

Édito - Quelles perspectives de recherche et de pratique sur les ateliers de philosophie en contexte scolaire ?

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk et Valérie Saint-Dizier de Almeida



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5369>

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2016

Référence électronique

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk et Valérie Saint-Dizier de Almeida, « Édito - Quelles perspectives de recherche et de pratique sur les ateliers de philosophie en contexte scolaire ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 24 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2016, consulté le 16 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5369>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Quelles perspectives de recherche et de pratique sur les ateliers de philosophie en contexte scolaire ?

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk & Valérie Saint-Dizier de Almeida

Édito

Les enjeux du présent numéro sont liés, pour partie, à la tenue les 2, 3 et 4 juin 2014 d'un colloque international sur Clermont-Ferrand intitulé *Les discussions philosophiques de 5 à 18 ans en milieu scolaire. Quel regard des sciences humaines et sociales ?* Ce numéro ne constitue cependant pas les actes du colloque. Il vise à faire un point d'étape à partir de la problématique du colloque qui a traité les questions d'enseignement, d'apprentissage, de formation, de constitution/exploitation de données sous forme de corpus scientifique.

1. Saisir l'intérêt des discussions philosophiques en classe

Qui s'intéressent, en France à ces pratiques ? Comment le psychologue, le linguiste, le chercheur en sciences de l'éducation ou en science du langage, le philosophe se saisissent-ils de ces pratiques ? Qui étudie quoi ? Et pourquoi ? Veut-on faire progresser la pédagogie générale, en étudiant les conditions d'implémentation des ateliers de philosophie en classe ? Veut-on mieux comprendre les enjeux d'une utilisation de la langue, c'est-à-dire son usage formel (les linguistes sont les mieux placés), ou alors les conduites d'étayage des enseignants pour apprendre (les sciences de l'éducation utilisent désormais cette notion clef) ? La revue *Diotime* ainsi que des numéros spéciaux déjà parus en France (Tozzi & Chirouter, 2012 ; Quéval, 2005) ont suivi, durant les deux dernières décennies, les aléas des implantations pratiques, des essayages pédagogiques et ont proposé des revues didactiques ainsi que publié quelques études professionnelles ou scientifiques circonstanciées. Est-ce suffisant ? Est-ce concordant ? On notera l'absence de numéro thématique dans la *Revue Française de Pédagogie*¹ sur cette décennie. Est-ce le signe d'une moindre reconnaissance de ces pratiques au regard des champs transversaux pourtant couverts par cette revue active depuis 1967 : l'oral, l'écrit, les disciplines aux programmes ? Faut-il stabiliser, accroître ou renouveler les recherches en éducation sur les dispositifs de pratique de la philosophie en contexte scolaire avant la terminale ? Les psychologues développementaux, cognitivistes, expérimentaux, etc. sont en France peu présents sur le terrain des recherches concernant les pratiques à visée philosophique. L'ouvrage de Claudine Leleux (2015) a sans aucun doute propulsé, dans l'espace francophone, un accès aux travaux inauguraux de Matthew Lipman en matière de philosophie adaptée au jeune âge comme la propagation des pratiques scolaires. Alors, où en est-on en 2015 ?

Les « ateliers de philosophie », label que nous avons choisi pour englober indifféremment toutes les pratiques d'appellations successives diverses (*DVP, débat philo, pratiques philosophiques*, etc., voir Auriac-Slusarczyk & Colletta, 2015 ou Saint-Dizier de Almeida *et al.*, 2015) sont

¹ « Depuis 1967, la *Revue française de pédagogie* constitue au sein de l'espace francophone un lieu privilégié de publication et de discussion scientifique pour la recherche en éducation », présentation de la RFP sur <http://rfp.revues.org/>

présents en classe primaire, et ce, mondialement depuis plus de trente ans. En France, les ateliers de philosophie poursuivent leur essaimage à l'école puis plus récemment au collège. Dans le contexte actuel de refondation de l'école républicaine française, les expériences pédagogiques actuelles prolongent, différemment sans doute du contexte pratique et scientifique outre-Atlantique stabilisé dans les années 90 (voir Higgins et *al.*, 2005) qui a été de plus renouvelé régulièrement (voir par exemple Topping et *al.*, 2007 ; Millet et *al.*, 2012) l'esprit des pratiques non encadrées antérieures. Le point d'étape proposé dans ce numéro s'inscrit à la croisée de ce double mouvement que l'on pourrait qualifier comme se situant entre une stabilité de certains acquis situant les aspects positifs de ces pratiques et une instabilité de ces pratiques quant à l'idée qu'une reconnaissance, si ce n'est une institutionnalisation de celles-ci, soit souhaitable. Car, la pratique des DVP se heurte à l'instabilité des programmes d'enseignement touchant à l'introduction de pratiques civiques, citoyennes, et/ou concernant l'enseignement du jugement et de la morale (Tozzi, 2014 ; Leleux, 2014). Les systèmes éducatifs français ont par l'intermédiaire des politiques éducatives transformé la visée du développement de ce que l'on nommait plus volontiers autrefois *esprit critique* (voir Auriac-Slusarczyk, Daniel & Adami, 2011) en injonction à mieux circonscrire, au sein des pratiques pédagogiques d'enseignement /apprentissage de la morale, *l'enseignement de la morale laïque* ou *l'enseignement laïque de la morale*, etc., les formulations marquant les hésitations de notre époque. Nous laissons en marge volontairement la notion du *vivre ensemble* qui croise, jouxte ou se confond parfois avec les intentions pédagogiques d'implémentation des ateliers de philosophie à l'école élémentaire ou au collège. Car, la nouvelle mode moralisatrice imposant le *vivre ensemble* comme objectif éducatif nous apparaît comme une injonction paradoxale (Watzlawick et *al.*, 1967 ; Watzlawick, 1976) contestable par les psychologues sociaux que nous sommes : rappelons qu'on *vit* nécessairement *ensemble* en tant qu'êtres sociaux. *Vivre ensemble* ne peut donc être un objectif... ou une visée ou une finalité éducative(s), sans nier du même coup les compétences humaines de sociabilité. Il s'agit en revanche lors du *vivre ensemble* de ne pas maltraiter ou sous-estimer les capacités des élèves à parler et penser.

2. Pourquoi et comment continuer à étudier ces pratiques ?

Il nous semble que les ateliers de philosophie ont intérêt à être étudiés, voire réétudiés, et que le regard que leur portent les sciences humaines à travers la variété de ses secteurs (philosophie, psychologie, éducation, langage, sociologie) est important à soutenir. Nous avons, pour notre part, développé puis concrétisé l'opportunité de disposer de données scientifiques partageables par la communauté des sciences humaines et sociales (SHS) (Auriac-Slusarczyk *et al.*, 2012 ; Saint-Dizier de Almeida & Auriac-Slusarczyk, 2014), grâce au recueil d'un matériau, que les linguistes nomment *corpus*. Notre corpus appelé *Philosophèmes* est disponible sur la plateforme gérée par la Maison des Sciences de l'Homme de Clermont-Ferrand, à l'adresse suivante : <http://philosophemes.univ-bpclermont.fr> (voir Cappeau & Auriac-Slusarczyk, 2013). Il est constitué du matériau des paroles authentiques échangées à l'occasion d'une trentaine d'ateliers de philosophie, pratiqués à l'école, au collège et en lycée professionnel.

Le fait de disposer de matériaux partageables assortis de ce que les linguistes nomment les métadonnées (renseignements divers sur l'âge des interlocuteurs, le contexte de la classe, la date des pratiques, etc.) permet de réaliser, sans limites de temps, des fouilles scientifiques dans les données. Pour exemple, est-ce que les filles et les garçons (facteur genre) discutent différemment en atelier de philosophie ? Deuxième exemple, est-ce que le degré de développement, de stabilité ou d'évolution des compétences scolaires des élèves est en rapport, peu ou prou, avec la pratique régulière et satisfaisante d'ateliers de philosophie ? Troisième exemple, doit-on confronter les enseignants, en formation, à ces données brutes (corpus transcrivant fidèlement toutes les paroles échangées) ou faut-il disposer de modalités de présentation de ces pratiques sous d'autres formats ? Et enfin que gagne-t-on, si l'on suit ces exemples, en termes d'accroissement des connaissances en SHS ? Les auteurs qui ont contribué à ce numéro s'engagent sur certaines de ces pistes ou ouvrent de nouvelles possibilités d'investigations.

Au-delà d'une volonté de soumettre la communauté scientifique à l'effectivité de ce partage possible de données, dont l'avenir dira si elle gage (ou non) une efficacité pour les recherches (facilité ou au contraire lourdeur), les perspectives de recherche peuvent être illustrées grâce aux différents courants représentant les sciences humaines et sociales. En SHS, on peut bien entendu croiser les regards. On peut aussi multiplier les angles de vue, les cumuler. On peut différemment choisir des entrées dont on pense qu'elles sont plus profitables que d'autres pour améliorer la pratique ou mieux connaître les habiletés humaines. On peut enfin privilégier directement l'implantation scolaire des pratiques, et aider décisivement c'est-à-dire de manière militante à l'amélioration des pratiques existantes, ou encore contribuer à l'accroissement des connaissances générales en éducation. Les chemins sont multiples. À cet égard, le numéro a souhaité privilégier un équilibre entre des contributions visant assez directement les retombées éducatives (champ des sciences de l'éducation) et d'autres ciblant une avancée contributive à d'autres disciplines (psychologie, ergonomie, philosophie, sciences de la communication, sciences du langage), ces dernières étant, chacune ou de manière complémentaire, nécessairement contributives aux sciences de l'éducation.

3. Les contributions : qu'étudier dans ces pratiques ?

À l'origine du courant dit à l'époque de P4C (Philosophie For Children), Matthew Lipman associait déjà pratique de la philosophie à la nécessaire transformation de la pédagogie scolaire (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980), et ce, dès le jeune âge, en exerçant bilatéralement pensée critique et pensée créative. Pratiquer la philosophie, étendre la pratique de la philosophie touchent nécessairement les évolutions sociétales. De la parole d'élève à l'évolution des sociétés, il y a alors un grand espace pour l'investigation scientifique. Nous avons classé les contributions du numéro en quatre catégories. La catégorisation permettra au lecteur de se repérer dans le numéro. Elle suit une intention de placer d'abord l'ancrage de ces pratiques au sein d'un mouvement de transformation de l'école, pour éclairer ensuite les pratiques, sous divers angles. Tout d'abord, il s'agit de mettre en avant voire à l'honneur la portée intellectuelle de ces pratiques un siècle après l'éducation nouvelle. Ensuite, il s'agit de bien décrire la communication engendrée par ces pratiques singulières : proches du débat, elles ne s'y réduisent pas, citoyennes, elles ne sont pas moralisatrices, engageant la parole d'autrui, elles révèlent une distribution de la parole élèves-élèves, maître-élèves, filles-garçons, non innocente. Enfin, terrain de déploiement de paroles, de conversations, d'histoires humaines, elles nécessitent des études linguistiques fines et spécifiques : plusieurs contributions ont, à cet égard, utilisé le corpus *Philosophèmes* (voir plus haut) pour mettre en exergue certains phénomènes.

■ **Les pratiques face à l'évolution du système éducatif en France**

Les deux premières contributions situent les DVP face à l'évolution des systèmes éducatifs. Quarante années de pratiques internationales... : alors aujourd'hui à l'école républicaine française que peut-on attendre de ces pratiques singulières ?

En se basant sur des thèses de philosophes pragmatistes de l'éducation et sur des travaux empiriques, Marie-France Daniel propose une réflexion épistémique autour de la pensée critique et montre notamment son articulation avec des compétences discursives comme la narration, la conversation, la discussion, le dialogue simple et critique. Son travail fait ressortir que les DVP en milieu scolaire constituent un moyen pour stimuler l'engagement social, l'investigation rigoureuse de problèmes et susciter une prise de conscience du bien commun. Il est essentiel que le système éducatif soit sensibilisé à ces nouvelles pratiques et aux compétences qu'elles permettent aux enfants d'acquérir – des compétences nécessaires pour pouvoir relever avec succès les défis sociétaux de demain.

Bien que les DVP n'intègrent pas actuellement les programmes de l'éducation en France, Jean-Pascal Simon et Marion Boulnois montrent qu'elles constituent une pratique légitime et cohérente avec le socle commun dans le sens où elles suscitent le penser par soi-même, l'interrogation et l'analyse de ses opinions et de celles d'autrui dans le cadre d'une argumentation spéculative. L'emploi des DVP implique néanmoins un changement dans la perspective didactique : il ne s'agit plus de faire trouver la bonne réponse à une question, mais d'inviter à produire de nouvelles questions, à s'ouvrir à l'opinion des autres et au « penser ensemble ». En outre, les auteurs formulent des axes de réflexion pour pouvoir définir les modalités de leur mise en place en contexte scolaire.

■ ***Cultiver le doute et l'incertitude chez les élèves pour intégrer nos sociétés modernes***

La DVP reste une pratique très singulière. Elle n'est pas du type débat. Elle renferme au contraire des procédés, verbaux et intellectuels, plus subtils, qui amènent les élèves à se confronter à l'incertitude liée au sort de l'homo sapiens... pensant. Comment connaître ?

Muriel Briançon pose qu'il existe un savoir de l'inconnu qui mérite sa place dans les enseignements scolaires ; dans cette optique, les DVP constituent un dispositif approprié car elles sont propices à l'émergence du doute, de l'incertitude et constituent alors un lieu où les enfants vont pouvoir affronter, se confronter à l'inconnu et prendre plaisir à imaginer. À travers son étude, elle met en évidence des zones non pensées (doute/problématicité/inconnu) et des compétences en développement (parier, problématiser, penser l'inconnu) qui pourraient être considérées comme des compétences à acquérir à l'école.

Anda Fournel envisage les DVP comme un lieu d'émergence du doute qu'elle va mettre en lien avec une opération cognitive : l'autocorrection. Elle pose que les raisonnements collectifs qui caractérisent les DVP peuvent déstabiliser les rationalités individuelles et favoriser l'apparition du doute. Le doute susciterait de l'autocorrection et l'autocorrection aurait des effets positifs sur la progressivité des élèves et notamment sur leur capacité à se questionner et à produire une argumentation heuristique. Au moyen d'une étude comparative, elle montre que les DVP suscitent davantage d'autocorrections que les dispositifs non interactifs.

■ ***Réflexion, philosophie et dispositif communicatif : des liens à décrire***

Les quatre contributions de ce volet approchent chacune le dispositif des DVP pour comprendre la communication en son sein. Rôle de l'enseignant, place des filles et structuration des échanges entrent comme des ingrédients de réussite et de différenciation des ateliers de philosophie. La liberté pédagogique s'y lit. L'impact sociétal d'une expression libre des élèves s'y reflète.

Valérie Saint-Dizier de Almeida, Antonietta Specogna et Christophe Luxembourger s'intéressent à la façon dont des enseignants sensibilisés à la méthode Lipman animent des DVP. En étudiant les actions opératoires réalisées par les enseignants et en identifiant leurs rôles dans la distribution des prises de parole et dans la structuration de l'activité collective, ils montrent que certains enseignants interviennent davantage au niveau du groupe classe, alors que d'autres travaillent quasi exclusivement à un étayage individuel ; certains participent activement à la structuration de l'activité globale alors que d'autres ont tendance à s'effacer, etc. Il ressort de cette étude que la méthode Lipman autorise l'expression de différents styles d'animation.

Aline Auriel présente une modélisation de la DVP par laquelle elle cherche à mettre en exergue ce qui caractérise cette situation de communication. Son modèle met à jour différents facteurs qui concourent à la dynamique des DVP : le macrocontexte, ses règles et ses codes, le but commun (enjeu et objet de la discussion), le mode d'animation, la participation des élèves et leurs rôles dans cette construction collective. Les éléments mis en exergue sont des composants à propos desquels l'animateur doit se questionner en amont de la mise en place d'une DVP.

Audrey Destailleur s'intéresse à la pratique enseignante en DVP et vise à mettre en évidence les spécificités de l'organisation et de la conduite des débats dans ce type de contexte. Elle identifie des actions opératoires caractéristiques des DVP comme ouvrir des séquences en partant d'idées produites par les élèves. Elle note aussi que dans ce contexte les enseignants n'invalident pas les propos et ne clôturent pas de séquences. Elle en déduit que par ces pratiques, les enseignants concourent à la construction d'un rapport social où l'enseignant est en position basse ; un rapport qui serait propice à l'expressivité des élèves.

Bérengère Kolly met le focus sur la mixité et son incidence sur les DVP. Elle travaille plus particulièrement sur les élèves de collège qui ont pour caractéristique d'entrer dans l'adolescence, c'est-à-dire dans une phase de déconstruction et de reconstruction où les pairs jouent un rôle important. À travers son étude, elle montre l'incidence de la mixité sur les comportements discursifs, sur le sentiment de bien-être des élèves et sur le déroulé des DVP. Il ressort que le genre constitue un facteur à prendre en considération dans la mise en place des DVP, tant au niveau du choix de la question amorce, que du positionnement des élèves dans l'espace physique de la classe. Un travail de régulation des conflits suscitée par cette mixité serait un préalable à la conduite d'une réflexion collective apaisée.

■ **Illustration d'études linguistiques à partir du corpus *Philosophèmes***

Les trois contributions qui clôturent ce numéro ont exploité les données du corpus *Philosophèmes*. Les propos des élèves d'école primaire parlant d'effort, d'amour, de sécurité ou d'argent... ou tentant de résoudre l'énigme des origines (qui de l'œuf ou la poule était là le premier ?) sont scrutés, passés à la moulinette du spécialiste. Il est question de grammaire, de discours, d'usages particuliers...

Mylène Blasco fournit un éclairage grammatical des DVP où des propos sont argumentés et où ils concourent à une activité définitionnelle. Grâce à un travail de mise en grille du corpus (technique de présentation des paroles ou des écrits), elle a pu dégager des phénomènes de régularité et de symétrie qu'elle met en relation avec la problématique du raisonnement et la question de la planification de l'énoncé. La mise en grille met également en exergue une compétence des locuteurs à garder un fil conducteur malgré de multiples interruptions. Son travail contribue à mieux cerner ce genre nouveau que sont les DVP dans sa dimension grammaticale et syntaxique.

Philippe Roiné s'intéresse aux ressources qu'utilisent les élèves en DVP. Il distingue l'utilisation de contenus produits en séance par d'autres élèves, de ceux qui proviennent d'ailleurs – ce sont les énoncés en absence. L'auteur propose une catégorisation de ces énoncés en absence en référence à leur origine (énoncé relaté, inventé, archétypal et générique). Il s'est également intéressé au mode utilisé (direct *versus* indirect) pour accomplir ces différentes formes d'énoncés. Son travail met en évidence la richesse et la diversité des ressources verbales employées par les élèves en DVP pour connecter paroles et mondes mentaux.

Lidia Fraczak étudie les raisonnements en DVP à travers l'étude de traces linguistiques dont le corpus est dépositaire. Son travail confirme le fort degré d'interactivité des DVP et rend compte des opérations cognitives (analyse, synthèse, généralisation, intégration, consolidation d'idée) qui concourent à l'activité de co-construction intellectuelle. Son travail met également en lumière que les opérations intellectuelles produites par les élèves ne sont en revanche pas (toujours) perçues par les enseignants. Selon l'auteur, il serait alors utile de sensibiliser les enseignants à l'effectivité de ces opérations pour qu'ils prennent davantage conscience de la portée et de l'intérêt des DVP.

Conclusion

À travers ce numéro, il ressort que les DVP constituent un objet d'investigation mêlant actuellement des préoccupations sociétales, épistémiques, théoriques et pratiques. Sociétal car l'école se doit de préparer les futures générations à affronter et gérer les défis de demain, ce qui suppose de pouvoir affronter en toute sérénité, le doute, l'incertitude, de pouvoir entendre et

considérer des positions différentes des siennes et de savoir raisonner collectivement pour le bien commun. Épistémique, car il s'agit d'enrichir la compréhension de ce qui se passe dans ces DVP à travers des réflexions philosophiques et des études empiriques. Théorique, car un des enjeux est de montrer que les DVP constituent un genre discursif nouveau qu'il convient de modéliser en mettant en exergue ce qui le caractérise, et ce, de manière ouverte et non dogmatique. Pratique, car le développement des DVP requiert de former ou sensibiliser les enseignants à cette forme d'animation qui rompt avec la pratique enseignante ordinaire et induit un rapport social enseignant-élève singulier et utile au développement de l'intelligence.

Les études restituées dans ce numéro investissent donc les DVP dans différentes perspectives (sociétale, épistémique, théorique, pratique) et apportent des réponses à des questions diverses comme : quelles sont les ressources utilisées par les élèves en DVP ? Quelles sont les opérations cognitives mises en œuvre ? En quoi les DVP sont-elles un lieu de construction d'une pensée collective et pas uniquement une juxtaposition de pensées individuelles ? Quels sont les facteurs qui contribuent en situation à la dynamique des DVP ? Comment les enseignants animent-ils les DVP ? Les méthodes à leur disposition leur offrent-elles une certaine latitude dans leur pratique d'animation ? Quelles sont les réflexions préalables à la mise en place d'une DVP ? Quels sont les freins éventuels ? Etc.

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk

Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, éducation (ACTé)
Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand

Valérie Saint-Dizier de Almeida

Laboratoire de psychologie de l'interaction et des relations intersubjectives (InterPsy)
Université de Lorraine

Bibliographie

AURIAC-SLUSARCZYK E., LEBAS-FRACZAK L., BLASCO M., DANIEL M.-F., COLLETTA J.-M., SIMON J.-P., FIEMA G., AURIEL A. & HENRION J. (2012), « Philosophèmes », Congrès national du réseau des MSH, *Quelles sciences humaines et sociales pour le 21^e siècle ?* Caen, 6 et 7 décembre 2012, http://www.msh-reseau.fr/img/pdf/poster_philosophemes.pdf

AURIAC-SLUSARCZYK E., ADAMI J. & DANIEL M.-F. (2011), « Tester les prédispositions à l'esprit critique au primaire », *Psychologie & Éducation*, Avril 2011(1), p.55-80.

CAPPEAU P. & AURIAC-SLUSARCZYK E. (2013), « Présentation du corpus Philosophèmes : choix et spécificités », *Cahier du LRL*, n°5, p.11-40

AURIAC-SLUSARCZYK E. & COLLETTA J.-M. (dir. 2015), *Les ateliers de Philosophie : une pensée collective en acte*, Clermont-Ferrand, Presses de l'Université Blaise Pascal.

DANIEL M.-F., GAGNON M. & AURIAC-SLUSARCZYK E. (2016), « Thinking critically as early as kindergarten ? Philosophy for Children is still in debate (*titre susceptible d'être modifié*) », *International Handbook on Philosophy for Children. Research Directions and Methods in Philosophy for Children*, à paraître.

DIOTIME L'AGORA, *Revue internationale de didactique de la philosophie*, <http://www.educ-revues.fr/diotime/>

HIGGINS S., HALL E., BAUMFIELD V. & MOSELEY D. (2005), *A Meta-analysis of the Impact of the Implementation of Thinking Skills Approaches on Pupils, Research Evidence in Education Library*, London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, <http://epi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=338>

LELEUX C. (éd.) (2005), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

LELEUX C. (2014), « Discussions à visée philosophique pour développer le jugement normatif des 5 à 13 ans. Recherche-action, problèmes méthodologiques et résultats », *Revue française de pédagogie*, n°186, p.75-84.

LIPMAN M., SHARP A.-M. & OSCANYAN F.S. (1980), *Philosophy in the classroom*, Philadelphia PA, Temple University Press.

MORTIER F. (2005), « Études d'évaluation : la méthode de Matthew Lipman comme moyen de développement », *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, C. Leleux (éd.), Bruxelles, De Boeck Université, p.47-69.

MINISTERIAL COUNCIL ON EDUCATION, EMPLOYMENT, TRAINING AND YOUTH AFFAIRS (MCEETYA) (2008), *Melbourne Declaration on Education Goals for Young Australians* http://www.mceecdy.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf, accessed 21 August 2009.

MILLETT S. & TAPPER A. (2012), « Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools », *Educational Philosophy and Theory*, n°44(5), p.546-567.

QUEVAL S. (2005), *Spirale*, n°35 (Philosopher avec des enfants).

SAINT-DIZIER DE ALMEIDA V., COLLETTA J.-M., AURIAC-SLUSARCZYK E., SPECOGNA A., SIMON J.-P., FIEMA G. & LUXEMBOURGER C. (2015), « Collaborative philosophical inquiry: a theoretical and methodological framework applied to a case study », *International Journal of Qualitative Studies in Education*, JQSE, à paraître.

SAINT-DIZIER DE ALMEIDA V. & AURIAC-SLUSARCZYK E. (2014, juillet), « Étude d'une pratique professionnelle originale : le cas de la conduite des discussions en atelier philosophique en École primaire », Symposium, ICAP, Paris.

TOPPING K.J. & TRICKEY S. (2007), « Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years », *British Journal of Educational Psychology*, n°77, p.271-288.

TOZZI M. & CHIROUTER E. (dir.) (2012, janvier), *Recherches en Éducation*, n°13 (L'enseignement de la philosophie et les nouvelles pratiques philosophiques).

TOZZI M. (2014), *La morale ça se discute*, Paris, Albin Michel Jeunesse.

WATZLAWICK P. (1976), *La réalité de la réalité*, Paris, Points Seuil (*Haw real is real*, traduction française, 1978).

WATZLAWICK P., HELMICK BEAVIN J. & JACKSON DON J. (1967), *Une logique de la communication*, Paris, Seuil (*Pragmatics of Human Communication*, traduction française, 1972).