



L'influence du training socio-psychologique sur le développement cognitif et personnel des élèves bulgares

Lyudmila Tsvetkova

► To cite this version:

Lyudmila Tsvetkova. L'influence du training socio-psychologique sur le développement cognitif et personnel des élèves bulgares. Philosophie. Université de Nanterre - Paris X; Sofijski universitet Sv. Kliment Ohridski, 2019. Français. NNT : 2019PA100075 . tel-02929498

HAL Id: tel-02929498

<https://theses.hal.science/tel-02929498>

Submitted on 3 Sep 2020

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

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

Membre de l'université Paris Lumières
École doctorale 139 : Connaissance, langage, modélisation
UMR 8238 - Laboratoire d'études de genre et de sexualité (LEGS)



Université de Sofia
« Saint Clément
d'Ohrid »

Lyudmila Tsvetkova

L'influence du training socio-psychologique sur le développement cognitif et personnel des élèves bulgares

Thèse présentée et soutenue publiquement le 31/10/2019
en vue de l'obtention du doctorat de Sciences de l'éducation de l'Université Paris Nanterre
sous la direction de Mme Cendrine Marro (Université Paris Nanterre)
et de Mme Joana Yankulova (codirectrice)

Jury :

Rapporteur :	Monsieur Nikolai Dimitrov	Maître de conférences en psychologie sociale, Université de Sofia
Rapporteuse :	Madame Sigolène Couchot-Schiex	Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, Université Paris Est Créteil
Membre du jury :	Madame Janeta Stojkova Dobрева	Professeure de psychologie, Université de Trakia - Stara Zagora
Membre du jury :	Madame Cendrine Marro	Maîtresse de conférences en psychologie et science de l'éducation, Université Paris Nanterre
Membre du jury :	Madame Yoana Yankulova	Professeure de psychologie, Université de Sofia

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	9
Chapitre 1. PARTICULARITÉS DU DÉVELOPPEMENT COGNITIF ET PERSONNEL CHEZ LES ENFANTS D'ÂGE SCOLAIRE.....	13
1. Étapes du développement cognitif.....	13
1.1. Développement des processus mentaux pendant la grande enfance.....	14
1.2. Développement des processus de raisonnement pendant l'adolescence.....	19
2. Caractéristiques du développement personnel : construction de l'estime de Soi et l'image de soi chez les enfants et les adolescents.....	24
2.1. Construction de l'estime de Soi et de l'image de soi durant la grande enfance.....	27
2.2. La construction de l'estime de Soi et de l'image de soi chez les adolescents.....	33
3. Particularités du développement émotionnel et social.....	38
3.1. Développement émotionnel pendant la grande enfance et l'adolescence.....	38
3.2. Développement social pendant la grande enfance et l'adolescence.....	49
Chapitre 2. L'ENSEIGNEMENT EN MILIEU SCOLAIRE : DES METHODES TRADISIONNELLES AUX METHODES PLUS NOVATRICES	56
1. Organisation du processus éducatif et usage de méthodes d'enseignement traditionnelles.....	56
1.1. Directives éducatives de l'Etat.....	56
1.2. Défis à relever par le système éducatif du XXI ^{ème} siècle et approches pédagogiques mises en pratique.....	59
1.3. Nouvelles tendances dans le système éducatif.....	62
2. Caractéristiques principales et méthodologie du training socio-psychologique.....	66
2.1. Origine.....	66
2.2. Méthodologie.....	68
2.3. Mise en œuvre du training socio-psychologique en milieu éducatif.....	72
3. La « Philosophie avec les enfants » : forme alternative de formation socio-psychologique à l'école.....	73
3.1. Origine et méthodologie.....	73
3.2. Diffusion de la « Philosophie avec les enfants en Bulgarie et en France.....	76
3.3. Avantages de la pratique de « Philosophie avec les enfants ».....	83
Chapitre 3. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	87
1. Objectifs, questionnements et hypothèses.....	87
2. Mode de recueil des données.....	88
2.1. L'échantillon interrogé.....	88

2.2. Profil des élèves participants à la recherche.....	90
2.3. Outils de recueil de données.....	94
3. Procédure de recueil des données.....	100
3.1. Etapes de la réalisation de l'étude.....	100
3.2. La mise en œuvre des débats philosophiques en classe.....	101
CHAPITRE 4. RESULTATS.....	107
1. Analyse psychométrique du questionnaire aux différents niveaux scolaires.....	107
1.1. Questionnaire appliqué aux élèves du CE2.....	107
1.2. Questionnaire appliqué aux élèves du collège.....	108
2. Analyse comparative des scores moyens de chaque échelle en début et en fin d'année scolaire.....	109
2.1. Analyse comparative des scores moyens des élèves de CE2.....	110
2.2. Analyse comparative des scores moyens des élèves du collège.....	113
2.3. Analyse comparative des scores moyens des élèves du lycée.....	116
3. Structures factorielles des 9 échelles du questionnaire.....	117
3.1. Analyse factorielle des résultats des élèves du collège.....	118
3.2. Analyse factorielle des résultats des élèves du lycée.....	122
4. Analyse des résultats obtenus par le sociogramme.....	128
5. Analyse des résultats obtenus par les questionnaires d'enquêtes réalisés en fin d'année scolaire avec mise en relation avec les sujets discutés durant les débats philosophiques en classe.....	130
5.1. Analyse des réponses des élèves de CE2.....	131
5.1.1. Répartition thématique du contenu chez les élèves au CE2.....	133
5.1.2. L'analyse des réponses des professeurs.....	136
5.2. Analyse des réponses des élèves du collège et du lycée.....	138
5.2.1. Répartition thématique du contenu chez les élèves du collège.....	146
5.2.2. L'analyse de questionnaire d'enquête destiné aux professeurs.....	149
5.2.3. Répartition thématique du contenu chez les élèves du lycée.....	151
6. Apports et limites des débats philosophiques pour la pratique du psychologue scolaire : trois illustrations particulières.....	155
6.1. Illustration d'un apport via d'un élève au primaire.....	155
6.2. Illustration d'un apport via d'un élève au lycée.....	157
6.3. De l'intérêt de travailler avec toute la classe : l'exemple de groupe expérimental du collège.....	160
CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES.....	161
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	166
ANNEXE.....	187

1. Annexe 1 : Questionnaire CE2.....	189
2. Annexe 2 : Questionnaire Collège-Lycée	194
3. Annexe 3 : Enquête sociométrique.....	197
4. Annexe 4 : Questionnaire d'enquête – élèves.....	198
5. Annexe 5 : Questionnaire d'enquête – professeurs.....	199
6. Annexe 6 : Les livres du club de philosophie en 5 volumes – la première de couverture et le contenu.....	200
• Annexe 6-1 : Volume 1.....	200
• Annexe 6-2 : Volume 2.....	202
• Annexe 6-3 : Volume 3.....	204
• Annexe 6-4 : Volume 4.....	206
• Annexe 6-5 : Volume 5.....	208
7. Annexe 7 : Tables des sujets discutés.....	210
• Annexe 7-1 : Table des sujets CE2 ^A	210
• Annexe 7-2 : Table des sujet CE2 ^B	211
• Annexe 7-3 : Table des sujets 6 ^{-ème} A.....	212
• Annexe 7-4 : Table des sujets 6 ^{-ème} B.....	213
• Annexe 7-5 : Table des sujets 5 ^{ème} B.....	214
• Annexe 7-6 : Table des sujets 3 ^{ème} – 1 ^{ère}	215
• Annexe 7-7 : Table des sujets 2 ^{nde} D.....	216
• Annexe 7-8 : Table des sujets 4 ^{ème} – 2 ^{nde}	217

Liste des tableaux

Tableau 1 : Méthodes d'application de la « Philosophie avec les enfants » pratiquées en France.....	82
Tableau 2 : Répartition des effectifs d'élèves du groupe expérimental et de groupe contrôle en fonction de leur âge.....	89
Tableau 3 : Constitution des 8 groupes expérimentaux.....	90
Tableau 4 : Cohérence interne (coefficient α) de chaque échelle, moyenne et écart-type observés pour le groupe expérimental, d'une part, et pour le groupe contrôle, d'autre part – test et retest CE2.....	107
Tableau 5 : Cohérence interne (coefficient α) de chaque échelle, moyenne et écart-type observés pour le groupe expérimental, d'une part, et pour le groupe contrôle, d'autre part – test et retest collège-lycée.....	108
Tableau 6 : Différences des scores moyens pour les échelles « Rapport à la famille » et « Relations avec les pairs » obtenues entre le début et la fin de l'année scolaire pour le groupe expérimental et le groupe contrôle, CE2.....	110
Tableau 7 : Différences des scores moyens par items obtenus entre le début et la fin de l'année scolaire pour le groupe expérimental et le groupe contrôle, CE2.....	111
Tableau 8 : Différences des scores moyens par échelles obtenus entre le début et la fin de l'année scolaire pour le groupe expérimental et le groupe contrôle, collège.....	114
Tableau 9 : Différences des scores moyens par échelles obtenus entre le début et la fin de l'année scolaire pour le groupe expérimental et le groupe contrôle, lycée.....	116
Tableau 10 : Analyse factorielle réalisée au début de l'année scolaire – groupe expérimental du collège.....	119
Tableau 11. Analyse factorielle réalisée à la fin de l'année scolaire – groupe expérimentale du collège.....	120
Tableau 12. Analyse factorielle réalisée au début de l'année scolaire – groupe contrôle du collège.....	121
Tableau 13. Analyse factorielle réalisée à la fin de l'année scolaire – groupe contrôle du collège.....	122
Tableau 14. Analyse factorielle réalisée au début de l'année scolaire – groupe expérimental du lycée.....	123
Tableau 15. Analyse factorielle réalisée à la fin de l'année scolaire – groupe expérimental du lycée.....	124
Tableau 16. Analyse factorielle réalisée au début de l'année scolaire – groupe contrôle du lycée.....	125

Tableau 17. Analyse factorielle réalisée à la fin de l'année scolaire – groupe contrôle du lycée.....	126
Tableau 18. T-test du score moyen - niveau d'entrée et niveau final des indicateurs sociométriques.....	127
Tableau 19. Catégorisation des réponses du questionnaire d'enquête – élèves de CE2.....	131
Tableau 20. Catégorisation des réponses du questionnaire d'enquête – élèves de collège et de lycée.....	139

Liste des figures

Figure 1 : Des élèves en CE2 dessinent la règle « Celui qui parle est celui qui tient la balle ».....	103
Figure 2 : Rangement des élèves en CE2 lors des débats.....	104
Figure 3 : Une élève de sixième note une question au tableau.....	105
Figure 4 : Des questions sur le sujet « Le bien et le mal dans la vie » formulées par des élèves de sixième.....	106
Figure 5 : Score moyen des indicateurs sociométriques - niveau d'entrée et niveau final.....	129
Figure 6 : Répartition des réponses à la question : « Qu'est-ce que tu as aimé le plus dans les ateliers philosophiques ? ».....	143
Figure 7 : Répartition des réponses à la question : « Qu'est-ce que tu as appris sur toi-même durant les ateliers ? ».....	144
Figure 8 : Répartition des réponses à la question : « Qu'est-ce que tu as appris sur tes camarades de classe/les autres membres du groupe durant les ateliers ? ».....	145

INTRODUCTION

Ce travail de recherche est le fruit d'un intérêt personnel pour le développement psychique de l'enfant qui m'a conduit à réaliser des études de psychologie. Il est nourri de mes études universitaires à l'Université de Veliko Turnovo en psychologie et à l'Université de Sofia « Saint Clément d'Ohrid » en psychologie de l'enfance et de l'adolescence mais aussi de mon expérience professionnelle en tant que psychologue scolaire.

Travaillant en tant que psychologue en établissement scolaire depuis 2006, je me suis dès le départ interrogée sur la meilleure manière d'aider et de soutenir les élèves dans les différentes étapes de leur développement personnel.

Elever et éduquer un enfant est un long processus. Le développement de l'enfant passe par plusieurs étapes, chacune ayant ses propres spécificités (de la dépendance totale aux parents à la naissance à la quête d'autonomie qui va croissante tout au long de son développement). Après la petite et la moyenne enfance vient une période relativement longue qui se caractérise par un intense développement physique, intellectuel et socio-psychologique. Cette période s'étend de l'entrée à l'école (6-7 ans¹) à la fin de l'éducation scolaire lorsque l'enfant passe le cap de l'adolescence (17/18 ans).

Si pendant les premières années de la vie de l'enfant une place primordiale est occupée par les parents et les membres les plus proches de la famille (grands-parents, frères et sœurs aînés, etc.), avec son entrée dans la grande enfance son expérience sociale s'élargit. Au milieu familiale vient se joindre le milieu scolaire où l'enfant a la possibilité de se développer, d'apprendre de nouvelles choses ainsi que de se socialiser. Ainsi, après le parent, c'est le professeur qui constitue la plus grande autorité pour l'enfant.

La scolarisation de l'enfant est un facteur clé pour sa future réalisation, mais il n'est pas le seul. En dehors des connaissances que l'enfant reçoit à l'école, il a besoin d'acquérir des compétences complémentaires liées au développement personnel et à la socialisation : la construction d'une image de soi positive, accompagnée du développement d'une certaine intelligence émotionnelle et de compétences sociales favorisant son intégration dans différents lieux, dans différents groupes. C'est pourquoi la conception de ce qu'est un bon élève ne doit pas se limiter qu'aux réussites scolaires. Elle doit prendre en compte les capacités de celui-ci à s'intégrer dans la classe et l'accompagner si celle-ci fait défaut. Ainsi, pour favoriser une

¹ En Bulgarie, les enfants doivent être inscrits obligatoirement à l'école à partir de 7 ans.

scolarisation réussie, il est tout aussi important, à notre sens, d'encourager les échanges entre les enfants que de leur apprendre à lire et à faire des calculs. (Jendoubi, 2002).

En Bulgarie, l'enseignement scolaire est concentré sur l'acquisition des savoirs ainsi que sur leur évaluation. Souvent, les enseignants doivent relever le défi de parvenir à transmettre aux élèves tout le programme d'études en ne dépassant pas les heures imparties, ce qui prive tant les enseignants que les élèves de la possibilité de vraiment communiquer et d'aller au-delà des connaissances purement scolaires. Le processus d'enseignement se résume ainsi très souvent à la simple transmission de la matière scolaire et à l'évaluation des acquis disciplinaires. Le développement socio-personnel des élèves n'est guère considéré par les enseignants, notamment faute de temps. La mise en pratique du travail en groupe sous forme du training socio-psychologique intégré au cursus scolaire pourrait combler ce manque en permettant la stimulation du développement des compétences sociales et personnelles des élèves.

Le training socio-psychologique² est une forme du travail psychologique dont le but principal est la modification du comportement en vue d'améliorer le développement personnel. En ce sens, le travail en groupe convient bien à des élèves qui ont des difficultés avec la communication et les relations avec les pairs, ou encore à des élèves ayant des difficultés d'adaptation à l'école voire à des élèves timides. Suivant les cas, il peut être réalisé dans le cadre de la classe de l'élève et donc avec toute une classe ou avec des élèves qui viennent différentes classes d'une même école (Янкулова, 2012, p. 82).

Au début de ma pratique en tant que psychologue scolaire, j'avais plutôt des consultations individuelles. La seule forme de travail en groupe que j'ai pratiquée était la discussion avec les élèves d'une classe dans des situations où il y avait des conflits entre eux ou avec un ou plusieurs professeur-e-s, ou des problèmes liés à leur manque de discipline en classe. Les élèves exprimaient leur point de vue et on cherchait des solutions ensemble. Parfois les discussions étaient complétées par des jeux spécifiques ayant pour but de développer des compétences précises, par exemple le travail en groupe, l'identification et l'expression des émotions. Cette forme d'intervention était ponctuelle et ne durait qu'environ un ou deux mois parce que j'étais invité d'intervenir que dans des situations problématiques. On avait une ou deux rencontres par semaine.

² Il n'y a pas une traduction littéraire de ce terme utilisé. Tout le monde parle du training socio-psychologique pour désigner une forme de travail en groupe organisé autour des débats dont la thématique est choisie par les élèves. C'est un anglicisme. En Bulgarie on utilise le terme tel quel. Dans sa forme se sera proche à ce que l'on fait quand on conduit des DVP mais il faut préciser qu'ici il y a une dimension psychologique (développer les compétences socio-émotionnels) qu'il n'y pas dans les DVP.

En octobre 2010, au début de mon M2 LOPHISS³ à Paris-Diderot Paris 7, j'ai été invitée à la présentation du film « Ce n'est qu'un début »⁴ de Jean-Pierre Pozzi et Pierre Barougier. Le film présentait le travail de l'institutrice Pascaline Dogliani⁵, soutenue par sa directrice Isabelle Duflocq⁶, qui animait des ateliers à visée philosophique avec ses élèves en petite et moyenne section de maternelle. Assis en cercle autour d'une bougie allumée, les élèves apprenaient à s'exprimer, s'écouter, à se connaître et à se reconnaître tout en réfléchissant aux sujets normalement abordés dans les cours de philosophie en classe terminale. Il n'y avait plus de bon ou de mauvais élève lors de ces moments privilégiés. J'étais marquée par leur spontanéité et leurs réflexions partagées sur des sujets dits philosophiques qui exigeaient une pensée approfondie. De nombreuses questions pouvaient être abordées, telle : « C'est quoi l'amour ? », « A quoi ça sert de penser ? », « C'est quoi la mort ? », « Etre différent ça veut dire quoi ? » etc. A l'entrée de la salle de cinéma, on nous avait remis des informations sur une conférence consacrée aux nouvelles pratiques philosophiques au siège de l'UNESCO qui était prévue pour les 17 et 18 novembre 2010 – 10^{ème} Rencontres sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques (Tozzi, 2011). J'étais intéressée par le programme proposé, en particulier par la présentation de différentes formes de pratiques de philosophie avec les enfants.

Le film et la conférence ont réveillé chez moi l'envie d'approfondir mes connaissances théoriques et pratiques sur ce sujet. C'est ainsi, que j'ai choisi de faire un stage dans une école élémentaire (Ecole élémentaire, 5 rue de Torcy, Paris) et une école maternelle (Ecole maternelle, 7 rue Tchaïkovski Paris), durant le deuxième semestre du M2, où j'ai pu observer et animer des ateliers de philosophie avec les enfants.

En m'appuyant sur les expériences positives que j'ai eu avec la pratique de la philosophie avec les enfants en France et en Bulgarie (où les pratiques sont développées sous l'intitulé « training socio-psychologique »), il m'est apparu que c'était là une forme d'intervention susceptible de stimuler conjointement le développement cognitif (en particulier la réflexion critique sur soi et les autres), et le développement émotionnel et social des élèves. Afin de vérifier cette idée j'ai décidé de réaliser une recherche action, support de la présente thèse. Je me suis donné comme objectif principal d'étudier les effets de la pratique de la philosophie avec les enfants sur le développement cognitif et personnel des élèves concernant leurs compétences réflexives, affectives (reconnaître ses propres émotions et les émotions des

³ M2 LOPHISS – Master 2 Logique, philosophie, histoire, sociologie des sciences.

⁴ Pour plus d'information on peut consulter le site suivant : <http://www.cenestquundebut.com/le-film>.

⁵ Professeure des écoles à l'école Jacques Prévert (ZEP) à Le Mée-sur-Seine et Maître formateur.

⁶ Directrice de l'école d'application Jacques Prévert (ZEP) à Le Mée-sur-Seine jusqu'en octobre 2010.

autres, renforcer l'estime de soi, développer ses capacités empathiques) et sociales (apprendre à communiquer facilement avec les autres, à argumenter, à respecter la parole l'autrui, à écouter, à exprimer devant un public). La présentation précise de cette recherche constituera la seconde partie du présent manuscrit où on présentera la méthodologie (chapitre 3) et les résultats (chapitre 4). La première partie sera consacrée à une présentation des expériences que j'ai pu avoir en ce domaine, ainsi qu'aux fondements théoriques concernant le développement cognitif et personnel des élèves (chapitre 1) et le fondement théorique du training psychologique (chapitres 2).

L'étude de terrain a été réalisée sur deux années scolaires en 2013/2014 et en 2014/2015. Elle concerne des élèves scolarisés en CE2, collège et lycée, dans un même établissement de Sofia. Nous avons distingués un groupe expérimental, soumis au training socio-psychologique une fois par semaine et un groupe témoin. Le groupe expérimental comporte 114 élèves et le groupe contrôle comporte 128 élèves. Dans chacun de ces deux groupes sont distingués trois groupes d'âges : les 8-9 ans (CE2), les 11-13 ans (collège) et les 14-16 ans (lycée).

Le recueil des données a été réalisé en deux temps, au début et à la fin de chaque année scolaire. Pour l'analyse ces données on a utilisé des méthodes quantitatives et qualitatives.

Nous montrerons via cette recherche, en quoi l'intégration, dans le cursus scolaire, du training socio-psychologique favorise effectivement une meilleure intégration scolaire des élèves en favorisant le développement de leurs compétences sociales et de leur intelligence émotionnelle.

Chapitre 1. PARTICULARITÉS DU DÉVELOPPEMENT COGNITIF ET PERSONNEL CHEZ LES ENFANTS D'ÂGE SCOLAIRE

Le présent chapitre se propose de faire un aperçu des particularités du développement cognitif et personnel des élèves pendant la période de la grande enfance et de l'adolescence. On y met l'accent sur le progrès des processus mentaux, la construction d'une image positive de Soi et l'acquisition de compétences sociales et émotionnelles qui sont parmi les facteurs-clés accompagnant la réalisation réussie du jeune. Une attention particulière est également portée sur la manière dont l'âge influence chacun de ces facteurs ainsi que sur le rapport qui s'établit entre ces derniers.

1. Étapes du développement cognitif

L'étude du développement cognitif est un des domaines d'intérêt de la psychologie qui se centre sur l'examen du développement et du fonctionnement des capacités et des processus cognitifs tels la mémoire, le langage, l'attention, la perception, l'imagination, le raisonnement ou encore la capacité à prendre des décisions. Le terme cognition est défini comme un acte cognitif au cours duquel l'individu acquiert, organise ou structure et utilise des connaissances tout en ayant la possibilité de se connaître et de se renseigner sur des choses et des événements de la réalité environnante. La cognition comprend des pensées, des points de vue, des convictions et des relations. (Децев, 2010). Il est à noter que le développement cognitif ne pourra pas être conçu en dehors de ses rapports avec les facteurs contextuels, étant donné que celui-ci dépend dans une certaine mesure des défis intellectuels proposés par le milieu.

Notre travail de recherche concerne plus spécifiquement le raisonnement soit ce *processus cognitif au cours duquel l'individu revit et manipule des idées, des images, des représentations mentales ou d'autres éléments hypothétiques de la pensée*. En ce sens, la pensée comprend l'imagination, la mémoire, la résolution de problèmes, les fantaisies, les associations libres, la formation de notions et beaucoup d'autres processus. On pourrait dire que le raisonnement est déterminé par deux caractéristiques principales : d'une part, il est caché – ce qui veut dire qu'il n'est pas directement observable, mais doit être sous-entendu à partir des actions de l'individu ou des feedbacks qu'il reçoit par rapport à celles-ci, d'autre part, le raisonnement est symbolique, ce qui veut dire qu'il comprend des processus symboliques mentaux ou psychologiques dont la nature est vague et contradictoire. (APA

Dictionary of Psychology, 2015, p. 1084). Il s'agit d'un processus dont le fonctionnement est souvent directement lié aux autres processus cognitifs que sont la mémoire, la perception, l'attention etc.

L'étude du raisonnement dans la psychologie contemporaine a vu naître plusieurs approches : gestalistes, génétiques, béhavioristes, cognitivo-informationnels etc. Chacune de ces approches met l'accent sur différents aspects de la nature globale de l'activité mentale. Dans cette ligne d'idées, il nous paraît pertinent de considérer que toutes ces approches qui viennent d'être mentionnées ne s'excluent pas mutuellement, mais se trouvent dans un rapport de complémentarité les unes à l'égard des autres. (Минчев, 1998).

D'après la théorie du développement cognitif du psychologue suisse Jean Piaget, les enfants et les adolescents passent par quatre étapes successives (stades) de développement cognitif : sensomotrice, préopératoire, étape des opérations concrètes et étape des opérations formelles. Bien que chaque enfant traverse ces périodes avec une vitesse différente (Slavin, 2003, p. 67), affirme Piaget, tous les enfants sans exception sont censés passer successivement par toutes ces étapes sans pouvoir en sauter une. C'est ainsi parce qu'il s'agit de marges d'âge approximatives, autrement dit, l'âge pendant lequel apparaissent et se développent les différentes étapes mentionnées ci-dessus peut varier considérablement d'un individu à l'autre. (Василев, Судани, 1999).

1.1. Développement des processus mentaux pendant la grande enfance

La grande enfance comprend la période entre 6 et 11 ans (Бърк, 2012). À l'âge de 5-7 ans, les processus mentaux chez les enfants subissent des changements considérables. (Ginsburg, & Oppen, 1987). L'activité principale qui contribue le plus au développement de l'enfant en âge préscolaire, c'est le notamment le jeu. Le rôle du jeu est une des découvertes les plus importantes de Piaget. (Бунджулова, 1992). En effet, la vision de Piaget sur le rôle du jeu se recoupe avec celle de Vygotsky qui considère que l'activité forme la pensée dès la petite enfance. Le jeu est ainsi conçu comme une activité indispensable pour l'enfant, laquelle lui procure du plaisir et répond à ses besoins (Петрова, 1997). Or, lorsqu'il étudie les particularités de chaque âge y compris de l'âge préscolaire, Vygotsky s'appuie surtout sur sa théorie du développement des fonctions psychiques supérieures. D'après lui, ce qui est le plus important dans le développement de l'enfant et de sa conscience est à chercher non pas dans le développement isolé, parallèle et indépendant de chaque fonction psychique (mémoire, pensée, attention), mais dans le développement complexe de la personnalité de l'enfant. (Василев,

Судани, 1999). Le développement cognitif lui-même se manifeste à travers le rapport variable entre les différentes fonctions et la modification de leur structure hiérarchique. Au centre du système psychique se trouve une de ces fonctions. En âge préscolaire c'est notamment la mémoire. Vygotsky croit que la modification des processus de mémorisation est la clé vers le développement de la pensée chez l'enfant (Выготский, 1983). La mémoire qui se développe influence les autres fonctions psychiques telles que la pensée par exemple. Ainsi, pour l'enfant, penser, c'est s'orienter dans ses propres représentations générales qui sont bien mémorisées.

Le passage à la grande enfance marque une période qui correspond, selon Piaget à **l'étape des opérations concrètes**, c'est-à-dire des groupements opérationnels du raisonnement liés à des objets manipulables ou intuitivement perceptibles commencent à se former. (Piaget, 1967). Ce changement permet aux enfants de faire mentalement ce qu'ils faisaient auparavant physiquement ainsi que d'inverser les actions concernées. Comparé à avant, le raisonnement est beaucoup plus logique flexible et organisé. Bien que les différences entre les capacités mentales des enfants à l'âge préscolaire en étape préopératoire et celles des élèves de l'école primaire en étape d'opérations concrètes soient considérables, d'après Piaget les enfants en étape d'opérations concrètes ne sont pas encore en état de former des raisonnements comme les adultes. Ils sont fortement focalisés sur le monde tel quel et éprouvent des difficultés à former des raisonnements abstraits. À cette étape, l'enfant ne peut former des notions, établir des rapports et résoudre des problèmes que s'ils concernent des objets et des situations qui lui sont familiers.

Le passage à l'étape des opérations concrètes qui a lieu autour de l'âge de 7-8 ans pourrait être repéré grâce aux **tests bien connus de conservation de la quantité et addition des classes**. Le test réussi montre que l'enfant prend déjà conscience de la possibilité de revenir vers la position initiale des objets en « inversant » la direction des mouvements ayant mené à un changement donné. Cet « inversement » est plutôt imaginaire que réel, voilà pourquoi l'on pourrait conclure que la pensée de l'enfant est devenue **réversible** (un processus donné pourrait être conçu comme bidirectionnel). Une telle flexibilité cognitive témoigne de la capacité de « décentration », autrement dit, l'enfant se départit de son égocentrisme étant sa seule position cognitive jusqu'à là pour voir se former chez lui des structures cognitives **opérationnelles** (Василев, Судани, 1999). Le terme-clé qui aide à l'appréhension de cette période est notamment **opération**. Bien que provenant des actions physiques typiques à la période sensori-motrice, c'est une action qui ne se réalise que mentalement. L'opération ne peut exister qu'en faisant partie d'un système ordonné d'opérations. Elle est le résultat de l'intériorisation

d'actions cognitives qui sont transmises et transformées dans l'esprit en y acquérant un caractère symbolique (Piaget, 1996).

Il est à noter d'une part, que cette transition entre les deux étapes ne s'effectue pas au même âge pour tous les enfants et, d'autre part, que celle-ci prend du temps avant de s'achever. Afin d'y arriver, les enfants mettent simultanément en œuvre des comportements cognitifs typiques aux deux étapes de développement. En approchant l'étape supérieure, certaines caractéristiques de l'étape précédente persistent alors que des comportements cognitifs typiques à l'étape supérieure commencent à se mettre en place.

Dans le même temps où ils atteignent le stade des opérations concrètes, les enfants du primaire développent rapidement leurs **aptitudes cognitives** (la mémoire, le langage, le raisonnement, l'apprentissage, l'intelligence, la résolution de problèmes, la prise de décisions, la perception ou l'attention) et **métacognitives** telles la capacité de réfléchir sur son propre raisonnement ainsi que la capacité d'apprendre à apprendre, qui vont s'affirmer durant le stade des opérations formelles (Slavin, 2003). Bien que la réflexion (analyse de ses propres pensées et expérience vécue) n'apparaisse que pendant l'adolescence (à l'étape des opérations formelles), des prémices de celles-ci pourraient être observées aussi chez les enfants plus petits.

Les tendances plus récentes dans le traitement du problème de la formation de la pensée chez l'enfant sont liées à l'idée des « actions réflexives » (Стамболиев, 1997). Dans leurs travaux, plusieurs chercheurs russes adoptent la même perspective. Ainsi par exemple A. Zak, L. Aydarova et S. Zhuykov, conçoivent la pensée réflexive et les actions respectives qui s'y attachent comme faisant partie des conditions théoriques préalables pour le développement de l'enfant. Cela détermine en même temps l'estime de Soi, le contrôle de Soi et la capacité de réalisation et de planification de l'action sur le plan intérieur. En se basant sur les expériences qu'ils ont réalisées avec des enfants en âge préscolaire, ces chercheurs constatent que la pensée réflexive est la capacité de l'enfant d'analyser les résultats de ses propres actions et de résoudre une catégorie de tâches donnée (Зак, 1979). De leur côté, des chercheurs de l'école de Vygotsky (L. Bozhovitch, M. Lisina, D. Elkonin, etc.) étudient la pensée réflexive en tant que faisant partie de la conscience de Soi. Ils réussissent à prouver que les actions réflexives constituent d'importantes structures nouvellement formées en âge préscolaire. La raison en est à chercher dans le fait que les processus de prise de conscience chez les enfants sont liés à l'acquisition de la parole et à l'activité symbolique. Le développement de la réflexion se rattache d'habitude à l'acquisition de l'aptitude d'agir conformément aux normes et aux règles préétablies ainsi qu'en fonction des objectifs et des tâches posées, c'est-à-dire suivant les mécanismes psychologiques de la conscience, du contrôle et de l'autoévaluation qui sont en train de se former (Даскалова,

1997). Selon A. Leontiev (1959) qui est élève de Vygodsky, les actions réflexives se forment dans le cadre de l'activité réflexive générale et comprennent tous les types de mobiles, besoins, intérêts, objectifs, motifs, etc. (Стамболиев, 1997).

Le psychologue américain Donald Kagan élabore un test permettant d'étudier la qualité de la « réflexion » chez les enfants. Cette étude consiste d'abord à montrer à l'enfant un objet dessiné – un arbre, par exemple ; ensuite, on donne à l'enfant encore six dessins d'arbres dont un est une copie parfaite du premier dessin (du modèle). Les cinq autres dessins, bien que très similaires au modèle, comportent certaines différences difficilement repérables de prime abord. Ce que l'on demande à l'enfant, c'est de retrouver le dessin qui ressemble au modèle.

Au cours des expériences qu'il réalise, Kagan réussit à dégager deux approches différentes dans l'exécution de la tâche donnée, à savoir une approche impulsive et une approche réflexive. Il constate que les enfants qui font preuve d'une bonne réflexion dans leur activité cognitive, observent et étudient attentivement les dessins pendant 20-30 secondes avant de répondre. En revanche, les enfants impulsifs répondent avant même d'avoir vu tous les dessins. Voilà pourquoi ces derniers commettent beaucoup d'erreurs à la différence des autres qui recourent à la réflexion. (Kagan, 1965).

Kagan souligne que les enfants qui font appel à la réflexion en faisant ce test, recourent à celle-ci lors d'autres activités aussi, telles que l'apprentissage (ils réfléchissent sur la question posée par le professeur avant de répondre ; ils reproduisent de manière plus fidèle le contenu de la leçon lorsqu'on les interroge ; ils font moins de fautes en écrivant ou en lisant). Cela étant, la réflexivité et la réflexion représentent deux concepts différents. La réflexion pourrait être conçue comme un style cognitif qui se manifeste comme la tendance qu'un individu donné à réfléchir avant d'agir, à observer et à étudier plus attentivement la tâche qui lui est donnée. A l'inverse, l'impulsivité est un style cognitif selon lequel l'individu agit avant d'avoir réfléchi à toutes les options et possibilités (Василев, 2004 : Стаматов, 2012). Voilà pourquoi, les enfants réflexifs ont plus de chances à former une réflexion approfondie, mais la tendance à réfléchir (la réflexivité) en soi ne veut pas dire que l'enfant a l'aptitude d'étudier attentivement un problème donné (Василев, 2004).

Comme il a déjà été mentionné, au stade des opérations concrètes, les enfants passent de la pensée égocentrique à la **pensée décentrée** ou **objective**. Chez l'enfant, les limites principales de la pensée durant le stade préopératoire proviennent justement de l'**égocentrisme**. Celui-ci est à chercher dans le fait que l'enfant ne pourrait pas du tout (ou il lui est très difficile) d'imaginer comment les autres voient ce que lui-même observe et voit, comment les autres s'imaginent ce qu'il s' imagine lui-même. Ce problème est parfaitement illustré par l'expérience

des « trois montagnes »⁷. La prise de conscience du point de vue de l'autre, précédée par la prise de conscience du fait que l'autre a un point de vue différent de leur propre point de vue ainsi que l'aptitude d'adopter mentalement ce point de vue différent constitué un processus cognitif complexe comprenant plusieurs opérations différentes. Ces opérations sont gérées par un **système cognitif élaboré** tout en formant **une structure mentale unifiée**. (Василев, Судани, 1999). L'apparition de ces processus signifie que la pensée est devenue réversible (décentrée), ce qui permet à l'enfant de comprendre que les perceptions des autres diffèrent de ses propres perceptions.

A ce stade de leur développement, de 7 à 10 ans, les enfants résolvent les problèmes d'addition des classes. Ils sont capables de reconstituer un rapport entre une partie et le tout ainsi que de se concentrer sur deux classes à la fois parce que le raisonnement à l'étape des opérations concrètes est décentré. En ce sens, ils prennent mieux conscience des hiérarchies de classification et peuvent se focaliser sur les rapports entre la catégorie générale et deux catégories concrètes, autrement dit, sur trois catégories à la fois. (Slavin, 2003; Бърк, 2012).

Une tâche importante que les enfants apprennent à résoudre à l'étape des opérations concrètes est **la structuration des objets en respectant une continuité logique**. Piaget met en évidence cette capacité en demandant aux enfants de classer des baguettes d'une longueur différente par ordre de longueur en commençant par la plus courte. Après avoir acquis cette aptitude, les enfants peuvent maîtriser le savoir-faire correspondant renvoyant à la transitivité – la capacité de faire une déduction sur le rapport entre deux objets en se basant sur la connaissance de leurs rapports avec un objet tiers.

Piaget constate que les enfants en âge scolaire ont **une notion plus précise de l'espace** comparativement aux enfants en âge préscolaire⁸. Parallèlement avec la formation des notions de classes, relations et nombres, commencent à se former les initiaux groupements qualitatifs générateurs du temps et de l'espace. C'est vers l'âge de 8 ans que s'établit le rapport entre les repères temporels (« avant » et « après ») et ceux de la durée (plus longtemps, moins longtemps). C'est au même âge que commencent à se former les opérations qualitatives structurant l'espace : alternance entre la continuité spatiale et l'inclusion, dans la perception de l'espace, d'intervalles

⁷ Jusqu'à l'âge de 8 ans, les enfants ne peuvent pas résoudre la tâche pour comprendre ce qu'on voit depuis une position différente de la leur. Lors de l'expérience, cette position différente est d'habitude symboliquement indiquée à l'aide d'une poupée. Les enfants répondent le plus souvent que la poupée va voir ce qu'eux-mêmes voient depuis l'endroit où ils sont positionnés.

⁸ Ce constat est mis en évidence à l'aide des cartes cognitives qui représentent une image mentale permettant d'obtenir, conserver et utiliser l'information sur les espaces de grande échelle, tels que le quartier ou l'école. (Стамагов, 2012).

et de distances ; la conservation de la durée et des surfaces, etc. ; l'élaboration d'un système de coordonnées, de perspectives, de sections etc. Il est à noter que, ces groupements différents, qu'ils soient logico-mathématiques ou spatio-temporels, ne constituent pas encore de logique formelle qui soit applicable à l'ensemble des notions et des conclusions (Piaget, 1996).

Bien qu'à ce stade les élèves soient beaucoup plus capables de résoudre des problèmes, le raisonnement orienté vers les opérations concrètes ne leur donne la possibilité de raisonner d'une manière organisée et logique qu'à partir d'une information concrète qu'ils sont susceptibles d'appréhender directement. D'après Piaget, il n'y a pas encore, à ce stade-là, de raisonnement abstrait. Ce-dernier commence à se former lors de la quatrième étape, celle des opérations formelles. En passant au stade des opérations concrètes, l'enfant est capable de : former des hypothèses limitées ; réfléchir en s'appuyant sur des actions, des objets et des propriétés qui lui sont familiers ; mémoriser d'importants mots, phrases, formules, démarches. Toutefois, en mettant en pratique ces derniers, l'enfant n'appréhende le sens abstrait des principes qui les régissent que de façon limitée. En même temps, l'enfant aura des difficultés en réfléchissant logiquement à des idées qui sont en contradiction avec un fait ou avec ses propres convictions personnelles ; l'enfant aura donc besoin d'instructions détaillées afin de planifier des procédures longues et complexes. A ce stade, l'enfant n'est pas encore conscient des incohérences et des contradictions dans sa propre pensée (Славин, 2004).

1.2. Développement des processus de raisonnement pendant l'adolescence

Les changements physiologiques du corps qui commencent pendant la puberté sont accompagnés de changements au niveau du cerveau et de ses fonctions. La vitesse avec laquelle surviennent ces changements pendant cette période tant sur le plan physique que sur le plan intellectuel, varie d'un individu à l'autre.

D'après Piaget, au début de la puberté, autour de l'âge de 11 ans, les jeunes atteignent **l'étape des opérations formelles** pendant laquelle ils développent leur capacité à formuler des raisonnements abstraits, systématiques et scientifiques. Vers 11-12 ans et jusqu'à 16 ans, l'individu va mettre en place les schèmes définitifs qu'il utilisera tout au long de sa vie. Le raisonnement qui se forme à l'étape des opérations formelles conduit à l'aptitude à résoudre des situations potentielles ou hypothétiques : à ce stade-là la forme se détache du contenu. Les adolescents peuvent désormais formuler de nouvelles règles, plus générales, par voie de raisonnement intérieur. (Inhelder & Piaget, 1958). Inhelder et Piaget admettent que les changements qui touchent le cerveau pendant la puberté sont probablement nécessaires au

progrès dans le domaine cognitif pendant cette période. En même temps, ils affirment que l'expérience acquise grâce à la résolution de problèmes complexes, les exigences de la formation formelle⁹, l'échange d'idées et les contradictions qui surviennent entre les adolescents du même âge, sont tout aussi importants pour le développement du raisonnement à l'étape des opérations formelles.

Piaget et d'autres auteurs arrivent à la conclusion qu'au début de l'adolescence, les jeunes développent leur capacité de raisonner sur des situations et des conditions qu'ils n'ont pas vécues, ce qui prouve qu'ils sont désormais davantage capables de former **des raisonnements hypothético-déductifs**. Quand ils affrontent un problème donné, ils commencent par émettre une hypothèse ou faire un pronostic sur les variables qui sont susceptibles d'en influencer le résultat. Ce n'est qu'après cette énonciation qu'ils arrivent à des conclusions logiques vérifiables sur la base de cette hypothèse en isolant systématiquement les variables et combinant ces variables afin de voir quelles conclusions sont validées dans le monde réel.

Piaget avance qu'une autre caractéristique de l'étape des opérations formelles est **le raisonnement proportionnel** qui consiste en la capacité des adolescents d'évaluer la logique des proportions (des assertions verbales) sans se baser sur des circonstances définies par le monde réel. (Бърк, 2012).

L'indicateur principal marquant le passage à l'adolescence est l'apparition de la **réflexion** : la tendance à réfléchir sur ce qui se passe dans sa propre conscience et de s'auto-étudier. La réflexion est un raisonnement sur ses propres raisonnements. (Выготский, 1984; Пиаже, 1967). Piaget avance que la raison du développement de l'auto-réflexion ou de la prise de conscience de ses propres pensées est à chercher dans la nécessité de l'enfant de trouver un fondement à ses opinions et points de vue. Pendant cette période, les adolescents se rendent compte du fait que les pensées et les sentiments d'une part, et le comportement, de l'autre, sont des entités différentes. John Flavell décrit quelques-unes des fonctions de la réflexion. Cette dernière est considérée comme une construction psychique nouvellement créée qui contribue à l'identification du problème et aux possibilités de sa résolution tout en assurant la connaissance des opérations nécessaires à cette résolution. La réflexion s'associe aussi à l'activation des règles et des opérations, à une plus grande flexibilité dans la recherche d'une solution suite à quoi l'enfant commence à mieux identifier les solutions non efficaces en focalisant son attention sur la recherche d'autres qui soient plus efficaces ; au contrôle de l'attention et à la maîtrise du

⁹ La formation formelle dans le milieu éducatif bulgare est conçue comme une formation ciblée qui se réalise dans un milieu bien établi, spécialement créé pour la formation et l'apprentissage.

processus de résolution des tâches à travers l'organisation de l'expérience vécue et de son application au problème concret « ici et maintenant » ; à la confiance en les capacités de la pensée qui aide l'enfant à continuer de chercher une solution lorsqu'il doit affronter une difficulté ; à l'ambition de trouver une solution actuelle (ФлейвЪн (Flaven), 1995 cité par Стаматов, 2012, p. 241). Tout ce qui vient d'être dit par rapport à la réflexion nous permet de conclure que son utilisation donne à l'enfant la possibilité d'être plus efficace lorsqu'il doit résoudre un problème et de mettre en pratique de façon optimisée ses propres capacités.

En s'appuyant sur l'analyse de dizaines de conceptions et de définitions de la réflexion, Vasilev avance l'idée que l'on pourrait distinguer plusieurs types de réflexion différents : intellectuelle, personnelle, la réflexion en tant que dialogue intérieur avec l'autre et réflexion praxéologique (Василев, 2004). Vasilev rattache la **réflexion intellectuelle** à la prise de conscience de la pratique cognitive ainsi qu'aux actions qui la composent, à leur logique et démarche, autrement dit, il s'agit d'une « réflexion sur la réflexion ». A travers l'analyse réflexive intellectuelle, on conçoit le lien qui s'établit entre ses actions cognitives et leurs résultats ; on comprend qu'une telle opération aboutit à un tel résultat et inversement, qu'une telle connaissance est le résultat d'une telle démarche cognitive. **La réflexion personnelle** représente la connaissance et l'estimation objective de ses propres qualités et défauts, c'est-à-dire, c'est un « regard tourné vers soi-même ». Quand un individu a une réflexion personnelle bien développée il est en mesure de porter un regard objectif sur soi-même comme s'il se regardait à travers les yeux de quelqu'un d'autre. Il prend du recul sur le plan cognitif et émotionnel en améliorant sa réflexion critique dans une mesure raisonnable. Dans cet ordre d'idées, la bonne connaissance de soi et la représentation de soi objective reposent sur l'observation attentive de soi-même qui se fonde sur des critères et des mesures préétablis dans un milieu culturel réel (cela pourrait être réalisé en comparant les résultats obtenus dans un domaine donné avec l'appréciation des autres ou bien en utilisant des tests psychologiques ou d'autres moyens appropriés). **La réflexion comme dialogue intérieur avec l'autre** représente une démarche intellectuelle complexe. Dans ce type de réflexion, l'individu adopte mentalement le point de vue de l'autre (son interlocuteur dans une conversation ou son partenaire dans une activité commune) afin de comprendre la position et les mobiles du comportement de ce dernier, mais surtout afin de prendre conscience de l'effet que son propre comportement exerce sur le comportement de l'autre. Ce type de réflexion est lié notamment à la capacité de se connaître soi-même, sa propre position et ses motifs à travers l'influence de ceux-ci sur son partenaire (Василев, 2004). **La réflexion praxéologique** est définie par Vasilev comme une analyse réflexive spécifique de la mise en pratique des connaissances, ou bien

comme des raisonnements qui permettent de sélectionner les connaissances les plus appropriées à une situation donnée. Ces connaissances sont traitées d'une manière telle qu'elles deviennent utilisables dans une activité donnée et l'individu contrôle mentalement leur mise en pratique (Василев, 1998, 2000).

Il existe des instruments spécifiques à l'étude des différents types de réflexion. Ainsi, pour étudier **la réflexion intellectuelle**, les chercheurs recourent à la méthode appelée « Les tâches artificielles d'A. Zak » élaborée par le psychologue russe Anatoly Zak. Il est parmi les pionniers qui réalisent des études empiriques de la réflexion dans l'activité cognitive également chez des élèves en plus bas âge (notamment des élèves du primaire). Cette méthode représente des tâches à résoudre faites à partir des matières non scolaires ou « artificielles ». Zak utilise des *tâches*-anagrammes représentant des combinaisons de lettres dont on peut changer les places pour obtenir un mot à sens plein. Il utilise aussi des tâches qui consistent à *changer les places de différents signes* – lettres ou chiffres – selon des règles strictes. Dans cette tâche les élèves doivent ranger les signes de la manière qui leur est indiquée au préalable et d'analyser ensuite lesquelles des solutions obtenues sont similaires et lesquelles diffèrent. De cette manière, les élèves sont provoqués de prendre conscience de leurs propres actions. Les recherches de Zak montrent que les aptitudes à faire une analyse réflexive acquises suite à l'utilisation de matériaux artificiels, sont facilement transmises sur les différentes tâches scolaires (Василев, 2004).

La méthode la plus appropriée à l'étude de **la réflexion personnelle** est créée par les psychologues sociaux américains Manford Kuhn et et Thomas McPartland. Il s'agit du test « Qui suis-je ? » (Минчев, Стефанова, 2000). Les participants au test doivent donner 20 réponses sous forme d'autodescriptions. Le temps imparti pour le test varie de 12 à 20 minutes en fonction de l'âge du participant. Cette démarche permet d'appréhender la représentation que l'individu a de soi-même en dégagant quelques caractéristiques de base de celle-ci – des caractéristiques liées au rôle, au statut, ainsi que des caractéristiques psychologiques, la description des objectifs dans la vie, etc. (Балтаджиева, 2017). De cette manière, c'est la personnalité dans sa singularité qui est mise en valeur.

Pour étudier **la réflexion comme dialogue intérieur**, les chercheurs appliquent la méthode élaborée par A. Zaharova, T. Andryushenko et M. Bozmanova. Selon cette méthodologie, les élèves sont mis en situation de jeu qui est liée à la préparation d'un spectacle – conte de fées. Chaque élève joue à un moment donné le rôle de metteur en scène dont la tâche consiste à distribuer les rôles des autres participants. L'élève qui joue le rôle de metteur en scène prend au préalable connaissance des caractéristiques de chaque personnage. A chaque

fois qu'il choisit un acteur, le metteur en scène doit obligatoirement justifier son choix en comparant les qualités de l'acteur choisi avec les caractéristiques du personnage qu'il est censé jouer. En même temps, le metteur en scène doit choisir un rôle pour soi-même et de nouveau argumenter son choix. La pratique de l'application de cette méthode montre que dans leur choix d'acteurs, les élèves sont influencés par leurs propres qualités personnelles plutôt que par les qualités artistiques de ceux-ci. L'argumentation des élèves concernant leur choix acquiert parfois le caractère d'un dialogue-réflexion lors duquel ils sont amenés à adopter la position et le raisonnement des autres. (Захарова, Андрушенко, 1981; Боцманова, Захарова, 1983, cité par Василев, 2004, p. 207).

La réflexion praxéologique est la moins étudiée et par conséquent il manque des instruments bien adaptés. Pour que les élèves se rendent compte de la dimension pratique de leurs connaissances et savoir-faire, Vasilev suggère qu'on leur adresse des questions du type : « Tu peux te servir de ce savoir-faire/cette connaissance où et pour quoi faire ? », « Comment ce savoir-faire/cette connaissance pourrait être mise en pratique par les autres et par toi-même ? », « Comment on pourrait mieux faire cela ? », etc. (Василев, 2004).

Comme cela a déjà été noté, en passant à l'étape des opérations formelles, l'individu marque un progrès considérable sur le plan mental. A ce stade l'individu réussit à transgresser les limites imposées lors du stade des opérations concrètes. En même temps, sa pensée devient plus flexible et il commence à développer des stratégies variées et des aptitudes de décentration (adopter le point de vue de l'autre) ; une autre aptitude qui commence à se manifester est notamment la capacité de réfléchir à des problèmes hypothétiques et à manipuler les situations hypothétiques, c'est-à-dire que l'individu devient plus apte à avoir un raisonnement hypothético-déductif. A ce stade, l'individu possède déjà une logique combinatoire, il peut émettre plusieurs hypothèses, il raisonne en se servant de liens et de notions abstraits ; il réfléchit à des propriétés et à des théories qui paraissent de prime abord difficiles à saisir ; il est en mesure de comprendre le sens abstrait et les principes sur lesquels reposent les notions, les liens et les théories formelles ; il est conscient de sa propre manière de penser et il y porte un regard critique, c'est-à-dire que sa propre activité cognitive fait l'objet d'une observation attentive de sa part (réflexion) ; en plus, l'individu est capable de former des raisonnements sur le processus de résolution de problèmes différents et de confirmer ses conclusions à travers la vérification des sources en s'appuyant sur une information qu'il connaît ou bien il peut chercher la résolution du problème en adoptant un point de vue différent (Славин, 2004).

2. Caractéristiques du développement personnel : construction de l'estime de Soi et l'image de soi chez les enfants et les adolescents

L'estime de Soi et l'autoévaluation¹⁰ sont des domaines importants du développement personnel et social des enfants et des adolescents. Ce que les élèves vivent à la maison et avec leurs camarades de classe a un impact très important sur la construction de ces aspects du développement personnel.

Le terme « estimer », du latin « æstimare », signifie « déterminer une valeur » et « avoir une opinion favorable sur ». Alors que la notion du concept de soi implique un aspect descriptif de sa propre personne, sans connotation forcément évaluative, l'estime de soi implique un jugement de sa valeur personnelle (Duclos, Laporte, & Ross, 2002). L'estime de soi est un des construits les plus étudiés en psychologie sociale (Banaji & Prentice, 1994 ; Tesser, 2000 ; Wylie, 1979).

Un des premiers auteurs qui examinent ce domaine est William James (1892). Il conçoit l'estime de Soi comme une conscience de la valeur de Soi et met l'accent essentiellement sur la dynamique intrapersonnelle et intrapsychique. (Jendoubi, 2002). La formule que James propose pour définir l'estime de Soi est la suivante : $\text{estime de Soi} = \frac{\text{réussites (réalisation)}}{\text{aspirations (prétentions)}}$. Ainsi, la personne peut modifier son degré d'estime de soi en diminuant le dénominateur aussi bien qu'en augmentant le numérateur. James explique que le jugement de compétence sur soi n'a d'impact sur l'estime de soi globale que lorsqu'il porte sur des domaines jugés importants par la personne. En complément, il propose que la personne ayant une estime de soi élevée serait plus à même de reconsidérer les domaines où elle se sent moins compétente. Cette hypothèse du modèle de James a été confirmée dans les travaux de Harter autant chez des enfants, des adolescents que des adultes (Harter, 1990a). Elle a opérationnalisé le modèle de James en traduisant « réussites » par « compétences perçues » et « aspirations » par « importance accordée aux domaines » (Harter, 1986) et a montré l'existence d'un degré de concordance élevé entre ces deux éléments : ne pas se sentir à la hauteur dans un domaine qu'on valorise va de pair avec une faible estime de soi globale, et inversement (Harter, 1990a).

En 1902 Charles H. Cooley ouvre une nouvelle perspective dans la conception de l'estime de Soi en avançant l'hypothèse que le sentiment de la valeur de Soi est une construction sociale qui se met en place dans l'interaction avec l'entourage. Il parle de ce qu'on appelle

¹⁰ Dans le texte présent le terme « auto-évaluation » est utilisé en tant que synonyme du terme « image de soi ».

l'effet du miroir social (looking glass self) : c'est l'effet du regard des autres sur soi qui renvoie au soi des indications permettant au sujet de connaître l'opinion qu'ils ont de lui/le regard que les autres portent l'individu lui permettant de comprendre quel est leur opinion de lui. Cette opinion serait par la suite incorporée à la perception de Soi, une perception qui dépendrait donc étroitement de la façon dont le sujet est perçu ou pense être perçu par les autres. Certains parlent alors d'identité pour soi et d'identité pour autrui (Dubar, 2002; Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler & Ridgeway, 1986). Concernant Cooley, Harter (1983,1987, 1990a) en retient l'idée qu'un déterminant crucial de l'estime de soi serait de nature sociale. L'estime de soi se construit progressivement à partir d'expériences répétées dans son environnement physique et social. Le jeune extrait du résultat de ses actions et du feedback de différents agents sociaux des représentations qui jouent un rôle majeur dans sa conception de lui-même et son fonctionnement (Bandura, 1986 ; Markus, Cross, & Wurf, 1990).

Ces deux approches théoriques de la conception de l'estime de soi coexistent dans les travaux de Susan Harter (Harter, S., 1998 ; Oubrayrie, N., Lescarret, O., & Léonardis, M., 1996). Les résultats de ses études (Harter, 1987, 1990a) indiquent que la combinaison des modèles de James et de Cooley offre une explication plus complète de l'estime de soi générale : les effets de la perception de compétence et du soutien social sont additifs. Cela signifie que l'estime de Soi se construit progressivement (on ne naît pas avec) et que son développement est un processus dynamique et continu. Elle comprend la manière dont le sujet perçoit ses points forts, ses points faibles, ses capacités, ses dispositions et ses valeurs. (Бърт, 2012; Slavin, 2003). L'estime de Soi se construit à travers les processus d'auto-connaissance et d'auto-évaluation. (Стаматов, 2012). Le développement du concept d'estime de Soi commence dès la naissance et il est constamment façonné par l'expérience. L'estime de Soi, d'un point de vue ontogénétique, présuppose l'existence d'un raisonnement basé sur des notions, des capacités de se repérer dans le système complexe de relations sociales ainsi que la recherche de réponses à plusieurs questions telles que : « Comment je suis ? », « Comment je devrais être ? », « Comment je serais ? », etc. L'image de Soi n'est pas immuable. Sa construction dépend de l'expérience et de la manière dont celle-ci est interprétée. Mais une fois construite, l'estime de Soi commence à influencer cette expérience ainsi que le vécu qui s'y associe. La modification de l'image de Soi représente un processus complexe et difficile de reconstruction du système personnel, lié à des événements décisifs pour la vie du sujet (Децев, 2010).

L'autoévaluation exprime la modification affective de l'estime de Soi. Elle concerne la manière dont on évalue ses savoir-faire et ses capacités (Стаматов, 2012 ; Slavin, 2003). Deux approches se juxtaposent dans l'explication de l'autoévaluation. L'une des deux est celle de

William James (1892) selon qui l'autoévaluation est déterminée par le rapport qui s'établit entre le Soi réel et le Soi idéal. Autrement dit, cette autoévaluation dépendrait du rapport entre d'une part les résultats obtenus (dans la sphère de la réalisation choisie) par le sujet et, d'autre part, ses attentes (la réalisation des objectifs posés). Satisfaire ses attentes aboutirait à l'amélioration de l'autoévaluation. En revanche, si les attentes ne sont pas satisfaites, l'autoévaluation de l'enfant baisserait et il se mettrait à chercher une explication du résultat non souhaité obtenu, ce qui pourrait entraîner un changement au niveau des attentes ou bien une réorientation vers des objectifs et des activités susceptibles de lui assurer un plus grand succès. L'enfant tentera donc d'éliminer toute contradiction concernant l'autoévaluation.

Charles Cooley (1902) et George Mead, qui est notamment influencé par les travaux de Cooley, élaborent une autre conception de l'autoévaluation (l'autoévaluation comprise en tant que l'évaluation globale de la valeur de soi, donc on parle de la qualité de cette autoévaluation). D'après eux celle-ci est directement liée à ce que je pense que les autres pensent de moi. Comment « je-me-vois » dépend de comment « me-voient-les-autres » et de comment « je-pense-que-les-autres-me-voient ». Si l'enfant se rend compte que les autres se tiennent à l'écart de lui, ce serait une preuve pour lui qu'il n'est pas suffisamment bon et estimable. Si, par contre, les autres veulent être en sa compagnie, ce serait un témoignage de sa dignité et de son importance. Autrement dit, il s'agit de nouveau de l'effet du miroir mentionné ci-dessus selon lequel les autres fonctionnent comme un « miroir » pour l'enfant. Selon la définition donnée par George Mead ce sont les personnes significatives pour l'enfant. Aux yeux du petit enfant, ce sont justement les gens qui prennent soin de lui, alors que pour l'enfant plus grand ce sont les parents, les professeurs, les entraîneurs et, plus tard, les pairs (Rogers, 1980 ; Rosenberg, 1965 ; Bandura, 1986).

D'après André et Lelord (2007), il existe quatre sources principales de jugements qui ont un impact sur l'autoévaluation de l'enfant : ses parents, ses professeurs, ses camarades de classe et ses amis. Toutes n'ont pas forcément le même poids. Par exemple, si l'importance des parents est plus grande pendant la petite enfance, elle diminue avec l'âge au profit de celle des pairs. Il est par ailleurs à noter que l'influence des autorités provient non pas tant des jugements exprimés en eux-mêmes, que du fait que les autres peuvent être l'objet d'identification signifiante de la part de l'enfant (Bandura, 1985).

2.1. Construction de l'estime de Soi et de l'image de soi durant la grande enfance

Dans les pays industrialisés le moment où l'enfant entre à l'école marque le début de la grande enfance. (Бърк, 2012). C'est l'âge de l'instruction/ de l'appropriation des normes de la langue qui est censée préparer les enfants à leur futur développement professionnel. La grande enfance est une étape cruciale dans le développement de la personnalité de l'enfant. En un temps relativement court, l'enfant acquiert beaucoup de connaissances et d'expérience qui deviennent de plus en plus ciblées. Ces dernières sont liées à la vie scolaire de l'enfant, en particulier dans la classe. En même temps, ces connaissances et expérience déterminent le comportement de l'enfant en général ainsi que son rapport au monde qui l'entoure (Божович, 1995). Le fait d'aller à l'école aide l'enfant à améliorer ses relations avec ses pairs aussi bien qu'avec les adultes. La relation du petit élève avec son milieu environnant (qu'il soit familial, scolaire ou amical) est un processus d'interaction sociale qui exerce une influence directe sur la construction de l'estime de Soi.

En effet, la grande enfance joue un rôle capital dans la formation de l'estime de Soi et de l'auto-évaluation. C'est une période pendant laquelle celles-ci subissent des transformations importantes. Avant d'aller à l'école, l'enfant est évalué uniquement par les adultes, mais après l'âge de 7 ans il commence à sentir le besoin de s'auto-évaluer dans un sens ou dans un autre. C'est justement à ce moment-là que commencent à se former les premières auto-évaluations adéquates de l'enfant. La conscience de celui-ci subit des modifications qui sont dues surtout au fait que l'activité principale de l'enfant change : désormais c'est *l'apprentissage* qui est au centre de ses occupations. (Минчева, 2000). E. Erikson (1996) considère que dans le développement de l'enfant une place spéciale est accordée à la conscience de Soi et au sentiment d'avoir sa propre identité (l'enfant éprouve du plaisir du fait qu'il fait bien une activité, mais aussi du fait que c'est lui-même qui a choisi cette activité qu'il fait bien). Au début, il est nécessaire que l'enfant tisse des liens de confiance avec les autres, mais aussi avec soi-même. C'est de cette manière que l'enfant peut apprendre progressivement à prendre l'initiative, à être autonome et à aimer le travail. Le milieu social favorise l'intégration de l'enfant et son rattachement à la vie sociale. Un enfant qui a confiance en son entourage est franc et autonome, il devient de plus en plus désireux d'explorer la réalité. L'acquisition des aptitudes mentionnées ci-dessus crée des conditions favorables à la formation d'une auto-évaluation positive. En revanche, un enfant qui se méfie de son milieu le plus proche a tendance à s'imposer des limites dans ses propres actions, ce qui, de son côté, mène à une estime de Soi

irréaliste et à une auto-évaluation inférieure. Voilà pourquoi, selon Erikson, au seuil de la grande enfance, les enfants dont le vécu antérieur est positif sont préparés à focaliser leur potentiel sur l'atteinte d'objectifs fixés (par eux-mêmes ou par les adultes, en particulier les professeurs). Erikson considère que les attentes des adultes conjointement avec l'aspiration à la maîtrise et au perfectionnement, prépare l'enfant au conflit psychologique fondamental de la grande enfance : *travail versus infériorité* qui se voit résolu de manière positive lorsque les enfants développent suffisamment leur sentiment d'abileté dans le domaine des tâches utiles. La volonté d'atteindre un but professionnel via les réussites scolaires combine plusieurs aspects qui se développent pendant la période de la grande enfance, notamment estimation positive, mais réaliste de soi, fierté des résultats obtenus (les résultats scolaires, par exemple), responsabilité morale et collaboration avec les pairs (dans la classe et en dehors de la classe). C'est pourquoi Erikson perçoit l'école élémentaire comme un seuil critique dans le développement de la confiance en soi.

À partir de la grande enfance, les enfants peuvent s'évaluer globalement en tant que personnes, tout en étant capables d'estimer leurs compétences dans les différents domaines. (Jendoubi, 2002). L'évaluation dépend de l'importance que l'enfant accorde à ces domaines ou qu'il croit que les autres leur accordent. Plusieurs observations révèlent que les enfants ayant une estime de Soi élevée font preuve de meilleures compétences dans des domaines qu'ils considèrent importants tout en se satisfaisant de résultats inférieurs dans les autres.

Aussi, pendant cette période, les enfants commencent-ils à comparer leurs propres caractéristiques avec celles de leurs pairs tout en réfléchissant aux raisons de leurs points forts et de leurs points faibles. Ces transformations au sein de la compréhension de Soi ont un impact considérable sur l'autoévaluation des enfants. Pendant la période de la grande enfance, l'entourage social de l'enfant s'élargit tant à l'école qu'en dehors de celle-ci et les enfants commencent à collecter de différentes informations sur Soi qu'ils puisent chez plusieurs personnes. Leurs descriptions de Soi comprennent désormais la référence à des groupes significatifs pour eux, par exemple une équipe de football ou une équipe de sport généralement parlant.

À l'âge scolaire, les enfants font des distinctions encore plus subtiles concernant le concept de Soi en organisant leurs observations sur les différents comportements et états intérieurs. Un changement considérable dans ce sens se réalise surtout à l'âge de 8-11 ans. Pendant cette période les enfants se décrivent en réussissant à nommer leurs savoir-faire. En plus, ils peuvent décrire des traits positifs ainsi que des traits négatifs de leur caractère. Les

élèves plus grands sont plus enclins à fournir une description de Soi polarisée entre les catégories extrêmes « tout ou rien » (Бърк, 2012).

Avec le temps, le mode de réflexion des enfants pendant cette période devient plus abstrait, ce qui a un impact sur leur manière de s'autoévaluer (Selman, 1980). Les enfants à l'âge préscolaire se perçoivent du point de vue de leurs caractéristiques physiques y compris la taille, le sexe et l'expérience vécue. Au contraire, pendant les premières années de l'école élémentaire, pour se décrire, ils ont recours à des qualités intérieures plus abstraites, telles que l'intelligence et la bonté. Dans l'analyse du contenu de l'estime de Soi réalisée avec des élèves en CM1 – CM2 à l'aide du test « Qui suis-je ? », plusieurs catégories d'importance différente ont été dégagées qui seront détaillées ci-après (Балтаджиева, 2017). Ce test est la méthode la plus largement utilisée dans l'étude de l'estime de Soi à travers des réponses libres (Джонев, Vol. 2, 1996 : Дилова, 2008). A l'âge de 9-10 ans, la plupart des descriptions que l'enfant fait commence par « j'aime », autrement dit, l'enfant s'identifie à l'attachement et à l'affection qu'il éprouve à l'égard de quelque chose ou de quelqu'un. En deuxième lieu, il place certaines caractéristiques physiques (couleur des yeux ; couleur et longueur des cheveux ; taille, rapidité, force). La troisième place l'enfant accorde aux qualités et jugements moraux (bonté, amour pour le travail, amabilité, honnêteté, etc.). Sur le même pied il met la performance scolaire (aimer à apprendre, être le meilleur dans la classe, avoir sa matière scolaire préférée, etc.) L'identification avec l'un des deux sexes reste à la cinquième position.

En plus, à cet âge, les enfants peuvent faire une distinction entre leur Moi intérieur et leur Moi publique. L'enrichissement de l'image de Soi est lié au progrès dans la sphère cognitive. Les enfants deviennent par conséquent meilleurs dans l'acceptation du point de vue d'autrui, dans les conclusions concernant les dispositions des autres à l'égard d'eux ainsi que dans l'intégration de ces dispositions à l'estime de Soi.

Le développement des compétences cognitives et l'acquisition de nouveaux savoir-faire et connaissances sur la base desquels les enfants sont évalués par rapport à leurs pairs favorisent les comparaisons sociales : les jugements portés sur leur apparence physique, sur leurs capacités et sur leur comportement comparés à ceux des autres. (Alaphilippe, Maintier, Clarisse, Testu, 2010). Quand les enfants incorporent les attentes des autres et commencent à faire des comparaisons sociales, ils construisent un *Soi idéal* auquel ils se réfèrent pour évaluer leur *Soi réel*. Ruble, Eisenberg & Higgins (1994) suggèrent l'idée que les enfants plus petits se servent de la comparaison sociale pour se familiariser avec les normes sociales ainsi qu'avec la pertinence de certains types de comportements. En revanche, avec l'âge ils sont plus enclins à s'appuyer sur la comparaison sociale afin d'estimer leurs propres compétences. (Borg, 1994).

L'impact de la comparaison sociale sur l'estime de Soi est étroitement lié aux changements qui interviennent au niveau de l'évaluation scolaire. Dans les premières années de l'école élémentaire, les enfants ont tendance à s'autoévaluer d'une manière très positive qui ne relève pas de leur performance à l'école ou d'autres facteurs objectifs. (Cole, 1991). Toutefois, vers CE2 la performance scolaire devient de plus en plus importante. Voilà pourquoi, les difficultés que les élèves doivent affronter régulièrement lors de l'assimilation des différentes matières scolaires pourraient influencer de manière négative leur l'auto-évaluation et, à une étape ultérieure, leurs résultats scolaires (Harter, 1993 ; Marsh & Yeung, 1997). Dans des situations pareilles l'influence et le soutien des professeurs ainsi que de tous les spécialistes travaillant dans le domaine de l'éducation tels que des psychologues, des orthophonistes, des pédagogues, etc. jouent un rôle crucial.

Le danger majeur à cette étape du développement renvoie au sentiment d'infériorité suscité par le pessimisme des enfants qui n'ont pas de confiance en leur capacité de faire bien les choses (Erikson, 1996). Les enfants qui n'ont pas de confiance en leurs capacités ont souvent des problèmes avec l'adaptation scolaire. Ce sont souvent des enfants qui ne sont pas préparés par le milieu familial pour la vie scolaire : les parents ne leur ont pas bien expliqué ce que c'est que d'être élève, ils n'ont pas créé une attitude positive envers l'école, ils ne les aident pas suffisamment dans leur travail scolaire. Ce sont également des enfants qui ne sont pas bien soutenus à l'école par leurs professeurs (qui les critiquent souvent en se focalisant sur leurs faiblesses) ni par leurs camarades (ils se moquent d'eux, ils ne veulent pas jouer avec eux). Ainsi, le sentiment d'infériorité se renforce et l'enfant ne se sent pas suffisamment compétent.

L'école élémentaire offre à beaucoup d'enfants une première occasion de se comparer aux autres de même que de travailler et de jouer sous la surveillance d'adultes qui sont extérieurs à la famille. Le contact avec les professeurs permet aux élèves d'accepter de nouvelles autorités (à part leurs parents) et de s'adapter aux nouvelles exigences imposées par celles-ci. C'est à ces adultes justement qu'incombe la tâche d'assurer aux enfants une expérience susceptible de leur permettre de réussir dans ce qu'ils entreprennent, de se sentir bien et de développer leur potentiel. En ce sens, il est important d'attirer l'attention sur les méthodes mises en œuvre dans le travail avec les enfants. Il existe des activités pratiquées dans la salle de classe qui peuvent laisser chez certains élèves l'impression qu'ils sont moins importants que d'autres ou qu'ils n'arrivent pas à effectuer de manière satisfaisante les tâches imparties, ce qui augmente leur sentiment d'infériorité. Certaines études montrent qu'une compétition inappropriée (Cohen, 1994) ou bien les groupes rigides formés dans la salle de classe à la base de différentes compétences (par exemple les élèves qui sont forts dans une certaine discipline ne

sont pas motivés d'exercer d'autres activités où ils sont moins compétents ou bien il sont obligés de faire des activités ennuyeuses) risquent d'apprendre aux enfants des choses fausses (MacIver, Reuman et Main, 1995). C'est pourquoi, il est extrêmement important pour les enseignants d'éviter, dans le travail avec les enfants, toute sorte de pratiques susceptibles de les décourager. Il y a des recherches (Stebbins et al., 1977) qui indiquent que lorsque les enfants commencent à obtenir de meilleurs résultats dans l'exécution de leurs tâches scolaires, leur autoévaluation s'élève.

Montrer aux enfants qu'on a remarqué leur succès contribue à l'élaboration d'une image positive de Soi. Rosenholtz et Simpson (1984) décrivent une salle de classe dans laquelle les enseignants insistent sur le fait qu'il y a de nombreuses manières de réussir une tâche et donc qu'il n'y a pas un seul, mais plusieurs chemins qui mènent au succès en interpellant des compétences différentes (Cohen, 1994). C'est pourquoi il est important que les enseignants sachent reconnaître la réussite des élèves en focalisant leur attention sur les efforts et le progrès des compétences de ces derniers. La prise de conscience de sa réussite scolaire, renforce l'estime de Soi chez l'enfant. Au cours du temps naît une relation réciproque entre les résultats scolaires et l'estime de soi : les bons résultats alimentent l'estime de Soi. Cette dernière à son tour contribue à la bonne performance scolaire (Hughes, Cavell et Grossman, 1997).

Il est incontestable qu'à la fin de l'école élémentaire les enfants savent très bien qui est plus capable et qui l'est moins sans pour cela avoir besoin de l'évaluation directe des professeurs (Slavin, 2003), mais le rôle de ces derniers est important dans la mesure où avec l'approche et l'attitude appropriées ils peuvent stimuler le développement et/ou la formation chez l'enfant de qualités et des compétences qui contribuent à l'estime de Soi positive.

Il y a des recherches qui montrent que vers l'âge de 6-7 ans les enfants s'autoévaluent dans quatre dimensions globales : compétence scolaire, compétence sociale, compétence physique/sportive et l'apparence physique (Marsh & Ayotte, 2003 ; Van den Bergh & De Rycke, 2003). Ces dimensions se subdivisent en plusieurs catégories plus subtiles qui deviennent de plus en plus nettes avec l'âge. Qui plus est, la capacité de se construire une idée de qui ils sont en se basant sur des dispositions stables est à l'origine de la superposition des différentes images de Soi qui aboutit à la création d'une construction générale de Soi : le Soi global (Harter, 1999). Les enfants attachent une importance plus grande à certaines dimensions de l'image de Soi par rapport à d'autres. Bien qu'il existe des différences individuelles, la perception de l'apparence physique corrèle davantage avec l'image globale de Soi qu'avec tout autre facteur déterminant l'estime de Soi pendant l'enfance et l'adolescence (Fourchard et Courtinat-Camps, 2013; Dany et Morin, 2010, Kindelberger et Picherit, 2016). La valorisation

de l'apparence physique dans les média et la société a un impact fondamental sur la satisfaction générale de Soi chez les jeunes. (Бърк, 2012).

Après l'entrée au primaire, le niveau de l'estime de Soi baisse puisque les enfants commencent à s'autoévaluer dans des domaines différents (Marsh, Craven et Debus, 1998). En général, cette baisse n'est pas considérable au point d'avoir des effets nuisibles. La plupart des enfants (mais pas tous) évaluent de manière adéquate leurs propres caractéristiques et compétences tout en gardant du respect pour Soi. Certaines études montrent la baisse de l'auto-évaluation avec l'âge mais les différents auteurs désignent un âge différent auquel cette baisse est observable. Par exemple, les résultats d'une étude réalisée avec des élèves bulgares du primaire (7-10 ans) en 1987, témoignent d'une baisse de l'auto-évaluation des élèves en CE2 (Александрова, 1987). Une autre étude réalisée 10 ans plus tard de nouveau avec des élèves bulgares montre une baisse de l'auto-évaluation chez les élèves en CM1 (Минчев, Минчева и Тодоров, 2000). Plus tard, à partir de CM2 le niveau de l'estime de Soi s'élève particulièrement chez les élèves qui se sentent à l'aise dans leurs relations avec les pairs, ce qui témoigne de l'importance des pairs et de l'intégration dans le milieu social. (Cole et al., 2001). D'après Fourchard et Camps, la baisse de l'estime de Soi est typique surtout à la période de l'adolescence à l'âge de 12-13 ans quand les adolescents subissent une transformation physique et psychologique conséquente. A partir de la grande enfance, les différences individuelles au niveau de l'estime de Soi se stabilisent. Des rapports positifs s'établissent entre l'estime de Soi, la valorisation de certaines activités et la réussite dans l'exercice de ces dernières. (Harter, 1999; Trzesniewski, Donnellan et Robins, 2003).

Malgré les particularités des changements au niveau de l'auto-évaluation, plusieurs études montrent que la bonne auto-évaluation formée pendant la période de la grande enfance est une condition préalable pour la bonne performance scolaire, mais aussi le résultat de celle-ci. (Бернс, 1986 ; Захарова и Андрущенко, 1980 ; Hughes, Cavell et Grossman, 1997). Qu'elle soit élevée ou basse, adéquate ou inadéquate, l'auto-évaluation influence très fort le développement personnel de l'enfant. Voilà pourquoi l'estimation de celle-ci permet de prévoir dans quelle mesure le petit élève serait à même de se débrouiller dans des situations différentes. En ce sens, les outils utilisés pour atteindre cet objectif s'avèrent d'importance majeure. Ceux qui sont utilisés dans l'analyse de l'auto-évaluation sont essentiellement de nature verbale, tels que « description de son propre vécu, description et évaluation de Soi » (Дилова, 2008). Outre les outils de nature verbale, chez les élèves plus petits on recourt aussi avec succès à des méthodes projectives. Celles-ci sont utilisées de manière individuelle avec chaque enfant. Dans cette catégorie on pourrait citer des méthodes comme « Dessine toi-même » ; « Dessine un être

humaine », « Autoportrait », etc. (Маркова, 2005 ; Дачева, 2005). Or, le risque de l'utilisation de ce genre de méthodes est à chercher dans leur subjectivité qui met en doute l'authenticité des résultats obtenus. C'est une faiblesse que les chercheurs essaient de surmonter à l'aide des méthodes type « l'auto-description anonyme » dont l'objectif est d'éliminer l'effet de « la déformation consciente » de l'auto-évaluation. Certaines de ces méthodes permettent de donner des réponses libres (par exemple le test « Qui suis-je ? »), d'autres représentent des sélections standardisées de stimuli verbaux tout faits : des adjectifs décrivant des qualités et des propriétés personnelles ainsi que des descriptions du comportement et du vécu de l'individu. De telles méthodes sont par exemple la technique « Q-sort » élaborée par l'école de Carl Rogers ; « Le questionnaire personnel attributif (PAI) » réalisé par Paris et Rankin¹¹ (Paris & Rankin, 1982) ; « L'échelle de l'auto-évaluation dans ses sphères spécifiques de communication » (Questionnaire de Haer), etc.

2.2. La construction de l'estime de Soi et de l'image de soi chez les adolescents

L'adolescence est la période pendant laquelle l'enfant n'est plus un enfant, mais il n'est pas encore un adulte non plus. A cet âge l'image que les jeunes ont de Soi devient de plus en plus complexe et bien organisée. En comparaison avec les enfants plus petits, les adolescents éprouvent des sentiments plus ou moins positifs à l'égard de la diversité de plus en plus grande des aspects de l'image de Soi. Progressivement ils commencent à bâtir une représentation globale et équilibrée de leurs côtés forts et de leurs limites.

Les changements qui surviennent à l'intérieur de la sphère de la pensée pendant la période de l'adolescence influencent la construction de l'estime de Soi et l'autoévaluation. Les nouvelles formes de raisonnement créent un contexte favorable à la distinction du réel et du possible, du nécessaire et de l'arbitraire. L'adolescence s'accompagne d'une intensification du sentiment d'indépendance. L'apparition de ce sentiment impose la révision du rapport à l'égard des autorités et plus particulièrement à l'égard des parents. A cette étape l'adolescent pourrait revenir vers des modèles de comportement qu'il avait à l'étape de la grande enfance (dépendance de l'avis des parents, égocentrisme renforcé, fuite des responsabilités etc.) ou redécouvrir le passé afin d'échapper à la tension émotionnelle provoquée par l'inconnu, les nombreux changements et la peur de l'avenir. Dans son comportement on peut parfois déceler différents types de comportements régressifs qui s'expriment à travers :

¹¹ Appliqué dans les conditions bulgares, ce questionnaire est très informatif lorsqu'il est réalisé avec des élèves de 6-7 à 8-9 ans (Александрова, 2000).

- le penchant pour l'idéalisation des célébrités, surtout des stars du cinéma, des chanteurs et des sportifs ;
- la « fusion totale » avec quelqu'un ou quelque chose sous forme d'une obsession suscitée par l'objet de l'identification ou par d'autres idées (par exemple, on adhère à un groupe de rock célèbre ou à une équipe de football) ;
- le comportement ambivalent s'exprimant par une oscillation entre deux extrémités : les pensées d'une part, et les sentiments, de l'autre, et qui peut prendre forme via des transitions brusques allant de la haine à l'amour, de la forte attraction au rejet, de la joie à l'abattement.

Les attentes différentes et/ou irréelles de la part des autorités principales – les parents, les professeurs et les pairs ont parfois aussi un impact négatif sur la construction de l'image de Soi. La recherche de la future individualité personnelle s'accompagne souvent de doutes, d'hésitations, de confusion qui sont directement liés à la formation de l'image de Soi. (Стаматов, 2012).

D'après Erikson (1996), la période de l'adolescence est liée à la crise de l'*identité*, qui provient de la difficulté de la personne à développer une identité propre. Pour lui l'identité est une acquisition personnelle fondamentale et un pas important que le jeune fait vers sa transformation en un adulte productif et heureux. Erikson définit la crise identitaire à ce stade comme une *identité versus confusion ou diffusion des rôles*. L'adolescence est une période où l'individu est à la recherche d'idéaux lui permettant de trouver une cohérence interne – une identité – autour d'un ensemble unifié de valeurs. La confiance acquise au cours des stades précédents en son identité, en sa valeur sociale et en sa continuité, conditionne l'accès à une « identité assumée » du moi et permet l'accomplissement de « la promesse tangible d'une carrière » (Erikson, 1964). Selon Erikson, quand un adolescent balance entre « Qu'est-ce que je veux ? » et « Qu'est-ce que je vais faire avec ? », il construit son identité.

Au contraire, quand les jeunes gens franchissent le pas de l'adolescence ayant peu de confiance en eux-mêmes, ils ont du mal à bien déterminer les idéaux en lesquels ils croient. Les adolescents qui ne sont pas très travailleurs (peu actifs/ves, manquent de motivation), ne réussissent pas à choisir une profession qui corresponde à leurs intérêts et compétences. La crise de l'identité consiste en l'incapacité du jeune de s'orienter dans le choix d'une activité à exercer dans l'avenir, ce qui va de pair avec le sentiment d'inefficacité et d'inutilité (Стаматов, 2012). Si les conflits que les adolescents ont vécus n'ont pas été résolus ou bien si la société les contraint à faire des choix qui ne correspondent pas à leurs capacités et désirs, ils pourraient avoir l'air superficiels, désorientés et non préparés aux défis de l'âge adulte. Par exemple, à une

étape ultérieure, les jeunes dépourvus d'estime de Soi stable auront des difficultés à prendre le risque de créer des relations intimes stables.

L'adolescence est également la période pendant laquelle l'adolescent découvre son propre monde intérieur de l'enfant. Si pour le petit enfant le seul monde dont il prend conscience est le monde extérieur sur lequel il projette des rêves et des fantaisies, pour l'adolescent ce monde extérieur n'est qu'une partie de l'expérience subjective qu'il a.

La prise de conscience de l'existence de ce monde intérieur est une des expériences émotionnelles les plus passionnantes mais elle suscite aussi beaucoup d'angoisse provenant du décalage entre le comportement extérieur et les états d'âme intérieurs. Se rendre compte du fait que chacun est unique en son genre et respectivement différent des autres peut engendrer le sentiment de solitude. Ce sentiment d'être différent des autres intensifie la réflexion et provoque le sentiment de solitude ainsi que la peur de celle-ci. De plus, souvent les adolescents se demandent si les autres perçoivent le monde et réfléchissent de la même manière qu'eux. Ils commencent à se percevoir de plus en plus comme des êtres uniques et bien distincts des autres. Ils se rendent compte que les autres ne comprennent pas toujours entièrement leurs pensées et leurs sentiments (Стаматов, 2012 ; Славин, 2004).

Lorsqu'il faut se décrire, les adolescents réunissent plusieurs traits de leur personnalité (« avisé », « talentueux ») en des catégories plus abstraites (« intelligent »). (Бърк, 2012). Au début ces généralisations ne sont pas liées entre elles et se contredisent souvent. Il est par exemple possible que les enfants à l'âge de 12-14 ans mentionnent des traits qui s'opposent tels que « intelligent » et « stupide », « timide » et « sociable ». Cette différenciation découle de l'élargissement du monde social des adolescents qui les contraint à montrer différentes images de Soi dans leurs différentes relations : avec les parents, les camarades de classe, les amis les plus proches ou encore les partenaires intimes. La prise de conscience de cette contradiction incite les adolescents à se poser de plus en plus souvent la question « Qui suis-je vraiment ? » (Harter, 1998).

Les adolescents intègrent dans la description de Soi des traits personnels plus abstraits ainsi que des émotions et des convictions personnelles (Damon et Hart, 1991). Une étude de l'estime de Soi réalisée en Bulgarie avec des élèves de 13-14 ans témoigne d'un changement au niveau de son contenu qui marque une tendance à la hausse des auto-descriptions subjectives (qualités personnelles, traits de caractère, états, émotions). Qui plus est, ces auto-descriptions se caractérisent par l'utilisation de notions plus abstraites (Балтаджиева, 2017). En même temps, durant cette période, l'image de Soi se précise de plus en plus. Selon Harter cinq domaines de fonctionnement sont importants chez l'enfant d'âge scolaire : l'apparence physique,

l'acceptation sociale, la compétence athlétique, la compétence scolaire, et la conduite/moralité. Vers la fin de l'adolescence ces domaines s'enrichissent encore en englobant : la compétence dans le travail, l'amitié intime, l'attrait et la conduite dans les relations amoureuses (Harter, 1990). En séparant aux plans empirique et conceptuel l'estime de soi globale des évaluations de soi dans des domaines spécifiques, Harter présente ainsi une perspective développementale, en ce qu'elle propose que la diversité et l'importance pour la personne des domaines du soi changent avec l'âge (Harter, 1983 ; 1989). Toujours selon Harter, l'importance qu'accordent les jeunes à chacun de ces domaines viendrait de celle accordée par ceux dont ils attendent le soutien social : les pairs et les parents. L'apparence physique, l'acceptation sociale et la compétence athlétique, parce qu'elles sont davantage valorisées par les pairs, seraient les domaines où la perception de compétence de l'adolescent serait liée à leur soutien. De la même façon, la compétence scolaire et la conduite/moralité étant des domaines de fonctionnement jugés plus importants par les parents, c'est la perception de compétence dans ceux-ci qui serait liée au soutien parental (Harter, 1999 ; Harter, Marold, & Whitesell, 1992).

En grandissant, les adolescents mettent davantage l'accent sur les relations avec les pairs et les vertus sociales – être amicaux, gentils, polis et collaboratifs (Damon et Hart, 1991). Dans et à travers les relations avec leurs pairs, les adolescents cultivent l'intimité, la réciprocité et la confiance, ils ont la possibilité d'explorer de nouveaux aspects de leur Moi et ceci dans un milieu relativement sécurisé composé de personnes qui leurs sont proches et ont des problèmes similaires. Lors des discussions et des débats avec ces derniers, les jeunes soumettent à la vérification leurs propres visions et jugements, ils étudient et définissent leurs propres valeurs et leur propre identité (Калчев, 2011). Chez les adolescents plus grands commencent à se former également les valeurs personnelles et morales puisqu'ils revoient leurs propres positions afin d'y incorporer des convictions et des projets durables. A cet âge le rapport au temps connaît un changement considérable. Pour le petit enfant le seul temps qui compte est celui qui se passe « ici et maintenant » alors que pour l'adolescent la perspective temporelle s'élargit. A ceci vient s'ajouter « ce que je pourrais devenir » (Slavin, 2003 ; Стаматов, 2012).

L'autoévaluation — l'aspect évaluatif de l'estime de Soi — change également pendant la période de l'adolescence. Bien qu'ils vivent une baisse temporaire de leurs résultats faisant suite aux transitions scolaires¹², l'estime de Soi chez la plupart des jeunes s'améliore (Cole et al., 2001). D'après Simpson et Blyth celle-ci est la plus basse à l'entrée des adolescents au lycée et au début de la puberté (Simmons et Blyth, 2008). Pendant cette période les adolescents

¹² En Bulgarie il y a plusieurs périodes transitionnelles en âge scolaire : de l'école maternelle à l'école élémentaire ; de l'école élémentaire au collège et du collège au lycée.

affirment souvent qu'ils sont devenus plus mûrs, plus capables, plus représentatifs et attrayants qu'auparavant.

D'après Harter (1990a, 1993) il y a quatre sources potentielles de soutien pour les adolescents : les parents, les professeurs, les pairs et les amis intimes. Parmi les quatre sources de soutien identifiées, les pairs et les parents sont ceux chez lesquels la relation entre la perception du soutien et l'estime de soi est la plus forte (Harter, 1990a, 1993, 1999). Une étude longitudinale réalisée en Bulgarie pendant la période 1984-1994 avec des adolescents à l'âge de 13-18 ans, montre que les relations avec les parents constituent, à cet âge aussi, un facteur déterminant dans la construction de l'image de Soi chez les jeunes (Силгиджиян, 1998).

Pendant l'adolescence, de même que pendant l'enfance, l'auto-évaluation chez les jeunes est susceptible d'être en hausse sous l'influence des parents qui ont de l'autorité auprès d'eux et des professeurs qui les encouragent (Carlson, Uppal et Prosser, 2000). En revanche, le feedback qui est négatif ou ne dépend pas de l'exécution d'une tâche donnée suscite dans le meilleur des cas de l'insécurité par rapport à ses propres capacités et dans le pire des cas celui-ci provoque chez l'adolescent le sentiment d'être incompetent et de ne pas être aimé (Goldman et Kernis, 2002). Pour avoir une confirmation de leur estime de Soi, les enfants qui ont des parents qui ne les soutiennent pas suffisamment comptent uniquement sur leurs pairs et non pas sur les adultes, ce qui est un facteur déterminant des difficultés d'adaptation à venir (Бърк, 2012). L'attachement insécure aux parents et au meilleur ami, la faible insertion dans le groupe des pairs contribuent à la baisse de l'estime de Soi, celle-ci prédisant l'augmentation des symptômes anxieux et dépressifs (Lee & Hankin, 2009 ; Orth, Robins & Roberts, 2008) ainsi que des manifestations de conduite à risque (Stice, 2002). Les travaux les plus récents montrent que l'estime de soi constitue la dimension principale de l'expérience sociale et influence les troubles anxieux et dépressifs (Kindelberger et Picherit, 2016).

Outre les méthodes de nature verbale ou projective décrites ci-dessus, plusieurs questionnaires standardisés destinés à l'étude de l'auto-évaluation chez les jeunes ont été élaborés dont un est appliqué avec succès en Bulgarie. Il s'agit notamment du questionnaire d'analyse de l'image de Soi chez les jeunes créé par Daniel Offer - Offer Self-Image Questionnaire (OSIQ) (Силгиджиян, 1998). Ce questionnaire adapté au contexte bulgare par H. Silgidzhyan est un instrument auto-descriptif et structuré d'analyse des perceptions, des sentiments et des états d'esprit des jeunes à l'égard d'eux-mêmes. Parmi les nouveaux instruments dans le domaine, on pourrait citer l'Echelle subjective du bien-être et des relations des adolescents (Adolescent Subjective Well-being and relationships Scale - ASWRS) élaborée par P. Kaltchev. Cette échelle est en effet un questionnaire destiné à être appliqué à une tranche

d'âge plus large (6^{ème} - première). Il comprend une sous-échelle Auto-évaluation visant à mesurer l'estime générale de soi : l'acceptation et le respect de soi, le sentiment de valeur personnelle ainsi que la confiance en soi et le sentiment de compétence (Калчев, 2011). Toutefois, les questionnaires standardisés ont un défaut principal qui est à chercher dans le fait qu'ils peuvent omettre des éléments de base de l'image de Soi du sujet analysé simplement parce qu'ils n'ont pas été inclus dans le questionnaire. Voilà pourquoi on recourt à une autre méthode appelée « la méthode des réponses libres ». Cette dernière permet la réalisation d'une étude « idéographique » du contenu (Дилова, 2008). Un test qu'on rattache à cette catégorie est notamment le test « Qui suis-je ? » basé sur 20 questions auxquelles le sujet doit répondre, et dont il a déjà été question plus haut dans le présent chapitre (Балтаджиева, 2017).

3. Particularités du développement émotionnel et social

3.1. Développement émotionnel pendant la grande enfance et l'adolescence

Dès l'Antiquité la philosophie étudie la nature de la pensée humaine et des émotions, leur interaction et leur apport dans le développement et le fonctionnement de l'être humain (Philippot, 2011). Aristote avance l'hypothèse que les émotions sont influencées par des processus cognitifs. Jusqu'à récemment la psychologie concevait les émotions en tant que notion d'importance secondaire. (Roche-Vieras, 2015). Les chercheurs ont longtemps exclu les émotions des travaux ayant pour objet la connaissance du fonctionnement de l'être humain ; une des raisons relève de la thèse selon laquelle la raison et les émotions sont en conflit perpétuel. Il en résulte la subordination des émotions à la raison (Янкулова, 2012).

Pendant le XX^{ème} siècle la science connaît un essor considérable dans beaucoup de domaines, y compris dans le domaine de la psychologie. Les conceptions concernant les émotions humaines changent progressivement. Elles redeviennent un sujet de discussion. Les travaux sur les émotions et sur la manière dont elles fonctionnent se développent. Les théories contemporaines décrivent les émotions comme des composantes dont l'interaction dynamique produit cet état psychologique nous nommons émotion. Certains de ces processus sont facilement reconnaissables par tout sujet en tant qu'expériences émotionnelles correspondant à une émotion, à une réaction psychologique ou à une expression vocale (la colère, la joie, etc.) D'autres processus échappent à la conscience de l'individu, tel que le processus d'évaluation, qui est décisif pour la naissance de l'émotion. Il y en a aussi des processus dont le sujet n'est

que partiellement consistent tels que le processus de la motivation qui s'associe à l'orientation de son comportement (Cuisinier et Pons, 2011).

Les émotions sont des processus psychiques liés aux instincts, aux besoins et aux motifs. En ce qui concerne le processus même de l'évaluation, la plupart des travaux montrent que les émotions naissent suite à une évaluation rapide et inconsciente de l'importance que l'individu accorde à des situations, des objets et des phénomènes (Децев, 2010). Cette évaluation a pour but de déceler les changements survenus dans une situation donnée (Cuisinier et Pons, 2011). Elle se précise en déterminant l'agréabilité de ce changement (faible ou élevée), sa pertinence (importance faible ou élevée) ainsi que les possibilités entrevues par l'individu de pouvoir y faire face, autrement dit de s'y adapter. En outre, la situation est évaluée du point de vue de sa compatibilité avec les normes personnelles, sociales et culturelles. Ainsi, les émotions pourraient être décrites comme une séquence, un processus qui intègre une série d'évaluations permettant à l'individu d'estimer le degré d'importance qu'une situation concrète a pour lui. C'est pourquoi les émotions sont directement liées aux capacités d'adaptation de l'individu. Elles facilitent l'identification d'un danger et préparent l'organisme pour affronter une série de situations différentes. En même temps, elles accélèrent et dirigent la prise de décisions en influençant le processus de la mémorisation dans le cadre duquel les souvenirs chargés d'un point de vue émotionnel sont plus facilement mémorisables que ceux qui ne le sont pas.

Les émotions accompagnent pratiquement toute activité du sujet et se rangent parmi les principaux mécanismes de maîtrise intérieure de l'activité psychique et du comportement, orientés vers la satisfaction des besoins actuels. Les émotions ne sont pas une cause, mais une conséquence, un résultat de l'activité visant la satisfaction de certains besoins particuliers. Les émotions ne sont pas non plus des mobiles déterminant l'activité et le comportement de l'individu, toutefois elles exercent une influence importante sur ces derniers. (Децев, 2010). Les émotions occupent une place primordiale dans notre quotidien, elles sont à l'origine de la manifestation et du maintien de notre conscience. (Damasio, 2002).

Les neurosciences contribuent à la compréhension de la nature des émotions. Aujourd'hui, on sait qu'une partie considérable du cerveau humain correspond aux émotions. (Luminet, 2013). En même temps il est scientifiquement prouvé que les émotions ont un impact très fort sur la santé physique et mentale ainsi que sur la capacité de travailler et sur les relations sociales. (Mikolajczak et al., 2014). L'évaluation émotionnelle d'une situation donnée faite à la base de processus cognitifs conscients et inconscients est à l'origine de la mise en place d'une réponse psychologique à l'émotion. Toutefois, il ne faut pas oublier que la sensation de l'émotion qui se répercute au niveau physique, détermine en partie l'intensité et la qualité du

sentiment et influence par la suite l'évaluation de la situation ayant engendré ce sentiment. (Wagener, 2015). En ce sens, notre capacité de reconnaître et d'exprimer nos émotions est directement liée à la manifestation de comportement relationnel (Roch-Veiras, 2015).

Les expressions émotionnelles peuvent être considérées comme un composant important des émotions. Ces expressions assurent une importante fonction de communication comme indices observables de l'état interne. L'expression des émotions est donc presque universellement reconnaissable en tant que telle (Ekman & Friesen, 1971) bien qu'il existe des particularités relatives aux formes d'expression propres à chaque culture.

A part l'évaluation et l'expression des émotions, à l'intérieur de l'ensemble des processus émotionnels, un rôle important est réservé à l'identification, à la compréhension et au contrôle des émotions. Si la prise de conscience de la maturité intellectuelle et des processus qui en découlent (savoirs métacognitifs et théorie de la connaissance) constituent des facteurs de base témoignant du développement intellectuel de l'enfant (Hacker, Dunlosky & Graesser, 2009), le progrès au niveau de la compréhension des émotions s'avère un facteur-clé ayant un impact sur le développement social (Pons, Hancock, Lafortune & Doudin, 2006). Des résultats convergents suggèrent que ce développement détermine la qualité des relations avec les pairs dès l'école maternelle et à l'école élémentaire. Des rapports ont en effet été observés avec les comportements pro-sociaux, l'amitié, la résolution de conflits interpersonnels, la popularité, l'empathie, la collaboration et les comportements agressifs et asociaux. Il paraît que ces interactions sont influencées par les compétences langagières (Cuisinier et Pons, 2011).

Maîtriser les émotions, de son côté, signifie non seulement les sentir, mais aussi intervenir dans l'expérience émotionnelle (de manière consciente ou inconsciente) notamment en les observant et les contrôlant. Par conséquent, les émotions peuvent être refoulées, renforcées ou elles peuvent commencer à être exprimées différemment. (Bitti, 2004). Cette régulation peut être mise en pratique au niveau comportemental, expressif aussi bien qu'au niveau de l'expérience vécue. Le contrôle métacognitif est en effet la composante principale de l'intelligence émotionnelle. (Salovey et Mayer, 1990). Le concept d'intelligence émotionnelle a été proposé pour la première fois en 1990 par Peter Salovey et John Mayer pour désigner ces qualités émotionnelles de la personnalité qui sont nécessaires à la communication et à l'activité. L'intelligence émotionnelle comprend plusieurs processus mentaux liés à l'identification, la compréhension, l'évaluation, la régulation et l'expression des émotions sur le plan intérieur, mais aussi sur le plan extérieur ainsi qu'en fonction des besoins individuels et des particularités du milieu social. Celle-ci se manifeste à travers les évaluations générales sur le Moi et sur les autres. En même temps, l'intelligence émotionnelle suppose l'identification et la référence aux

états émotionnels du Moi et à ceux des autres dans la régulation comportementale, de même que dans la résolution des problèmes survenus. L'intelligence émotionnelle s'appuie également sur les connaissances relatives à la nature et aux dimensions spécifiques des émotions, ce qui permet d'exercer un contrôle plus efficace sur celles-ci, d'élaborer une stratégie et des projets de vie plus adéquats tout en prenant la décision la plus appropriée dans une situation donnée. (Янкулова, 2012).

Le problème de l'intelligence émotionnelle attire l'attention de plusieurs psychologues et pédagogues. Ce problème est particulièrement actuel durant l'enfance lorsque la personnalité de l'enfant est en train de se construire et ceci parce que c'est la sphère des émotions qui prédomine dans son psychisme. Les enfants perçoivent le monde qui les entoure à travers leurs sens et leurs sentiments¹³. Cet âge joue un rôle capital dans le développement émotionnel.

Les émotions vécues à l'âge préscolaire (au seuil de la grande enfance, c'est-à-dire 6-7 ans) fonctionnent comme des points de repère et jouent un rôle régulatrice par rapport à l'activité et à la communication de l'enfant. L'orientation émotionnelle aide à mieux cibler l'activité de l'enfant, alors que l'évaluation émotionnelle d'une situation donnée détermine les actions que celui-ci va entreprendre par rapport à certains objets : différencier l'objectif et les moyens, accepter la tâche à effectuer, percevoir l'objet comme obstacle, etc. A cet âge, les émotions que l'enfant vit, changent à plusieurs égards : il commence à ressentir de la compassion à l'égard des autres, laquelle le pousse à agir ; les émotions vécues commencent à occuper une place différente dans le processus même de l'activité, c'est-à-dire qu'elles commencent à anticiper la résolution de la tâche (les enfants vivent désormais de manière consciente les conséquences que leurs actions ont sur eux-mêmes aussi bien que sur les autres) ; les sentiments commencent à fonctionner comme une force correctrice des actions et du comportement (Делчева, 2004).

Le contexte social dans lequel grandit l'enfant dès l'âge préscolaire, son désir de reproduire et de s'approprier les normes et les règles de comportement sociales déterminent où

¹³ Dans l'ontogenèse, les sentiments naissent après les émotions et ils s'associent au développement de la conscience individuelle sous l'influence de facteurs éducatifs formés par la famille, l'école ou la société. Les émotions sont directement liées à la satisfaction ou la non satisfaction des besoins de l'organisme ou de la personnalité. Contrairement aux émotions, les sentiments constituent des valeurs déterminées par le contexte historico-social lesquelles sont à l'origine des normes sociales (y compris d'ordre moral), des valeurs, des principes et des exigences esthétiques. A la différence des émotions, les sentiments sont objectivement liés : ils sont provoqués par quelqu'un ou quelque chose et non pas par une situation en général : « J'admire cette personne » exprime un sentiment, alors que « Je suis ravi » exprime une émotion. Les sentiments ont des fonctions importantes dans la vie sociale de l'individu, dans son adaptation au milieu social ainsi que par rapport aux intérêts et aux besoins de celui-ci et de la société (Децев, 2010).

sera mis l'accent dans la régulation émotionnelle. Les émotions commencent à être perçues en tant qu'objet et aident l'enfant à adapter son comportement à de différentes situations (Вискът, 1993). Ainsi par exemple, l'enfant répond avec agression aux actions agressives de ses pairs, mais il tolère l'agression de la part d'un enfant plus petit parce que ce dernier a un statut social différent.

A la fin de l'âge préscolaire apparaît la décentration émotionnelle qui doit être perçue comme un indice du cours normal de la formation de la personnalité. En d'autres termes, à travers son comportement, l'enfant commence à se montrer sensible à l'état, aux désirs et aux intérêts des autres (Търнър, 1990). Etre conscient des émotions qu'on vit veut dire chez les enfants de 6-7 ans : comprendre que dans les situations différentes les gens peuvent ressentir des émotions différentes ; distinguer et comprendre ses propres émotions ; réaliser que les autres peuvent ressentir des émotions différentes dans la même situation. Toutefois, l'enfant n'est pas capable de comprendre qu'une personne peut ressentir des émotions différentes à l'égard d'une seule situation, mais il commence à se rendre compte que l'on peut ressentir des émotions contradictoires (Делчева, 2004).

La conscience de Soi plus forte et la sensibilité sociale favorisent le développement de l'intelligence émotionnelle pendant la grande enfance. Plusieurs changements surviennent pendant cette période au niveau de la manière dont l'individu vit ses propres émotions : il commence à mieux les comprendre et à mieux les réguler.

Pendant la période de la grande enfance, les élèves commencent à expliquer l'émotion en s'appuyant sur des états intérieurs, par exemple des pensées joyeuses ou tristes (Flavell, Flavell & Green, 2001). Vers l'âge de 8 ans, les enfants commencent à se rendre compte qu'il est possible d'éprouver plusieurs émotions simultanément à un moment donné, chacune d'elles pouvant être positive ou négative et différer des autres de par son degré d'intensité. (Бърк, 2012). L'évaluation des émotions différentes stimule la prise de conscience des émotions en général. Autrement dit, les enfants comprennent que le ressenti émotionnel est complexe et qu'il est le produit de plusieurs émotions. Ils réalisent, par exemple, qu'ils pourraient se sentir à la fois heureux de retrouver leur animal bien aimé qui s'est perdu et malheureux de voir que celui-ci s'est blessé. Pendant cette période, les enfants commencent à assimiler plus facilement certaines interactions plus complexes entre l'expérience intérieure d'une part et le milieu extérieur et les émotions de l'autre. Ils deviennent de plus en plus avisés par rapport au fait qu'une situation peut être conçue depuis plusieurs points de vue différents, ce qui, à son tour, pourrait engendrer simultanément ou successivement plusieurs sentiments. Trois nouvelles dimensions de la connaissance des émotions sont acquises pendant cette période : la nature

mixte ou contradictoire des émotions, l'influence que les normes morales exercent sur certaines émotions, la capacité de maîtriser les expériences émotionnelles vécues par l'intermédiaire de différentes stratégies mentales.

Pareillement au développement de l'estime de Soi et de la prise de conscience de celle-ci, le développement de la compréhension des émotions prend appui sur le développement cognitif et l'expérience sociale. Le développement de la compréhension des émotions mise plus particulièrement sur la sensibilité des adultes à l'égard des sentiments et des émotions des enfants et sur leur disposition à en discuter avec eux. Plusieurs travaux montrent que le discours maternel sur les émotions est un bon prédicteur de la compréhension des émotions des enfants (Dunn, Brown et Beardsall, 1991 ; Brown et Dunn, 1996). Tous ces facteurs renforcent l'empathie. La plupart des définitions de l'empathie reposent sur le fait que le décalage entre les émotions du Moi et celles des autres est réduit au minimum. Selon Hoffman, l'empathie est une réaction émotionnelle de l'individu déterminée plutôt par la situation de l'autre que par sa propre situation (Hoffman, 1982). D'après Bryant, l'empathie est l'expression d'une réaction émotionnelle provoquée par les sentiments de l'autre (Bryant, 1982). Barnett, quant à lui, définit l'empathie comme une émotion non identique, mais similaire à l'émotion de l'autre. On la ressent en essayant justement de vivre l'émotion de l'autre (Barnett, 1980). Bref, l'empathie est une émotion similaire à celle de l'autre révélant la connivence qui relie l'individu à l'égard de ce que l'autre vit ; l'empathie est aussi le lien étroit qui s'établit entre les émotions de l'individu et celles de l'autre. L'empathie reflète ce que l'enfant ressent, mais aussi ce qu'il comprend des émotions de l'autre. La manière dont l'enfant conçoit ses propres émotions et celles de l'autre dépend de son développement cognitif. Quelques capacités cognitives se voient mobilisées dans la réaction empathique, à savoir la capacité d'identifier et de distinguer ses propres émotions de celles des autres ; la capacité de comprendre les émotions des autres ; la capacité d'adopter le point de vue de l'autre (Hoffman, 1982).

Pour que le moi réagisse avec empathie, il est nécessaire qu'il identifie les émotions de l'autre et qu'il ressente des émotions lui-même correspondant non pas à sa propre situation, mais à la situation de ce dernier. Pour identifier les émotions des autres, les enfants peuvent recourir à deux stratégies différentes. L'une d'elles consiste à attribuer à l'autre les émotions dont l'enfant croit que ce dernier ressent dans une situation donnée. Dans ce cas-là, l'enfant projette ses propres émotions imaginaires sur l'autre, voilà pourquoi cette stratégie est définie comme « projection ». L'autre stratégie consiste à attribuer à l'autre les émotions qui sont le plus souvent ressenties dans une situation donnée. C'est la raison pour laquelle elle est appelée « stéréotypisation » (Chandler & Greenspan, 1972).

Dans de nombreuses études consacrées à l'identification et à la compréhension des émotions de l'autre, les situations proposées s'organisent autour d'une émotion dominante. A titre d'exemple, on peut citer le test « Reconnais à partir de l'image » dans lequel on demande à l'enfant d'identifier et de décrire les émotions de l'autre en lui montrant la photo d'un enfant inconnu (Делчева, 2004) ou bien la méthode de Strayer (Strayer, 1987) selon laquelle on présente à l'enfant quelques histoires dont les participants éprouvent des émotions différentes (peur, tristesse, colère, joie) et il doit relier chaque histoire à l'émotion correspondante en se mettant à la place des personnages (Стаматов, Сарийска, 2004). L'identification des émotions dans des situations pareilles ne pose pas de problèmes majeurs parce que le contexte situationnel est tout à fait suffisant à l'identification des émotions. Or, il existe des situations dans lesquelles il est difficile de reconnaître l'émotion ressentie parce que la situation en soi ne suffit pas à dégager une émotion dominante. Voilà pourquoi, il est indispensable de chercher des informations définies par le contexte situationnel, mais aussi des informations liées aux variables personnelles (Стаматов, 2000). Afin d'identifier les émotions provoquées par les autres, les enfants ont besoin de comprendre à quel point l'information personnelle est importante. Il est impossible d'anticiper l'émotion qu'on vit en s'appuyant uniquement sur le contexte situationnel. C'est la raison pour laquelle il est nécessaire de combiner l'information situationnelle et l'information personnelle.

Comprendre les émotions va au-delà de l'identification de la manière dont elles sont exprimées. La compréhension de l'émotion est liée à son identification et à la prise de conscience du lien entre cette émotion et un acte donné. La compréhension est un processus rationnel qui repose sur la recherche de différents types d'information – situationnelle, personnelle ou les deux en même temps. Tout d'abord, l'enfant doit juger si l'information existante est suffisante. Dans de nombreux cas, l'information situationnelle est suffisante pour l'identification et la compréhension des émotions. Pourtant, si une situation ordinaire provoque des réactions émotionnelles différentes, c'est-à-dire qu'il n'y a pas une seule émotion dominante, cela signifie qu'il est nécessaire de chercher de l'information liée à la personnalité (états d'esprit, convictions, réactions et vécu antérieurs, etc.) qui est susceptible de faciliter la compréhension des émotions ressenties. Un moment-clé dans la quête de plus d'information est le fait de se poser des questions, voilà pourquoi la compréhension des émotions des autres dépend aussi de la disposition des enfants à poser des questions. La capacité des enfants de chercher des informations complémentaires est expérimentalement étudiée par quelques auteurs (Gnepp & Gould, 1985 ; Gnepp & Hess, 1986 ; Gnepp, 1989). Ces études montrent que le désir de poser des questions apparaît après l'âge de 5-6 ans. Toutefois, à ce stade, la variété des

questions à poser est limitée. Chez les plus grands (9-13 ans), la tendance à rechercher de l'information personnelle devient de plus en plus ostensible et les questions qu'ils posent deviennent de plus en plus compliquées. Presque tous les enfants croient que ce genre d'information est essentielle pour tirer des conclusions par rapport aux émotions ressenties (Gnepp, 1989).

Outre par l'identification et la compréhension des émotions ressenties, la réaction empathique est définie aussi par une autre capacité cognitive importante, à savoir la capacité de se mettre à la position de l'autre. Il s'agit d'un déplacement mental du Moi qui se positionne à la place de l'autre. De cette manière le Moi comprend qu'il est différent de l'autre, que ses propres émotions ne sont pas celles de l'autre que le raisonnement qu'il a par rapport à une situation donnée n'est pas identique au raisonnement de l'autre (Hoffman, 1982). Adopter le point de vue de l'autre est une capacité universelle qui est à l'origine de la compréhension de son propre monde intérieur et de celui de l'autre, de la construction de réactions affectives élaborées telles que l'empathie, la sympathie, l'inquiétude, etc., de la résolution de différents conflits interpersonnels, de la réalisation d'activités communes, du renforcement du comportement prosocial ainsi que de la restriction des actes de comportement anti-social, de la formation de la pensée morale. Le positionnement à la place de l'autre fait partie de la compétence sociale qui se construit dans l'espace des relations sociales et assure leur régulation (Стаматов, Сарийска, 2004).

Mieux appréhender et comprendre les émotions (ses propres émotions et celles des autres) est à l'origine de leur meilleure régulation. C'est justement pendant la période de la grande enfance que l'autorégulation émotionnelle marque un progrès considérable. Quand les enfants sont engagés dans des comparaisons sociales et commencent à s'intéresser de plus en plus à l'approbation des pairs, il est nécessaire qu'ils apprennent à contrôler les émotions négatives qui risquent de détruire leur estime de Soi. Vers l'âge de 10 ans la plupart des enfants s'approprient deux stratégies générales de maîtrise des émotions : coping centré sur le problème et coping centré sur l'émotion (Стаматов, 2012 ; Силгиджиян, 1998). Dans le cas du coping centré sur le problème, les enfants estiment la situation comme variable, identifient la difficulté et décident comment ils vont y réagir. Si cette démarche ne donne pas de résultat, ils s'engagent dans le coping centré sur l'émotion qui est intérieur, personnel et orienté vers le contrôle du distress lorsque l'on ne peut rien faire d'autre par rapport au résultat (Kliewer, Fearnow & Miller, 1996). Par exemple, lorsqu'ils doivent passer un test stressant ou sont en présence d'un ami en colère les élèves plus grands considèrent la résolution du problème et la recherche de soutien social comme les meilleures stratégies possibles. En revanche, lorsque les résultats les

dépassent comme par exemple quand ils ont reçu une note faible, ils tentent de voir la situation sous un autre angle : « Les choses auraient pu être pires. Nous aurons la possibilité de faire d'autres tests. » Grâce à cette capacité de réfléchir sur les pensées et les sentiments, ils ont de plus en plus souvent recours à de telles stratégies (Бърк, 2012).

Une fois l'autorégulation bien établie, chez les élèves se développe le sentiment d'efficacité émotionnelle du Moi qui renvoie au sentiment de maîtrise des émotions. (Saarni, 2000). Le sentiment d'efficacité émotionnelle du Moi favorise la construction d'une image positive de Soi et une disposition positive, qui aident les enfants à relever les défis émotionnels. En ce sens, les enfants qui contrôlent avec succès leurs émotions sont positifs, empathiques et communicatifs. En revanche, les enfants qui ont du mal à contrôler leurs émotions donnent impulsivement libre cours à leurs émotions négatives – une réaction qui empêche leur acceptation de la part des pairs et bloque leur socialisation réussie. Les reproches sévères des adultes et les comparaisons incessantes auxquelles ils sont soumis, provoquent des émotions négatives chez les enfants. Dans une telle situation, il est possible qu'en s'auto-évaluant, les enfants croient que leur image en tant que personnalité ne se résume qu'à un ou deux actes « indignes » qu'ils ont commis, ce qui pourrait avoir plus tard des conséquences négatives sur leur développement personnel et entraîner de graves problèmes dont il sera question plus loin dans le présent chapitre.

Pendant l'adolescence les enfants vivent plusieurs changements tant sur le plan social que sur le plan émotionnel. A une étape donnée, la plupart des adolescents se voient obligés d'affronter des conflits émotionnels. Ceux-ci sont largement déterminés par le fait qu'ils subissent des changements dynamiques et dramatiques sur le plan physique, social et interpersonnel. La transition de l'école primaire à l'école secondaire et plus tard au lycée est parfois très stressante (Harter, Whitesell & Kowalski, 1992). Pour la plupart des adolescents, le stress émotionnel est passager et ils arrivent à le surmonter avec succès ; mais il y en a chez qui le stress mène à des troubles du comportement, à l'abus de stupéfiants ou à des tentatives de suicide. (O'Neil, 199; Range, 1993). Les troubles émotionnels liés au développement physique, cognitif et social des lycéens sont un phénomène assez fréquent. Bien qu'ils soient heureux et optimistes, les adolescents sont tourmentés par plusieurs peurs telles que la peur d'être rejetés par les pairs, la peur de ne pas trouver d'ami proche, d'être punis par leurs parents, mais aussi la peur que les parents divorcent ou encore la peur de ne pas avoir de bons résultats à l'école.

D'autres émotions que les adolescents vivent intensément sont la colère (et la peur qu'on ne peut pas la contrôler), la culpabilité, la frustration et la jalousie. Le sentiment de culpabilité quant à lui naît suite à un conflit entre les actions de l'adolescent (souvent

influencées par le groupe des pairs) et les attentes de ses parents. La fureur est une émotion fréquente chez les jeunes et elle s'avère plus intense que beaucoup d'autres émotions. Les adolescents ont besoin d'aide pour se rendre compte que ces émotions et peurs font partie intégrante du processus même de leur transformation en adultes. Voilà pourquoi il est nécessaire que les adultes donnent aux adolescents la possibilité d'en parler.

Bien que la plupart des jeunes traversent la période de l'adolescence sans problèmes particuliers, pour d'autres cette période s'accompagne de problèmes de développement tels que l'abus de stupéfiants, parenté prématurée et échec scolaire. Les causes de toutes ces difficultés sont complexes et comprennent des composantes personnelles aussi bien que sociales. Elles peuvent être le résultat des changements physiques et psychiques que subit l'adolescent ou bien s'associer à la famille, l'école, les pairs, la communauté et la culture. A cet égard, il est important à noter qu'après le milieu familial, c'est le milieu scolaire qui influence le plus le développement personnel et social de l'enfant. Ce dernier permet en effet de remarquer très facilement le progrès de l'élève ou les difficultés qu'il rencontre sur le plan intellectuel aussi bien que sur le plan personnel et social. En ce qui concerne le développement émotionnel, il y a des études consacrées à ce problème qui montrent que le fait de comprendre les émotions en tant que telles aide les enfants à mieux s'adapter à l'école (Lafortune et Mongeau, 2002 ; Lafortune, Doudin, Pons et Hancock, 2004). Une autre étude réalisée de nouveau en milieu scolaire montre que les difficultés que les élèves rencontrent dans le processus même de l'apprentissage ont une influence négative sur la compréhension des émotions (Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2005). A cette même étude participent des élèves à l'âge de 13 ans environ. L'analyse des résultats obtenus révèle que les difficultés rencontrées lors du processus d'apprentissage constituent un facteur suffisant qui pourrait influencer la compréhension générale des émotions. Toutes ces études dont il vient d'être question témoignent du lien étroit entre le processus d'apprentissage et l'adaptation à l'école d'une part et la maturité émotionnelle de l'autre. Quand, en cas de comportement problématique et/ou de difficultés à l'école, les élèves ne peuvent pas compter sur leurs parents ni sur leurs professeurs pour obtenir un soutien adéquat et qui vient à temps, ces difficultés pourraient devenir à une étape ultérieure de très sérieux problèmes comportementaux et émotionnels. Nous allons nous attêter sur quelques-uns d'entre eux.

Les troubles dépressifs sont parmi les problèmes les plus fréquents de l'adolescence. La dépression est liée aux sentiments de tristesse, de frustration et de désespoir à l'égard de la vie. Elle va de pair avec la perte du plaisir que la plupart des activités apportent, des troubles du sommeil, des problèmes de concentration et d'énergie (МКБ-10 (CIM-10), p. 105-108). Les

symptômes dépressifs augmentent brusquement entre 13 et 15 ans (Бърк, 2012). Les problèmes comportementaux (mensonges, rejet des règles imposées, agression, etc.) et les événements stressants peuvent provoquer l'apparition d'états dépressifs chez les jeunes. Plusieurs événements tels que des relations difficiles avec les parents, une relation intime problématique, un échec scolaire et l'ambition d'avoir de bonnes notes, la solitude, la séparation avec un être aimé, le sentiment de rejet, etc. pourraient déclencher la dépression chez l'adolescent vulnérable. Le grand nombre des expériences stressantes auquel vient s'ajouter la faible résistance psychique, mènent à la dépression profonde et éveillent des pensées suicidaires qui pourraient se transformer en des actes réels.

Un autre problème typique à l'adolescence est la conduite à risque. Les délinquants mineurs ont d'habitude de mauvais résultats et n'ont pas de raisons de croire qu'ils peuvent réussir en respectant les prescriptions scolaires et sociales (Славин, 2004).

Un phénomène fréquent parmi les jeunes d'aujourd'hui est le recours à de divers stupéfiants. Les raisons en sont différentes. D'après une étude représentative réalisée en Bulgarie avec des élèves entre 13 et 18 ans pendant la période 2005-2009, les causes ayant poussé les adolescents à prendre des stupéfiants pour la première fois sont nombreuses : plaisir, curiosité, ennui, cercle d'amis, évasion de certains problèmes et quête d'une nouvelle réalité différente de celle à laquelle ils sont habitués (Динева, 2012). Bien évidemment, les principaux facteurs de risque dépendent de nouveau des caractéristiques personnelles de l'individu, du milieu familial et amical, de la communauté et de la société en général.

Un facteur incontestablement important lié à la conduite à risque (dont nous avons donné des exemples ci-dessus) est le milieu familial dépourvu d'affection, marqué par plusieurs conflits et par le manque de règles et de limites bien définies, ce qui éveille chez l'élève un sentiment durable d'insécurité, d'anxiété et de confusion. Cet état s'aggrave en cas de déficit de soutien venant du milieu scolaire (par exemple lorsque l'interaction entre l'élève et les professeurs ou ses pairs ne fonctionne pas bien). De tels élèves grandissent tout en ayant une estime de Soi très faible qui fait augmenter le risque de l'apparition de troubles psychiques, tels que l'anxiété et la dépression, de troubles alimentaires ainsi que de conduites à risque (Mann, Hosman, Schaalma & de Vries, 2004 ; Stice, 2002). Chez l'adolescent, l'estime de Soi faible, le manque de milieu (familial ou scolaire) assurant du soutien et les émotions négatives ont une influence immédiate sur le bien-être de la personne (Калчев, 2011, 2014). Un facteur important permettant de minimiser les moments difficiles qui accompagnent la croissance de l'enfant et de les surmonter sont notamment les émotions positives (Ablanese et Gavazzi, 2005). Si

l'individu sera en mesure d'atteindre l'état de bien-être psychologique¹⁴ dépend de sa faculté de vivre des émotions qui suscitent le bonheur, la joie et la satisfaction. Selon Spangler et Zimmermann (Spangler et Zimmermann, 1999), les émotions positives stimulent les ressources psychologiques des adolescents sur le plan cognitif et émotionnel, ce qui leur permet de vivre plus facilement les différents événements qui marquent leur croissance. Voilà pourquoi, aider les adolescents de manière ponctuelle à identifier et à comprendre les émotions (à l'école et en dehors de l'école) en mettant l'accent plutôt sur le vécu positif est une bonne stratégie de prévention des problèmes comportementaux et des conduites à risque.

3.2. Développement social pendant la grande enfance et l'adolescence

Au moment où ils commencent à aller à l'école, les enfants ont déjà acquis des compétences essentielles de raisonner, d'agir et d'exercer une influence sociale. Jusqu'à ce moment ils sont égocentriques de par leur nature et leur univers ne se limite qu'à la maison, la famille et, pour certains d'entre eux, l'école maternelle. Le fait d'aller à l'école est à l'origine de plusieurs changements considérables que les enfants vivent sur le plan émotionnel aussi bien que social.

La socialisation est un processus dynamique d'insertion de l'individu au sein de la société. Au cours de ce processus qui dure toute la vie, l'individu apprend à vivre dans la société en acceptant les normes et les valeurs sur la base desquelles il bâtit sa propre identité psychologique et sociale (Децев, 2010).

Pour les élèves, le principal milieu socialisant est l'école et la communauté scolaire en général. En ce sens, le processus de socialisation est conçu non pas tellement comme un processus normatif, mais plutôt comme un processus d'acquisition d'aptitudes et de savoir-faire mentaux permettant à l'élève de mieux s'orienter dans les différentes situations dans lesquelles il est posé et de s'adapter aux changements qui surviennent dans le milieu environnant, c'est-à-dire de s'autoréguler (Jendoubi, 2002). La socialisation est aussi un processus visant à développer les compétences sociales qui représentent un dispositif de comportements verbaux et non verbaux à l'aide duquel l'individu devient socialement compétent et peut avoir une

¹⁴ Carol Ryff distingue six dimensions du bien-être psychologique : *l'auto-acceptation* (estime de soi-même et regard positif vers le passé), les relations positives avec les autres (qualité des relations interpersonnelles), autonomie (sentiment d'autodétermination et opinion indépendante), *contrôle de son milieu* (capacité de gérer sa vie de manière efficace et de se débrouiller dans des situations différentes), projet de vie (conviction que la vie a une direction et un sens) et croissance personnelle (sensation de se trouver en état d'apprentissage et développement continus) (Ryff, 1989, cité par Калчев, 2014, p. 21).

influence sur les autres (Argyle, 1994). Les compétences sociales englobent la communication verbale et non verbale, l'engagement, l'empathie, la collaboration, la prévoyance ainsi que l'estime de Soi.

Les compétences sociales se définissent de manière globale comme un ensemble de capacités intégrées permettant d'agir en relation avec un environnement humain (individus, groupes, organisations) dans un (ou plusieurs) contexte(s) particulier(s) (Faulx et Peters, 2011).

L'influence que la famille exerce sur l'enfant et qui a été la principale force motrice pendant la petite enfance continue d'avoir ses effets puisque les parents sont ceux qui assurent à l'enfant des modèles de rôle du point de vue de l'état d'esprit et du comportement. A la différence de l'enfance précoce, pendant la grande enfance c'est le groupe des pairs qui commence à avoir plus d'influence sur l'enfant.

Pendant les premières années de l'école primaire, les groupes des pairs sont souvent composés d'enfants de même sexe ayant plus ou moins le même âge. Par contre, vers la classe de cinquième les élèves commencent à former de plus en plus souvent des groupes mixtes de filles et de garçons. Quelle que soit la composition de ces groupes, ils permettent aux enfants de comparer leurs propres compétences avec celles des autres. Les membres de ces groupes apprennent beaucoup les uns des autres, commencent à se connaître les uns les autres. Grâce à ce partage d'idées et de valeurs, les enfants apprennent comment choisir et formuler leurs propres valeurs (Slavin, 2003). Le contact avec les adultes contribue à l'acceptation de la perspective de l'autre et à la compréhension de soi-même et des autres.

L'univers social qui s'élargit, la capacité de manipuler un volume d'information plus grand lorsqu'ils raisonnent ainsi que l'acceptation du point de vue de l'autre sont parmi les raisons pour lesquelles la compréhension éthique se développe considérablement à cet âge (Джонев, 2004). Pendant cette période les enfants font preuve d'une forte sensibilité par rapport à la justice. Ainsi, par exemple, les enfants de 6-7 ans disent qu'il faut discerner des récompenses supplémentaires à quelqu'un qui a travaillé assidûment ou qui a obtenu des résultats excellents dans un domaine donné. Vers l'âge de 8 ans, les enfants commencent à croire qu'il faut accorder une attention particulière aux personnes en situation précaire (McGillicuddy-De Lisi, Watkins & Vinchur, 1994). Selon Damon (Damon, 1991), la réciprocité dans les relations avec les pairs rend les enfants plus sensibles à l'égard des points de vue des autres, ce qui les aide à formuler leur propre idée de justice. Les enfants commencent à se montrer de plus en plus disposés à aider les autres, à partager et collaborer avec eux, ce qui les conduit à être plus appréciés par les pairs.

Dans l'école élémentaire l'idée que les enfants ont de l'amitié se développe aussi. Les

amitiés sont très importantes pour les enfants pour plusieurs raisons. Pendant l'école primaire les amis sont des partenaires dans les divertissements et dans la réalisation de certaines activités. En plus, ils fonctionnent comme des ressources émotionnelles très importantes assurant aux enfants le sentiment de sécurité dans les situations nouvelles. Ils sont aussi des ressources cognitives avec lesquelles les enfants échangent et qui les aident à modeler certaines compétences intellectuelles. C'est dans le contexte de l'amitié que les enfants s'approprient les normes comportementales sociales et acquièrent des compétences d'interaction sociale en se familiarisant avec les moyens de résolution des conflits (Минчева, 2000 ; Стаматов, 2012).

Les amitiés contribuent au développement de la confiance et de la sensibilité. Ce sont des relations mutuellement convenues dans le cadre desquelles les enfants apprécient leurs propres qualités et réagissent à leurs propres besoins et désirs. La confiance devient ainsi leur caractéristique déterminante. Par conséquent, les enfants plus grands considèrent toute infraction par rapport à la confiance tel que les promesses non tenues et les calomnies, comme des atteintes graves à l'amitié. C'est la raison pour laquelle les amitiés des enfants deviennent de plus en plus sélectives. A la différence des enfants en âge préscolaire qui disent qu'ils ont beaucoup d'amis, les enfants de 8-9 ans ne mentionnent que quelques bons amis et leurs amitiés durent plus longtemps. D'habitude, les amis se ressemblent de par leurs caractéristiques personnelles, leur popularité parmi les pairs, leurs résultats scolaires et leur comportement prosocial.

A travers les amitiés les enfants comprennent le sens de l'attachement émotionnel. Ils commencent à se rendre compte du fait que les relations plus proches peuvent aider à surmonter les désaccords si les amis sont convaincus de leur appréciation mutuelle (Rose & Asher, 1999). Ainsi, l'amitié fournit un contexte très important dans lequel les enfants apprennent à tolérer la critique et à résoudre les conflits.

Les relations amicales sont des relations sociales privilégiées qui pourraient influencer l'interaction entre les enfants dans le processus d'apprentissage. Les modalités et l'issue des interactions socio-cognitive semble en effet, varier en fonction du lien amical des enfants (Cuisinier et Pons, 2011). Il existe des études qui montrent que les enfants qui sont amis, comparés à ceux qui ne le sont pas, organisent plus rapidement leur travail, gèrent mieux la distribution de la parole, passent moins de temps à contrôler l'activité et à convenir le statut hiérarchique tout en étant plus efficaces dans la résolution des problèmes. (Dumont et Moss, 1992; Ladd et Emerson, 1984). Ils apprécient beaucoup mieux le travail en équipe et développent spontanément des réactions comportementales de collaboration. Ils communiquent

plus en réalisant des contacts sociaux plus fréquents et en accordant plus d'attention aux différents points de vue et à leur coordination (Sorsana, 1994).

Un des aspects majeurs des relations entre les pairs pendant la grande enfance est le statut au sein du groupe des pairs (McCallum & Bracken, 1993). L'acceptation de l'individu relève du degré d'appréciation de la part des autres. Certaines compétences sociales qui favorisent l'amitié contribuent à la meilleure acceptation de la part des pairs.

En fonction de leur popularité au sein du groupe, les enfants se subdivisent en appréciés, rejetés, controversés et négligés (Минчева, 2000). Les enfants appréciés sont ceux qui sont définis par leurs pairs comme plaisants. En revanche, les enfants rejetés sont ceux qui sont déplaisants aux yeux de leurs pairs. Les enfants controversés, quant à eux, plaisent et déplaisent à la fois.

L'acceptation de la part des pairs joue le rôle d'un facteur pronostique sur le plan de l'adaptation psychologique. Les enfants appréciés font preuve à la fois d'une meilleure compétence scolaire et sociale tout en obtenant de bons résultats à l'école et en communiquant aisément avec leurs pairs. Ces enfants ont une bonne estime de Soi. Dans cette lignée de réflexions, il y a des études mettant en relief la relation qui s'établit entre le statut social au sein du groupe ou de la classe et l'estime de Soi (Genoud, 2008). D'après ces études, l'estime de Soi chez les enfants qui ont au moins un choix réciproque est plus élevée que chez ceux qui n'en ont aucun en dépit du fait qu'ils jouissent d'une bonne acceptation parmi leurs pairs (Bishop & Inderbitzen, 1995). Ces résultats mettent l'accent sur le rôle crucial de la réciprocité dans les relations entre les pairs et leur influence sur la construction identitaire.

Contrairement aux enfants appréciés, les enfants rejetés sont malheureux, aliénés, leurs résultats à l'école sont pires et ils ont une faible estime de Soi. Ils font preuve d'une variété assez grande de comportements sociaux négatifs et ont du mal d'une part à accepter le point de vue de l'autrui, d'autre part à s'autoréguler sur le plan émotionnel. Selon les professeurs et les parents, ces enfants souffrent de plusieurs problèmes de nature sociale et émotionnelle. Certains enfants rejetés sont passifs et renfermés sur Soi. Ils sont très timides, solitaires et ont un degré élevé d'anxiété sociale. En plus, ces enfants se montrent pessimistes en ce qui concerne l'attitude des autres à l'égard d'eux-mêmes. Les enfants rejetés ont très peu, voire n'ont pas d'amis, ce qui s'avère un facteur pronostique déterminant les difficultés d'adaptation (Ladd & Troup-Gordon, 2003). Les enfants négligés de même que les enfants controversés, de leur côté, font preuve de moins de styles comportementaux bien distincts tout en changeant de statut pour de courtes périodes.

Comparés aux enfants qui sont mieux acceptés par leurs pairs, les enfants qui ne sont

pas acceptés voire qui sont rejetés pendant l'école primaire sont exposés au risque d'exclusion de l'école, de tout en étant prédisposés à la conduite à risque et à des troubles émotionnels et psychologiques pendant l'adolescence et l'âge mûr.

Vers la fin de la grande enfance les enfants manifestent une forte volonté d'appartenance à un groupe. Ils forment par conséquent des groupes en prenant en considération l'intimité, les affinités concernant le sexe, les intérêts et la popularité. Les pratiques au sein de ces groupes informels mènent à la création d'« une culture » que les pairs ont partagé et qui s'appuie sur quelques piliers, notamment le vocabulaire spécifique, la manière de s'habiller ainsi que l'endroit où les pairs passent leur temps. Ces coutumes unissent les pairs en éveillant chez eux le sentiment d'appartenance identitaire à un groupe. Le groupe assure en effet un contexte favorable à l'acquisition de plusieurs compétences sociales de la part des enfants.

A l'approche de l'adolescence, les jeunes commencent à passer moins de temps avec leurs parents au profit du temps qu'ils passent avec leurs pairs. Il y a des études qui montrent que pendant cette période les adolescents commencent à sentir de plus en plus ostensiblement le support de la part de leurs amis. Parfois même ce support s'avère plus important que celui des parents (Atger et Lamas, 2009).

Le nombre des « meilleurs amis » se réduit considérablement et la nature des relations amicales subit un changement profond. Les adolescents cherchent auprès de leurs amis de l'intimité psychologique, de la confiance, de la compréhension mutuelle et de loyauté (Бърк, 2012). Le partage des émotions est un des facteurs favorisant l'intimité (Roch-Veiras, 2015). Ce sont justement les émotions qui sont à la base de la mise en place de relations sociales proches. (Rimé, 2009). Pendant l'adolescence les amis commencent à mieux se connaître en tant que personnalités grâce à la franchise et à la fidélité qui deviennent de plus en plus fortes pendant cette période. Outre les nombreuses caractéristiques que les amis ont en commun pendant l'enfance, les adolescents se ressemblent d'habitude sur le plan du statut identitaire, des intérêts intellectuels et éducatifs ainsi que des convictions politiques. C'est dans le contexte des relations personnelles proches que les jeunes gens commencent progressivement à accepter et à se conformer aux règles et normes sociales.

Les amitiés créées pendant la période de l'adolescence qui sont dépourvues de toute jalousie, agressivité et penchant pour le comportement asocial, sont en effet à l'origine de la santé et de la compétence psychologique au seuil de la maturité. Les amitiés proches permettent de s'étudier soi-même tout en développant une compréhension profonde à l'égard des autres. A travers les échanges francs et sincères les jeunes gens se sensibilisent aux points forts et aux points faibles de l'autrui ainsi qu'à ses besoins et désirs. Ce processus de sensibilisation sous-

tend le renforcement et l'identité en facilitant l'acceptation d'un point de vue qui n'est pas le sien. Les amitiés proches fonctionnent comme un fondement de base pour la mise en place des futures relations intimes. La sexualité et les relations romantiques sont un sujet de discussion fréquent entre amis pendant l'adolescence. Les débats sur ce sujet aident les adolescents à identifier et à résoudre des problèmes dans ce domaine. (Connolly & Goldberg, 1999). En plus, les amitiés proches permettent aux jeunes de surmonter le stress de l'adolescence et rendent leurs dispositions à l'égard de la vie scolaire plus positives.

Outre les amis proches, la plupart des adolescents apprécient aussi le groupe des pairs en tant que source d'idées, valeurs et divertissements. Ils commencent à former des cliques : des groupes composés de 5-7 membres qui sont de bons amis et partagent les mêmes valeurs. Souvent plusieurs cliques avec des valeurs semblables forment des groupes plus grands qu'on appelle des bandes. Les relations à l'intérieur de la bande sont plus impersonnelles. Pas tous les membres de la bande tissent entre eux des liens d'amitié très proches. La bande se constitue autour des visions que les membres ont en commun et des activités qu'ils partagent, mais ce n'est pas obligatoire qu'ils passent beaucoup de temps ensemble. Si l'adhésion à une clique repose sur les relations proches, la participation à une bande est fondée plutôt sur le statut et la réputation. Les fonctions de ces deux types de groupes diffèrent aussi : les membres d'une clique ont la possibilité de communiquer directement les uns avec les autres, tandis que la bande offre une sorte de sécurité grâce à une « identité provisoire » au moment où les adolescents se séparent de leurs familles et empruntent le chemin de l'autoidentification. La bande assure un milieu et des événements grâce auxquels les jeunes peuvent mettre en pratique de nouvelles compétences sociales qu'ils ont acquises sans être surveillés par les adultes, alors que les membres de la clique peuvent, grâce aux feedbacks et à l'information qu'ils reçoivent, comprendre s'ils ont réussi à bien maîtriser ces compétences (Калчев, 2011). L'intégration réussie à l'intérieur du groupe a une influence positive sur l'acquisition de compétences sociales, mais aussi sur la performance scolaire. Pareillement aux enfants à l'école primaire, les enfants populaires et acceptés font preuve de bonnes compétences scolaires et de qualités de leaders tout en ayant un comportement prosocial et en résolvant aisément les conflits, alors que les enfants rejetés sont enclins à avoir un comportement asocial et une performance scolaire faible (Wentzel & Erdley, 1993).

Plus l'intérêt pour l'autre sexe augmente, plus les groupes des filles et des garçons s'unissent en donnant la possibilité aux adolescents d'échanger et de se connaître sans pour autant que ces échanges soient intimes. Au début de l'adolescence l'intérêt pour l'autre sexe est défini par des raisons de divertissement ainsi que par l'aspiration à l'acquisition d'un statut

particulier au sein de la communauté des pairs. Vers la fin de l'adolescence, lorsque les jeunes sont prêts à s'engager dans une intimité psychologique plus forte, ils cherchent une personne susceptible de leur offrir de l'amitié, de la compagnie, de l'attachement et du soutien social. Pendant cette période l'intimité entre les partenaires s'efface au profit de celle entre les amis. Les modèles sûrs d'attachement aux parents sont à l'origine des modèles sûrs de l'amitié. La représentation que les adolescents ont de ce que c'est que la sécurité assurée par une amitié proche s'associe de son côté à la stabilité dans leurs relations romantiques (Бърк, 2012).

Aujourd'hui une partie considérable des contacts sociaux des adolescents se réalisent dans les réseaux sociaux tels que Facebook, Tweeter, Instagram, Snapchat, etc. Les contacts sociaux sur Internet sont facilités par la possibilité d'envoyer des messages instantanés. A part pour communiquer avec les amis qu'ils connaissent, les adolescents recourent à Internet afin de rencontrer de nouvelles personnes. D'une part ces contacts élargissent le milieu social des adolescents, mais de l'autre ils cachent beaucoup de dangers tels que les la pédophilie et le harcèlement en ligne, le sexting ou la textopornographie¹⁵, les jeux violents et la dépendance à Internet. Selon une étude réalisée avec de jeunes Américains, ceux d'entre eux qui ont créé des amitiés proches et des relations romantiques en ligne, ont plus probablement des problèmes et passent beaucoup de temps sur Internet. (Wolak, Mitchell & Finkelhor, 2004). D'après une autre étude réalisée en Tunisie, plus le nombre d'amis dans les réseaux sociaux et plus particulièrement sur Facebook est élevé, plus le risque de cyberdépendance augmente (Nasr et Rached, 2015). En ce sens, il est très important que les parents et les professeurs sensibilisent les élèves dès leur plus jeune âge aux risques potentiels ainsi qu'aux règles de prévention et de sécurité sur Internet.

¹⁵ Le sexting ou le textopornographie est l'échange de messages, de photos et des clips vidéo entre deux interlocuteurs. C'est un mot composé des mots « sexe » et « texting », cf www.safenet.bg.

Chapitre 2. L'ENSEIGNEMENT EN MILIEU SCOLAIRE : DES METHODES TRADISIONNELLES AUX METHODES PLUS NOVATRICES

Dans le présent chapitre, nous chercherons à voir comment le développement cognitif et personnel et l'intelligence émotionnelle sont pris en compte dans le processus éducatif. Nous nous arrêterons en détail sur la structure et sur l'organisation du système éducatif bulgare en nous appuyant sur des documents administratifs fondamentaux (lois, règlements et standards d'enseignement nationaux). Nous discuterons aussi les méthodes d'enseignement traditionnelles. Celles-ci se caractérisent par une approche unifiée à l'égard de tous les élèves qui, en général, ne participent pas de manière très active au processus éducatif. En plus, comme nous le verrons plus tard, ces méthodes mettent l'accent sur le savoir à acquérir dans le cadre des différentes matières scolaires. Le présent chapitre se propose aussi de traiter des nouvelles tendances dans l'enseignement qui sont appuyées par des modifications législatives. Ces modifications stipulent la prise en compte, dans le processus d'enseignement, du développement personnel et donnent des prescriptions pour un soutien psychologique et pédagogique à apporter aux élèves. La pratique des formations et trainings spécialisés (des trainings socio-psychologiques) est conçue comme une possibilité de travail supplémentaire avec les élèves visant à stimuler leur développement social et émotionnel. Nous décrirons en détail la méthode « Philosophie avec les enfants » représentant elle-même une forme de training socio-psychologique, en mettant en valeur l'utilité de son application en milieu scolaire.

1. Organisation du processus éducatif et usage de méthodes d'enseignement traditionnelles.

1.1. Directives éducatives de l'Etat

L'entrée à l'école est une étape cruciale dans la vie de l'enfant, qui concorde avec un moment-clé de son développement : l'entrée dans la période de la grande enfance, période d'acquisition progressive de connaissances fondamentales accompagnant son développement cognitif mais aussi conatif, développement qui se poursuivront durant toute sa scolarité. En effet, comparativement à ce qu'il a pu apprendre jusqu'à présent dans sa famille, à l'école

l'enfant va acquérir de nouvelles connaissances, de nouvelles compétences, intellectuelles mais aussi sociales, à travers les nouvelles relations qu'il va devoir mettre en place avec un nombre plus important de personnes au quotidien (des adultes, mais aussi des enfants de différents âges), il va se constituer un nouveau cercle d'amis et sa personnalité va se développer.

A l'école, l'élève enrichit son expérience personnelle (touchant à des sphères différentes : sociale, intellectuelle, émotionnelle) qui se fonde sur le contenu des savoirs, l'acquisition de ce dernier étant considéré comme le cœur de l'éducation. Comme dans chaque sphère d'activité, les professeurs sont professionnellement préparés aux spécificités de leur travail (Андреев, 2001). Ainsi, quand il enseigne, le professeur organise-t-il le travail des élèves en utilisant des contenus qui sont conformes aux standards d'enseignement nationaux.

La standardisation du contenu éducatif vise à mettre tous les enfants des écoles publiques, municipales ou privées sur un même pied d'égalité en ce qui concerne les savoirs qu'il y a à acquérir en matière d'éducation générale. Ainsi, le standard éducatif est conçu comme un système composé des principales exigences, paramètres ou normes relatifs à l'éducation générale des apprenants, qui reflète l'idéal social d'une part et d'autre part les possibilités réelles du système éducatif et de l'individu d'atteindre cet idéal. La standardisation concerne surtout le contenu éducatif, mais pourrait aussi s'étendre sur toutes les composantes de la sphère éducative : le contenu scolaire, les formes d'organisation, les méthodes et les moyens d'apprentissage. En Bulgarie, le problème de l'élaboration de standards éducatifs nationaux est soulevé de manière officielle pour la première fois par la Loi sur l'éducation nationale de 1991.

Les standards éducatifs sont réglementés à l'aide des exigences éducatives de l'Etat qui concernent surtout les acquisitions scolaires des apprenants. Le standard sur le contenu éducatif est défini comme l'ensemble des exigences scientifiques et appliquées par rapport au niveau des acquisitions des élèves dans les différentes matières scolaires. Celui-ci comprend les objectifs principaux et les objectifs spécifiques de l'enseignement de la matière correspondante, le contenu minimal ainsi que des critères d'évaluation bien formulés. Ce standard de l'état fixe le volume et le niveau de préparation de base qui s'exprime à travers les composantes les plus typiques du contenu éducatif de la matière scolaire respective. En ce sens, il est nécessaire que les standards de l'état aient un caractère relativement stable. Ils peuvent être consultés sur le site officiel du Ministère de l'éducation nationale. Toutefois, ils sont soumis au perfectionnement en fonction du dynamisme du développement de la science correspondante, mais aussi de celui de la société (Петров, 2001).

La structure du standard éducatif s'appuie sur quelques composantes de base: brève

caractéristique de la matière scolaire, objectifs éducatifs, structure du contenu éducatif, critères d'évaluation du degré d'acquisition, gestion de la qualité du processus éducatif, planification selon les objectifs et le contenu, le temps et le lieu, l'exécution, la mise en pratique d'un système adéquat de contrôle et d'évaluation.

Les standards éducatifs de l'état sont appliqués à travers les documents normatifs de base concernant le contenu éducatif : le plan éducatif, les curricula et les manuels scolaires.

Le plan éducatif est un document officiel de l'état qui affirme, qui accrédite le contenu principal de l'enseignement comprenant les matières scolaires étudiées, leur répartition tout au long du cursus scolaire, le volume horaire prévu pour chaque matière scolaire, la structuration de l'année scolaire, le nombre des semestres, le nombre et la durée des vacances. En même temps, le plan éducatif définit le profil de l'établissement scolaire, c'est-à-dire l'orientation professionnelle de l'école – profil humanitaire, profil scientifique etc.

C'est à travers le plan éducatif qu'est exposé l'objectif principal de l'éducation qui est conforme à la politique éducative de l'état (Андреев, 2001). Le plan éducatif doit non seulement poser le cadre général de la réalité, mais aussi prévoir la nécessité d'un développement intégral et harmonieux de la personnalité des élèves.

Les curricula sont des documents officiels de l'état qui sont élaborés et approuvés par le Ministère de l'éducation nationale. Ils précisent le contenu de chaque matière scolaire à étudier. Le curriculum définit les objectifs et les tâches de l'enseignement d'une matière scolaire donnée, concrétise le contenu thématique de celle-ci pour chaque classe correspondante, donne des indications méthodiques générales concernant l'organisation et le déroulement de l'enseignement de cette matière. En même temps, le curriculum mentionne l'intitulé de chaque leçon, l'ordre chronologique des leçons, les questions générales qui s'y rattachent, le volume horaire imparti à une matière donnée dans le cadre de l'année scolaire conformément au plan éducatif ainsi que la répartition prévisionnelle des cours consacrés à chaque leçon en fonction de sa nature. Les exigences du curriculum doivent obligatoirement être respectées par chaque enseignant qui a toutefois la possibilité d'y apporter certaines modifications et améliorations surtout en ce qui concerne la répartition interne des cours impartis à chaque leçon en prenant en considération le temps réel nécessaire à l'enseignement de cette dernière.

Les curricula scolaires fonctionnent comme un point de départ dans l'élaboration de critères objectifs visant l'évaluation des enseignements. Cela permet d'une part de contrôler le niveau général atteint par les élèves dans l'apprentissage de telle ou telle matières scolaires, d'autre part, de comparer les résultats finaux de l'activité pédagogique avec le niveau initial.

Pour ce faire, les textes standardisés liés aux différentes matières scolaires s'avèrent d'une importance majeure. A l'aide de ceux-ci il est possible de définir le niveau de préparation de l'élève (initiale, intermédiaire, finale) de même que le développement de ses capacités individuelles.

Les manuels scolaires sont rédigés conformément au curriculum de chaque matière pour la classe correspondante. Le manuel présente de manière cohérente et accessible le contenu prévu par le curriculum et susceptible d'être acquis par les élèves dans le cadre de la matière scolaire correspondante. Le rôle du manuel est d'aider à la fois le travail de l'élève et celui du professeur tout en mettant l'accent sur les connaissances, les compétences et les habitudes qui sont acquises au cours du processus éducatif (Петров, 2001).

1.2. Défis à relever par le système éducatif du XXI^{ème} siècle et approches pédagogiques mises en pratique

L'enseignement en milieu scolaire est un processus strictement réglementé soumis aux standards éducatifs de l'état qui définissent le contenu socialement important. En effet, le milieu éducatif est d'importance majeure parce qu'il favorise la socialisation et l'intégration du jeune dans la vie sociale.

L'enseignement est une activité complexe. L'essence de l'enseignement, c'est la transmission et l'acquisition de l'expérience sociale adaptée d'un point de vue pédagogique, mais c'est aussi la formation, le développement et la bonne réalisation de l'individu (Петров, 2001). D'après Comenius, il faut, lors du processus éducatif, respecter un certain ordre qui correspond aux nécessités psychologiques de l'individu et qui régit raisonnablement son essor et son mûrissement intellectuel (Андреев, Чурукова и Тодорина, 2000). Voilà pourquoi les objectifs que se donne l'école doivent viser la création de conditions appropriées pour le bon développement de l'individu tout en étant affranchis de toute influence venant de circonstances et de contraintes extérieures comme par exemple l'influence négative des médias et des réseaux sociaux (Краевский, 2005). Le développement effectif du milieu éducatif transformerait l'école en un milieu protégé, structuré d'une manière professionnelle et compétente susceptible de favoriser le développement personnel et le perfectionnement des jeunes (Рашева-Мерджанова, 2014).

L'école réussit-elle à créer les conditions et le contexte nécessaires au développement et à la réalisation des apprenants ? Si oui, comment fait-elle ?

Les curricula, comme on a dit plus haut, définissent les contenus obligatoires qui devraient être acquis par les élèves dans le cadre d'une matière scolaire prévue pour la classe correspondante. C'est aussi sur les curricula que prend appui l'évaluation des résultats des élèves obtenus pour les différentes matières scolaires prévues par le plan d'études. Il ne faut cependant pas négliger le fait que le temps prévu par le plan d'études ne correspond pas au temps réel sur lequel s'étend le travail scolaire des élèves.

Le plan éducatif détermine le volume horaire imparti à chaque matière scolaire alors que dans le curriculum les contenus éducatifs sont concrétisés et répartis selon le volume horaire prévu pour chaque matière scolaire. C'est un fait d'importance majeure puisque les curricula sont élaborés sur la base du temps d'études optimal prévu par le plan d'études. Ensuite, il est nécessaire d'en soustraire quelques jours au début et à la fin de l'année scolaire, le temps prévu pour les devoirs de contrôle, les jours fériés, le temps nécessaire pour les démarches administratives ainsi que celui qu'il faut accorder à la révision de fin d'année et à tout autre révision. Par conséquent, le temps d'études réel pendant lequel les élèves peuvent acquérir de nouvelles connaissances se voit considérablement réduit (Андреев, 2001).

En ce sens, les enseignants sont souvent conduits à laisser de côté différents contenus pour se focaliser que sur ceux qui sont obligatoires ainsi que sur l'évaluation. Dans un tel contexte, les élèves, de même que les enseignants, sont souvent submergés de travail de préparation : les uns pour bien passer les épreuves, les autres pour les préparer. Ainsi, les uns comme les autres oublient quel est l'objectif principal de l'école : c'est de donner accès aux connaissances et de former des compétences dont les élèves ont besoin pour « bien fonctionner » en tant qu'adultes (c'est-à-dire être bien éduqué, bien socialisé, avoir formé un esprit critique et confiance en soi) (Slavin, 2003). Ainsi, l'accent pour les apprenants se déplace de l'acquisition de connaissances durables sur les bonnes notes. Or, avoir de bonnes notes n'est pas forcément une condition sine qua non de la bonne réalisation. Il n'est pas rare de voir des élèves qui, tout en ayant de bons résultats à l'école, sont incapables de mettre en pratique leurs connaissances dans des situations de la vie réelle. En outre, une des raisons principales qui fait que les élèves tiennent beaucoup aux bonnes notes, c'est que leurs parents accordent eux aussi une grande importance à ces dernières. Souvent, l'intérêt que certains parents portent à la vie scolaire de leurs enfants ne se réduit malheureusement qu'aux notes obtenues.

Le volume important du contenu éducatif que les élèves doivent assimiler d'une part et d'autre part le volume horaire insuffisant qu'ils peuvent y consacrer détermine le fait qu'ils sont exposés à des savoirs qu'ils n'ont pas le temps d'intégrer. Par conséquent, les élèves n'ont pas la possibilité de travailler réellement avec leur enseignant. Une telle situation impose le recours

surtout à des modèles d'enseignement traditionnels qui n'accentuent pas sur l'interaction avec les élèves et qui ne leur donnent pas vraiment la possibilité de s'exprimer (Андреев, Чурукова и Тодорина, 2000). Dans un tel contexte, la manière la plus efficace d'enseigner est celle selon laquelle l'enseignant présente la nouvelle information, les nouvelles compétences et les nouveaux concepts d'une manière expositive. Cela correspond à la relation privilégiée enseignant-savoir où l'enseignant est un expert du contenu qui transmet l'information de façon univoque.

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. L'élargissement de l'horizon dessiné par les disciplines étudiées et son rétrécissement lors de la planification du processus éducatif nuit à l'enseignement dans sa globalité (Зорина, 1983). Le développement rapide des sciences de nos jours ainsi que l'expérience sociale complexe privent l'école de la possibilité de faire apprendre tous les actualités scientifiques aux enfants. Une des critiques principales formulées y compris de la part des enseignants eux-mêmes, à l'égard des contenus enseignés, concerne le volume excessif de connaissances factuelles acquises à l'école d'une part et d'autre part le décalage entre les matières enseignées et la vie réelle.

Une autre critique adressée au système éducatif bulgare est l'approche unifiée dans le travail avec tous les élèves. Plusieurs professeurs ont observé dans leurs classes que les élèves soumis aux mêmes conditions de vie et d'apprentissage obtiennent des résultats différents. Cela proviendrait de ce que les particularités individuelles de chacun impliquent des interactions différentes avec le milieu extérieur, produisant des effets différents. Ces observations montrent que bien que l'enseignement soit un facteur d'importance majeure dans le développement de la personnalité, celui-ci n'est pas omnipotent puisqu'il interagit avec beaucoup d'autres facteurs qui influent sur lui (Андреев, 2001).

En dépit des efforts visant à transformer l'école en un milieu attrayant (amélioration de la base matérielle, création de nouveaux manuels scolaires, perfectionnement des méthodes d'enseignement par l'intermédiaire d'outils techniques appropriés tels que le projecteur multimédia, etc.), les enfants n'ont pas toujours envie d'y aller. Le pourcentage des élèves décrocheurs, des élèves qui détestent l'école ou encore qui n'éprouvent à l'égard de celle-ci aucun intérêt particulier, ne cesse d'augmenter. « L'école fonctionne par conséquent plutôt comme un obstacle indispensable que comme un refuge ou comme un centre d'attraction. » (Рашева-Мерджанова, 2005, с.146).

De nos jours, l'école en tant que lieu où grandissent et se développent les générations futures, doit relever le défi qui consiste à répondre aux besoins réels des jeunes gens (le besoin d'être écoutés, compris et soutenus, d'apprendre, d'avoir la possibilité de s'exprimer et de partager des idées, d'avoir des responsabilités et un choix libre, d'avoir des amis). Engager une réflexion sur ces besoins est susceptible de permettre à l'école de se réorienter dans des voies alternatives plus constructives pour chacun, élèves comme enseignant-e-s. « Si l'école est un lieu d'éducation organisée, elle n'en est pas moins un lieu où se déploie l'activité propre aux enfants grâce à laquelle non seulement ils s'approprient les règles indiquées, mais aussi les intériorisent (Делалнд, 2007, с. 55).

1.3. Nouvelles tendances dans le système éducatif

La Loi sur l'éducation nationale¹⁶ en vigueur depuis 1991 régissant la structure, les fonctions et la gestion de l'organisme de l'éducation nationale ainsi que le règlement relatif à l'application de cette loi¹⁷ datant de 1999 décrivent les prescriptions liées aux exigences éducatives de l'état et au minimum éducatif, les exigences administratives concernant l'organisation de l'activité éducative dans les écoles maternelles et les écoles secondaires, le financement et quelques autres dispositions complémentaires. Les deux documents normatifs officiels accordent une attention particulière à l'organisation du processus de l'enseignement et à l'attestation de chaque étape achevée qui est sanctionnée par l'obtention d'un diplôme. A quelques exceptions près, ces documents ne mentionnent même pas le développement personnel des élèves dans son intégralité (c'est-à-dire, ils ne parlent pas de développement intellectuel, ni de développement social et émotionnel). Ce développement n'est en effet mentionné que dans le Chapitre 1 intitulé « Dispositions générales », art. 1, alinéa 4 du règlement relatif à l'application de la Loi sur l'éducation nationale : « Le système de l'éducation nationale pose les fondements de base d'une formation tout au long de la vie des citoyens en assurant un progrès spirituel, physique et social de même qu'une vie saine à ceux-ci. » En lisant ce texte on a du mal à comprendre de quelle manière cela se fait et quelle en est l'interprétation fournie par la Loi. Toujours dans le règlement relatif à l'application de la Loi sur l'éducation nationale et plus particulièrement dans le Chapitre 3, section 6 intitulée « Contenu de

¹⁶ La Loi est consultable sur le site du Ministère de l'éducation et de la science sur l'adresse suivante : <https://www.mon.bg/bg/57>

¹⁷ Le Règlement est consultable sur le site du Ministère de l'éducation et de la science sur l'adresse suivante : <https://www.mon.bg/bg/60>

l'enseignement scolaire », art. 114, alinéa 1, points 1-4, on peut lire un commentaire concernant les formes de soutien aux élèves en risque d'exclusion, qui comprennent : « 1. Des programmes individuels où l'élève obtient un soutien psycho-pédagogique ; 2. Travail supplémentaire avec les élèves tout au long de l'année scolaire et pendant les vacances; 3. Activités extrascolaires adaptées aux nécessités et aux intérêts de l'élève ; 4. Consultations d'orientation vers une formation professionnelle correspondant à l'âge et aux intérêts de l'élève. » Pour la première fois, un document normatif parle de « soutien psycho-pédagogique » à l'élève et d'organisation d'activités extrascolaires tenant compte de ses nécessités et de ses intérêts, mais uniquement lorsqu'il s'agit d'élèves dont les difficultés dans l'apprentissage risquent d'entraîner leur exclusion de l'école. En considérant les cas de plus en plus fréquents d'élèves ayant des problèmes d'apprentissage et de comportement, il est toutefois nécessaire d'accorder plus d'attention à la prévention précoce qui commence dès l'étape de l'école maternelle et se poursuit durant l'école élémentaire. Il est également important que la prévention précoce soit orientée vers le développement de compétences sociales et de maturité émotionnelle qui sont les composantes-clés participant de la formation et la maturité de l'individu (Славин, 2004).

Le progrès émotionnel et social est mentionné pour la première fois dans la nouvelle loi sur l'éducation, notamment la Loi sur l'éducation préscolaire et scolaire qui est en vigueur depuis le 1 août 2016. Dans le Chapitre 1, section 3, article 5, alinéa 1, point 1, on lit : « Les objectifs principaux de l'éducation scolaire sont le développement intellectuel, émotionnel, social, spirituel et moral de chaque élève conformément à son âge, ses besoins, ses capacités et ses intérêts. » Toujours dans cette loi, le Chapitre 9, section 186, alinéa 1, on parle concrètement des types de contenus et des activités visant la motivation et le dépassement des problèmes de comportement parmi lesquels figurent « la consultation d'un psychologue ou d'un conseiller pédagogique » (point 3) et « la création de conditions d'inclusion de l'élève dans un groupe d'amélioration des compétences sociales de communication et de résolution de conflits » (point 4), autrement dit on accorde de l'attention aux compétences sociales et au soutien psycho-pédagogique des élèves. En complément de cette loi a été élaboré un standard d'éducation intégratrice¹⁸ qui régit les conditions et les démarches à suivre pour assurer un soutien général ainsi qu'un soutien supplémentaire spécifique au développement personnel des enfants et des élèves, et ce dès l'école maternelle.

¹⁸ Le standard est consultable sur le site du Ministère de l'éducation et de la science à l'adresse suivante : <https://www.mon.bg/bg/59>

Les débats sur le développement personnel et son inclusion dans la Loi sur l'éducation préscolaire et scolaire ainsi que les prescriptions concrètes de soutien psycho-pédagogique est un bon début pour la mise en place d'une nouvelle idée et d'un nouveau rapport d'une part aux enfants et aux élèves, et d'autre part à leur éducation. Voilà pourquoi la mission de l'école de nos jours est d'élargir et de dépasser ses fonctions traditionnelles liées à l'acquisition de compétences de bases telles que la lecture, l'écriture et le calcul au profit du développement social et émotionnel. Le processus d'enseignement ne se résume pas uniquement à la simple transmission d'un volume prédéterminé de savoirs. Scolariser un enfant ne signifie plus seulement lui transmettre des connaissances, mais aussi lui offrir un cadre favorisant le développement des échanges entre les enfants, le respect mutuel, la coopération et qui encourage son désir d'apprendre, l'affirmation de soi en tant que sujet, l'expression des émotions, la confiance en soi et l'estime de soi (Jendoubi, 2002). Autrement dit, l'école se transforme en un milieu dans lequel le développement intellectuel et personnel de l'individu comprenant la formation d'une image et estime de soi positives, vont ensemble.

C'est précisément le développement personnel et plus particulièrement la compétence émotionnelle qui est fréquemment négligée dans le processus de l'enseignement. (Теодосиев, 2005; Picarda et Etienne, 2009). Afin de soutenir le développement émotionnel des jeunes, il est nécessaire d'orienter les efforts pédagogiques vers les facteurs intérieurs et extérieurs qui le déterminent, à savoir :

- les différentes dimensions de la construction identitaire – image de Soi, estime de Soi, etc ;
- les facteurs significatifs du milieu – amis, famille, camarades de classe;
- les influences sociales formant les goûts des jeunes et leurs modèles de comportement - médias, communautés de jeunes et communautés sociales, structures formelles et informelles, culture de masse, différents types de mouvements (Рашева-Мерджанова, 2014).

En ce sens, la question se pose de savoir quelles sont les conditions pédagogiques générales favorisant le développement émotionnel et social des élèves. En observant de près les facteurs influençant le développement personnel, il est possible d'en repérer quelques conditions générales :

- accorder plus d'attention aux questions liées au développement des compétences émotionnelles et sociales dans le cadre du cycle de disciplines du domaine des

sciences sociales et de l'enseignement moral et civique, ainsi que dans le cadre de toutes les autres disciplines¹⁹;

- travailler de manière plus active avec les parents ;
- réaliser des partenariats par l'intermédiaire d'activités et de projets extrascolaires ;
- former une communauté scolaire fondée sur la collaboration étroite entre élèves, enseignants, parents et autres partenaires²⁰.
- mettre en place de formations spécialisées et de travail en groupe (sous forme de trainings) avec les élèves orientés vers la maîtrise de compétences et de savoir-faire complémentaires.

Une étude réalisée par Coie et Krehbiel (1984) montre non seulement que les enfants qui ont participé à des groupes de développement de compétences sociales deviennent meilleurs en lecture et en calcul, mais aussi que leur statut dans la classe s'améliore (ils gagnent de la popularité). En même temps, les chercheurs constatent que les enfants ayant participé à ce genre de groupes deviennent plus autonomes lorsqu'ils doivent prendre des décisions dans différentes situations concernant les relations avec les autres. Selon Coie et Krehbiel, il y a un étroit lien positif entre les compétences sociales et la performance scolaire et, ce qui est plus important encore, l'amélioration des compétences sociales pourrait contribuer à l'amélioration du statut social et de la performance scolaire de l'enfant. Une autre étude réalisée par Malecki et Elliott (2002) montre que faire preuve de bonnes compétences sociales s'avère pour les élèves du primaire une condition essentielle pour la bonne assimilation des nouveaux savoirs à une étape ultérieure de leur parcours. Leurs travaux, de même que ceux de Coie et Krehbiel, confirment l'existence d'un lien entre la performance scolaire des enfants et leurs compétences sociales.

Un effet bénéfique de la pratique du travail de groupe sous forme de training est observé chez des enfants ayant de problèmes comportementaux à l'âge de 4 à 8 ans (Webster-Stratton & Hammond, 1997). Après un training de 22 semaines avec deux heures de travail par semaine, les enfants du groupe expérimental ont plus rarement un comportement agressif en

¹⁹ Sur un plan théorique, le développement personnel et la connaissance de Soi sont examinés dans le programme de psychologie qui est enseigné pendant le premier semestre de la classe de seconde. Or, le temps imparti à l'enseignement de ces deux notions de base ne suffit pas pour qu'on puisse accorder l'attention nécessaire à cette problématique.

²⁰ En septembre 2014, pour la première fois en Bulgarie, l'association « Réseau national pour les enfants » a lancé le projet « L'école en tant que centre de la communauté » dont l'objectif était de mettre en pratique, dans 10 écoles de tout le pays, le modèle community school, c'est-à-dire une école qui non seulement propose des services éducatifs, mais entraîne aussi dans le processus d'enseignement les parents, la famille des proches qui sont des autorités pour l'enfant et d'autres personnes importantes pour la vie de la communauté. A l'heure actuelle 13 écoles participent au projet. En même temps, un plan s'étendant sur 5 ans a été élaboré visant la continuation de l'activité et l'élargissement du réseau d'écoles faisant partie de la communauté. Pour plus d'information sur le projet sont disponibles sur l'adresse suivante : <http://nmd.bg>.

communiquant avec leurs professeurs et leurs pairs. En revanche, à la fin de l'étude, comparés aux enfants du groupe de contrôle, ces enfants font plus souvent preuve d'un comportement prosocial et d'une meilleure aptitude à résoudre des conflits.

Des changements positifs sont constatés aussi chez des élèves plus grands ayant participé à un training de développement de compétences sociales, de connaissance de soi et de sensibilité (Цветанска, 2001). Les résultats du travail de groupe avec des adolescents de 16 ans révèlent que suite à ce genre de travail ces derniers se montrent plus désireux de participer à des activités collaboratives et plus ouverts à la communication. Tous les participants au training disent qu'ils se sont mieux connus eux-mêmes, mais aussi qu'ils ont mieux connu les autres. En même temps, ils apprécient beaucoup la saturation émotionnelle, le dynamisme et la grande variété des activités qui stimulent la participation active et qui sont différentes des occupations traditionnelles typiques à l'enseignement dans la salle de classe (Цветанска, 2001).

Toutes ces études, ainsi que les résultats obtenus, témoignent du fait que l'organisation de ce genre de formations connues aussi sous l'appellation « trainings socio-psychologiques » est une bonne alternative de soutien au développement personnel en milieu scolaire qui pourrait compenser les fonctions des chaînons manquants dans le processus d'éducatif. Les caractéristiques principales et la méthodologie de ces trainings seront examinées ci-après.

2. Caractéristiques principales et méthodologie du training socio-psychologique

2.1. Origine

Les trainings socio-psychologiques représentent une méthode stimulant le changement personnel et la correction du comportement (Джонев, 1996). Voilà pourquoi ils sont mis en pratique avec succès tant dans le milieu scolaire que dans le milieu organisationnel (Янкулова, 2012). Ces trainings aident à obtenir de l'information précieuse concernant le fonctionnement de l'individu au niveau cognitif, affectif et comportemental. (Янкулова, 2012).

Dans les années 40 du siècle passé l'étude des phénomènes socio-psychologiques dans l'organisation connaît un essor grâce à l'apport de Kurt Lewin à l'analyse des groupes et de leur dynamisme. L'événement marquant le début des groupes T, c'est-à-dire les groupes de training socio-psychologique est un séminaire organisé pendant l'été de l'année 1946 dans lequel un

groupe de psychologues sous la direction de Lewin organisent, avec l'équipe d'une entreprise (20 personnes), un training visant l'acquisition des compétences de leadership. La journée se termine par une discussion née spontanément lors de laquelle les participants expriment leur désaccord par rapport aux conclusions faites par l'animateur concernant leur comportement pendant le débat. Cette discussion a eu un effet positif sur le comportement des participants ; elle les a aidés à réfléchir chacun sur son propre comportement durant le séminaire et leur a permis de se corriger. Les animateurs du débat quant à eux se sont rendu compte que ce genre d'activité pouvait constituer une nouvelle manière d'apprendre dans le cadre de laquelle le groupe apprend à tirer des leçons de sa propre expérience. Ainsi, petit à petit l'organisation de trainings axés autour des relations interpersonnelles dans les différentes sphères de l'activité humaine s'est développée (Илиева, 2006).

Un élément fondamental dans l'apprentissage en groupe est la dynamique de groupe. Introduite par Kurt Lewin (1946), cette notion décrit les processus socio-psychologiques qui naissent au sein du groupe et influencent fortement chacun des membres du groupe de même que tout le groupe (Джонев, 1996). Les groupes de training socio-psychologique représentent de petites communautés de gens qui se réunissent sous la direction d'un professionnel pour s'entraider à résoudre un problème qu'ils ont en partage. C'est la raison pour laquelle ces groupes sont appelés par certaines écoles « des groupes d'analyse de pratiques ». Les groupes de trainings socio-psychologiques représentent en effet des prototypes des groupes thérapeutiques dans la psychiatrie, mais à la différence de ces derniers les participants ici sont des personnes en bonne santé psychique ayant un problème donné pour la résolution duquel ils ont besoin de l'aide du groupe. La condition principale est que le groupe même se transforme en un cadre de correction de changement tout en évitant les moyens directs d'influence de la part de l'animateur de la discussion. (Игнатов, 1990).

Les trainings sont habituellement consacrés à des sujets liés au perfectionnement des compétences de communication interpersonnelle et de résolution de conflits, au conseil dans des situations compliquées, à la réduction des actes de violence et de harcèlement, à la gestion effective des processus au sein du groupe, à la diminution du stress et du burn-out, à l'amélioration de la cohésion d'équipe (Янкулова, 2012). Grâce à ces trainings, les participants ont la possibilité de mieux comprendre leurs propres sentiments de même que ceux des autres, ce qui favorise l'acquisition de compétences sociales et facilite le processus de socialisation.

Les trainings socio-psychologiques se développent sous l'influence de différentes disciplines et activités scientifiques. On se retrouve aujourd'hui face à une multitude de théories et de pratiques qui se différencient selon des variables elles-mêmes plus ou moins bien définies :

selon les objectifs et les moyens, selon les secteurs d'application (l'école, l'industrie, etc.), selon qu'il s'agit d'une intervention « planifiée » ou pas, selon que l'intervenant initie lui-même un projet d'action ou qu'il intervient plutôt dans un processus déjà en cours et auquel il ne fera que participer (Sévigny, 1977), etc.

Parmi les différents groupes de training, les T-Groupes constituent un noyau plus conservateur et plus traditionaliste en termes de training socio-psychologique. Dans ce type de groupe ce sont les comportements verbaux ainsi que les discussions centrées sur ce qui se passe « ici et maintenant » qui constituent le moyens d'interaction. Une alternative plus radicale aux groupes de training renvoie à ce qu'on appelle « des groupes d'analyse de pratiques ». Ces derniers visent un déploiement de plus grande envergure du potentiel de l'individu. Au cours du travail sont mis en pratique des procédés verbaux aussi bien que des procédés non verbaux tels que le toucher, les mouvements du corps, la danse, le massage, etc. (Джонев, 1996). Les « groupes d'aide de soi »²¹ et les « groupes de développement »²² représentent eux aussi une autre variété des groupes de training socio-psychologique.

2.2. Méthodologie

Chaque training se fait avec un groupe bien défini qui fournit un cadre sécurisé sur le plan psychologique et en même temps extrêmement favorable au changement personnel. Il est à noter que l'ambiance sécurisée est créée consciemment lors des trainings pour que l'individu puisse expérimenter avec lui-même et ceci sans conséquences graves (critiques sévères, humiliation, conflits etc.) que pourraient avoir de telles expériences dans la vie réelle. Atteindre un haut niveau de cohésion intérieure au sein du groupe encourage les participants à interagir de façon encore plus active. Et l'on sait bien que plus le groupe est attrayant et uni aux yeux de ses membres, plus l'influence qu'il exerce sur ces derniers est grande (Янкулова, 2012).

La durée d'une séance de training de groupe est variable. Dans certains cas, elle peut aller de dix jours à deux semaines où on travaille tous les jours, pendant toute la journée. Dans

²¹ Les groupes d'aide de soi se posent comme objectif d'aider les individus à surmonter les problèmes personnels et interpersonnels à travers la participation à un groupe bien ciblé, mais sans l'appui et le soutien de la part d'un spécialiste. Dans la composition de ce genre de groupes rentrent des personnes ayant des problèmes similaires (Джонев, 1996).

²² Dans les groupes de développement le rôle de l'animateur est réduit à la mise à disposition d'instruments et d'instructions préalables concernant l'utilisation de certaines méthodes de diagnostic dans l'analyse des processus de groupe – questionnaires, échelles d'évaluation, tests, sociogrammes. Pendant le reste du temps le groupe travaille de manière autonome (Джонев, 1996).

d'autres cas les séances peuvent avoir lieu pendant la semaine ou pendant les weekends. Pour ce qui est du nombre des participants, il varie de 10 à 14 personnes (Игнатов, 1990).

Indépendamment de l'école théorique, l'organisation et la réalisation d'un training repose sur quelques principes méthodologiques de base (Игнатов, 1990 ; Джонев, 2004 ; Иванов, 2007). Le premier est lié à la diminution de la tension résultant de la peur en créant un climat de coopération. Le changement personnel supposant un regard introspectif attentif qui vise une meilleure connaissance de soi, n'est possible que dans une ambiance sécurisée fondée sur la confiance et la compréhension mutuelles. Le deuxième principe de base relève du soutien émotionnel qui s'exprime à travers l'empathie, l'adaptation des interactions correctives et éducatives, la hiérarchisation des facteurs et des influences provoquant le stress de sorte que ces derniers puissent avoir un effet stimulant et motivant. En effet, l'objectif est de créer une ambiance positive qui est susceptible d'éveiller chez les participants le sentiment de confiance en soi mais aussi en leurs partenaires, ce qui favorise les échanges, les partages et les retours. Ce deuxième principe est directement lié au suivant qui s'associe justement au fait de donner un retour adéquat à son partenaire. Il est nécessaire que ce dernier soit objectif, clairement formulé et concret, dépourvu de tout jugement de valeur et qu'il soit aussi lié au moment présent. Le quatrième principe relève quant à lui du comportement non directif du référent de groupe ou de l'animateur qui se donne lui-même comme modèle communicatif et se propose de faciliter les processus de groupe spontanés ainsi que les échanges interpersonnels sans pour autant y intervenir directement. Le cinquième principe renvoie à la réversibilité des rôles de tous les participants. Dans le cadre du training socio-psychologique les normes hiérarchiques préétablies concernant les rôles et les fonctions sociaux au sein de l'organisation ou l'institution ne sont plus prises en compte. Cela permet aux participants d'expérimenter en adoptant un nouveau comportement de rôle, ce qui enrichit leur expérience. (Янкулова, 2012, 2006 ; Джонев, 1996).

Grâce au training socio-psychologique s'exerce une influence psychologique bien ciblée sur l'individu au cours de son interaction avec les autres membres du groupe. Les compétences acquises dans des situations pareilles varient. Celle qui est acquise en premier lieu est ce qu'on appelle la compétence régénératrice. Elle relève des conditions de vie fondamentales assurant le fonctionnement sain de l'organisme (savoir comment gérer le stress). La compétence régénératrice comprend l'acquisition de techniques et d'aptitudes de relaxation psychique. La deuxième compétence acquise est la compétence sociale qui est directement liée avec les échanges de l'individu avec les autres. Le travail en groupe permet d'analyser les processus de communication, d'exprimer de manière adéquate son propre point

de vue et son état émotionnel, d'utiliser les messages de Soi, etc. En troisième lieu vient la compétence professionnelle d'endosser des rôles différents. Celle-ci s'associe directement à la construction d'aptitudes spécifiques à l'exécution d'une activité professionnelle donnée (par exemple si on travaille en tant que vendeur, on apprend à mieux communiquer avec les clients) (ИГНАТОВ, 1990).

Durant le training, le référent de groupe (animateur, facilitateur, entraîneur) qui est spécialement préparé à exercer cette fonction, est très important pour le bon travail du groupe. Il joue aussi un rôle primordial dans l'atteinte des objectifs fixés. C'est lui qui réalise la première rencontre entre les participants, structure le travail en groupe et contribue à la création d'une ambiance de travail agréable. L'efficacité du training dépend dans une large mesure de la préparation professionnelle, mais aussi des qualités et des compétences personnelles de l'animateur, notamment sa capacité d'éveiller le sentiment de confiance chez son interlocuteur, d'être responsable à l'égard de son travail, de savoir provoquer sans pour autant engendrer des conflits, de se montrer flexible dans ses relations avec les participants du groupe, d'être positif, observateur et de savoir écouter son interlocuteur, de mettre aisément en pratique des techniques d'influence variées, de poser les questions appropriées et de répondre de manière compétente lorsqu'on lui pose des questions, etc. (ИВАНОВ, 2003).

Les conceptions des différentes écoles en ce qui concerne le profil de l'animateur diffèrent. Celles-ci dépendent en effet des accents théoriques et pratiques qui sont posés lors du training. Ainsi, dans les groupes de rencontre par exemple, l'animateur est appelé « facilitateur ». Selon Carl Rogers sa tâche est de faciliter le déroulement des processus spontanés sans pour autant les diriger (ИЛИЕВА, 2006). Dans les groupes de développement l'animateur est appelé « entraîneur ». Lewin insiste sur sa passivité (ИВАНОВ, 2007). Sa tâche principale est de créer un milieu approprié pour le travail de groupe fondé sur l'orientation vers le moment présent, une ambiance émotionnelle positive, etc.

Outre l'orientation théorique spécifique des différentes écoles, le rôle de l'animateur réunit quelques fonctions. En premier lieu, comme cela a déjà été noté, l'animateur constitue un modèle comportemental. Il gère son comportement de façon à ce qu'il mette en pratique des techniques et des approches de bonne communication sur le plan verbal aussi bien que non verbal – l'écoute mutuelle, l'acceptation et l'assimilation du retour, le renoncement à une réponse, les mimiques, les gestes, etc. L'animateur est une source d'information qui stimule le changement. Par ailleurs, en tant que modèle de comportement, l'animateur se présente aussi comme une source de soutien. Il encourage toute manifestation de formes de comportement plus positives et effectives, il aide les participants à surmonter les difficultés de communication

et les actes de violence, il se montre empathique, il exprime de la compassion, il est chaleureux et amical. Une autre fonction importante de l'animateur est d'éclaircir et d'interpréter car au cours du training les participants ont souvent besoin de quelqu'un qui clarifie et interprète ce qu'ils vivent, voient et entendent. Voilà pourquoi il est très important que l'animateur sache interpréter et analyser de manière adéquate le processus de groupe et le progrès du groupe en général aussi bien que le comportement de chacun de ses membres, son style, méthodes et techniques de communication. La fonction de gérant de la discussion est un aspect d'importance capitale du profil de l'animateur. L'exercice de cette fonction repose sur un très fort sens de la mesure et une très bonne compétence pour pouvoir diriger le processus de groupe dans la bonne direction sans pour autant le déformer sous l'influence de ses partis-pris personnels (Джонев, 1996; Игнатов, 1990). Autrement dit, l'animateur gère le processus de manière indirecte, surtout en sa qualité de modèle de communication et d'interaction, mais aussi à travers le soutien, la clarification, l'interprétation qu'il apporte, ou bien, parfois, avec des interventions comportementales.

Comme cela a déjà été noté, l'animateur joue un rôle primordial dans la planification et la gestion de l'activité de groupe tout en ayant une influence sur la construction et l'affirmation de nouvelles formes de comportement plus effectives. Toutefois, la source principale de changement positif au sein du groupe de training est toujours à chercher dans les échanges intenses entre les participants. Les bienfaits de la participation à un training socio-psychologique se manifestent sur le plan interpersonnel aussi bien que personnel. Au cours du travail en groupe les personnes acquièrent une conscience plus claire de leur personnalité et de leur comportement tout en se montrant plus prédisposés à l'autoréflexion et à l'autoanalyse. En même temps, elles deviennent plus sensibles aux autres, saisissent plus facilement leurs demandes et leurs états d'esprit, ce qui aboutit directement à l'amélioration de leurs capacités communicatives et des relations à l'intérieur du groupe en général. Le soutien et la confiance que chacun des participants reçoit en retour de la part du groupe l'aident à surmonter le manque de confiance en soi et créent un cadre propice à l'affirmation des qualités personnelles. Avec le temps, les participants deviennent beaucoup plus compétents par rapport à eux-mêmes ainsi que par rapport aux autres ; ils finissent par avoir un contrôle plus efficace de leur personne, ce qui exerce une influence positive sur l'estime et sur la construction d'une image positive de soi.

2.3. Mise en œuvre du training socio-psychologique en milieu éducatif

Bien que plus lentement, les trainings socio-psychologiques empiètent de plus en plus sur le domaine de l'éducation et de l'enseignement à des élèves et à des étudiants. Un exemple probant en est le training socio-psychologique auquel ont participé des étudiants en études humanitaires à l'Université de Sofia « Saint Clément d'Ohrid » et à l'Université de Shumen « Evêque Constantin de Preslav » et dont l'objectif était le perfectionnement de la compétence communicative des étudiants aussi bien que de leur capacité de résoudre des conflits interpersonnels. Cette expérience s'est déroulée pendant trois années académiques de suite (2001/2002, 2002/2003 и 2003/2004). Deux cent cinquante étudiants au total ont pris part à ce training, tous en troisième et en quatrième année de licence. Les étudiants étaient répartis en 15 groupes, l'étude étant réalisée dans le cadre des cours de quelques disciplines dont notamment : « Bases de la consultation psychologique », « Training socio-psychologique », « Training d'acquisition de compétences communicatives » et « Soutien socio-psychologique apporté à la famille ». La durée des séances réalisées est de 30 heures académiques dont la répartition dans le temps varie en fonction du groupe. Avec certains étudiants les séances duraient 3-4 heures par semaine, avec d'autres elles avaient lieu 3 jours pendant 10 heures d'affilé. (ИВАНОВ, 2004).

L'analyse des résultats obtenus atteste de manière catégorique l'effet positif de la mise en pratique du training socio-psychologique dans la formation des étudiants. Suite à cette expérience, les étudiants font preuve de compétences perfectionnées d'autoréflexion et d'autoanalyse ; aussi, au cours des échanges, deviennent-ils plus sensibles et plus ouverts vis-à-vis de leurs partenaires de groupe ; en plus ils apprennent à estimer de manière plus adéquate les processus en cours au niveau des relations interpersonnelles à l'intérieur du petit groupe ; en même temps, les contacts informels entre eux s'intensifient, ce qui mène à une meilleure cohésion du groupe même en dehors des séances des trainings. En outre, une amélioration est observée également au niveau des compétences communicatives telles que : le sens de l'observation, l'empathique, la tolérance, la réflexivité, l'écoute active, l'habitude de donner des retours à son interlocuteur, etc. En même temps, les données de l'étude montrent très clairement que la participation à des trainings socio-psychologiques a un effet positif sur les modèles de comportement en situation de conflit (ИВАНОВ, 2004).

Or, tous ces changements dont il vient d'être question, ne persistent pas. C'est pourquoi on est parfois témoins d'une baisse des résultats avec le temps. Le manque de profondeur sur le plan des connaissances et l'impossibilité de les rappeler pourrait aboutir au retour des vieilles habitudes comportementales (ДЖОНЕВ, 1996). Voilà pourquoi, l'engagement personnel, la

persévérance, les conditions de travail, le nombre des membres du groupe ainsi que la durée des séances dans le temps constituent des facteurs déterminant de l'efficacité du training socio-psychologique.

3. La « Philosophie avec les enfants » : forme alternative de formation socio-psychologique à l'école

3.1. Origine et méthodologie

La méthode « Philosophie avec les enfants » est une forme alternative de formation socio-psychologique, applicable dans le travail avec des enfants d'âges différents. La conception de la philosophie change radicalement au XX^{ème} siècle : d'une science riche en profondes hypothèses bien réfléchies, elle se transforme en une activité stimulant la raison et contribuant au développement personnel (Карагеоргиева, 2008). Son application s'étend sur le travail avec des adultes aussi bien qu'avec des enfants.

La « Philosophie avec les enfants » est née pendant la deuxième moitié du siècle passé aux Etats-Unis. Le fondateur du programme est le professeur Matthew Lipman (1923-2010) – logicien et philosophe, enseignant à l'Université Columbia. Le problème qu'il affronte pendant sa pratique d'enseignant est le fait que beaucoup des jeunes manquent d'esprit critique de base nécessaires pour traiter des problèmes sociaux et politiques (Cebas & Moriyon, 2011). Il considère que la raison en est à chercher dans les lacunes du système éducatif de l'époque dans le cadre duquel on transmet des connaissances relatives à une matière donnée qui et la même pour tous les élèves, sans prendre en considération leurs opinions et leurs idées. C'est le motif principal qui guide Lipman vers l'élaboration d'un programme visant à remédier aux défauts du système éducatif en mettant l'accent sur le développement de compétences réflexives dès l'âge scolaire.

Le programme élaboré par Lipman s'appuie premièrement sur les idées de base de l'éducation progressive lancées par John Dewey au début du XX^{ème} siècle, deuxièmement sur la théorie des stades de développement cognitif forgée par Piaget selon laquelle les enfants de 12 ans montrent une capacité croissante à la pensée formelle et abstraite et troisièmement sur les idées de la tradition philosophique occidentale qui attache beaucoup d'importance à l'art de bien raisonner (logique aristotélicienne et cogito cartésien). Cette idéologie transparaît dans le contenu du plan éducatif à la base duquel le curriculum est appliqué. Ce plan prévoit notamment

l'organisation de débats sur des sujets philosophiques ayant pour but de stimuler et de développer la pensée. Au cours des débats on prend en considération l'expérience personnelle des enfants laquelle constitue le point de départ dans la pratique de la recherche de sens. (Карарадева, 2005; Laurendeau, 2014; Lipman, 2011; Daniel, M.-F., 1996).

La méthode « Philosophie avec les enfants » est à l'origine destinée aux enfants de 11 à 12 ans. Ensuite il s'étend aux enfants de 4 à 18 ans. En collaboration avec la pédagogue américaine Ann Margaret Sharp, Lipman crée un dispositif pédagogique qui comprend sept romans traitant des sujets philosophiques correspondant à l'âge des élèves.²³ Chaque roman est accompagné par un guide méthodologique contenant des exercices à faire après la discussion sur le texte, lesquels sont susceptibles de mener à la mise en œuvre et à l'affirmation des compétences acquises. La mise en pratique du programme passe par quelques étapes : d'abord toute la classe lit un chapitre du roman choisi. Après la lecture, les élèves posent des questions relatives à des passages du roman qu'ils considèrent importants. Ensuite on choisit une des questions qui sert de point de départ à la discussion animée par le professeur. Son rôle consiste à guider la discussion en l'approfondissant à l'aide de questions supplémentaires qu'il pose sur le sujet traité.

Toutefois, une précision s'impose : le programme « Philosophie avec les enfants » ne se limite pas à la simple transmission de contenus de nature philosophique tels que des notions, des catégories, des théories, des hypothèses, des aphorismes, etc. Il se focalise plutôt sur l'acquisition, l'exercice et le perfectionnement de compétences cognitives et communicatives concrètes (s'écouter, poser des questions, donner des exemples, raisonner etc.) à travers leur mise en pratique au cours de la discussion, de l'analyse et de la résolution des problèmes qui préoccupent les enfants. (Карачеоргиева, 1999). Selon Lipman, la discussion pourrait être qualifiée de philosophique lorsque le désir de compétition et celui de convaincre les autres cède la place à des relations partenariales qui s'articulent autour d'un sujet commun (Fedi, 2012).

Avec le temps, le programme élargit ses objectifs en mettant l'accent sur la nécessité de développer des compétences affectives et sociales. Un atelier philosophique ne saurait donc être un simple moment d'expression du sujet affectif et psychologique, ni d'ailleurs, comme on le voit souvent, un apprentissage de la citoyenneté à travers des discussions sur le vécu de la classe et des règles qui y sont appliquées. Mais il est un lieu où il s'agit, avant tout, de donner

²³ Successivement paraissent les ouvrages : Harry Stottlemeier's Discovery, I.A.P.C. Montclair, N.J. 1^{ère} édition 1974, 11^{ème} édition 1980; Lisa, I.A.P.C. Montclair, N.J., 1976; Suki, I.A.P.C. Montclair, N.J., 1978; Mark, I.A.P.C. Montclair, N.J., 1980; Pixie, I.A.P.C. Montclair, N.J. 1984; Kio and Augustine, I.A.P.C. Montclair, N.J., 1988; Kio and Joao, I.A.P.C. Montclair, N.J., 1996 (Tozzi, 2012, c. 37).

à l'enfant l'occasion d'exprimer sa pensée qui ne prendra sens qu'au moment où elle sera partagée avec les autres. Souvent, après la fin d'un atelier, il y a des enfants qui sont bien étonnés des idées qu'ils ont exprimées lors du débat. « Je ne savais pas que j'avais tout ça dans la tête ! » remarque avec pertinence un garçon de 6 ans (Lalanne, 2004, c. 35).

La méthodologie de Lipman est celle qui est la plus largement répandue dans le monde. Traduite en plus de 20 langues, elle est appliquée dans plus de 50 pays (Daniel, M.-F. et Schleifer, M., 2008). Dans les pays francophones, celle-ci est popularisée grâce à l'intense activité de traduction des équipes de chercheurs des Universités de Laval et de Montréal qui ont traduit les romans philosophiques pour chaque tranche d'âge et les manuels qui les accompagnent. La « Philosophie avec les enfants » suscite un très grand intérêt en Amérique du Sud (au Brésil), mais elle connaît son plus grand essor au Québec où elle est intégrée dans les curricula liés à l'éducation morale des jeunes.

En 1985 est créé un Conseil international de la philosophie pour enfants (ICPIC), réunissant dans un réseau tous les partisans de l'organisation d'un colloque annuel international. L'Unesco va s'intéresser de plus en plus à ce développement, qui lui semble conforme à sa propre idéologie et philosophie : développement de l'esprit critique, dialogue et tolérance entre les individus et les peuples, moyen essentiel pour instaurer, par cette entrée culturelle, une paix durable entre les Etats. Un colloque sur les nouvelles pratiques philosophiques se tient dans cette perspective depuis 1987 à l'Unesco (Paris), désormais à l'initiative de l'association Philolab²⁴, à l'occasion de la journée mondiale de la philosophie instaurée depuis 2003 par l'Unesco. En 2006, le colloque est officiellement soutenu par l'Unesco et en 2007 celui-ci se tient à Paris (Tozzi, 2012). Trois ans plus tard, en 2010, sort en France le film « Ce n'est qu'un début »²⁵, qui popularise les activités philosophiques pratiquées à l'école maternelle avec des enfants de 4 à 5 ans. Tourné pendant deux ans, le film présente l'expérience de deux femmes ayant pratiqué la « Philosophie avec les enfants » : Pascaline Dogliani, professeur des écoles, maître formateur à l'IUFM de Créteil et Isabelle Duflocq, directrice de l'école maternelle Jacques Prévert, où la production a été réalisée.

Aujourd'hui, la « Philosophie avec les enfants » est affirmée en tant que pratique réussie favorisant la citoyenneté ainsi que le développement social et personnel des enfants et des jeunes. En témoigne un événement marquant organisé en novembre 2016, à savoir l'ouverture officielle de la chaire Unesco « Pratiques de la philosophie avec les enfants : une base éducative

²⁴ Le site web de l'Association Philolab est consultable à l'adresse suivante : <http://philolabasso.ning.com/>

²⁵ <http://www.cenestquundebut.com/>

pour le dialogue interculturel et la transformation sociale » dont l'invitée officielle était la directrice générale de l'Organisation, Mme Irina Bokova²⁶.

3.2. Diffusion de la « Philosophie avec les enfants en Bulgarie et en France

En Bulgarie, la « Philosophie avec les enfants » est connue depuis 1991. (Капаргеоргиева, 2008). En 1992, le Ministère de l'éducation et de la science subventionne la traduction et la publication des romans philosophiques et des manuels qui les accompagnent, eux aussi créés par Lipman et destinés aux enfants de 8 à 10 ans. En même temps, un programme est lancé ayant pour but de tester et d'approuver l'outil. Au cours du travail, celui-ci a été complété et adapté aux conditions bulgares puisque les supports pédagogiques élaborés pour un auditoire américain ne correspondent pas vraiment à notre réalité culturelle. Une partie des textes figurant dans l'édition originale sont remplacés par des textes extraits des contes populaires bulgares. Dans cette même perspective, Mme la professeure Aneta Karageorgieva, enseignante à la Faculté de philosophie de l'Université de Sofia « Saint Clément d'Ohrid » fait publier une Anthologie-Philosophie avec les enfants destinée au travail pratique avec les enfants de 5 à 7, de 6 à 8, de 12 à 14, de 15 à 17 ans (Капаргеоргиева, 1997).

L'expérience réalisée dans plusieurs écoles aboutit à de très bons résultats. Les élèves y ayant participé ont des compétences réflexives développées et une estime de soi croissantes, leur motivation d'apprendre est en hausse, leurs savoir-faire communicatifs et langagiers s'améliorent, alors que l'agressivité et l'anxiété diminuent. (Капаргеоргиева, 1997).

En 1992 ce programme est approuvé et respectivement admis comme une discipline optionnelle proposée aux élèves de l'école élémentaire. En 1996 est fondée l'« Association de développement de la philosophie pour enfants » qui constitue l'équivalent bulgare de l'Institut de développement de philosophie pour enfants (IAPC) de New Jersey créé en 1974. Celle-ci devient membre du Conseil international de philosophie pour enfants et collabore très étroitement avec l'Association autrichienne de philosophie pour enfants ainsi qu'avec l'Université de Hambourg en Allemagne, etc. Une des activités de l'Association est axée autour de l'organisation d'ateliers de philosophie avec les enfants destinés à des enseignants ayant une formation pédagogique. (Капаргеоргиева, 1999).

²⁶ De plus amples informations sur la manifestation sont disponibles sur les sites web de l'Unesco (<http://en.unesco.org/>), de l'association Philolab ainsi que sur sa page facebook (<https://www.facebook.com/events/708099336011064/>).

A l'heure actuelle, au niveau universitaire, le programme « Philosophie avec les enfants » est proposé dans le cadre des études de licence en philosophie à l'Université de Sofia « Saint Clément d'Ohrid » sous forme de spécialisation régulière dirigée par les professeurs Aleksandar Andonov, Aneta Karagueorguieva et Vesselin Dafov. Le cursus est accompagné par un travail pratique effectué dans différentes écoles maternelles à Sofia lors duquel les étudiants ont la possibilité d'assister et de participer à des ateliers philosophiques destinés aux enfants de la moyenne et de la grande section.

L'enseignement de la philosophie en France, de son côté, est le fruit d'une longue tradition uniquement pour le secondaire. Dès 1808, la philosophie est instaurée en tant que discipline scolaire à part entière dans le cadre du cursus de l'enseignement secondaire. Elle en est exclue en 1852 pour y être de nouveau incluse onze ans plus tard, en 1863. Dès ce moment-là la philosophie fait partie du cursus de la classe terminale. Les tentatives d'enseigner la philosophie dans la classe de première faites en 1986 sont vouées à l'échec (Queval, 2005).

La « Philosophie avec les enfants » à l'école maternelle et à l'école élémentaire commence à être pratiquée en 1996-1997. En effet, en 1996, Agnès Pautard lance pour la première fois les ateliers philosophiques dans une école maternelle à Lyon. Cette pratique s'inscrit dans l'activité de l'Association des groupes de soutien au soutien (AGSAS)²⁷ En 1997, la professeure Anne Lalanne, commence une expérience qui dure trois ans dans son CP à Montpellier et suit sa promotion jusqu'au CM2. C'est le premier cursus d'élèves ayant suivi au primaire un atelier philosophique. (Tozzi, 2012).

Bien que la « Philosophie avec les enfants » fasse son entrée en France assez tard, les travaux de recherche et d'application relevant de ce domaine connaissent un vrai essor. (Tozzi, 2012). Un laboratoire de didactique de la philosophie est créée à Montpellier. Celui-ci participe à la réalisation de plusieurs programmes de master et de doctorat consacrés à la « Philosophie avec les enfants » („Philosopher“, 2010). Des méthodes variées ont été élaborées et mises en œuvre d'abord dans les sections moyennes des écoles maternelles jusqu'à l'école secondaire. Le point commun entre toutes ces méthodes et qu'elles donnent la possibilité aux enfants d'exprimer librement leur opinion. En même temps, ce que les enfants disent est bien réfléchi et argumenté et les pensées qu'ils partagent sont dépourvues de toute influence exercée par l'opinion du professeur. Pour ce qui est des différences entre ces méthodes, elles sont engendrées d'abord par leurs objectifs divergents (développer la pensée et éduquer à la

²⁷ Association des Groupes de Soutien au Soutien (AGSAS) – le site de l'Association est consultable à l'adresse suivante : <http://agsas.fr/les-ateliers-de-reflexion-sur-la-condition-humaine>.

citoyenneté par exemple), ensuite par le rôle de l'enseignant (observateur extérieur à la discussion où sujet qui y intervient) et enfin par le degré d'interaction entre les élèves sur lequel l'accent est mis dans une mesure plus ou moins grande au cours de la discussion.

La pratique montre que l'outil élaboré et utilisé par Lipman (les sept romans dont on a parlé plus haut) et ses successeurs correspond mieux à la culture américaine. Les romans sélectionnés analysent des problèmes philosophiques fondamentaux soulevés par l'histoire de la philosophie (par exemple le roman *La découverte de Harry* qui traite des principes de base de la logique aristotélicienne), ce qui les rend excessivement didactiques et pas toujours intéressants pour un auditoire plus jeune. Voilà pourquoi le choix des supports auxquels les enseignants en France ont recours doit être constamment adapté et (Cossin et al., 2008). Ceux-ci comprennent des bandes dessinées (par exemple Les P'tits philosophes de Pomme d'Api destinée aux enfants à l'école maternelle ou Philéas et Autobul publiée en Belgique et accompagnée d'un guide méthodologique du professeur), des extraits de films ou de pièces de théâtre. Une place primordiale dans la formation d'un esprit philosophique chez les enfants occupe aussi la littérature pour enfants qui remplace les textes philosophiques souvent difficiles à comprendre tout en les aidant à développer et à acquérir plus facilement des compétences réflexives (Chirouter, 2012).

En France, il y a plusieurs méthodes qui sont utilisées en milieu scolaire dans le travail avec des élèves d'âges différents (cf. tableau 1). Michel Tozzi crée la *discussion à visée philosophique* (DVP) lors de laquelle le sujet choisi exige une analyse intellectuelle approfondie guidée par le professeur (Tozzi, 2005). La prise de la parole s'organise selon un principe démocratique : tout le monde a le droit de s'exprimer, mais pendant que quelqu'un parle, les autres gardent le silence. Le professeur, en sa qualité d'animateur, organise le début de la discussion, aide les participants à endosser le rôle qu'ils joueront lors de celle-ci et favorise le partage en stimulant l'échange d'idées. Pour ce faire, il pose des questions directives ; reformule le point de vue de quelque participant sans le juger ; désigne les contradictions surgies au cours de la discussion en incitant les élèves à les débattre ; encourage les participants à exprimer leur opinion et respecte ce qu'ils disent ; crée et maintient un climat de confiance et de sécurité ; ne se permet pas de donner sa propre opinion pour ne pas influencer les opinions des participants. Dans le cadre de la discussion, les participants doivent jouer des rôles différents. C'est le président qui est responsable de la prise de la parole. C'est à lui aussi de veiller à sa bonne distribution. Il ne prend pas directement part à la discussion, mais surveille le bon déroulement du processus et le respect des règles définies. La plupart des participants jouent le rôle de discutants. Leur tâche est d'exprimer leur opinion en argumentant, de concrétiser,

discuter ; d'enrichir la discussion de manière constructive en posant des questions, en donnant des définitions aux notions utilisées, en donnant des exemples, des contre-exemples, etc. Un autre rôle possible au cours de la discussion est celui du reformulateur. De même que le président, le reformulateur ne participe pas à la discussion. En revanche, il doit, lorsque le professeur l'invite, paraphraser avec ses propres mots ce que son camarade a dit. Grâce à ce rôle les élèves acquièrent des compétences d'écoute active, de compréhension et de reformulation du point de vue de l'autre. Les rôles de président et de réformateur ne sont introduits qu'à partir de la grande section de la maternelle. Chez les élèves en CM1-CM2 un autre rôle entre en jeu, notamment celui de l'observateur qui doit analyser le déroulement du débat : comment sont distribuées les prises de parole, quelles sont les questions posées, quelles sont les hypothèses discutées, etc. Trois nouveaux rôles sont introduits pour les élèves qui savent déjà écrire, c'est-à-dire à partir de CM1 : le secrétaire qui doit prendre des notes des paroles des discutants ; le synthétiseur qui est censé écouter attentivement, essayer de comprendre ce qui est dit par les discutants, noter ce qu'il a compris et le présenter devant le groupe à la demande du président ; le journaliste qui ne participe pas non plus directement à la discussion, mais prend des notes sur la base desquelles fait une synthèse de la discussion par écrit à distribuer à tous les participants une semaine plus tard. A la fin, l'enseignant discute et analyse la manière dont la discussion s'est déroulée. Lors de cette discussion, les élèves ont la possibilité de mieux appréhender leur propre comportement et de le corriger si nécessaire. La durée de la séance varie de 10-15 min chez les enfants de 5 ans à 45-60 minutes chez les élèves en cycle 3 (CM1 et CM2) (Tozzi, 2012). D'après l'auteur, il est recommandable que les séances à la maternelle et au primaire se tiennent une fois par semaine.

Jacques Lévine, psychologue et psychanalyste français, président d'honneur à l'AGSAS, propose, quant à lui, une méthode fondée sur l'approche psychanalyste. Celle-ci vise à aider les enfants à réfléchir sur les questions existentielles universelles qui préoccupent l'Humanité. (Lévine et al., 2008).

Le déroulement de la discussion s'articule autour de quelques moments-clés : expliquer au préalable le sens du mot « philosophie » ; définir le sujet ; annoncer aux enfants que la discussion ne durera que 10 minutes ; clarifier le rôle de l'animateur en expliquant qu'il n'interviendra presque pas ; fixer les conditions de déroulement de la discussion (prendre volontairement la parole, ne pas juger l'opinion de l'autre, etc.). Une fois les clarifications préalables faites, la discussion commence. Cette dernière est soit enregistrée à l'aide d'un dictaphone, soit c'est l'enseignant qui en prend des notes détaillées. L'écoute et l'analyse de la discussion sont d'une importance majeure car elles donnent aux enfants la possibilité de mieux

connaître leur propre mode de réflexion, de prendre conscience de leurs paroles et d'établir un lien avec leur univers intérieur. A travers la pratique, les petits philosophes ont la possibilité de prendre du recul par rapport à leur pensée et à la communication avec les autres, ce qui est un facteur fondamental déterminant le développement de la méta-pensée.

Les sujets de discussion sont sélectionnés en fonction de l'âge des élèves. Il est très important, surtout chez les plus petits, que les sujets aient un rapport étroit avec leur vécu : « Pourquoi est-ce que je vais à la maternelle ? », « Grandir, cela veut dire quoi ? », « Un enfant et une grande personne, est-ce pareil ? », « Cela veut dire quoi « avoir peur » » ?, etc. (Lévine, 2008)

Dans cette méthode, le nombre de personnes par groupe varie selon l'âge. Quand elle est appliquée dans le travail avec des enfants à la maternelle, il est recommandable que le groupe soit composé de 8 à 15 personnes. Chez les élèves de l'élémentaire, les séances peuvent s'organiser avec la moitié ou avec toute la classe. Pour le bon déroulement de la discussion, on attache beaucoup d'attention à la disposition des enfants en cercle de sorte que chacun puisse regarder et entendre chacun. L'animateur fait lui aussi partie du cercle, ce qui modifie radicalement le modèle institutionnel préétabli selon lequel l'enseignant est le plus haut placé dans la hiérarchie. Une telle disposition crée le sentiment d'une plus grande solidarité, sécurité, confiance et égalité. Lors de la discussion, la prise de la parole se fait à l'aide d'un microphone ou autre objet (tel que le bâton parole par exemple) que l'animateur passe à celui qui veut prendre la parole ou que les enfants se passent entre eux.

La séance Lévine met l'accent sur les prémices du philosophe, elle s'occupe d'abord et avant tout de l'origine du penser. Philosophier est un processus où on crée des concepts. Philosophier avec les enfants signifie faire des enfants des sujets (Goubet, 2013).

Oscar Brenifier (2002) est un philosophe français qui recourt très fréquemment dans sa pratique à des discussions philosophiques avec les enfants. Il est partisan du dialogue socratique. Dans le dialogue socratique le groupe cherche à répondre à une question ou à une assertion philosophique à travers une intervention argumentée. Le but est qu'à la fin la discussion aboutisse à un consensus entre tous les participants (Крош, 2006). La discussion est dirigée par un animateur qui n'intervient pas directement dans la conversation, mais gère et facilite le processus : il établit des liens conceptuels, reformule et relie les idées, réunit les arguments, guide les participants dans la clarification et le traçage de la logique des raisonnements, etc. (Brenifier, 2002 ; 2007)

La discussion passe ici par plusieurs étapes, à savoir :

- définition du sujet ou de la question qui sera débattu ;

- formulation d'une hypothèse sur le sujet défini par un des participants à la discussion ;
- vérification de la validité de l'hypothèse, c'est-à-dire de sa pertinence par rapport au sujet de la discussion ;
- questions posées à l'intervenant de l'hypothèse visant à apporter des clarifications si nécessaire ;
- réponse aux questions : l'intervenant répond aux questions qu'il considère liées à ses idées et à l'hypothèse qu'il a avancée ;
- une fois la discussion autour de la première hypothèse épuisée, formulation d'une nouvelle hypothèse par un autre participant à la discussion et le processus se répète (la deuxième hypothèse doit être directement liée à la première) ;
- à la fin, à l'aide de l'animateur, les participants font un bilan et analysent ensemble d'une part les résultats obtenus, d'autre part, le processus qui a abouti à leur obtention.

Le sujet de la discussion, les hypothèses avancées ainsi que les questions qui s'y attachent sont notés au tableau. Cette opération est très importante étant donné qu'à travers elle on montre visuellement et schématiquement le groupe d'idées et les arguments qui l'appuient, ce qui, de son côté, stimule la construction de la pensée. Le nombre des étapes par lesquelles passe la discussion peut être réduit et les étapes elles-mêmes simplifiées en fonction de l'âge et des capacités des élèves. Voici, à titre d'exemple, deux sujets philosophiques débattus avec les élèves et les hypothèses formulées :

Question 1 : Pourquoi fait-on un métier ?

Hypothèses : a) pour gagner de l'argent ; b) pour rendre service aux gens ; c) pour ne pas avoir à tout faire et tout savoir tout seul ; d) pour se sentir bien parce qu'on a un travail ; e) pour nourrir sa famille ;

Question 2 : A quoi servent les débats en classe ?

Hypothèses : a) ça sert à se remplir d'idées ; b) ça nous permet de nous défendre avec les mots ; c) ça sert à partager et à mélanger nos idées ; d) ça sert à apprendre ce que l'on ne sait pas ; e) ça sert à mieux se parler (Brenifier, 2007, c. 61).

En Bulgarie, le dialogue socratique fait partie essentiellement du cursus des étudiants en philosophie. A l'école maternelle et au secondaire cette méthode n'est pas répandue.

Dans le tableau 1 ci-dessous sont présentées les caractéristiques principales des quatre méthodes d'application de la Philosophie avec les enfants qui ont été exposées dans le présent chapitre.

Tableau 1. Méthodes d'application de la « Philosophie avec les enfants » *pratiquées* en France

Méthode	Auteur	Age	Caractéristiques
Programme « Philosophie avec les enfants »	Matthew Lipman	Tous les âges	- Développement d'un esprit critique et créatif ; - Recours à des textes adaptés au niveau respectif et aux guides méthodologiques qui les accompagnent ; - L'animateur approfondit la discussion en posant des questions supplémentaires sur le sujet discuté ;
Atelier de réflexion sur la condition humaine - ARCH ²⁸)	Jacques Lévine (AGSAS)	Tous les âges	- Approche psychanalytique ; - Les enfants discutent librement d'un sujet donné ; - Ils ont la possibilité d'observer et de réfléchir sur leur propre pensée ; - L'animateur est un observateur qui n'intervient pas au cours de la discussion ;
Discussion à visée philosophique - DVP	Michel Tozzi	Les élèves au collège avec possibilité d'adaptation à d'autres âges.	- Conceptualisation, problématisation, argumentation ; - Les élèves endossent des rôles différents : président, observateur, reformulateur, discutant, etc. - Les élèves expriment leur point de vue sur un sujet choisi en grand groupe, alors que l'animateur gère le processus ;
Dialogue socratique	Platon, Socrate, Aristote (Oscar Brenifier pratique activement cette méthode)	Tous les âges	- Avancement d'hypothèses validées ; - Analyse, argumentation, formulation de questions, établissement de liens logiques ; - Participation active à la discussion de l'animateur qui gère le processus ;

²⁸ Lévine, J., Chambard, G., Sillam, M., Gostain, D., & Meirieu, P. (2014). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?* Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur, p. 13.

3.3. Avantages de la pratique de « Philosophie avec les enfants »

Avec les temps, la mise en œuvre du programme « Philosophie avec les enfants » dans différents pays, sur différents continents a fourni un ensemble d'expériences précieuses pour la pratique du débat philosophique à l'école variant selon l'âge des participants, les objectifs fixés et les ressources dont on dispose. Les résultats obtenus soulignent que les bienfaits de la pratique de ce cursus s'étendent sur plusieurs domaines tels que le développement intellectuel, affectif et social des enfants (Brenifier, 2007).

Indépendamment de l'approche et de la méthodologie mise en œuvre les enfants ont l'occasion d'entrer en contact avec une réalité nouvelle, différente de la pratique institutionnalisée préétablie dans le cadre de laquelle la participation d de ceux-ci ne se réduit qu'à la l'appréhension d'un volume d'information donné. De destinataires passifs, les enfants se transforment en participants actifs dans la construction des savoirs. Le monologue traditionnel s'efface au profit du dialogue conçu comme un moyen didactique permettant de résoudre des tâches pédagogiques et conduit à la réalisation des objectifs fixés (Кехайова, 2002). La discussion des vrais problèmes et questions du quotidien encourage l'apprentissage interdisciplinaire tout en contribuant à l'intégration de nouvelles sphères de la connaissance. La réflexion en tant que principe d'enseignement ne suppose pas d'introduction de contenus éducatifs nouveaux. Celle-ci s'associe en revanche au besoin d'assurer de l'espace et du temps nécessaires à l'accès nouveau et différent à l'éducation (Шрайер, 2008). Voilà pourquoi transformer la capacité de philosopher en un principe d'enseignement est une condition essentielle permettant aux discussions philosophiques de contribuer à l'enrichissement et à l'approfondissement de celui-ci (Мирчева, 2008).

La communauté de recherche joue un rôle capital dans ce processus en créant des conditions favorables aux échanges, à la connaissance, à l'enrichissement et au perfectionnement ; et ce grâce à l'apport de chacun des participants qui est pris en considération en l'absence de tout désir de compétition et de hiérarchisation. La communauté de recherche composée par des pairs, aide l'enfant à prendre conscience de ses potentialités, ce qui est directement lié à son développement personnel (Daniel, 1997).

Les avantages de la pratique de la « Philosophie avec les enfants » comprennent :

- **Développement d'un esprit autonome et critique**

Lors de la discussion de groupe, les enfants ont l'occasion de poser librement leurs questions, de donner des réponses et d'en recevoir, de problématiser, d'argumenter. La « Philosophie avec les enfants » développe le raisonnement en groupe. C'est justement la communauté de recherche qui joue le rôle principal dans ce processus. Au cours de la discussion, les enfants ont également la possibilité d'observer le problème discuté depuis des angles différents. Chacun a la possibilité d'exprimer son propre point de vue tout en prenant en même temps connaissance de ceux des autres. A travers la discussion philosophique, les enfants apprennent à appréhender et à analyser de manière critique les actes et les actions des autres. (Кривошапкова, 2008). Autrement dit, la « Philosophie avec les enfants » stimule le développement d'un esprit critique et autonome qui est indispensable à l'affirmation d'un Moi conscient ainsi qu'à la transformation des enfants en individus indépendants.

- **Former des compétences sociales et éduquer à la citoyenneté**

Au cours de l'atelier philosophique, l'enfant a l'occasion d'interagir directement avec le monde qui l'entoure, c'est-à-dire, il se voit entraîné dans un processus de socialisation. (Brenifier, 2007). C'est un processus dans lequel l'enfant commence progressivement à s'identifier en tant qu'être social (Pettier, Dogliani et Duflocq, 2010). Tout au long de la discussion de groupe, les enfants apprennent à écouter et à accepter le point de vue des autres même quand celui-ci ne correspond pas à leur propre position ; ils apprennent aussi à respecter son interlocuteur, à montrer de l'empathie et à respecter les règles. Tous les membres de la communauté de recherche sont mis sur le même pied d'égalité. Au moment où les enfants se sentent bien intégrés au sein du groupe, ils gagnent plus de confiance en soi et en même temps, ils commencent à appréhender avec plus d'aisance le vécu et les besoins des autres. Ainsi se forment et s'affirment des compétences sociales de base qui constituent un facteur important déterminant la bonne insertion sociale des enfants à l'âge adulte.

- **Développement et enrichissement de la langue**

L'atelier philosophique facilite l'apprentissage de la langue, enrichit le vocabulaire et conduit à l'amélioration de la production orale. En plus, les enfants commencent à accorder plus d'attention à ce qu'ils disent et à la manière dont ils le disent.

- **Amélioration de l'estime de soi**

La réflexion en groupe lors de laquelle les membres du groupe posent des questions, expriment des opinions et donnent des arguments développe et contrôle l'estime de soi. Un moment clé dans ce processus représente la prise de la parole ainsi que le respect témoigné à l'égard du sujet qui s'exprime. L'égalité, l'écoute et le respect mutuel sont des conditions indispensables au bon déroulement de la discussion. Ces conditions donnent à l'enfant la possibilité de se penser comme Sujet. L'animateur est celui qui doit veiller au respect des règles, apporter son soutien, faciliter l'instauration d'une confiance mutuelle et servir d'exemple de comportement. Avec le temps, les enfants deviennent plus sûrs d'eux-mêmes lorsqu'ils s'expriment parce qu'ils savent que les autres vont respecter leur parole. Ainsi, l'estime de soi et la confiance en soi croissent. Lorsque les enfants se sentent respectés, ils comprennent à leur tour ce que le respect veut dire et apprennent par la suite à respecter les autres. (Decompoix, 2011).

L'idée initiale de Matthew Lipman de développer l'esprit critique et logique des élèves se voit élargie et enrichie de nouveaux objectifs. La pratique montre clairement que les bienfaits de la « Philosophie avec les enfants » ne se réduisent pas au développement des compétences réflexives même si celles-ci sont extrêmement importantes pour le développement de la capacité d'apprendre. Il ne faut pas négliger en effet le fait que grâce à la « Philosophie avec les enfants » c'est aussi la langue qui s'enrichit et que les enfants acquièrent des compétences complémentaires stimulant le développement personnel et l'insertion sociale. Ils apprennent à s'exprimer, à s'argumenter, à s'écouter, à poser des questions et à chercher des réponses, à respecter les autres et à être respectés : toutes les compétences stimulant le processus d'enseignement ainsi que la réalisation des enfants en tant que personnalités. Voilà pourquoi le programme « Philosophie avec les enfants » s'inscrit bien dans le travail des enseignants aussi bien que dans celui des psychologues scolaires. L'utilité du programme est à chercher aussi dans le fait que lors des ateliers philosophiques les enfants développent leur intelligence émotionnelle (et plus particulièrement le sentiment d'empathie) tout en élargissant leurs compétences sociales (ils apprennent à vraiment communiquer avec les autres, à être assertifs). En ce sens, la pratique de la « Philosophie avec les enfants » est adaptée, dans le cadre d'un travail en groupe avec des élèves ayant des difficultés d'adaptation à l'école, un comportement agressif et qui ne sont pas suffisamment motivés pour étudier ou encore qui ont des problèmes de comportement en classe.

En France, en Suisse et au Canada, la « Philosophie avec les enfants » fonctionne aussi en tant que programme de prévention de la violence en âge préscolaire et scolaire (Audrain, Cinq-Mars et Sasseville, 2006 ; Daniel, M.-F. et Schleifer, M., 2008 ; Decompoix, 2011; Laurendeau, 2014). Cette pratique accompagne positivement le travail avec des élèves en risque d'exclusion ainsi qu'avec les élèves ayant un comportement délicat (Tozzi, 2012). Les résultats de l'étude « La prévention de la violence et la Philosophie avec les enfants » réalisée par le Centre d'aide aux victimes d'agression à caractère sexuel sur la Rive-sud de Montréal en 2002-2003 attestent clairement un effet positif sur l'estime de soi des sujets – enfants entre 5 et 11 ans. Parallèlement, une autre étude réalisée cette fois dans le cadre d'un programme de prévention primaire de la violence chez des enfants de 5 ans et soutenu par le Conseil canadien de la recherche en sciences humaines (SRSH) prouve l'effet positif du programme « Philosophie avec les enfants sur le développement personnel des sujets. A l'issue de l'expérience, les enfants du groupe expérimental ont des compétences croissantes à dialoguer avec les pairs, ils ont une meilleure représentation de leurs propres émotions, ils se montrent plus prédisposés à éprouver de l'empathie et sont plus capables de développer des pensées complexes en comparaison avec les enfants du groupe de contrôle (Daniel, M.-F. et Schleifer, M., 2008).

Le programme expérimental, décrit plus haut, qui a été réalisé en Bulgarie avec des élèves en CM1 et CM2 dans l'objectif de adapter les instruments élaborés par Lipman à destination de ce groupe d'âge montre aussi des changements positifs dans le comportement des élèves. Ces changements se manifestent à travers l'amélioration des compétences réflexives, communicatives et langagières, le renforcement de la motivation d'apprendre, la baisse de l'agressivité et de l'anxiété ainsi qu'à travers une meilleure auto-évaluation (Каррадева, 1997). Le chapitre suivant se propose de présenter la méthodologie de l'étude psychologique réalisée durant l'année scolaire 2014/2015 visant à montrer les effets de l'application de la méthode « Philosophie avec les enfants » sur le développement cognitif et personnel des élèves d'âges différents. A cette étude prennent part des élèves de l'école primaire, du collège et du lycée, scolarisés dans un établissement secondaire bulgare d'enseignement général.

Chapitre 3. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

1. Objectifs, questionnements et hypothèses

L'objectif principal de ce travail de recherche est d'observer l'influence des débats à visée philosophique sur le développement cognitif et personnel des élèves. Compte tenu des travaux de recherche évoqués dans notre cadre théorique, nous supposons que cette influence s'exerce au niveau du développement émotionnel (identification de ses émotions), au niveau de la connaissance de soi et des autres et enfin au niveau du développement des compétences sociales. Ainsi, chercherons-nous à observer si, suite à la participation régulière, sur une année, à des débats à visée philosophique, les élèves concernés présentent, en moyenne, une amélioration de leurs comportements à ces différents niveaux, notamment comparativement à des élèves n'ayant pas participé à ce type de débat. Décliné à chacun de ces trois niveaux, notre objectif général implique donc trois objectifs plus spécifiques associés chacun à un questionnement et une hypothèse de recherche comme indiqué ci-dessous.

Objectif 1 : observer l'influence des débats à visée philosophique sur le développement émotionnel des enfants.

Questionnement 1 : Observe-t-on, chez les élèves ayant participé à des débats philosophiques tout au long d'une année scolaire, une meilleure identification de leurs émotions ?

Hypothèse 1 : Les enfants participant aux ateliers philosophiques témoignent d'une meilleure identification de leurs émotions. Ils sont capables d'interpeler un plus grand spectre d'émotions.

Objectif 2 : observer l'influence des débats à visée philosophique sur la connaissance de soi et des autres.

Questionnement 2 : A la fin de l'année scolaire, les élèves ayant participé aux débats philosophiques témoignent-ils en moyenne, d'une meilleure connaissance de soi et des autres ?

Hypothèse 2 : Les débats philosophiques aident les élèves à développer un esprit critique vis-à-vis de soi et des autres. Grâce à la pratique de ces débats, progressivement ils élaborent une représentation de soi et des autres plus en cohérence avec la réalité. Ainsi, ils identifient plus précisément leurs qualités personnelles (y compris en termes de défauts) et

celles des autres et dans le même temps ils deviennent plus conscients des points forts et faibles de leur comportement et de celui des autres.

Objectifs 3 : observer l'influence des débats à visée philosophique dans l'acquisition de compétences sociales.

Questionnement 3 : Observe-t-on des modifications dans les interactions sociales entre élèves durant l'année tant d'un point de vue quantitatif (en termes de fréquence) que qualitatif (en termes de types d'interactions, ou encore de popularité) ?

Hypothèse 3 : En stimulant les capacités de communication des élèves, la participation régulière à des débats philosophiques aide le développement des compétences sociales ; en particulier elle améliore la fréquence et la qualité des interactions entre les élèves, ce qui contribue à améliorer leur **insertion** à leur *popularité* dans la classe.

Au-delà de ces objectifs nous chercherons à estimer l'attrait ou l'intérêt que peuvent susciter chez les élèves et leurs professeurs ces pratiques régulières de débats philosophiques (Objectif 4). Les jugent-ils utiles et en quoi ? Ou au contraire, les considèrent-ils comme une contrainte supplémentaire sans grand intérêt qui alourdit leur temps scolaire ?

2. Mode de recueil des données

2.1. L'échantillon interrogé

L'étude concerne des élèves scolarisés en CE2, collège et lycée l'année scolaire 2014/2015, dans un même établissement de Sofia. Cet établissement est situé au centre-ville et les élèves proviennent des familles plutôt aisées. Les élèves (dans sa majorité) ont une bonne réussite scolaire²⁹. Le climat scolaire est plus au moins positif. L'échantillon des personnes interrogées est composé d'un groupe expérimental et un groupe de contrôle (nous expliquerons ultérieurement comment nous l'avons constitué, p. 90-94). Le groupe expérimental comporte 114 sujets et le groupe contrôle comporte 128 sujets. Dans chacun de ces deux groupes sont distingués trois groupes d'âges : les 8-9 ans, les 11-13 ans et les 14-16 ans (cf. tableau 2).

²⁹ Par exemple, les résultats du bac pour l'année scolaire 2017/2018 le situent parmi les 12 premières écoles à Sofia.

Tableau 2. Répartition des effectifs d'élèves du groupe expérimental et de groupe contrôle en fonction de leur âge

Groupe Age	8-9 ans CE2	11-13 ans Collège	14-16 ans Lycée	Total
Groupe Expérimentale	45	49	20	114
Groupe de Contrôle	18	57	53	128
Total	63	106	73	242

L'échantillon des élèves de 8-9 ans regroupe les trois classes de CE2 de l'école dont deux classes vont constituer le groupe expérimental (n=45), classes composées d'à peu près le même nombre d'élèves (CE2^A, n=22 ; CE2^B, n=23). Le groupe contrôle comprend donc une classe (CE2^C, n=18).

L'échantillon des élèves de 11-13 ans regroupe deux classes de 6^e, deux classes de 5^e et des élèves en 4^e. Le groupe expérimental comprend 49 élèves : 27 élèves de 6^e appartenant à deux classes différentes soit toute la classe de 6^eB (n=17) et une partie de la classe de 6^eA (n=10), 19 élèves de 5^e appartenant à une même classe, la 5^eB et 3 élèves de 4^e appartenant à une même classe, la 4^eA). Le groupe de contrôle comprend 57 élèves : 35 élèves de 6^e appartenant à deux classes différentes soit toute la classe de 6^eC (n=22) et une partie de la classe de 6^eA, (n=13) et 22 élèves de 5^e d'une même classe, la 5^eA.

L'échantillon d'élèves de 14-16 ans regroupe des élèves en troisième, seconde et première. Le groupe expérimental comprend 20 élèves : 8 élèves de 3^e appartenant à 3 classes différentes, 9 élèves de seconde appartenant également à 3 classes différentes et 3 élèves en 1^e appartenant à 2 classes différentes. Le groupe contrôle est composé de 53 élèves : 21 élèves de 3^e d'une même classe (3^eA), 24 élèves de seconde d'une même classe également (la classe de seconde B) et 8 élèves de 1^e d'une même classe (1^e C).

Au final, comme cela apparaît dans le tableau 3 ci-dessous, le groupe expérimental comporte 8 sous-groupes de niveaux scolaires différents chacun de ces groupes ayant participé à des ateliers philosophiques durant l'année scolaire 2014/2015, à raison d'un atelier par semaine.

Tableau 3. Construction des groupes expérimentaux

Ecole élémentaire	Collège	Lycée
CE2^A 22 élèves	classe de 6^e A 10 élèves	classe de 3^e et 1^e * 8 élèves
CE2^B 23 élèves	classe de 6^e B 17 élèves	classe de seconde 6 élève
-	classe de 5^e B 19 élèves	classe de seconde et quatrième** 6 élèves

* en Bulgarie les élèves de 3^e au terminal sont en lycée

** le mélange est expliquer ci-déçu

2.2. Profil des élèves participants à la recherche

Les classes de l'école élémentaire et du collège (expérimental et contrôle) participant dans l'étude sont choisies en fonction de leur profil (ambiance dans la classe, relation entre les élèves, discipline). Les professeurs responsables de chaque classe avaient des consultations régulières (l'année précédente, 2013/2014) avec le psychologue scolaire³⁰ durant lesquelles on cherchait des solutions aux problèmes apparus dans la classe. Parfois il y avait des situations où on devait intervenir dans toute la classe (conflits entre les élèves, mauvaise discipline en classe, des élèves maltraités etc.), parfois on devait donner des consultations individuelles (comportement agressif et/ou auto-agressif, baisse de la réussite scolaire, élèves timides et mal intégrés dans la classe etc.). C'est ainsi qu'au début de l'année scolaire 2014/2015 on a décidé de mettre en œuvre les débats à visée philosophique dans deux classe de CE2 et 3 au collège. On voulait observer si cette pratique aura une influence positive sur le comportement des élèves et faire une comparaison avec des élèves n'ayant pas participé à ce type de débat.

Le profil des classes intégrées dans le groupe expérimental :

- La classe de CE2^A

La classe de CE2^A est composée de 22 élèves : 15 garçons et 7 filles. Dès la première année d'école élémentaire (en CE1, 2013/2014), les élèves de cette classe avaient des problèmes de discipline (ne respectaient pas les règles dans la classe, parlaient sans la permissions du

³⁰ Le psychologue scolaire est Lyudmila Tsvetkova.

professeur durant les cours, certains élèves avaient un comportement agressif envers les camarades pendant la récréation etc.), ce qui avait une influence négative sur l'ambiance générale en classe (les élèves étaient divisés en deux groupes – « les bons » et « les mauvais élèves » ; les élèves se disputaient souvent ; certains d'entre eux avaient pris l'habitude de crier pour être attendus ; les professeurs devaient souvent élever la voix pour calmer la classe. Suite à la période de transition après l'école maternelle, quatre élèves avaient des difficultés d'adaptation à l'école qui s'exprimaient par un comportement agressif à l'égard des pairs ou entre eux, avec manque de respect vis-à-vis des professeurs enseignant dans la classe, infraction systématiques des règles de travail et de conduite à l'école. Un des enfants à besoins éducatifs particuliers (EBEP) était souvent la cible des moqueries de la part des autres enfants de la classe.

Pendant le premier semestre de l'année scolaire 2013/2014 les professeurs sollicitaient souvent l'aide du psychologue de l'école (au moins une fois par semaine) pour maîtriser le comportement de certains élèves. Plusieurs discussions avec toute la classe ont été réalisées visant à résoudre les conflits (disputes, réactions agressives) survenus dans un groupe d'élèves. Sur la recommandation du professeur responsable de la classe et avec l'accord des parents deux des enfants ont été orientés vers un travail avec le psychologue, qui a continué jusqu'à la fin de l'année scolaire 2013/2014.

Afin que l'ambiance générale s'améliore, un travail professionnel supplémentaire s'imposait non seulement avec certains élèves, mais aussi avec toute la classe. Voilà pourquoi, pendant la deuxième moitié du deuxième semestre (deux mois avant la fin de l'année scolaire 2013/2014, avril-mai) on a commencé un travail en groupe sous forme des débats à visée philosophique. Dans cette période 9 débats de 30 minutes chacun ont été réalisés à raison d'un débat par semaine. Les élèves montraient un vif intérêt pour les sujets discutés et participaient activement aux échanges. A la fin de l'année scolaire, les professeurs ont déclaré avoir remarqué une amélioration concernant l'ambiance en classe. C'était un bon début, mais pour atteindre de meilleurs résultats à long terme il était indispensable de poursuivre le travail en groupe l'année suivante. C'est ainsi que cette classe a été choisie pour constituer une des classes expérimentale de notre recherche en 2014/2015.

- La classe de CE2^B

La classe de CE2^B est composée de 23 élèves : 9 garçons et 13 filles. En début d'année précédente, en CE1, la discipline générale en classe était bonne, mais quelques enfants avaient des difficultés à s'intégrer dans la classe, ils restaient à l'écart pendant les récréations sans communiquer avec les autres élèves, ils n'osaient pas prendre la parole sauf si le professeur les interrogeait. Vers le milieu du deuxième semestre, il s'est avéré que deux de ces enfants avaient

des besoins éducatifs particuliers. L'un des deux enfants était en effet trilingue et il avait aussi des difficultés de s'exprimer en bulgare. Le professeur responsable de la classe a sollicité le psychologue de l'école pour lui aider dans le travail avec ces élèves. Afin de faciliter l'intégration de ces deux élèves ainsi qu'à améliorer les relations entre les élèves de la classe en général, il a été décidé d'organiser un travail en groupe sous forme des débats à visée philosophique deux mois (avril-mai) avant la fin de l'année scolaire 2013/2014. Sept rencontres au total ont été réalisées de 30 minutes chacune à raison d'une par semaine. Comme les élèves de CE2^A, les élèves de cette classe se sont montrés bien disposés à l'égard de ce travail. Ils faisaient preuve d'un vif intérêt et participaient activement lors des débats. Il a ainsi été décidé de poursuivre ces activités l'année suivante et la classe de CE2^B a été incluse dans l'étude en tant que groupe expérimental.

Le groupe contrôle de CE2 est constitué par la troisième classe de CE2 dans l'école, c'est le CE2^C.

- La classe de 6^eA

La classe de 6^eA est composée de 20 élèves : 15 filles et 5 garçons. La discipline générale en classe était assez bonne en début d'année mais les élèves étaient divisés en groupes de 3-4 personnes qui se disputaient parfois durant la récréation. Cette tendance existait depuis l'année précédente (2013/2014, en CM2). Trois élèves de cette classe avaient des consultations régulières avec le psychologue en CM2. Ils avaient besoin d'aide personnelle (timidité et isolation dans la classe, conflits avec les parents, angoisse).

Avec cette classe on ne pouvait pas travailler dans la période où les élèves étaient à l'école, c'est pourquoi des ateliers philosophiques optionnels ont été organisés en dehors des heures de cours. Seuls les élèves qui le souhaitaient participaient à ces ateliers. Ainsi 10 élèves ont choisi de participer aux ateliers (dont les 3 élèves qui avaient des consultations individuelles avec le psychologue) et ont intégré le groupe expérimental collège. Le reste de la classe (soit 10 élèves) était intégré dans le groupe contrôle « collège ».

- La classe de 6^eB

La classe de 6^eB se compose de 17 élèves : 15 garçons et 2 filles.

Dans la classe en début d'année scolaire 2014/2015 il y avait des problèmes de discipline hérités des années précédentes. Le psychologue scolaire était intervenu plusieurs fois dans la classe pour parler avec les élèves aux sujets de leur indiscipline et leurs comportements

dans la classe et pendant les récréations (ils se comportaient d'une manière irrespectueuse, insolente et violente). A la fin de l'année scolaire 2013/2014, afin de faciliter la transition entre le CM2 et la classe de sixième ainsi que de stimuler les élèves à améliorer la discipline en classe, il a été décidé de commencer un travail en groupe sous forme de débats à visée philosophique tout au long de l'année scolaire 2014/2015. C'est ainsi que toute la classe de 6^eB a intégré le groupe expérimental « collège ».

Le groupe contrôle de 6^e est constitué par la moitié des élèves de la classe de 6^eA et toute la classe de 6^eC (dans l'école il n'y a que 3 classe en 6^e).

- La classe de 5^eB

La classe de 5^eB comprend 19 élèves : 9 garçons et 10 filles. Durant l'année scolaire 2013/2014 le professeur responsable de la classe avait des consultations régulières avec le psychologue concernant le comportement (absences non réguliers des cours scolaires, mauvaise discipline en classe) et les difficultés scolaire (baisse de la réussite scolaire) de 4 élèves de la classe. Des rendez-vous avec les parents et des consultations individuelles avec les élèves ont été organisés. Au début de l'année scolaire 2014/2015, sont arrivés dans la classe 4 nouveaux élèves. Deux d'entre eux manifestaient du non-respect par rapport aux professeurs et aux règles de la classe. Ils étaient mal acceptés par leurs camarades. Progressivement, toute la classe a commencé à avoir des problèmes avec la discipline. Les élèves étaient divisés en groupes qui se disputaient régulièrement. Un mois après le début de l'année scolaire 2014/2015 il a été décidé de commencer un travail en groupe sur le long terme, pour aider l'intégration des nouveaux élèves et améliorer les relations dans la classe. La classe de 5^eB a rejoint dans son intégralité le groupe expérimental « collège ».

Le groupe contrôle de 5^e est constitué de la classe de 5^eA. C'est la classe pour laquelle on a obtenu l'accord de la professeur responsable de la classe pour faire passer nos instruments.

- Les élèves de 4^eA

Trois élèves (3 garçons) de la classe de 4^eA s'intéressant aux ateliers philosophiques organisés après les cours scolaire ont été invités à y participer. Ils avaient appris des débats par leurs camarades qui avaient y déjà participé l'année précédente (2013/2014). Ils étaient curieux et motivés de découvrir ce que le débat philosophique. Leur emploi du temps scolaire³¹ ne

³¹ Les élèves de 6^e et 5^e étudient le matin, les élèves de 4^e l'après-midi.

permettant pas de les réunir avec le groupe de 6^eA pour intégrer le groupe expérimental collège, ils ont rejoint les élèves de seconde constituant le groupe expérimental lycée.

- Les élèves du lycée

Pour le groupe expérimental lycée, compte tenu des emplois du temps des élèves compliqués à articuler, il a été décidé d'organiser un groupe hors temps scolaires, basé sur une participation volontaire d'élèves qui s'intéressaient à la pratique du débat philosophique comme moyen d'échanger. La majorité d'élèves ont appris de ce groupe à l'aide de la présentation organisée devant leur classe par la psychologue scolaire au début d'année 2014/2015. Ces élèves du ont choisi d'y participer parce qu'ils avaient envie de créer des nouvelles connaissances, ils avaient également envie de discuter aux sujets qui les intéressaient mais qu'ils ne pouvaient pas discuter lors des cours scolaires. Ils avaient besoin aussi de pouvoir échanger, s'exprimer et s'enrichir. Trois des lycéennes ont été invité personnellement. Ce sont d'élèves qui ont eu des consultations individuelles chez la psychologue en 2013/2014 (le cas d'une de ces filles sera analysé plus en détail dans le chapitre 4, p. 157). Un groupe de 20 élèves, 5 garçons, 15 filles, scolarisés en classe de 3^e, seconde et 1^e a ainsi été constitué. Ont été intégrés dans ce groupe des élèves avec lesquels nous avons besoin de mettre en place un travail psychologique permettant d'accompagner le travail du psychologue scolaire.

Le groupe contrôle « lycée » est constitué de 2 classes – la classe de 3^eA et la classe de 2^{de}B. Pour ces 2 classes on a obtenu l'accord des professeurs responsables de chaque classe pour faire passer nos instruments. Dans ce groupe sont aussi intégré 8 élèves de 1^e C, qui ont acceptés de participer bénévolement dans la recherche.

2.3. Outils de recueil de données

Les données de notre recherche sont recueillies à l'aide de questionnaires, entretiens, sociogramme, questionnaires d'enquête et observations.

- **Questionnaire caractérisant le développement socio-personnel**

Afin d'estimer l'évolution du développement socio-personnel des élèves suite aux ateliers philosophiques, nous avons mis au point un questionnaire qui est passé au début et à la fin de l'année scolaire (2014/2015). Celui-ci comprend 9 échelles permettant d'estimer respectivement 9 composantes du développement socio-personnel. Deux versions ont été élaborées : une pour les élèves de CE2 et une pour les élèves de collège et de lycée. Afin d'en

vérifier la compréhension des items la première version, destinée aux élèves du collège et lycée, a été testée pendant la première année de l'étude (2013/2014) auprès de 85 élèves (50 collégiens (dont 27 filles) et 35 lycéens (dont 20 filles)). Sur la base des résultats obtenus un certain nombre d'items ont été supprimés ou reformulés et nous avons créé la version destinée aux élèves de CE2.

Le questionnaire destiné aux élèves de CE2 (cf. annexe 1) est composé de 40 items répartis en 9 échelles. Parmi ces items il y a 5 qui participent à deux échelles à la fois. Une échelle de Likert en 5 positions allant de 1 à 5 est utilisée pour les 40 items pour l'évaluation de chaque assertion qui renvoie à un comportement. Toute fois la signification de ces échelons est la suivante : 1 – « jamais » à 5 – « toujours » pour 31 items. Pour 9 items (6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 17) la signification de chacun de ces positions est différente pour aider les élèves à mieux comprendre le contenu des questions et à répondre facilement. Par exemple, item 6 : « Je m'entends bien avec : A) tous les enfants de ma classe, B) la plus grande partie des enfants de ma classe, C) la moitié des enfants de ma classe, D) uniquement avec certains enfants de ma classe, E) personne » ; et item 15 : « D'une manière générale les autres enfants se débrouillent : A) beaucoup mieux que moi, B) mieux que moi, C) comme moi, D) moins bien que moi, E) beaucoup moins bien que moi ».

Le questionnaire destiné aux élèves de collège et de lycée (cf. annexe 2) est composé de 60 items répartis eux aussi en 9 échelles. Sept des items font partie de deux échelles à la fois. Une échelle de Likert en 5 positions allant de 1 – « pas d'accord » à 5 – « d'accord » est utilisée pour l'évaluation de chaque assertion qui renvoie à un comportement.

Du point de vue du contenu, les deux questionnaires évaluent les mêmes composantes. Toutefois, ils diffèrent par rapport au nombre d'items qui se voit réduit dans le questionnaire des élèves de CE2 (qui passent de 60 à 40 items) du fait du jeune âge de ces élèves. En effet un questionnaire trop longue est difficile pour les plus petit, d'une part et, d'autre part parce que certaine items sont très abstraites. Chaque version du questionnaire comprend les échelles suivantes :

▪ **Echelle 1 : Rapport à la famille**

Cette échelle exprime la manière dont l'élève évalue son intégration familiale et les rapports avec ses parents. La version CE2 est composée de 5 items, la version Collège-Lycée de 7 items. Quelques exemples d'items :

- Version CE2 : « Mes parents sont contents de moi. » ; « Je dis tout à mes parents sans craindre leur réaction. » ;

- Version Collège-Lycée : « Je pense que je suis important-e pour ma famille. » ; Je m'entends bien avec mes parents et je communique facilement avec eux. » ;

▪ **Echelle 2 : Relations avec les pairs**

Cette échelle évalue la capacité de créer et de maintenir des relations avec ses pairs. La version CE2 est composée de 5 items, la version Collège-Lycée de 7 items.

Exemples d'items :

- Version CE2 : « Je me sens seul/e. » ; « Pour jouer, j'arrive à trouver un-e ou des ami-e-s : A) chaque fois que je le veux ou quand je le veux, B) souvent j'arrive à trouver un-e ou des ami-e-s pour jouer, C) parfois je trouve quelqu'un-e, parfois non, D) je trouve rarement un-e ou des ami-e-s pour jouer, E) je n'arrive pas à trouver un-e ou des ami-e-s pour jouer » ;
- Version Collège-Lycée : « Je me sens souvent seul/e. » ; « Je crée des nouvelles amitiés facilement. » ;

▪ **Echelle 3 : Rapport à l'école**

Cette échelle renvoie à l'insertion dans le milieu scolaire et au rapport au processus éducatif et aux obligations d'élève. La version CE2 est composée de 4 items, la version Collège-Lycée de 6 items.

Exemples d'items :

- Version CE2 : « Je prépare mes leçons et mes devoirs avec soin. » ; « A l'école je me sens : A) très bien, B) bien, C) moyen – ni bien ni mal, D) mal, E) très mal » ;
- Version Collège-Lycée : « Je réussis à préparer seul/e mes leçons. » ; « A l'école je me sens bien. » ;

▪ **Echelle 4 : Représentation de soi**

Cette échelle estime différents aspects de la représentation de soi. La version CE2 est composée de 5 items, la version Collège-Lycée de 8 items.

Exemples d'items :

- Version CE2 : « Je suis fier/ère de moi. » ; « J'ai l'impression qu'on pense de moi : A) des choses positives, B) des choses plutôt positives, C) des choses ni positives ni négatives, D) des choses plutôt négatives, E) des choses négatives » ;
- Version Collège-Lycée : « J'ai souvent honte de ce que je fais. » ; « Je pense que mes camarades ont une image positive de moi. » ;

▪ **Echelle 5 : Identification des émotions**

Cette échelle évalue la capacité d'identification de ses propres émotions ainsi que celles des autres. La version CE2 est composée de 5 items, la version Collège-Lycée de 7 items.

Exemples d'items :

- Version CE2: « Il est difficile pour moi de comprendre quand je fais mal aux autres en disant ou en faisant quelque chose »; « Il est facile pour moi de comprendre ce que les enfants ressentent les uns pour les autres » ;
- Version Collège-Lycée : « Il est difficile pour moi de comprendre quand je fais mal aux autres (que ce soit en paroles ou en actes). » ; « Je comprends bien ce que les autres ressentent entre eux. » ;

▪ **Echelle 6 : Contrôle de soi**

Cette échelle évalue la capacité à contrôler ses émotions et son comportement. La version CE2 est composée de 5 items, la version Collège-Lycée de 8 items.

Exemples d'items :

- Version CE2 : « Quand quelqu'un me provoque je lui réponds. » ; « Je me fâche facilement. » ;
- Version Collège-Lycée : « Quand je suis en colère, je laisse ce sentiment me dominer. » ; « Quand je suis en colère j'essaie de me contrôler. » ;

▪ **Echelle 7 : Esprit critique**

Cette échelle estime l'esprit critique et analytique ainsi que la capacité à formuler un problème. La version CE2 est composée de 6 items, la version Collège-Lycée de 8 items.

L'échelle comprend des questions du type :

- Version CE2 : « Je réfléchis et j'analyse mes actions. » ; « J'aime réfléchir sur le pourquoi de notre existence. »
- Version Collège-Lycée : « Je réfléchis et j'analyse mes actions.» ; « J'aime réfléchir au pourquoi de notre existence. » ;

▪ **Echelle 8 : Capacités à communiquer**

Cette échelle évalue la capacité à communiquer et plus particulièrement la capacité d'écouter son interlocuteur, d'exprimer librement son opinion, de parler devant un public ainsi que d'accepter un point de vue différent du sien. La version CE2 est composée de 4 items, la version Collège-Lycée de 8 items.

Exemples d'items ;

- Version CE2 : « J'écoute attentivement mes ami-e-s lors de nos discussions. » ;
« J'exprime mes pensées de manière à ce que les autres me comprennent bien. » ;
- Version Collège-Lycée : « J'écoute attentivement ce que disent les autres. » ;
« J'exprime mes pensées de manière à ce que les autres me comprennent bien. » ;

▪ **Echelle 9 : Capacité d'adaptation**

Cette échelle estime la capacité à faire preuve de comportement adéquat et de flexibilité dans des situations différentes. La version CE2 est composée de 6 items, la version Collège-Lycée de 8 items.

Exemples d'items :

- Version CE2: « Pour jouer, j'arrive à trouver un-e ou des ami-e-s : A) chaque fois que je le veux ou quand je le veux, B) souvent j'arrive à trouver un-e ou des ami-e-s pour jouer, C) parfois je trouve quelqu'un-e, parfois non, D) je trouve rarement un-e ou des ami-e-s pour jouer, E) je n'arrive pas à trouver un-e ou des ami-e-s pour jouer » ; « Quand j'ai des difficultés à faire quelque chose, je demande de l'aide aux autres. » ;
- Version Collège-Lycée : « Je crée de nouvelles amitiés facilement. » ; « Quand je n'arrive pas à me débrouiller seul/e, je n'ai pas de difficulté à demander de l'aide à mes ami-e-s ou à mes proches. » ;

• **Sociogramme**

Le sociogramme vise à déterminer le microclimat dans la classe en termes d'affinité psychologique entre élèves. Elle est passée au début et à la fin de l'année scolaire. Deux indicateurs seront considérés : l'insertion et la *popularité* des élèves dans la classe. L'insertion correspond au niveau d'intégration dans le groupe et l'orientation de l'individu vers les autres membres du groupe. La popularité correspond au fait d'être apprécié et choisi (en tant que ami-e et/ou partenaire dans les jeux) par plusieurs membres du groupe.

Pour réaliser le sociogramme chaque élève a reçu une liste constituée des noms de tous les élèves de la classe (cf. annexe 3). Il devait alors choisir parmi ses camarades de classe ceux ou celles avec qui il voulait vraiment être dans la même classe. Les consignes données étaient les suivantes : « Entoure en rond le numéro de ton nom. Choisis parmi les élèves de ta classe

ceux et celles avec qui tu préférerais être si tu pouvais choisir. Place le symbole « X » devant le ou les noms d'élève choisis. ». Les élèves ne sont pas limités dans le nombre des choix de noms.

- **Questionnaire d'enquête auprès des élèves et des professeurs**

Pour les objectifs de l'étude (observer l'influence des débats à visée philosophique sur la connaissance de soi et des autres et sur l'acquisition des compétences sociales), un questionnaire composé de 4 questions ouvertes a été élaboré en deux versions – une version élèves et une version professeurs. Il est passé à la fin de l'année scolaire. Les questions composant la version élèves (cf. annexe 4) ont pour but de comprendre comment les élèves évaluent leur participation aux débats à visée philosophique durant l'année scolaire et de décrire également les bénéfices qu'ils ont pu en tirer. Les questions posées étaient les suivantes :

- Qu'est-ce que tu as aimé le plus dans les ateliers philosophiques ?
- Qu'est-ce que tu as appris sur toi-même durant les ateliers ?
- Qu'est-ce que tu as appris sur tes camarades de classe/les autres membres du groupe durant les ateliers ?
- Parmi les sujets discutés, quels sont ceux que tu as aimés le plus ?

Les questions de l'enquête version professeurs (cf. annexe 5) ont pour but de comprendre comment les débats à visée philosophique influencent le comportement et le développement des élèves ainsi que l'ambiance/le microclimat en classe d'après les observations des professeurs. Le questionnaire est composé des questions suivantes :

- Comment, d'après vous, les ateliers philosophiques durant cette année scolaire, ont aidé le développement des élèves dans votre classe (dans un plan individuel ou en tant que groupe) ?
- Qu'est-ce qui a changé dans votre classe après avoir les ateliers philo ?
- Avez-vous remarqué du changement dans le comportement de certains élèves à la fin de l'année scolaire ? Si oui, lesquels ? Comment s'exprime-t-il ?
- Avez-vous d'autres observations ou des recommandations ?

3. Procédure de recueil des données

L'étude a été réalisée sur deux années scolaires de suite soit en 2013/2014 et en 2014/2015 dans un même établissement qui regroupe des élèves de niveau élémentaire, collège et lycée (7-18 ans). Y sont scolarisés environ 1100 élèves.

La première année a été consacrée à l'élaboration et à la vérification des outils de recueil de données, recueil qui a été réalisé en 2014/15.

3.1. Etapes de la réalisation de l'étude

Le recueil des données via les outils ci-dessus présentés est réalisé en deux étapes, au début et à la fin de l'année scolaire, selon l'ordination suivante : passation du questionnaire caractérisant le développement socio-personnel, puis réalisation du sociogramme puis passation du questionnaire d'enquête.

- **Passation du questionnaire**

Suivant l'âge des élèves, deux modes de passation du questionnaire ont été utilisés. Pour les élèves de collège et de lycée nous avons utilisé une version papier qu'ils remplissaient seuls en 15-25 minutes. Pour les élèves de CE2 la passation du questionnaire s'est faite oralement sous forme d'entretien directif individuel. Cela nous donnait la possibilité d'aider les élèves ayant des difficultés de compréhension concernant certaines questions. La durée moyenne de l'entretien était d'environ 30 minutes.

La passation du questionnaire s'effectue en début et en fin d'année scolaire avec les élèves du groupe expérimental comme avec ceux du groupe contrôle.

- **Réalisation d'un sociogramme**

Le sociogramme est réalisé avec les élèves de groupe expérimental au début et à la fin de chaque année scolaire. Elle est fait passer par la psychologue scolaire. Pour remplir le sociogramme les élèves avaient besoin du 5-10 minutes.

- **Réalisation d'un questionnaire d'enquête**

La passation du questionnaire d'enquête est réalisée en fin d'année scolaire. La version élèves est remplie par les élèves du groupe expérimental. Le questionnaire d'enquête destiné aux professeurs quant à lui est complété par les professeurs responsables des classes composant le groupe expérimental.

Il est important de préciser qu'entre ces recueils de donnée ont eu lieu les débats à visée philosophique pour les groupes expérimentaux, les groupes contrôles n'ayant pas d'activité particulière dans ce laps de temps.

3.2. La mise en œuvre des débats philosophiques en classe

- **Fréquence et durée des débats**

Les débats à visée philosophiques sont réalisés une fois par semaine avec chacun des groupes expérimentaux. Pour les élèves de CE2 et de collège ces rencontres sont réalisées dans le cadre des temps scolaires avec la permission des professeurs responsables de classe (CE2^A, CE2^B, 6^eB et 5^eB). Les rencontres avec les élèves du lycée (3 groupe) et d'un des groupes de la classe de sixième (6^eA) se déroulent après les cours sous forme d'activité extrascolaire. Ces 4 groupes sont intégrés dans le « Club de philosophie », créé deux années avant, en 2012/2013, par la psychologue scolaire. Ces deux années nous ont permis d'expérimenter l'intérêt de la mise en œuvre de débats à visée philosophique. Dans le club, les élèves se réunissaient en dehors des cours scolaires et débâtaient sur tout sujet qui les intéressait. Les activités du club sont intégrées au programme « УСПЕХ » (REUSSITE - traduction de bulgare)³² lancé par le Ministère de l'Education, de la Jeunesse et de la Science dont le but est de stimuler les activités extrascolaires à l'école. A l'aide du financement reçu³³, nous avons pu réaliser le livre « Le monde est entre nos mains » („Светът в нашите ръце“) rassemblant des textes rédigés par les élèves, textes qui traitaient des sujets débattus au cours de l'année scolaire. Actuellement cinq volumes sont publiés (cf. annexe 6). Les élèves du groupe expérimental ont pris part au troisième volume.

³²Ce programme est lancé par le Ministère de l'Education et de la Science (MOH) pendant la période 2012-2015 avec l'aide financière du Fonds social européen. Pour plus d'information, veuillez consulter le site web du programme : <http://uspeh.mon.bg/>

³³ Pendant l'année scolaire 2014/2015 un site du club a été créé. Celui-ci abrite des informations concernant les activités du club, les projets réalisés, les événements à venir ainsi qu'un forum donnant la possibilité aux élèves de publier des sujets différents et de les discuter. En même temps, le site prévoit un espace complémentaire dans lequel les élèves peuvent publier leurs propres textes et dessins. Le site du Club de philosophie est consultable à l'adresse suivante : www.filosofiasdetsa-bg.com.

Avec les élèves en CE2, 20 rencontres ont été réalisées au cours de l'année scolaire. Le nombre des rencontres avec les élèves au collège s'élève à 22 alors que les rencontres avec les élèves au lycée varient en fonction du groupe – deux groupes ont eu 27 rencontres et un groupe 21. Le nombre des rencontres varie suivant les élèves de chaque niveau éducatif parce que les élèves ne finissent pas l'année scolaire au même moment³⁴.

La durée des rencontres varie en fonction de l'âge des élèves. Les rencontres avec les élèves en CE2 durent 25-30 minutes en début d'année scolaire et autour de 40 minutes en fin d'année. La durée des rencontres avec les élèves en classe de sixième et cinquième est de 40 minutes, ce qui correspond à la durée d'un cours, mais les discussions s'étendent souvent sur la récréation aussi (ce qui ajoute environ 10 minutes). Pour ce qui est de la durée des rencontres avec les élèves au lycée, elle varie entre 45 et 60 minutes (suivant les sujets qu'on discute). Toutes les discussions sont animées par la psychologue scolaire.

- **Elaborer les règles de travail en groupe**

La première ou la deuxième séance (en fonction du groupe) est consacrée à l'élaboration des règles concernant le fonctionnement des échanges durant le débat. Celles-ci ne sont pas préalablement définies par l'animateur (cf. chapitre 2). Sous peine d'être très vite oubliées par les élèves, et dans la mesure où il faut pouvoir les rappeler à chaque séance, ces règles ne doivent pas dépasser le nombre de 5 ou 6. La première tâche des élèves participant au club « Philosophie avec les enfants » est par conséquent de réfléchir et de formuler des règles susceptibles de favoriser le déroulement convivial et constructif des séances tout en les rendant utiles pour tous. Les propositions venant des élèves sont notées au tableau et soumises au vote. Les propositions retenues sont celles qui sont choisies par la majorité. Une tâche complémentaire est prévue pour les élèves en CE2. Elle est exécutée individuellement ou en groupe, selon les préférences des élèves : chaque élève choisit la règle qui lui plaît le plus et la dessine comme il l'imagine. Dessiner les règles aide les enfants à mieux les concevoir et à se les approprier. (cf. figure 1).

³⁴ L'année scolaire se termine le 31 mai pour les élèves en CE2, pour les élèves au collège elle se termine le 15 juin, alors que pour les élèves au lycée la fin de l'année scolaire est prévue pour le 30 juin.

Figure. 1. Des élèves en CE2 dessinent la règle « Celui qui parle est celui qui tient la balle. »



La formulation des règles est un moment crucial pour les élèves parce que cela leur permet d'affirmer leur position active dans le cadre du processus général tout en prenant leurs responsabilités vis-à-vis des propositions qu'ils ont acceptées. Les élèves définissent aussi les grandes lignes de l'organisation du travail. Ci-après nous citons à titre d'exemple quelques règles formulées par des élèves de CE2 : 1. S'écouter et s'entendre ; 2. Garder le silence et rester sagement assis sur la chaise sans jouer ; 3. Voter un sujet de débat ou réunir les sujets si possible ; 4. Celui qui parle est celui qui tient le ballon. 5. Chacun a le droit d'avoir sa propre opinion ; 6. Respecter l'opinion des autres. Les règles formulées par les élèves au collège et lycée sont similaires à celles des élèves de CE2. Voilà quelques exemples de règles formulées par des élèves au lycée : « S'écouter. » ; « Donner des exemples en gardant l'anonymat de la ou des personnes concernées. » ; « Assister régulièrement aux séances et avoir une attitude responsable à l'égard des activités du club. » ; « Accepter les différents points de vue ».

Les règles sont accrochées à un endroit bien visible de tout le monde durant le débat pour pouvoir être rappelées si nécessaire. Le respect des règles est observé tant par l'animateur que par les élèves eux-mêmes, ce qui leur permet de s'auto-réguler.

- **Positionnement des participants**

Le positionnement des participants est aussi un moment-clé pour les débats. Ils sont placés en cercle (cf. figure 2), ce qui permet aux élèves de briser le modèle de la salle de classe

traditionnelle. Leur professeur est présent aussi. Ainsi, les élèves, la professeur et l'animatrice qui fait partie du cercle formé, sont mis sur le même pied d'égalité.

Figure. 2. Rangement des élèves en CE2 lors des débats



- **Le déroulement du débat et le rôle de l'animateur**

A quelques exceptions près, les débats se déroulent de la même manière avec tous les groupes. C'est l'animatrice qui gère la prise de la parole en veillant à sa distribution équilibrée. Les professeurs de CE2 participent aussi durant les rencontres, ils font partie du groupe, ils peuvent poser des questions et faire des commentaires. Ils aident aussi l'animatrice à tenir la discipline. Chez les élèves de collège le professeur responsable de la classe participe parfois, au choix et peut aussi prendre la parole en tant que membre du groupe. Chez les élèves de lycée les professeurs ne participent jamais aux séances débats. Une « balle de parole » permettant de distribuer la parole est utilisée lors des débats avec les élèves de CE2, sixième et cinquième. L'animatrice du débat passe le ballon de parole à celui ou celle qui demande à prendre la parole en levant la main. Le ballon de-parole aide les élèves à se concentrer et à focaliser leur attention sur le sujet discuté.

Au début et à la fin de chaque séance, tous les participants au débat, y compris l'animatrice, disent comment ils se sentent à ce moment-là. Cette activité de mise en route permet aux élèves plus petits (CE2-cinquième) de se préparer pour le débat à venir. En plus,

celle-ci les aide à mieux exprimer et connaître leurs propres émotions et les émotions des autres tout en leur donnant la possibilité d'observer les changements qui adviennent en fin de séance.

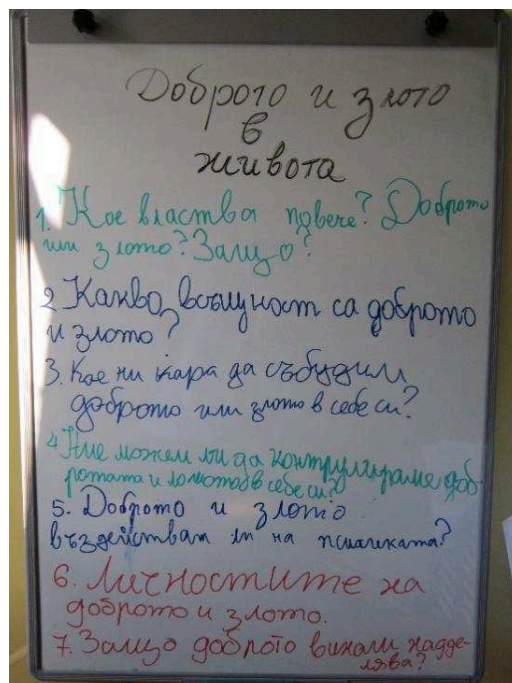
La première étape du débat, c'est le choix du sujet à débattre. D'abord les élèves proposent différents sujets ; ensuite ceux-ci sont soumis au vote et l'on choisit le sujet qui remporte le plus grand nombre de voix. Une fois le sujet défini, les élèves se mettent à exprimer librement leurs opinions, à poser des questions et à en chercher les réponses.

Les débats réalisés avec les élèves plus âgés se déroulent un peu différemment. Les élèves de sixième-quatrième ainsi que les élèves de troisième-première disposent de 5-10 min pour formuler des questions liées au sujet en les notant au tableau (cf. figure 3 et figure 4). Ensuite, ils lisent les questions afin de relever des similitudes éventuelles qui leur permettraient de les regrouper en fonction de leur sens. Ce n'est qu'après cette étape que les participants commencent à répondre aux questions retenues (entre 5 et 7 questions) selon un ordre choisi par eux-mêmes.

Figure. 3. Une élève de sixième note une question au tableau



Figure 4. Des questions sur le sujet « Le bien et le mal dans la vie » formulées par des élèves de sixième. Exemple des questions : Qu'est-ce que le bien et mal ?, Quel des deux est-il plus dominant ? Pourquoi ?, Qu'est-ce que provoque l'apparition du bon et du mal chez nous?, Pouvons-nous contrôler le bien et le mal chez nous ?, Le bien et le mal ont-ils influence sur notre psychique ?



L'animatrice du débat ne prend pas part à la discussion. Elle n'exprime jamais son opinion, il veille simplement au respect des règles de déroulement du débat et à la distribution équilibrée de la parole. Il lui incombe essentiellement d'assurer des conditions favorables au bon déroulement du débat. Si nécessaire, elle pose des questions supplémentaires susceptibles d'ouvrir et de faciliter la discussion. Toutefois, dans la plupart des cas, ce n'est pas nécessaire, étant donné que les élèves posent suffisamment de questions.

Quelques fois, dans les différents groupes, nous avons eu recours à des supports pour lancer le débat tels qu'un texte (parabole ou conte : Le conte des indiens du tribut cherokee ; La tache rouge et La fée sans ailes³⁵), des vidéo (Une filles = un garçon³⁶, une dance³⁷). On les a utilisés pour introduire le sujet et provoquer la réflexion des élèves.

³⁵ Voir l'édition « Pour penser » : www.pourpenser.com

³⁶ Dans cette vidéo sont réunis des films très courts (45s à 1mn) abordant le thème « Les filles et les garçons sous l'angle de l'égalité ».

³⁷ L'idée de cette vidéo est d'aborder d'une nouvelle manière (en utilisant l'art de la danse) le sujet d'égalité des filles et des garçons.

CHAPITRE 4. RESULTATS

1. Analyse psychométrique du questionnaire aux différents niveaux scolaires

1.1. Questionnaire appliqué aux élèves du CE2

Ce questionnaire contient 40 items répartis en 9 échelles. Rapelons-nous que parmi ces items il y a 5 qui participent dans deux échelles à la fois (cf. chapitre 3, p. 100-104). Le tableau 4 présente l' α de Crombach obtenue pour chaque échelle au début et à la fin de l'année scolaire.

Tableau 4. Cohérence interne (coefficient α) de chaque échelle, moyenne et écart-type observés pour le groupe expérimental, d'une part, et pour le groupe contrôle, d'autre part – test et retest CE2

Echelles	Nombre d'items	Coefficient α de Crombach		Groupe expérimental		Groupe contrôle	
				Ecart-type		Ecart-type	
		test	retest	test	retest	test	retest
Rapport à la famille	5	0,725	0,709	3,19	3,13	2,85	3,59
Relations avec les pairs	5	0,616	0,632	3,42	3,07	2,71	2,47
Rapport à l'école	4	0,483	0,411	3,07	2,36	2,27	2,43
Représentation de soi	5	0,491	0,349	2,72	2,29	2,64	2,72
Identification des émotions	5	0,287	0,464	3,36	3,12	3,63	3,28
Contrôle de soi	5	0,586	0,519	3,59	3,39	3,18	2,63
Esprit critique	6	0,644	0,594	4,47	3,91	3,42	3,94
Capacité à communiquer	4	0,480	0,450	3,22	2,95	3,40	2,68
Capacité d'adaptation	6	0,444	0,450	3,69	3,13	3,01	2,98

La cohérence interne a des valeurs satisfaisantes ($\alpha > 0,500$) pour les échelles « Rapport à la famille », « Relations avec les pairs », « Esprit critique » et « Contrôle de soi » sachant que pour cette dernière elle a des valeurs légèrement inférieures, mais qui sont acceptables. Dans les autres échelles, notamment « Rapport à l'école », « Représentation de soi », « Identification

des émotions », « Capacité à communiquer », « Capacité d'adaptation », la cohérence interne est faible ($\alpha < 0,500$). La cohérence interne faible³⁸ des échelles mentionnées ci-dessus montre que les items utilisés ne renvoient pas à 5 dimensions distinctes bien identifiables comme nous le supposions. Donc, dans l'analyse on ne prend pas les échelles dans leur ensemble mais on fait une analyse item par item.

A la base des données obtenues pour les échelles « Rapport à l'école », « Représentation de soi », « Identification des émotions » et « Capacité d'adaptation », au-delà de la pertinence du choix des items, on peut poser l'hypothèse que chez les jeunes élèves (8-9 ans) les composantes en question ne sont pas encore bien définies.

1.2. Questionnaire appliqué aux élèves du collège et du lycée

Ce questionnaire contient 60 items répartis en 9 échelles. Sept des items font partie de deux échelles à la fois. L' α de Cronbach obtenue pour chaque échelle au début et à la fin de l'année scolaire est présentée dans le tableau 5.

Tableau 5. Cohérence interne (coefficient α) de chaque échelle, moyenne et écart-type observés pour le groupe expérimental, d'une part, et pour le groupe contrôle, d'autre part – test et retest collège-lycée

Echelles	Nombre d'items	Coefficient α de Cronbach		Groupe expérimental		Groupe contrôle	
		test	retest	Ecart-type		Ecart-type	
				test	retest	test	retest
Rapport à la famille	7	0,762	0,842	18,23	20,75	14,36	19,74
Relations avec les pairs	7	0,529	0,638	14,41	17,00	14,22	16,18
Rapport à l'école	6	0,776	0,805	14,25	20,26	19,50	18,52
Représentation de soi	8	0,691	0,693	14,90	15,90	16,17	15,91
Identification des émotions	7	0,669	0,566	19,31	16,91	17,30	15,20
Contrôle de soi	8	0,569	0,651	15,87	17,92	15,28	16,22
Esprit critique	8	0,734	0,798	14,93	18,33	16,71	18,17
Capacité à communiquer	8	0,506	0,592	12,41	13,80	13,32	14,54
Capacité d'adaptation	8	0,725	0,728	15,78	17,26	15,04	15,13

³⁸ Il est important à noter que la valeur faible d' α ($\alpha < 0,500$) ne s'explique pas par l'incompréhension des questions parce que le questionnaire est réalisé sous forme d'entretien directif et avec des explications supplémentaires si nécessaire.

La cohérence interne de chacune des 9 échelles est de valeur acceptable. La meilleure cohérence interne est obtenue pour les échelles « Rapport à la famille », « Rapport à l'école », « Esprit critique » et « Capacité d'adaptation ». Pour les échelles « Relations avec les pairs », « Contrôle de soi » et « Capacité à communiquer », α de Crombach a des valeurs inférieures comparées aux quatre premières, mais en revanche ces valeurs sont en hausse pour la deuxième application du questionnaire (à la fin de l'année scolaire). Il en va de même pour les échelles « Rapport à la famille », « Rapport à l'école » et « Esprit critique ». Ces résultats vont dans le sens d'une fiabilité qui s'améliore à la fin de l'année scolaire. Les valeurs de la cohérence interne pour l'échelle « Représentation de soi » obtenues au début et à la fin de l'étude sont proches. La valeur la moins élevée d' α de Crombach (qui baisse à la fin d'année scolaire) est obtenue pour l'échelle « Identification des émotions » : $\alpha=0,566$.

La tendance qu'on observe chez les élèves du collège et du lycée à donner des réponses ayant une meilleure cohérence interne pour la plupart des échelles à la fin de l'année scolaire pourrait s'expliquer par une meilleure prise de conscience de la composante analysée au cours des discussions réalisées tout au long de l'année scolaire. Donc, les débats philosophiques ont influencé la propre cohérence interne des élèves. Par exemple, durant les ateliers philosophiques on a eu des sujets sur les relations avec les pairs (comment créer de nouvelles connaissances, qu'est-ce que l'amitié, comment surmonter les difficultés dans la communication, etc.). La possibilité de parler sur ces sujets a aidé les élèves à mieux comprendre les relations qu'ils ont et à mieux les gérer.

2. Analyse comparative des scores moyens de chaque échelle en début et en fin de l'année scolaire

La première étape du traitement des résultats consiste à calculer et comparer les scores moyens pour chacune des neuf échelles au début et à la fin de l'année scolaire. Les données obtenues permettent de déterminer le niveau initial des membres du groupe expérimental et du groupe contrôle tout en observant les changements qui pourraient survenir à l'intérieur du groupe expérimental à l'issue de l'atelier de « Philosophie avec les enfants » comparativement à ceux que l'on peut observer dans le groupe contrôle qui ne participe pas à l'atelier. Pour ce faire, nous avons utilisé le T-Test de comparaison par paires ou comparaison intra groupe

(Paired-Samples T-Test)³⁹ et T-Test pour échantillons indépendants pour les comparaisons inter groupe (Independent-Samples T-Test)⁴⁰.

Le terme de « score initial » renverra dans la présente étude aux données obtenues suite à l'application du questionnaire au début de l'année scolaire, le terme « score final » désignera quant à lui, les données obtenues à la fin de l'année scolaire.

2.1. Analyse comparative des scores moyens des élèves de CE2

L'analyse comparative des scores initiaux et finaux est réalisée à l'aide du T-Test de comparaison par paires (Paired-Samples T-Test). On considèrera que les résultats sont considérables quand le seuil de signification $\text{Sig} \leq 0,05$.

Pour les échelles « Relations avec les pairs » et « Rapport à la famille », on observe des différences entre le score initial et le score final du groupe contrôle et du groupe expérimental, le score moyen du groupe expérimental étant supérieur à celui du groupe contrôle (cf. tableau 6). En raison de la taille des échantillons (45 sujets du groupe contrôle et 18 sujets du groupe expérimental) et du risque d'erreur statistique plus élevé qui s'en suit ($\text{Sig} > 0,05$), la différence entre les scores moyens obtenus pourrait être considérée uniquement comme une tendance.

Tableau 6. Différences des scores moyens pour les échelles « Rapport à la famille » et « Relations avec les pairs » obtenues entre le début et la fin de l'année scolaire pour le groupe expérimental et le groupe contrôle, CE2

Echelle	Différences des scores moyennes et seuil de signification associé	
	Groupe expérimental	Groupe Contrôle
Rapport à la famille	,18* (Sig=0,692)	-,67 (Sig=0,404)
Relations avec les pairs	,42 (Sig=0,219)	,22 (Sig=0,646)

*La différence des scores moyens des deux échelles est calculée en soustrayant le score initial du score final : $14,78 - 14,60 = 0,18$

Etant donné la spécificité de la cohérence interne ($\alpha < 0,500$) des échelles « Rapport à l'école », « Représentation de soi », « Identification des émotions », « Capacité à

³⁹ Ce test compare le groupe à lui-même dans deux conditions de variable indépendante.

⁴⁰ Ce test permet de voir s'il y a une différence statistiquement significative entre les scores moyens d'un indicateur donné dans deux groupes différents.

communiquer » et « Capacité d'adaptation » chez les élèves de CE2, les changements qui pourraient survenir suite à la réalisation de l'atelier philosophique sont étudiés au niveau des items. Chez le groupe expérimental on observe un changement positif par rapport à certains items (cf. tableau 7).

Tableau 7. Différences des scores moyens par items obtenus entre le début et la fin de l'année scolaire pour le groupe expérimental et le groupe contrôle, CE2

Items	Différences des scores moyens et seuil de signification associé	
	Groupe expérimental	Groupe Contrôle
7	0,20 (Sig=0,211)	0,06 (Sig=0,772)
22	0,56 (Sig=0,073)	0,44 (Sig=0,315)
35	0,40 (Sig=0,083)	0,33 (Sig=0,269)
36	0,31 (Sig=0,168)	0,11 (Sig=0,579)

Les valeurs positives des scores moyens des différences reflètent une augmentation des résultats à la fin d'année. On observe une augmentation des scores moyens obtenus à la fin de l'année scolaire pour l'item 7, échelle « Capacité d'adaptation » : *Pour jouer, j'arrive à trouver un-e ou des ami-e-s* : a) chaque fois que je le veux – 4, b) souvent j'arrive à trouver un-e ou des ami-e-s pour jouer – 3, c) parfois je trouve quelqu'un-e, parfois non - 2, d) je trouve rarement un-e ou des ami-e-s pour jouer - 1, e) je n'arrive pas à trouver un-e ou des ami-e-s pour jouer - 0, ce qui montre que chez les élèves du groupe expérimental il y a une tendance à attirer plus facilement un partenaire de jeu. Cette tendance pourrait à son tour influencer la manière dont les élèves se sentent à l'intérieur du groupe, c'est-à-dire dans la classe et aussi dans l'école.

Il y a une tendance positive constatée à la fin de l'étude pour deux items faisant partie de l'échelle « Identification des émotions ». Les scores moyens y sont en hausse : pour l'un des items les résultats sont proches de la signification statistique. Il s'agit de l'item 22 : *Il m'est difficile à comprendre quand je fais mal aux autres avec mes paroles ou avec mes actions*, pour lequel la différence entre les scores moyens obtenus est proche de la signification statistique - Sig.=0,073. Cela étant, à la fin de l'année scolaire, les élèves du groupe expérimental commencent à se montrer plus sensibles par rapport à leur attitude à l'égard des autres et à leur influence sur ceux-ci. Il y a une tendance positive qui se manifeste au niveau de la

compréhension des émotions. A la fin de l'année scolaire, les élèves du groupe expérimental sont capables de mieux identifier les émotions que leurs camarades ressentent les uns à l'égard des autres (item 21 : Je comprends ce que les enfants autour ressentent les uns pour les autres). Les données obtenues ici pour le groupe contrôle sont proches de ceux obtenus pour le groupe expérimental mais la hausse est au profit du groupe expérimental. Ce que signifie que les élèves des deux groupes ont progressé mais les élèves du groupe expérimental ont progressé le plus.

Une hausse des scores moyens obtenus à la fin de l'année scolaire est constatée pour deux items faisant partie de l'échelle « Capacité à communiquer ». Il s'agit de l'item 35 : *Je tiens à ce que les autres m'écoutent et non pas que moi je les écoute* (nous inversons les points obtenus pour chaque item lors du décodage) et de l'item 36 : *J'écoute attentivement ce que disent les autres*. Le risque d'erreur statistique pour l'item 35 est $\text{Sig.}=0,083$. Ce résultat indique qu'à la fin de l'année scolaire, les élèves du groupe expérimental se montrent plus attentifs à l'égalité dans le processus de communication, c'est-à-dire, ils accordent une importance aussi grande au fait d'être écoutés qu'au fait d'écouter les autres lors d'une discussion. En même temps, il y a une tendance positive dans le développement de leur capacité à écouter leurs interlocuteurs (item 36 : *J'écoute attentivement ce que disent les autres*).

Il est à noter que lors de l'entretien au début de l'étude, la plupart des enfants avaient besoin d'explications complémentaires pour comprendre les questions, en l'occurrence la question (item) 21. Ils avaient du mal par exemple à faire la différence entre leur interaction avec les autres et une interaction à laquelle ils ne participent pas.

L'analyse comparative de la différence entre le score initial et le score final obtenu chez le groupe expérimental et le groupe contrôle pour l'item 12 de l'échelle « Rapport à l'école » : A l'école, je me sens : a) très bien, b) bien, c) moyen – ni bien, ni mal, d) mal, e) très mal, montre qu'à la fin de l'année scolaire, les élèves du groupe expérimental se sentent beaucoup mieux en milieu scolaire comparés aux élèves du groupe contrôle. L'analyse comparative est réalisée à l'aide du T-Test pour échantillons indépendants (Independent-Samples T-Test) et le degré de signification des résultats obtenus est proche de la signification statistique $\text{Sig.}=0,096$.

Dans le cas de l'item 13 : Je suis : a) un/e élève parfait/e, b) un/e très bon/ne élève, c) un/e bon/ne élève, d) un/e élève moyen/ne, e) un/e élève faible) faisant partie de la même échelle, on constate un changement positif des résultats obtenus au profit du groupe expérimental.

En conclusion :

Les données obtenues témoignent d'une tendance positive concernant les relations avec les pairs à la fin de l'année scolaire chez le groupe expérimental (échelle « Relations avec les

pairs »). Quant aux échelles « Rapport à l'école », « Identification des émotions », « Capacité à communiquer » et « Capacité d'adaptation », il y a un changement positif au niveau des items.

Suite aux ateliers philosophiques réalisés tout au long de l'année scolaire, on observe une tendance positive au profit du groupe expérimental pour les relations avec les pairs et le rapport à la famille. A la fin de l'année scolaire, les élèves du groupe expérimental manifestent une meilleure capacité à attirer un partenaire de jeu et à écouter leur interlocuteur tout en se montrant plus sensibles à l'égalité dans la communication (Hypothèse 3). Ils sont également plus attentifs aux émotions des autres et à la manière dont ils pourraient influencer ces dernières (Hypothèse 1). Comparés au groupe contrôle, les élèves du groupe expérimental disent qu'ils se sentent mieux à l'école à la fin de l'année scolaire.

2.2. Analyse comparative des scores moyens des élèves du collège

Pour la plupart des échelles, les différences entre les scores moyens obtenus au début et à la fin de l'année scolaire pour le groupe expérimental et le groupe contrôle du collège sont au profit du groupe expérimental (cf. tableau 8). La plus grande différence positive chez le groupe expérimental est obtenue pour l'échelle « Identification des émotions » suivie par l'échelle « Relations avec les pairs ». Les scores moyens des échelles « Capacité à communiquer », « Représentation de soi » et « Rapport à l'école » sont aussi en hausse.

On constate que pour le groupe contrôle, les scores finaux pour chacune des cinq échelles sont en baisse et les différences obtenues sont négatives. Le résultat obtenu pour l'échelle « Rapport à l'école » est statistiquement significatif $\text{Sig.}=0,046$, et pour les échelles « Représentation de soi » et « Relations avec les pairs » le seuil de signification est proche du résultat statistiquement significatif ($\text{Sig.}=0,071$ и $\text{Sig.}=0,095$).

Tableau 8. Différences des scores moyens *par échelles obtenus entre le début et la fin de l'année scolaire pour le groupe expérimental et le groupe contrôle, collège*

Echelles	Différences des scores moyens et seuil de signification associé	
	Groupe expérimental	Groupe contrôle
Relations avec les pairs	,61 (Sig=0,291)	-1,59 (Sig=0,095)
Rapport à l'école	,16 (Sig=0,794)	-,93 (Sig=0,046)
Identification des émotions	,86 (Sig=0,218)	-,70 (Sig=0,944)
Capacité à communiquer	,45 (Sig=0,544)	-1,14 (Sig=0,345)
Représentation de soi	,39 (Sig=0,488)	-1,71 (Sig=0,071)

Les résultats obtenus en comparant les données du groupe expérimental et du groupe contrôle par échelles témoignent des changements positifs pour le groupe expérimental. En comparant les différences des scores initiales et scores finales à l'aide du T-Test pour échantillons indépendants (Independent-Samples T-Test), on obtient de très bons résultats pour le groupe expérimental pour les échelles « Relations avec les pairs » avec un seuil de signification Sig.=0,062, « Contrôle de soi », Sig.=0,071 et « Représentation de soi », Sig.=0,088. Les trois valeurs du seuil de signification sont proches de 0,05, ce qui témoigne d'une différence proche de la signification statistique entre les résultats du groupe expérimental et du groupe contrôle au profit du groupe expérimental.

Les résultats faibles obtenus par les élèves du groupe contrôle pourraient s'expliquer par les spécificités du passage de l'enfance à l'adolescence et respectivement les difficultés qui accompagnent cette période. C'est notamment la période qui se caractérise par un changement intensif au niveau physique (croissance du corps et début de la maturité sexuelle) mais aussi au niveau personnel (aspiration à l'autonomie et à l'indépendance, détachement émotionnel des parents, tendance à l'auto-critique et besoin d'appartenance à un groupe). Le début de cette période est marqué par la transition de CM2 à la classe de 6^{ème} (de l'école élémentaire au collège) qui va de pair avec beaucoup de changements à l'école (de nouveaux professeurs et de nouvelles disciplines scolaires, complexification des contenus éducatifs). Les nouveaux défis à relever pourraient provoquer beaucoup de stress chez les élèves de cet âge tout en influençant leurs résultats et leur adaptation à l'école, ainsi que leur comportement dans le milieu scolaire et en dehors de celui-ci (Калчев, 2011). Voilà pourquoi, il est extrêmement important que

l'école assure un soutien pédagogique et psychologique à ces élèves par l'intermédiaire de spécialistes dans le domaine (des psychologues, des conseillers pédagogiques, des professeurs). Celui-ci pourrait consister en un travail individuel (discussion avec un professeur, consultation avec un psychologue ou un conseiller pédagogique, par exemple) et/ou travail en groupe avec les élèves (des ateliers socio-psychologiques, par exemple).

La comparaison des résultats du groupe expérimental témoigne de certaines différences entre les sous-groupes qui le composent. Le groupe expérimental du collège est composé d'une classe entière de 6^{ème} (la classe de 6^{ème} B) et une classe entière de 5^{ème} (la classe de 5^{ème} B), 10 de élèves d'une autre classe de 6^{ème} (la classe de 6^{ème} A) et de trois élèves de la classe de quatrième (la classe de 4^{ème} A). La comparaison entre les résultats des classes de 6^{ème} B et de 5^{ème} B et ceux des classes de 6^{ème} A et de 4^{ème} A obtenus à l'aide de T-Test de comparaison par paires (Paired-Samples T-Test) tendent à indiquer que ce sont les élèves des classes de 6^{ème} B et de 5^{ème} B qui ont obtenu de meilleurs résultats. Chez ces élèves, les scores finaux pour toutes les échelles sont supérieurs par rapport aux scores des élèves des classes de 6^{ème} A et de 4^{ème} A. Les meilleurs résultats sont obtenus pour les échelles « Relations avec les pairs », « Capacité à communiquer » « Représentation de soi » et « Identification des émotions » (Sig.=0,052, c'est-à-dire que le résultat obtenu pour cette échelle est statistiquement significatif).

Ces résultats pourraient s'expliquer par les différentes conditions dans lesquelles nous avons travaillé avec chaque groupe. Chez le groupe des élèves des classes de 6^{ème} B et de 5^{ème} B, nous avons travaillé avec la classe entière. Les ateliers philosophiques ont eu lieu dans le cadre du cours du professeur responsable de la classe, ce qui permettait à tous les élèves de la classe de participer aux discussions. Les ateliers philosophiques avec les élèves des classes de 6^{ème} A et de 4^{ème} A ont été réalisés sous forme d'activité optionnelle extrascolaire à laquelle ne participaient que certains élèves de la classe. Par conséquent, l'application de la méthode « Philosophie avec les enfants » démontre qu'avec les élèves du collège, on obtient de meilleurs résultats lorsqu'on travaille avec la classe entière.

Les résultats obtenus tendent à indiquer que la méthode « Philosophie avec les enfants » a un impact positif sur le développement émotionnel des élèves (ces derniers commencent à identifier et à exprimer plus facilement leurs émotions) ainsi que sur l'amélioration de leur représentation de soi. La représentation de soi positive et la bonne maîtrise des émotions, sont des facteurs qui influencent de manière positive les relations entre les élèves de la même classe, un phénomène qui est observé pour le groupe expérimental. Suite

à la participation régulière aux débats philosophiques, tout au long de l'année scolaire, les élèves du groupe expérimental

font preuve d'une meilleure capacité à communiquer. Les relations avec leurs pairs ainsi que l'ambiance dans la classe s'améliorent aussi (Hypothèse 3).

A la fin de l'année scolaire, les élèves font preuve d'une meilleure identification des émotions - des résultats qui témoignent d'une tendance positive (Hypothèse 1).

Sur la base des résultats observés pour le groupe expérimental, l'on pourrait tirer une conclusion importante concernant la manière dont la méthode « Philosophie avec les enfants » est appliquée, à savoir : afin d'obtenir un meilleur effet des débats philosophiques réalisés avec les élèves du collège, il est nécessaire de travailler avec la classe entière.

2.3 . Analyse comparative des scores moyens des élèves du lycée

Pour quatre des échelles (cf. tableau 9), on obtient des différences entre le score initial et le score final qui sont au profit du groupe expérimental. La différence positive la plus significative est constatée pour les échelles « Capacité d'adaptation » et « Rapport à la famille » suivies par les échelles « Contrôle de soi » et « Représentation de soi » mais le seuil de signification pour ces échelles est plus élevé, Sig.>0,05.

Tableau 9. Différences des scores *moyens par échelles* obtenus entre le début et la fin de l'année scolaire pour le *groupe expérimental* et le *groupe contrôle*, lycée

Echelles	Différences des scores moyens et seuil de signification associé	
	Groupe expérimental	Groupe contrôle
Rapport à la famille	,40 (Sig=0,729)	-1,42 (Sig=0,013)
Contrôle de soi	,40 (Sig=0,653)	,12 (Sig=0,829)
Capacité d'adaptation	,45 (Sig=0,692)	-,31 (Sig=0,566)
Représentation de soi	,30 (Sig=0,730)	,04 (Sig=0,940)

On constate que pour le groupe contrôle les scores finaux sont en baisse pour les échelles « Capacité d'adaptation » et « Rapport à la famille », les résultats pour cette dernière étant statistiquement significatifs, Sig.=0,013. Pour les deux autres échelles, notamment

« Représentation de soi » et « Contrôle de soi », le groupe contrôle témoigne d'une légère amélioration des scores finaux, mais bien moindre par rapport à celle qu'on observe pour le groupe expérimental.

Ces données permettent de considérer que l'application de la méthode « Philosophie avec les enfants » chez les élèves du lycée favorise leur rapport à la famille ; améliore leur capacité d'adaptation ; aide les élèves à devenir plus conscients de leurs comportements en les aidant à avoir un meilleur contrôle et une meilleure représentation de soi. Malgré le nombre limité de personnes participant à l'étude, ces données révèlent une tendance de changements positifs dans le comportement des élèves. Toutefois, pour valider ces résultats, il est nécessaire de réaliser une étude supplémentaire sur un échantillon de plus grande taille.

En conclusion, l'analyse comparative des scores moyens obtenus au début et à la fin de l'année scolaire pour chaque échelle réalisée pour le groupe expérimental et pour le groupe contrôle montre une amélioration des résultats du groupe expérimental par rapport au groupe contrôle et ceci pour plusieurs échelles. Les meilleurs résultats sont obtenus pour le groupe expérimental du collège pour les échelles « Identification des émotions », « Relations avec les pairs », « Représentation de soi » et « Contrôle de soi », ce qui va dans le sens des **hypothèses 1 et 3**. Chez les élèves du primaire on constate une amélioration des relations avec les pairs aussi bien que de la capacité d'adaptation, ce qui va en partie dans le sens de l'**hypothèse 3**. Chez les élèves du lycée on observe une tendance positive vers la prise de conscience de leurs comportements, ce qui valide en partie l'**hypothèse 2**.

Les résultats obtenus pour les trois groupes d'âge témoignent de l'impact positif de la méthode « Philosophie avec les enfants » sur le comportement des élèves dans certaines sphères données telles que les relations interpersonnelles et l'identification des émotions ainsi que le contrôle et la représentation de soi. L'étude plus approfondie des effets positifs de l'application de cette méthode suppose le recours à des méthodes d'analyse complémentaires sur lesquelles nous nous arrêterons un peu plus loin dans le présent chapitre.

3. Structures factorielles des 9 échelle du questionnaire

Dans la deuxième étape de l'analyse des données, nous avons recouru à l'analyse factorielle. Cette analyse se pose comme objectif de mettre en relief les relations que les

personnes participant à l'étude établissent entre les différentes composantes relatives au développement cognitif et personnel incluses dans la présente étude. Voilà pourquoi, les variables constitutive de notre analyse ne sont pas les scores moyens aux items mais ce sont les scores moyens obtenus pour chaque échelle au début et à la fin de l'année scolaire.

Nous avons utilisé, comme méthode d'extraction, une analyse en composantes principales avec une rotation varimax. Nous avons ensuite réalisé le test de sphéricité de Bartlett⁴¹ et la « Measure of Sampling Adequacy », aussi appelée Indice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)⁴².

L'analyse factorielle a été réalisée au début (analyse factorielle initiale) et à la fin de l'année scolaire (analyse factorielle finale), ce qui a permis de relever l'apparition de nouvelles corrélations plus importantes entre les variables et, respectivement, leur regroupement dans de nouveaux facteurs suite aux ateliers philosophiques organisés avec le groupe expérimental. Ces données ont été relativisées en étant comparées avec les données obtenues par l'analyse factorielle réalisée avec le groupe contrôle.

Les résultats de l'analyse factorielle sont présentés pour les élèves du collège et du lycée. Cette analyse n'a pas été réalisée avec des élèves du primaire en raison du manque de fiabilité d'une partie des échelles.

3.1. Analyse factorielle des résultats des élèves du collège

Pour l'analyse factorielle réalisée **au début de l'année scolaire** (analyse factorielle initiale) avec le groupe expérimental, l'Indice KMO prend la valeur 0,812, valeur supérieure à 0,50, ce qui représente une bonne solution factorielle. Le test de sphéricité de Bartlett (Bartlett's Tets Sig < 0.000) confirme, quant à lui, la possibilité de réaliser une analyse factorielle sur ces données.

Nous avons obtenu deux facteurs (cf. tableau 10) qui expliquent 60,32% de la variation, ce qui atteste la pertinence de la méthode utilisée. Le premier explique 37,79% de cette variation, le deuxième en explique 22,53%.

⁴¹ Le test de sphéricité de Bartlett teste si la matrice des corrélations est une matrice d'identité, ce qui indiquerait que le modèle de facteur n'est pas adapté.

⁴² Mesure de l'adéquation de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin qui teste si les corrélations partielles entre les variables sont faibles.

**Tableau 10. Analyse factorielle réalisée au début de l'année scolaire –
groupe expérimental du *collège***

Variables	Facteurs	
	1	2
Capacité d'adaptation	,793	
Contrôle de soi	,738	
Relations avec les pairs	,719	
Rapport à l'école	,714	
Capacité à communiquer	,639	
Rapport à la famille	,616	
Identification des émotions		,792
Esprit critique		-,777
Représentation de soi		,589

Le facteur 1 implique 6 variables soit 6 échelles : Capacité d'adaptation, Contrôle de soi, Relations avec les pairs, Rapport à l'école, Capacité à communiquer, Rapport à la famille. Ces variables mettent l'accent sur le positionnement de l'individu dans le milieu environnant. Nous le nommerons : **Adaptation**.

Le facteur 2 implique 2 variables dominantes : Identification des émotions et Esprit critique, cette dernière participant négativement au facteur. L'identification des émotions relève de la sensibilité émotionnelle et de l'attitude compréhensive envers les autres qui ne corrélaient pas positivement (Pearson Correlation = -,366, Sig. = 0,010) avec l'esprit critique. L'esprit critique de son côté exige d'avoir une distance par rapport aux émotions. On pourrait nommer ce facteur **Identité empathique**⁴³.

Pour l'analyse factorielle réalisée **à la fin de l'année scolaire** avec le groupe expérimental, l'Indice KMO prend la valeur 0,830 et Bartlett's Test Sig < 0.000, ce qui représente une bonne solution factorielle. On obtient de nouveau deux facteurs (cf. tableau 11) qui expliquent 70,63% de la variation, ce qui atteste la pertinence de la méthode utilisée. Le premier explique 44,22% de cette variation, le deuxième en explique 26,41%.

⁴³La représentation de soi en tant que partenaire émotionnel dans la communication.

**Tableau 11. Analyse factorielle réalisée à la fin de l'année scolaire –
groupe expérimentale du collège**

Variables	Facteurs	
	1	2
Esprit critique	,832	-,344
Capacité d'adaptation	,797	
Rapport à l'école	,785	
Capacité à communiquer	,764	
Contrôle de soi	,694	
Relations avec les pairs	,691	
Rapport à la famille		
Identification des émotions		,886
Représentation de soi		,763

Le facteur 1 implique les mêmes variables qu'il y avait au moment de la première analyse (au début de l'année scolaire) ; mais dans sa structure est rajoutée la variable « Esprit critique ». Cette variable a une nouvelle valeur positive plus importante. Suite à l'évolution que nous observons chez le groupe expérimental, le contenu du facteur **adaptation** s'est enrichi avec la nouvelle variable. Voilà pourquoi nous garderons son appellation initiale de l'analyse factorielle réalisée au début de l'année scolaire en le nommant **adaptation critique**.

Le facteur 2 implique deux variables dominantes : Identification des émotions et Représentation de soi. Il ne change pas non plus de contenu, mais le poids de ses composantes témoigne d'une meilleure prise de conscience de soi et d'un moindre antagonisme avec l'esprit critique. Voilà pourquoi, nous garderons de nouveau son appellation de l'analyse factorielle réalisée au début de l'année scolaire **identité empathique**.

Pour l'analyse réalisée **avec le groupe contrôle au début de l'année scolaire**, l'Indice KMO prend la valeur 0,788 et Bartlett's Tets Sig < 0.000, ce qui représente une bonne solution factorielle. On obtient 2 facteurs qui expliquent 60,88% de la variation – un bon indicateur de la validité et de la pertinence de la méthode utilisée (cf. tableau 12). Le premier facteur explique 35,88% de cette variation, et le deuxième en explique 25%.

**Tableau 12. Analyse factorielle réalisée au début de l'année scolaire –
groupe contrôle du collège**

Variables	Facteurs	
	1	2
Représentation de soi	,873	
Relations avec les pairs	,794	
Identification des émotions	,755	
Capacité d'adaptation	,725	
Rapport à la famille		
Esprit critique		,777
Contrôle de soi		,678
Capacité à communiquer		,672
Rapport à l'école		,656

Le facteur 1 implique 4 variables : Représentation de soi, Relation avec les pairs, Identification des émotions et Capacité d'adaptation.

Le facteur 2 implique 4 variables principales : Esprit critique, Contrôle de soi, Capacité à communiquer, Rapport à l'école, Rapport à la famille.

Les deux facteurs regroupent des variables différentes entre lesquelles il est difficile à trouver un lien, ce qui témoigne des facteurs difficilement interprétables psychologiquement.

Dans l'analyse factorielle réalisée **à la fin de l'année scolaire** l'Indice KMO prend la valeur 0,806 et Bartlett's Tets Sig < 0.000, ce qui représente une bonne solution factorielle. L'analyse factorielle présente de nouveau deux facteurs (cf. tableau 13). Ils expliquent 68,94% de la variation ce qui est un très bon indicateur de la pertinence de la méthode utilisée, les deux facteurs ayant le même poids. Le premier facteur explique 34,49% de cette variation et le deuxième en explique 34,45%.

**Tableau 13. Analyse factorielle réalisée à la fin de l'année scolaire –
groupe contrôle du collège**

Variables	Facteurs	
	1	2
Représentation de soi	,854	
Relations avec les pairs	,825	
Capacité d'adaptation	,788	
Identification des émotions	,706	
Esprit critique		,863
Rapport à l'école		,812
Contrôle de soi		,751
Capacité à communiquer		,710
Rapport à la famille		

Le facteur 1 implique 4 variables principales : Représentation de soi, Relations avec les pairs, Identification des émotions et Capacité d'adaptation. Ce sont les mêmes variables participant dans la structure du facteur obtenu au début d'année.

Le facteur 2 implique également 4 autres variables dominantes, comme au niveau initial : Esprit critique, Contrôle de soi, Capacité à communiquer, Rapport à l'école. La structure de ce facteur est identique à celle de l'analyse factorielle initiale. Donc, comme pour le facteur précédant, on n'a pas un changement à la fin d'année.

L'analyse factorielle réalisée avec le groupe contrôle au début et à la fin de l'année scolaire nous a amenés à conclure que chez ces élèves il n'y a pas de changement des facteurs à la fin d'année. Les variables participant dans les 2 facteurs obtenus à la fin d'année restent telles qu'elles étaient au début d'année – des variables entre lesquelles il est difficile à trouver un lien. En revanche, chez le groupe expérimental, on observe une meilleure prise de conscience de soi allant de pair avec un esprit plus critique qui s'oppose moins fort avec l'identité empathique.

3.2. Analyse factorielle des résultats des élèves du lycée

Dans l'analyse factorielle réalisée **au début de l'année scolaire** avec le groupe expérimental du lycée l'Indice KMO prend la valeur 0,639, valeur supérieur à 0,50, ce qui

représente une solution factorielle acceptable. Le test de sphéricité de Bartlett (Bartlett's Tets Sig < 0.000) confirme, quant à lui, la possibilité de réaliser une analyse factorielle sur ces données.

L'analyse factorielle présente trois facteurs (cf. tableau 14). Ils expliquent 76,53% de la variation – un bon indicateur de la pertinence de la méthode utilisée (tableau ?). Le premier facteur explique 33,95% de cette variation, le deuxième en explique 23,39% et le troisième explique 19,19%.

Tableau 14. Analyse factorielle réalisée au début de l'année scolaire – groupe expérimental du lycée

Variables	Facteurs		
	1	2	3
Capacité d'adaptation	,951		
Relations avec les pairs	,910		
Représentation de soi	,831		
Capacité à communiquer		,791	
Esprit critique		,786	
Rapport à la famille		,658	
Contrôle de soi		,598	
Rapport à l'école			,819
Identification des émotions			,727

Le facteur 1 implique 3 variables dominantes : capacité d'adaptation, relations avec les pairs et représentation de soi. Il pourrait être nommé **adaptation**.

Le facteur 2 implique 3 variables dominantes relatives à la communication, à la réflexion, au rapport à la famille (le contrôle de soi est une composante qui prend part à ce facteur mais avec un poids inférieur). Ce facteur pourrait être défini comme **une communication consciente dans la famille**.

Le facteur 3 implique 2 variables dominantes relatives au rapport à l'école et aux émotions. Ce facteur est selon nous relatif au **mûrissement** parce que, en grandissant, l'élève commence à accorder plus d'importance à école (la corrélation « Rapport à l'école » - « Identification des émotions » mesurée à l'aide du coefficient de corrélation Pearson = ,490, Sig. = 0,024). L'attitude à l'égard de celle-ci change ce qui est étroitement lié au développement émotionnel de l'élève.

Dans l'analyse réalisée à la fin de l'étude avec le même groupe, l'indice KMO prend la valeur 0,558 et Bartlett's Tets Sig < 0.000, ce qui est une solution acceptable pour l'analyse factorielle. On obtient de nouveau 3 facteurs qui expliquent 74,85% de la variation – un très bon indicateur de la pertinence du modèle de l'étude (cf. tableau 15). Le premier facteur explique 34,29% de cette variation, le deuxième en explique 21,75%, et le troisième 18,81%.

Tableau 15. Analyse factorielle réalisée à la fin de l'année scolaire – groupe expérimental du lycée

Variables	Facteurs		
	1	2	3
Relations avec les pairs	,827		
Capacité d'adaptation	,806		
Rapport à l'école	,767		
Capacité à communiquer	,660		
Rapport à la famille		,915	
Identification des émotions		,744	
Représentation de soi	,607	,608	
Contrôle de soi			,856
Esprit critique			,779

Le facteur 1 implique 5 variables : Relations avec les pairs, Capacité d'adaptation, Rapport à l'école, Capacité à communiquer, Représentation de soi. Ces variables marquent l'élargissement du périmètre de l'adaptation qui inclut l'adaptation à l'école et la capacité à communiquer. Tout en restant lié au facteur précédent « adaptation », ce facteur pourrait être défini comme **adaptation sociale** qui, de son côté, comprend la performance scolaire.

Le facteur 2 implique 3 variables : Rapport à la famille, Identification des émotions et Représentation de soi. Ces variables mettent l'accent sur le vécu personnel et les relations dans la famille. Nous nommerons ce facteur : **Emotions dans la famille**.

Le facteur 3 implique 2 variables : Contrôle de soi et Esprit critique. Nous le nommerons : **Autorégulation**.

Dans l'analyse factorielle réalisée au début de l'année scolaire avec le groupe **contrôle** l'Indice KMO = 0,664 et Bartlett's Tets Sig < 0.000, ce qui représente une solution factorielle acceptable. Nous avons obtenu trois facteurs (cf. tableau 16) qui expliquent 65,78%

de la variation (de nouveau un bon indicateur de la pertinence du modèle de l'étude). Le premier explique 34,50% de cette variation, le deuxième en explique 17% et le troisième 14,28%.

**Tableau 16. Analyse factorielle réalisée au début de l'année scolaire –
groupe contrôle du lycée**

Variables	Facteurs		
	1	2	3
Représentation de soi	,867		
Capacité d'adaptation	,865		
Relations avec les pairs	,810		
Capacité à communiquer	,667		
Identification des émotions			
Contrôle de soi		,783	
Rapport à la famille		,742	
Esprit critique			,871
Rapport à l'école			

Le facteur 1 implique 4 variables : Représentation de soi, Capacité d'adaptation, Relation avec les pairs, Capacité à communiquer. Nous nommerons ce facteur, à l'instar du groupe expérimental, **Adaptation**.

Le facteur 2 implique 2 variables : Contrôle de soi et Rapport à la famille, ces dernières constituant un facteur similaire avec le groupe expérimental - **Régulation émotionnelle dans la famille** (ce facteur est censé montrer le contrôle des émotions dans la famille).

Le facteur 3 implique une variable : **Esprit critique**.

Dans l'analyse factorielle réalisée à la fin de l'année scolaire l'Indice KMO = 0,625 est donc supérieur à 0,50 et Bartlett's Tets Sig < 0.000, ce qui représente une solution factorielle acceptable. Cette analyse présente de nouveau trois facteurs (cf. tableau 17). Ils expliquent 64,16% de la variation (un bon indicateur pour la pertinence du modèle de l'étude). Le premier facteur explique 25,86% de cette variation, le deuxième en explique 24% et le troisième 14,30%.

**Tableau 17. Analyse factorielle réalisée à la fin de l'année scolaire –
groupe contrôle du lycée**

Variables	Facteurs		
	1	2	3
Représentation de soi	,863		
Relations avec les pairs	,839		
Capacité d'adaptation	,823		
Esprit critique		,776	
Capacité à communiquer		,723	
Rapport à la famille		,641	
Rapport à l'école	,109		
Identifications des émotions			,843
Contrôle de soi			,705

Le facteur 1 implique 3 variables générales : Représentation de soi, Relations avec les pairs, Capacité d'adaptation – les mêmes variables qui participent à l'analyse factorielle réalisée au début de l'année scolaire. Voilà pourquoi nous garderons son appellation : **Adaptation**.

Le facteur 2 implique 3 variables déterminantes : Esprit critique, Capacité à communiquer et Rapport à la famille. Pour nommer ce facteur, nous recourrons à une appellation déjà utilisée dans l'analyse factorielle réalisée au début de l'année scolaire avec le groupe expérimental, à savoir **communication consciente dans la famille**.

Le facteur 3 implique 2 variables principales : Identification des émotions et Contrôle de soi. Nous le nommerons : **Contrôle des émotions**.

Il est à noter que l'échelle « Rapport à l'école » a un poids faible dans l'analyse factorielle réalisée avec le groupe contrôle. En revanche, chez le groupe expérimental, suite aux ateliers philosophiques animés tout au long de l'année scolaire, la même échelle faisant partie des échelles constitutives du facteur « adaptation » est en hausse (de 0,181 celle-ci devient 0,767). Le poids de la variable « adaptation » pour les deux groupes est élevé mais le facteur « adaptation » pour le groupe expérimental implique la variable « rapport à l'école ». En revanche, pour le groupe contrôle, le facteur adaptation ne comprend pas le rapport à l'école.

L'analyse factorielle réalisée à la fin de l'année scolaire avec des élèves du lycée a abouti au résultat suivant :

Le nombre des facteurs chez les deux groupes (le groupe expérimental et le groupe contrôle) reste invariable. Pourtant, le premier facteur – capacité d'adaptation – qui est un facteur principal tant pour le groupe expérimental que pour le groupe contrôle, s'élargit chez le groupe expérimental du point de vue de son contenu en intégrant également le rapport à l'école, tandis que chez le groupe contrôle celui-ci conserve ses échelles principales. Ceci est révélateur du progrès considérable des élèves ayant participé aux ateliers philosophiques. Autrement dit, l'école gagne de l'importance dans le processus d'adaptation des élèves qui ont participé aux ateliers.

A la fin de l'année scolaire, chez le groupe expérimental se constituent trois sphères indépendantes ayant un rapport au développement personnel et au comportement. Celles-ci englobent la capacité d'adaptation, l'interaction avec la **famille** et le contrôle de son propre comportement (**autorégulation**).

Dans l'analyse réalisée avec le groupe contrôle, on a obtenu 3 facteurs similaires, sans pour autant que le contenu du facteur « Capacité d'adaptation » s'élargisse.

En conclusion, les analyses factorielles réalisées au début et à la fin de l'année scolaire avec le groupe expérimental et le groupe contrôle du collège et du lycée témoignent de changements au niveau de la structure des facteurs obtenus à la fin de l'étude, qui sont en faveur du groupe expérimental.

Chez le groupe expérimental du collège les nouveaux facteurs formés à la fin de l'année scolaire témoignent du progrès des élèves de ce groupe en comparaison avec les élèves du groupe contrôle : on observe une meilleure prise de conscience de soi, un esprit critique amélioré et un degré inférieur d'antagonisme entre celui-ci et l'identité empathique.

Chez les élèves du lycée participant au groupe expérimental, on observe une amélioration de la capacité d'adaptation, celle-ci s'étendant non seulement sur la sphère des pairs, mais aussi sur celle de l'école.

Ces données sont révélatrices de l'impact positif de la méthode « Philosophie avec les enfants » sur l'enrichissement et la meilleure structuration de la pensée. La formation de domaines de la pensée bien définis, complexes et bien coordonnés entre eux est un facteur déterminant la meilleure prise de conscience ainsi que l'amélioration de la représentation de soi et de la capacité d'adaptation au milieu social. De son côté, la meilleure prise de conscience et l'amélioration de l'adaptation au milieu social pourraient contribuer à constituer une

représentation de soi plus conforme à la réalité tout en ayant un meilleur contact avec les autres. Ce résultat confirme en partie l'**Hypothèse 2** : Les débats philosophiques aident les élèves à développer **un esprit critique vis-à-vis de soi** et des autres.

A partir des résultats obtenus, on peut conclure que grâce à la pratique des débats à visée philosophique, les élèves élaborent progressivement une représentation de soi et des autres plus en cohérence avec la réalité. Ainsi, ils identifient plus précisément leurs qualités personnelles et celles des autres et en même temps ils deviennent plus conscients des points forts et faibles de leur comportement et celui des autres.

4. Analyse des résultats obtenus par le sociogramme

Le sociogramme a pour but de mesurer la progression des deux indicateurs – insertion qui correspond au nombre des choix que chaque élève a fait parmi ces camarades de classe et *popularité* qui correspond au nombre des choix que chaque élève en a reçu.

Les résultats des sous-groupes (de chaque groupe expérimental – les groupes expérimentaux de la CE2, du collège et du lycée) témoignent de l'amélioration progressive de l'insertion et de la popularité après la participation régulière des élèves au débats philosophique tout au long de l'année scolaire. Les résultats de tous les groupes expérimentaux pris ensemble obtenus au début et à la fin de l'année scolaire sont présentés sur la figure 5.

Dans l'analyse qui suit nous utiliserons l'expression « niveau *d'entrée* » qui correspondra aux résultats obtenus au début de l'année scolaire et l'expression « niveau final » qui correspondra aux résultats obtenus à la fin de l'année. L'histogramme (cf. figure 5) présente les données normalisées pour tout l'échantillon obtenues à l'aide de la formule de calcul : (le nombre des choix/le nombre des élèves)*100. Par exemple, au début d'année M. a choisi 3 camarades de classe. Dans sa classe il y a 22 élèves, donc le score de son niveau d'entrée pour l'indicateur insertion est calculé ainsi : $(3/22)*100 = 13,63$. A la fin d'année il a choisi 6 camarades. Le score de son niveau finale pour le même indicateur est calculé de la même formule : $(6/22)*100 = 27,27$. A partir de ses données on a calculé le score moyen pour tout l'échantillon qui figure ci-dessous (on a calculé la moyenne arithmétique).

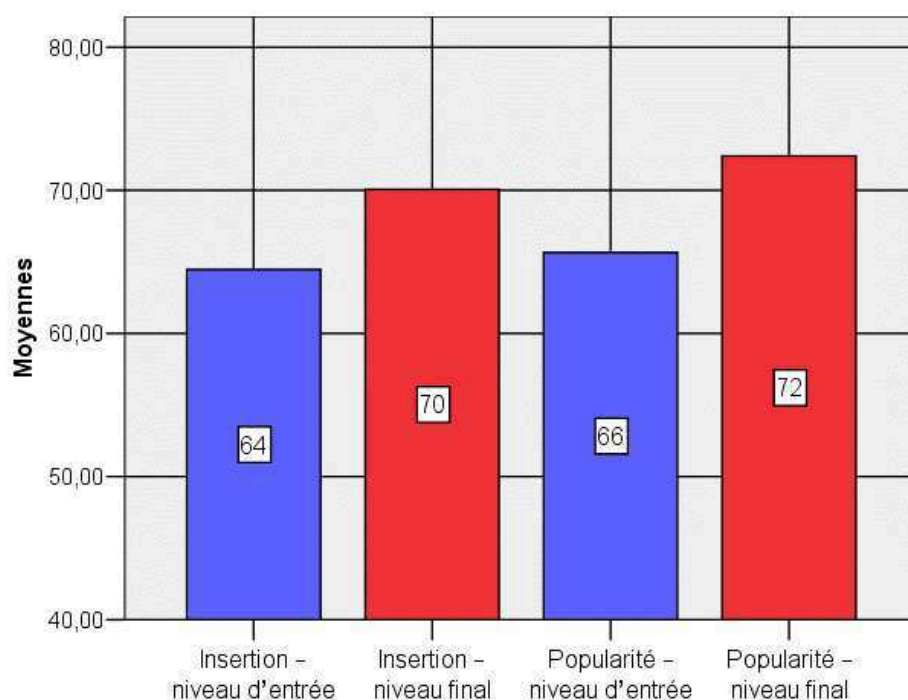


Figure 5. Score moyen des indicateurs sociométriques - niveau d'entrée et niveau final

Le traitement des données consiste à calculer les scores moyens d'entrée et les scores moyens finaux pour chacun des indicateurs. La figure 5 montre que le score obtenu pour le niveau final est en hausse pour les deux indicateurs.

Dans la deuxième étape de l'analyse des données nous avons utilisé le test de comparaison par paires (Paired-Samples T-Test) pour comparer les scores moyens qu'on a obtenus pour les deux indicateurs et voir si les résultats sont statistiquement significatifs. Le seuil de signification pour l'indicateur insertion est Sig.=0,003, pour l'indicateur *popularité* il est Sig.=0,000 (cf. tableau 18).

Tableau 18. T-test du score moyen - niveau d'entrée et niveau final des indicateurs sociométriques

Indicateurs	Différence du score moyen	Seuil de signification Sig.
Insertion : (niveau final – niveau d'entrée)	5,60	,003
Popularité : (niveau final – niveau d'entrée)	6,75	,000

L'analyse des sociogrammes montre que les élèves qui avaient participé aux débats philosophiques tout au long de l'année scolaire, ont en moyen amélioré leur insertion dans la classe et sont aussi devenus plus populaires. Ces résultats sont statistiquement significatifs. Donc, nos données vont dans le sens de l'**Hypothèse 3**.

Hypothèse 3 : En stimulant les capacités de communication des élèves, la participation régulière à des débats philosophiques aide le développement des compétences sociales ; en particulier elle améliore la fréquence et la qualité des interactions chez les élèves, ce qui contribue à leur **insertion** à leur *popularité* dans la classe (le groupe).

5. Analyse des résultats obtenus par les questionnaires d'enquêtes réalisés en fin d'année scolaire avec mis en relation avec les sujets discutés durant les débats philosophiques en classe

L'analyse du questionnaire d'enquête réalisé avec les élèves du groupe expérimental et les professeurs responsables de leurs classes à la fin de l'année scolaire, permet de mieux étudier l'effet des débats philosophiques sur le comportement de ces élèves. Les réponses données par les élèves permettent d'avoir une meilleure idée du déroulement des débats philosophiques ainsi que de l'évaluation de la part des élèves et des professeurs, de ce genre d'activités.

Pour traiter les questionnaires d'enquête réalisés avec les élèves, composé de questions ouvertes, nous avons utilisé l'analyse de contenu thématique. Les réponses obtenues pour chacune des questions sont catégorisées en fonction de leur contenu thématique. Rappelons que les élèves peuvent donner plusieurs réponses par question. La comparaison des réponses données par les élèves en CE2 et celles données par les élèves du collège et du lycée montre certaines différences. Voilà pourquoi nous nous permettrons d'analyser les réponses données par les élèves en CE2 séparément des réponses données par les élèves du collège et du lycée.

Les questionnaires d'enquête destinés aux professeurs ont été complétés par les professeurs responsables des élèves de CE2 et du collège. Leur réponse était obérée d'une analyse de contenu.

5.1. Analyse des réponses obtenues des élèves de CE2

Le questionnaire d'enquête est réalisé avec 40 élèves de CE2. Le tableau 19 présente les types de réponses obtenues le plus souvent pour chaque question ainsi que leur répartition en pourcentage.

Tableau 19. Catégorisation des réponses du questionnaire d'enquête – élèves CE2 (N=40)

Questions	Réponses	Pourcentage
1. Qu'est-ce que tu as aimé le plus dans les ateliers philosophiques ?	- J'apprécie le fait qu'on parle des sujets intéressants	55% (n=22)*
	- J'ai bien apprécié l'atmosphère et le processus	55% (n=22)
	- J'ai tout apprécié	13% (n=5)
2. Qu'est-ce que tu as appris pour toi-même durant les ateliers ?	- J'ai découvert de nouvelles qualités positives chez moi	56% (n=23)
	- J'ai commencé à me connaître mieux	56% (n=23)
	- Je ne sais pas	18% (n=7)
3. Qu'est-ce que tu as appris de tes camarades de classe/les autres membres du groupe durant les ateliers ?	- J'ai découvert de nouvelles qualités positives chez eux	45% (n=18)
	- Je les ai mieux connus	40% (n=16)
	- J'ai découvert des qualités négatives chez eux	15% (n=6)

*Ce résultat est calculé à l'aide de la formule (**le nombre d'élèves donnés cette réponse/le nombre de tous les élèves**)*100 : $(22/40)*100 = 0,55*100 = 55\%$.

Nous compléterons les données de ce tableau en donnant quelques exemples de réponses recueillies.

Les réponses données à la **première question** – « Qu'est-ce que tu as aimé le plus dans les ateliers philosophiques ? » – sont classées en 3 catégories :

La plupart des élèves ayant répondu au questionnaire d'enquête (55%) ont déclaré que ce qu'ils ont aimé le plus dans les ateliers philosophiques, ce sont les sujets abordés : « J'ai apprécié le plus le fait qu'on parle de sujets intéressants » ; « Nous parlons de tout. Nous choisissons différents sujets ».

Le même pourcentage d'élèves (55%) préfère mettre l'accent sur l'ambiance et sur le déroulement des ateliers philosophiques : « J'ai apprécié le plus le fait que si nous avons du mal à expliquer une question qui nous intéresse, on nous aide à le faire et on en discute » ; « J'ai

apprécié le plus le fait qu'on dit comment on se sent au début et à la fin de l'atelier » ; « J'ai apprécié le plus le fait que nous nous y amusons » ; « J'ai apprécié le plus le fait que nous nous réunissons ensemble » ; « J'ai apprécié le plus le fait que tout le monde s'écoute » ; « Ce que j'aime dans les ateliers philosophiques, c'est qu'on peut y exprimer son opinion » ; « Je suis impatient de participer à l'atelier suivant ».

Treize pourcents des élèves ont répondu qu'ils ont tout apprécié des ateliers philosophiques.

Les réponses à la **deuxième question** « Qu'est-ce que t'as appris pour toi-même durant les ateliers ? » sont aussi classées en 3 catégories :

Plus que la moitié des élèves (56%) ont déclaré que grâce aux ateliers philosophiques ils ont réussi à découvrir de nouvelles qualités positives chez eux : « J'ai réalisé que j'étais meilleur que je ne le croyais. » ; « J'ai compris que je pouvais toujours surmonter toutes les difficultés. » ; « Je me suis rendu compte que je pouvais être quelqu'un d'intéressant. » ; « J'ai appris que je me débrouillais bien durant les ateliers et que j'aimais philosopher. » ; « J'ai découvert que j'étais gentil et aimable. » ; « J'ai été surpris de comprendre que j'étais très curieux ».

Le même pourcentage d'élèves (56%) a déclaré avoir découvert de nouveaux faits intéressants sur eux-mêmes, par exemple : « J'ai réalisé que je n'étais ni meilleur, ni pire que les autres. » ; « J'ai compris que je devais changer un peu. » ; « J'ai compris que je ne devais pas être méchant envers les autres enfants. » ; « J'ai appris que parfois je ne pose pas les questions adéquates au sujet. ».

Dix-huit pourcent des élèves ont répondu « Je ne sais pas ».

Les réponses à la **troisième question** « Qu'est-ce que t'as appris de tes camarades de classe/les autres membres du groupe durant les ateliers ? » ont de nouveau été classées en 3 catégorie :

Quarante-cinq pourcent des élèves ayant répondu au questionnaire d'enquête ont déclaré que durant les ateliers philosophiques ils ont découvert de nouvelles qualités positives chez leurs camarades : « J'ai compris que mes camarades étaient meilleurs que je ne le croyais. » ; « J'ai réalisé que mes camarades étaient de très bonnes personnes quand on les connaît de l'intérieur. » ; Je me suis rendu compte que mes camarades étaient très gentils, très aimables et parfois très compréhensifs. » ; « J'ai compris que mes camarades étaient de bons amis ».

Quarante pourcent déclarent que grâce aux ateliers philosophiques, ils ont réussi à mieux connaître leurs camarades de classe : « J'ai compris que personne n'est meilleur, ni pire que les autres. » ; « J'ai réalisé que bien que quelqu'un se comporte mal, il y a toujours quelque chose de bien dans son cœur. » ; « J'ai appris que chaque élève de notre classe est différent et que je dois me comporter bien vis-à-vis de chacun d'entre eux. » ; J'ai pu connaître les visions et émotions des autres. » ; « J'ai découvert quelle était leur propre opinion sur certaines questions ».

Quinze pourcent des élèves en CE2 ayant répondu au questionnaire d'enquête ont découvert de nouvelles qualités négatives chez leurs camarades : « J'ai compris que mes camarades se fâchent facilement. » ; « Je me suis rendu compte qu'il y en a parmi mes camarades de classe qui sont bons et d'autres qui ne le sont pas ».

5.1.1. Répartition thématique du contenu chez les élèves au CE2

Le fait de pouvoir proposer des sujets et de choisir ceux dont ils souhaitent discuter joue un rôle majeur et moteur dans les ateliers philosophiques. Une partie des sujets étaient spontanément suggérés par les élèves au début de chaque débat. Pour d'autres, les élèves s'inspiraient de quelque chose qui s'était passé dans la classe. En voilà quelques exemples : Le sujet « Qu'est-ce que le mensonge ? » a été suggéré parce que dans l'une des classes un groupe d'élèves avaient menti à leur professeur ; le sujet ; « Où est la limite entre l'humour et la méchanceté ? » avait été choisi parce que, en faisant des blagues, des élèves de l'une des deux classes avaient vexé certains de leurs camarades de classe. Il est à noter que la spontanéité dans le choix des sujets et la mise en relation de ceux-ci avec le vécu immédiat des élèves constitue un fondement de base solide pour la prise de conscience de son propre comportement et de celui des autres aussi bien que pour la correction de ce comportement si nécessaire. Voyons quels sont les différents thèmes qui suscitent l'intérêt des élèves.

Avec la classe CE2 A, nous avons réalisé 20 rencontres au total dont 3 étaient de nature organisationnelle (définir les règles de travail en groupe, élaborer des tableaux avec ces règles, compléter les questionnaires d'enquête). Les 17 rencontres étaient consacrées aux débats sur les sujets proposés par les élèves. Par exemple on a parlé des sujets suivants : « Comment se comporter avec nos camarades de classe ? Est-il nécessaire d'en parler ? Si « Oui » pourquoi, si « Non » pourquoi ? » ; « Faut-il juger les autres selon leur apparence ? Si « Oui » pourquoi, si « Non » pourquoi ? » ; « Le bien et le mal chez les êtres humains » ; « Qu'est-ce qui est important dans la vie ? » ; « Qu'est-ce que l'amour ? », etc. (cf. Annexe 7-1)

Avec la classe CE2 B, comme avec la classe CE2 A, nous avons réalisé 20 rencontres au total dont 3 étaient de nature organisationnelle et les autres 17 étaient consacrés à la discussion de sujets suggérés par les élèves eux-mêmes. Parmi les sujets discutés étaient les sujets suivants : « Le bien et le mal dans les êtres humains » ; « Qu'est-ce que le cosmos ? » ; « Qu'est-ce que les émotions ? » ; « Qu'est-ce que l'amitié ? » ; « Qu'est-ce que le mensonge ? » ; « Qu'est-ce que la vie ? » ; « Les filles sont-elle égales aux garçons et les garçons sont-ils égaux aux filles ? Si « Oui » pourquoi, si « Non » pourquoi ? », etc. (cf. Annexe 7-2)

En comparant les sujets discutés avec les CE2 A et B, on constate que les deux classes ont 5 sujets en commun : « Le bien et le mal chez les êtres humains » ; « Qu'est-ce que la différence ? » ; « Qu'est-ce que le mensonge ? » ; « Les filles sont-elle égales aux garçons et les garçons sont-ils égaux aux filles ? Si « Oui » pourquoi, si « Non » pourquoi ? » ; « Qu'est-ce que le cosmos ? ». Certains de ces sujets ont été débattus presque au même moment (en l'espace d'une semaine scolaire), d'autres ont été débattus à des moments différents de l'année scolaire (pendant des mois différents). En même temps, il y a des sujets qui s'approchent dans leur contenu. Ce sont les sujets « Qu'est-ce que les fêtes et les traditions pour nous ? », « Les relations humaines et les émotions », débattus avec les élèves de CE2 A et « Qu'est-ce que les fêtes pour nous ? », « Qu'est-ce que influence nos émotions ? », débattus avec CE2 B. Parmi les sujets débattus avec les deux classes il y a des sujets divergeants (8 sujets). Les sujets discutés avec CE2 A sont : « Comment se comporter avec nos camarades de classe ? Est-il nécessaire de parler à ça ? Si « Oui » pourquoi, si « Non » pourquoi ? » ; « Faut-il juger les autres selon leur apparence ? Si « Oui » pourquoi, si « Non » pourquoi ? » ; « Qu'est-ce que le jeu en groupe ? » ; « Qu'est-ce que pour nous les animaux ? » ; « Qu'est-ce qui est important dans la vie ? » ; « Qu'est-ce que l'amour ? » ; « La guerre et la vie pendant la guerre » ; « Qu'est-ce que la santé ? ». Les sujets discutés avec CE2 B sont : « Qu'est-ce que les émotions ? » ; « Qu'est-ce que le sport ? » ; « Qu'est-ce que l'amitié ? » ; « Où est la limite entre l'humour et la méchanceté ? » ; « Qu'est-ce que la vie ? » ; « L'amour, a-t-elle besoin des règles pour exister ? » ; « De quoi l'être humain a besoin dans sa vie ? » ; « Comment pouvons-nous exprimer notre amitié et comment pouvons-nous nous réjouir ensemble ? ».

Le choix des sujets fait par les deux classes témoigne du fait que **les élèves ont des intérêts et des besoins communs qui correspondent à leur âge**. En même temps, chaque classe a sa propre individualité et a respectivement besoin de **l'approche individuelle appropriée** qui est à la base du travail psychologique. Le travail du psychologue vise à encourager la libre expression et la spontanéité, tout en tenant compte du rythme imposé par le

groupe. Par exemple, les élèves de la CE2 A avaient besoin de discuter du sujet lié à l'égalité entre les filles et les garçons pendant deux ateliers, alors que les élèves de la CE2 B ont terminé la discussion sur ce sujet en un seul atelier ; les élèves de CE2 A avaient besoin de parler de l'amour et de la guerre, tandis que ceux de CE2 B ont choisi de parler de l'amitié et du sport.

Les sujets suggérés et débattus par les élèves en CE2 peuvent être classés en **quatre catégories thématiques** :

1. La première catégorie englobe des sujets liés aux **relations humaines** (9 sujets pour CE2 A et 9 sujets pour CE2 B). On pourrait citer ici des sujets comme « Qu'est-ce que l'amitié ? », « Comment se comporter avec nos camarades de classe ? Est-il nécessaire d'en parler ? Si « Oui » pourquoi, si « Non » pourquoi ? », « Qu'est-ce que la différence ? », « Les filles sont-elles égales aux garçons et les garçons sont-ils égaux aux filles ? Si « Oui » pourquoi, si « Non » pourquoi ?
2. La deuxième catégorie (3 sujets pour CE2 A et 2 sujets pour CE2 B) englobe des sujets d'**ordre existentiel** tels que : « Quel est le but de notre existence ? Pourquoi est-ce qu'on naît ? », « Qu'est-ce qui est important dans la vie ? » « Qu'est-ce que la vie ? ».
3. La troisième catégorie englobe des sujets traitant des **émotions** (2 sujet pour CE2 A et 3 sujets pour CE2 B). On pourrait citer ici : « Qu'est-ce que les émotions ? », « Qu'est-ce qui influence nos émotions ? », « L'amour, a-t-elle besoin de règles pour exister ? », « Comment pouvons-nous exprimer notre amitié et comment pouvons-nous nous en réjouir ensemble ? ».
4. La quatrième catégorie regroupe le reste des thèmes (3 sujets pour CE2 A et 2 sujets pour CE2 B). On pourrait citer ici : « Qu'est-ce que le cosmos ? », « Qu'est-ce que le sport ? », « Qu'est-ce que la santé ? ».

Le choix des sujets est relatif à ce qui intéresse les élèves et à ce dont ils ont le plus besoin de parler. Les élèves des deux classes mettent l'accent sur les relations humaines. C'est justement la raison pour laquelle le plus grand nombre de sujets – 9 sujets au total de tous les sujets proposés par les deux classes – rentrent dans la première catégorie. La possibilité d'aborder des sujets liés aux relations humaines en groupe a sans aucun doute un impact positif sur la prise de conscience de la part des élèves de leur propre comportement mais aussi de celui des autres. Les débats philosophiques permettent aux élèves de partager leur point de vue et leur expérience tout en découvrant l'expérience des autres, ce qui est enrichissant pour eux. En

même temps, cela les aide à faire des jugements plus adéquats à la réalité et à avoir des rapports sereins avec les autres.

Nous pouvons compléter ces données en considérant les réponses obtenues à **la quatrième question** du questionnaire d'enquête « Parmi les sujets qu'on a discutés, quels sont ceux que tu as aimés le plus ? ».

En effet, l'analyse de ces réponses permettent de repérer les deux sujets qui ont passionné le plus les élèves des deux classes. Il s'agit du sujet concernant l'amour placé en première position avec 26 choix (sur 40 possibles) et le sujet concernant le cosmos placé en deuxième position avec 15 choix. Ces résultats nous montrent que les plus jeunes élèves peuvent aussi s'intéresser à des sujets universels, tels que l'amour. En même temps ils montrent un intérêt particulier pour l'inconnu en cherchant à répondre à la question « Qu'est-ce que le cosmos ? ». Au sujet de l'amour les élèves disent : « L'amour ne peut pas exister si'il n'y pas d'émotions paratgées », « Nous sommes des êtres humains parce que nous éprouvons de l'amour », « Il y a des guerres quand il n y a pas d'amour », « Celui qui ressent de l'amour est le plus fort. ».

5.1.2. L'analyse des réponses des professeurs

Le questionnaire d'enquête destiné aux professeurs (cf. Annexe 5) a été réalisé avec les professeurs responsables des deux classes.

Les changements observés dans le comportement des élèves sont surtout liés avec **l'amélioration de leur capacité à communiquer**⁴⁴. Les professeurs constatent qu'à la fin de l'année scolaire les élèves ont pris l'habitude de mieux s'écouter, de communiquer de manière plus spontanée ainsi que d'exprimer avec plus d'aisance leurs émotions : « Les débats philosophiques ont développé chez les enfants la capacité d'écouter et de travailler en équipe...Les enfants ont par conséquent commencé à verbaliser plus facilement leurs émotions. », « Les ateliers philosophiques ont donné aux enfants la possibilité de communiquer de manière plus naturelle et spontanée, d'exprimer leur opinion personnelle et de s'écouter les uns les autres tout en respectant des règles élaborées et approuvées par eux-mêmes ».

⁴⁴ Rapelons que la question posée aux professeurs est la question 1 : Comment, d'après vous, les ateliers philosophiques durant cette année scolaire, ont aidé le développement des élèves dans votre classe ?

Elles observent une **amélioration au niveau des relations interpersonnelles dans la classe**⁴⁵. Suite aux ateliers philosophiques, les élèves sont devenus plus tolérants, ils s'entraident plus et s'entendent mieux entre eux. De plus, de nouvelles amitiés naissent aussi dans la classe. Les actes d'agression baissent sensiblement : « Au cours des débats philosophiques les élèves élargissent leur vision du monde et obtiennent des réponses à des questions liées à leur comportement et à leurs relations avec les autres. », « Grâce aux ateliers philosophiques les élèves ont découvert de nouvelles qualités positives chez leurs camarades de classe. », « Suite aux ateliers philosophiques, l'agression dans la classe a considérablement baissé. En plus, les élèves marginalisés ont commencé à s'intégrer mieux dans le groupe et tout le monde se montre plus tolérant face aux différences ».

Autre effet positif des ateliers philosophiques que les professeures remarquent : une **représentation de soi améliorée** chez des élèves n'ayant pas confiance en soi et qui étaient plutôt passifs dans les cours⁴⁶ : « Des élèves qui étaient plus hésitants et renfermés sur eux-mêmes ont commencé à se détendre et à être plus confiants et plus actifs dans les cours. »

Le travail en groupe selon la méthode « Philosophie avec les enfants » influence également, quoique de manière indirecte, **les rapports entre les professeurs et les élèves**⁴⁷ (question 3). Les discussions en groupe ont donné aux professeures la possibilité de mieux connaître leurs élèves et de trouver une approche mieux adaptée aux besoins de ces derniers en termes d'enseignement et d'interactions. L'une des professeures déclare aussi avoir amélioré ses rapports avec un de ses élèves avec lequel elle avait du mal à communiquer auparavant : « J'ai petit à petit commencé à avoir des contacts sereins avec un élève avec lequel mes contacts étaient difficiles au début de l'année scolaire ».

Les professeures affirment que le travail en groupe avec les élèves selon la méthode « Philosophie avec les enfants » est nécessaire et utile pour les élèves. Elles sont motivées à prendre part aux activités philosophiques avec leurs élèves parce que **cela les unit et renforce l'esprit collectif** au sein du groupe : « Les enfants attendent avec impatience l'atelier philosophique : discuter de sujets différents les unit. ». « L'ambiance informelle et décontractée » qui se crée lors des débats y contribue aussi. A la fin de l'année scolaire, les

⁴⁵ Rapelons que la question posée aux professeurs est la question 2 : Qu'est-ce qui a changé dans votre classe après avoir fait les ateliers philo ?

⁴⁶ Rapelons que la question posée aux professeurs est la question 3 : Avez-vous remarqué du changement dans le comportement de certains élèves à la fin de l'année scolaire ? Si oui, lesquels ? Comment s'exprime-t-il ?

⁴⁷ Les professeures responsables des deux classes assistaient aux débats philosophiques. Elles faisaient partie du groupe, elles aidaient avec le contrôle du comportement des élèves et prenaient des notes. Elles avaient la possibilité de participer aux discussions uniquement en tant que des membres du groupe, placés sur le même pied d'égalité avec leurs élèves et non pas en tant que professeurs.

élèves aussi bien que leurs professeures, se déclarent à l'unanimité désireux de reprendre les débats philosophiques l'année suivante⁴⁸.

Les réponses données par les élèves en CE2 témoignent du fait que pour eux le côté le plus positif des ateliers philosophiques est la possibilité de discuter sur des sujets qui les intéressent. Un autre côté positif mis en valeur par les élèves est la possibilité qu'ils ont de se connaître les uns les autres tout en se connaissant en même temps mieux eux-mêmes. Placés dans un contexte largement différent du contexte d'un cours habituel, les élèves se voient sous un jour nouveau et découvrent de nouvelles qualités chez eux et chez les autres. Ils élaborent progressivement une représentation de soi et des autres plus en cohérence avec la réalité. Ils identifient aussi plus précisément leurs qualités personnelles et celles des autres et en même temps ils deviennent plus conscients des points forts et faibles de leur comportement et de celui des autres. (Hypothèse 2). En stimulant les capacités de communication des élèves, la participation régulière à des débats philosophiques aide le développement des compétences sociales et la diminution des conflits, ce qui est affirmé comme un acquis par leurs professeures à la fin de l'année scolaire. (Hypothèse 3).

Une conclusion importante que l'on peut tirer du questionnaire d'enquête réalisé avec les professeures, c'est que leur participation aux discussions en groupe les aides à mieux connaître leurs élèves et à adapter leurs méthodes de travail aux besoins de ces derniers.

5.2. Analyse des réponses des élèves du collège et du lycée

Soixante-sept élèves au total dont 49 collégien-ne-s et 18 lycéen-ne-s ont répondu au questionnaire d'enquête. Le tableau 20 présente les réponses types obtenues pour chaque question ainsi que leur répartition en pourcentage. On regroupe les réponses des collégien-ne-s et des lycéen-ne-s parce qu'ils ont donné des réponses avec le même contenu.

⁴⁸ Rapelons que la question posée aux professeures est la question 4 : Avez-vous d'autres observations ou des recommandations ?

Tableau 20. Catégorisation des réponses du questionnaire d'enquête – élèves collège et lycée (N=67)

Questions	Réponses	Pourcentage
1. Qu'est-ce que tu as aimé le plus dans les ateliers philosophiques ?	- J'apprécie les sujets dont on a parlé.	57% (n=38)
	- J'apprécie la possibilité d'exprimer librement mon avis.	33% (n=22)
	- J'apprécie le fait que j'apprends de nouvelles choses.	19% (n=13)
	- J'apprécie tout.	10% (n=7)
	- J'apprécie l'atmosphère et le processus.	33% (n=22)
2. Qu'est-ce que tu as appris pour toi-même durant les ateliers ?	- J'ai développé mes compétences communicatives.	33% (n=22)
	- J'ai commencé à mieux me connaître.	39% (n=26)
	- Je ne sais pas.	10% (n=7)
	- Je suis devenu-e plus tolerant-e.	10% (n=7)
	- Je suis devenu-e plus analytique.	9% (n=6)
3. Qu'est-ce que tu as appris pour tes camarades de classe/les autres membres du groupe durant les ateliers ?	- J'ai découvert de nouvelles qualités chez elles et eux.	27% (n=18)
	- J'ai mieux compris leur personnalité.	63% (n=42)
	- J'ai découvert que nous avons des points et des intérêts communs.	9% (n=6)
	- Je n'ai rien découvert.	8% (n=5)

Les réponses à la **première question** : « Qu'est-ce que tu as aimé le plus dans les ateliers philosophiques ? » ont été réparties en 5 catégories :

Plus que la moitié des élèves ayant répondu au questionnaire d'enquête (57%), ont comme les élèves du primaire, déclaré que ce qu'ils ont apprécié le plus dans les ateliers philosophiques ce sont les sujets discutés : « J'ai apprécié le fait qu'on discute de sujets variés et intéressants. » (un élève en 6^{ème}) ; « J'ai apprécié le fait qu'on puisse parler de tout et apprendre de nouvelles choses. » (une élève en 6^{ème}) ; « J'ai apprécié le fait qu'on discute de sujets intéressants et pertinents qui pourraient nous aider plus tard dans la vie. » (une élève en 5^{ème}) ; « J'ai apprécié le fait qu'on puisse discuter librement de tous genres de sujets sans exceptions. » (un élève en 3^{ème}) ; On discute de sujets qui sont d'actualité pour nous. » (une élève en 2^{nde}).

Trente-trois pourcents % des élèves ont déclaré qu'un des points forts des débats à visée philosophiques est la possibilité qu'ils ont d'exprimer librement leur avis : « J'ai apprécié le fait que nous discussions librement en exprimant notre avis personnel. » (un élève en 6^{ème}) ; « J'ai apprécié le fait que je pouvais exprimer librement mon opinion et mes émotions sans être

jugée. » (une élève en 3^{ème}) ; « Le droit de s'exprimer intelligemment dans un milieu un peu plus formel que notre milieu habituel me plaît. » (une élève en 3^{ème}).

Le même pourcentage d'élèves (33%) a mis l'accent sur l'importance de l'ambiance et du déroulement des débats. Dans cette catégorie on retrouve des réponses comme : « C'est génial et je m'amuse durant les débats. » (une élève en 6^{ème}) ; « Ce qui me plaît, c'est que la plupart de mes camarades participent de manière active aux débats » (un élève en 5^{ème}) ; « J'aime la manière dont nos rencontres se déroulent... Je me détends après l'école. » (une élève en 3^{ème}) ; « Ce que j'aime le plus, c'est l'ambiance et surtout le fait que plusieurs élèves d'âge et d'avis différents se réunissent, qu'on s'écoute et que chacun d'entre nous peut exprimer librement son opinion. » (un élève en 2^{nde}) ; « Je peux exprimer mon vécu personnel. Je me sens comprise et soutenue dans un milieu positif. » (une élève en 2^{nde}) ; « Les élèves étaient aimables... Je me sentais très bien et je me détendais. » (une élève en 2^{nde}).

Dix-neuf pourcents des élèves ayant répondu au questionnaire d'enquête ont dit qu'ils aimaient participer aux débats parce que cela leur permettait d'apprendre de nouvelles choses : « J'ai apprécié que nous discussions de différents sujets et que je découvre de nouvelles choses. » (un élève en 6^{ème}) ; « Nous discussions de différents sujets ce que nous permettait de partager nos expérience, d'échanger de l'information et des conseils. » (une élève en 5^{ème}) ; « Je découvre différents points de vue, j'élargis ma vision du monde en apprenant de nouvelles choses. » (une élève en 2^{nde}).

Dix pourcents des élèves ayant répondu au questionnaire d'enquête ont affirmé qu'ils ont tout apprécié.

Les réponses à **la deuxième question** « Qu'est-ce que tu as appris pour toi-même durant les ateliers ? » ont de nouveau été regroupées en 5 catégories :

Trente-trois pourcents des élèves ayant répondu au questionnaire d'enquête affirment que grâce au travail en groupe selon la méthode « Philosophie avec les enfants », ils ont développé leur capacité à communiquer. Dans cette catégorie il y a des réponses comme : « J'ai appris à écouter les autres et à entendre ce qu'ils disent. » (une élève en 6^{ème}) ; « J'ai appris à débattre et à parler librement devant un public. » (une élève en 5^{ème}) ; « J'ai appris à avoir la patience d'écouter les autres (un élève en 3^{ème}) ; « Souvent, je fais des fautes en parlant, je ne m'exprime pas correctement suite à quoi on ne me comprend pas toujours bien. J'essaie de me corriger. Avant de commencer à participer aux ateliers philosophiques, je ne m'étais pas rendu compte des fautes que je faisais en parlant. (une élève en seconde).

Trente-neuf pourcents des élèves affirment qu'au cours des ateliers philosophiques être arrivé à mieux se connaître eux-mêmes : « J'ai commencé à porter un intérêt particulier à des choses qui ne m'avaient jamais intéressée auparavant. » (une élève en 6^{ème}) ; « J'ai compris que j'avais parfois un comportement arrogant et que je n'écoutais pas bien les autres » (un élève en 5^{ème}) ; « Au cours des discussions, j'ai appris beaucoup de choses sur moi et surtout je suis arrivé à les exprimer. » (un élève en 4^{ème}) ; « J'ai réalisé qu'en tant que personne, j'avais beaucoup plus de qualités que je ne le pensais. J'ai appris à être plus confiante en moi et à ne pas avoir honte de ce que je suis. » (une élève en 2^{nde}) ; « J'ai compris que j'étais quelqu'un de très calme et que je me fâchais difficilement. » (une élève en 1^{ère}).

Dix pourcents des élèves ayant répondu au questionnaire d'enquête déclarent que grâce aux ateliers philosophiques, ils sont devenus plus tolérants : « J'ai compris qu'au lieu de se moquer des autres, il fallait les aider. » (un élève en 5^{ème}) ; « Désormais, je suis plus tolérante vis-à-vis des autres et grâce aux ateliers philosophiques, j'ai appris à réfléchir sur tout ce qu'ils disent. » (une élève en 2^{nde}) ; « J'ai appris à être plus tolérante et attentive, à éviter les conflits et à bien choisir mes mots en parlant. » (une élève en 2^{nde}) ; « J'ai compris que chacun a le droit d'avoir son propre point de vue. Je ne jugerai plus jamais les gens uniquement en fonction de leurs qualités que je n'apprécie pas ».

Neuf pourcents des élèves déclarent que les ateliers philosophiques les ont aidés à développer leur esprit d'analyse : « J'ai découvert des aspects de ma personnalité que je ne connaissais pas : je suis devenue une vraie petite philosophe qui peut discuter de nouveaux sujets passionnants. » (une élève en 6^{ème}) ; « J'ai compris qu'il y avait beaucoup de choses auxquelles on doit penser et qu'on doit analyser. En même temps, dans certaines situations, on doit bien réfléchir avant d'agir. » (une élève en seconde).

Dix pourcents des élèves ont répondu par « Je ne sais pas ».

Les réponses à **la troisième question** « Qu'est-ce que tu as appris pour tes camarades de classe/les autres membres du groupe durant les ateliers ? » ont été regroupées en 5 catégories :

Vingt-sept pourcents des élèves ayant répondu au questionnaire d'enquête disent qu'ils ont découvert de nouvelles qualités chez leurs camarades/membres du groupe : « Je me suis rendu compte que mes camarades étaient de bons amis et qu'ils racontaient des histoires intéressantes. » (un élève en 6^{ème}) ; « J'ai compris qu'ils réfléchissaient beaucoup. » (une élève en 6^{ème}) ; « J'ai compris que mes camarades étaient sincères et qu'ils ne me détestaient pas. » (un élève en 5^{ème}) ; « J'ai réalisé qu'ils étaient vraiment formidables. » (une élève en 1^{ère}).

Le plus grand nombre des élèves ayant répondu au questionnaire d'enquête, 63%, déclarent qu'ils ont réussi à mieux connaître leurs camarades/interlocuteurs. Dans cette catégorie il y a des réponses comme : « J'ai compris que chacun avait ses propres émotions. » (un élève en 6^{ème}) ; « Je me suis rendu compte que mes camarades de classe n'étaient pas toujours ce qu'ils semblaient être. » (une élève en 6^{ème}) J'ai compris qui étaient mes camarades en réalité. Je me suis familiarisée avec leurs manières de s'exprimer et j'ai découvert leurs qualités. Enfin, j'ai réussi à mieux les connaître. » (une élève en 6^{ème}) ; « Je me suis rendu compte qu'ils connaissaient des choses bien différentes de ce que je pensais. » (une élève en 5^{ème}) ; « J'ai réalisé que la plupart de mes camarades commençaient à agacer les autres parce qu'ils étaient amoureux. » (une élève en 5^{ème}) ; « Certains membres du groupe étaient aussi mes camarades de classe, mais avant de commencer à participer aux ateliers philosophiques, nous ne communiquions pas vraiment. J'ai appris, grâce aux discussions, que nous avons des intérêts communs et que cela valait la peine de mieux les connaître. » (une élève en 2^{nde}) ; « Je me suis rendu compte que du point de vue du vécu personnel et des émotions, mes camarades et moi, nous étions pareils. » (une élève en 1^{ère}).

9% des élèves ayant répondu au questionnaire d'enquête découvrent qu'ils ont beaucoup de points communs avec les autres membres du groupe : « J'ai compris que les autres avaient les mêmes problèmes que moi et qu'ils s'intéressaient aux mêmes choses que moi. » (un élève en 5^{ème}) ; « J'ai réalisé que sur, certaines questions, on réfléchissait de la même manière. » (une élève en 2^{nde}).

8% des élèves déclarent qu'ils n'ont rien découvert de nouveau chez leurs camarades/les autres membres du groupe.

La catégorisation des réponses présentée dans le tableau 20 exprime la répartition, en pourcentage, de chaque réponse pour les deux groupes, du collège et du lycée, pris ensemble. Malgré les similitudes au niveau des types de réponses données par les élèves, il est possible qu'il y ait certaines différences concernant ce que ces derniers mettent en valeur en fonction de leur âge. Voilà pourquoi, il nous paraît pertinent de comparer les réponses des élèves du *collège* et celles des élèves du *lycée* séparément.

La figure 6 présente la répartition des réponses données à **la première question**.

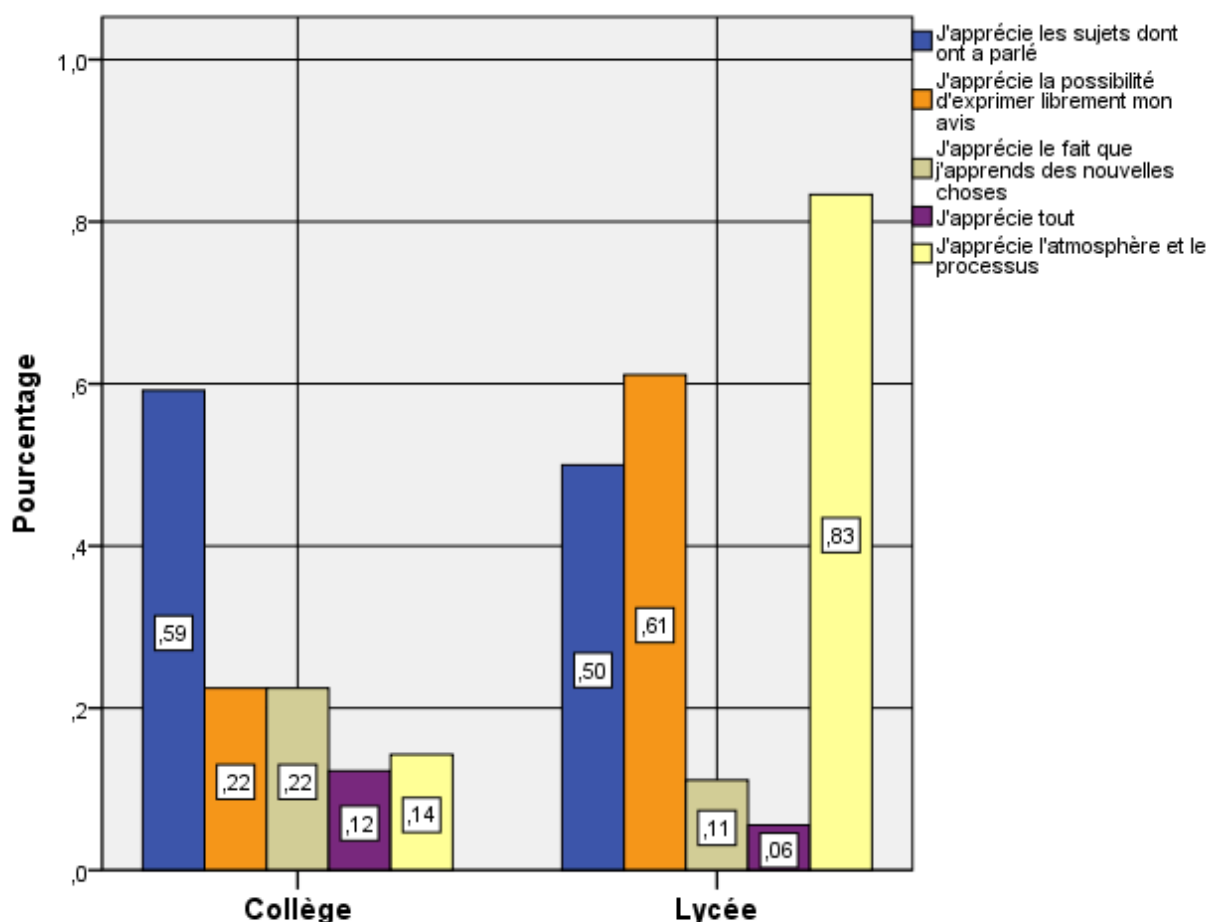


Figure 6. Répartition des réponses à la question : « Qu'est-ce que tu as aimé le plus dans les ateliers philosophiques ? »

La graphique montre certaines différences entre les réponses données à la **première question** par les élèves des deux groupes d'âge :

Le pourcentage le plus élevé des **élèves du lycée** (83%, n=15) représente les élèves qui aiment les ateliers philosophiques pour l'ambiance qui s'y crée ainsi que pour la manière dont ceux-ci se déroulent. En deuxième position les élèves placent la possibilité d'exprimer librement leur avis (63%, n=11). En troisième position viennent les sujets discutés (50%, n=9).

Chez les **élèves du collège**, la première position revient aux sujets discutés (59%, n=29), un pourcentage proche d'ailleurs de celui des élèves du lycée. En deuxième position ils placent la possibilité d'exprimer librement leur avis ainsi que la possibilité d'apprendre de nouvelles choses (22%, n=11).

Il est à préciser que le pourcentage des élèves du lycée déclarant qu'ils aiment les débats philosophiques pour la possibilité qu'ils ont d'y exprimer leur avis est nettement supérieur à celui des élèves du collège qui donnent la même réponse.

A la différence du groupe des élèves du lycée où ce pourcentage est également beaucoup plus élevé (83%), à peine 14% (n=7) des élèves du collège déclarent le aimer les débats philosophiques pour l’ambiance qui s’y crée et pour la manière dont ceux-ci se déroulent.

Quant à la **deuxième question**, on constate de nouveau des différences entre les réponses des élèves des deux groupes d’âge (cf. figure 7). La moitié des élèves ayant répondu au questionnaire d’enquête (50%, n=9) déclarent que les débats organisés les ont aidés à développer leurs compétences de communication. Chez les élèves du collège ce pourcentage est inférieur – 27% (n=14). Le même nombre d’élèves du lycée a déclaré que les ateliers philosophiques les ont aidés à mieux se connaître, à devenir plus tolérants et à développer leur esprit d’analyse (33%, n=6). Ce pourcentage est plus élevé chez les élèves du collège qui déclarent que les ateliers philosophiques les ont aidés à mieux se connaître (41%, n=21).

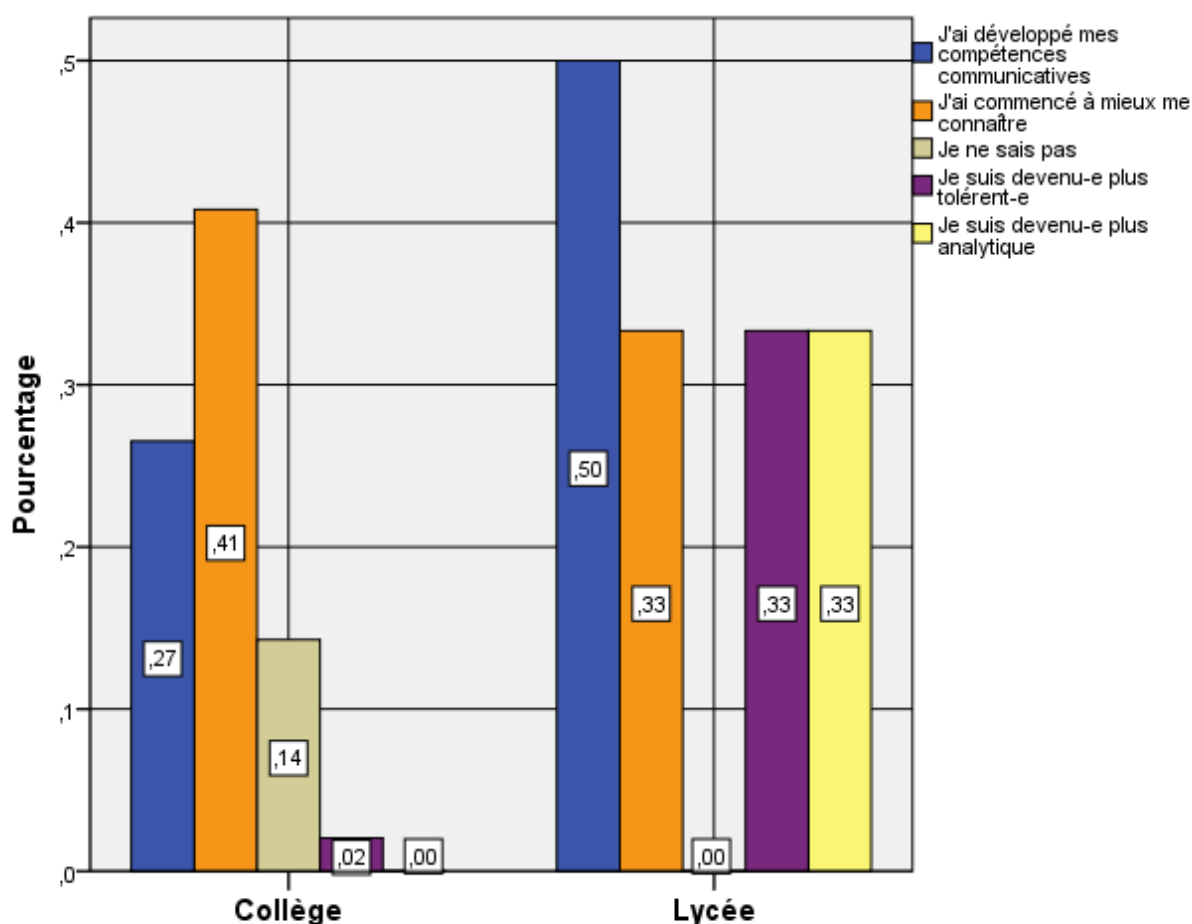


Figure 7. Répartition des réponses à la question : « Qu’est-ce que tu as appris sur toi-même durant les ateliers ? »

Pour ce qui est de la **troisième question**, on constate qu'il y a des similitudes entre les réponses données par les deux groupes (cf. figure 8).

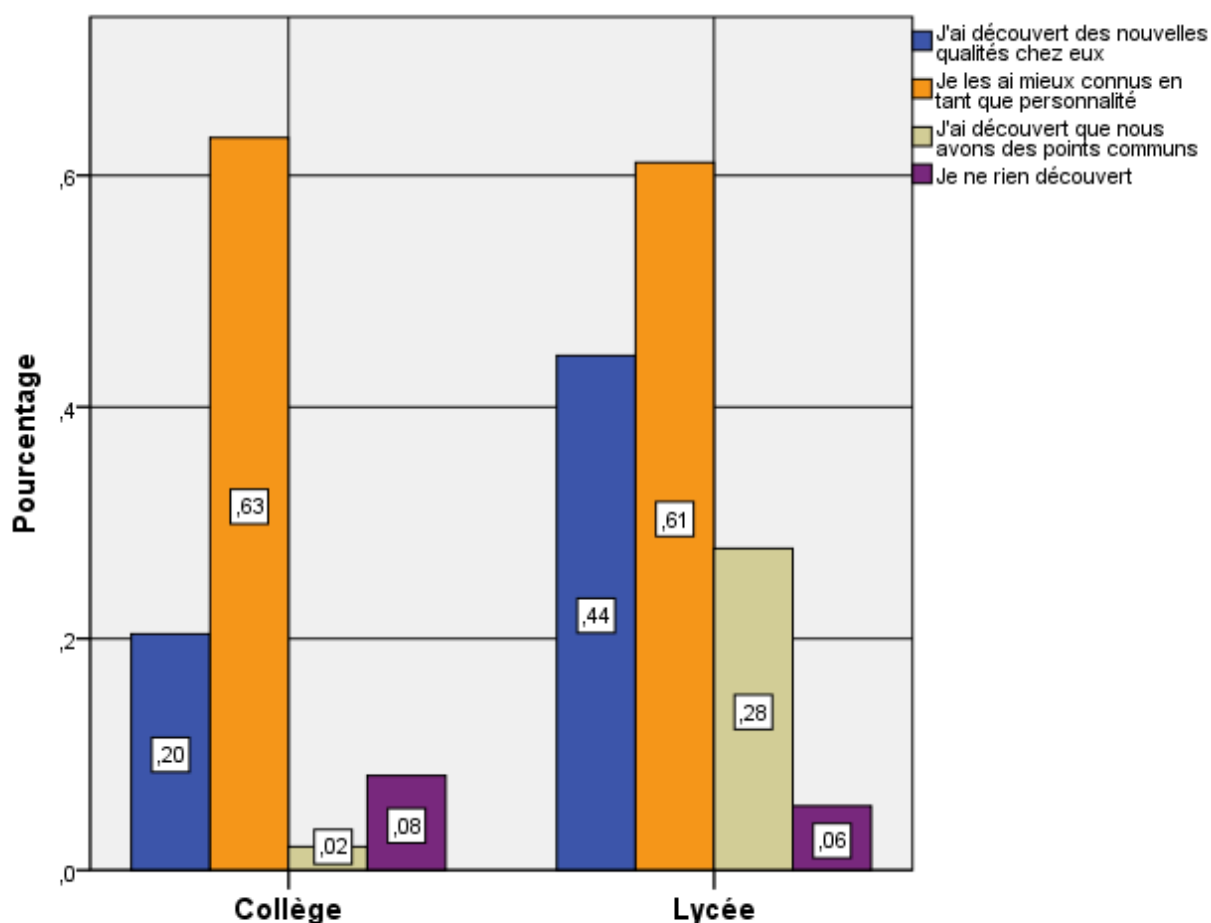


Figure 8. Répartition des réponses à la question : « Qu'est-ce que tu as appris sur tes camarades de classe/les autres membres du groupe durant les ateliers ? »

Plus de 60% des lycéen-ne-s (61%, n=11) et des collègien-ne-s du (63%, n=31) déclarent que les ateliers philosophiques les ont aidés à mieux connaître leurs camarades de classe. La découverte de nouvelles qualités chez leurs camarades est placée en deuxième position par les élèves des deux groupes d'âge quoiqu'avec une fréquence différente. Chez les élèves du lycée (44%, n=8) celle-ci est deux fois plus élevée que chez les élèves du collège (20%, n=10). Vingt-huit pourcents (n=5) que du lycée déclarant que les débats philosophiques les ont aidés à trouver des intérêts et des points de vue communs sur différents sujets, alors que chez les élèves du collège ce pourcentage est insignifiant.

Les différences entre la fréquence des réponses données par les élèves du collège et celle données par les élèves du lycée pourraient s'expliquer d'une part par les particularités d'âge

relatives à la moyenne enfance et à l'adolescence déterminant les intérêts des élèves ainsi que ce qui les passionne (cf. chapitre 1), et, d'autre part par l'influence des sujets débattus lors des ateliers philosophiques. Voilà pourquoi nous allons présenter séparément la répartition thématique des sujets discutés avec les élèves du collège et du lycée.

5.2.1. Répartition thématique du contenu chez les élèves du collège

Les élèves du collège sont répartis en trois groupes (cf. tableau 3, p. 90). Le **premier groupe** est constitué d'élèves d'une classe de 6^{ème} (la classe de 6^{ème} A). Vingt-deux rencontres au total ont été réalisés avec eux dont 4 étaient consacrés à des questions organisationnelles (présentation des membres du groupe, choix des règles du groupe, préparation d'une présentation devant un public⁴⁹, etc.), et les autres 18 rencontres étaient consacrés aux débats sur les sujets proposés. Parmi les sujets discutés avec ce groupe sont les sujets : « Les relations avec les parents et les punitions » ; « Nos rêves de l'avenir » ; « Qu'est-ce que l'amour ? » ; « Les peurs » ; « Le bien et le mal dans la vie » ; « Qu'est-ce que la puberté ? » ; « La sexualité », etc. (cf. Annexe 7-3)

Le deuxième groupe est constitué par élèves d'une autre classe de 6^{ème} (la classe de 6^{ème} B). Vingt-deux rencontres ont été réalisées avec cette classe dont 5 étaient consacrés à des questions organisationnelles et 17 en étaient consacrés à des discussions autour des sujets choisis. Voilà quelques exemples des sujets discutés avec cette classe : « Le bien et le mal chez les êtres humains » ; « Les filles sont-elles égales aux garçons et les garçons sont-ils égaux aux filles ? Si « Oui » pourquoi, si « Non » pourquoi ? » ; « L'amour ? » ; « Le comportement dans la classe – le comportement personnel et le comportement de toute la classe » ; « Le mensonge » ; « Les émotions » ; « La sexualité », etc. (cf. Annexe 7-4)

Le troisième groupe est constitué des élèves d'une classe de 5^{ème} (la classe de 5^{ème} B). Vingt-deux rencontres ont été réalisées avec cette classe dont 4 étaient consacrés à des questions organisationnelles et 18 en étaient consacrés à des discussions autour des sujets choisis. Voilà quelques exemples des sujets débattus : « Les drogues » ; « Le bien et le mal chez les êtres humains » ; « Qu'est-ce que l'amour ? » ; « Qu'est-ce que la puberté ? » ; « Qu'est-ce que la violence ? » ; « L'avenir » ; « La sexualité », etc. (cf. Annexe 7-5)

⁴⁹ Cet événement est lié à la présentation du livre du Club de philosophie « Le monde entre nos mains - vol. 3 ».

Ici aussi, comme chez les élèves en CE2, il y a des sujets communs pour les trois groupes. Ce sont les sujets « Qu'est-ce que l'amour ? », « Les filles sont-elle égales aux garçons et les garçons sont-ils égaux aux filles ? Si « Oui » pourquoi, si « Non » pourquoi ? » et « La sexualité ». Il y aussi des sujets qui sont communs que pour deux groupes : « Les peurs » et « Qu'est-ce que la puberté ? », discutés avec 6^{ème} A et 5^{ème} B ; « Les rêves », discutés avec 5^{ème} B et 6^{ème} B. Le plus grand nombre des sujets débattus avec les trois groupes sont divergeants. Les sujets débattus avec 6^{ème} A sont : « Les relations avec les parents et les punitions », « Les rêves de notre avenir », « La timidité », « Le bon et le mal dans la vie », « Les attentes des relations qu'on a avec les autres », « La famille et les relations entre les parents », « La vie et la mort », « La jalousie et les complexes », « L'amour, a-t-elle besoin des règles pour exister ? ». Les sujets débattus avec 6^{ème} B sont : « Qu'est-ce que pour nous les jeux ? Quels sont les aspects positifs et négatifs des jeux vidéo ? », « Les bonnes qualités chez les êtres humaines », « Le bien et le mal chez les êtres humaines », « Le comportement dans la classe – le comportement personnel et le comportement de toute la classe », « Comment je me sens dans ma classe et quelles sont les difficultés que nous avons ? », « Les qualités positives que je découvre chez mes camarades de classe », « Le mensonge », « Les émotions », « L'amitié ». Les sujets débattus avec 5^{ème} B sont : « Qu'est-ce que la tolérance ? », « La drogue », « Le bon et le mal chez les êtres humaines », « La communication dans les réseaux sociaux », « Quelles sont nos inquiétudes au sujet de la puberté ? », « Pour ou contre la légalisation des drogues en Bulgarie ? », « Qu'est-ce que la violence ? », « L'avenir ».

Le choix des sujets fait par les trois groupes montre que les élèves ont des intérêts communs correspondant à leur âge mais en même temps ils ont des différences provenant d'une part de leurs besoins individuels, et, d'autre part, de leur expérience vécue à l'école (en tant que groupe).

Les sujets proposés et discutés avec les élèves du collège sont répartis en **trois catégories thématiques** :

1. La première catégorie regroupe des sujets liés aux **relations interpersonnelles**. Cette catégorie comprend des sujets comme « Qu'est-ce que l'amitié ? » ; « Les relations avec les parents et les punitions » ; « La communication dans les réseaux sociaux » ; « La violence », etc.
2. La deuxième catégorie regroupe des sujets liés au **développement personnel et la connaissance de soi**, tels que : « Le bien et le mal dans les êtres humains » ; « Les peurs » ; « La timidité », « Les émotions », « Les drogues », etc.

3. La troisième catégorie, quant à elle, regroupe le reste des thèmes, tels que ; « Le bien et le mal dans la vie », « La vie et la mort », « Pour ou contre la légalisation des drogues en Bulgarie ? » etc.

Les élèves du collège portent un intérêt particulier aux deux premières catégories : chacun des trois groupes met en valeur l'une de celles-ci. Le groupe constitué de la classe de 5^{ème} B met l'accent sur le développement personnel et la connaissance de soi : 8 des sujets discutés s'inscrivent dans cette problématique, en même temps 4 en sont liés aux relations interpersonnelles. Sept des sujets discutés avec le groupe constitué de la classe de 6^{ème} A portent sur le développement personnel et la connaissance de soi et 5 en sont liés aux relations interpersonnelles. Avec la classe de 6^{ème} B, le développement personnel et la connaissance de soi est abordé dans 6 des sujets discutés et les relations interpersonnelles dans 7 sujets au total (dont 3 ont été discutés dans deux ateliers consécutifs). Ce n'est pas un hasard si les élèves de la classe de 6^{ème} B mettent en valeur les relations interpersonnelles et le comportement car c'est une des classes qui a des problèmes de discipline : les élèves parlent durant les cours, jouent avec leurs smartphones ou tablettes, ne se montrent pas respectueux à l'égard de leurs professeurs, etc. A ce sujet, plusieurs remarques leur ont été adressées par leurs professeurs, ces derniers ont aussi recouru à différentes sanctions (des remarques par écrit, des conversations avec les parents, exclusion ponctuelle d'un cours) sans pour autant que cela ait eu un effet sur le comportement des élèves. A plusieurs reprises, les professeurs et les parents ont expliqué aux élèves, sous forme de monologue, quelles sont les normes comportementales qu'ils sont censés respecter à l'école et en dehors de l'école. Or, avant les ateliers philosophiques, ces élèves n'avaient pas eu la possibilité de s'exprimer librement dans une discussion collective, dans laquelle ils se parlent le uns, unes et les autres, où ils peuvent non seulement parler mais aussi échanger et partager sur leurs ressentis. Voilà pourquoi, c'étaient eux-mêmes qui ont pris l'initiative de discuter de leur comportement et des problèmes qu'ils avaient à communiquer entre eux. Ces élèves avaient un besoin non exprimé qui les a conduits à saisir, dès qu'ils ont eu l'occasion, l'opportunité de le faire. C'est comme cela que la thématique a été proposée dès les premiers débats. Ces questions notamment ont été discutées lors de cinq ateliers consécutifs. Un des élèves a confié : « Ce que j'aime le plus des ateliers philosophiques, c'est que nous discutons des problèmes de la classe. ».

La comparaison des sujets choisis par les élèves en CE2 et par les élèves en classes de 6^{ème} - 5^{ème} montre combien les relations avec les pairs constituent un sujet de prédilection pour les deux groupes d'âge. Les élèves du collège s'arrêtent aussi sur les rapports avec les parents et la sexualité, sujet ayant un rapport direct avec la puberté. Suite aux changements qui

surviennent sur le plan physiologique et psychologique, les adolescents sont amenés à chercher des réponses à beaucoup de questions concernant les relations avec les pairs (qui se modifient en lien avec ces changements) aussi bien que concernant leur développement personnel. Souvent l'impossibilité d'en parler dans leur entourage éveille chez l'adolescent un sentiment d'insécurité, de perplexité et d'angoisse et engendre des difficultés d'adaptation, des relations problématiques ainsi que des difficultés dans le travail scolaire. Voilà pourquoi, il est important d'offrir à ces jeunes un espace où ils puissent en parler ouvertement et en toute sérénité entre eux sous la supervision d'un adulte (professeur, psychologue, parents ou autres) comme lors de débats philo.

Les sujets de prédilection pour les élèves du collège diffèrent en fonction des groupes. Les élèves de la classe de 6^{ème} A désignent comme leurs sujets préférés « Qu'est-ce que l'amour ? » (9 choix) suivi par « Les peurs » (8 choix) et « La vie et la mort » (7 choix). La sélection de la classe de 6^{ème} B comprend en première position le sujet « Qu'est-ce que les jeux pour nous ? Quels sont les aspects positifs et négatifs des jeux vidéo ? » (8 choix), « Qu'est-ce que l'amitié ? » (7 choix), et « Qu'est-ce que les rêves ? » (5 choix). Les élèves de la classe de 5^{ème} B, eux, ont opté pour « Les drogues » (8 choix), « La sexualité » (7 choix) et « Qu'est-ce que la puberté » (6 choix). Les différences entre les trois groupes par rapport au choix des sujets montrent que chaque groupe a ses propres particularités et a respectivement besoin d'une approche individuelle appropriée, telle que celle qui est adoptée lors des débats à visée philosophique où les élèves choisissent les sujets eux-mêmes et expriment librement leur avis, en respectant les règles du groupe qu'ils ont votées.

5.2.2. L'analyse de questionnaire d'enquête destiné aux professeurs

Le questionnaire d'enquête destiné aux **professeurs** a été réalisé avec les professeurs responsables des trois classes. Ces derniers témoignent d'une amélioration des relations au sein de la classe suite aux ateliers philosophiques. Les élèves sont devenus plus responsables, plus compréhensifs et travaillent mieux en équipe : « « L'envie de répandre des rumeurs » a disparu ». L'esprit d'équipe s'est renforcé et les élèves ont commencé à chercher des occasions de rester en contact y compris en dehors de l'école. La professeure responsable d'une des classes (6^{ème} A) affirme que les relations au sein de la classe ont été optimisées. Au bout d'une année de débats philo les professeurs remarquent que les élèves ont amélioré leur capacité à communiquer. De plus, ceux-ci ont appris à défendre leur opinion de manière argumentée, ils

ont enrichi leur vocabulaire et se sont approprié « la communication intelligente »⁵⁰. Un autre effet positif constaté par les professeures est que les élèves ont développé leur esprit d'analyse analytique et leur contrôle de soi. Ils ont commencé à réfléchir plus sur ce qui se passe autour d'eux et sur leur propre comportement, ils ont appris à poser plus de questions et à être plus exigeants envers soi et envers les autres : « Les enfants ont commencé à réfléchir sur certaines questions et événements de leur quotidien, à analyser différentes situations ainsi qu'à se poser des questions » ; « De plus en plus souvent les élèves tentent de contrôler son comportement à l'école aussi bien qu'en dehors de celle-ci. » ; « Ils sont devenus plus compréhensifs et conscients des actes positifs et négatifs de leurs pairs et des adultes. » Les professeures disent qu'à la fin de l'année scolaire, les élèves ont commencé à être plus conscients de leurs propres émotions, à mieux les contrôler tout en identifiant ce que ressentent les autres : « Les élèves sont devenus capables de bien identifier l'état émotionnel d'un ami ou d'un camarade de classe et, respectivement, de faire preuve de comportement adéquat vis-à-vis de celui-ci. » ; « Ils ont commencé à contrôler avec plus d'aisance leurs émotions. » ; « Les élèves avaient la possibilité de réfléchir sur leurs propres n'oublier pas « entre eux, dans émotions et d'en parler, ce qui les a aidés à développer leur intelligence émotionnelle. ».

Les professeures responsables des trois classes s'accordent pour affirmer que le travail en groupe avec les élèves selon la méthode « Philosophie avec les enfants » est utile et nécessaire et que ce serait bien si les ateliers pouvaient reprendre l'année suivante.

La raison principale pour laquelle les ateliers philosophiques ont été estimés par les élèves du collège et du primaire est à chercher dans la possibilité de discuter de sujets variés qui les intéressaient. Il est important à souligner que les discussions se déroulaient dans une ambiance particulière - les sujets ont été choisis et discutés toujours en groupe, dans le contexte scolaire avec un adulte qui s'intéresse et stimule leurs échanges. Les élèves accordent un intérêt particulier à des sujets portant sur les relations avec les amis et la famille ainsi que sur le développement personnel.

Les élèves, confient que grâce aux ateliers philosophiques, ils ont commencé à réfléchir de manière plus approfondie sur leur propre comportement aussi bien que sur celui des autres, ils ont réussi à mieux se connaître tout en découvrant des nouvelles qualités positives chez eux.

⁵⁰ Sous le terme « communication intelligente », nous entendons la capacité d'écouter son interlocuteur, de poser des questions et de bien argumenter son opinion tout en acceptant le point de vue différent.

En même temps, ils ont réussi aussi à mieux connaître leurs camarades de classe (Hypothèse 2).

Le développement des compétences de communication constitue un des apports importants du travail en groupe, qui a été fortement apprécié par les élèves aussi bien que par leurs professeurs. Le fait d'avoir le sentiment de mieux se connaître et d'améliorer leurs compétences de communication a probablement eu un effet positif sur les relations et l'atmosphère au sein de la classe (Hypothèse 3). Les observations des professeurs ne font que confirmer cette hypothèse. Certains élèves sont devenus plus sensibles et sont arrivés à identifier mieux leurs propres émotions aussi bien que celles des autres (Hypothèse 1).

5.2.3. Répartition thématique du contenu chez les élèves du lycée

Les élèves du lycée sont répartis en trois groupes (cf. tableau 3, p. 90). Le **premier groupe** est composé d'élèves de 3^{ème} et de 1^{ère}. Vingt sept rencontres au total ont été réalisées avec eux dont 7 étaient consacrées à des questions organisationnelles (présentation des membres du groupe, choix des règles du groupe, travaux préparatifs sur le livre du club (cf. chapitre 3, p. 100-105), 20 étaient consacrés à des discussions autour des sujets proposés par les élèves. Parmi les sujets discutés avec ce groupe sont : « Quelles sont mes qualités personnelles ? » ; « Qu'est-ce que le bonheur ? » ; « Les rêves ? » ; « L'amour » ; « La sexualité » ; Les femmes sont-elles égales aux hommes et les hommes sont-ils égaux aux femmes ? Si « Oui » pourquoi, si « Non » pourquoi ? ; « Les peurs » ; « Les parents – le divorce et les compromis », etc. (cf. Annexe 7-6)

Le **deuxième groupe** est composé des élèves d'une classe de 2^{nde} (la classe de 2^{nde} D). Vingt sept rencontres au total ont été réalisées avec eux dont 7 étaient consacrées à des questions organisationnelles et 20 en étaient consacrées à des discussions autour des sujets proposés par les élèves. Les sujets discutés avec ce groupe étaient : « La communication » ; « La sexualité et l'amour » ; « Comment peut-on mieux communiquer avec les autres ? » ; « Qu'est-ce que la tolérance ? » ; « Qui suis-je ? » ; « Les dépendances » ; « Les nouvelles technologies apportent-elles du progrès ou de la dégradation dans la société ? » ; « La subordination et la domination dans les relations humaines », etc. (cf. Annexe 7-7)

Le **troisième groupe** est composé d'élèves en 2^{nde} et en 4^{ème}⁵¹. Vingt et un rencontres

⁵¹ Les élèves en 4^{ème} ont été inclus dans le groupe des élèves de 2^{nde} pour des raisons organisationnelles : ils ont des cours pendant la même moitié de la journée.

au total ont été réalisés avec eux dont 4 étaient consacrés à des questions organisationnelles et les 17 en étaient consacrés à des discussions autour des sujets proposés par les élèves. Voilà quelques exemples des sujets discutés avec ce groupe : « L'amitié » ; « L'amour » ; « Les peurs » ; « La violence » ; « L'avenir » ; « Qui suis-je ? » ; « Les drogues » ; « Les relations avec les parents », etc. (cf. Annexe 7-8)

Parmis les sujets discutés, il y a qu'un seul sujet commun pour les trois groupes. C'est le sujet « Qui suis-je ? ». Plusieurs sujets communs (5 sujets) on trouve entre le groupe composé d'élèves en 2nde et en 4^{ème} et le groupe composé d'élèves de 3^{ème} et de 1^{ère}. Avec eux on a discuté des sujets : « Les rêves », « L'amour », « Les peurs », « L'amitié » et « Les rôles de l'homme et de la femme dans la famille ». Le sujet de la sexualité est débattu avec les trois groupes mais sous un angle différent : avec le groupe d'élève de la classe de 2nde D on a discuté de « La sexualité et l'amour », « La sexualité et la religion », « L'homosexualité » ; avec le groupe d'élèves en 2nde et en 4^{ème} on a discuté de « La sexualité » et avec le groupe d'élèves de 3^{ème} et de 1^{ère} on a discuté de « L'orientation sexuelle ». La majorité des sujets débattus avec les trois groupes différent, une tendance observée aussi bien chez les élèves de CM2 et du collège que chez ceux du lycée. Cette différence souligne encore une fois le fait que chaque groupe (classe) **a ses propres particularités et a respectivement besoin d'une approche individuelle appropriée même si on travaille avec des élèves d'âges différents.** Les sujets débattus avec le groupe d'élèves de 2nde et en 4^{ème} sont : « Les changements durant la puberté », « La violence », « Les problèmes qu'on rencontre à l'école », « L'avenir », « Les drogues », « Les relations avec les parents », « Les relations et la communication dans la classe », « Mon avenir moi ». Les sujets débattus avec les élèves de la classe de 2nde D sont : « La communication », « Comment peut-on mieux communiquer avec les autres ? », « Comment se comporter dans la société ? », « Qu'est-ce que la tolérance ? », « La dépendance », « La stress », « Les nouvelles technologies – apportent-elle du progrès ou de la dégradation dans la société ? », « Le paranormal », « L'âge, le sexe, la religion », « L'agression et la violence », « La subordination et la domination dans les relations humaines ». Les sujets débattus avec le groupe d'élèves de 3^{ème} et de 1^{ère} sont : « Les qualités personnelles », « La religion », « Le bonheur », « Qu'est-ce la musique pour nous ? », « Les femmes sont-elles égales aux hommes et les hommes sont-ils égaux aux femmes ? Si « Oui » pourquoi, si « Non » pourquoi ? », « Qu'est-ce que être parent ? », « Les parents – le divorce et les compromis », « Les professions », « La jalousie et les complexes », « La richesse », « L'insécurité ».

On observe la tendance à porter un intérêt particulier au développement personnel et à la connaissance de soi également chez les élèves du lycée. Les sujets discutés durant l'année

scolaire sont regroupés en **trois catégories thématiques** qui coïncident celles définies pour les groupes de collégien-ne-s. La première catégorie **relations interpersonnelles** comprend des sujets comme : « Les relations et la communication dans la classe » ; « La subordination et la domination dans les relations humaines » ; « Les relations avec les parents », etc. Dans la deuxième catégorie **développement personnel et connaissance de soi** rentrent les sujets « Qui suis-je ? » ; « Les peurs » ; « Quelles sont mes qualités personnelles », « La sexualité », etc. La troisième catégorie comprend des **sujets thématiquement divers** tels que : « L’art, le sexe, la religion » ; « Les nouvelles technologies apportent-elles du progrès ou de la dégradation dans la société ? » ; « Les dépendances », etc. A l’instar des élèves du collège, les élèves du lycée accordent une attention encore plus importante aux relations avec les parents. La sexualité est aussi présente mais les lycéen-ne-s en ont consacré plusieurs débats que les collégien-ne-s. Les sujets préférés des lycéens sont les sujets liés aux parents (9 choix) et à « l’Amour » (7 choix).

Les élèves du lycée évaluent de manière positive les ateliers philosophiques premièrement pour l’atmosphère qui se crée durant les discussions et pour la manière dont celles-ci se déroulent : des règles claires, une ambiance calme, chacun a la possibilité d’exprimer son opinion et d’être respectivement entendu, du soutien, de la compréhension et de la tolérance. Un autre élément d’importance majeure pour les élèves, c’est notamment la possibilité de s’exprimer librement sur des sujets qui les intéressent, une possibilité qu’ils n’ont que rarement dans le cadre des cours ordinaires.

La moitié des élèves confient que le fait que les discussions se soient déroulées dans ces conditions positives les ont aidés à développer leurs compétences de communication, ce qui a eu un impact favorable sur la communication avec leurs pairs. (Hypothèse 3).

Une partie des élèves déclare que les discussions les ont aidés à devenir plus tolérants et en même temps les ont amenés à réfléchir de manière plus approfondie sur leur propre comportement ainsi que sur celui des autres. Les élèves ont par conséquent réussi à se construire une représentation de soi et des autres membres du groupe plus en cohérence avec la réalité passant par la découverte des qualités personnelles, des intérêts et de la manière de penser. (Hypothèse 2).

En conclusion, nous pouvons dire que les données obtenues suite à l’analyse qualitative montrent que les trois groupes d’âge accordent une grande importance aux sujets discutés durant les ateliers philosophiques. Il est important à souligner que ce sont des sujets que les élèves ont proposé. L’atmosphère générale et le déroulement ont aussi un impact sur la

manière dont les élèves évaluent les ateliers. La possibilité de s'exprimer librement sur des sujets qui les intéressent et d'être écouté par un adulte tout constitue aussi des conditions fondamentales stimulant le développement des compétences de communication chez les élèves indépendamment de leur âge. Un des collégiens confie : « Nous discutons de sujets différents dont j'ai rarement la possibilité de parler. » Placés dans une situation quelque peu différente, les élèves ont la liberté et le courage d'exprimer leur point de vue et de connaître celui de leurs interlocuteurs, ils ont aussi la possibilité de s'autoanalyser et de mieux connaître leurs pairs, ce qui favorise le processus de connaissance de soi et de socialisation.

Chez les trois groupes d'âge on constate que les discussions à visée philosophique ont un impact positif sur le processus de socialisation. Les résultats obtenus à la fin de l'année scolaire témoignent d'une amélioration de la qualité et de la fréquence des interactions entre les élèves, ce qui va dans le sens de l'**Hypothèse 3**.

Les discussions à visée philosophique influencent de manière positive le processus de connaissance de soi et l'élaboration d'une représentation de soi et des autres moins négative. Durant les discussions en groupe, les élèves identifient plus précisément leurs qualités personnelles et celles des autres et en même temps ils deviennent plus conscients des points forts et faibles de leur comportement et celui des autres. Ces résultats vont dans le sens de l'**Hypothèse 2**.

A la fin de l'année scolaire, certains élèves participant aux ateliers philosophiques témoignent d'une meilleure identification de leurs propres émotions et de celles des autres. Ce résultat est le plus fréquent chez les élèves du collège, ce qui va dans le sens de l'**Hypothèse 1**.

Toutefois, il est à noter que, toutes ces données ont été obtenues dans le cadre d'une année scolaire. Vu les résultats positifs obtenus durant cette année scolaire on trouve qu'il serait intéressant de généraliser la méthode.

L'expérience de la pratique de la méthode « La philosophie avec les enfants » jusqu'à présent nous paraît positive. Cependant, pour confirmer l'influence bénéfique de ces débats il faudrait renouveler l'expérience sur un groupe plus important d'élèves et sur une période plus longue (d'au moins 2 ou 3 années consécutives), à fin de leur permettre de bien se familiariser avec le dispositif.

6. Apports et limites des débats philosophiques pour la pratique du psychologue scolaire : trois illustrations particulières

6.1. Illustration d'un apport via d'un élève au primaire

M. est élève en CE2.

Dès son entrée à l'école (durant l'année scolaire 2013/2014), il éprouve des difficultés d'adaptation à l'école. Il est agressif vis-à-vis de ses camarades de classe, il a du mal à respecter les règles de l'école et la discipline en classe (il bouge beaucoup, il fait du bruit, il bavarde pendant les cours, etc). Il est même allé jusqu'à être exclu de certaines cours (dans les moments où son comportement devenait incontrôlable). En plus, souvent il utilise un langage vulgaire et sur ses dessins figurent surtout des scènes d'agression entre deux ou plusieurs personnages et des symboles phalliques. Quand il est en état de forte colère, il devient autoagressif : il essaie de s'étrangler en se serrant la gorge de ses mains ou d'une écharpe. Pourtant, il se débrouille bien avec les matières scolaires.

Sur la recommandation de la professeure responsable de la classe et avec l'accord de ses parents, M. commence à consulter régulièrement (une fois par semaine) la psychologue scolaire⁵².

Lors des discussions individuelles avec la psychologue, l'élève lui confie qu'à la maison, on parle rarement avec lui. Il passe la plupart de son temps libre à jouer avec son smartphone ou avec sa Paystation. Il se fait souvent gronder et punir. La punition la plus sévère pour lui est d'être privé de son smartphone ou sa Playstation. Il a été battu régulièrement à la maison (il était frappé – claques au visage, coups sur d'autres parties du corps). Sur les dessins qu'il fait durant les consultations avec la psychologue, figurent surtout des scènes d'agression entre des personnages des jeux auxquels il joue. A la fin de l'année scolaire, le comportement de l'élève s'est quelque peu amélioré : il entre plus rarement en conflit avec ses camarades de classe et il est devenu plus discipliné. Il a été recommandé aux parents d'encourager leur enfant à poursuivre les consultations avec la psychologue durant l'année scolaire suivante.

Pourtant, au début de l'année scolaire 2014/2015 quand M. est en CE2, le travail individuel avec lui n'est pas renouvelé. Le contact avec les parents est difficile, ils évitent de rencontrer les professeurs de l'enfant et la psychologue. Puisque dans la classe il y a aussi

⁵² La psychologue scolaire, qui travaille avec les élèves, M. au primaire et A. au lycée, dont les cas sont exposés dans la présente thèse est moi-même.

d'autres élèves au comportement problématique (des élèves agressifs et peu disciplinés), un travail psychologique avec toute la classe a été planifié. Dès le début de l'année scolaire 2014/2015, la psychologue a commencé un travail en groupe avec cette classe en utilisant la méthode « Philosophie avec les enfants ».

Très souvent, lors des discussions, M. ne respecte pas les règles en bougeant beaucoup, en parlant avec ceux qui sont à côté de lui, en coupant la parole à ce qui sont en train de s'exprimer, en se levant de sa chaise pour se coucher par terre ou en se cachant au-dessous des bancs. Il a parfois du être exclu de la discussion pour que celle-ci puisse continuer.

A la fin de l'année scolaire, le comportement de M. s'est néanmoins amélioré : le nombre des situations dans lesquelles il a un comportement d'opposition pendant les cours diminue, il commence à respecter plus les règles de travail en groupe, il participe aux discussions et fait des propositions de sujets à discuter (« A quoi servent les jeux vidéo ? », « Qu'est-ce que l'argent ? »), il communique mieux avec ses camarades de classe.

A la fin de l'année scolaire, les résultats de M. ne font que confirmer les changements constatés. L'analyse des données du questionnaire montre qu'à la fin de l'année scolaire, M. a obtenu des scores moyens plus élevés pour les échelles « Relations avec les pairs » pour laquelle ses scores sont respectivement = 11/20 au début et = 13/20 à la fin de l'année scolaire ; « Esprit critique » pour laquelle ses scores sont respectivement = 11/24 au début et = 15/20 à la fin de l'année scolaire ; « Contrôle de soi » pour laquelle ses scores sont respectivement = 6/20 au début et = 9/20 à la fin de l'année scolaire. Ce qui attire notre attention, c'est que le score obtenu pour l'échelle « Contrôle de soi » au début de l'année scolaire est très bas. A la fin de l'année scolaire celui-ci est en hausse, mais reste toutefois faible par rapport au score maximal.

Par ailleurs, M. montre des résultats améliorés sur deux des items de l'échelle « Identification des émotions ». Il s'agit de l'item 20 et de l'item 22. Concernant l'item 22 - *Il est difficile pour moi de repérer quels sont les enfants auxquels je plais et ceux auxquels je ne plais pas* : toujours, souvent, parfois, rarement, jamais. En début d'année scolaire M. déclarait qu'il lui était toujours difficile de repérer quels sont les enfants auxquels il plaît et ceux auxquels il ne plaît pas, alors qu'à la fin de l'année scolaire, il a répondu à la même question par parfois. Concernant l'item 22 - *Il est difficile pour moi de comprendre quand je fais mal aux autres en disant ou en faisant quelque chose* : toujours, souvent, parfois, rarement, jamais, en début d'année scolaire, M. déclarait qu'il lui était toujours difficile de comprendre quand il fait mal aux autres en disant ou en faisant quelque chose, alors qu'à la fin de l'année il répond à la même question par rarement.

Ses compétences communicatives se sont aussi améliorées. Si au début de l'année

scolaire M. déclare qu'il n'écoute jamais ce que disent les autres (item 36), à la fin de l'année scolaire il déclare qu'il a parfois commencé à le faire. En plus, à la fin de l'année scolaire, il commence à se sentir un peu mieux à l'école (item 12) : au début de l'année scolaire, il déclare se sentir mal à l'école, à la fin il s'y sent moyen – ni bien ni mal. En même temps, à la fin de l'année scolaire M. estime qu'il s'est amélioré en tant qu'élève (item 13). Au début de l'année scolaire il se définit comme un élève moyen, à la fin de l'année, il se voit comme un *bon élève*. En réalité, M. avait eu toujours des bons résultats scolaires. Les problèmes qu'il avait étaient surtout d'ordre comportemental. Donc, il avait commençait à se voir d'une manière plus positive

On observe aussi un changement positif concernant son statut au sein de la classe. L'analyse du sociogramme montre qu'à la fin de l'année scolaire, M. obtient deux fois plus de votes d'attrait de la part de ses camarades de classe qu'au début de celle-ci (6 votes au début de l'année scolaire contre 13 votes à la fin avec un nombre maximal de votes possibles de = 21). Lui, de son côté, a voté pour un plus grand nombre de ses camarades à la fin de l'année scolaire soit 6 au début et 9 en fin d'année. Sa professeure dit : « Petit à petit j'ai commencé à communiquer avec un élève qui était très distant et réservé envers moi. ». Cet élève, c'était M.

Ces résultats montrent que le travail en groupe selon la méthode « Philosophie avec les enfants » a un impact favorable sur le comportement de M. à l'école. Il est devenu plus conscient de ses réactions et il a appris à mieux les contrôler, les relations avec ses camarades de classe et avec ses professeurs se sont améliorées, ce qui a contribué en retour à ce qu'il se sent mieux à l'école.

Les changements dans le comportement de M. sont à notre sens imputables à l'influence positive de la méthode « Philosophie avec les enfants ». A l'impossibilité de travailler individuellement avec cet élève, nous avons remédié par un travail en groupe dont les résultats obtenus sont venus compléter et raviver les bénéfices thérapeutiques des séances individuelles (de l'année scolaire précédente).

6.2. Illustration d'un apport via d'une élève au lycée

A est élève en 1^{ère}.

Au début de l'année scolaire 2012/2013 quand elle est en 3^{ème}, elle sollicite la psychologue de l'école. La raison pour laquelle elle a besoin d'aide psychologique, c'est sa situation familiale compliquée suite au divorce de ses parents un an plus tôt (quand elle est en 4^{ème}). Elle habite avec sa mère, mais la communication avec elle est très difficile. Ce qui est le

plus souvent à l'origine de leurs conflits est le nouveau compagnon de sa mère qui vient souvent chez eux. En revanche, A. a un contact plus facile avec son père mais même avec lui elle a parfois des conflits. A. a des problèmes de santé. A 13 ans on lui a diagnostiqué un problème d'arthrite à cause de quoi elle avait des douleurs fortes durant les mois froids. Dans les Elle avait aussi du mal à contrôler son alimentation lors des repas. Elle avait tendance à trop manger et prenait du poids. A l'école A. n'avait pas d'amis, elle se sentait seule. Lorsqu'elle ressentait une forte colère, elle devenait auto-agressive et s'écroulait les bras. Cela l'aidait à se calmer. Elle avait aussi des idées suicidaires. Il lui arrivait souvent d'arriver en retard à l'école.

Suite aux consultations que j'ai pu avoir avec A. (une fois par semaine après les cours scolaires dans la période d'octobre 2012 à juin 2013), elle devient plus calme, ses résultats scolaires s'améliorent et elle n'arrive plus en retard pour les cours. Toutefois, elle continue à se sentir seule et incomprise, elle manque de confiance en soi.

Pendant l'année scolaire 2013/2014, quand l'élève est en 2nde, sur ma recommandation, elle est incluse dans le club de philosophie que j'anime depuis l'année scolaire 2012/2013 avec des élèves de l'école élémentaire, du collège et du lycée (cf. chapitre 3). La participation au club de philosophie, où on anime des discussions à visée philosophique, a pour but d'aider A. à surmonter les difficultés à communiquer avec ses pairs et à établir des contacts durables avec eux. Cela lui offre aussi la possibilité de créer de nouveaux contacts en communiquant avec d'autres élèves du même ou proche de son âge dans une ambiance informelle. Parallèlement au travail en groupe, les consultations individuelles se poursuivent (une ou deux fois par semaine). Pendant l'année suivante, quand A. est en 1^{ère} (année scolaire 2014/2015), elle participe de nouveau au club, les consultations avec moi continuent mais elles sont plus rares (un ou deux fois par mois).

Progressivement, A. est devenue très active dans les débats. En fin de 1^{ère} elle a commencé à exprimer plus aisément son avis, elle témoignait de plus de confiance en soi, elle a peu à peu trouvé des amis parmi les membres du groupe. Elle a amélioré ses résultats scolaires et les conflits avec ses parents sont devenus de plus en plus rares. Elle a participé avec succès au projet du groupe du club – le livre « Le monde entre nos mains ». Elle a produit deux textes pour le livre du club dans deux volumes consécutifs de celui-ci : vol. 2 et vol. 3 (cf. Annexe 6-2 et 6-3).

A. dit à propos de sa participation au club de philosophie :

« Pour moi, le *club de philosophie* est l'endroit où un enfant peut s'exprimer librement. Toutefois, pour que *cela soit possible*, il faut respecter quelques règles assez simples dont *écouté* les autres et respecter leur opinion.

C'est grâce au club de philosophie que j'ai vraiment pris conscience du fait que je n'étais pas la seule personne au monde à éprouver tels ou tels sentiments ou à réfléchir de telle ou telle manière. A travers nos échanges, sans effort, j'ai commencé à apprendre comment communiquer avec les autres, comment faire pour ne pas les vexer ou pour leur montrer que je respecte leur opinion.

La philosophie avec les enfants est un moyen permettant de montrer aux enfants que le monde où nous vivons est grand et intéressant et que tout y est possible. La philosophie avec les enfants est en quelque sorte aussi un moyen permettant de toucher à l'âme de l'enfant. Le club est l'endroit où même les enfants ayant un peu grandi ont la possibilité de découvrir par eux-mêmes leur propre âme et de se rappeler qui ils étaient avant de tomber sous l'emprise des parents, du système scolaire et de la société. Au risque de me répéter, je dirais encore une fois que les deux règles évoquées ci-dessus sont très importantes. Les choses dont je parle ne se réalisent pas, bien sûr, dès la première réunion du club. Il faut de la patience pour que chacun s'y sente compris et en sécurité et pour qu'il puisse établir des liens avec les autres membres du groupe. Les disputes sont inévitables, mais l'objectif principal du club est l'expression de soi sans agression ».

A travers ces propos A. exprime les bienfaits qu'elle a pu tirer de sa participation au club et aux discussions à visée philosophiques. L'intégration d'A. dans ce genre d'activité extra-scolaire l'ont aidée à surmonter les difficultés sur le plan personnel aussi bien que social. En plus, la participation d'A. au club complète le travail psychologique individuel effectué avec elle. Les changements qu'on observe chez A. témoignent de l'effet positif des discussions réalisées selon la méthode « Philosophie avec les enfants » sur des élèves au lycée ayant des conflits personnels, des difficultés avec l'adaptation à l'école, avec la communication et avec l'insertion sociale. C'est pourquoi on peut dire que cette forme de travail complète un travail thérapeutique.

La possibilité que les adolescents ont de participer à des activités extra-scolaires avec des élèves de classes différentes sous la direction d'un adulte dont ils ont confiance et qui les écoute, s'avère très utile et enrichissante pour eux. Cette expérience les aide à élargir leur réseau de contacts sociaux, à nouer de nouvelles amitiés, à communiquer avec facilité ainsi qu'à enrichir leur culture générale. La bonne insertion sociale et communication avec les pairs, ainsi qu'avec les adultes, ont sans doute un impact positif sur la confiance en soi et sur la représentation de soi.

6.3. De l'intérêt de travailler avec toute la classe : l'exemple de groupe expérimental du collège

L'analyse détaillée des résultats obtenus du questionnaire réalisé avec les élèves du collège, fournit de l'information complémentaire concernant les spécificités de l'application de la méthode « Philosophie avec les enfants » dans ce groupe d'âge.

La comparaison des données obtenues pour les élèves du groupe expérimental, laisse voir quelques différences considérables entre les différents sous-groupes. Là où les discussions à visée philosophique sont animées avec toute la classe, les résultats sont meilleurs. Il est intéressant à noter que les élèves participant volontairement aux discussions (il s'agit notamment du groupe des élèves des classes de 6^{ème} A et de 4^{ème} A), respectent toujours la discipline et les règles choisies par eux-mêmes. En revanche, lorsque les discussions sont effectuées avec toute la classe (le groupe des classes de 6^{ème} B et la classe de 5^{ème} B), il est plus difficile de faire respecter les règles. Souvent 5 à 10 minutes en début d'atelier sont utilisées pour faire régner l'ordre et la discipline. Parmi les élèves du 6^{ème} B et 5^{ème} B, il y en a qui déclarent, en répondant au questionnaire d'enquête qu'ils n'aiment pas les discussions en groupe, ce qui n'est pas étonnant compte tenu du fait que dans ces deux classes tous les élèves sont obligés de participer aux ateliers. Il ne s'agit pas pour tous d'une participation volontaire.

Malgré les différences dues à la discipline et la motivation, les élèves qui participent aux discussions avec tous leurs camarades ont de meilleurs résultats en comparaison avec ceux qui participent aux discussions avec une partie de leurs camarades. Ce fait montre clairement que pour que le travail en groupe avec les élèves du collège donne de meilleurs résultats, il est nécessaire de travailler avec toute la classe. La raison en est à chercher dans le fait que pour les élèves de l'école élémentaire et du collège, la classe est le milieu socialisant principal dans le cadre duquel l'enfant a pour la première fois la possibilité de communiquer avec ses camarades plus longtemps⁵³ et d'une manière plus approfondie. Durant la période CE1 – 4^{ème}, les enfants vivent ensemble beaucoup de changements considérables sur le plan personnel et social, ce qui les rend plus susceptibles de s'attacher les uns aux autres et de s'influencer mutuellement. C'est pourquoi l'influence positive du travail en group (sous forme de training sociopsychologique) est plus forte quand on travaille avec toute la classe.

⁵³ En Bulgarie école élémentaire dure 4 ans, le collège 3 ans.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

L'entrée à l'école est une étape très importante de la vie de chaque enfant. C'est pendant cette période que l'enfant acquiert de nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire grâce aux différentes matières scolaires, élargit sa vision du monde, se construit sa personnalité.

Dans le contexte de la réalité socio-économique actuelle qui est extrêmement dynamique, l'école se voit amenée à relever plusieurs défis liés à l'éducation et à l'enseignement. Former des générations bien éduquées est un objectif crucial du processus éducatif. Cela relève du besoin des enfants d'acquérir de nouvelles connaissances mais ils ont en même temps d'autres besoins. Outre la nécessité de savoir et de pouvoir faire un certain nombre de choses, l'enfant a besoin d'appartenir à une communauté donnée, de se perfectionner et d'être traité avec respect (Maslow, 2013). Ces besoins ne peuvent être satisfaits que dans un milieu approprié dans lequel il puisse s'intégrer avec succès.

L'école constitue le principal milieu d'insertion pour l'enfant et en tant que tel, elle est censée assurer les conditions nécessaires pour que l'enfant puisse se développer dans sa globalité : sur le plan moral, physique, intellectuel, cognitif, social et émotionnel. Outre le renouvellement des méthodes d'enseignement et leur adaptation aux besoins des élèves, il est nécessaire de trouver une forme d'appui pour aider leur développement socio-personnel en tenant compte de leur âge. Un bon exemple de travail en groupe en ce sens s'avère la pratique des trainings socio-psychologiques.

L'objectif principal de la présente étude est d'analyser les effets du training socio-psychologique tels que la méthode « Philosophie avec les enfants » pratiqué avec des élèves de l'école élémentaire, du collège et du lycée. Dans la recherche réalisée on examine plus précisément l'impact des discussions à visée philosophique sur le développement cognitif et personnel des élèves.

Cent quatorze élèves au total ont participé à cette étude, tous fréquentant un même établissement à Sofia. Ils étaient répartis en trois groupes d'âge. Le groupe des plus petits, âgés de 8-9 ans, était composé de 45 sujets, le groupe des élèves âgés de 11-13 ans était composé de 49 sujets et celui des élèves âgés de 14-16 ans de 20 sujets.

En nous appuyant sur les données collectées et analysées dans la présente étude, nous avons dégagé quelques constats importants qui vont dans le sens des hypothèses formulées au préalable. Selon l'**Hypothèse 3**, en stimulant les capacités de communication des élèves, la participation régulière à des débats philosophiques aide le développement des compétences

sociales ; elle améliore en particulier la fréquence et la qualité des interactions chez les élèves, ce qui contribue à leur **insertion** et à leur **popularité** dans la classe. Les résultats obtenus suite à la réalisation de l'enquête sociométrique, témoignent d'une nette amélioration des deux indicateurs. A la fin de l'année scolaire, les élèves du groupe expérimental sont devenus plus populaires dans la classe. En même temps, ils évaluent positivement un plus grand nombre de leurs camarades. Les résultats obtenus suite à l'analyse du questionnaire montrent également de meilleurs résultats pour l'échelle « Relations avec les pairs », le changement positif étant par ailleurs plus important chez les élèves du collège. De plus, grâce à l'analyse qualitative des questionnaires d'enquête nous constatons que les discussions autour des sujets qui intéressent les élèves, stimulent le développement de leurs compétences communicatives, ce qui a un impact favorable sur la qualité de la communication au sein de la classe (du groupe). Il s'instaure un esprit collectif dans la classe et les élèves deviennent plus compréhensifs et plus tolérants les uns à l'égard des autres. Il est à noter que tous les élèves du groupe expérimental (de l'école élémentaire, du collège et du lycée), portent un intérêt particulier à des sujets liés aux relations humaines. La possibilité qu'ils ont de poser des questions, de s'exprimer et de réfléchir à ce qu'on dit sur ce genre de sujets influence la qualité des relations au sein de la classe (du groupe). Les résultats obtenus suite à la réalisation du sociogramme, le questionnaire d'enquête et le questionnaire vont ainsi dans le sens de l'**Hypothèse 3**.

Selon l'**Hypothèse 2**, les débats philosophiques aident les élèves à développer un esprit critique vis-à-vis de soi et des autres. Grâce à la pratique de ces débats, les élèves élaborent progressivement une représentation de soi et des autres plus en cohérence avec la réalité. Les résultats obtenus par l'analyse factorielle réalisée sur les neuf échelles des questionnaires portant sur le développement socio-personnel (passer au début et à la fin d'année), associés à ceux obtenus par le questionnaire d'enquête (passer à la fin d'année), vont dans le sens de cette hypothèse. Concernant la structure factorielle des 9 échelles du questionnaire socio-personnel nous observons, qu'à la fin de l'année scolaire pour les élèves du collège et de lycée apparaissent deux nouveaux facteurs liés à l'autorégulation d'une part et à l'adaptation d'autre part. A notre sens, l'apparition de ces deux facteurs est révélatrice de la tendance qu'on observe chez les élèves des deux groupes d'âge (le collège et le lycée) à mieux comprendre et appréhender leur représentation de soi, le contrôle de soi et, respectivement, l'interaction avec les autres. L'analyse des contenus des questionnaires d'enquête montre qu'au cours des discussions philosophiques, les élèves des trois groupes d'âge ont commencé à identifier plus précisément leurs qualités personnelles et celles des autres et, dans le même temps ils sont devenus plus conscients des points forts et des points faibles de leur comportement et de celui

des autres. Ils ont également commencé à former une représentation de soi plus critique et en cohérence avec la réalité, un résultat qui va dans le sens de l'**Hypothèse 2**.

Dans l'**Hypothèse 1** nous supposons que les élèves participant aux ateliers philosophiques amélioreront leur compétence émotionnelle et en particulier l'identification des émotions. D'après les données obtenues par le questionnaire pour l'échelle « Identification des émotions », les élèves ayant les meilleurs résultats sont ceux du collège. A la fin de l'année scolaire, ils font preuve d'une plus grande sensibilité et d'une meilleure identification de leurs propres émotions, mais aussi de celles des autres. Ces résultats sont confirmés par les professeurs responsables des classes, ce qui va dans le sens de l'**Hypothèse 1** pour les élèves du collège. Les changements observés chez les élèves du primaire ne permettent de parler que d'une tendance. A la fin de l'année scolaire, les élèves en CE2 ont tendance à être plus attentifs aux sentiments des autres et à la manière dont ils pourraient influencer ces derniers.

En nous appuyant sur les résultats obtenus, nous pouvons dire qu'à l'issue d'une année de travail selon la méthode « Philosophie avec les enfants », c'est chez les élèves du collège qu'un changement positif significatif est observé. L'analyse des données obtenues par le questionnaire prouvent que, comparé au groupe contrôle, le groupe expérimental a fait un progrès considérable dans plusieurs sens : les relations avec les pairs, le rapport à l'école, la représentation de soi, l'identification des émotions, capacité à communiquer. Les résultats obtenus pour le groupe contrôle du collège à la fin de l'année scolaire sont en baisse pour tous les indicateurs observés. Ces résultats sont révélateurs de l'influence favorable du travail en groupe selon la méthode « Philosophie avec les enfants » sur les élèves qui se trouvent au seuil de la puberté. Ils apprennent à mieux identifier leurs émotions, ils deviennent plus attentifs vis-à-vis des sentiments des autres, ils commencent à mieux communiquer et à réfléchir de manière plus approfondie sur leur propre comportement ainsi que sur celui des autres, ils améliorent leur représentation de soi et développent leur esprit critique. La transition de l'enfance à l'adolescence est une épreuve pour les jeunes, qui va de pair avec une série de changements de nature personnelle et sociale. Il s'agit de changements liés à la maturité sexuelle du corps, mais aussi de changements dans le milieu scolaire (de nouveaux professeurs, de nouvelles matières scolaires plus compliquées, etc.) et familial (plus de responsabilités et d'obligations à l'égard des proches et de la maison). Voilà pourquoi, la participation des élèves à des activités extrascolaires dont l'objectif est de stimuler leur développement personnel et social pourrait avoir un impact positif sur la période de transition entre l'enfance et l'adolescence. Dans cet ordre d'idées, les discussions en groupe selon la méthode « Philosophie avec les enfants » sont un bon exemple d'activité extrascolaire qui aident les développement personnel.

La tradition scientifique dans le domaine de la psychologie sociale a déjà montré que les débats en groupe, surtout quand les participants expriment et défendent publiquement leur position, ont beaucoup plus de potentiel de modifier l'état d'esprit et le comportement d'une personne que l'exposé le plus convaincant qui soit (Slavin, 2003). Voilà pourquoi échanger des idées, des réflexions et des émotions dans le cadre des débats à visée philosophiques aide les élèves à élargir leur vision du monde et à aller au-delà des préjugés, les doutes et les limitations qui constituent les entraves principales dans la communication. Une condition nécessaire pour que cela soit possible, c'est de surmonter la passivité et l'inertie dans le comportement dont les élèves font souvent preuve en classe. En effet, cela ne devient possible que quand on leur donne la possibilité d'assumer leurs propres responsabilités et de passer d'un état de récepteurs passifs à celui de participants actifs, ce qui est par ailleurs le principe fondamental des débats à visée philosophique. L'écoute et le respect que l'adulte (en l'occurrence la personne qui anime le débat) montre à l'égard de l'enfant ou de l'adolescent stimule le respect pour sa propre personne et lui apprend ce genre de comportement.

Les résultats obtenus par la présente recherche témoignent de l'influence positive de la méthode « Philosophie avec les enfants » sur le plan collectif aussi bien qu'individuel. La participation à des discussions à visée philosophique a un impact favorable sur le comportement d'élèves ayant des problèmes de communication et d'adaptation à l'école. Il est à noter aussi que l'ambiance agréable et le respect que l'animateur témoigne aux élèves lors de ces rencontres, représentent un facteur stimulant leur participation active qui génère la création de modèles comportementaux positifs. En ce sens, les débats à visée philosophiques s'avèrent une bonne alternative au travail en groupe animé par le psychologue scolaire, qui complète bien le travail individuel avec les élèves.

En conclusion, notre recherche montre que la méthode « Philosophie avec les enfants » a une influence positive sur le développement cognitif, émotionnel et social des élèves de l'école élémentaire, du collège et du lycée. A notre sens, les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche soulignent l'intérêt et la pertinence d'engager des recherches plus approfondies qui pourraient se baser sur un nombre plus conséquent de sujets et utiliser une plus grande variété d'outils de recherche (tests de personnalité, observations complémentaires sur terrain, questionnaires d'enquête etc.).

En nous appuyant sur les résultats, de cette recherche nous pouvons formuler les recommandations suivantes afin d'optimiser l'impact du training socio-psychologique prenant appui sur la philosophie avec les enfants :

1. Il est important de définir les règles de travail en groupe en début d'année scolaire en collaboration avec les élèves.
2. Lorsqu'il s'agit d'élèves de l'école élémentaire ou du collège, il est préférable que le professeur responsable de la classe fasse partie des ateliers et qu'il soit inclus dans le processus. La participation du professeur responsable dans les débats lui permet de mieux connaître ses élèves. En même temps, s'il est nécessaire, il peut assister l'animateur de l'atelier (en prenant des notes ou en faisant respecter la discipline par exemple).
3. Pour que le travail en groupe donne de meilleurs résultats, il est préférable de travailler avec toute la classe. C'est d'autant plus important lorsqu'on travaille avec des élèves de l'école élémentaire et du collège. Le travail avec toute la classe permet de travailler sur la cohésion du groupe⁵⁴.
4. Lorsqu'on travaille avec des élèves du lycée ayant des problèmes de communication et d'adaptation en classe, il est préférable que la participation de ceux-ci aux ateliers philosophiques s'effectue lors d'activités extrascolaires lors desquelles ils travaillent avec des élèves de classes différentes.
5. Pour que l'application de la méthode « Philosophie avec les enfants » donne des résultats durables tout en influençant un plus grand nombre d'élèves, il faudrait prévoir un travail à long terme s'étendant sur au moins 2 ou 3 années consécutives. Rappelons que cela leur permet de mieux s'approprier le dispositif et de pouvoir vraiment en profiter.

⁵⁴ En complément du travail en groupe, on pourrait organiser des ateliers philosophiques avec les parents des élèves. On a organisé une telle rencontre avec les parents des élèves de CM2 B. Cette initiative a été très bien acceptée. A la fin de la rencontre les parents ainsi que la professeure responsable de la classe étaient contents d'y avoir participé et d'avoir partagé leurs réflexions sur des questions liées au développement et à l'éducation de leurs enfants (on a parlé de « L'éducation sexuelle » et de « La sécurité des enfants dans les réseaux sociaux »).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ablanese, O., & Gavazzi, G. I. (2005). Adolescence et consciences des émotions positives. *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Alaphilippe, D., Maintier, C., Clarisse, R., & Testu, F. (2010). Effet du contexte scolaire sur l'estime de Soi à l'école primaire. *Bulletin de psychologie*, Numéro 507(3), 169–174.
- André, C., & Lelord, F. (2007). *L'Estime de soi : S'aimer pour mieux vivre avec les autres*, Paris : Odile Jacob.).
- APA Dictionary of Psychology. (2015). Consulté 18 juin 2016, à l'adresse <http://web.b.ebscohost.com/faraway.u-paris10.fr/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzk4NTg5Ml9fQU41?sid=4fb016d1-a0b5-44c4-8566-5585b781c401@sessionmgr106&vid=0&format=EB&rid=1>
- Argyle, M. (1994). Les compétences sociales, in MOSCOVICI, S. (Ed.). *Psychologie sociale des relations à autrui*, Paris, 115–131.
- Atger, F., & Lamas, C. (2009). Attachement et adolescence. B *L'attachement : approche théorique : Du bébé à la resonne âgée* (3e édition), Issy-les-Moulineaux cedex : Elsevier Masson, 113–123.
- Audrain, C., Cinq-Mars, C., & Sasseville, M. (2006). Québec : prévention de la violence et philosophie pour enfants. Diotime, 28. Consulté 15 août 2016, à l'adresse <http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32733>
- Banaji, M. R., & Prentice, D. S. (1994). The self is social contexts. Dans L. W. Porter & M. R. Rosenzweig (éds.). *Annual review of Psychology*, 45, 297-325.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* (1^{er} edition). Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

- Barnett, M. A., Howard, J. A., King, L. M., & Dino, G. A. (1980). Empathy in young children: Relation to parent's empathy, affection, and emphasis on the feelings of others. *Developmental Psychology*, 16, 243-244.
- Bishop, J. A., & Inderbitzen, H. M. (1995). Peer Acceptance and Friendship: An Investigation of their Relation to Self-Esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 15(4), 476–489. <https://doi.org/10.1177/0272431695015004005>.
- Bitti, R. E. R. (2004). La régulation des comportements expressifs émotionnels. *Cognition et émotion*, Coimbra : Imprensa da Universidade de Coimbra, 157–170.
- Borg, M. (1998). Tests of the internal/external frames of reference model with subject-specific academic self-efficacy and frame-specific academic self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 102–110. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.102>
- Brenifier, O. (2002). *Enseigner par le débat*. Rennes : Canopé - CRDP de Rennes.
- Brenifier, O. (2007). *La pratique de la philosophie à l'école primaire*. Toulouse ; Paris : Editions SEDRAP.
- Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to Talk about Emotions: A Functionalist Perspective. *Child Development*, 57(3), 529–548. <https://doi.org/10.2307/1130334>
- Brown, J.R. & Dunn, J. (1996). « Continuities in emotion understanding from three to six years », *Child Development*, 67, p. 789-802.
- Carlson, C. I., Uppal, S., & Prosser, E. (2000). Ethnic differences in processes contributing to the self-esteem of early adolescent females. *Journal of Early Adolescence*, 20, 42–65.
- Cartron, A., & Winnykamen, F. (2004). *Les relations sociales chez l'enfant - Genèse, développement, fonctions* (2e édition). Paris : Armand Colin.

Cebas, E., & Moriyon, F. G. (2011). Espagne : ce que nous savons au sujet de la recherche en philosophie pour enfants. Diotime, 49. Consulté 15 août 2016, à l'adresse <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39684&pos=2>

Chandler, M., & Greenspan, S. (1972). Ersatz egocentrism: a reply H. Borke. *Developmental Psychology*, 7(2), 104-106.

Chirouter, E. (2012). Philosophie, littérature et rapport au savoir à l'école primaire et en Segpa. Les pratiques à visée philosophique au service de l'égalité des chances ? Diotime, 53. Consulté 15 août 2016, à l'adresse <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=41715&pos=1>

Cohen, E. G., & Goodlad, J. I. (1994). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom* (2nd edition). New York: Teachers College Press.

Coie, J. D., & Krehbiel, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low achieving, socially rejected children. *Child Development*, 55, 1465-1478.

Cole, D. A. (1991). Change in self-perceived competence as a function of peer and teacher evaluation. *Developmental Psychology*, 27(4), 682–688. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.4.682>

Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D., Tram, J. M., Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child development*, 72(6), 1723–1746.

Connolly, J., & Goldberg, A. (1999). Romantic relationships in adolescence: The role of friends and peers in their emergence and development. En W. Furman, B. Brown & C. Feiring (Eds.). *The development of romantic relationships in adolescence*, Cambridge: Cambridge University Press, 226-290.

Cossin, N., Daniel, M.-F., Lévine, J., Magils, X., Mahieu, M., Mortier, F., Tozzi, M. (2008). Questions de méthode. *La philosophie pour enfants : le modèle de Matthew Lipman en*

discussion, Bruxelles : De Boeck, 131–150.

Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). Emotions et cognition en classe. Consulté 17 juillet 2016, à l'adresse http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/74/96/04/PDF/Cuisinier_Pons_2011_Les_emotions_et_cognition_en_classe.pdf

Damasio, A. R. (2002). *Le Sentiment même de soi - Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.

Damon, W. (1991). Putting Substance into Self-Esteem: A Focus on Academic and Moral Values. *Educational Horizons*, 70(1), 12–18.

Damon, W., & Hart, D. (1991). *Self-Understanding in Childhood and Adolescence*. Cambridge England; New York : Cambridge University Press.

Daniel, M.-F. (1997). *La philosophie et les enfants : les modèles de Lipman et de Dewey*. Bruxelles Paris : De Boeck Belin.

Daniel, M.-F., & Schleifer, M. (2008). L'apprentissage du dialoguer et la prévention primaire de la violence. *La philosophie pour enfants : Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Bruxelles : De Boeck, 231-250.

Dany, L., & Morin, M. (2010). Image corporelle et estime de soi : étude auprès de lycéens français. *Bulletin de psychologie*, Numéro 509(5), 321–334.

Decompoix, J. (2011). Contes philosophiques et prévention de la violence. *Sciences-Croisées*, 7–8. Изтеглен на 27.07.2016 от <http://sciences-croisees.com/N7-8/pro/DECOMPOIX.pdf>

Dubar, C. (2010). *La crise des identités* (4e édition). Paris : Presses Universitaires de France - PUF.

Duclos, G., Laporte, D., & Ross, J. (2002). *L'estime de soi des adolescents*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.

Dumont, M., & Moss, E. (1992). Influence de l'affectivité sur l'activité cognitive des enfants.

Enfance, 45(4), 375–404. <https://doi.org/10.3406/enfan.1992.2032>

Dunn, J., J. Brown et L. Beardsall (1991). « Family talk about feeling states and children's later understanding of other's emotions », *Developmental Psychology*, 27, p. 448-455.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2), 124–129. <https://doi.org/10.1037/h0030377>

Erikson, E. (1964). *Insight and responsibility*. New York: Norton.

Faulx, D., & Peters, S. (2011). Evaluer les compétences sociales : une nécessité pour les organisations, un défi pour les organismes de formation. Consulté 27 juillet 2016, à l'adresse <http://orbi.ulg.ac.be/jspui/handle/2268/117798>

Fedi, L. (2012). Lipman contre Piaget : une mauvaise querelle à propos de la philosophie pour enfants. *Le Télémaque*, (42), 149–162.

Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L. (2001). Development of children's understanding of connections between thinking and feeling. *Psychological Science*, 12(5), 430–432.

Fourchard, F., & Courtinat-Camps, A. (2013). L'estime de soi globale et physique à l'adolescence. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 61(6), 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2013.04.005>

Genoud, P. A. (2008). Pour une meilleure compréhension de l'estime de soi : liens entre la perception de soi et les indicateurs sociométriques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(1), 35. <https://doi.org/10.7202/1017508ar>

Ginsburg, H. P., & Oppen, S. (1987). *Piaget's Theory of Intellectual Development* (3 edition). Englewood Cliffs, N.J: Pearson.

Gnepp, J. (1989). Children's use of personal information to understand other people's feelings. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. Children's understanding of emotion*. New York, NY, US: Cambridge University Press, 151-177.

Gnepp, J., & Could, M. (1985). The development of personalized inferences: understanding other people's emotional reactions in light of their prior experiences. *Child Development*, 56, 1455-1464.

Gnepp, J., & Hess, D. (1986). Children's understanding of and facial display rules. *Developmental Psychology*, 22, 103-108.

Goubet, J.-F. (2013). Qu'en est-il de la philosophie dans la philosophie avec les enfants ? Consulté 1 novembre 2016, à l'adresse https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/876258/filename/Texte_2013_PA_dagogische_Rundschau_en_franA_ais_uniquement.pdf

Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. P. (2009). *Handbook of Metacognition in Education* (1 edition). New York: Routledge.

Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. Dans E. M. Hetherington (éds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*, NY: John Wiley, 4, 275-386.

Harter, S. (1986) Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. Dans J. Suls et A. G. Greenwald (éds.), *Psychological Perspectives on the Self*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 3, 137-181.

Harter, S. (1987). The determinants and mediational raie of global self-worth in children. Dans N. Eisenberg (éds.), *Contemporary issues in developmental psychology*. NY: John Wiley, 219-242.

Harter, S. (1990). Developmental differences in the nature of self-representations: Implications for the understanding, assessment, and treatment of maladaptive behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 14(2), 113–142. <https://doi.org/10.1007/BF01176205>

Harter, S. (1990a). Causes, correlates, and functional role of global self- worth: A life-span perspective, Dqns R. J. Sternberg and J. Kolligian (éds.), *Competence considered*, Yale

University Press, New Haven, 67-97.

Harter, S. (1993). Visions of self: Beyond the me in the mirror. B Nebraska Symposium on Motivation, 1992 : Developmental perspectives on motivation, Lincoln, NE, US: University of Nebraska Press, 99-144.

Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent. Considérations historiques, théoriques et méthodologiques. *Estime de soi. Perspectives développementales*, 57–81.

Harter, S. (1999). The Construction of the Self: A Developmental Perspective. Guilford Press.

Harter, S., Marold, D. B., & Whitesell, N. R. (1992). A model of psychosocial risk factors leading to suicidal ideation in young adolescents. *Development and Psychopathology*, 4, 167-188.

Harter, S., Whitesell, N. R., & Kowalski, P. (1992). Individual Differences in the Effects of Educational Transitions on Young Adolescent's Perceptions of Competence and Motivational Orientation. *American Educational Research Journal*, 29(4), 777–807.
<https://doi.org/10.3102/00028312029004777>

Hoffman, M. (1982). The measurement of empathy. In C. Izard (Ed.), *Measuring emotions infants and children*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 279–296.

Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Grossman, P. B. (1997). A positive view of self: risk or protection for aggressive children? *Development and Psychopathology*, 9(1), 75–94.

Jendoubi, V. (2002). Estime de soi et éducation scolaire. SRED. Consulté 27 juillet 2016, à l'adresse <http://www.comportement.net/publications/estime/estime04.PDF>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning* (4rd edition). Boston: Allyn & Bacon.

Kagan, J. (1965). Reflection-Impulsivity and Reading Ability in Primary Grade Children. *Child Development*, 36(3), 609-628. <https://doi.org/10.2307/1126908>

- Kindelberger, C., & Picherit, S. (2016). La mesure de l'estime de soi à l'adolescence : proposition d'une nouvelle échelle multidimensionnelle (Emesa). *Pratiques Psychologiques*, 22(1), 49–59. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2015.10.002>
- Kliewer, W., Fearnow, M. D., & Miller, P. A. (1996). Coping socialization in middle childhood: tests of maternal and paternal influences. *Child Development*, 67(5), 2339–2357.
- Ladd, G. W., & Emerson, E. S. (1984). Shared knowledge in children's friendships. *Developmental Psychology*, 20(5), 932–940. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.5.932>
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The Role of Chronic Peer Difficulties in the Development of Children's Psychological Adjustment Problems. *Child Development*, 74(5), 1344–1367. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00611>
- Lafortune, L., Doudin, P.-A., Pons, F., & Hancock, D. (2004). *Les émotions à l'école*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., & Mongeau, P. (2002). *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lalanne, A. (2004). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire* (2e édition 2004). Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Laurendeau, P. (2014). *Des enfants pensent l'avenir : Philosophie pour enfants et prévention de la violence*. Paris ; Québec (Canada): Hermann.
- Lee, A., & Hankin, B. L. (2009). Insecure attachment, dysfunctional attitudes, and low self-esteem predicting prospective symptoms of depression and anxiety during adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology: The Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 38(2), 219–231. <https://doi.org/10.1080/15374410802698396>
- Levasseur, L. (2012). L'école québécoise et la « culture scolaire » : développement intégral de l'enfant, développement cognitif de l'élève et contextes éducatifs. *Phronesis*, 1(4), 71–83.

<https://doi.org/10.7202/1013238ar>

Lévine, J. (2008). Essai sur le monde philosophique de l'enfant. Le dialogue Moi Monde - Instance Monde. *La philosophie pour enfants : le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Bruxelles : De Boeck, 71-93.

Lévine, J., Chambard, G., Sillam, M., & Gostain, D. (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? : ateliers AGSAS de réflexion sur condition humaine (ARCH)*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Lipman, M. (2011). *A l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique* (3e Édition). Bruxelles: De Boeck.

Luminet, O., Collectif, Sultan, S., & Niedenthal, P. (2013). *Psychologie des émotions*. Bruxelles : De Boeck.

Mac Iver, D. J., Reuman, D. A., & Main, S. R. (1995). Social Structuring of the School: Studying What Is, Illuminating What Could Be. *Annual Review of Psychology*, 46(1), 375–400. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.46.020195.002111>

Malecki, C. K., & Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1-23.

Mann, M., Hosman, C. M. H., Schaalma, H. P., & de Vries, N. K. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research*, 19(4), 357–372. <https://doi.org/10.1093/her/cyg041>

Markus, H., Cross, S. E., & Wurf, E. (1990). The role of self-esteem in competence. Dans R. L. Sternberg et J. Kooligan, Jr. (éds.), *Competence considered*, New Haven, Yale University Press, 205-225.

Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 41–54. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.41>

- Marsh, H.W., Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 95, 687–706.
- Maslow, A. H. (2013). *L'accomplissement de soi : de la motivation à la plénitude*. Paris : Eyrolles.
- McCallum, R. S., & Bracken, B. A. (1993). Interpersonal relations between school children and their peers, parents, and teachers. *Educational Psychology Review*, 5(2), 155–176. <https://doi.org/10.1007/BF01323158>
- McGillicuddy-De Lisi, A. V., Watkins, C., & Vinchur, A. J. (1994). The effect of relationship on children's distributive justice reasoning. *Child Development*, 65(6), 1694–1700.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.
- Mitchell, K. J., Finkelhor, D., & Wolak, J. (2004). Victimization of Youths on the Internet. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 8(1–2), 1–39. https://doi.org/10.1300/J146v08n01_01
- Nasr, H. E., & Rached, K. S. B. (2015). La Cybergépendance : Cas de l'addiction au réseau social Facebook. *La Revue Gestion et Organisation*, 7(2), 125–134. <https://doi.org/10.1016/j.rgo.2015.07.002>
- O'Neil, J. (1991). A Generation Adrift? *Educational Leadership*, 49(1), 4–10.
- Orth, U., Robins, R. W., & Roberts, B. W. (2008). Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(3), 695–708. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.95.3.695>
- Oubrayrie, N., Lescarret, O., & De Léonardis, M. (1996). Le contrôle psychologique et l'évaluation de soi de l'enfance à l'adolescence. *Enfance*, 49(3), 383–403. <https://doi.org/10.3406/enfan.1996.3033>

- Parish, Th., & Rankin, Ch. (1982). The nonsexist personal attribute inventory for children: A report on its validity and reliability as a self-concept scale. *Educational and Psychological Measurement*, 42(1), 339-343.
- Pettier, J.-C., Dogliani, P., & Duflocq, I. (2010). *Un projet pour apprendre à penser et réfléchir à l'école maternelle*. Paris : Delagrave.
- Philippot, P. (2011). *Emotion et psychothérapie* (2e édition revue et augmentée). Wavre : Editions Mardaga.
- Philolab. (2010). *Philosopher avec les jeunes*. Consulté 20 juin 2016, à l'adresse <http://www.calameo.com/books/00008143272f867ef8001>
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Librairie Armand Colin.
- Picarda, C., & Etienne, R. (2009). Faire une place au deuil, même dans la classe. Faute professionnelle ou implication personnelle ? *Cahiers pédagogiques*, 477, 46–47.
- Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2005). La compréhension des émotions : entre affect et intellect. *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Pons, F., Daniel, M.-F., Lafortune, L., Doudin, P.-A., & Albanese, O. (2006). *Towards Emotional Competences*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Queval, S. (2005). *Philosopher avec les enfants*. Spirale, 35. Consulté 21 mai 2016, à l'adresse <https://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article105>
- Range, L. M. (1993). Suicide Prevention: Guidelines for Schools. *Educational Psychology Review*, 5(2), 135–154.
- Rimé, B. (2009). *Le partage social des émotions*. Paris : Presses Universitaires de France - PUF.
- Roch-Vieras, S. (2015). Une approche par les émotions et le souvenir dans l'acquisition de compétences écrites : vers le développement d'une compétence émotionnelle ? *Voix plurielles*, 12(1), 104-121.

- Rogers, C. (1980). *A Way of Being* (1 edition). Boston: Mariner Books.
- Rose, A. J., & Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, 35(1), 69–79.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1984). The Formation of Ability Conceptions: Developmental Trend or Social Construction? *Review of Educational Research*, 54(1), 31–63. <https://doi.org/10.3102/00346543054001031>
- Ruble, D. N., Eisenberg, R., & Higgins, E. T. (1994). Developmental Changes in Achievement Evaluation: Motivational Implications of Self-Other Differences. *Child Development*, 65(4), 1095–1110. <https://doi.org/10.2307/1131307>
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. B R. Bar-On & J. D. A. Parker, *The handbook of emotional intelligence : Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, San Francisco, CA, US : Jossey-Bass, 68–91.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Selman, R. L. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding: Developmental and Clinical Analyses* (First Edition edition). New York : Academic Pr.
- Sévigny, R. (1977). Intervention psychosociologique : réflexion critique. *Sociologie et sociétés*, 9(2), 7–33. <https://doi.org/10.7202/001694ar>
- Simmons, R. G., & Blyth, D. A. (2008). *Moving into Adolescence: The Impact of Pubertal Change and School Context*. New Brunswick, N.J: Aldine Transaction.
- Slavin, R. (2003). *Educational Psychology: Theoty and Practice* (7th ed.). Boston : Allyn&Bacon.

Sophie Roch-Veiras. (2015). Une approche par les émotions et le souvenir dans l'acquisition de compétences écrites : vers le développement d'une compétence émotionnelle ? *Voix Plurielles*, 12(1), 104–121.

Sorsana, C. (1994). Relations affinitaires et co-résolution de problèmes chez les enfants de 6-8 ans : perspectives nouvelles. Thèse de doctorat, Aix-en-Provence : Université de Provence.

Spangler, G., & Zimmermann, P. (1999). Attachment representation and emotion regulation in adolescents: A psychobiological perspective on internal working model. *Attachment and Human Development*, 1, 270-290.

Stebbins, L. B., St. Pierre, R. G., Proper, E. C., Anderson, R. B., & Cerva, T. R. (1977). *Education as experimentation: A planned variation model (Vol. 4 A-D)*. Cambridge, MA: Abt Associates.

Stice, E. (2002). Risk and maintenance factors for eating pathology: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 128(5), 825–848.

Tesser, A. (2000). On the confluence of self-esteem maintenance mechanisms. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 290-299.

Tozzi, M. (2005). L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ?, *Spirale*, 35, 9-26.

Tozzi, M. (2011). 10ème rencontre sur les nouvelles pratiques philosophiques (UNESCO, Paris, 17 et 18 novembre 2010), 47. Consulté 08 septembre 2016, à l'adresse <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39481>

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

Trzeniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 205–220.

Van den Bergh, B. R. H., & De Rycke, L. (2003). Measuring the multidimensional self-concept

and global self-worth of 6- to 8-year-olds. *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), 201-225.

Wagener, B. (2015). L'autorégulation conjointe de la cognition et des émotions : quel impact sur les apprentissages ? *Voix Plurielles*, 12(1), 82-103.

Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1997). Treating children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(1), 93-109.

Wentzel, K. R., & Erdley, C. A. (1993). Strategies for making friends: Relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence. *Developmental Psychology*, 29(5), 819-826. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.5.819>

Wylie, R. C. (1979). *The selfconcept: Theory and research on special topics* (Vol. 2, éd. rév.). Lincoln: University of Nebraska Press.

Александрова, Н. (1987). Психологически особености на самооценката у ученици в начална училищна възраст. *Психология*, 5, 31-37.

Александрова, Н. (2000). Методики за изследване на личността на детето. *Ръководство за изследване на детето - Част 1 (Борис Минчев)*. София: Веда Словена-ЖГ, 198-229.

Андреев, М. Л. (2001). *Процесът на обучението: Дидактика* (2nd изд). София : Унив. изд. Св. Кл. Охридски.

Андреев, М. Л., Цветанова-Чурукова, Л. З., & Тодорина, Д. Л. (2000). *Дидактика: Учебник за студенти*. Благоевград: Унив. изд. Неофит Рилски.

Апостолова, И., & Терзиев, Г. (1999). Защо да ходим на училище? *Предучилищно възпитание*, 1, 16-18.

Балтаджиева, Й. (2017). *Аз-концепция в подрастваща възраст – структура и съдържание*. Бургас: Бургас.

Бернс, Р. (1986). *Я-концепция и воспитание*. Москва: Прогресс.

- Божович, Л. И. (1995). *Проблемы формирования личности*. Москва: Воронеж.
- Бунджулова, Г. (1992). Пиаже и Виготски за развитието на мисленето и речта у детето. *Език и литература*, 5, 109-115.
- Бърк, Л. Е. (2012). *Изследване на развитието през жизнения цикъл*. София: „Дилог“.
- Василев, В. (1998). Рефлексията в професионалната дейност на учителя. *Професията и личността на учителя: Юбилеен сборник*. Пловдив: Сиема 2001, 56–68.
- Василев, В., & Судани, Т. (1999). *Жан Пиаже и Лев Виготски – съпоставителен анализ*. Пловдив: Сиема 2001.
- Василев, В. (2000). *Психологически основи на управлението*. Пловдив: Сиема 2001.
- Веселин, В. (2004). Методи за изследване и формиране на рефлексията в начална училищна възраст. *Ръководство за изследване на детето - Част 2 (Борис Минчев)*, София: Веда Словена-ЖГ, 199–208.
- Вискът, Д. (1993). *Езикът на чувствата*, София: Наука и изкуство.
- Выготский, Л. С. (1982-1984). *Собрание сочинений в 6 томах*. Москва: Просвета.
- Даскалова, Ф. (1997). Културно-историческата концепция на Виготски – основа за оптималното решение на някои актуални проблеми. *Предучилищно възпитание*, 1, 8-11.
- Дачева, М. (2005). *Рисунка – тест, тест – рисунка. Рисувателни тестове за деца*. София: ИК „Светулка 44“.
- Делаланд, Ж. (2007). Отношения между децата в училище - резултати от изследване върху детската антропология. *Начално училище*, 3, 54–61.
- Делчева, Т. (2004). Методи за изследване и формиране на рефлексията в начална училищна възраст. *Ръководство за изследване на детето - Част 2 (Борис Минчев)*, София: Веда Словена-ЖГ, 58-65.
- Десев, Л. (2010). *Речник по психология*. София: Булгарика.

- Джонев, С. (1996). *Социална психология - Том 2*. София: СОФИ-Р.
- Джонев, С. (1996). *Социална психология - Том 3*. София: СОФИ-Р.
- Джонев, С. (2004). *Социална психология - Том 5*. София: СОФИ-Р.
- Дилова, М. (2008). *Експериментална психология на самопознанието*. София: НБУ.
- Динева, В. (2012). Рискови и протективни фактори, свързани с употребата на психоактивни вещества. *Научни трудове на Русенския университет*, 51(6.2), 134–138.
- Ериксън, Е. (1996). *Идентичност: младост и криза*. София : Наука и изкуство.
- Зак, А. (1979). Проблемы психологического изучения рефлексии (Исследование речи-мысли и рефлексии), Алма-Ата.
- Захарова, А. В., & Андрушенко, Т. Ю. (1980). Исследование самооценки младешко школьника в учебной деятельности. *Вопросы психологии*, 4, 90-99.
- Зорина, Л. Я. (1983). Дидактические основания построения учебника и логика развертывания в нем учебного материала. В *Теоритические основы содержания общего средно образования*. Москве: Педагогика.
- Иванов, С. В. (2003). Очаквания и основни моменти в работата на водещия на социално-психологическия тренинг като форма за обучение на студенти. *Научни трудове - Педагогически колеж - Добрич*, 3, 113–115.
- Иванов, С. В. (2004). Възможности на социалнопсихологическия тренинг за подобряване на комуникативната компетентност на студентите. *Педагогика*, 7, 25–48.
- Иванов, С. В. (2004). Особенности и разновидности на конфликтите при провеждане на социалнопсихологическия тренинг като форма за обучение на студенти. *Педагогика*, 2, 17–39.
- Иванов, С. В. (2007). *Социално-психологически тренинг на студенти*. Шумен : Унив. изд. „Епископ Константин Преславски“.
- Игнатов, М. (1990). *Интензивно общуване и личностна промяна*. София: БАН.

- Илиева, С. (2006). *Организационно развитие, организационна промяна*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Маркова, Д. (2005). *Диагностични възможности на детската рисунка*. София: Веда Словена – Ж.Г.
- Калчев, П. (2011). *Субективно благополучие и взаимоотношения в юношеска възраст*. София: Изток-Запад.
- Калчев, П. (2014). *Психично благополучие в юношеска възраст*. София: Изток-Запад.
- Карагеоргиева, А. (1997). *Антология „Философия за деца“*. София: СОФИ-Р.
- Карагеоргиева, А. (1999). Децата на философията. *Предучилищно възпитание*, 1, 9–15.
- Карагеоргиева, А. (2008). Програмата „Философия за деца в България“. *Начално образование*, 1, 16–24.
- Кехайова, Р. (2002). Нашият опит по програмата „Философия за деца“. *Предучилищно възпитание*, 2, 9–12.
- Краевский, В. (2005). Концептуални основания на проектирането на образователни стандарти в контекста на модернизация на образованието. *Качеството на образованието-дидактически измерения: Сборник*. София: ИК ЛИК, 11–20.
- Кривошапкова, М. (2008). Философстването с деца в начална училищна възраст. *Начално образование*, 1, 56–60.
- Крон, Д. (2006). Сократовата беседа като метод в традицията на немския философ Леонард Нелсон. *Философски форум*, 2, 158–164.
- Международна класификация на болестите (МКБ-10): Психични и поведенчески разстройства*. (2003). София: Национален център по обществено здраве (НЦОЗ) и Българска психиатрична асоциация (БПА).
- Минчев, Б, & Стефанова, Д. (2000). Тест « Кой съм Аз? » при деца в средното детство. *Ръководство за изследване на детето -Част 1 (Борис Минчев)*. София: Веда Словена-

ЖГ, 254-261.

Минчев, Б., Минчева, Н., & Тодоров, В. (2000). Самооценъчен въпросник в начална училищна възраст. *Ръководство за изследване на детето -Част 1 (Борис Минчев)*. София: Веда Словена-ЖГ, 233-244.

Минчева, Н. (2000). Психологически особености на познавателното и личностното развитие през средното детство. *Ръководство за изследване на детето – Част 1 (Борис Минчев)*, София: Веда Словена-ЖГ, 14-46.

Мирчева, И. (2008). Използване на концепцията „Философия за деца“ в началното училище. *Начално образование*, 1, 5–15.

Петров, П. (2001). *Дидактика*. София: Веда Словена-ЖГ.

Петрова, Е. (1997). Л.С. Виготски за предучилищното възпитание. *Предучилищно възпитание*, 1, 4-7.

Пиаже, Ж. (1996). *Психология на интелекта*. София: Министерство на образованието, науката и технологиите.

Рашева-Мерджанова, Я. (2005). Привлекателно училище и щастлив ученик - между абсурда и действителността. *Педагогика*, 2, 146–157.

Рашева-Мерджанова, Я. (2014). Младите хора в търсене на психосоциална и емоционална идентичност в глобална среда - педагогически условия за подкрепа. *Педагогика*, 107, 175–226.

Силгиджиян, Х. (1998). *Аз-концепция и психосоциална идентичност*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

Славин, Р. (2004). *Педагогическа психология*. София: Наука и изкуство.

Стаматов, Р. (2000). Емпатията и нейното измерване при децата от предучилищната и ранната училищна възраст. *Ръководство за изследване на детето -Част 1 (Борис Минчев)*. София: Веда Словена-ЖГ, 364-386.

Стаматов, Р. (2012). *Детска психология*. Пловдив: Хермес.

Стаматов, Р., & Сарийска, С. (2004). Методи за изследване и формиране на рефлексията в начална училищна възраст. *Ръководство за изследване на детето - Част 2 (Борис Минчев)*, София: Веда Словена-ЖГ, 219-222.

Стамболиев, С. (1997). Тенденции в теорията и практиката на проблема за формиране на мисленето у шестгодишните. *Предучилищно възпитание*, 1, 16-19.

Теодосиев, К. (2005). За ролята на емоционалните състояния в обучението. *Качеството на образованието-дидактически измерения: Сборник*, София : ИК ЛИК, 76-80.

Търнър, Д. (1990). *Социална идентификация и създаване на психологически групи*. София: Наука и изкуство.

Шрайер, Х. (2008). Философстването като принцип на обучение. *Начално образование*, 1, 25–33.

Цветанска, С. (2001). Комуникативни аспекти на себепредставянето в тренинг-групата. *Психологични изследвания*, 2, 103-108.

Янкулова, Й. (2006). *Модерни аспекти на психологията на образованието*. София: Пропелер.

Янкулова, Й. (2006). Особености на психическия климат в образователната среда и практически възможности за подобряването му. *Педагогика*, 4, 57–68.

Янкулова, Й. (2012). Емоции и емоционална интелигентност в процеса на саморегулираното учене. *Педагогическа психология*, София: Парадигма, 122–145.

Янкулова, Й. (2012). Съвременни методи за научни изследвания. Социалнопсихологически обучения (тренинги) в училище. *Педагогическа психология*, София: Парадигма, 75–95.

<https://www.mon.bg/bg/57> (Закон за народната просвета, обн., ДВ, бр. 86 от 18.10.1991 г., посл. изм., ДВ, бр. 80 от 16.10.2015 г. Consulté 14 septembre 2016).

<https://www.mon.bg/bg/57> (Закон за предучилищното и училищното образование, обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г. Consulté 14 septembre 2016).

<https://www.mon.bg/bg/59> (Наредба за приобщаващо образование, обн., ДВ, бр. 89 от 11.11.2016 г. Consulté 11 novembre 2016).

<https://www.mon.bg/bg/60> (Правилник за прилагане на Закона за народната просвета, обн., ДВ, бр. 68 от 30.07.1999 г., посл. изм., ДВ, бр. 74 от 5.09.2014 г. Consulté 15 août 2016).

ANNEXE

ANNEXE 1

Questionnaire CE2

1. Mes parents sont contents de moi :
 - A) toujours
 - B) presque toujours
 - C) souvent
 - D) rarement
 - E) jamais
2. Je fais des choses qui font que mes parents me disputent :
 - A) toujours
 - B) presque toujours
 - C) souvent
 - D) rarement
 - E) jamais
3. Je m'entends bien avec mes parents :
 - A) toujours
 - B) presque toujours
 - C) souvent
 - D) rarement
 - E) jamais
4. Je dis tout à mes parents sans craindre leur réaction :
 - A) toujours
 - B) presque toujours
 - C) souvent
 - D) rarement
 - E) jamais
5. Je fais de choses qui font que mes parents me punissent :
 - A) toujours
 - B) presque toujours
 - C) souvent
 - D) rarement
 - E) jamais
6. Je m'entends bien avec :
 - A) tous les enfants de ma classe
 - B) la plus grande partie des enfants de ma classe
 - C) la moitié des enfants de ma classe
 - D) uniquement avec certains enfants de ma classe
 - E) personne
7. Pour jouer, j'arrive à trouver un-e ou des ami-e-s :
 - A) chaque fois que je le veux ou quand je le veux
 - B) souvent j'arrive à trouver un-e ou des ami-e-s pour jouer
 - C) parfois je trouve quelqu'un-e, parfois non
 - D) je trouve rarement un-e ou des ami-e-s pour jouer
 - E) je n'arrive pas à trouver un-e ou des ami-e-s pour jouer
8. Avec mes amis-es/camarades de classe :
 - A) je me dispute toujours
 - B) je me dispute souvent
 - C) je me dispute parfois
 - D) je me dispute rarement
 - E) je ne me dispute jamais
9. Quand je joue avec d'autres enfants :
 - A) je partage toujours mes jouets avec eux
 - B) je partage souvent mes jouets avec eux
 - C) parfois je les partage, parfois non
 - D) je préfère de ne pas les partager
 - E) je ne les partage jamais

10. Je me sens seul/e :
A) toujours
B) souvent
C) parfois
D) rarement
E) jamais
11. Je prépare mes leçons et mes devoirs avec soin :
A) toujours
B) souvent
C) parfois
D) rarement
E) jamais
12. A l'école je me sens :
A) très bien
B) bien
C) moyen – ni bien ni mal
D) mal
E) très mal
13. Je suis :
A) un/e élève parfait/e
B) un/e très bon/ne élève
C) un/e bon/ne élève
D) un/e élève moyen/ne
E) un/e élève faible
14. Quand je suis en classe :
A) j'écoute toujours attentivement
B) je suis rarement inattentif/ve
C) je suis parfois inattentif/ve (je bouge sur la chaise, je parle avec mon camarade à côté de moi)
D) je suis souvent inattentif/ve
E) je suis toujours inattentif/ve, je ne suis jamais attentif/ve
15. D'une manière générale les autres enfants se débrouillent :
A) beaucoup mieux que moi
B) mieux que moi
C) comme moi
D) moins bien que moi
E) beaucoup moins bien que moi
16. Je suis fier/ère de moi :
A) toujours
B) souvent
C) parfois
D) rarement
E) jamais
17. J'ai l'impression qu'on pense de moi :
A) des choses positives
B) des choses plutôt positives
C) des choses ni positives ni négatives
D) des choses plutôt négatives
E) des choses négatives
18. Je suis un enfant qui surmonte facilement les difficultés :
A) toujours
B) souvent
C) parfois
D) rarement
E) jamais
19. Je perçois quand mes parents sont fâchés contre moi :
A) toujours
B) souvent
C) parfois
D) rarement
E) jamais

20. Il est difficile pour moi de repérer quels sont les enfants auxquels je plais et ceux auxquels je ne plais pas :
- A) toujours
 - B) souvent
 - C) parfois
 - D) rarement
 - E) jamais
21. Il est facile pour moi de comprendre ce que les enfants ressentent les uns pour les autres :
- A) toujours
 - B) souvent
 - C) parfois
 - D) rarement
 - E) jamais
22. Il est difficile pour moi de comprendre quand je fais mal aux autres en disant ou en faisant quelque chose :
- A) toujours
 - B) souvent
 - C) parfois
 - D) rarement
 - E) jamais
23. Je sais quand mes parents sont contents de moi :
- A) toujours
 - B) souvent
 - C) parfois
 - D) rarement
 - E) jamais
24. Quand je promets quelque chose, je tiens à mes promesses :
- A) toujours
 - B) souvent
 - C) parfois
 - D) rarement
 - E) jamais
25. Je sais garder les secrets :
- A) toujours
 - B) souvent
 - C) parfois
 - D) rarement
 - E) jamais
26. Quand quelqu'un me provoque je lui réponds :
- A) toujours
 - B) souvent
 - C) parfois
 - D) rarement
 - E) jamais
27. Je me fâche facilement :
- A) toujours
 - B) souvent
 - C) parfois
 - D) rarement
 - E) jamais
28. Avant de faire quelque chose je réfléchis bien :
- A) toujours
 - B) souvent
 - C) parfois
 - D) rarement
 - E) jamais

29. Avant de me confier à quelqu'un je m'assure que je peux lui faire confiance :
- A) toujours
 - B) souvent
 - C) parfois
 - D) rarement
 - E) jamais
30. Je réfléchis et j'analyse mes actions :
- A) toujours
 - B) souvent
 - C) parfois
 - D) rarement
 - E) jamais
31. J'aime réfléchir à ce qui est important dans la vie :
- A) toujours
 - B) souvent
 - C) parfois
 - D) rarement
 - E) jamais
32. J'aime réfléchir au pourquoi de notre existence :
- A) toujours
 - B) souvent
 - C) parfois
 - D) rarement
 - E) jamais
33. J'aime apprendre des choses sur moi-même :
- A) toujours
 - B) souvent
 - C) parfois
 - D) rarement
 - E) jamais
34. J'observe les autres et j'analyse leurs actions :
- A) toujours
 - B) souvent
 - C) parfois
 - D) rarement
 - E) jamais
35. J'attends des autres qu'ils m'écoutent attentivement mais moi je ne les écoute pas forcément :
- A) toujours
 - B) souvent
 - C) parfois
 - D) rarement
 - E) jamais
36. J'écoute attentivement ce que disent les autres :
- A) toujours
 - B) souvent
 - C) parfois
 - D) rarement
 - E) jamais
37. J'exprime mes pensées de manière à ce que les autres me comprennent bien :
- A) toujours
 - B) souvent
 - C) parfois
 - D) rarement
 - E) jamais
38. J'écoute attentivement mes ami-e-s lors de nos discussions :
- A) toujours
 - B) souvent
 - C) parfois
 - D) rarement
 - E) jamais

39. Je m'entends bien avec tout le monde :
- A) toujours
 - B) souvent
 - C) parfois
 - D) rarement
 - E) jamais
40. Quand j'ai des difficultés à faire quelque chose, je demande de l'aide aux autres :
- A) toujours
 - B) souvent
 - C) parfois
 - D) rarement
 - E) jamais

ANNEXE 2

Questionnaire Collège-Lycée

Date.....Prénom.....Age.....Sexe.....Classe.....N°.....

Lis attentivement chacune des affirmations citées dans la grille ci-dessous. A l'aide du symbole „✓“ coche la réponse qui correspond le mieux à ce que tu penses. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Pour répondre, utilise l'échelle suivante :

- d'accord
- plutôt d'accord
- ni d'accord ni pas d'accord (je suis autant d'accord que pas d'accord)
- plutôt pas d'accord
- pas d'accord

Affirmations	D'accord	Plutôt d'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord
1. Je pense que je suis important/e pour ma famille.					
2. J'exprime librement mon avis devant mes paires.					
3. Je réussis bien à l'école.					
4. J'aime bien d'être tel/le que je suis.					
5. J'exprime difficilement mes émotions.					
6. Quand je suis fâché/e vis-à-vis de quelqu'un, je le lui montre sans l'agresser.					
7. Avant de me confier à quelqu'un je m'assure que je peux lui faire confiance.					
8. J'attends des autres qu'ils m'écoutent attentivement mais moi je ne les écoute pas forcément.					
9. Je suis une personne qui réalise toujours ses buts.					
10. Je pense que mes parents croient que je vais réussir.					
11. Je me sens souvent seul/e.					
12. Je suis actif/ve en classe.					
13. Je pense que les autres trouvent que je ne suis pas intéressant/e.					
14. Parfois je ne peux pas définir les émotions que je ressens.					
15. Je m'émeus facilement.					
16. Je réfléchis et j'analyse mes actions.					

Affirmations	D'accord	Plutôt d'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord
17. J'écoute attentivement ce que disent les autres.					
18. Je me débrouille facilement en toute situation.					
19. Parfois j'ai envie de fuir de ma maison.					
20. J'aime bien partager des activités avec mes camarades.					
21. Je réussis à préparer seul/e mes leçons.					
22. J'ai souvent honte de ce que je fais.					
23. Il est difficile pour moi de comprendre quand je fais mal aux autres (que ce soit en paroles ou en actes).					
24. J'essaye de ne pas montrer mes émotions aux autres.					
25. J'aime réfléchir à ce qui est important dans la vie.					
26. J'exprime mes pensées de manière à ce que les autres me comprennent bien.					
27. Je n'ai pas confiance en mes possibilités de réussir.					
28. Il m'arrive d'avoir le sentiment que mes parents souhaiteraient que je n'existe pas.					
29. Je crée de nouvelles amitiés facilement.					
30. A l'école je me sens bien.					
31. Je pense que je n'ai pas de qualités importantes.					
32. Je me trompe souvent dans les sentiments que les autres éprouvent pour moi.					
33. Quand je suis en colère j'essaye de me contrôler.					
34. J'aime réfléchir au pourquoi de notre existence.					
35. J'écoute attentivement mes ami-e-s lors de nos discussions.					
36. Je m'adapte bien dans des situations nouvelles.					
37. Je n'obtiens pas suffisamment d'attention de ma famille.					
38. Quand je n'arrive pas à me débrouiller seul/e, je n'ai pas de difficulté à demander de l'aide à mes amis ou à mes proches.					
39. Je m'entends bien avec les professeurs.					

Affirmations	D'accord	Plutôt d'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord
40. Je pense que mes camarades ont une image positive de moi.					
41. Je comprends bien ce que les autres ressentent entre eux.					
42. Après m'être fâché/e, je me calme facilement.					
43. J'aime apprendre des choses sur moi-même.					
44. Je m'entends bien avec mes parents et je communique facilement avec eux.					
45. Je n'ai pas de difficultés à dire « non » à mes pairs si c'est nécessaire.					
46. J'ai confiance en moi.					
47. Il est difficile pour moi de comprendre les émotions des autres.					
48. Je ne laisse pas mes émotions nuire à ma réflexion.					
49. J'aime bien observer les autres pour essayer de comprendre ce qui les fait agir, ce qu'ils ressentent.					
50. J'ai peur de parler devant toute la classe.					
51. Je suis inquiet/e en présence de mes parents.					
52. Je ne suis pas très populaire auprès de mes pairs.					
53. Je m'investis au maximum dans mon travail scolaire.					
54. Je me débrouille bien dans des situations nouvelles.					
55. J'ai des difficultés pour identifier mes émotions.					
56. Quand je suis en colère, je laisse ce sentiment me dominer.					
57. J'aime discuter de sujets importants.					
58. Je respecte les sentiments des autres.					
59. Je voudrais mieux comprendre mes propres émotions.					
60. J'accepte l'avis des autres, même s'il peut être différent du mien.					

ANNEXE 3

Enquête sociométrique - exemple

Nom.....Classe.....Date.....

Instruction:

1. Entoure en rond le numéro de ton nom.
2. Choisis parmi les élèves de ta classe ceux avec qui tu préféreras être si tu pouvais le choisir. Utilise le symbole « X » en le mettant devant le nom d'élève choisi.

1.	A. D.	
2.	A. N.	
3.	A. T.	
4.	B. S.	
5.	B. L.	
6.	V. K.	
7.	D. N.	
8.	I. M.	
9.	K. A.	
10.	K. B.	
11.	L. M.	
12.	M. M.	
13.	M. S.	
14.	M. K.	
15.	M. I.	
16.	M. D.	
17.	N. K.	
18.	N. R.	
19.	R. T.	
20.	S. T.	
21.	S. G.	
22.	T. T.	
23.	H. S.	

ANNEXE 4

Questionnaire d'enquête - élèves

Prénom.....

1. Qu'est-ce que tu as aimé le plus dans les ateliers philosophiques ?

.....
.....
.....

2. Qu'est-ce que t'as appris sur toi-même durant les ateliers?

.....
.....
.....

3. Qu'est-ce que t'as appris sur tes camarades de classe/les autres membres du groupe durant les ateliers ?

.....
.....
.....

4. Parmi les sujets qu'on a discutés, quels sont ceux que tu as aimés le plus ?

.....
.....
.....

Merci !

ANNEXE 5

Questionnaire d'enquête – professeur

Chères collègues, pourriez-vous donner votre avis sur les ateliers de philosophie qu'on a animé dans votre classe en répondant des questions suivantes :

1. Comment, d'après vous, les ateliers philosophiques durant cette année scolaire, ont aidé le développement des élèves dans votre classe (dans un plan individuel ou et en tant que croupe) ?

.....
.....
.....
.....
.....

2. Qu'est-ce qui a changé dans votre classe après avoir fait les ateliers philo ?

.....
.....
.....
.....
.....

3. Avez-vous remarqué du changement dans le comportement de certains élèves à la fin de l'année scolaire ? Si oui, lesquels ? Comment s'exprime-t-il ?

.....
.....
.....
.....
.....

4. Avez-vous d'autres observations ou des recommandations ?

.....
.....
.....
.....
.....

Merci !

ANNEXE 6 : Les livres du club de philosophie en 5 volumes – la première de couverture et le contenu

- **ANNEXE 6-1 : Volume 1**



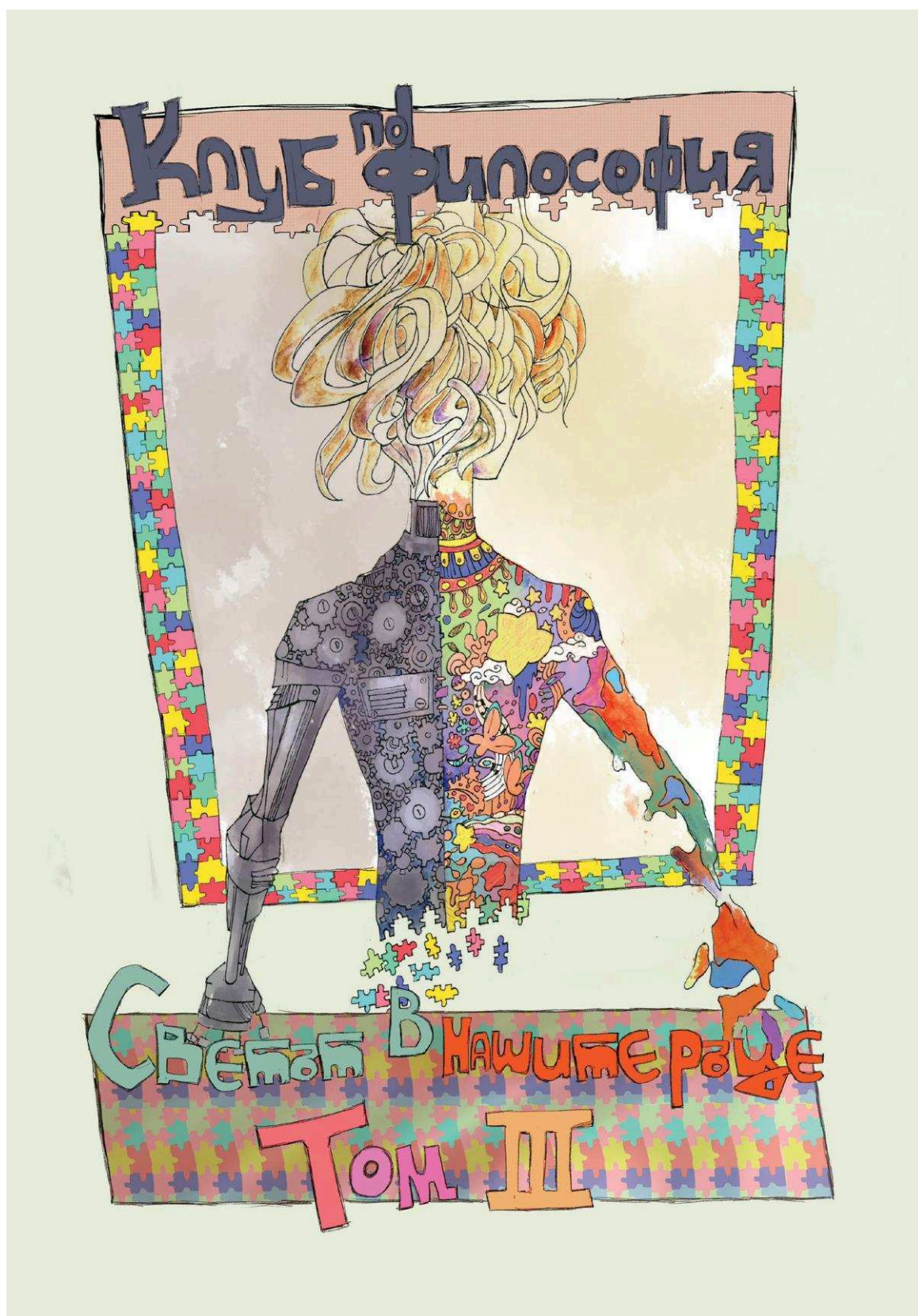
Contenu – Volume 1

Alexander Vitanov	Les peurs.....	7
Boyana Savova	L'amitié.....	8
Viktoria Filiopova	Les peurs.....	9
Galateya Yurdakieva	L'amour.....	10
Elena Kovacheva	Le bien et le mal.....	11
Zara Stoicheva	La peur.....	12
	Qu'est-ce que être parent ?.....	13
Iva Pencheva	La discrimination.....	14
	Soyons bons envers autrui.....	14
	Qu'est-ce que la vie?.....	14
Ivan Dermendjiev	Le sport.....	15
Ivet Koleva	La discrimination et la tolérance.....	16
Izabela Sokolova	Qu'est-ce que l'amour ?.....	17
Yoana Katsarova	La peur.....	18
	Qu'est-ce que être parent?.....	18
Kiril Dimitrov	Les stupéfiants/narcotiques.....	19
Lyubomira Sakalieva	L'amour.....	20
Lyudmila Tsvetkova	L'amour.....	21
Martin Petrinski	Les peurs.....	22
Martin Jelev	Les bonnes relations entre parents et enfants.....	23
Nikola Gavrilov	La violence.....	24
Niya Pojarlieva	L'amour.....	25
Slaveya Vasileva	Qu'est-ce que être parent ?.....	26
Stilyan Angelov	La discrimination et la tolérance.....	27
Teodor Krastev	Le sport.....	28

Contenu – Volume 2

Aleksander Vitanov	Les parents et la separation.....	8
Aleksandrina Koevska	Les parents.....	9
Anna Vasileva	Les peurs.....	10
Bojidara Dimitrova	L'amour.....	11
	Les peurs.....	11
Boyana Savova	L'égalité entre les filles et les garçons.....	12
	Rêver.....	13
Viktoria Filipova	Le bien et le mal.....	14
	Le rêve.....	14
Georgi Kostov	Qu'est-ce que les rêves ?.....	15
Gergana Stanislavova	L'amour.....	16
	Les peurs.....	17
Dimitur Stoyanov	Le sport.....	18
Elena Stoichkova	Les peurs.....	19
Ivet Koleva	Qu'es-ce que être parent ?.....	20
Iveta Dimitrova	L'amour.....	21
	Les peurs.....	21
Izabela Sokolova	La peur.....	22
Lyudmil Krastev	Les rêves.....	23
Maria Mileva	L'homme et les peurs.....	25
Maya Stoicheva	La peur.....	27
Stilyan Angelov	Les narcotiques/Les stupéfiant.....	28
	Le mensonge.....	29

• ANNEXE 6-3 : Volume 3



Contenu – Volume 3

CE2

Des sagesses des petits aux adultes/grands.....8

6^{ème}

Viktoria Aleksandrova	Qu'est-ce que l'amour	10
Viktoria Mineva	La puberté.....	10
Diana Petrova	Les relations avec les parents.....	11
Elitsa Pencheva	Les peurs.....	11
Emilia Toneva	La vie et la mort.....	11
Ivana Ivanova	Les peurs.....	12
Yoana Stoilova	L'égalité entre les filles et les garçons.....	12
Kolyan Karakostov	La famille – les relations entre les parents.....	12
Katrin Ivanova	La vie et la mort.....	13
Marina Fartsova	Le bonheur.....	13

5^{ème}

Viktoria Filipova	L'amour.....	14
Iva Stefanovska	L'amour.....	14
Ivet Koleva	La peur.....	14
Maksim Peinekov	Le mensonge.....	15
Petya Koleva	Les énergies de vie.....	15
Stilyan Angelov	Les drogues.....	15
Yulian Kostov	Les peurs.....//.....	16

4^{ème}

Georgi Kostov	L'amour.....	16
Kaloyan Ivanov	Les peurs.....	17
Rosen Rusev	Les narcotiques/stupéfiants.....	17

3^{ème}

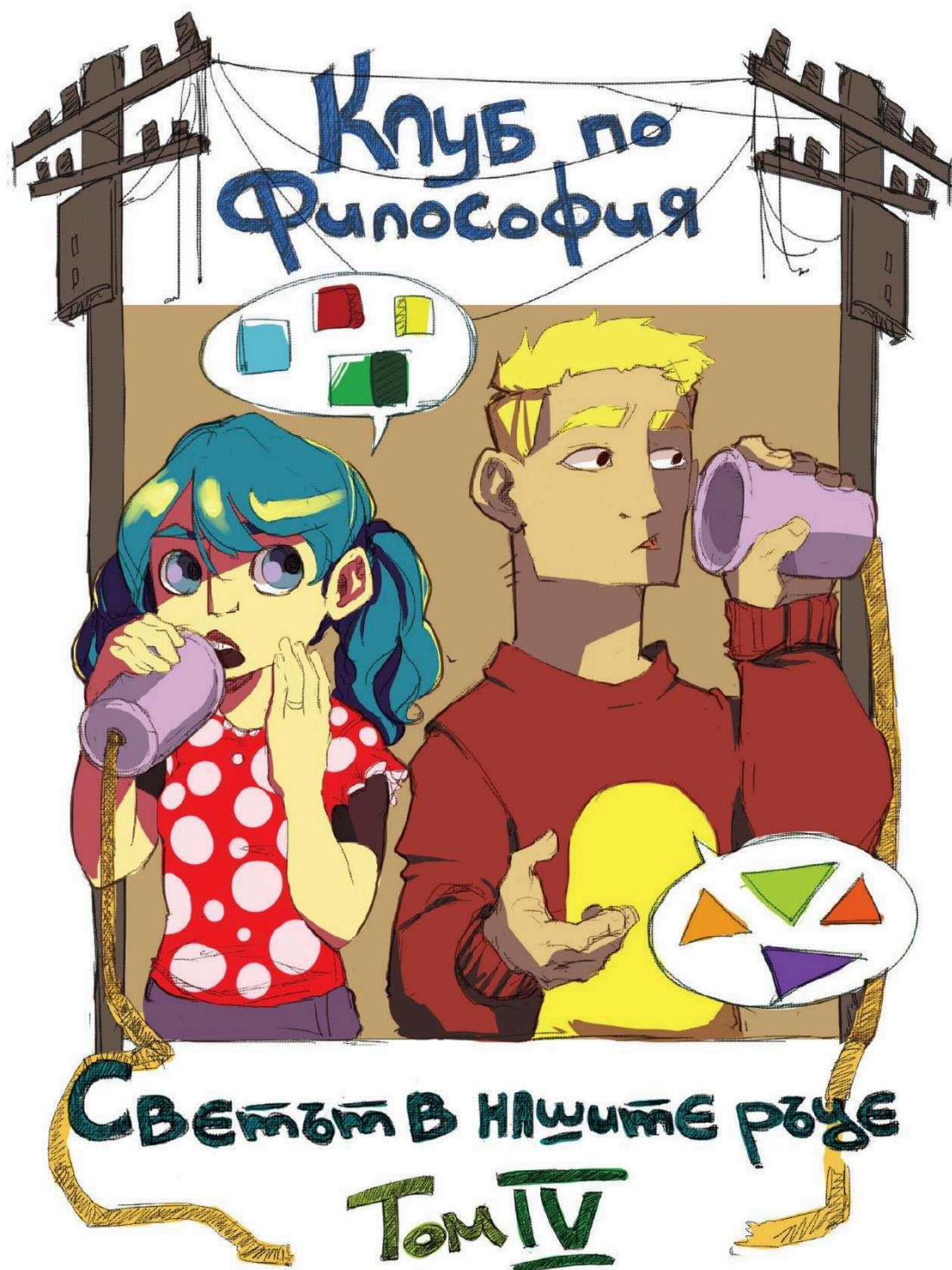
Andrea Dimitrova	Qui suis-je ?.....	18
Elena Vasileva	L'amitié.....	18
Ivailo Triov	L'amitié.....	18
Ivan Shilderov	La religion et les croyances des êtres humains.....	19

2^{nde}

Vanesa Marinova	L'amour que nous ne partageons jamais.....	20
Gergana Gorunova	Qui suis-je ?.....	21
Debora Toneva	Les dépendances.....	21
Desislava Shirokanska	La communication.....	22
Yoanna Djokanova	Qui suis-je ?.....	22
Mirela Dimitrova	La tolérance.....	24
Hrsitina Koleva	L'amour.....	25

1^{ère} et terminale

Anna Vasileva	Le bonheur.....	26
Iveta Dimitrova	Les parents.....	27
Maria Mileva	Un presque héros.....	28



Contenu – Volume 4

CM2

Aleksandra Arshinkova	Les rêves.....	8
	L'amour.....	8
Aleksandra Tosheva	La mort et la vie.....	9
Bojidara Simeonova	La mort.....	10
Djenifar Shindler	L'énorme mensonge.....	10
Donka Aleksandrova	Voler dans la neige.....	11
Doroteya Kyupeliiska	Pourquoi on naît ? Quel est but de notre vie ?.....	12
Elena Grigorova	La mort.....	12
Yoana Dimitrova	La mort.....	13
Katrin Urumova	La mort.....	13
Lilia Pihurova	La musique et son influence sur les émotions et l'activité humaine.....	14
Neda Ejova	La vie après la mort.....	15
Nikol Stancheva	Qu'est-ce que le rêve ?.....	16
Nikolay Hristov	La mort et la vie.....	17
Nina Indjeva	La mort.....	18

4^{ème}

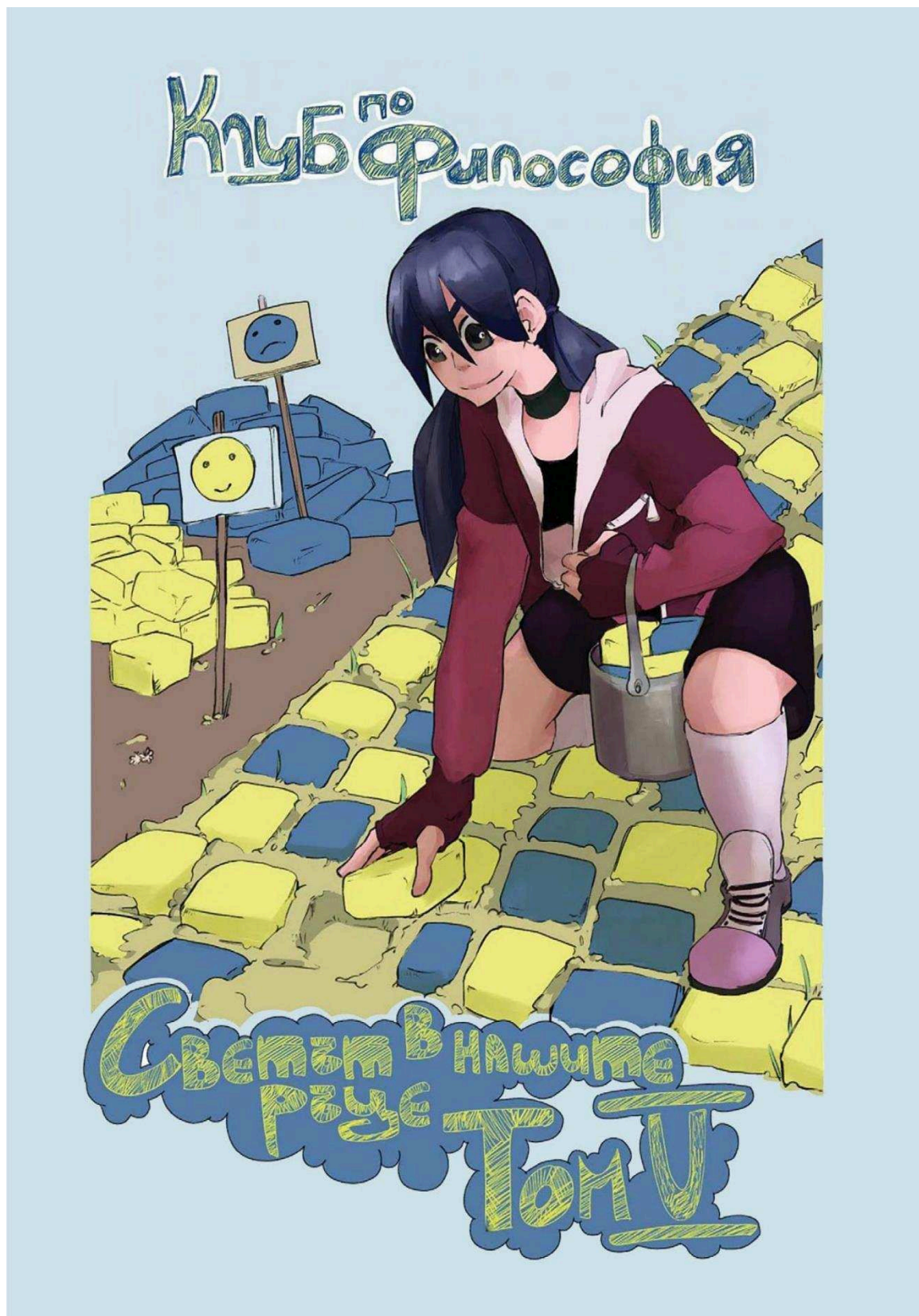
Boryana Mihailova	On apprécie vraiment ce qu'on a au moment où on le perd.....	19
Viktoria Vitcheva	La perte.....	20
Gabriela Peshkov	La peur.....	20
Diana Petrova	Notre avis et celui des autres.....	21
Yoana Georgieva	L'amitié.....	22
Yoana Ivanova	Les transformations chez l'être humain.....	23
Simona Katsharska	La solitude.....	23

2^{nde}

	La peur.....	24
Darina Angelova	Le fruit défendu: La liberté d'exprimer son avis propre.....	25
Maria Angelova	La violence.....	26
Mila Kancheva	L'arôme de l'amour.....	28
Simona Baldjieva	Change-t-on et pourquoi ?.....	28

1^{ère}

Ivan Shilderov	Pourquoi les jeunes bulgares sont-ils apolitiques ?.....	29
Mirela Dimitrova	Un jeu d'échec.....	29
Yoana Djokanova	Nous, les méchants.....	30



Contenu – Volume 5

CE1

Des mots sages adressés des enfants aux adultes.....	8
--	---

6^{ème}

Beloslava Soyanova	Le paranormal.....	10
Vesselin Kovachkov	La beauté dans l'amour.....	11
Gergana Nikolaeva	L'amour.....	12
Iva Milanova	Le pourquoi de la vie.....	13
Lyubomir Mihailov	L'apparence de l'égoïsme	13
Raya Tashchieva	L'amour pendant la puberté.....	14
Hristo Stoyanov	Quel-le-s sommes-nous à l'extérieur et comment nous somme à l'intérieur ?.....	14

4^{ème}

Ivailo Savov	Comment les médias influencent les gens ?.....	15
Marin Petrinski	La suicide.....	15
Mila Pavlova	Les peurs.....	16
	L'amour.....	17
Mina Han	Le troisième genre.....	17
Preslav Pankov	Les stupéfiants.....	18

3^{ème}

Viktoria Vicheva	Les peurs.....	19
Georgi Todorov	Comme avoir une vie saine ?.....	20
Dara Gyatsova	Qu'est-ce que la peur ?.....	20
Diana Petrova	La peur.....	21
Elisabétha Donkova	L'attachement.....	22
Mila Mancheva	Le bien et le mal chez l'être humain.....	22
Simona Todorova	La peur.....	24
Philip Lissichkov	Le bien et le mal.....	24

1^{ère}

Boryana Dimitrova	Les peurs.....	25
Viktoria Tsvetanova	L'amour.....	26
Simona Baldjieva	Les stupéfiants.....	26
Niya Borissova	La mère et l'enfant.....	28
Petya Dimitrova	Les peurs.....	29
Yana Tosheva	L'amitié et l'amour.....	30

ANNEXE 7 : Tables des sujets discutés

• ANNEXE 7-1 : Annex Table des sujets CE2^A

Nº	date	Sujets
1.	01.10.2014	La réalisation du sociogramme
2.	12.11.2014	Le choix des règles du groupe. L'élaboration des panneaux représentant ces règles.
3.	26.11.2014	Sujet 1 : Comment se comporter avec nos camarades de classe ? Est-il nécessaire de parler à ça ? Si « Oui » pourquoi, si « Non » pourquoi ?
4.	03.12.2014	Sujet 2 : Faut-il juger les autres selon leur apparence ? Si « Oui » pourquoi, si « Non » pourquoi ?
5.	10.12.2014	Sujet 3 : Qu'est-ce que le jeu en groupe ?
6.	17.12.2014	Sujet 4 : Le bien et le mal chez les êtres humains
7.	07.01.2015	Sujet 5 : Qu'est-ce que pour nous les animaux ?
8.	14.01.2015	Sujet 6 : Qu'est-ce que la différence ?
9.	21.01.2015	Sujet 7 : Qu'est-ce qui est important dans la vie ?
10.	11.02.2015	Sujet 8 : Qu'est-ce que l'amour ?
11.	18.02.2015	Sujet 9 : La guerre et la vie pendant la guerre.
12.	25.02.2015	Sujet 10 : Qu'est-ce que les fêtes et les traditions pour nous ?
13.	11.03.2015	Sujet 11 : Qu'est-ce que le mensonge ?
14.	18.03.2015	Sujet 12 : Les filles sont-elles égales aux garçons et les garçons sont-ils égaux aux filles ? Si « Oui » pourquoi, si « Non » pourquoi ?
15.	25.03.2015	La suite du Sujet 12
16.	17.04.2015	Sujet 13 : Qu'est-ce que la santé ?
17.	22.04.2015	Sujet 14 : Les relations humaines et les émotions
18.	08.05.2015	Sujet 15 : Qu'est-ce que le cosmos ?
19.	15.05.2015	Sujet 16 : Quel est le but de notre existence ?
20.	27.05.2015	La réalisation du questionnaire d'enquête et le sociogramme finale

• **ANNEXE 7-2 : Table des sujet CE2^B**

Nº	date	Sujets
1.	15.10.2014	La réalisation du sociogramme
2.	04.12.2014	Le choix des règles du groupe. L'élaboration des panneaux représentant les règles.
3.	23.12.2014	Sujet 1 : Qu'est-ce que les fêtes pour nous ?
4.	06.01.2015	Sujet 2 : Le bien et le mal chez les êtres humaines
5.	13.01.2015	Sujet 3 : Qu'est-ce que la différence ?
6.	20.01.2015	Sujet 4 : Qu'est-ce que le cosmos
7.	27.01.2015	Sujet 5 : Qu'est-ce que les émotions ?
8.	10.02.2015	Sujet 6 : Qu'est-ce que le sport ?
9.	17.02.2015	Sujet 7 : Qu'est-ce que l'amitié ?
10.	24.02.2015	Sujet 8 : Où est la limite entre l'humour et la méchanceté?
11.	10.03.2015	Sujet 9 : Qu'est-ce que le mensonge ?
12.	17.03.2015	Sujet 10 : Qu'est-ce que la vie ?
13.	24.03.2015	Sujet 11 : L'amour, a-t-elle besoin des règles pour exister ?
14.	31.03.2015	La suite du Sujet 11
15.	14.04.2015	Sujet 12 : De quoi l'être humain a besoin dans sa vie ?
16.	28.04.2015	Sujet 13 Quel est le but de notre existence ?
17.	05.05.2015	Sujet 14 : Les filles sont-elle égales aux garçons et les garçons sont-ils égaux aux filles ? Si « Oui » pourquoi, si « Non » pourquoi ?
18.	12.05.2015	Sujet 15 : Comment pouvons-nous exprimer notre amitié et comment pouvons-nous nous réjouir ensemble?
19.	19.05.2015	Sujet 16 : Qu'est-ce que influence nos émotions ?
20.	26.05.2015	La réalisation du questionnaire d'enquête et le sociogramme finale

• **ANNEXE 7-3 : Table des sujets 6^{ème} A**

Nº	date	Sujets
1.	24.10.2014	La réalisation du sociogramme et du questionnaire. La présentation des membres du groupe. Le choix des règles du groupe.
2.	07.11.2014	Sujet 1 : Les relations avec les parents et les punitions
3.	14.11.2014	La suite du Sujet 1
4.	28.11.2014	Sujet 2 : Les rêves de notre avenir
5.	05.12.2014	Sujet 3 : Qu'est-ce que l'amour ?
6.	12.12.2014	La suite du Sujet 3
7.	19.12.2014	Sujet 4 : La timidité
8.	09.01.2015	Sujet 5 : Les peurs
9.	16.01.2015	Sujet 6 : Le bon et le mal dans la vie
10.	23.01.2015	Sujet 7 : Les attentes des relations qu'on a avec les autres
11.	13.02.2015	Sujet 8 : Les filles sont-elle égales aux garçons et les garçons sont-ils égaux aux filles ? Si « Oui » pourquoi, si « Non » pourquoi ?
12.	20.02.2015	Sujet 9 : La famille et les relations entre les parents
13.	06.03.2015	Sujet 10 : La vie et la mort
14.	13.03.2015	Sujet 11 : Qu'est-ce que la puberté ?
15.	25.03.2015	La suite du Sujet 11
16.	17.04.2015	Sujet 12 : La jalousie et les complexes
17.	24.04.2015	Sujet 13 : L'amour, a-t-elle besoin des règles pour exister ?
18.	08.05.2015	Sujet 14 : La sexualité
19.	15.05.2015	La suite du Sujet 14
20.	27.05.2015	La préparation de la présentation du livre du club
21.	04.06.2015	La présentation du livre
22.	10.06.2015	La réalisation du questionnaire, du questionnaire d'enquête et du sociogramme finale

• **ANNEXE 7-4 : Table des sujets 6^{ème} B**

Nº	date	Sujets
1.	07.11.2014	La réalisation du sociogramme et du questionnaire
2.	13.11.2014	La présentation des membres du groupe
3.	05.12.2014	Le choix des règles du groupe.
4.	12.12.2014	Sujet 1 : Qu'est-ce que pour nous les jeux ? Quels sont les aspects positifs et négatifs des jeux vidéo ?
5.	19.12.2014	Sujet 2 : Les bonnes qualités chez les êtres humaines
6.	09.01.2015	Sujet 3 : Le bien et le mal chez les êtres humaines
7.	16.01.2015	Sujet 4 : Les filles sont-elle égales aux garçons et les garçons sont-ils égaux aux filles ? Si « Oui » pourquoi, si « Non » pourquoi ?
8.	23.01.2015	La suite du Sujet 4
9.	10.02.2015	Sujet 5 : L'amour
10.	24.02.2015	Sujet 6 : Le comportement dans la classe – le comportement personnel et le comportement de toute la classe
11.	05.03.2015	Sujet 7 : Comment je me sens dans ma classe et quelles sont les difficultés que nous avons?
12.	10.03.2015	La suite du Sujet 7
13.	19.03.2015	Sujet 8 : Les qualités positives que je découvre chez mes camarades de classe
14.	24.03.2015	La suite du Sujet 8
15.	16.04.2015	Sujet 9 : Les rêves
16.	21.04.2015	La suite du Sujet 5
17.	28.04.2015	Sujet 10 : Le mensonge
18.	12.05.2015	Sujet 11 : Les émotions
19.	19.05.2015	Sujet 12 : La sexualité
20.	21.05.2015	Sujet 13 : L'amitié
21.	02.06.2015	La réalisation du questionnaire, du questionnaire d'enquête et du sociogramme finale
22.	04.06.2015	La présentation du livre

• **ANNEXE 7-5 : Table des sujets 5^{ème} B**

Nº	date	Sujets
1.	23.10.2014	La réalisation du sociogramme et du questionnaire.
2.	06.11.2014	Le choix des règles du groupe. La présentation des membres du groupe.
3.	13.11.2014	Sujet 1 : Qu'est-ce que la tolérance ?
4.	27.11.2014	La suite du Sujet 1
5.	11.12.2014	Sujet 2 : La drogue
6.	19.12.2014	Sujet 3 : Le bon et le mal chez les êtres humaines
7.	08.01.2015	Sujet 4 : Les filles sont-elle égales aux garçons et les garçons sont-ils égaux aux filles ? Si « Oui » pourquoi, si « Non » pourquoi ?
8.	15.01.2015	La suite du Sujet 4
9.	29.01.2015	Sujet 5 : Qu'est-ce que l'amour ?
10.	12.02.2015	La suite du Sujet 5
11.	19.02.2015	Sujet 6 : Qu'est-ce que la puberté ?
12.	26.02.2015	La suite du Sujet 6
13.	05.03.2015	Sujet 7 : Qu'est-ce que les rêves ?
14.	12.03.2015	Sujet 8 : La communication dans les réseaux sociaux
15.	19.03.2015	Sujet 9 : Les peurs
16.	26.03.2015	Sujet 10 : Quelles sont nos inquiétudes au sujet de la puberté ?
17.	16.04.2015	Sujet 11 : Pour ou contre la légalisation des drogues en Bulgarie?
18.	23.04.2015	Sujet 12 : Qu'est-ce que la violence ?
19.	07.05.2015	Sujet 13 : L'avenir
20.	21.05.2015	Sujet 14 : La sexualité
21.	28.05.2015	La suite du Sujet 14
22.	04.06.2015	La réalisation du questionnaire, du questionnaire d'enquête et du sociogramme finale. La présentation du livre.

• **ANNEXE 7-6 : Table des sujets 3^{ème} – 1^{ère}**

Nº	date	Sujets
1.	01.10.2014	La réalisation du sociogramme et du questionnaire.
2.	23.10.2014	Le choix des règles du groupe. La présentation des membres du groupe.
3.	06.11.2014	Sujet 1 : Les qualités personnelles
4.	13. 11.2014	Sujet 2 : La religion
5.	27.11.2014	Sujet 3 : Le bonheur
6.	04.12.2014	Sujet 4 : Les rêves
7.	11.12.2014	Sujet 5 : L'amour
8.	18.12.2014	Sujet 6 : La sexualité
9.	08.01.2015	Sujet 7 : Qu'est-ce la musique pour nous ?
10.	15.01.2015	Sujet 8 : Les femmes sont-elle égales aux hommes et les hommes sont-ils égaux aux femmes ? Si « Oui » pourquoi, si « Non » pourquoi ?
11.	22.01.2015	Sujet 9 : Qui-suis-je?
12.	29.01.2015	Sujet 10 : Les émotions
13.	11.02.2015	La suite du Sujet 10
14.	18.02.2015	Sujet 11 : Les peurs
15.	25.02.2015	Sujet 12 : Qu'est-ce que être parent ?
16.	04.03.2015	Sujet 13 : Les parents – le divorce et les compromis
17.	11.03.2015	Sujet 14 : Les professions
18.	18.03.2015	Sujet 15 : L'amitié
19.	25.03.2015	Sujet 16 : La jalousie et les complexes
20.	15.04.2015	Sujet 17 : La richesse
21.	22.04.2015	Discussions des idées pour l'élaboration du livre de club, l'organisation de la présentation
22.	29.04.2015	Sujet 18 : L'insécurité
23.	13.05.2015	Sujet 19 : Les rôles de l'homme et de la femme dans la famille
24.	20.05.2015	La préparation de la présentation du livre
25.	27.05.2015	La préparation de la présentation du livre
26.	04.06.2015	La présentation du livre
27.	11.06.2015	La réalisation du questionnaire, du questionnaire d'enquête et du sociogramme finale. La présentation du livre.

• **ANNEXE 7-7 : Table des sujets 2nde D**

Nº	date	Sujets
1.	21.10.2014	La réalisation du sociogramme et du questionnaire.
2.	04.11.2014	Le choix des règles du groupe. La présentation des membres du groupe.
3.	11.11.2014	Sujet 1 : La communication
4.	25.11.2014	Sujet 2 : La sexualité et l'amour
5.	02.12.2014	La suite du Sujet 2
6.	09.12.2014	Sujet 3 : La sexualité et la religion
7.	16.12.2014	Sujet 4 : Comment peut-on mieux communiquer avec les autres?
8.	06.01.2015	Sujet 5 : Comment se comporter dans la société ?
9.	13.01.2015	Sujet 6 : Qu'est-ce que la tolérance ?
10.	20.01.2015	Sujet 7 : Qui-suis-je ?
11.	27.01.2015	La suite du Sujet 7
12.	10.02.2015	Sujet 8 : La dépendance
13.	17.02.2015	Sujet 9 : La stresse
14.	24.02.2015	La suite du Sujet 9
15.	10.03.2015	Sujet 10 : Les émotions
16.	17.03.2015	Sujet 11 : Les nouvelles technologies – apportent-elle du progrès ou de la dégradation dans la société ?
17.	24.03.2015	Sujet 12 : Le paranormale
18.	14.04.2015	Sujet 13 : L'are, le sexe, la religion
19.	21.04.2015	Sujet 14 : L'agression et la violence
20.	28.04.2015	Sujet 15 : L'homosexualité
21.	05.05.2015	Le travail sur le projet de la couverture du livre.
22.	12.05.2015	Sujet 16 : La subordination et la domination dans les relations humaines
23.	19.05.2015	La suite du Sujet 13
24.	26.05.2015	La préparation de la présentation du livre
25.	02.06.2015	La préparation de la présentation du livre
26.	04.06.2015	La présentation du livre
27.	11.06.2015	La réalisation du questionnaire, du questionnaire d'enquête et du sociogramme finale. La présentation du livre.

• **ANNEXE 7-8 : Table des sujets 4^{ème} – 2^{nde}**

Nº	date	Sujets
1.	22.10.2014	La réalisation du sociogramme et du questionnaire. Le choix des règles du groupe. La présentation des membres du groupe.
2.	05.11.2014	Sujet 1 : Les rêves
3.	12.11.2014	Sujet 2 : L'amitié
4.	26.11.2014	Sujet 3 : Les changements durant la puberté
5.	03.12.2014	Sujet 4 : L'amour
6.	10.12.2014	Sujet 5 : Les peurs
7.	17.12.2014	Sujet 6 : La violence
8.	07.01.2015	Sujet 7 : Les problèmes qu'on rencontre à l'école
9.	14.01.2015	Sujet 8 : L'avenir
10.	21.01.2015	Sujet 9 : Qui-suis-je ?
11.	28.01.2015	La suite du Sujet 9
12.	11.02.2015	Sujet 10 : Les drogues
13.	25.02.2015	Sujet 11 : Les relations avec les parents
14.	04.03.2015	La suite du Sujet 11
15.	11.03.2015	Sujet 12 : Les relations et la communication dans la classe
16.	18.03.2015	Sujet 13 : Mon avenir moi
17.	25.03.2015	La suite du Sujet 4
18.	13.05.2015	Sujet 14 : Quels sont les rôles de la femme et de l'homme dans la famille Sujet 15 : L'orientation sexuelle
19.	27.05.2015	La préparation de la présentation du livre
20.	04.06.2015	La présentation du livre
21.	10.06.2015	La réalisation du questionnaire, du questionnaire d'enquête et du sociogramme finale. La présentation du livre.