



Recherches en éducation

39 | 2020

La parole des enfants : enjeux
épistémologiques, méthodologiques et éthiques

Faire bonne expression : prise de parole et formation de la pensée en philosophie pour enfants

*To Make a Good Expression: Speaking and Teaching for Thinking in Philosophy
for Children*

Samuel Nepton



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/319>

DOI : 10.4000/ree.319

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Samuel Nepton, « Faire bonne expression : prise de parole et formation de la pensée en philosophie pour enfants », *Recherches en éducation* [En ligne], 39 | 2020, mis en ligne le 01 janvier 2020, consulté le 03 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/319> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.319>



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.

Faire bonne expression : prise de parole et formation de la pensée en philosophie pour enfants

Samuel Nepton¹

Résumé

Cet article vise à présenter les conditions que doit faire respecter l'enseignant lors d'un atelier de philosophie pour enfants afin que la prise de parole des participants œuvre à la formation de leur pensée. En effet, cette approche éducative qui, depuis les dernières années, voit sa popularité s'étendre par le monde, opère un renversement face aux pédagogies traditionnelles en éducation en plaçant l'enfant au centre même de la classe. Cette révolution s'explique par la reconnaissance d'un lien intime et nécessaire entre la parole, la discussion et la pensée. Il sera ainsi explicité comment la réflexion est intrinsèquement liée à l'expression et comment, en contrepartie, cette expression implique un double risque pour les enfants. Par conséquent, il sera expliqué comment une éducation qui viserait la formation de la pensée devrait s'assurer de fournir aux enfants un espace dans lequel ils pourront oser s'exprimer. Il sera présenté toutefois comment la prise de parole en elle-même n'est pas suffisante à la formation de la pensée. Par conséquent, plutôt de seulement laisser les enfants s'exprimer, le rôle de l'adulte doit être de les mettre au défi de penser en s'assurant que cette prise de parole respecte certaines conditions telles que de prendre la forme d'une enquête et de permettre le développement d'habiletés intellectuelles.

« Car voici ce que me semble faire l'âme quand elle pense : rien d'autre que dialoguer, s'interrogeant elle-même et répondant, affirmant et niant » (Platon, 2011, p.1949).

« Penser, c'est comme se parler, mais dans notre tête. Parler, c'est comme ce que l'on fait maintenant. Par contre, on fait comme si on pensait, mais en se parlant. C'est comme si on utilisait deux cerveaux... en même temps »² (UL, 2004).

Quand nous étions plus jeunes, nos enseignants nous demandaient souvent de tourner sept fois la langue avant de parler. C'était une manière imagée de nous demander de penser avant de dire quelque chose. Désormais, nous avons compris que ceux qui affirment qu'il faut tourner sept fois sa langue travaillent avec un lourd présupposé : celui qu'il faut *d'abord* avoir une pensée claire pour pouvoir *ensuite* l'exprimer. Parler, ce serait ainsi *traduire* sa pensée en mots ; pensée antérieure à sa formulation. On retrouve également ce présupposé à l'école sous une autre forme : celle que moins les enfants parleront et mieux ils pourront apprendre (UL, 2004). Or, il y existe une approche profondément révolutionnaire pour l'éducation, la philosophie pour enfants (PPE), qui s'efforce de montrer le caractère infondé de ce présupposé.

Toutefois, si la PPE représente un champ d'études dont la popularité s'est grandement accentuée depuis les dernières années, on aurait tort de la concevoir comme un mouvement parfaitement unifié (Blond-Rzewuski et al., 2018). Elle comporte au contraire une multiplicité de pratiques qui témoigne d'un désaccord vis-à-vis des *conditions* dans lesquelles les enfants devraient prendre la parole et, conséquemment, vis-à-vis du rôle de l'adulte, le responsable du cadre de ces ateliers : désaccord qui s'appuie notamment sur des visées et des conceptions différentes de la philosophie et de l'éducation. En effet, pour son fondateur, le philosophe américain Matthew Lipman, l'objectif était d'utiliser la philosophie comme un instrument visant la formation de la pensée (Lipman et al., 2000). Pour y parvenir, son modèle propose la mise en place de communautés de recherche philosophique (CRP). Or, à travers la reprise de ses travaux, plusieurs praticiens vont s'opposer à cette appellation et à cette manière de procéder. Ces résistances

¹ Doctorant, Université Laval (Canada).

² Prononcé par Dominic, jeune garçon du premier cycle primaire (six et sept ans).

s'appliquent en partie envers ses présumés pragmatistes qui cadrent mal avec les conceptions philosophiques françaises (Tozzi, 2005). D'autres critiques soutiennent également que la philosophie demande de la maturité et des connaissances encyclopédiques ou encore, plus simplement, que les délibérations avec les enfants sont rarement d'emblée philosophiques (Brenifier, 2002). C'est notamment pourquoi certains vont préférer le terme de discussions à visée philosophique (DVP), introduit pour la première fois par Jean-Charles Pettier, et principalement repris dans l'œuvre de Michel Tozzi. Pour ce dernier, puisqu'une discussion n'est philosophique qu'en respectant les conditions de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation (Tozzi, 2001), le rôle de l'enseignant devrait consister à s'assurer de la rencontre de ces exigences au sein de la discussion. À l'inverse, pour le psychanalyste Jacques Lévine et ses ateliers de réflexion sur la condition humaine (ARCH), l'adulte ne doit intervenir en aucune manière. S'il assure la légitimité des perspectives ouvertes par la libre expression des enfants, il ne le fait que par son silence objectif, sa présence absente et le cadre qu'il a instauré (Lévine, 2008). Dès lors, nous pouvons affirmer que la posture de l'adulte dans un atelier de PPE demeure un élément problématique toujours ouvert à la discussion.

L'objectif de cet article est ainsi de présenter la posture de l'enseignant dans un atelier de PPE visant la *formation* de la pensée des enfants, et plus précisément selon le modèle de Lipman. Pour ce faire, nous présenterons brièvement le déroulement d'une CRP dont nous aurons, par la suite, présenté les fondements pragmatistes sur lesquels repose notre argument. Nous exposerons ensuite le rôle de l'expression dans le processus de croissance de l'expérience pour décrire subséquemment le rôle principal de l'enseignant que nous défendons : s'assurer des conditions nécessaires pour que les enfants soient mis au défi de penser. Finalement, nous expliquerons en quoi ce rôle renvoie au fait d'engager la prise de parole des enfants dans une enquête et en quoi il les amène à développer des outils de la pensée : l'adulte devant apprendre aux enfants à dire ce qu'ils pensent, puis à penser ce qu'ils disent (Tozzi, 2001 ; Chirouter, 2005).

1. La communauté de recherche philosophique : un espace pour la prise de parole

Si la formation de la pensée repose sur la prise de parole des enfants, tel que nous le défendons ultérieurement, la première et la plus importante des conditions à mettre en place par l'adulte afin d'amener les enfants à penser par et pour eux-mêmes est de créer un *espace* dans lequel les enfants pourront et oseront s'exprimer. Tel est l'objectif premier de la CRP : offrir un cadre et une méthode qui demandent continuellement aux enfants de prendre la parole et d'entrer en discussion (Lipman et al., 2000). Dès lors, afin de familiariser le lecteur avec cette approche, nous présenterons d'abord dans cette section le déroulement d'une telle séance pour ensuite en exposer les fondements.

Une CRP commence en premier lieu par un *stimulus* à la pensée (Sasseville, n.d.). La méthode canonique pour ce faire est de proposer de lire en commun un texte écrit pour l'occasion³. Bien qu'il soit possible d'utiliser comme amorce une vidéo, un jeu, des images, etc., le texte possède d'indéniables avantages : 1) il permet de présenter des enfants du même âge que les élèves qui *modélisent* une discussion philosophique ; 2) puisque la lecture se fait à voix haute, chaque élève peut entendre la voix de ses compagnons, notamment celles des élèves qui parleront moins dans la discussion ; 3) enfin, le texte sert à créer une *expérience commune* qui permet dès le début de recentrer les élèves dans le moment et de les engager dans la discussion qui suivra (Savard, 2009).

À la suite de cette lecture commune, les enfants sont invités, en petits groupes, à formuler une question. On leur demande ce qui les a intrigués, dérangés ou assez intéressés pour qu'ils aient

³ S'il est « écrit pour l'occasion », c'est parce que le texte doit être problématique : son but n'est pas de donner des réponses aux enfants, mais plutôt d'offrir l'occasion de formuler des *questions*. Les livres de Lipman sont des incontournables de cette littérature bien que plusieurs de nos collègues québécois, adeptes de la CRP, s'entendent pour dire qu'une réécriture serait nécessaire afin de moderniser les romans et de les rendre plus intéressants.

envie de venir partager cette interrogation au tableau qu'ils signeront ensuite de leurs noms. Une fois cet ordre du jour dressé, le groupe est invité à voter démocratiquement pour la question qu'il souhaite aborder.

Ensuite se tient la discussion à proprement parler. Les enfants, la main levée, demandent la parole que leur distribue l'enseignant ou un autre enfant auquel la tâche aura été attribuée. Chacun à leur tour, les participants énoncent ainsi leurs idées afin de faire progresser la recherche qui se crée. Au sein de cette délibération, l'adulte joue un rôle d'animateur, ce qui consiste principalement à mettre les enfants au défi de penser. Nous expliciterons cette fonction et ses applications dans les prochaines sections.

Finalement, après la discussion, les observateurs partagent les éléments qu'ils ont soulevés et qu'ils jugent pertinents de relever à la communauté. Ces éléments observés sont les habiletés de pensée – que nous expliciterons plus bas – et représentent la *manière* avec laquelle les participants ont réfléchi à la question. Cette ultime étape de la recherche constitue un moment de métacognition nécessaire à l'autocorrection du groupe.

■ **Le pragmatisme de Lipman : l'enquête et la formation de la pensée**

Comme évoqué en introduction, la CRP est une pratique en PPE qui s'appuie explicitement sur des fondements pragmatistes, et tout particulièrement sur les idées de John Dewey (Lipman, 2003). Certains auteurs ont toutefois critiqué ces fondements qui rompent plus ou moins avec l'insistance accordée à la tradition par le modèle français (Lalanne, 2002 ; Tozzi, 2005). Pour notre part, nous affirmons que cette vision de l'apprentissage et de la philosophie est un outil aussi mécompris que précieux pour guider la conduite de l'enseignant. Il nous apparaît donc important de présenter brièvement ces fondements pragmatistes afin de justifier notre description de la posture de l'enseignant et des conditions à la prise de parole.

En premier lieu, le pragmatisme est une philosophie empiriste qui conçoit l'éducation comme un processus d'adaptation de l'individu à son environnement physique ou culturel (Dewey, 1939). Une personne éduquée équivaut ainsi à un individu doté de méthodes et d'outils pour investiguer les problèmes qu'il rencontre dans sa vie. Il s'agit, en d'autres termes, d'une personne qui est capable de *réfléchir*, c'est-à-dire de retirer du sens des événements passés pour en donner au futur. Si un savoir se doit donc d'être *vrai* – vérifié par l'enquête –, encore doit-il avant tout avoir un *sens* – s'inscrire comme outil en référence à un problème – pour mériter ce nom. En effet, Lipman partage la vision pragmatiste de Dewey⁴ en ce que « la découverte du sens constitue le fondement de sa philosophie, et l'assise de toute activité éducative » (Daniel, 1992, p.59). Ce concept central de « sens » (*meaning*) pourrait se définir de manière succincte comme étant la perception de la relation de continuité entre une partie et un tout ou entre un moyen et une fin⁵. En d'autres termes, la capacité à découvrir du sens équivaut à celle d'inférer des *connexions* entre les éléments de son expérience : connexions prenant la forme en premier lieu des conséquences subies après une action sur son environnement⁶.

Le modèle de Lipman s'appuie donc sur cette idée qu'éduquer, c'est amener les enfants à comprendre comment les éléments du monde sont liés les uns aux autres de manière à former un tout cohérent auquel il est possible de s'adapter. L'éducation prend ainsi la forme d'un processus de *reconstruction du sens de l'expérience* (Lipman, 2003 ; Dewey, 1939) : reconstruction au sens où l'enfant agit en fonction de ses représentations actuelles ou postulées, les confronte au monde et à l'altérité, puis corrige ou renforce les significations impliquées, crée de nouveaux liens, ce qui, finalement, redémarre le processus d'apprentissage. Puisque ce mouvement repré-

⁴ Le lecteur intéressé par les liens entre les philosophies de Lipman et de Dewey peut se référer à Daniel (1992).

⁵ Le sens est une notion aussi complexe que centrale chez Lipman et Dewey. Le lecteur intéressé à approfondir sa compréhension de cette notion dans la philosophie pragmatiste peut se référer à Nepton (2018).

⁶ Au contraire des empiristes classiques (Hume, Locke), l'expérience pour les pragmatistes est un processus qui alterne l'*activité* et la *passivité* dans l'optique d'inférer des liens qui permettant à l'individu de mieux orienter sa conduite. Par exemple : si un enfant apprend, après s'être brûlé, que le feu *signifie* la brûlure, alors sa conduite se modifiera à l'avenir lorsqu'il sera en présence de flammes.

sente le passage continu d'une expérience moins déterminée vers une autre qui l'est davantage, le pragmatisme conçoit ultimement l'éducation comme étant un processus de *croissance* (Daniel, 1992 ; Dewey, 1939).

En outre, le pragmatisme est extrêmement critique de toute éducation reposant sur la transmission de la connaissance. Dewey (1939, p.178) écrit à cet égard que : « parce que nous ne vivons pas dans un monde achevé, mais toujours se faisant, notre tâche première est *prospective*, et tout ce qui est rétrospectif – et tout savoir, à la distinction de la pensée, est rétrospectif – n'a de valeur que dans la solidité, la sécurité et la fertilité qu'il nous offre dans notre rencontre avec le futur ».

C'est pourquoi l'éducation pour Dewey et Lipman se doit d'être par et pour l'*enquête*⁷ (Nepton, 2018). Par l'enquête, car si le savoir n'est réellement tel qu'en relation avec un problème et que celui-ci n'émerge qu'au sein d'une activité qui engage l'intérêt des enfants, alors les cours doivent prendre la forme de recherches donnant un rôle *actif* à l'enfant afin de lui fournir le contexte et le moteur nécessaires à son apprentissage (Dewey, 1939). Pour l'enquête, car il importe moins d'enseigner aux enfants les *résultats* des enquêtes passées que la *méthode* pour investiguer par eux-mêmes les inexorables difficultés qu'ils rencontreront dans leur vie.

En résumé, la CRP s'appuie sur une philosophie pragmatiste qui conçoit l'éducation comme un processus de *croissance* opéré par la *réflexion*, c'est-à-dire par la capacité à retirer du *sens* de l'expérience et à en attribuer aux choses. C'est cette importance centrale attribuée au sens qui explique pourquoi elle lie si intimement la philosophie et l'éducation. Après tout, comme l'écrit Edwidge Chirouter (2015, p.51), titulaire de la Chaire UNESCO de philosophie avec les enfants : « [p]hilosopher, ce n'est pas seulement produire des concepts. Philosopher, c'est répondre au besoin impérieux de donner *sens* à sa vie et à son existence ». En effet, si l'on accepte cette conception de la philosophie comme étant d'abord une (*en*)*quête de sens*, une aversion envers ce qui est isolé (Dewey, 1939), alors nous pouvons affirmer qu'elle est à même de contribuer fortement à la croissance en tant qu'outil de prédilection à la formation de la pensée. Dans la section suivante, nous nous attarderons à montrer comment la prise de parole des enfants représente une étape fondamentale de ce processus.

2. Réflexion et expression

Lorsqu'on anime une discussion philosophique avec des enfants, il est fréquent de voir un élève lever rapidement la main à la suite de l'affirmation d'un camarade ou après une question de l'animation. Il est intéressant parfois pour l'animateur de l'inviter à partager immédiatement cette subite idée. Il n'est pas rare, cependant, d'entendre par la suite quelque chose comme : « je ne suis pas d'accord avec Mégane. Ça ne marche pas parce que les... parce que... parce que... je... ha, je ne sais plus ». Il est amusant de noter que cet événement a lieu tout aussi fréquemment chez les universitaires que chez les enfants. Or, n'est-il pas étrange qu'il nous soit possible de ne pas savoir ce que *nous-mêmes* nous pensons ?

S'il nous arrive tous, à certains moments, de « perdre » notre idée, c'est parce que cette petite confusion est, en un sens, une conséquence de notre manière même de penser. Pour l'expliquer, il nous semble très important d'invoquer le phénoménologue français Maurice Merleau-Ponty, penseur d'une grande influence sur Lipman (Blond-Rzewuski et al., 2018). Merleau-Ponty affirme à cet effet que la conscience n'est pas transparente à elle-même. Aussi curieux que cela puisse paraître, pour bien savoir ce que nous pensons, il nous faut d'abord pouvoir l'*exprimer* et cela peut se manifester de deux façons.

⁷ L'enquête, que nous désignons aussi par « recherche », joue un rôle central dans le pragmatisme en tant qu'activité visant explicitement la découverte des connexions au sein de l'expérience. Le lecteur intéressé se référera à Dewey (1938), « Logic : the Theory of Inquiry », LW12.

D'une part, la prise de parole nous amène à découvrir ce que nous pensons en tant qu'elle permet de mettre au jour – et à jour – les croyances que nous tenons, parfois inconsciemment. Pour en donner un exemple, une participante, à la suite d'une recherche portant sur le rapport entre *croyance* et *savoir*, nous a dit qu'avant la discussion, elle ne s'était jamais rendu compte qu'elle avait une opinion sur ce qu'est une croyance. Loin d'être un cas unique⁸, ce cas illustre plutôt cette idée que « la parole différencie des significations dont chacune à part n'est pas connue, et c'est à force de les traiter comme connues, de nous donner d'elles et de leur commerce un portrait abstrait, qu'il finit par nous imposer, dans un éclair, l'identification la plus précise » (Merleau-Ponty, 2001, p.71-72). On peut comprendre dans ces mots de Merleau-Ponty que c'est parce que nous utilisons et que nous fonctionnons tous quotidiennement avec une multitude de notions et de concepts, que nous croyons connaître leurs significations respectives. Or, un léger examen révèle souvent le caractère ambigu des mots.

D'autre part, prendre la parole nous permet également de savoir ce que nous pensons en un second sens, beaucoup plus fort encore : avant de parler, nous ne savons même pas ce que nous pensons *présentement*. Si nous désirons penser, nous *devons* nous exprimer⁹. « Il y a une signification "langagière" du langage qui accomplit la médiation entre mon intention encore muette et les mots, de telle sorte que mes paroles me surprennent moi-même et m'enseignent ma pensée » (Merleau-Ponty, 2001, p.143-144). Il s'agirait ainsi d'une expression impropre que d'affirmer avoir de la difficulté à « traduire notre pensée », car le locuteur ne possède en lui aucun texte idéal avec lequel il pourrait confronter ou comparer ses propos. Le lecteur peut, par exemple, se référer à cette expérience quotidienne, celle de « chercher ses mots », qui montre bien que parfois notre parole tâtonne autour d'une intention parce qu'elle est précisément *en train de l'écrire* (Merleau-Ponty, 2001).

Ces deux particularités de l'expression expliquent son importance centrale dans l'éducation et dans la formation de la pensée que nous avons exposée précédemment. En effet, si l'éducation est un processus de croissance qu'il nous faut comprendre comme une *reconstruction* du sens de l'expérience opérée par la réflexion, alors il est nécessaire pour mener à bien ce processus : 1) de connaître l'état *présent* des significations que nous accordons aux choses afin de pouvoir les *réorganiser* ; 2) de donner un rôle *actif* à l'enfant en lui donnant l'opportunité de réfléchir et donc de *travailler* à la formation de sa pensée. La révolution qu'opère la PPE consiste alors à proposer un *espace* au sein duquel les enfants pourront s'exprimer et par le fait même, où ils pourront apprendre à penser par et pour eux-mêmes. Les prochaines sections chercheront à cet effet à décrire le rôle de l'enseignant : celui d'offrir les conditions nécessaires à la formation de la pensée, car s'il est essentiel de « dire ce qu'on pense », encore faut-il apprendre à « penser ce qu'on dit ».

3. Le respect : le *sine qua non* de la discussion

La première et la plus importante condition à laquelle doit veiller l'adulte est le *respect* (Lipman, 2003). Son importance découle directement du rôle joué par l'expression dans la pensée. En effet, comme mentionné, l'expression nous permet de découvrir notre propre pensée de deux manières : mettre à jour nos croyances et les critères que nous utilisons quotidiennement pour donner sens à notre expérience, mais également révéler ce que nous pensons *présentement* à propos d'un sujet. Or, en raison même de cette double découverte, prendre la parole comporte *ipso facto* un double *risque*. En un premier temps, l'expression comporte toujours ce risque de ne pas s'accomplir ou de ne pas se satisfaire de son effectuation (Merleau-Ponty, 2001). Il nous ar-

⁸ Edwidge Chirouter (2015) souligne par exemple qu'un des mémoires soutenus à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) des Pays de la Loire en 2005 sur les débats à visée philosophique s'intitulait « Maîtresse, je savais pas que j'avais ça dans la tête ! ». Cette exclamation a été entendue après qu'un enfant a découvert avec bonheur sa capacité à s'exprimer sur de tels problèmes.

⁹ Ce lien entre parole et pensée ne date pas d'hier. Dès l'antiquité, les Grecs avaient reconnu le lien intime entre ces deux dimensions. À cet effet, les Grecs utilisaient un seul terme « logos » (λόγος) pour désigner à la fois la parole, la pensée et le discours. C'est ce *logos* signifiant ici *discours* que l'on retrouve à la fin du nom de nombreuses disciplines telles que la *biologie* (le discours sur la vie) ou la *psychologie* (le discours sur l'âme).

rive tous parfois de vraiment *vouloir* dire quelque chose sans parvenir à trouver les mots pour ce faire, allant même parfois jusqu'à nous empêtrer dans ceux-ci. En un second temps, l'expression comporte aussi ce risque que « [n]ous-mêmes qui parlons ne savons pas nécessairement ce que nous exprimons mieux que ceux qui nous écoutent » (Merleau-Ponty, 2001, p.148). Ce n'est toujours qu'une fois que nous avons pris la parole que nous pouvons déterminer *ensuite* s'il y avait là quelque chose à comprendre¹⁰.

Intuitivement, les enfants les plus timides connaissent très bien ce double risque : celui de *ne pas être compris*. C'est pourquoi bien qu'il existe plusieurs approches en PPE, ses différents penseurs s'entendent presque exclusivement pour dire que ces discussions ne peuvent pas être nommées des *débats*, mais bien plutôt des *dialogues*, des *délibérations* ou des *discussions* (Blond-Rzewuski et al., 2018). En effet, aux yeux de plusieurs, les discussions où l'on échange des idées sont souvent perçues à tort comme des débats, c'est-à-dire des discussions où les participants s'*opposent* les uns aux autres. Il faut *con-vaincre* dans un débat et cela peut être fort intimidant, voire paralysant, si chacune de nos interventions nous place dans une position de vulnérabilité.

Pour arriver à créer cet espace respectueux, l'adulte, par sa posture interrogatrice et le vocabulaire qu'il utilise¹¹, doit amener les enfants à comprendre qu'il n'est pas attendu d'eux *la* bonne réponse, mais seulement qu'ils expriment ce qu'ils croient pertinent à ce moment de la discussion. Malgré nos réticences face au modèle de l'ARCH – nous les précisons plus bas –, nous ne pourrions pas être plus en accord avec Lévine (2008) lorsqu'il insiste sur cette idée d'amener l'enfant à se considérer comme un « interlocuteur valable ». Or, pour y arriver, l'adulte doit donner l'occasion aux enfants de *considérer* les idées qui sont avancées. C'est pourquoi l'animateur en PPE devrait adopter une posture qui, comme le pragmatisme, fait de la recherche philosophique une entreprise qui porte moins sur la *vérité* que sur le *sens*. Il est préférable d'en faire une enquête des *possibilités*, marquée par un *pluralisme* épistémologique, afin de marier les exigences intellectuelles à l'écoute et au désir de comprendre l'autre (Lipman, 2003).

En somme, puisqu'il est intimidant d'oser s'exprimer et de s'engager dans une discussion philosophique, l'adulte doit en premier lieu travailler à instaurer le respect dans la prise de parole afin de permettre à tous de tenter le saut. Néanmoins, cela s'avère parfois insuffisant lorsqu'on sait que certains enfants sont naturellement moins volubiles que d'autres. Comment s'assurer de la participation de *tout* le groupe à la discussion ? Pour répondre à cette question, mentionnons en premier lieu que du fait de la primauté du respect, l'adulte ne doit jamais forcer quelqu'un à parler contre sa volonté. Toutefois, l'utilisation de plans de discussion s'est avérée un outil efficace pour délier la langue de certains de nos participants. Il s'agit d'une liste de questions déjà préparées visant l'approfondissement d'un concept¹² (Lipman, 2007). C'est en invitant les enfants, à tour de rôle, à lire une des questions préparées et à partager ce qu'ils en pensent, que l'animateur peut amener les plus timides à parler *sans les viser personnellement*. De cette manière, il peut ainsi leur offrir un premier moment où ce qu'ils ont dit a été *entendu et respecté*.

4. Mettre au défi de penser : la quête de sens

À la suite des sections précédentes, nous aurions tort d'en conclure que la prise de parole, bien qu'elle soit fondamentale et nécessaire à la formation de la pensée, soit suffisante à *elle seule* pour y parvenir. Effectivement, lorsque les CRP sont mal comprises et mal appliquées, elles prennent souvent la forme de « causeries » : on voit des enfants, assis en cercle, échangeant dans la bienveillance avec un professeur qui se contente de distribuer les tours de parole. Au contraire, l'adulte devrait adopter une posture qui, loin d'être passive, consiste à mettre les enfants *au défi de penser*.

¹⁰ Il nous arrive fréquemment d'entendre à la fin d'une intervention en CRP : « est-ce que c'est clair ? », comme si cette question s'adressait davantage à soi qu'aux autres.

¹¹ « Est-ce que quelqu'un aurait une hypothèse à proposer ? » « Est-ce que quelqu'un voudrait aider Sophie ? ».

¹² Par exemple, si la question retenue est « peut-on aimer plusieurs personnes ? », l'animateur peut entamer la discussion en proposant des questions qui visent à conceptualiser la notion d'« amour ».

Si l'on accepte de concevoir l'éducation comme un processus de croissance prenant la forme d'une reconstruction du sens de l'expérience opérée par la réflexion, alors « mettre au défi de penser » signifie que l'adulte doit *engager* et *assister* les enfants dans une quête de sens ; il doit leur apprendre à aller *au-delà* de leur expérience. Concrètement, ce rôle impose deux grandes responsabilités à l'animateur : il doit s'assurer de maintenir continuellement les enfants engagés dans une *enquête* et s'assurer du développement d'*outils* intellectuels.

■ *L'enquête ou l'approfondissement de l'expérience*

En France, l'une des grandes approches en PPE est le modèle de Lévine, l'ARCH, où l'adulte joue un rôle des plus minimaux. Celui-ci se résume à proposer une question ou un thème pour susciter le partage d'idées des enfants. L'adulte reste présent, mais demeure absent, de manière que, par son silence, il « leur signifie, que contrairement à ce qui se passe, en général, quand on apprend des choses et qu'il fait la classe, ils n'auront pas besoin de lui pour cette activité » (Lévine, 2008, p.54). En un sens, Lévine a raison lorsqu'il écrit que si l'objectif est simplement « la mise en mouvement d'un travail plus vaste » (p.53), alors il n'est pas nécessaire pour l'adulte d'intervenir. Permettez à l'enfant de parler et vous lui permettez de faire l'expérience de sa propre capacité à produire et à réfléchir sur des questions essentielles à la vie et à la civilisation (Lévine, 2007, 2008). Toutefois, si l'objectif recherché est de *former* la pensée plutôt que de seulement en « faire l'expérience », alors nous affirmons que le rôle de l'animateur ne peut être le silence. Au contraire, il doit constamment veiller à maintenir les enfants engagés dans une *recherche*. Or, cela ne va pas de soi : l'enseignant doit porter attention, d'une part, au *moteur* de la recherche et, d'autre part, à sa *méthode*.

D'un côté, le rôle de l'adulte est de constamment s'assurer que la prise de parole des enfants trouve son origine dans des questions *qui les intéressent*. En effet, pour donner un rôle actif aux enfants et les engager dans un processus de formation de la pensée, il ne suffit pas de les laisser s'exprimer ni de se reposer sur ses seules habiletés à relancer la discussion. À titre d'exemple, récemment invité comme animateur pour un événement philosophique pour les élèves du secondaire (12-17 ans), notre première animation proposait une activité autour de questions qui approfondissaient le thème de l'événement. Bien que les enfants eussent tous l'expérience de la CRP, nous nous sommes rapidement aperçu que le contexte était très difficile¹³. Malgré notre expérience et nos capacités, nous avons éprouvé une énorme difficulté à les faire participer. L'heure fut longue. C'est en retournant aux fondements de l'enquête que nous avons pu corriger le tir le lendemain : nous leur avons simplement demandé quelles questions ce thème leur suscitait et il s'en est suivi deux discussions philosophiques enlevantes.

Ce cas témoigne d'une conséquence directe de ce que nous mentionnions précédemment : la réflexion (l'enquête) est mise en mouvement par les *problèmes*. S'il est vrai que l'on peut distinguer plusieurs types de problèmes (Fabre, 2017), un problème philosophique est d'abord une entité *psychologique* (Dewey, 1938) : il est *vécu* comme un trouble par l'individu. L'utilité même de la philosophie, aux yeux des enfants, repose sur le fait qu'« [e]lle implique le dialogue à propos d'enjeux et de concepts auxquels [ils] ne parviennent pas à donner de sens » (Lipman et al., 2000, p.79-80). Si l'on désire que les enfants s'engagent dans une recherche, il faut donc éviter cette erreur fréquemment commise par certains enseignants qui, tombés en amour avec un livre de littérature jeunesse, l'utilisent pour demander aux enfants ce qu'ils pensent de l'amour, du bonheur, de la guerre, etc. D'entrée de jeu, l'adulte doit leur faire comprendre qu'il s'agit fondamentalement de répondre à *leurs* questions¹⁴.

D'un autre côté, formuler et choisir une question philosophique ne suffit pas à affirmer qu'un groupe mène une discussion *philosophique*, car il est parfaitement possible d'échanger par la suite des banalités et des opinions toutes faites. Pour qu'il y ait une recherche, il doit y avoir une

¹³ Les différences d'âge des jeunes ainsi que les différentes nationalités présentes intimidaient plusieurs des jeunes participants.

¹⁴ Le lecteur trouvera utile pour ce faire de se présenter devant un nouveau groupe en leur demandant simplement : « est-ce que cela vous arrive d'avoir des questions dans la vie ? Lesquelles par exemple ? ».

rigueur intellectuelle : mobilisation de raisons, exemplification, définition, formulation d'hypothèses, expérimentation, etc. Pour certains auteurs, cette rigueur philosophique demande la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation (Tozzi, 2001 ; Connac, 2010). En revanche, cette conception représente principalement le modèle français de la dissertation et mérite, à défaut d'être défaussée, d'être nuancée (Chirouter, 2015). S'il importe de définir les termes que l'on emploie, de préciser le problème qui nous concerne et d'avancer des raisons pour justifier son propos, ces grandes habiletés n'épuisent pas les formes que peut prendre une enquête philosophique. Néanmoins, elles soulignent cette idée voulant que pour qu'il y ait recherche, la discussion doit respecter une rigueur qui, ne pouvant être le fruit d'une évolution naturelle au sein de la classe, *dépend* au contraire des interventions de l'enseignant (Blond-Rzewuski et al., 2018).

Contrairement à ce que propose Lévine, nous affirmons donc que l'adulte *doit* intervenir au sein de la discussion. En revanche, puisque l'objectif de la CRP est d'apprendre aux enfants comment penser par et pour eux-mêmes, ses interventions doivent principalement prendre la forme de *questions*. Effectivement, la question est l'instrument de prédilection de l'animateur puisqu'elle permet d'entraîner le jeune *au-delà* de son expérience. Nous n'aborderons pas exhaustivement ce sujet, le rôle central de la question étant déjà bien connu (Gagnon, 2005). En revanche, nous pouvons présenter trois manières de questionner le groupe afin de développer la rigueur intellectuelle nécessaire à la philosophie ainsi que de maintenir les enfants engagés dans une recherche.

En premier lieu, le lecteur trouvera utile de diriger la discussion vers les concepts et les notions du langage quotidien des enfants tel que nous l'évoquions dans la section 2. À titre d'exemple, lors d'une discussion portant sur « y a-t-il une vie après la mort ? », les questions suivantes nous ont permis de substituer une recherche à plusieurs minutes d'échange de banalités :

- « Plusieurs d'entre vous ont parlé de l'*âme*. Qu'est-ce que vous entendez par "âme" ? »
- « [...] »
- « Et est-ce que ça existe cela ? »
- « [...] »
- « Comment pourrait-on savoir que l'*âme* existe ? »

En second lieu, il est également possible de maintenir les enfants engagés dans une recherche philosophique en les amenant à explorer les différentes dimensions de cette discipline : métaphysique, épistémologie, logique, éthique et esthétique (Lipman, 1988). Pour l'illustrer, nous pouvons reprendre les questions ci-dessus : depuis une interrogation métaphysique – la nature de l'*âme* –, la recherche s'est tournée vers une approche plus épistémologique – les conditions de la connaissance –. Par la suite, nous aurions pu également aborder un angle davantage logique en demandant : « peut-on croire à la fois que l'*âme* n'existe pas et croire qu'il y a une vie après la mort ? » Il s'agit d'une technique particulièrement efficace pour véritablement creuser une recherche, et tout particulièrement utile pour réanimer une discussion qui a épuisé son filon.

Enfin, le questionnement de l'animateur doit également servir la recherche en amenant les enfants à *approfondir* leurs idées, notamment en les invitant à créer davantage de connexions entre celles-ci. Cependant, nous aborderons ce point plus en détail dans la prochaine section lorsque nous présenterons le rôle des habiletés de la pensée dans la prise de parole des enfants.

■ **Développer le langage de l'enquête : les habiletés de pensée**

L'objectif de la discussion philosophique est le difficile apprentissage par les enfants de la capacité à aller *au-delà* de leur expérience (Tozzi, 2001). Difficile, car même au sein d'une discussion relancée et nourrie par un animateur questionnant, les enfants parviennent difficilement à se sortir du simple « je suis d'accord [ou non] avec ce qu'Olivier a dit ». Pour parvenir à des discussions qui pourront former la pensée des enfants, « il faut pouvoir [leur] donner les moyens de problématiser leur questionnement, d'interroger les mots, les expressions, de sortir de leur expé-

rience personnelle » (Chirouter, 2015, p.20). Puisque la formation de la pensée exige une recherche *rigoureuse* que la seule question philosophique ne peut fournir, l'enseignant doit également mettre les enfants au défi de penser en les amenant à développer des *outils* pour *faire des liens*, pour établir des *connexions* entre les choses, bref, pour donner du sens. Ses fondements pragmatistes expliquent ainsi cette différence notable entre le modèle lipmanien et les autres approches en PPE : celle d'attribuer à l'animateur le rôle d'amener progressivement les enfants à s'exprimer selon un certain langage, le langage de l'enquête (Sasseville, 2019).

Effectivement, nous affirmons que dans une approche visant la formation de la pensée, l'une des conditions de la prise de parole des enfants à laquelle doit veiller l'adulte est l'apprentissage des « habiletés de pensée ». Une habileté de pensée se définit comme un instrument que la pensée utilise afin de faire progresser la recherche. À titre d'exemple, voici une liste de quelques habiletés utilisées par notre collègue Karine Soucy, praticienne et formatrice en PPE depuis quinze ans, dans ses classes auprès d'enfants de plus de huit ans¹⁵ :

- utiliser des exemples,
- identifier des conséquences,
- donner des raisons,
- imaginer différents contextes,
- utiliser des contre-exemples,
- définir,
- faire des analogies,
- faire des comparaisons,
- formuler des hypothèses,
- évaluer des raisons.

Dès lors, nous considérons qu'il est essentiel d'axer la prise de parole des enfants sur ces habiletés pour les deux raisons subséquentes.

D'une part, amener les enfants à prendre la parole en usant de ce langage des habiletés les amène à prendre conscience des *moyens* qu'ils mobilisent afin d'atteindre la *fin* recherchée, c'est-à-dire des *outils* qu'ils utilisent pour penser, et ce, dans l'optique de leur donner l'occasion d'apprendre à *s'autocorriger*.

« J'aimerais proposer une *définition* : un ami, c'est quelqu'un avec qui on joue ».

« J'aimerais *reformuler* ce qu'Antoine vient de dire ».

« Je veux *contredire* Antoine parce que je ne crois pas que le *critère* qu'il propose soit bon ».

Comme pour l'apprentissage de toute nouvelle langue, user de ce nouveau vocabulaire – qui peut sembler artificiel pour certains enseignants¹⁶ – demande un certain effort. Or, cet effort s'explique précisément en ce que ces outils permettent d'amener les enfants à « penser ce qu'ils disent » (Tozzi ; Chirouter). Penser ce que l'on dit, ce n'est pas simplement se concentrer sur le *fond* de nos idées : c'est également réfléchir à la *forme* que nous voulons lui donner. Entraîner les enfants à s'exprimer selon ce langage de l'enquête permet ainsi progressivement de *dédoubler* le regard des enfants de « ce qu'ils disent... au moment de pratiquer la philosophie en CRP... vers la façon dont ils s'y prennent pour dire ce qu'ils pensent » (Sasseville, 2019). C'est en s'habituant à porter ce double regard que les enfants pourront atteindre des jugements moraux plus réflexifs, plus profondément justifiés et soutenables que les préférences originales (les opinions) qu'ils auraient pu avoir.

D'autre part, amener les enfants à développer le langage des habiletés de la pensée développe leur capacité à percevoir et à produire des connexions au sein de leur expérience. Autrement dit, ce nouveau vocabulaire ne représente pas un fardeau pour la pensée, au contraire, il la *délivre*.

¹⁵ Il est possible toutefois d'en répertorier plus d'une centaine. Le lecteur intéressé par une liste plus exhaustive peut se référer au livre de Sasseville et Gagnon (2012).

¹⁶ Lors du *Symposium des animateurs de communautés de recherche* de Vecmont en Belgique à l'été 2018, un participant nous a confié qu'il a réalisé l'importance des habiletés de pensée à notre contact et à celui de notre collègue qui les mobilisent comme une seconde nature.

Effectivement, il fut mentionné précédemment comment la PPE s'appuie sur un rapport particulier entre la parole et la pensée. En outre, s'il est vrai que ce lien nous demande, par exemple, de nous exprimer pour penser, cela implique également que les *moyens* avec lesquels nous nous exprimons ont une incidence sur notre manière de réfléchir. Comme l'impliquait notre exposé précédent sur la nécessité de l'expression dans la pensée, on peut affirmer que celle-ci se joue *entre* les mots. « Les mots, les tournures nécessaires pour conduire à l'expression mon intention significative ne se recommandent à moi, quand je parle, que [...] par un certain style de parole dont ils relèvent et selon lequel ils s'organisent sans que j'aie besoin de me les représenter » (Merleau-Ponty, 2001, p.144). Une fois qu'elles sont intégrées aux enfants comme une seconde nature, c'est-à-dire en tant que parties intégrantes de leur vocabulaire, ces habiletés se mettent alors à *véhiculer* leur pensée, l'amenant plus loin et avec davantage de force sous la forme de nouvelles connexions possibles (Sasseville, 2018).

À la suite de ce qui précède, nous pouvons affirmer que l'une des tâches d'un animateur qui désire mettre son groupe au défi de penser est de les amener explicitement à développer ce langage. Pour y parvenir, l'adulte dispose de plusieurs procédés. Une première manière de s'y prendre consiste à utiliser la période de philosophie pour conduire des *exercices*, tel qu'on les retrouve dans les guides d'accompagnement aux romans de Lipman. Il s'agit d'activités ciblant précisément une habileté afin d'entraîner les enfants à son usage, à l'image d'athlètes pratiquant une technique difficile avant une partie (Lipman, 2007 ; Lipman et al., 1995). Une seconde façon de faire consiste en la *reformulation* des propos de l'enfant afin de l'amener à conscientiser l'instrument de la pensée qu'il mobilise et de le rendre explicite pour la communauté¹⁷. Une autre méthode consiste à *questionner* les enfants pour leur demander explicitement de mobiliser certaines habiletés. Cette approche est d'autant plus intéressante qu'elle peut également servir à remplir les conditions d'une discussion philosophique défendues par Tozzi. Dans l'optique de travailler *l'argumentation*, l'enseignant pourra demander aux enfants : « qu'est-ce qui serait une bonne *raison* pour [...] ? » Afin de les amener à *conceptualiser*, il peut intervenir de la manière suivante : « avant de répondre à cette question, ne croyez-vous pas que nous devrions *définir* ce que l'on entend par [...] ? ». Pour *problématiser*, il s'assurera de demander : « je ne suis pas sûr de bien comprendre ta question. Pourrais-tu la *clarifier* ? » C'est grâce à l'intériorisation progressive de ces *outils* de la pensée que nous pouvons affirmer que la philosophie est réellement *utile* – au sens noble de ce mot – comme instrument pour la formation de la pensée.

Conclusion

Nous avons voulu, avec cet article, présenter la posture de l'enseignant dans un atelier de PPE en tant qu'il est garant des conditions nécessaires pour que la prise de parole des enfants soit orientée vers la formation de la pensée. Pour ce faire, nous avons présenté le déroulement d'une CRP ainsi que ses fondements pragmatistes. Par la suite, nous avons présenté le rôle fondamental de la prise de la parole pour la formation de la pensée telle que nous la concevons, mais surtout telle que nous *l'expérimentons*, en PPE. Celle-ci permet à l'enfant de s'engager *activement* dans un processus de reconstruction du sens de son expérience et lui permet de conscientiser ses représentations afin de les évaluer. Par la suite, en fonction du risque inhérent à l'expression, nous avons présenté en quoi le premier rôle de l'adulte est de travailler au *respect* et à l'écoute attentive dans la prise de parole afin de permettre à tous les élèves d'*oser* s'exprimer et de participer à la recherche commune. Toutefois, afin qu'il y ait bel et bien *recherche*, le second rôle de l'adulte consiste à mettre les participants au défi de penser. D'une part, en maintenant les enfants engagés dans une enquête à propos d'enjeux qui les intéressent réellement de manière à alimenter leur réflexion. D'autre part, en facilitant auprès des enfants le développement d'outils pour *mieux* penser, tel que de s'entraîner à mobiliser des habiletés de pensée. C'est l'absence de ces dernières conditions qui explique pourquoi seulement dix minutes sont allouées pour une séance d'ARCH : après ce temps « deviennent prédominants, pour certains, des phénomènes de saturation, d'éparpillement de la réflexion, de démotivation » (Lé-

¹⁷ Si un enfant dit qu'« il me semble que l'homme et l'animal, ce n'est pas pareil », l'adulte peut énoncer à la suite : « d'accord, tu crois qu'il y a une *distinction* à faire entre ces deux choses. Pourquoi à ton avis ? ».

vine, 2008, p.53). L'attention des enfants, sans surprise, se perd sans un but à atteindre, sans les questions de l'adulte pour approfondir leurs idées, bref, sans une *recherche* pour donner un *sens* au processus vécu.

Enfin, si Platon a raison d'affirmer dans le *Théétète* que la pensée est un dialogue de l'âme avec elle-même, alors plus on apprend à dialoguer et à discuter, plus on apprend à penser. Mais, pour ce faire, il faut *pratiquer* ; on apprend à marcher en marchant, à forger en forgeant et à réfléchir en réfléchissant. Donner la parole aux enfants, c'est ainsi faire le premier pas d'une révolution en éducation où le rôle principal n'appartient plus à l'enseignant, mais aux élèves. Le rôle de l'adulte vise alors à instaurer un *espace* où les enfants pourront s'exercer à réfléchir de manière complexe et profonde. Or, la CRP crée cet espace « où s'intègrent des apprentissages qui sont de l'ordre du savoir [le sujet de la discussion], du savoir-faire [les habiletés de pensée] et du savoir-être [les attitudes permettant l'émergence de l'impartialité, de l'objectivité, du respect...] » (Sasseville, 2009, p.5). En effet, c'est ce mélange d'écoute et de respect joint à la recherche qui nous permet de collaborer tout en questionnant, voire jusqu'en contredisant, la position d'un autre (Fournel, 2016), et ce, parce que la critique qu'on y fait devient une critique *raisonnable*, c'est-à-dire une invitation à « modifier sa pensée, tant sous l'angle des résultats obtenus que des procédures prises pour atteindre ce résultat » (Sasseville & Gagnon, 2012, p.70). Prendre la parole en CRP, ce n'est donc pas seulement dire ce qu'on pense, ni même penser ce qu'on dit : c'est le dire en acceptant la possibilité d'être *changé par l'autre*, de reconstruire *ensemble* son expérience.

Quoi qu'il en soit, si l'on conçoit l'éducation comme un processus de croissance visant la formation de la pensée, alors la première étape sera toujours de créer un espace où les enfants pourront s'exprimer. Car comme le dit l'expert : « la philosophie pour enfants est une activité créatrice de sens, et qui a du *sens* dans le contexte d'un mouvement – d'un acte – visant la libération des enfants face à une domination qui les emprisonne dans un *mutisme stérile* » (Sasseville, 2009, p.13). Mais surtout, comme le dit l'enfant : « [s]i je veux parler, faut aussi que je pense. Faut que, en fait, faut que tu fasses les deux en mêmes temps. Faut que je pense avant de parler, [et puis] il faut que je parle avant de penser »¹⁸ (UL, 2004).

Références

- BLOND-RZEWUSKI Olivier et al. (2018), *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?*, Paris, Hatier.
- BRENIFIER Oscar (2002), *Enseigner par le débat*, Rennes, CRDP de Bretagne.
- CHIROUTER Edwige (2015), *L'enfant, la littérature et la philosophie*, Paris, l'Harmattan.
- CONNAC Sylvain (2010), *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- DANIEL Marie-France (1992), *La philosophie et les enfants*, Montréal, Éditions Logiques.
- DEWEY John (1939), *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*, New York, The Macmillan Company.
- DEWEY John (1938), « Logic: the Theory of Inquiry », LW12, dans John Dewey (1985), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*, 17 volumes., Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, volume 12.
- DEWEY John (1910), « How We Think », MW6, dans John Dewey (1978) *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, 15 volumes, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press.
- FABRE Michel (2017), *Qu'est-ce que problématiser ?*, Paris, Vrin.
- FOURNEL Anda (2016), « (Se) Questionner et penser ensemble », *La philosophie pour enfants à l'Université Laval*, En ligne <https://philoenfant.org>

¹⁸ Prononcé par Ludovic, jeune garçon du deuxième cycle primaire (huit et neuf ans).

- GAGNON Mathieu (2005), *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- LALANNE Anne (2002), *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, ESF, Paris.
- LÉVINE Jacques (2007), « La notion de "monde philosophique des enfants" : utopie ou nécessité ? Présupposés, place, limites ? », dans Michel Tozzi (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion*, Bruxelles, De Boeck Université, p.95-107.
- LÉVINE Jacques (2008), *L'enfant philosophe: avenir de l'humanité?*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- LIPMAN Matthew (2007), « Plans de discussion et exercices philosophiques », Traduction de Mathieu Gagnon, *Analytic Thinking*, vol.6, N°2.
- LIPMAN Matthew (2003), *Thinking in Education*, New York, Cambridge University Press.
- LIPMAN Matthew (1988), *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press.
- LIPMAN Matthew et al. (1980), *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press.
- LIPMAN Matthew et al. (1995), *La recherche philosophique*, guide d'accompagnement de *La découverte de Harry*, Québec, QPE.
- MERLEAU-PONTY Maurice (2001), *Signes*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais » 381.
- NEPTON Samuel (2018), « Dewey et Lipman : en quête d'une éducation pour la pensée », dans Michel Sasseville (dir.), *La pratique de la philosophie en communauté de recherche : entre rupture et continuité*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p.47-56.
- NEPTON Samuel (2018), *La notion de sens dans la philosophie de l'éducation de John Dewey*, Mémoire de maîtrise, Université Laval (Canada).
- PLATON (2011), « Théétète », 142a-210d, dans Luc Brisson (dir.), *Oeuvres complètes*, Paris, Flammarion, p.1877-1975.
- SASSEVILLE Michel (2019), « La pratique de la philosophie avec les enfants : la pratique d'un langage ? », *La philosophie pour enfants à l'Université Laval*, En ligne <https://philoenfant.org>
- SASSEVILLE Michel et al. (2018), *La pratique de la philosophie en communauté de recherche : entre rupture et continuité*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- SASSEVILLE Michel et al. (2009), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- SASSEVILLE Michel (n.d.), « La façon de procéder », *La philosophie pour enfants à l'Université Laval*, En ligne <https://philoenfant.org>
- SASSEVILLE Michel & GAGNON, Mathieu (2012), *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- SAVARD Marcel (2009), « Les principaux moments de l'animation », dans Michel Sasseville (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p 65-84.
- TOZZI Michel (2001), *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Montpellier, CNDP.
- TOZZI Michel (2005), « Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités », *L'apprentissage du philosophe*, En ligne <http://www.philotozzi.com>
- TOZZI Michel (2007), *Apprendre à philosopher par la discussion*, Bruxelles, De Boeck Université.
- TROUVÉ Alain (2003), « Philosopher avec les enfants », dans Michel Tozzi (coord.), *Les activités à visée philosophique en classe, l'émergence d'un genre ?*, Rennes, SCEREN, CRDP de Bretagne.
- UNIVERSITÉ LAVAL (2004), « La prise de parole », Série documentaire *Des enfants qui philosophent*, En ligne <http://www.ovc.ulaval.ca>