

La discussion à visée philosophique, un genre scolaire impossible ?

François Galichet

Professeur émérite à l'IUFM d'Alsace

Le développement des pratiques de philosophie à l'école, notamment sous forme de discussions, pose inévitablement le problème de leur statut dans l'institution scolaire. Tant qu'elles demeuraient des expérimentations isolées, voire marginales, on pouvait aisément les placer dans la catégorie des innovations pédagogiques, qui par nature sont indéfinissables, ou du moins irréductibles à des pratiques connues et habituelles. Même lorsqu'elles prennent une certaine ampleur (ce qui a été le cas, par exemple, de certaines techniques Freinet comme le texte libre), on ne pouvait pas vraiment parler de « genre scolaire », car elles demeuraient le fait d'une minorité de militants plus ou moins en butte à l'hostilité de l'institution : l'exclusion de Freinet lui-même est là pour en témoigner.

Il en va différemment de l'évolution que connaît la discussion à visée philosophique (DVP) en France. Contrairement à ce qui s'est passé pour l'introduction de la didactique du philosophe au niveau des classes terminales de lycée, elle n'a pas rencontré d'emblée l'opposition des autorités officielles, et notamment de l'inspection. Même si certains inspecteurs de l'enseignement primaire, à titre personnel, ont émis des réserves vis-à-vis de cette pratique, beaucoup d'autres s'y sont ralliés, ou du moins ont manifesté une attitude de neutralité plus ou moins bienveillante.

Plusieurs raisons expliquent cette différence : alors que l'enseignement philosophique en terminale est très centralisé, et en outre limité à une seule classe, avec un corps de professeurs spécialisés très homogène de par leur recrutement et leur formation universitaire, l'enseignement primaire est au contraire beaucoup plus ouvert, diversifié, et traditionnellement accueillant aux innovations. Depuis cinquante ans, celles-ci n'ont cessé de se succéder (mathématiques modernes, grammaire nouvelle, disciplines d'éveil, etc.) , le plus souvent à l'initiative de l'institution, ou tout au moins tolérées par elle. Par contraste, remarquons que les

instructions officielles de l'enseignement de philosophie dans les lycées datent de 1925 !

La DVP est donc, en quelques années, passée du statut d'innovation originale et audacieuse, voire provocatrice (comment peut-on faire de la philosophie avec des enfants ?) à celui de pratique certes non encore officialisée, mais du moins admise, et en outre « à la mode » : en témoignent les nombreux articles dont elle a été l'objet dans la presse et les media grand public.

Il est donc légitime de poser, comme le fait Gérard Auguet dans la thèse qu'il a récemment soutenue, la question du statut de la DVP. Faut-il, comme il l'affirme, y voir « l'émergence d'un genre scolaire », et quel est l'intérêt de cette façon de voir ? Ou bien faut-il au contraire affirmer que le philosophe, par définition, échappe à toute catégorisation de ce type ? Il ne manque pas, dans l'histoire récente, de dénonciations souvent virulentes de la philosophie scolaire et universitaire (la « PSU » de François Chatelet, la « philosophie des professeurs » de Jean-François Revel) . Les philosophes eux-mêmes – notamment Schopenhauer, Nietzsche et Bergson – ne se sont pas fait faute de voir dans l'enseignement scolaire de la philosophie une trahison de celle-ci, une forme abâtardie et perverse de ce qu'est véritablement le philosophe. La question de savoir si la philosophie est et peut être ou non un genre scolaire ne concerne donc pas seulement les pédagogues, mais aussi les philosophes.

Il y a deux manières possibles d'assimiler la philosophie à un genre scolaire. La première consiste à la considérer comme une discipline parmi d'autres, c'est-à-dire comme un ensemble de contenus spécifiques, un domaine de savoirs comparables à tous les autres types de savoirs scientifiques ou empiriques. Cette façon de voir trouve son appui dans la tradition philosophique elle-même : de tous temps, et dès son origine, certains philosophes (mais pas tous) ont eu le souci de montrer que leur activité était productrice de connaissances réelles, voire de la connaissance suprême, celle qui fonde et légitime toutes les autres. Platon est évidemment l'initiateur de cette tradition, qui continue avec Aristote, Descartes, le « savoir absolu » de Hegel ou « la philosophie comme science rigoureuse » de Husserl. Ce n'est pas un hasard si dans tous les cas, cette conception de la philosophie est fortement liée à la définition d'une méthode spécifique (la dialectique chez Platon, la logique chez Aristote, les règles de la

méthode cartésienne, etc.) et si elle va souvent de pair avec l'instauration d'un cursus didactique, d'un parcours à la fois éducatif et initiatique où la philosophie constitue le dernier moment, à la fois d'un point de vue chronologique et logique. En ce sens, elle se présente avec un double statut. Elle est d'abord un « genre scolaire » parmi d'autres, à la fois au plan synchronique : étudier la philosophie n'empêche pas d'étudier d'autres disciplines comme les mathématiques ou l'histoire, ce qui engage à une réflexion sur son articulation avec elles - et diachronique : l'étude de la philosophie intervient à un certain moment du curriculum, elle suppose un certain degré de « maturité », des connaissances préalables (« Que nul n'entre ici s'il n'est géomètre »), ce qui engage à une réflexion sur le moment le plus propice à son introduction. Mais elle est aussi et surtout la pensée qui organise synthétiquement l'ensemble des disciplines et l'ensemble du parcours éducatif, donc l'ensemble des genres. A ce titre, elle est ce qui pense l'école en tant que telle, ce qui définit la place, les finalités, le sens de l'enseignement au sein d'une théorie générale de l'homme et de l'être.

Par rapport à cette conception classique, la « philosophie pour enfants » se trouve dans une position ambiguë, et somme toute assez inconfortable. D'un côté, elle se donne bien comme une pratique d'enseignement (au sens large) parmi d'autres. Elle a des finalités spécifiques : développer chez les élèves les compétences argumentatives, l'esprit critique, la pensée réflexive ; elle porte sur des contenus particuliers – la vie et la mort, le bonheur, l'amitié, la justice, etc. – même s'ils ne peuvent être circonscrits aussi précisément que ceux d'autres disciplines. En ce sens, elle constitue bien un genre scolaire, une discipline parmi d'autres. Mais par ailleurs, elle se refuse – du moins pour l'instant – à des caractéristiques qui semblent constitutives de tout genre scolaire : par exemple l'instauration de programmes plus ou moins contraignants, ou encore l'inscription dans un processus d'évaluation sommative. En cela, elle se distingue radicalement de l'enseignement philosophique de terminale qui, lui, a accepté ces contraintes, et même les survalorise, comme en témoigne l'insistance obsessionnelle de beaucoup de professeurs de philosophie sur la dissertation, genre scolaire par excellence, et leur complaisance à une notation ultra sévère, la plus basse en moyenne de toutes les disciplines au baccalauréat.

C'est pourquoi on peut être tenté, comme Gérard Auguet, de définir la DVP comme genre scolaire à l'école primaire d'une autre manière : à savoir, non

plus par les contenus de savoir ou la méthode mise en œuvre, mais comme « un format de communication acquis permettant, au sein d'une communauté, de communiquer sans avoir à réinventer à chaque fois les conditions et les formes de l'échange¹ ». Il s'inspire en cela explicitement des travaux de Bakhtine, qui réfère le genre, d'une part à la production d'œuvres, d'autre part à l'instauration de « routines ». La DVP aurait alors une vocation essentiellement pragmatique et non plus théorique : ce serait « une interaction orale polygérée et régulée² », déployant ses règles de fonctionnement spécifiques et mettant en œuvre « une fonction-auteur » relevant de la coopération réglée des divers intervenants, dont la capacité à progressivement « s'auteuriser » sur un mode philosophique est l'objectif majeur de l'activité. Elle impliquerait donc un « pacte conversationnel » ayant un double aspect philosophique et éthique.

Cette analyse est incontestablement séduisante. Elle présente l'avantage de donner un cadre et une légitimité aux pratiques philosophiques, en les recentrant autour d'une activité considérée comme « archétypale » : la discussion orale s'instaurant comme une « communauté de recherche », pour reprendre l'expression de Lipman. C'est ce qui la distinguerait d'autres formes de discussion polémiques ou pragmatiques, comme le débat de régulation ou de décision.

On peut néanmoins se demander si ce paradigme permet véritablement de rendre compte de tous les aspects du « philosopher en classe ». Le propre de la philosophie est en effet de pouvoir se développer, peu ou prou, à travers tous les genres discursifs. On peut philosopher en faisant de la poésie (le *Zarathoustra* de Nietzsche), du théâtre (le *Huis-clos* de Sartre), des romans (Dostoïevski, *La Nausée*, *L'Étranger*) ... ou tout simplement dans la rue (Socrate). Assurément, il est légitime de considérer que ces pratiques diverses culminent et se condensent dans le discours spécifiquement philosophique : Nietzsche et Sartre, pour ne citer qu'eux, ont aussi écrit des textes théoriques. Pareillement, on peut estimer que les enfants qui émettront des paroles à caractère ou dimension philosophique à l'occasion d'un texte libre, d'une expression poétique, d'un *Quoi de neuf* ou d'une leçon de grammaire, les reprendront et les approfondiront dans le cadre de la DVP. Celle-ci constituerait ainsi le noyau dur essentiel, le centre d'une pratique dont les

¹ Gérard Auguet, *La discussion à visée philosophique : « génétique » d'un genre*, in *Les activités à visée philosophique en classe*, dir.M.Tozzi, SCEREN-CRDP de Bretagne, 2003.

² Ibid., p. 45.

autres manifestations ne seraient que les expressions périphériques et occasionnelles.

Une telle conception est parfaitement légitime et cohérente. Mais on peut se demander si elle ne relève pas elle-même d'une philosophie particulière, qui distingue et oppose le centre et la périphérie, l'essentiel et l'accidentel. Assurément, l'expérience montre que l'instauration d'un moment de discussion orale réflexive, de recherche en commun sur des sujets ne relevant ni de la démonstration ni de l'expérimentation, mais de la croyance, constitue un passage obligé, un commencement nécessaire pour l'émergence du philosophe en classe. On ne voit pas comment les élèves pourraient « entrer en philosophie » autrement que de cette manière. Mais l'expérience semble également montrer que peu à peu émergent, à partir de cette démarche inaugurale et fondatrice, d'autres actes, d'autres expressions du philosophe, comme par exemple le cahier de philosophie, l'intervention brève, l'aphorisme écrit au tableau, le texte libre philosophique, ou peut-être demain la correspondance philosophique entre classes. La DVP, dans cette perspective, serait moins un genre scolaire au sens institutionnel et définitif du terme, qu'une propédeutique, un ébranlement initial susceptible, par la suite, d'essaimer en une multitude de pratiques difficiles à subsumer sous l'unité d'un genre.

Lorsque Gérard Auguet parle de la DVP comme « un genre scolaire en voie d'institution », il est possible d'entendre le mot « institution » en deux sens différents. On peut d'abord le comprendre comme désignant l'institution scolaire, qui définit les genres de manière normative (la dictée, la leçon de grammaire, etc.) par le biais des instructions officielles, des circulaires, des programmes et des inspecteurs. Il y a , de ce point de vue, un caractère cumulatif des genres scolaires : ils se juxtaposent dans l'emploi du temps comme dans les programmes, chacun avec sa place, son horaire imparti. Dans quelle mesure la DVP peut-elle se laisser réduire à un tel statut ? Il est de l'essence du genre scolaire d'être imposé, de relever de ce que Bourdieu appelle l'autorité pédagogique : la dictée, la grammaire, la leçon de calcul ou de gymnastique s'imposent parce qu'elles sont au programme ; il n'est pas au pouvoir de l'élève ni de l'enseignant de les refuser, sauf à être sanctionné. Or si le « pacte conversationnel » qui est au fondement de la DVP implique, par principe, la libre association de sujets souverains décidant de confronter leurs idées et leurs croyances en vue de parvenir , autant que possible, à

une vérité communément reconnue, il suppose, sauf à être vidé de son sens, la possibilité d'être refusé. Concrètement, cela signifie que les élèves puissent ne pas accepter de participer à un débat philosophique, s'ils en manifestent la volonté. Est-ce vraiment le cas dans toutes les classes ? Et même si formellement le maître proclame ce droit, suffit-il de l'annoncer pour qu'il soit effectif, sachant la pression que la seule inscription de la DVP à l'emploi du temps suffit à faire peser sur chacun des élèves ? Bref, n'y a-t-il pas contradiction entre « l'éthique de la DVP » et le simple fait de son insertion dans une institution scolaire ?

Pour échapper à cette difficulté, on peut être tenté d'entendre le mot « institution » dans un autre sens, celui de la pédagogie institutionnelle. La DVP serait alors un genre scolaire en tant qu'elle serait une institution au même titre que d'autres, comme le texte libre, la monnaie ou le Conseil qui, eux aussi, comportent des routines, des rituels sans lesquels ils ne seraient pas (cf à ce sujet les analyses de F.Oury) et constituent des processus de communication autorégulée.

C'est en particulier la position de Sylvain Connac qui, dans une thèse récemment soutenue³, défend l'idée que la DVP constituerait une nouvelle institution dans le système de la pédagogie Freinet.

Mais on peut alors se demander si le concept de genre scolaire est encore approprié dans ce cas. Michel Tozzi remarque que le texte libre, par exemple, n'est pas vraiment un genre scolaire, car il est instauré par des innovateurs ; il n'a pas été, jusqu'à présent, repris et prescrit par les instructions officielles, et c'est sans doute tant mieux. De la même façon, ne serait-ce pas un piège tendu à la DVP que de l'institutionnaliser jusqu'à en faire une pratique obligatoire, enseignée dans les IUFM et inscrite dans les programmes ? C'est là une question que beaucoup de praticiens se posent actuellement. S'il faut à tout prix parler de genre scolaire, n'est-ce pas un genre voué à la recherche et à l'évolution perpétuelle de ses propres pratiques, donc aux antipodes de la notion de « routine », même prise dans sa signification pragmatique (celle que lui donne Bakhtine) et en dehors de toute connotation péjorative ?

³ S.Connac, *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en Zone d'Education Prioritaire*, dir.M .Tozzi, Montpellier, juin 2004.

Or ce débat est en réalité très ancien, et il est interne à la philosophie. Déjà à Platon s'opposait Diogène, qui raillait sa prétention à une connaissance supérieure et voulait philosopher par des actes autant que par des discours, dans la rue et sur les places publiques plutôt que dans l'espace scolaire de l'Académie. Kant, de la même façon, bien qu'étant lui-même un professeur, développe dans le *Conflit des Facultés* une conception très peu scolaire du philosophe. Il oppose les facultés « supérieures » (droit, médecine, théologie) qui enseignent des savoirs dont l'utilité et l'opportunité sont très largement déterminées par le gouvernement, c'est-à-dire l'autorité politique, à la faculté « inférieure » de philosophie, qui n'enseigne pas des contenus ni des compétences déterminés, mais fait de tous les contenus et de toutes les compétences « l'objet de son examen et de sa critique ».

De là résulte que la philosophie ne saurait, pour Kant, relever d'une institution par quelque pouvoir que ce soit, mais seulement de la législation de la Raison, c'est-à-dire du principe d'universalité constitutif du discours en tant que tel. De là également la revendication d'une autonomie absolue de la philosophie dans l'Université : elle ne saurait relever que d'elle-même, elle ne reçoit ses règles et ses principes que de ses propres exigences.

J.M Buée, dans un article très pénétrant⁴, a bien analysé les conséquences pédagogiques de cette thèse. L'institution politique et scolaire n'a pas à prescrire à la philosophie ses contenus, ses méthodes, ses modalités. Elle ne peut que lui garantir un espace – où se développera le libre exercice de la raison critique – et en expliciter la loi, à savoir l'exigence d'universalité. « Pour Kant, la philosophie n'a pas à légiférer sur les modalités précises de son apprentissage. Ici comme ailleurs il lui faut s'en tenir au formel, à la forme d'une loi qui peut guider ceux qui s'occupent des problèmes concrets, en leur fournissant un critère négatif, mais qui leur interdit aussi, sous peine de retomber dans le dogmatisme et le constructivisme, de vouloir déduire de ce critère la moindre proposition concrète ».⁵

Cette conception n'invalide-t-elle pas à la source l'idée même que la philosophie puisse être un genre scolaire, quelque sens qu'on donne à cette expression ? Car parler de « routines », au sens de Bakhtine, ne contredit-il pas la

⁴ J.M Buée, *Kant et l'enseignement de la philosophie*, in *La philosophie et sa pédagogie*, CRDP de Lille, juin 1991 ; pp.75-89.

⁵ J.M Buée, *ibid.*, p. 77.

liberté absolue d'invention de ses modalités d'exercice qui caractérise, pour Kant, le philosophe ? C'est pourquoi la *Critique de la raison pure* oppose de manière tranchée un « concept scolaire » (*Schulbegriff*) de la philosophie et un concept « cosmique » ou « mondain » (*Weltbegriff*). D'où l'idée que « pour la raison, la vraie école, ce n'est pas l'école : c'est le monde ». ⁶ Certes, la DVP peut constituer, à l'intérieur de l'école, l'irruption du monde, la recherche critique du sens qui vient questionner les matières et les genres scolaires du dehors, depuis la réalité « cosmique » (et notamment cosmopolitique). Mais alors son institutionnalisation comme genre ne peut jamais être qu'une forme provisoire, fragile, toujours révocable ou transformable.

Cette dissociation kantienne du philosophique et du scolaire inaugure une tradition qui ne cessera de perdurer jusqu'à aujourd'hui. Ainsi Nietzsche affirme : « C'est une nécessité pour la culture et pour la philosophie de se dérober à toute reconnaissance officielle de la part de l'Etat et de l'Université ». ⁷ La raison qu'il donne est la suivante : « Un philosophe peut-il s'engager de bonne foi à avoir quelque chose à enseigner ? Et à l'enseigner à qui veut l'entendre ? (...) Ne se dépouille-t-il pas ainsi de sa liberté la plus glorieuse, celle d'obéir à son génie au moment où il en perçoit l'appel, et de le suivre où que ce génie veuille le mener ? – cela du fait qu'il est tenu de penser publiquement, à des heures déterminées d'avance, à des choses fixées d'avance ». ⁸ On le voit, ce n'est plus seulement l'essence critique de la pensée philosophique qui interdit son institutionnalisation scolaire, mais aussi son caractère « intempestif », qui se dérobe à toute régularité et à toute prévisibilité, donc à toute planification. La DVP, inscrite dans l'emploi du temps de la classe selon un rythme régulier, s'expose au risque que Nietzsche attribue au professeur, mais qui vaut aussi bien pour l'élève convoqué à la discussion : « Et s'il en venait un jour à sentir qu'il ne peut penser à rien ce jour-là, qu'il ne lui vient pas une seule idée à l'esprit – et qu'il dût se présenter cependant et faire semblant de penser ? »

Bergson, tout éloigné du kantisme qu'il soit, n'en reprend pas moins la même opposition entre une manière scolaire de philosopher et une autre façon, qui est la seule véritablement philosophique. Il faut « faire sortir la philosophie de

⁶ J.M Buée, *ibid.*, p. 85.

⁷ Nietzsche, *Considérations intempestives*, Aubier 1970, p. 159.

⁸ *Ibid.*, p. 149.

l'école et la rapprocher de la vie ». ⁹ Ce qui passe par la dénonciation de toute une série de lieux communs caractéristiques de la philosophie scolaire. ¹⁰ En premier lieu, l'idée que la philosophie serait une activité purement conceptualisante, problématisante et argumentative, se distinguant du discours littéraire cantonné aux images et aux figures. La critique bergsonienne du concept conduit à considérer que le travail et la réflexion philosophiques ne sauraient se réduire à une confrontation d'idées ou à une clarification de concepts. Ils doivent permettre à chacun de retrouver l'intuition profonde, l'expérience concrète qui est sous les idées, car « si abstraite que soit une conception, c'est toujours dans une perception qu'elle a son point de départ ». ¹¹ Peut-on encore parler de *discussion* là où il y a *description* de vécus qui ne sont pas pour autant singuliers, mais se placent d'emblée dans l'élément de l'universalité ? La réflexion en commun n'est-elle pas alors plutôt un échange d'expériences, de descriptions qui peuvent prendre des formes variées, par exemple poétiques (car « il y a des cas où c'est le langage imagé qui parle sciemment au propre, et le langage abstrait qui parle inconsciemment au figuré »), picturales ou gestuelles, voire musicales ? Ici aussi, on peut se demander s'il est encore possible de parler de « genre ».

La philosophie a toujours entretenu avec l'institution scolaire une relation profondément ambivalente. D'une part, comme nous l'avons vu, tout philosophe se veut enseignant et rêve de fonder une école. Beaucoup d'entre eux l'ont d'ailleurs fait, à commencer par Platon et Aristote. En ce sens, on pourrait presque dire que *l'école est une invention philosophique* : car il n'y a pas d'école qui ne repose, d'une manière ou d'une autre, sur l'idée de vérité, c'est-à-dire sur l'exigence d'universalité, et celle-ci est portée, entretenue, défendue par la philosophie plus que par toute autre forme de pensée. La philosophie serait alors un « genre scolaire » dès son origine, et il n'y aurait pas, à proprement parler, d'autre philosophie que scolaire, c'est-à-dire visant à assurer et organiser son propre enseignement.

⁹ Bergson, *La pensée et le mouvant*, PUF, 1962, p. 139.

¹⁰ Nous nous permettons de renvoyer sur ce point à notre article *Bergson critique des lieux communs de la philosophie scolaire*, in Les cahiers philosophiques de Strasbourg, tome 6, pp. 95-108.

¹¹ Bergson, *La pensée et le mouvant*, PUF, 1962, p. 147.

Mais d'autre part, chaque nouvelle philosophie, chaque révolution de la pensée se caractérise d'abord par une contestation de la « scolastique » - donc de toute forme et de tout genre scolaire.

La « philosophie pour enfants » n'échappe pas à cette contradiction. Dans la mesure où elle fait irruption dans un monde scolaire clos, constitué de routines bien établies, il lui fallait bien apparaître dans cet univers comme un nouveau genre, un nouveau système de routines, de rituels, d'institutions et de pratiques. C'est ce qui s'est passé il y a un peu plus d'un siècle, avec l'instauration de la philosophie comme discipline dans l'enseignement secondaire français sous l'impulsion de Victor Cousin. Mais pour toutes sortes de raisons qu'il ne nous appartient pas d'examiner ici, la philosophie s'est peu à peu totalement identifiée à ce statut de discipline scolaire, si bien que la « philosophie des professeurs » n'a plus grand chose à voir avec la philosophie tout court : d'où la crise actuelle de cet enseignement, malgré les tentatives de renouvellement qui ont eu lieu depuis une quinzaine d'années.

On peut espérer que la philosophie à l'école élémentaire et maternelle ne connaîtra pas ce sort, et qu'elle ne se cristallisera pas dans des formes scolaires qui signifieraient sa mort. C'est pourquoi la DVP ne peut être, encore une fois, qu'une forme inaugurale et transitoire. La philosophie à l'école est condamnée à inventer perpétuellement de nouvelles pratiques, de nouvelles démarches, de nouveaux dispositifs conjuguant, dans des proportions variables, l'oral et l'écrit, le discursif et le non-discursif, le conceptuel et l'affectif. Pour reprendre une formule qui a été au centre de violentes controverses, on pourrait dire que la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie – non pas au sens où elle pourrait se passer de réflexion didactique et pédagogique, mais au sens où elle est, au contraire, vouée à faire preuve de créativité dans ce domaine, et par conséquent, à faire éclater tous les genres, toutes les routines qu'elle instaure.

Résumé de l'article de François GALICHET

La discussion à visée philosophique, un genre scolaire impossible ?

Le développement des pratiques de « philosophie pour enfants » a conduit certains à estimer qu'il y avait là l'émergence d'un nouveau genre scolaire, analogue aux genres traditionnels comme la dictée ou la leçon de chose. Cette thèse, qui s'appuie notamment sur des travaux comme ceux de Bakhtine, est certes séduisante, mais on peut se demander si elle ne contredit pas la nature même du philosophe, telle que des philosophes comme Kant, Nietzsche ou Bergson l'ont définie. C'est pourquoi la discussion n'est qu'une des formes du philosopher à l'école, qui peut et doit essaimer en de nombreuses autres pratiques alliant l'écrit et l'oral.

Bibliographie de l'article

Gérard AUGUET, *La discussion à visée philosophique : « génétique » d'un genre*, in Les activités à visée philosophique en classe, dir.M.Tozzi, SCEREN-CRDP de Bretagne, 2003.

Gérard AUGUET, *La discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 : un genre scolaire nouveau en voie d'institution ?* Thèse de doctorat, dir. M. Tozzi, Montpellier 2003

Les activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un genre ? M.Tozzi dir., SCEREN/CRDP de Bretagne, 2003

François GALICHET, *Pratiquer la philosophie à l'école*, Nathan, 2004

L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire, M.Tozzi coord., CNDP/Hachette, 2001

Sylvain CONNAC, *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en Zone d'Education Prioritaire*, Thèse de doctorat, dir. M .Tozzi, Montpellier, juin 2004.

Jean-Michel BUEE, *Kant et l'enseignement de la philosophie*, in La philosophie et sa pédagogie, CRDP de Lille, juin 1991 ; pp.75-89.

NIETZSCHE, *Considérations intempestives*, Aubier 1970

BERGSON, *La pensée et le mouvant*, PUF, 1962