doctoral soumis, se limitant à l'énoncé d'aspects descriptifs. La tonalité descriptive, affirmative de l'écrit, ne laisse guère de place aux nuances, variabilités, interrogations ou controverses théoriques, qui constituent pourtant le propre de l'exposé théorique d'une thèse. Sans déconsidérer le travail réalisé qui fait le point successivement sur différentes notions utiles à la description du développement de l'enfant, l'état de la littérature académique fait peu de place à la controverse scientifique sur les notions abordées. Pour ce faire, la doctorante aurait pu confronter les notions à partir de plusieurs auteurs (chronologiquement) ou de différentes écoles de pensée (courants scientifiques, épistémologies scientifiques).

Les remarques précédentes sont valables pour le Chapitre 2 (pp. 55-85) qui vise à

rendre compte de la prise en compte des processus de développement personnel, en particulier en lien avec l'expression des émotions dans les pédagogies scolaires. Ce chapitre présente le training socio-psychologique et la méthode de la « Philosophie avec les enfants ». La doctorante traite en premier lieu de l'organisation scolaire et d'enseignement bulgare, des directives institutionnelles conduisant à une standardisation normative des contenus (p. 56). Les apports, somme toute assez ordinaires pour une thèse en sciences de l'éducation, auraient gagné en densité par une illustration du propos à partir des résultats aux évaluations PISA pour la Bulgarie au regard de ceux de la France par exemple, ou de la Finlande, pays ayant totalement renouvelé ses orientations pédagogiques depuis une vingtaine d'années. Cette confrontation aux évaluations internationales aurait permis d'aborder, de manière critique étayée par des critères établis et reconnus, la question des conditions à créer dans le contexte éducatif scolaire pour favoriser le développement personnel des élèves. Les propos tenus page 59 illustrent la vision de la doctorante face aux processus éducatifs qui apparaissent proches des formes behavioristes et aux contraintes à la fois de l'institution et de l'enseignant-e dans la classe. Intégrer la notion de compétence en tant qu'appropriation progressivement élaborée par l'apprenant aurait constitué un contrepoint actualisé (bien que cette notion soit soumise à controverse) à la vision transmissive qui se dégage des apports de l'écrit doctoral. La doctorante effleure d'ailleurs cette notion potentielle qu'elle n'aborde finalement pas : « La focalisation sur la transmission de connaissances relatives aux disciplines correspondantes et le développement des aptitudes cognitives empêche la création de conditions favorables au développement harmonieux de la personnalité des élèves en milieu scolaire. » (p. 60). Le terme de « compétence » émotionnelle est par ailleurs utilisé page 83 sans avoir été précédemment défini. Poursuivant la présentation institutionnelle, l'expression des « Nouvelles tendances dans le système éducatif » (p. 61) apporte une certaine confusion entre la Loi de 1999 et la dernière Loi de 2016 ; se limiter à cette dernière aurait été suffisant. D'une manière générale, dans ce Chapitre 2, j'aurais apprécié, en particulier lors des synthèses de recherche antérieures, que les notions abordées soient définies dans le contexte précis de celui des auteurs, et que la procédure méthodologique soit également mieux explicitée avant d'énoncer les résultats sous une forme affirmative. Par exemple page 64, pour l'étude Webster-Stratton & Hammond (1997), ces éléments pourtant importants pour la validation des résultats ne sont pas décrits même brièvement. Or, on sait que les conditions d'une expérimentation déterminent, pour partie, la production des résultats. Cela aurait, entre autres, permis de créer une transition avec la sous-partie suivante « Caractéristiques principales et méthodologie du training socio-psychologique » (p. 65). Ici, encore, une plus grande prise de position personnelle à l'issue de l'énoncé des positions académiques aurait été bienvenue. Par exemple, comment pourrait-on envisager la notion de « dynamique de groupe » de Lewin (p. 66) en lien avec les contraintes physiques et institutionnelles de la classe scolaire ? Cette prise en considération des contraintes propres au milieu éducatif aurait pu se prolonger dans la description des objectifs et modalités du training socio-psychologique, puisque l'animateur (l'enseignant-e ? le ou la psychologue scolaire ?),

dans le contexte d'une classe, se trouvera confronté-e à de multiples interlocuteurs en coprésence (p. 69). Par contre, l'illustration du training socio-psychologique mené auprès d'étudiant·es des universités de Sofia « Saint Clément d'Ohrid » et de Shumen « Evêque Constantin de Preslav » est tout à fait bien présentée, avec une description plus complète que les précédentes. La sous-partie 3 « La Philosophie avec les enfants : forme alternative de formation socio-psychologique à l'école » est tout à fait stimulante et amenée de manière plus claire, construite, mettant en évidence les évolutions, les partis pris des différents courants et auteurs. Le tableau de synthèse (tableau 1 page 81) est bienvenu, des repères chronologiques manquent toutefois pour une synthèse vraiment complète. Quelques maladresses subsistent toutefois ici ou là dans cette sous-partie. Page 79, l'affirmation de Goubet (2013) « Philosopher avec les enfants signifie faire des enfants des sujets » aurait pu être davantage explicitée afin de gommer l'aspect péremptoire de la phrase. Le Chapitre 2 se termine par la présentation des objectifs, modalités, avantages de la pratique de la « Philosophie avec les enfants ».

Nous abordons dans les deux chapitres suivants la recherche proprement dite.

Le Chapitre 3 « Méthodologie de la recherche » (19 pages) est dédié à la présentation de l'échantillon et des outils de recueil de données, le Chapitre 4 (53 pages) est consacré à la présentation des résultats.

D'une manière générale, j'ai particulièrement apprécié ces deux chapitres de densité non négligeable, constitués de manière solide, démontrant des capacités de construction méthodologiques et d'analyses sérieuses, déployant des qualités de rigueur et de précision indispensables à l'exercice de la production scientifique en sciences humaines. La démarche empruntée à la psychologie sociale est donnée à voir et comprendre par étape avec une grande clarté.

Tout d'abord, dans le Chapitre 3, l'énoncé des « Objectifs, questionnements et hypothèses » (pp. 86-87) avec trois objectifs déclinés chacun en un questionnement se traduisant en une hypothèse formulée en fonction des apports positifs attendus pour chaque objectif (Pour rappel, énoncé des thèmes des objectifs page 2 de ce rapport). En bref, la doctorante cherche à évaluer (« observer l'influence ») :

Hypothèse 1 : d'une meilleure identification de leurs propres émotions par les élèves et la présence d'un plus large spectre émotionnel ;

Hypothèse 2 : a) du développement de l'esprit critique vis-à-vis de soi et des autres et b) d'une prise de conscience des points forts et faibles personnels et chez les autres ;

Hypothèse 3 : d'une amélioration de l'insertion et de la popularité de chaque élève dans la classe.

Une dernière et quatrième hypothèse vise à évaluer les apports subjectifs des débats philosophiques. Elle est énoncée de manière à engager ce qui est qualifié de méthode qualitative. Pour autant, on ne peut que regretter que cet outil de recueil de données semble avoir été ajouté en dernière instance. Il aurait, par exemple, été fort intéressant de bénéficier de la transcription de l'une des séances de débat philosophique avec l'un des groupes. Cela aurait apporté davantage de crédit à la dernière et brève sous-partie donnant à considérer trois illustrations choisies qualifiées « d'apports » (pp. 153-159).

Le Chapitre 3 détaille la constitution de l'échantillon pour chacun des groupes expérimentaux et contrôles pour chacune des classes d'âge en apportant de nombreuses justifications et explications des choix et décisions effectuées. Le tableau 2 apporte une synthèse bienvenue de cette constitution. La sous-composition par sexe aurait sans doute été utile à mentionner dès cette synthèse –elle est présentée par la suite au fur et à mesure- puisque certains résultats font intervenir ce facteur qui n'est cependant pas central dans la thèse, ni exploité dans les analyses.

Il faut relever que les conditions quasi-expérimentales du protocole font intervenir des différences notoires de convocation des sujets dans l'échantillon comme c'est partiellement évoqué dans l'écrit : certains élèves participent en classe entière avec l'accord et la participation secondaire de leur enseignante, certains élèves sont sollicités personnellement au regard de considérations supplémentaires, d'autres se sont portés volontaires ; certains débats ont lieu dans le temps scolaire et d'autres dans un temps extra-scolaire. Il convient donc de pointer que l'échantillon conséquent de 242 sujets - dont 114 composants le groupe expérimental - porte en lui-même une variabilité importante du point de vue de sa convocation (manière d'entrer dans le groupe) et de sa composition (groupe homogène de classe ou groupe hétérogène de volontaires). Il est indéniable que cela constitue une limite aux résultats concernant notamment l'intérêt pour les débats et les comportements individuels au cours des séances, ce qui n'est que faiblement discuté dans la partie résultats. On pourrait imaginer qu'un éventuel effet Hawthorne puisse avoir infléchi les résultats. La doctorante pourrait se positionner à ce sujet.

Le détail du recueil de données intervient pages 93-98, suivi par la présentation de la procédure de recueil des données contenant les étapes de la réalisation de l'expérimentation (pp. 99-105). Les éléments présentent très clairement la composition du questionnaire psychologique sur le développement socio-personnel, conception originale de la doctorante, élaboré à partir de 9 échelles adaptées par de minimes variations indispensables aux différentes classes d'âge de l'échantillon :

- 1) rapport à la famille (5 items CE2 ; 7 items collège et lycée)
- 2) relation avec les pairs (5 items CE2 ; 7 items collège et lycée)
- 3) rapport à l'école (4 items CE2 ; 6 items collège et lycée)
- 4) représentation de soi (5 items CE2 ; 8 items collège et lycée)
- 5) identification des émotions (5 items CE2 ; 7 items collège et lycée)
- 6) contrôle de soi (5 items CE2 ; 8 items collège et lycée)
- 7) esprit critique (6 items CE2 ; 8 items collège et lycée)
- 8) capacité à communiquer (4 items CE2 ; 8 items collège et lycée)
- 9) capacité d'adaptation (6 items CE2 ; 8 items collège et lycée).

Chaque échelle est illustrée par un exemple de question pour le niveau CE2 et pour les niveaux collège-lycée.

Le sociogramme est ensuite présenté. Ici, une clarification pour la consigne donnée permettant d'établir facilement la différence entre « insertion » et « popularité » serait la bienvenue. Les élèves ont-ils été en capacité de répondre de manière efficiente à la question posée ?

Enfin, dernier outil du recueil des données, le « questionnaire d'enquête auprès des élèves et des professeurs » se compose de quatre questions ouvertes dont une version s'adresse aux élèves et l'autre aux enseignant·es. Ce rapide questionnaire permet de contrôler *a minima* l'intérêt de l'activité des débats philosophiques auprès des participants, acteurs et sujets de l'étude.

Dans la description du protocole, la partie la plus attractive concerne la mise en œuvre des débats philosophiques en classe, les subventions financières ayant gratifié l'étude, l'élaboration des conditions de mise en œuvre et le déroulement des séances pour l'ensemble des parties prenantes (élèves et adultes) enrôlant de manière active les élèves. Des illustrations sont proposées ainsi que des photographies. Cette partie, très complète, rend compte de la réalisation originale et de l'engagement personnel de la doctorante qui soutiennent l'ensemble de l'étude.

Le chapitre 4 organise la restitution des résultats par outil de recueil de données.

Tout d'abord en utilisant une méthode quantitative : après la présentation des tests de cohérence interne pour chaque échelle, les valeurs sont déclarées recevables ($\alpha > 0,500$).

Les premiers résultats extraits du questionnaire élève sont tirés :

1) de l'analyse comparative des scores moyens de chaque échelle (différence test initial - test final) (p.108) à partir d'un T-Test de comparaison par paires (comparaison intra groupe) et d'un T-Test pour échantillons indépendants (comparaison inter groupe). En raison de la taille de chacun des groupes constituant l'échantillon, précaution est prise de considérer les tests de significativité statistique à titre de tendance ;

2) des structures factorielles des échelles du questionnaire (relations entre les différentes composantes du développement cognitif et personnel par les sujets de l'étude). La méthode utilisée est une analyse en composante principale avec rotation varimax (test de sphéricité de Bartlett -Tests Sig <0.000- et « Measure of Sampling Adequacy » -Indice KMO (Kaiser-Meyer- Olkin)-). En lien avec la procédure test-retest, l'analyse factorielle est réalisée sur les données initiales (analyse factorielle initiale) et les données finales (analyse factorielle finale). Analyse effectuée sur les données des élèves de collège et lycée pour une plus grande fiabilité.

La doctorante conclut de l'analyse et de l'interprétation produites que :

1) L'influence de la méthode « Philosophie avec les enfants » est vérifiée par l'analyse comparative des scores moyens. Les différences de scores moyens sont présentées par échelle et par groupe en mettant en exergue les scores les plus significatifs. A la fin de chaque étape dans l'analyse, une synthèse des résultats -apports et limites- est proposée, ce qui est fort appréciable.

Elèves de CE2 (p.112)

Tendance positive de compréhension des émotions > validation H1

Plus grande sensibilité à l'égalité dans la communication > validation H3

Elèves de collège (p.116)

Tendance positive meilleure identification des émotions > H1

Meilleure relations avec les pairs > H3

Elèves de lycée (p.116)

Tendance à confirmer avec un échantillon plus important

Amélioration de la capacité d'adaptation, meilleure représentation de soi, prise de conscience de son propre comportement > H2

La méthode semble donc avoir une influence positive sur le comportement des élèves notamment dans leurs relations interpersonnelles, l'identification des émotions, le contrôle et la représentation de soi (p. 116).

2) La comparaison des analyses factorielles initiales et finales conduit à la production d'un résultat témoignant de changements dans la structure des facteurs en faveur du groupe expérimental (élèves du collège et du lycée). Sept tableaux (pp. 118-126) rendant compte des résultats des analyses sont mis à disposition. La doctorante en extrait des variables dominantes pour chaque groupe qu'elle identifie en leur attribuant une dénomination et des caractéristiques.

A l'issue de ces analyses, la doctorante pointe des améliorations concernant (au collège) la prise de conscience de soi, l'esprit critique, identité plus empathique, (au lycée) la capacité d'adaptation (p. 126). Elle en conclut à l'influence (plutôt que l'impact puisque les résultats sont exprimés en termes de tendance) de la méthode de la « Philosophie avec les enfants » sur l'enrichissement (cognitif? personnel?) et la meilleure structuration de la pensée.

Quelques remarques sur la forme concernant cette partie : p.110 on aurait aimé avoir l'intitulé de l'item ou sa synthèse et l'échelle à laquelle il appartient plutôt que son numéro dans le questionnaire ; p.115 confusion entre « manière » et « conditions ».

Les résultats concernant le sociogramme (sous-partie 4, 13 pages) visant à évaluer l'insertion et la popularité des élèves au début et en fin d'année sont calculés à partir de la formule : $(\text{nombre des choix}/\text{nombre d'élèves}) \times 100$. La comparaison des scores (initial et final) donne un score par élève, cependant ce sont les scores moyens d'insertion et de popularité pour tout l'échantillon ou par groupe qui sont présentés dans des histogrammes (figure 5, p. 128). Les résultats sont présentés comme statistiquement significatifs d'une amélioration des deux indicateurs pour l'ensemble du groupe expérimental. Ce résultat entre dans la validation de l'hypothèse 3.

La partie suivante (sous-partie 5, 24 pages) est consacrée à la production qualitative de résultats à partir des données recueillies par le questionnaire d'enquête de satisfaction de fin d'année et la mise en relation avec les sujets discutés durant les débats (ce dernier aspect n'ayant pas été présenté dans la partie méthodologique). Cette exploration qualitative agrémentée de pourcentages calculés pour chaque groupe d'âge, illustre et alimente avec des éléments concrets tirés des écrits des élèves, l'intérêt de ceux-ci pour la méthode de la « Philosophie avec les enfants ». La construction des résultats permet d'apprécier 1) l'attractivité des ateliers philosophiques, 2) la contribution à la découverte de soi, 3) la contribution à la découverte des pairs, 4) à faire un état des lieux descriptifs des sujets retenus par les élèves pour les débats tout au long de l'année. Ces résultats sont mis en regard, pour chaque classe d'âge avec les réponses des professeurs aux mêmes questionnaires.

Les résultats sont exprimés sous la forme d'une longue description certes très détaillée avec force pourcentages et figures mais somme toute plutôt répétitive même si la recherche de regroupement sous forme de catégories thématiques est appréciable. En l'état on se perd dans les détails. Pointer les évolutions majeures au fil des classes d'âge aurait conduit à une forme plus ramassée et plus dynamique favorisant la mise en évidence des transformations essentielles participant au processus de socialisation. La synthèse (p. 153) construit, de manière globale, les tendances majeures qui confirment la formulation de chacune des trois hypothèses. Il était en effet nécessaire de conserver le fil directeur de l'étude : l'évaluation de l'influence des débats philosophiques avec les enfants sur les processus de développement cognitif et personnel. L'expression nuancée des résultats « ce qui va dans le sens de l'hypothèse x » est tout à fait adaptée aux interprétations des résultats au regard de la méthode d'analyse appliquée.

Cette abondante partie *Résultats* se termine par une véritable analyse qualitative présentée sous la forme de trois illustrations tirées d'observations de terrain (sous-partie 6, 5 pages). La première illustration rend compte de l'évolution d'un garçon de CE2. La description complète conclut à l'influence positive de la méthode de la « Philosophie avec les enfants » sur le comportement social et l'estime de soi de l'élève. La seconde illustration cible une élève de lycée dont on peut apprécier quelques extraits intéressants de son expression sur les apports de la méthode. Enfin la troisième illustration, plus critique, met en évidence l'intérêt d'une application de la méthode à l'ensemble d'une classe plutôt qu'à des groupes d'élèves de provenance hétérogène. La cohésion du groupe semble plus importante dans le cadre d'une classe. Même si la production des résultats est indéniablement rigoureuse, ne retrouve-t-on pas ici quelques éléments qui laissent à penser à un potentiel effet Hawthorne ? D'autre part, les résultats sont parfois tirés d'un faible nombre d'élèves : pourcentages calculés sur 45, 49 ou 20 sujets. Limite évoquée mais que l'on perd parfois de vue. Il serait bon que la doctorante y renvoie lors de la soutenance.

La conclusion (4 pages) revient sur l'intérêt de l'étude pour l'insertion et le développement de chaque enfant dans l'espace scolaire et les bienfaits de la pratique de groupe des trainings socio-psychologiques. La doctorante rappelle la composition de l'échantillon et la confirmation de chacune des trois premières hypothèses. Elle en termine en rappelant l'importance de la position particulière de l'adulte dans la méthode et par l'énoncé de cinq recommandations pour l'implémentation de la méthode dans l'espace scolaire.

Après la lecture stimulante de la thèse notamment dans la partie *Résultats*, j'en terminerai avec une ultime remarque concernant l'écriture en français. Malgré des efforts indéniables de correction jusqu'au dernier instant de la remise de la thèse, on ne peut évacuer la limite que constituent le nombre d'erreurs orthographiques pour la réception du propos par le lecteur ou la lectrice. Je n'ai cependant pas accordé un aspect central à cette limite dans l'élaboration de ce rapport.

En synthèse, le travail réalisé présente une thèse originale, innovante, utile notamment au regard du protocole de l'étude supportant l'expérimentation et la production des résultats. Si la construction de l'objet d'étude par la convocation de la littérature scientifique aurait gagnée à faire appel à des travaux plus récents et à faire jouer les controverses scientifiques autant que de besoin, la construction de la question de recherche, inscrite dans une démarche expérimentale issue de la psychologie sociale est aboutie. La production des résultats est rigoureuse et précise, peut-être parfois par trop descriptive.

Je tiens cependant à énoncer une dernière remarque quant à la méthode de la « Philosophie avec les enfants » qui supporte l'expérimentation. Sans préjuger de l'intérêt de cet outil, il convient de ne pas en faire un outil « magique » pour la remédiation des situations individuelles et collectives difficiles. S'il n'en demeure pas moins un outil d'intérêt, les situations scolaires, toujours complexes, relèvent le plus souvent de multiples facteurs comme l'ont démontrées les sciences de l'éducation tout au long de la constitution du champ scientifique.

Il ne fait aucun doute que les échanges lors de la soutenance ouvriront un débat scientifique particulièrement intéressant intégrant des retombées pédagogiques non négligeables.

A l'issue de la lecture critique de l'écrit doctoral qui m'a été soumis, je me déclare favorable à la soutenance de la thèse.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'S. Couchot-Schiex', with a long horizontal flourish extending to the right.

Sigolène COUCHOT-SCHIEX, MCF-HDR
UPEC, LIRTES, FRANCE