

 Open access • Journal Article • DOI:10.4000/RECHERCHESEDUCATIONS.2431

Étude de l'impact d'une introduction des ateliers de philosophie dans les curriculums au primaire et au collège sur l'intégrité cognitive 1 — [Source link](#)

Bernard Slusarczyk, Gabriela Fiema, Aline Auriel, Emmanuèle Auriac-Slusarczyk

Institutions: Stendhal University

Published on: 01 Oct 2015 - Recherches and Éductions (Société Binet Simon)

Topics: Standardized test

Share this paper:    

View more about this paper here: <https://typeset.io/papers/etude-de-l-impact-d-une-introduction-des-ateliers-de-1u82j0pxj5>



HAL
open science

ÉTUDE DE L'IMPACT D'UNE INTRODUCTION DES ATELIERS DE PHILOSOPHIE DANS LES CURRICULUMS AU PRIMAIRE ET AU COLLÈGE SUR L'INTÉGRITÉ COGNITIVE 1

Bernard Slusarczyk, Gabriela Fiema, Aline Auriel, Emmanuèle
Auriac-Slusarczyk

► **To cite this version:**

Bernard Slusarczyk, Gabriela Fiema, Aline Auriel, Emmanuèle Auriac-Slusarczyk. ÉTUDE DE L'IMPACT D'UNE INTRODUCTION DES ATELIERS DE PHILOSOPHIE DANS LES CURRICULUMS AU PRIMAIRE ET AU COLLÈGE SUR L'INTÉGRITÉ COGNITIVE 1. Recherches & éducations, Société Binet Simon, 2015. halshs-01683734

HAL Id: halshs-01683734

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01683734>

Submitted on 14 Jan 2018

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.

ÉTUDE DE L'IMPACT D'UNE INTRODUCTION DES ATELIERS DE PHILOSOPHIE DANS LES CURRICULUMS AU PRIMAIRE ET AU COLLÈGE SUR L'INTÉGRITÉ COGNITIVE¹

Bernard Slusarczyk

Université Pierre Mendès France, Grenoble
Laboratoire LES EA 602

Gabriela Fiema

Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand
Laboratoire ACTé EA 4281

Aline Auriel

Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand
Laboratoire de Recherche sur le Langage, LRL EA 999

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk

Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand
Laboratoire ACTé EA 4281

***Résumé :** Implantés aléatoirement, les ateliers philosophiques ne sont pas institutionnalisés. Nous avons mesuré un score d'intégrité cognitive à l'aide d'un test standardisé et comparé les scores des élèves (philosophant/tout venant). Au primaire, les résultats au test mettent à jour une homogénéisation progressive des scores d'intégrité cognitive. Au collège, l'intégrité cognitive est corrélée aux moyennes scolaires. La comparaison philosophant/tout venant instruit que les ateliers de philosophie amenuisent les écarts scolaires et déstabilisent quelques élèves.*

***Mots-clés :** raisonnement – discussion – atelier de philosophie – intégrité cognitive – école – collège*

***Abstract:** philosophical practice is not institutionalized today. Our data are based on samples of philosophical discussion for children and a standardized test measuring cognitive integrity. The test results show some progressive standardization of cognitive integrity scores in primary school. In secondary school, comparing the philosophizing pupils with ordinary pupils showed that cognitive integrity was correlated with school results. The practice of philosophical discussion narrowed school differences, although some philosophizing pupils were uneasy.*

***Keywords:** reasoning – discussion – philosophical discussion – cognitive integrity – primary school – high school –*

1. Cette contribution s'inscrit dans le cadre du projet structurant en sciences humaines et sociales financé par le conseil régional d'Auvergne, France, *Étude des phénomènes interlocutifs dans les discussions citoyennes à visée philosophique pratiquées à l'école et au collège.*

Introduction et problématique

Le travail de recherche composant cette contribution prend pour objet les ateliers de philosophie proposés aux élèves de primaire et collège dans des classes françaises. Ceux-ci correspondent à l'aménagement d'une heure hebdomadaire de discussion collective à visée philosophique, en classe, sur des thèmes choisis par les élèves permettant la production d'avis, de points de vue, de contradiction, d'exemplification, etc. Il s'agit d'étudier du point de vue de la psychologie les effets de ces pratiques sur l'intégrité cognitive des élèves. La contribution comble à ce titre un domaine partiellement abordé outre-Atlantique (voir Higgins, Hall, Baumfield, & Moseley, 2005; Garcia-Moriyon, Robello et Colom, 2005) mais encore non exploré dans les classes françaises.

Les pratiques que nous avons étudiées correspondent à ce que les psychologues nomment de l'argumentation en situation. Elles relèvent du domaine philosophique dans la mesure où les élèves y abordent des thématiques humaines, éthiques, sans solution prédéfinie, concernant les grands problèmes ou problèmes complexes traités d'ordinaire par la philosophie. Pratiquer la philosophie éduque à faire face à la complexité. Et, philosopher peut, entre autres méthodes, s'exercer via la discussion (Tozzi, 2007). Il convient de relever que la discussion, qui correspond à l'examen d'un problème, ne soit pas confondue avec l'art du débat qui, lui, génère systématiquement la confrontation (voir à ce sujet, Auriac-Slusarczyk et Maufrais, 2010). Le fondateur de ces pratiques auprès de jeunes élèves, Matthew Lipman (1980, 1995) a forgé le concept de raisonnabilité (Lipman, 2008) pour traduire le fait que raisonner en philosophie rendait raisonnable à la vie en société. Cependant, si théoriquement l'exercice régulier de la discussion développe des capacités cognitives, il est délicat de mesurer l'impact d'une éducation au raisonnement définie dans ce sens large d'impact sociétal.

Les ateliers philosophiques, pratiqués internationalement ont fait l'objet de mesures diverses des processus cognitifs (Trickey et Topping, 2004, Topping et Trickey, 2007, Miller et Tapper, 2012) qui garantissent des progrès variés. Une avance de 27 mois d'âge mental chez des élèves philosophant (Mortier, 2005) fait partie des progrès mesurés, et un danger d'élitisme est à ce titre même envisagé comme probable (Auriac, 2007a). Qu'en est-il réellement de ces dispositifs : réduisent-ils les inégalités socio-familiales (Lautrey, 1980) ? Des mesures possibles d'impacts (Auriac, 2006) permettront de relancer questions et débats sur l'évolution du système éducatif. Car les ateliers philosophiques ne sont actuellement pas institutionnalisés en France (Auriac-Slusarczyk, Claquin, Halté, Specogna, et Vinatier, 2011) et demeurent implantés essentiellement en école primaire. Bien qu'actuellement peu à peu

diffusés en collège comme pratiques innovantes, ces dispositifs pédagogiques sont critiqués dans leur légitimité. De notre point de vue, les réticences institutionnelles pourraient être légitimes. La responsabilité des politiques éducatives dans le soutien, le maintien, la diffusion ou la réserve concernant ces pratiques récentes ne peut être engagée sans des mesures scientifiques complémentaires. C'est l'objet de cette contribution. Nous abordons le champ de ces pratiques à partir d'une des facettes qu'elle développe : l'intégrité cognitive.

Cadre théorique

L'intégrité cognitive² correspond, selon les études américaines, à l'articulation d'attitudes et dispositions favorisant l'esprit critique (voir Auriac-Slusarczyk, Adami et Daniel, 2011 pour une revue de question). Selon la littérature, elle repose sur divers facteurs: une ouverture d'esprit, la recherche de la vérité, un confort face à la complexité, un intérêt pour la conciliation de points de vue, une capacité à la prise de décision, une motivation générale à utiliser sa pensée dans une orientation loyale et impartiale (Giancarlo et Facione, 2001, Giancarlo, 2005, Çokluk-Bökeoğlu, 2008). Ancrée sur la curiosité intellectuelle, tournée sur l'altérité, l'intégrité cognitive favorise le détachement de ses propres représentations si celles-ci sont peu adéquates au contexte après réflexion. En termes d'apprentissage scolaire, l'intégrité cognitive reste une nécessité. Apprendre, c'est changer ses représentations; il y a peu de possibilité qu'un élève puisse cheminer à l'école, s'il ne se pose pas de questions quant à la certitude ou l'erreur sur ses propres connaissances. Toutefois, lorsque l'intégrité cognitive est intégrée aux disciplines, elle est assujettie aux performances scolaires antérieures de l'élève. D'après les études sur une population turque reproduisant les résultats californiens, un bon élève est généralement plus intègre face aux savoirs qu'un élève qui néglige la discipline : Çokluk-Bökeoğlu (2008) a validé, après Giancarlo (2006), que l'intégrité cognitive est positivement corrélée aux résultats scolaires. C'est même le domaine le plus corrélé parmi les facteurs composants la prédisposition à l'esprit critique. De ce point de vue, si l'atelier philosophique développe l'intégrité cognitive, alors il peut être pensé comme une méthode pédagogique engageant les élèves philosophant sur la maîtrise progressive des savoirs. Savoir et être intègre seraient ainsi des clefs complémentaires pour engager les élèves à faire face à la complexité des sociétés civilisées (Morin, 1999; Fabre, 2011).

²La notion d'intégrité cognitive, littéralement traduite des études américaines, se nommerait plus volontiers en France intégrité intellectuelle. Nous gardons toutefois cet américanisme.

La discussion en atelier philosophique face aux programmes scolaires français du collège

L'objectif traditionnel de l'enseignement est la transmission du savoir. Daniel pointe qu'au regard de la mutation des politiques éducatives et de l'accélération de diffusion des idées dans nos sociétés modernes, la moindre connaissance peut devenir rapidement obsolète (Daniel, 2008); or pour Lipman, une personne instruite doit être autant savante que raisonnable, être sensée (Lipman, 2008) pour s'insérer dans des sociétés en mutation. À ce propos, la tâche de l'éducateur est devenue éthiquement compliquée par l'évolution de nos sociétés (Fabre, 2011). L'enseignant spécialiste n'a plus cours, et Daniel précise que l'accélération des connaissances déborde parfois la vitesse de transmission possible des savoirs (Daniel, 2008). L'enseignement doit alors proposer, par-delà les programmes, une initiation au processus général de raisonnement, c'est-à-dire non seulement à partir mais aussi au-delà des disciplines scolaires enseignées. Car, on sait que jugement et raisonnement sont intimement liés en philosophie : les problèmes généraux de définition, classification, vérité abordés en ateliers de philosophie ne sont pas ceux qui se manifestent au sein des disciplines enseignées (Lipman, 2008).

Les programmes scolaires du collège, en France (M.E.N., 2012), introduisent le raisonnement de manière indirecte. L'enseignement d'une pensée critique fait effectivement partie des préoccupations, mais s'envisage sous des termes assimilables quoique différents selon les disciplines scolaires. Toutes les disciplines enseignées au collège sont concernées. En français, le raisonnement est mentionné dans le cadre de l'enseignement de la culture littéraire et humaniste « raisonner, argumenter, structurer sa pensée ». En Mathématique, on fait appel à une « analyse critique et scientifique ». La « curiosité intellectuelle » est évoquée pour l'enseignement de la Physique-Chimie. L'adjonction de la « citoyenneté » et la « responsabilité » font l'objet d'une mention isolée en Histoire-Géographie-Éducation civique. En somme, les programmes institutionnels assument implicitement ce que la littérature en sciences humaines des dix dernières années aura porté en termes de défi à la complexité (Morin, 1999a/b; Fabre, 2010). La mise au premier plan de l'activité de raisonnement n'est pas explicite mais diluée, engluée dans les programmes.

Une variété de méthodes exploitées

Le caractère ambitieux du programme de Lipman (Leleux, 2005) lié à la nécessité de déterminer une posture adéquate de l'enseignant a conduit en France au développement d'une multitude de méthodes pédagogiques (voir Tozzi, 2001, 2002, 2008). Cette variété a l'avantage de respecter la liberté pédagogique. Pour information, parmi les diverses méthodes exposées dans la littérature, trois ressortent comme représentatives de la

diffusion au primaire en France : 1) la méthode Lipman, pionnière, dite philosophie pour enfants (voir Lipman, 1995), 2) une méthode soutenue par le psychanalyste français Lévine (Lévine, 2007, 2008) et 3) une méthode développée par Tozzi didacticien français de la philosophie (Tozzi, 1999, 2006). Lipman rappelle que les habiletés à raisonner acquises en même temps que le langage, devraient faire l'objet d'une attention de la part de l'école, pour lutter contre l'échec (Lipman, 1995, p.52). Raisonement et langage sont indissociables et l'enseignant aide à la justesse des propos des élèves en suspendant son jugement (voir Agostini, 2011). Pour Lévine, l'enfant, interrogateur curieux du monde, des autres et de lui-même explore ce que l'adulte conceptualise. L'enfant curieux déploie sa pensée individuelle grâce au verbe, par confrontation à l'altérité et à la diversité ce qui lui suffit pour entrer en philosophie (Lévine, 2007). En tant que psychanalyste, Levine a prévenu les enseignants pour qu'ils ne cadrent pas la progression des idées et qu'ils se soustraient à la discussion pour se prémunir contre des habitudes de savant. Respecter l'enfant naturellement philosophe (Trovato, 2004), placer l'élève dans une posture d'interlocuteur valable permet de libérer une réfutation libre qui opère comme levier de fortification logique entre élèves (Levine, 2008). Pour Tozzi, la pratique philosophique conduit à apprendre à penser par soi-même. Pour l'élaboration progressive d'une pensée rationnelle l'enseignant doit stimuler simultanément trois processus inter-reliés, 1) problématiser une question; 2) conceptualiser une notion, la définir ; 3) argumenter le discours produit (Tozzi, 2008). Ces courants méthodologiques ne s'opposent pas (Tozzi, 2001). Le caractère varié de ces dispositifs théorico-méthodologiques donne aux enseignants la chance d'être actuellement outillés, ce, depuis le matériel pédagogique élaboré par Lipman jusqu'au relais commercial grand public (pour exemple, Labbé et Puech, 2001 ; Revault d'Allonnes, 2006 ; Leleux et Lantier, 2010). La liberté pédagogique nécessaire peut même être liée aux programmes de littérature (Tozzi, 2006 ; Chirouter, 2008, 2012) sur lesquels les enseignants ont l'habitude de s'appuyer. Au collège, en revanche, les investigations sont plus récentes et plus prudentes (Auriac-Slusarczyk et Fiema, 2012a/b/c).

Hypothèses

Selon notre perspective de psychologie appliquée à l'éducation, notre recherche s'appuie sur une mesure de score d'intégrité cognitive à l'aide d'un test standardisé comparant les scores d'élèves philosophant avec des élèves tout venant au primaire et au collège.

Nous posons que l'atelier philosophique pratiqué régulièrement :
 H'1 : développerait des prédispositions positives d'intégrité cognitive chez les philosophant supérieures à celles des élèves tout venant;
 H'2 : impacterait différemment la variabilité interindividuelle selon l'âge des sujets (cours préparatoire, 7ans, cours élémentaire 1ère

année, 8ans, cours élémentaire 2ème année, 9ans, cours moyen 2ème année, 11ans, 5e collège, 13ans) et le niveau d'enseignement (primaire-collège); H³ : favoriserait une homogénéisation des scores au fil du développement c'est-à-dire réduirait les écart-types entre les élèves. De plus, H⁴ : la corrélation positive entre la prédisposition à l'intégrité cognitive et le niveau scolaire chez les élèves tout venant (Giancarlo, 2006 ; Çokluk-Bökeoğlu, 2008) se verrait modifiée par la pratique de la discussion chez les élèves philosophant.

Nous mesurerons la variabilité inter- et intra- individuelle du développement de l'intégrité cognitive au primaire et au collège.

Méthodologie

Nos données appartiennent à plusieurs programmes de recherche (Daniel, 2009 ; Auriac-Slusarczyk et Fraczak, 2011). Le projet d'ensemble pluridisciplinaire regroupe trois laboratoires français des universités de Grenoble, Nancy et Clermont Ferrand. Il a fait l'objet du soutien financier de la maison des sciences de l'homme de Lorraine (2009), de celle de Clermont-Ferrand (2011) et du conseil régional d'Auvergne (2011-2014). Nous avons acquis des résultats positifs portant sur le développement de l'esprit critique d'un échantillon d'élèves du primaire, québécois et français (Auriac-Slusarczyk, Adami et Daniel, 2011). L'intérêt de la présente recherche est de confronter les données du primaire aux données nouvelles du collège en se centrant spécifiquement sur le domaine de l'intégrité cognitive et sur les seuls échantillons français.

Données

Les ateliers philosophiques se déroulent selon le même protocole chaque semaine. Les enseignants qui interviennent dans leurs propres classes (et intervenants complémentaires au collège, voir tableau 1) ont été formés à la méthode de Lipman, et ont été instruits des divers courants pédagogiques en cours en France (Lipman, Tozzi, Lévine). On leur a présenté l'atelier-philosophique comme une praxis (cf. Daniel, 1997), c'est-à-dire une pratique qui est peu à peu comprise par les élèves par sa simple mise en situation. Les enseignants sont restés libres quant au choix du support permettant de déclencher le questionnement des élèves : texte, image, musique. Ainsi dans chaque classe (primaire comme collège), chaque élève propose une question de son choix déterminée par la lecture d'un texte support, le regard porté sur une photographie, l'écoute d'une chanson, l'apport d'un objet (pour exemple : clef de voiture, bâton de rouge à lèvres), etc. Ensuite, les questions des élèves sont lues et partagées, pour qu'en émane une nouvelle question, collective. La question collective doit être jugée d'intérêt partagé par les élèves pour engager la discussion. L'enseignant à ce stade sert seulement de guide pour que les élèves comprennent bien

l'enjeu de leurs questions individuelles comme de la question collective : cette dernière est toujours reformulée pour être différente d'une question individuelle, même si elle s'en rapproche. Les thèmes de questionnement choisis furent, pour exemple, le bonheur, l'effort, les apparences, la bagarre, les origines, le temps, l'argent, la beauté. La discussion dure, quel que soit le niveau de classe, environ 45 minutes et peut aller jusqu'à une heure. Il n'y a pas de conclusion. La discussion s'interrompt soit parce que le sujet parait tari, soit parce que l'exigence horaire (une heure maximum) l'oblige. L'objectif est de provoquer un cheminement intellectuel collectif qui amène les élèves lors de la discussion à examiner le ou les problèmes peu à peu générés à partir du questionnement initial. Pour exemple, un questionnement initial, en classe de CM2 a pu être : Est-ce que la vie est prêtée ou donnée ? A quoi sert l'argent ? En CP : A quoi ça sert de faire des efforts ? Peut-on tomber malheureux ? En 4ème : Qu'est-ce que la beauté ? En 5ème : Qu'est-ce que le courage?

Sujets

L'étude complète les données correspondant au suivi initial de 86 élèves de maternelle et primaire philosophant, recueillies dans la région de Loire Atlantique et ré-exploitées ici en partie (GS, CP, CE1, CE2 et CM2, voir Auriac-Slusarczyk, Adami et Daniel, 2011).

La partie des données exploitée est présentée dans le tableau suivant : 64 sujets français scolarisés, testés au primaire sont répartis sur trois niveaux de classes exclusivement primaires (Cours préparatoire, cours élémentaires 1ère et 2ème année, cours moyen 2ème année). Les données testées auprès de 183 collégiens fréquentant la classe de 5ème d'un établissement situé en zone défavorisée dans le Puy-de-Dôme complètent l'expérimentation initiale.

Au primaire tous les élèves sont philosophant. Pour le collège nous disposons de cinq classes de 5ème philosophant et deux classes de 5ème tout-venant. Tous les élèves philosophant ont été filmés et leurs discussions analysées pour garantir la qualité et la conformité de la pratique aux formations dispensées.

Tableau 1 : Visualisation des données complètes des projets de recherche développés

		Cohorte primaire 64 sujets		Cohorte collège 183 sujets	
Niveau / Données discussion	1 Cours préparatoire 23 CP	1 Cours élémentaire 1 ^{ère} et 2 ^{ème} année 10 CE1 ; 11 CE2	1 Cours moyen 2 ^{ème} année 20 CM2	5 classes 5 ^e philosophant et 2 classes tout-venant 183 élèves	
Tests			California Measure of Mental Motivation CM3. Level 1A et Level 1B.		
Période & Nombre		Mai 2010 : 64		Pré-test octobre 2010 : 183 Test juin 2011 : 111	
Nombre discussion Période	3 février-juin	3 février-juin	3 février-juin	2 juin	
Enseignant	Professeur	Professeur	Professeur	Doc et C.p.e	Doc. et Professeur
Thème février	Faire des Efforts	L'œuf ou la poule	L'argent		
Thème juin	Partager Tomber malheureux	Police Sécurité	Vie prêtée La bagarre	L'amour	Intelligence animale
<u>Légende. :</u> <i>C.p.e = conseillère principale d'éducation</i> <i>Doc = Professeur documentaliste.</i>					

Instrumentation

Pour le test mesurant l'intégrité cognitive (Giancarlo, 2005 ; traduit en français par Daniel et Auriac, 2008), nous avons disposé de 185 feuillets de tests renseignés (64 au primaire et 111 au collège en fin d'année). Le test (Giancarlo, 2005, 2006) définit l'esprit critique, dont l'intégrité cognitive, à partir de questions servant à dresser un score individuel mesurant l'esprit critique : pour ces auteurs, des individus intègres sont a) des sujets loyaux, disposés à affronter la vérité et impartiaux ; b) qui se sentent confortables face à la complexité et admettent la différence de points de vue ; c) qui recherchent la meilleure voie pour atteindre la vérité ou prendre la bonne décision (Giancarlo, 2005, p.10, notre traduction). Le test se compose de 25 questions composant le score total. Cinq degrés obtenus mathématiquement (1. très négatif 0-9 ; 2. Négatif 10-19 ; 3. Ambivalent 20-30 ; 4. Disposé 31-40 et 5. très disposé 41-50) correspondent à l'échelle catégorielle mesurant le degré général d'esprit critique³. Les questions correspondent à quatre

3. La différence sur chacun de ces degrés est purement mathématique. Le score est calculé au regard des réponses (oui- non) apporté à chaque question. Le test est un test standardisé, ce qui signifie, qu'il est garant du fait que sur une population standard, les scores distinguent avec ces seuils (de 0 à 10, de 11 à 20, de 21 à 30, etc.) les différents degrés d'intégrité. Voir Facione, P-A., Sánchez (Giancarlo), C-A., Facione, N-

domaines explicatifs sous-jacents : les capacités d'attention/motivation, l'orientation vers l'apprentissage, la créativité face aux problèmes, l'intégrité cognitive. L'échelle catégorielle (en cinq degrés, cf. plus haut) s'applique à chacun de ces domaines. Concernant le domaine de l'intégrité, trois sous-domaines sont considérés : 1. la curiosité/connaissance, 2. la confrontation à la difficulté/complexité, 3. la résistance/ouverture au point de vue adverse. Au plan des caractéristiques psychométriques, trois études ont permis la mise au point de l'échelle développementale, en extrayant tout d'abord les quatre domaines à l'aide d'une analyse factorielle pour les quatre échantillons développementaux composant le test : maternelle, primaire, collège, adulte (Giancarlo, 2006). La vérification de la consistance interne, la consistance externe et la prédictibilité du test ont donné lieu à diverses publications ; en revanche Giancarlo (2006) ne fait pas mention du nombre de sujets composant l'échantillon.

Déroulement

Le test a été administré en début et fin d'année sur l'échantillon au collège (2011) sur les classes philosophant et tout-venant, et seulement administré en fin d'année dans les classes philosophant au primaire (2010). Seules cinq classes de 5^{ème} standard (trois philosophant et deux tout-venants) sont prises en considération, la 5^{ème} spécialisée (section d'enseignement générale et professionnel adapté) n'a pas passé le test en début d'année, et une classe de 5^{ème} standard (5^{ème} 4) n'a pas passé le test en fin d'année pour des raisons conjoncturelles. Dans chacune des classes (primaire/collège), les élèves ont pratiqué une vingtaine de discussions entre octobre et juin.

Méthodes d'analyse des résultats

Nous avons conduit des analyses de régression en contrôlant les variables de genre 1. Fille, 2. Garçon (échelle catégorielle), considérer les trois sous-domaines secondaires composant l'intégrité : 1. Curiosité, 2. Difficulté/Complexité, et 3. Résistance à autrui (échelle catégorielle), et utiliser la moyenne scolaire (échelle continue, bulletin des notes annuelles en collège) comme indicateur de niveau scolaire.

Les moyennes et écarts types des scores d'intégrité sont calculés par niveau de classe au primaire (3 niveaux de classes, 64 philosophant tous testés). Le traitement du test confié, en 2009, à l'équipe californienne n'a pas permis le traitement des données à partir des scores individuels (voir Auriac-Slusarczyk, Daniel et Adami, 2011). Pour le primaire, nous avons retraité statistiquement les comparaisons de scores uniquement à partir des moyennes des classes (traitement sous SPSS version 6, H^1/H^3)

C., & Gainen, J., (1995), article accessible en ligne, pour des précisions méthodologiques sur l'échelle de prédisposition à l'esprit critique.

Au collège, les scores individuels sont exploités et calculés au début d'année (pour 183 testés sur les 197 élèves fréquentant les classes, dont 50 tout venant et 147 philosophant) et en fin d'année (pour 111 retestés, sur les 151 élèves des classes dont 41 tout venant et 110 philosophant). Nous avons sélectionné, sur la base d'une interprétation du libellé des 25 questions, 17 items qui relevaient spécifiquement des sous-domaines de l'intégrité : 1. Curiosité : Q1, Q16, Q20, Q22, Q24, Q25 ; 2. Difficulté : Q2, Q3, Q4, Q7, Q10, Q14, Q15 ; 3. Résistance au point de vue : Q6, Q9, Q12, Q19.

La variabilité intra-individuelle (H'3) est déterminée en formant trois catégories selon l'évolution du score d'intégrité comparé entre le début et la fin d'année: 1. Élève qui ne change pas son score, 2. Élève qui augmente son score de plus de 4 points, 3. Élève qui abaisse son score de plus de 4 points. La moyenne scolaire de chaque collégien est calculée d'après le relevé de notes de l'année entière (H'4). Le traitement des données se fait sous le logiciel SPSS, version 6 (H'1/ H'2) et sous le logiciel SAS. (H'3/ H'4).

Résultats

Étude des tests : évolution de l'intégrité cognitive

Primaire

L'intégrité cognitive est le domaine où la variation interindividuelle est la plus faible (répartition des scores, Figure n°1) comparé aux autres facteurs du test (attention, apprentissage, problèmes) mesurant l'esprit critique. Deux uniques sous-groupes d'élèves philosophant se distinguent : un très fortement disposé à l'intégrité (65% des élèves) et un autre situé à un niveau d'ambivalence (environ 20% d'élèves, voir figure n° 1).

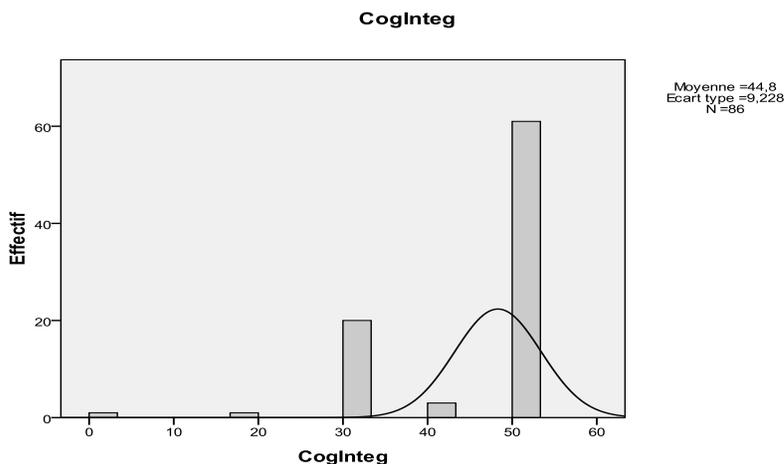


Figure 1 Distribution des scores des 86 élèves suivis au primaire sur le domaine de l'intégrité intellectuelle

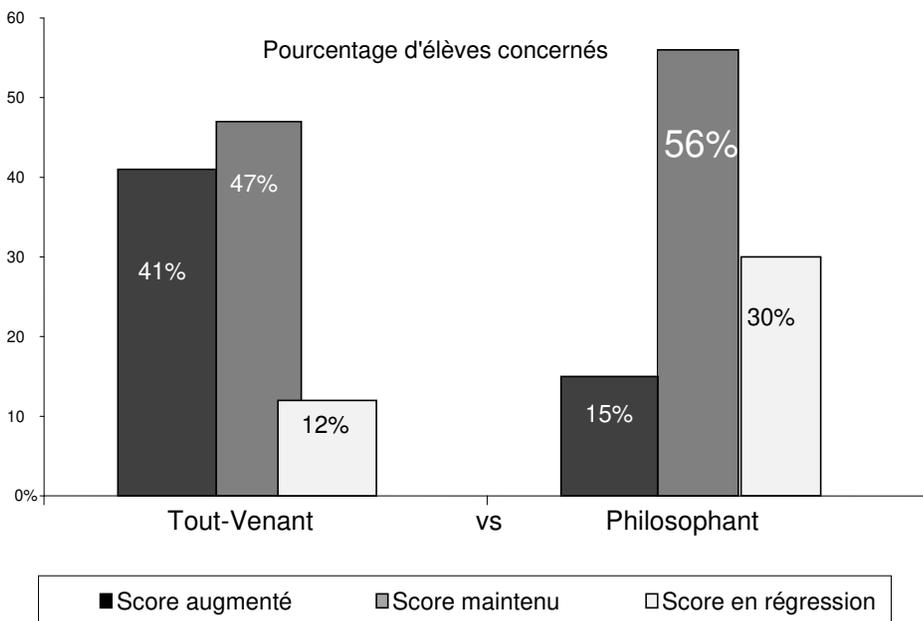
L'effet classe n'est pas significatif (Cours préparatoire vs cours élémentaire 1ère et 2ème année- vs cours moyen 2ème année), même si les moyennes des scores d'intégrité cognitive des élèves français croissent en fonction du niveau de classe ($m=26,09; 27,27; 31,06; 44,10$) tandis que l'écart type décroît simultanément ($\sigma= 15,63; 10,99; 12,14 ; 9,49$): effet d'homogénéisation. Il n'y a aucun effet de genre (filles/garçons). Plus les élèves appartiennent à un niveau de classe élevé, plus leur score d'intégrité cognitive est élevé : ils passent du seuil ambivalent (cours préparatoire/cours élémentaire 1ère année) à un seuil de disposition positive (cours élémentaire 2ème année) puis très positive (cours moyen 2ème année). La pratique favorise l'accès graduel à un score homogène d'intégrité cognitive chez tous les élèves philosophant du primaire (H'3 validée).

Collège

Il n'y a pas de différence entre les classes tout-venant et philosophant en début d'année sur le score d'intégrité. En fin d'année, le score des classes philosophant se distingue significativement ($t(3,108) = 2,238, p > 0.02$) à la faveur des tout-venants. Les moyennes, respectivement pour les philosophant et tout-venant : de 5,88 vs 5,92 en début contre 5,30 vs 6,19 en fin d'année, démontrent que les philosophant voient leur score d'intégrité se tasser. Sur les 111 élèves testés, 21 augmentent leur score (19%), 60 ne changent pas leur score (64%) et 29 régressent sur l'échelle d'intégrité (26%). Ramenée en pourcentage, la fluctuation entre philosophant et tout-venant montre que 41% d'élèves tout venant augmentent leur score contre 47% qui le maintiennent et 12% qui l'abaissent. Sur les 94 élèves philosophant, seulement 15% élèvent leur

score, 56% le maintiennent et 30% l'abaissent. On met à jour une variabilité intra-individuelle non négligeable (presque un élève sur deux).

Figure 2. Fluctuation des scores d'intégrité intellectuelle des collégiens entre le



début et la fin d'année selon leurs statuts (tout-venant vs philosophe)

La régression multiple (logiciel SPSS, version 6) introduisant les trois sous-domaines de l'intégrité (curiosité/connaissance, difficulté/complexité, ouverture à autrui) fait ressortir que seul le facteur Résistance à autrui est significatif, ce, seulement en fin d'année ($t(7,102) = 2,089, p < .04$). Ni la Difficulté/complexité, ni la Curiosité/connaissance ne distinguent philosophe et tout venant en début comme en fin d'année. En affinant l'analyse à chaque sous-domaine, on constate 1. que la confrontation à la Difficulté/complexité ne distingue pas le score d'intégrité selon le type de classe ($t(3,108) = 0.29, p = .88, n.s$) ; 2. Que la Curiosité/connaissance différencie tendanciellement les philosophes des tout venant en fin d'année ($t(3,108) = 1,85, p = .067$, Figure n°3). Ces derniers sont plus réservés sur des questions comme : j'aime apprendre de nouvelles choses / apprendre de nouvelles choses pour le reste de ma vie serait amusant.

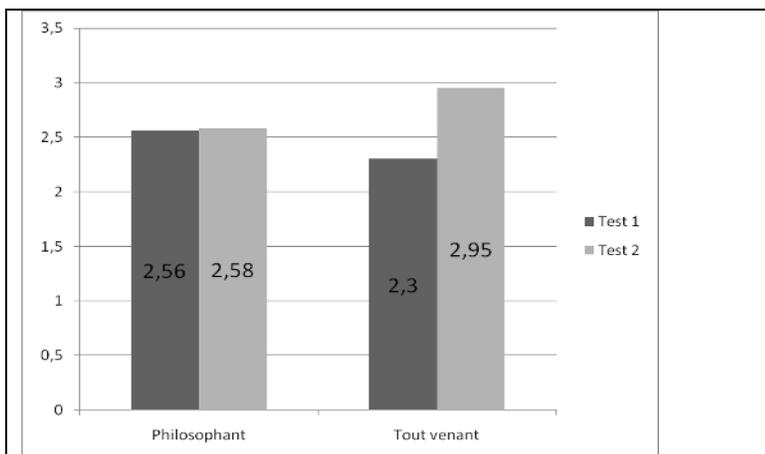


Figure 3. Score moyen du sous-domaine Curiosité/connaissance chez les collégiens philosophant vs tout venant entre le début et la fin de l'année

En revanche, la résistance au point de vue d'autrui distingue significativement les philosophant des tout venant en fin d'année ($t(3,108) = 2,78, p = .006$; Figure n°4). La philosophie réduit leur capacité de résistance.

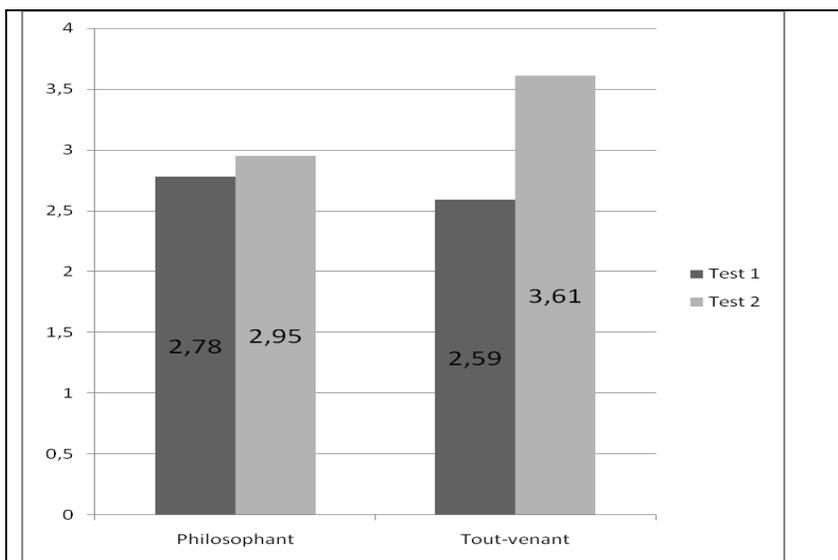


Figure 4. Score moyen du sous-domaine Ouverture à autrui chez les collégiens philosophant vs tout venant entre le début et la fin de l'année

Certains philosophant rejettent les items mettant littéralement en scène la discussion: quand quelqu'un dit une idée avec laquelle je ne suis pas d'accord, j'arrête d'écouter / penser aux idées des autres est une perte de temps. Déclarer quand je ne suis pas d'accord avec quelqu'un, je veux en discuter et essayer d'arranger ça, n'est plus évident après six mois de discussion: 22 élèves sur 183 en début d'année et 19 sur 111 en fin d'année ont un score négatif. 7 élèves sur l'ensemble de l'échantillon sont très positivement disposés à l'intégrité mais la variabilité interindividuelle reste forte (Figure n°5) comparativement aux résultats du primaire.

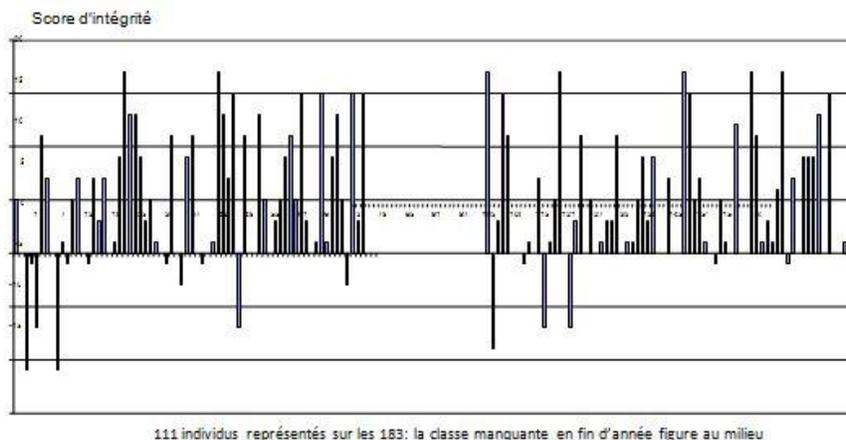


Figure 5. Fluctuation interindividuelle des scores d'intégrité des collégiens philosophant en fin d'année

Concernant H⁴, sur l'ensemble de l'échantillon, la moyenne scolaire explique significativement le score d'intégrité en début ($F(1,149) = 3,92, p < .001$) comme en fin d'année ($F(1,115) = 4,33, p < .001$). L'analyse de régression multiple vérifiant si la moyenne scolaire, le type de classe et son interaction influent sur ce score n'admet pas de résultat significatif. Les philosophant ne se distinguent pas, bien que l'on trouve que l'effet de l'interaction moyenne-type de classe en début d'année ($F(3,147) = 5,59, p < .001$) devienne plus massif en fin d'année ($F(3,113) = 8,89, p < .001$). On ne peut vérifier si ou comment la pratique de la philosophie interfère avec la moyenne scolaire (H⁴ en suspens). De fait, les classes philosophant actualisent des moyennes d'une classe à l'autre plus hétérogènes que les classes tout-venant.

On a cherché à rapprocher deux phénomènes : 1) l'hétérogénéité des moyennes scolaires des philosophant et 2) la plus grande homogénéité de la distribution de leurs scores d'intégrité cognitive en fin d'année (Figure n°7: $\text{empan} = -2/+18$; effet) comparé aux tout-venants (Figure n°6 : $\text{empan} = -10/+18$; distribution normale).

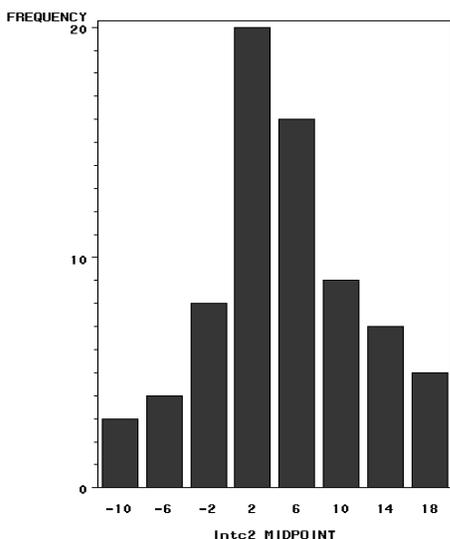


Figure 6. Distribution des scores d'intégrité cognitive des collégiens tout-venant en fin d'année

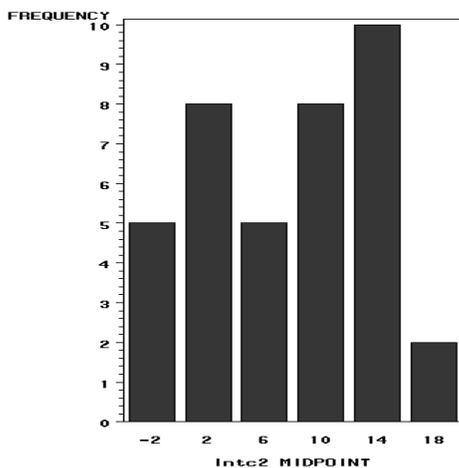


Figure 7. Distribution des scores d'intégrité cognitive des collégiens philosophant en fin d'année

Si l'on confronte ces deux tendances, on peut dire que la pratique de l'atelier de philosophie a modifié le rapport à l'intégrité cognitive des collégiens philosophant dans le sens d'une homogénéisation de la distribution des scores d'intégrité malgré une plus grande dispersion de leurs moyennes scolaires (H⁴ validée). L'intégrité cognitive serait devenue moins dépendante de la moyenne scolaire chez les philosophant. Une analyse de régression vérifiant si le score d'intégrité de fin d'année

dépend du score d'intégrité de début d'année en tenant compte des moyennes scolaires permet de statuer (Figures n°8 et n°9).

Intégrité cognitive dans les classes tout-venant

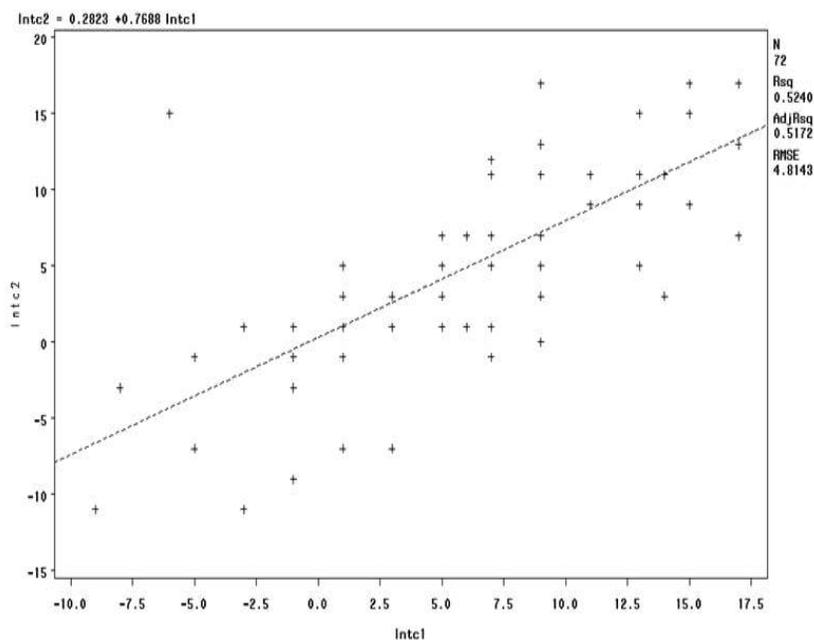


Figure 8. Lien explicatif du score d'intégrité cognitive en fin d'année (intc2) en fonction du score de début d'année (intc1) chez les collégiens tout-venant

Intégrité cognitive dans les classes philosophant :

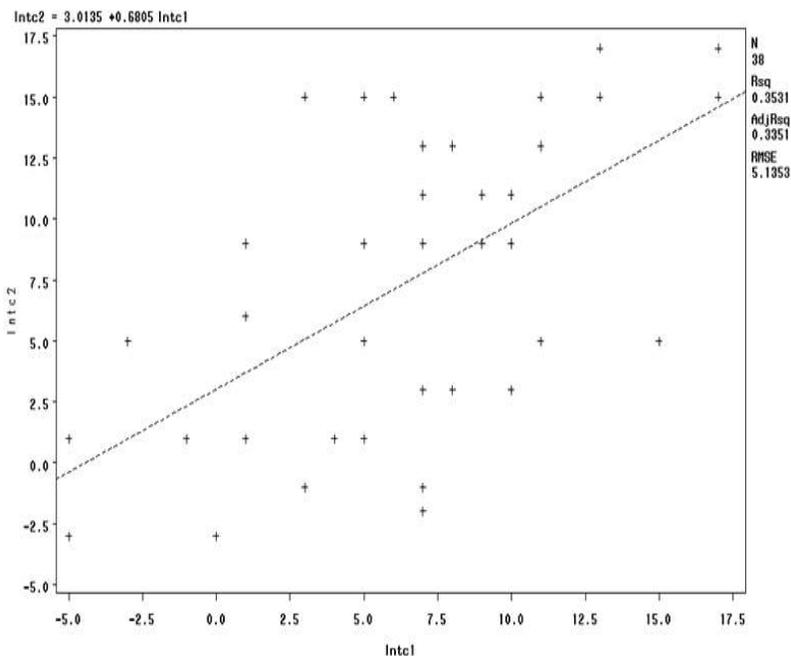


Figure 9. Lien explicatif du score d'intégrité cognitive en fin d'année (intc2) en fonction du score de début d'année (intc1) chez les collégiens philosophant

Les élèves philosophant (Figure n°9) s'écartent de la droite de régression (nuage plus groupé chez les tout-venants, Figure n°8) tout en restant dans un espace de dispersion homogène (abscisse : philosophant : -5/+17,5 vs tout venant : -10/+17,5). Le profil du groupe philosophant se distingue en termes d'hétérogénéité interindividuelle. L'évolution des élèves tout-venant dépend en revanche davantage de leur moyenne scolaire. Avec un R2 ajusté à .52, le score d'intégrité au post-test dépend essentiellement du niveau scolaire (Coefficient à .9) et du score obtenu au pré test (coefficient à .7). Celle des philosophant est plus différentielle, au delà de l'effet dû à la moyenne scolaire. Avec un R2 ajusté à .48, dans les classes philosophant, le niveau scolaire intervient 3 fois moins et le score au pré test 1,5 fois moins dans le score au post test que dans les classes tout-venant. Les philosophant ont davantage changé d'attitudes et de disposition.

Discussion des résultats

Les élèves de notre cohorte, philosophant au primaire, homogénéisent graduellement leur score d'intégrité : ouverture d'esprit, attrait pour la

vérité et confort face à la complexité convergent vers une forme d'établissement progressif de loyauté/impartialité intellectuelle. Les expériences d'atelier de philosophie au primaire, issues de nos données, trouvent dans nos résultats une validation en termes de bénéfice cognitif. L'atelier de philosophie a en revanche des répercussions plus complexes au collège reliées à une variabilité intra-individuelle des scores d'intégrité, alors que les discussions filmées analysées révèlent pour tous l'existence de raisonnements loyaux en actes. De fait, le groupe-classe des collégiens philosophant maintient collectivement sans nécessairement l'augmenter son score d'intégrité alors que les tout-venants l'augmentent. Comme de plus, quelques collégiens philosophant régressent, on pourrait considérer dans un premier temps ces résultats à la défaveur d'une implantation de la pratique pédagogique d'ateliers philosophiques, telle que celle proposée dans notre protocole de recherche, au niveau du collège.

Toutefois, nous mettons aussi en évidence au collège que l'effet d'homogénéisation est relié à la moyenne scolaire. On confirme après Giancarlo (2006) et Çokluk-Bökeoğlu (2008) que la moyenne scolaire se corrèle au score d'intégrité. Les groupes de collégiens philosophant maintiennent au passage de l'adolescence une forme de stabilité de leur score d'intégrité (56% contre 47% des tout-venants). En revanche, au sein d'une classe tout-venant, l'enseignement aura tendance à accroître la dépendance entre les écarts scolaires individuels (41%) et les scores d'intégrité au profit des meilleurs élèves. La pratique philosophique aura tendance à homogénéiser les scores d'intégrité, dans des groupes pourtant soumis à une plus grande dispersion des moyennes scolaires et au-delà de l'évolution différentielle des élèves. Ceci valide l'hypothèse que la discussion est une praxis collective (Daniel, 1997) favorisant plutôt la réduction des inégalités (Lautrey, 1980) même si des tests adaptés à révéler cette dimension collective font défaut (Auriac, 2006 ; Auriac-Slusarczyk, Daniel & Adami, 2011). La dimension collective semble entrer en jeu, contrecarrant la dépendance individualisée de l'intégrité cognitive aux progrès scolaires. Ainsi, l'aptitude à utiliser sa pensée et celle de maîtriser des connaissances se distinguent au sens d'Arendt (Arendt, 2003) à l'issue de cette expérience de sensibilisation à la philosophie via les ateliers philosophiques. La tendance à la régression de quelques collégiens philosophant prouve que les ateliers philosophiques sont loin d'être neutres. S'ils déstabilisent certains collégiens, une étude comparative des modes d'animation pourra peut-être expliquer certaines des résistances constatées. Le statut des adultes-animateurs (conseillère principale d'éducation, infirmière, voir Partie Méthodologie, Tableau 1) interfère éventuellement. Par ailleurs, l'adolescent est sensible à la visée existentielle de la philosophie, en particulier au caractère libérateur de la pensée lui permettant de mettre à jour des choix possibles en les argumentant. Ainsi, imposer l'atelier

philosophique, en heure de vie de classe, l'oblige paradoxalement à céder au collectif un temps personnel considéré comme une liberté (Agostini, 2011, pp. 198-203). Enfin le changement de classe (et de professeur) au collège peut induire une baisse du sentiment d'appartenance à un collectif, tel qu'il existe au primaire. Au final, l'expérience d'atelier philosophique conduite a permis aux collectifs-classes philosophant de disposer d'un confort face à la curiosité et à la complexité (Morin, 1999), sans réserver, en collège, ce confort uniquement aux seuls bons élèves. Cette dimension politique, humaniste, citoyenne, chère à l'inventeur (Lipman, 1980) trouve réfutée l'idée que l'expérience favoriserait les meilleurs (Auriac, 2007a): dans le cadre de nos résultats, la classe au sens d'un collectif structuré par la praxis de discussion profite de l'expérience.

Conclusion

Nous avons cherché à suivre l'évolution de l'intégrité cognitive d'élèves du primaire au collège pratiquant les ateliers de philosophie selon un protocole de discussion contraint, en mesurant par un test leur score d'intégrité et l'évolution de ce score (primaire/collège). Nous voulions comparer des élèves philosophant et tout venant pour spécifier l'avantage éducatif (ou non) des ateliers de philosophie. Peut-on affirmer, d'après nos résultats que les ateliers de philosophie développent l'intégrité cognitive ? Les résultats au test d'intégrité différencient les niveaux primaire-collège. L'insertion réussie des ateliers de philosophie au primaire rencontrera des obstacles à un déploiement éclairé au collège, si d'autres résultats ne sont pas actualisés (idoines ou contradictoires). La validation des effets devra être répliquée sur de nouveaux échantillons. De même, le gain d'une implantation d'atelier de philosophie sur plus d'une année scolaire devra pouvoir être mesurée pour davantage statuer. La différence de la structure même des classes entre le collège et le primaire est une variable qu'il serait nécessaire d'intégrer dans une étude ultérieure.

Sous réserve de validation, nos résultats mettent en exergue que les ateliers de philosophie pourraient renforcer la capacité de l'école à amoindrir, suspendre voire contrecarrer les inégalités scolaires : les ateliers philosophiques pratiqués ont permis de lutter contre le transfert mécanique des écarts scolaires aux scores d'intégrité cognitive des collégiens. Pour davantage éclairer les politiques éducatives, des programmes scientifiques devraient vérifier, à partir d'expériences pilotes proches de celle que nous avons conduite en collège, si la variabilité interclasse (d'une classe à l'autre), interindividuelle (d'un élève à l'autre) et intra-individuelle (d'un moment de l'année à l'autre pour le même élève), explique pour partie la résistance de certains élèves à profiter des ateliers philosophiques. Quoi qu'il en soit, l'exercice du

raisonnement dans les ateliers philosophiques est effectif. Aussi, il s'agirait sans doute moins de développer de nouvelles méthodes pédagogiques que de contrôler systématiquement les facteurs de variabilité (genre, moyennes scolaires, tests de motivation, type d'animation) qui impactent sur la tenue et le rendement cognitif des ateliers philosophiques. De même, il conviendrait sans doute d'adapter des tests de créativité et des tests verbaux à la spécificité de ces pratiques pédagogiques.

Bibliographie

- Agostini, M. (2011). *Les enfants et la philosophie*. Paris, France : Les Éditions Aux forges de Vulcain.
- Arendt, H. (2003). *Responsabilité et jugement*. Paris, France : Payot.
- Auriac, E. (2006). Mesurer l'impact de discussions philosophiques : les tests de raisonnement logique et moraux expérimentés à l'école primaire et en formation d'adulte. *Psychologie & Education*, 2, 39-57.
- Auriac, E. (2007a). *Discuter-Argumenter -Raisonné à l'école primaire*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Nancy 2, Nancy.
- Auriac, E. (2007b). Approche psychosociale de la discussion à visée philosophique comme praxis scolaire (élève), champ de formation (enseignant) et objet de recherche (pragmatique du discours). Dans M. Tozzi (Dir.) : *Apprendre à philosopher par la discussion : Pourquoi ? Comment ?* Bruxelles, Belgique : Les Presses de l'université De Boeck.
- Auriac-Slusarczyk, E. et Maufrais, M. (2010). *Chouette! Ils philosophent. Cultiver et accompagner la parole des écoliers*. Paris, France : Scéren.
- Auriac-Slusarczyk E., Claquin, F., Halté, A., Specogna, A. et Vinatier, I. (2011). Place et contrat institutionnels des discussions à visée philosophique pratiquées à l'école primaire. Dans A. Specogna et G. Munoz (Dir.) : *Langage et activité enseignantes : interactions et constructions de savoirs. Recherche en Education, HS(3)*, 80-93.
- Auriac-Slusarczyk, E., Slusarczyk, B. et Fiema, G. (2012, a). *Le cheminement différentiel d'écoliers philosophant au cours de la scolarité : test d'intégrité cognitive*. Communication présentée aux XXIème journées internationales de Psychologie Différentielle. Rennes, France.
- Auriac-Slusarczyk, E. et Fiema, G. (2012b). *Raisonnements et Philosophèmes*. Communication présentée au Congrès de la Société Française de Psychologie. Montpellier, France.
- Auriac-Slusarczyk, E. et Fiema, G. (2012c). *Raisonné en situation à l'école : étude des discussions du Corpus Philosophèmes*. Symposium présenté au Congrès de la Société Française de Psychologie. Montpellier, France.
- Auriac-Slusarczyk, E. et Lebas-Fraczak, L. (2011). *Étude des phénomènes interlocutifs dans les discussions citoyennes à visée philosophique pratiquées à l'école et au collège*. Projet subventionné par la région Auvergne, sur appel d'offre dans le programme : projet structurant en Sciences humaines et sociales, Convention 939.92-65731/19474. Clermont Ferrand, France.

- Auriac-Slusarczyk, E., Adami J. et Daniel M.-F. (2011). Tester les prédispositions à l'esprit critique au primaire. *Psychologie & Education, 1*, 55-80.
- Auriac-Slusarczyk, E., Lebas-Fraczak, L., Blasco, M., Daniel, M.-F, CollettaJ-M, Simon, J.-P., Fiema, G., Auriel, A. et Henrion, J.,(2012). *Philosophèmes*. Congrès national du réseau des maisons des sciences de l'homme : Quelles sciences humaines et sociales pour le 21e siècle ? Caen, France.
- Chirouter, E. (2008). L'enfant, la littérature et la philosophie. De la lecture littéraire à la lecture philosophique de la même œuvre. *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques, 24*, 43-63.
- Chirouter, E. (2012). Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature : analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3. *Recherche en Education, 13*, 32-42.
- Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). Testing Factor Structure of California Measure of Mental Motivation Scale. Dans Turkish Primary School Students and Examining Its relation to Academic Achievement, *World Applied Sciences Journal, 4*(1), 94-99.
- Daniel, M.-F. (1997). *La philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et de Dewey*. Montréal, Québec : Ed. Logiques, Bruxelles, Belgique : De Boeck & Belin. Rééd. 1992
- Daniel, M.-F. (2009). *Modélisation d'une pensée critique et de son processus d'apprentissage chez des élèves de 4 à 12 ans*. Projet 2008-410-076. Canada : Conseil de recherche en sciences humaines.
- Daniel, M.-F. et Auriac, E. (2008). *Traduction française du Test California Measure of Mental Motivation (CM3)2005 de Carol A. F. Giancarlo*. Millbrae, CA. USA : The California Academic Press.
- Doise, W., Dubois, N. et Beauvois, J.-L. (1999). *La construction sociale de la personne*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Facione, P-A., Sánchez (Giancarlo), C-A., Facione, N-C., & Gainen, J., (1995). The disposition toward critical thinking. *Journal of General Education. Volume 44, Number(1)*, 1-25.
- Garcia-Moriyon, F., Robello, I. et Colom, R. (2005). Evaluating Philosophy for Children: A meta-analysis, Thinking. *The Journal of Philosophy for Children, 17*(4), 14-22.
- Giancarlo, C-A. (2006). *California Measure of Mental Motivation (CM3). User Manual*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Giancarlo, C.-A. (2005) *CM3. Level 1A; Level 1B*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Giancarlo, C.-A. et Facione, P. (2001). A look across four years at the disposition toward critical thinking among undergraduate students. *The Journal of General Education 50* (1), 29-55.
- 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://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=338>.
- Labbé, B. et Puech, M. (2001). *Libre et pas libre. Les goûters philosophiques*. Paris, France : Ed Milan.

- Lautrey, J. (1980). *Classes sociales, milieu familial, intelligence*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Leleux, C. (2005). *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Leleux, C. et Lantier, J. (2010). *Discussions à visée philosophiques à partir de contes pour les 5 à 14*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lévine, J. (2008). Essai sur le monde philosophique de l'enfant. Le dialogue Moi Monde- Instance Monde. Dans C. Leleux (Dir.) : *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Lévine, J. (2007). La notion de « monde philosophique des enfants » : utopie ou nécessité ? Présupposés, places, limites ? Dans M. Tozzi (Dir.) : *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?* (pp. 95-107). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2^e édition). Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2008). Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie. Dans C. Leleux : *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (2^e édition) (pp. 11-24). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Lipman, M. (1980). *Philosophy in the Classroom*.(2^eédition).Philadelphia, USA :Temple University Press.
- Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée, traduction française N. Decostre*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Mortier, F. (2005). Études d'évaluation : la méthode de Matthew Lipman comme moyen de développement. Dans C. Leleux (Dir.) : *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Millett, S. et Tapper, A. (2012). Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 546-567.
- Morin, E. (1999a). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, France : Seuil.
- Morin, E. (1999b). *Le défi du XXI siècle. Relier les connaissances*. Paris, France : Seuil.
- M.E.N. (2012). Programme des collèges. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*. Paris, France : Ed Ministère.
- Revault d'Allonnes, M. (2006). Pourquoi les hommes font-ils la guerre. Dans M. Revault d'Allonnes : *Chouette penser !* Paris, France : Gallimard Jeunesse. Ed. Giboulées.
- Topping, K.-J., Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years. *British Journal of Educational Psychology* 77, 271-288.
- Tozzi, M. (1999). *Penser par soi-même*. (4^e édition). Lyon, France : Chronique sociale.
- Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris, France : Hachette Education.
- Tozzi, M. (2002, Coord.). *La discussion philosophique à l'école primaire. Pratiques-Formations-Recherche*. Montpellier, France : Ed. CRDP du Languedoc-Roussillon.

- Tozzi, M. (2006). *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*. Lyon, France : Chronique sociale.
- Tozzi, M. (2007). Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe aux niveaux préscolaire et primaire. Dans *Rapport de l'UNESCO : La Philosophie Une École de la Liberté*. Paris, France : UNESCO.
- Tozzi, M. (2008). Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités. Dans C. Leleux : *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (2^e édition). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques à l'école et dans la cité*. Lyon, France : Chroniques sociales.
- Tozzi, M. et Chirouter, E. (2012, Dir.). L'enseignement de la philosophie et les nouvelles pratiques philosophiques. N° thématique, *Recherche en éducation*, 13-Janvier 2012, 150 pages
- Trickey, S et Topping, K.-J. (2004). Philosophy for Children: a Systematic Review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-380.
- Trovato, V. (2004). *L'Enfant philosophe*. Paris, France : L'Harmattan.