



HAL
open science

Emergence du problème et dynamique des relations lors du démarrage d'un atelier de philosophie

Anda Fournel, Anne-Nelly Perret-Clermont

► **To cite this version:**

Anda Fournel, Anne-Nelly Perret-Clermont. Emergence du problème et dynamique des relations lors du démarrage d'un atelier de philosophie. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Philosophia*, 2022, 67 (3), pp.51-70. 10.24193/subbphil.2022.3.04 . hal-04269173

HAL Id: hal-04269173

<https://hal.science/hal-04269173>

Submitted on 3 Nov 2023

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.

ÉMERGENCE DU PROBLÈME ET DYNAMIQUE DES RELATIONS LORS DU DÉMARRAGE D'UN ATELIER DE PHILOSOPHIE

Anda FURNEL¹ & Anne-Nelly PERRET-CLERMONT²

ABSTRACT. *Problem emergence and relational dynamics at the start of a philosophy workshop.* This research aims to better understand how a common object is constructed (or not) during an interaction when the purpose of the interaction is to think together philosophically. After presenting what the practice of philosophy for children advocates, we analyze what happens when it is implemented by observing the unfolding of a philosophy workshop involving secondary school students and their teachers. We adopt an empirical approach and a precise follow-up of the contributions of each participant. At the beginning of the workshop, we are interested in looking for those moments when a common problem emerges. Our observations suggest that the process of theoretical elaboration of a philosophical theme and that of the relational dynamics between the participants are intertwined.

Keywords: interaction, philosophy for children, problem, dialogue, interpersonal relations.

RÉSUMÉ. La recherche présentée ici s'est donné comme objectif de mieux comprendre comment un objet commun se construit (ou pas) dans l'interaction lorsque celle-ci a pour finalité de réfléchir ensemble de façon philosophique. Après une présentation de ce qui est préconisé dans la pratique de la philosophie avec les enfants, nous procédons à l'analyse de ce qui se passe dans la réalité de la mise en œuvre de celle-ci, en observant le déroulement d'un atelier de philosophie auquel participent des collégiens et leurs enseignants. Adoptant une approche empirique, et par un suivi précis des contributions de chaque participant, nous nous intéressons au moment

¹ Docteure en Sciences du Langage, Laboratoire LIDILEM, Univ. Grenoble Alpes, 38000 Grenoble, France. E-mail : anda.fournel@univ-grenoble-alpes.fr

² Professeure émérite, Institut de psychologie et éducation, Université de Neuchâtel, Suisse. E-mail : anne-nelly.perret-clermont@unine.ch



du démarrage de la discussion sélectionnée, à la recherche de ces moments d'émergence d'un problème commun. Nos observations suggèrent que le processus d'élaboration théorique d'une visée philosophique et celui portant sur la dynamique relationnelle entre les participants s'entremêlent.

Mots-clés : interaction, philosophie pour enfants, problème, dialogue, relations interpersonnelles

Introduction : définition de l'interaction et du champ de l'étude

L'interaction, telle qu'elle a été définie par Goffman (1973) renvoie à une « influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres » (p. 23). Dans la tradition de l'analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1978), au cours du développement des échanges, la transaction autour d'un objet de discussion apparaît comme un processus à l'œuvre qui est inhérent à toute situation d'interaction. Plus récemment, Vernant (2021) décrit l'interaction communicationnelle à la lumière du caractère imprévisible, ouvert et créatif du processus résultant de l'activité conjointe des interlocuteurs. Il souligne la double finalité transactionnelle, de nature non-langagière, qui caractérise celle-ci : la transaction intramondaine, qui « met en cause le rapport des co-agents au *problème* [*Aufgabe*] qu'ils rencontrent dans la situation qu'ils partagent », et la transaction intersubjective, qui « est ce mouvement par lequel les interlocuteurs se reconnaissent mutuellement comme co-locuteurs dans leurs dimensions psychologique, sociale, idéologique, etc. » (2021, p. 44).

La recherche en éducation montre une préoccupation croissante pour le rôle des interactions sociales dans les contextes pédagogiques (Rubstov & al., 2000, Resnick, Asterhan & Clarke, 2015 ; Schwarz & Baker, 2017 ; Mercer, Wegeriff & Major, 2020 ; etc.) et s'intéresse en particulier à la nature dialogique de la pensée en interaction (Tartas & Frappart, sous presse ; Muller Mirza & Dos Santos Mamed, 2021, etc.). Ces approches, en grande majorité qualitatives, explorent les processus complexes de la parole collective et des discussions en classe qui favorisent le développement conceptuel. Elles sont porteuses d'un souci d'attention démocratique à la parole de chacun. Resnick (2014 et 2017) parle du « droit à la parole [comme] intimement lié aux idéaux démocratiques » (2017, p.xii) ; et présente de nombreux travaux qui apportent la preuve du développement cognitif et social des élèves qui

participent à des discussions en classe lorsque celles-ci permettent une forme de parole ("*accountability talk*") qui prend en compte la connaissance, le raisonnement, mais aussi la communauté (« montrer du respect pour les idées et les sentiments des autres » (p.xi), considérer le raisonnement comme un droit fondamental).

Notre recherche et problématique

L'étude rapportée ici fait partie d'un projet de recherche plus vaste, qui s'est donné pour but d'examiner la notion de « problème commun » afin de comprendre comment il émerge dans l'interaction et comment il est traité par chacune des personnes participant à l'interaction, jeunes et enseignants. Parlent-elles de la même chose lorsqu'elles élaborent des échanges autour d'un problème ? Se construit-il un « problème commun » et, si oui, comment ? Notre objectif est de mieux comprendre ce qui se passe, dans cet « espace de pensée » (Perret-Clermont, 2015), en décrivant minutieusement le travail de pensée mis en œuvre par les participants, dans sa dimension à la fois cognitive et sociale.

Dans la présente étude nous essayons de mieux comprendre comment un objet commun se construit (ou pas) dans l'interaction lorsque celle-ci a pour finalité de réfléchir ensemble de façon philosophique. Penser ensemble en « communauté de recherche philosophique » (Lipman, 2003) correspond au programme éducatif appelé « Philosophie pour enfants » (*Philosophy for children*) dans lequel s'inscrivent les ateliers philosophiques que nous avons choisi d'étudier, dans un contexte scolaire.

Comment ce processus prend-il forme dans un contexte éducatif dans lequel adultes et enfants interagissent ensemble, dans le cadre d'un atelier philosophique ? Comment s'initie le travail de négociation autour d'un thème conversationnel et comment se met en place un effort de problématisation autour d'un objet commun ? Comment évolue-t-il ? Comment s'articulent alors les deux types de transaction distingués par Vernant (2021) ?

Après une présentation de ce qui est préconisé dans la pratique de la philosophie avec les enfants et les jeunes, nous procédons à l'analyse de ce qui se passe dans la réalité de la mise en œuvre de celle-ci. En étudiant une discussion choisie dans un contexte spécifique, adoptant une approche empirique, et par une reconstitution de la pensée déployée dans l'interaction, nous souhaitons suivre le déroulement du dialogue dans une séance que nous avons sélectionnée, à la recherche de ces moments d'émergence d'un problème commun.

Présentation du contexte d'interaction et du programme de recherche

La philosophie pour enfants (PPE) est une approche éducative inspirée par Matthew Lipman (lui-même inspiré par Dewey³, Piaget, Vygotsky et d'autres) dans le but de créer des conditions pour le développement d'une pensée réflexive, d'encourager le développement cognitif et émotionnel chez les enfants et faciliter leur participation démocratique. La méthodologie est conçue pour les impliquer dans des enquêtes philosophiques appelées « communautés de recherche philosophique » (CRP) leur permettant d'investiguer collectivement des questions qu'ils se posent, vues comme des questions qui peuvent être porteuses de sens philosophique.

Lorsque des enfants ou des jeunes s'engagent à réfléchir ensemble en CRP ils sont censés élaborer et explorer des problèmes. Une des notions centrales dans la pédagogie lipmanienne est celle de « problème commun », et elle repose sur le souhait que le problème en discussion vienne des participants (Sasseville et Gagnon, 2007). Pour reprendre les termes de Rubstov, Margolis, Telegin et Kondratyev (2000) : « en interagissant avec les adultes, les enfants devraient identifier, d'une part, un problème tiré de leur vie quotidienne (...) et, d'autre part, ce qui, dans ce problème, a une certaine dimension philosophique. Ce problème est énoncé sous la forme d'une question acceptée par l'ensemble du groupe » (p.129).

Dans l'approche *Philosophy for children* développée par Lipman, Sharp & Oscanyan (1980) poursuivie et complétée par d'autres approches⁴ plus ou moins proches des travaux des initiateurs, les enseignants sont invités à mobiliser une pédagogie du questionnement, à prêter attention au processus avec le souci d'aider les élèves à aller plus loin dans la réflexion, à interagir et collaborer. Pour aider les enseignants dans ces missions, le programme lipmanien prévoit un matériel pédagogique, composé de romans philosophiques et des guides contenant différentes ressources (plans de discussion, exercices) ainsi qu'un ensemble d'outils permettant de travailler la dimension intellectuelle et sociale du processus de penser. Ces outils sont à la fois des ressources pour les élèves les invitant à construire et

³ Nous renvoyons le lecteur à l'article d'Ileana Dascălu dans le présent dossier thématique : "Pathways to Interactions in Philosophical Training: Dewey's Educational Philosophy and Embodied Learning", pp. 39-50. L'autrice développe la vision de Dewey d'une éducation fondée sur l'expérience et les interactions, et en lien avec les valeurs démocratiques, que l'on retrouve modélisée dans la pédagogie lipmanienne. En partant de ce cadre, elle fait des suggestions qui peuvent intéresser la pratique de la Philosophie pour enfants : enrichir la formation philosophique de manière à stimuler également l'engagement sensoriel et corporel des élèves dans le processus d'apprentissage et d'émancipation.

⁴ La « Discussions à visée démocratique et philosophique » de M. Tozzi, l'atelier de réflexion sur la condition humaine de J. Lévine, la réfutation socratique de O. Brenifier, etc.

développer leur réflexion et des éléments didactiques pour l'enseignant⁵. Il y a par exemple des outils qui aident à produire des jugements rigoureux et adéquats, comme les outils de la logique (repérer les mauvais arguments), de l'épistémologie (effectuer des actes de métacognition) ou de l'éthique (évaluer des raisons, envisager des conséquences). Les outils peuvent s'inscrire dans une visée « philosophique » mais aussi dans la perspective plus générale d'une « recherche »⁶ : formuler des hypothèses, chercher des exemples et des contre-exemples, problématiser, définir les termes, distinguer, envisager plusieurs angles d'approche, plusieurs réponses possibles, les justifier, requestionner, etc. Enfin, pour travailler l'aspect « communauté » de la CRP, et installer les enfants dans un climat de dialogue, les enseignants peuvent travailler avec les élèves les attitudes d'écoute, d'entraide, d'élaboration des idées à partir des idées des autres. Précisons encore que dans l'approche de Lipman, il y a trois étapes principales : la lecture collective d'une histoire philosophique ; une cueillette de questions ; et le dialogue proprement dit. Avec le développement d'autres approches, les ateliers de philosophie peuvent commencer avec un thème (comme c'est le cas de notre atelier) ou avec des questions qui font référence à un thème. Pour introduire le thème, les enseignants peuvent partir des romans philosophiques écrits par Lipman, faire appel à la littérature jeunesse, aux mythes, etc., ou utiliser tout autre matériel.

Animer un atelier de philosophie est une tâche complexe. D'où l'intérêt d'une formation proposée aux enseignants ou animateurs⁷, qui préconise un travail notamment sur la posture professionnelle (délaisser toute autorité de connaissance, adopter une pédagogie du questionnement et prêter attention au dispositif démocratique) et sur le développement des gestes professionnels (la mobilisation des outils) permettant d'aider le processus de pensée. Les enseignants peuvent

⁵ Qui font d'ailleurs l'objet de la formation des enseignants à l'animation des ateliers philo. Les enseignants dans notre corpus ont suivi une formation centrée sur l'approche lipmanienne et le recours aux outils de pensée.

⁶ Les travaux de Sasseville et Gagnon (2007) classent ces « outils », appelés par Lipman « habiletés de pensée », autour de trois grands types d'actes de penser : l'acte de raisonner, l'acte de rechercher et l'acte d'organiser l'information. Cette terminologie laisse place à des interprétations diverses, c'est pourquoi nous optons ici pour le terme « outil » qui ne nous semble pas trahir la pédagogie lipmanienne.

⁷ Nous utiliserons parfois le terme générique « adulte » pour désigner l'enseignant ou l'animateur, les trois termes seront considérés dans nos propos presque comme des synonymes. Dans notre étude, les enseignants animent le club philo, ils ont donc un rôle d'animateur. Néanmoins, ils gardent leur statut scolaire d'enseignant, l'atelier se déroulant en contexte scolaire et, par ailleurs, ils se trouvent devant leurs « élèves ». Il est de même pour les jeunes. Nous utiliserons « jeune » et « élève » comme des équivalents (l'alternance des deux termes permettent d'éviter la plupart du temps les répétitions), le premier fait référence à une identité sociale, le second au statut scolaire.

travailler en amont le thème traité sous l'angle du contenu (par exemple en esquissant pour eux une carte mentale avec des idées et des pistes de recherche) mais ils devront faire face à l'imprévu et suivre la réflexion là où elle ira durant le dialogue.

Les adultes sont invités à intervenir dans l'interaction avec différents gestes professionnels : garantir le cadre de la discussion, étayer et encourager l'élaboration de prises de paroles individuelles, proposer des orientations dans le cours de la discussion, et produire des synthèses qui sont ensuite écrites au tableau ... Des tensions sont susceptibles de naître au croisement de deux types de place pris par l'enseignant : celle de participant à la discussion (discutant ou co-chercheur) et celle de porteur du souci qu'elle aboutisse (animateur) ; et aussi de deux rôles chez l'élève : auteur d'interventions personnelles et en même temps participant coopératif et donc devant prendre en compte le cours de l'action impulsée par les contributions de ses pairs et le guidage de l'enseignant en y étant plus ou moins assujetti.

Choix d'analyser le début de l'interaction

Si notre projet de recherche ambitionne d'identifier les moments d'émergence d'un problème commun en analysant l'ensemble de la séance sélectionnée, pour cette présente étude⁸ nous avons choisi de nous arrêter sur le moment de démarrage de l'atelier. Nous nous sommes intéressées à l'installation des interlocuteurs dans leurs places (discutants, animateurs), ainsi qu'au premier « problème commun » survenu, autrement dit au départ de chacun et au départ de la communauté de recherche. Le démarrage de la discussion nous a semblé intéressant, car on y retrouve des transactions interpersonnelles et les débuts d'une transaction sur le contenu en discussion. Inspirées par Grossen (1992, 1996), nous partons de l'hypothèse que c'est au début d'une interaction que chaque participant expose ses vues à l'état brut, en amont de toute négociation dans la discussion commune (si ce n'est éventuellement affectées par la situation discursive) et que c'est aussi à ce moment-là que se construit (ou se postule) le minimum d'intersubjectivité qui est nécessaire pour que l'échange puisse se poursuivre autour d'objets communs. C'est pourquoi il nous a paru important d'étudier ce démarrage de l'atelier dans le détail. Nous nous attendons à pouvoir y observer la (nécessairement difficile) mise en œuvre progressive de l'intention pédagogique. Nous sommes intéressées à observer sa réalisation au contact de la réalité (toujours plus rocailleuse que nos représentations idéalisées) lors d'un atelier et de ses imprévus qui obligent si souvent soit à adapter le

⁸ Qui a fait l'objet d'une communication au Workshop « Direct interaction : methods of research, epistemology, and conceptualization », organisé en juin 2022 à Cluj-Napoca.

modèle idéal préconisé aux exigences du moment, soit à tirer parti d'une occasion⁹ pour réaliser un autre objectif que celui initialement prévu. Nous nous attendons donc à voir que des éléments structurent l'échange dans cet atelier (rôles, scénarios envisagés, habitudes scolaires, etc.) mais aussi que des processus créatifs, de la part tant des enseignants-animateurs que des élèves, porteurs de leurs propres expériences personnelles et sociales antérieures, en font chaque fois un événement unique, émergeant de l'interaction, irréductible à nul autre.

Méthodologie, outils et concepts mobilisés

Notre approche méthodologique se situe dans la lignée des travaux portant une attention particulière à l'analyse fine des processus socio-discursifs par lesquels les raisonnements se manifestent ou se construisent dans l'interaction (Inhelder & Cellier, 1992 ; Nonnon, 1996 ; Trognon & al. 1999 ; Tartas, Perret-Clermont & Baucal, 2016 ; Schwarz & Baker, 2017 ; Kohler, 2020). Comme dans ces travaux, nous travaillons à partir des enregistrements audio-vidéo des séances, en apportant un soin particulier à la précision des transcriptions (afin d'éviter les erreurs d'interprétation au moment de la transcription). Cela nécessite d'ailleurs un fréquent va et vient entre l'enregistrement et la transcription au fur et à mesure que notre compréhension de la scène s'approfondit. La transcription de l'interaction comprend non seulement les conversations, mais également des éléments non-verbaux (regards, posture, gestes), et lorsque nous les connaissons, les implicites du contexte que les interactants ne considèrent pas nécessaire de verbaliser.

Nous procédons en trois étapes :

- la première consiste à décrire, depuis un regard en « 3^e personne », le plus objectivement possible, les *comportements* des protagonistes : ce qu'ils disent et ce qu'ils font¹⁰ ;
- la deuxième, depuis la perspective de chaque interactant considéré séparément, cherche à formuler des hypothèses sur le *sens* que la personne elle-même semble donner à son intervention et ses propos, et aux sens que

⁹ Certains auteurs évoquent à ce sujet la notion de « *kairos* » (Polo & Lund, 2021 ; Delille et al., 2017, Tozzi, 2014).

¹⁰ Notons, même si ce n'est pas notre objet, que cette première étape fournit un corpus qui pourrait faire l'objet de quantifications.

lui attribuent ses interlocuteurs. L'accès à ces « sens personnels » n'est pas immédiat. Nous ne pouvons que formuler des hypothèses à ce sujet à travers les traces que le sujet nous offre (propos, tonalité, gestes, place dans l'interaction, répétitions, etc.). Nous nous efforçons de mettre ces hypothèses à l'épreuve par l'examen du cours de la conversation¹¹ ;

- enfin, la troisième étape consiste à inférer les processus en jeu dans l'échange. Nous tentons ici de rendre compte de ce qui se passe (et parfois de l'expliquer) en utilisant les cadres et concepts théoriques que la littérature met à notre disposition.

Il est important de relever que ces trois étapes s'initie a priori l'une après l'autre, dans cet ordre chronologique, mais qu'elles appellent, dans leur réalisation, de fréquents retours de l'une à l'autre. En particulier, nous avons maintes fois observé que les observations de la première étape deviennent de plus en plus précises au fur et à mesure que les outils conceptuels pour en parler se consolident, et que leurs interprétations se précisent¹². Il s'agit donc d'un travail méticuleux, avec un grain fin d'analyse (micro) qui n'exclut pas, bien au contraire, une attention aux éléments structurants souvent qualifiés (à tort ou à raison) de "macro".

Le corpus

La discussion analysée porte sur le thème « croire et savoir »¹³ et elle est extraite du corpus « A(p)prendre » recueilli à l'occasion d'un travail de thèse (Fournel, 2018). A l'interaction participent 6 jeunes (âgés de 12-14 ans) et 2 enseignants d'un collège du secondaire en France, dans le cadre d'un club philo qui est nouveau pour les collégiens qui participent ici à leur deuxième séance. Ce sont

¹¹ Cette démarche est inspirée de celle que met en œuvre Trognon (lui-même inspiré par d'autres auteurs) dans ses travaux (par exemple : Trognon, 1989, 1999).

¹² Voir les travaux de N. Vuillemin (2017) qui décrivent, dans une perspective historique, cette démarche à l'œuvre en sciences naturelles.

¹³ Il s'agit d'un thème philosophique classique. Le duo conceptuel « croire » et « savoir » est présent dans de nombreux sujets de dissertation de philosophie. Il a été inscrit par ailleurs dans le programme Philojeunes (Éducation aux valeurs démocratiques et civiques avec le dialogue philosophique pour les jeunes de 5 à 16 ans) de la Chaire Unesco de Philosophie pour enfants, Université de Nantes. V. Fiche « Croire et savoir » dans Dossier pédagogique :

<https://chaireunesophiloenfants.univ-nantes.fr/ressources-pedagogiques>

des élèves volontaires, qui se mobilisent en dehors du temps scolaire. En suivant le protocole de l'atelier, les enseignants proposent aux élèves un thème à discuter : « croire » « savoir »¹⁴, et une vidéo (mettant en scène l'allégorie de la caverne d'après Platon¹⁵) pour les introduire à cette réflexion.

Résultats d'une première analyse

Lors d'un travail antérieur (Fournel & Perret-Clermont, à paraître), nous avons analysé le premier problème supposé commun, survenu au tout début de la discussion et portant sur la question « qui distribue la parole ? ». En analysant, selon les trois étapes définies dans notre démarche, l'épisode en question (compris entre les tours de parole TP17 et TP46), nous avons montré comment la résolution de ce premier problème (inattendu¹⁶ parce qu'organisationnel) a rendu possible la

¹⁴ Il y a une ambiguïté de l'expression « croire savoir » en français. Lorsque le locuteur l'énonce, nous pouvons supposer qu'il a l'intention de proposer « savoir » comme l'objet de « croire », pour qualifier une attitude d'adhésion intellectuelle vis-à-vis du savoir. Le locuteur peut également vouloir proposer un couple de concepts, en l'occurrence « croire » et « savoir ». A l'oral, il y a la possibilité de marquer la séparation entre les deux par une petite pause. Conscientes de cette ambiguïté et des difficultés qu'elle soulève, nous réalisons la transcription de l'oral selon ce que nous comprenons et/ou inférons de l'intention du locuteur. Lorsqu'il s'agit du thème philosophique, nous considérons qu'il s'agit des deux concepts « croire » et « savoir ». Lorsque les enseignants font référence à ce thème, en éludant la conjonction qui les relie, nous écrivons : « croire » « savoir ». Enfin, lorsque les jeunes parlent du fait qu'on peut croire savoir (utilisé comme synonyme de « penser savoir »), dans ce cas l'expression sera notée : « croire savoir ». Dans la transcription nous utilisons « croire // savoir », selon les normes de transcription (mentionnées plus loin, page 63 du présent article) le "/" indique une pause.

¹⁵ *L'allégorie de la Caverne* est décrite par Platon dans le livre 7 de la *République* (2016) où il dévoile sa théorie de la connaissance autour des oppositions : sensible/intelligible, opinion/connaissance, ignorance/savoir. La vidéo, sous la forme d'un dessin animé, passée aux élèves est disponible à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=3vss9bi3YfA>

¹⁶ En effet, emportées par l'ambiance de concentration des enseignants autour de la visée philosophique, nous étions si concentrées sur l'attente de pouvoir étudier la co-construction de problèmes philosophiques (transaction intramondaine) que nous en avons oublié l'incontournable nécessité des transactions interpersonnelles. Nous avons donc été surprises que ce soit le premier « problème commun » (faire de la recherche est passionnant car cela confronte à des inattendus !). Certes, on pourrait nous objecter que nous n'aurions dû considérer que l'émergence de « problèmes philosophiques » mais cela poserait de nombreux problèmes, comme celui de ne pas prendre en compte la perspective des enfants qui cherchent à comprendre leur place dans la démarche, la nature démocratique de celle-ci, et à comprendre ce qui est « philosophique » (le « droit à la parole » n'est-il pas un objet, une expérience, susceptible d'être élaboré sur le plan philosophique ?).

construction d'une architecture relationnelle entre les protagonistes. Celle-ci nous est apparue comme un acte fondateur en vue de l'instauration d'un climat propice pour la discussion et l'engagement des participants dans une recherche commune.

Mais qu'en est-il ensuite lorsque ce sont des problèmes explicitement théoriques ou philosophiques qui s'élaborent dans l'interaction ? C'est donc le démarrage de la discussion au moment où les élèves entrent en matière, en suivant la consigne donnée par les enseignants sur le thème de la séance, qui fera l'objet de notre analyse dans cette étude-ci.

Analyse de la mise en discussion du thème « croire » « savoir »

Une fois le problème de la désignation de la personne qui distribue la parole réglé, les jeunes se lancent dans le sujet en essayant de répondre à la consigne des enseignants : « ... quel lien vous faites entre / entre ces deux verbes {« croire » et « savoir »} et puis l'histoire qu'on a vue » (TP 20). Ils font alors des suggestions, proposent des hypothèses, soulèvent plusieurs problèmes autour du thème « croire » « savoir » (par ex. : celui du décalage entre ce qu'on a dans la tête et la réalité ; celui du temps qu'il faut pour se rendre compte de ce décalage ; ou des personnes qui ne croient que ce qu'elles voient ; etc.). Nous souhaitons suivre le devenir des propositions faites par chacun des interactants, et examiner en particulier : si leurs idées se rejoignent dans l'élaboration de problèmes théoriques communs ; et si oui, comment, en retour, ceux-ci orientent les réflexions individuelles.

Notre présentation ici se concentrera sur l'échange compris entre TP47 et TP61 qui correspond à la mise en route de la discussion autour du thème « croire » « savoir ». Il fait immédiatement suite à l'échange compris entre TP17 et TP46, objet de notre première analyse qui a mis en évidence l'émergence et le traitement d'un problème commun de type « organisationnel ». Le tableau ci-dessous en donne la transcription. Ces tours de parole contiennent les interventions successives de plusieurs jeunes (Clément¹⁷, Jean-Luc, Nourra et Léonie), jusqu'à l'intervention de l'enseignante, Mme Duval, qui marque un tournant (« du coup ») et donne à Léonie une consigne.

¹⁷ Les prénoms des protagonistes (jeunes et adultes) ont été anonymisés.

Tableau 1 : Transcription extrait « Croire-savoir », TP47-61

	00:10:59	
47	Mme Duval	{regarde vers le tableau noir puis en direction de Clément qui vient de lever la main} alors euh:: on se recentre un tout p'tit peu↑ {Clément baisse la main}
		{Les élèves regardent le tableau puis réfléchissent. 20 sec. de silence. M. Borel se lève et va vers la table des enseignants pour récupérer des feuilles, puis revient à sa place dans le cercle et commence à regarder les feuilles. Clément lève à nouveau la main. Léonie, qui en attendant regarde les uns et les autres, dit quelque chose d'inaudible}
48	Mme Duval	{regarde vers le tableau noir, puis elle regarde les élèves} bah bo:n {regarde M. Borel} (xxx) {propos inaudible en s'adressant à M. Borel}
49	M. Borel	c'est pas moi qui distribue la parole hein {rires de M. Borel}
50	Mme Duval	bon bah Léonie {la regardant} (xxx) {propos inaudible}
51	M. Borel	<qui veut intervenir> alors sur:: le thème <croire> // savoir en lien avec la vidéo>
52	Léonie	< eu:h bah > / <bah> moi je veux bien
53	M. Borel	ah par contre [tu dois donner] la priorité aux autres
54	Léonie	{continue à regarder M. Borel et pointe un de ses camarades, Clément, sans le regarder} vas-y Clément {Léonie baisse le regard}
55	Clément	bah:: (il) y a une différence entre croire // un truc comme ça {regarde Mme Duval et fait un geste avec la main droite levée devant lui, les doigts rejoins} // voir quelque chose / voir quelque chose et / voir quelque chose imaginer ce que c'est {les doigts de sa main s'ouvrent} // et savoir que c'est cette chose-là {les doigts de sa main se referment et le bras se baisse} {Jean-Luc lève le bras à ce moment et il le gardera levé jusqu'à la fin de l'intervention de Clément} // comme dans le film // le ::s / les personnes elles regardent des ombres {la main droite ouverte devant lui} // elles pensent savoir c' que c'est // alors qu'en / alors qu'en réalité // (il) y a d'aut(r)es choses derrière {mouvement de l'avant-bras vers l'arrière} // c'est / c'est un peu comme des / c'est un peu comme voir même / voir mais ne pas voir en fait {mouvement du poignet répété de droite à gauche en signe d'approximation} // on voit les choses mais sans savoir si c'est / c'est / si c'est euh / si c'est ce qu'on pense ou quoi // c' / c' / {geste d'auto-contact : main qui gratte le cou} c'est comme si on voyait quelque chose devant nous {geste de pointage devant avec la main entière} // c'est pas du tout la même chose {main secouée} que ce qu'on imagine
56	Léonie	Jean-Luc

57	Jean-Luc	bah moi je dis c'est pareil // y a des choses qu'on croit savoir mais en fait on ne les sait pas // en prenant le principe des ombres // on montre l'ombre d'un objet // absolument inconnu // on va nous montrer l'objet et plusieurs objets ressemblants // on va quand même mettre un peu de temps à assimiler que telle ombre est à tel objet // parce que // quand on voit un objet // ce qu'on croit que c'est // quand on nous/quand on nous le montre après // par exemple / je sais pas/ quand on va sentir l'odeur d'une fleur // après // quand on nous la montre // elle n'est pas du tout comme on l'imaginait // heum // ils *croivent bah reprenant les hommes de la caverne // ils *croivent que ces ombres c'est elles qui parlent // après si on les retourne et qu'on leur dit C'EST CA // ils vont quand même pas dire tout de suite ah bah oui c'est ça // ils vont quand même mettre un peu de temps demander plus d'explications etc // entre le fait de croire et de savoir quelque chose c'est très loin // avant on pensait que la terre était plate // et dès que quelqu'un disait que la terre était ronde // ils essayaient de le tuer // parce que ils croyaient tellement fort à ça que une autre hypothèse pour eux c'était forcément faux
58	Léonie	{Nourra lève la main. Léonie regarde Mme Duval avant de donner la parole à sa camarade} Nourra
59	Nourra	comme dit Jean-Luc et en fait euh::: // les personnes croient QUE ce qu'ils voient // et donc ils n'ont pas la vraie / la / la réalité des choses et::: [et voilà]
60	Léonie	{en se retournant vers Mme Duval} je peux ? {Mme Duval qui acquiesce} // okay {Léonie s'adresse à Nourra} euh: pour moi croire et savoir c'est une très très grande différence // {elle ne regarde plus quelqu'un en particulier} parce que croire par exemple / bah croire c'est euh / c'est penser que quelque chose est d'une manière // ou comme ça ou que / comme on reprend l'image des ombres // on voit passer des ombres de/ on se dit euh // on va penser que c'est des / c'est cet objet si on l'a déjà vu // ou même si on l'a pas vu on va dire ah::: c'est comme ça c'est carré ça a une petite pointe // ah d'accord // alors que savoir c'est / c'est euh // on voit quelque chose // mais / et on sait ce que c'est // hum // euh:: // comment (xx) // par exemple c' s'il a / toujours avec les ombres // si on voit passer des ombres et qu'on a déjà vu l'objet // on va dire ah::: je sais que c'est cet objet parce que / euh / il est rectangulaire avec une pointe // donc c'est / c'est / c'est une licorne c'est {Léonie fait un geste de main apparemment au sujet de son exemple et sourit puis regarde Mme Duval} mai::s euh
61	Mme Duval	heum {elle regarde ses notes} // du coup peut-être que on pourrait euh {montre vers le tableau avec son stylo et regarde rapidement M. Borel} // si toi tu essaies {en pointant vers Léonie avec son stylo} de <distinguer de/de donner> {M. Borel semble confirmer ce que dit Mme Duval mais

	<p><i>paroles inaudibles</i>} des définitions de ce qu'est croire et ce qu'est savoir // [il faudrait/ vous pourrez ?] peut-être travailler là-dessus // {Mme Duval montre à nouveau vers le tableau} est-ce que vous pourriez peut-être // on a mis des verbes au tableau // est-ce qu'on pourrait voir quels sont les noms qui correspondent à ces verbes // pour le verbe croire c'est assez simple on a la même famille <c'est quoi↑> {elle se lève et se dirige vers le tableau}</p>
--	---

Légende : Conventions de transcription

*croivent prononciation exacte du locuteur (« croivent » pour « croient »)

(ne)	phonèmes ou syllabes élidés
QUE	propos accentués
(xx)	propos inaudibles
{commentaire}	commentaires du transcripteur
< >	paroles chevauchées
/	mot inachevé ou reprise
//	pause entre les groupes de souffle
:	allongement vocalique
↑	intonation montante

Comme annoncé plus haut, nous allons procéder en 3 étapes. Par manque d'espace, nous nous limiterons à illustrer ces étapes en nous centrant sur la première intervention traitant du sujet proposé par les enseignants, celle du jeune Clément (TP55).

(1) Description de ce qui se passe

Nous procédons donc à la première étape de notre méthode, qui consiste à prendre soigneusement acte de toutes les conduites des membres de la séance en tentant de les décrire.

A la fin de l'épisode précédent (TP24-46), Léonie avait été installée dans sa fonction de distributrice de la parole. Avant cela, Clément avait levé la main quand l'enseignante avait annoncé pour la première fois le thème, (TP20). Maintenant Mme Duval regarde le tableau noir sur lequel elle avait marqué en début de séance : CROIRE et, en dessous, SAVOIR. Presque au même moment, Clément lève à nouveau la main. Mme Duval le voit mais s'adresse à l'ensemble des élèves : « alors euh :: on se recentre un tout p'tit peu » (TP47). Clément baisse la main. On voit sur l'enregistrement vidéo que les élèves regardent à leur tour le tableau et réfléchissent. Quelques 20 secondes plus tard, pendant le temps de silence, en

même temps que M. Borel, qui est allé chercher des feuilles sur le bureau, revient s'asseoir, Clément lève encore une fois la main. Les enseignants se regardent, regardent les élèves sans prendre l'initiative d'ouvrir la discussion. Après quelques propos inaudibles échangés avec M. Borel, qui lui répond « c'est pas moi qui distribue la parole hein » {rires de M. Borel}. Mme Duval s'adresse à Léonie en disant : « bon bah Léonie » (et des propos inaudibles). M. Borel s'adresse aux élèves en reprenant la consigne formulée antérieurement, en TP20, par Mme Duval : « <qui veut intervenir> alors sur:: le thème <croire>// savoir en lien avec la vidéo » (TP51). Léonie déclare « moi je veux bien » mais M. Borel lui rappelle que son rôle est de distribuer la parole et donc de donner la priorité à de ses camarades. Alors, tout en continuant à regarder M. Borel, Léonie pointe Clément qui avait gardé sa main levée pendant les échanges entre Mme Duval et M. Borel, puis entre Léonie et M. Borel (TP48-TP54) : « vas-y Clément » (TP54).

Clément prend la parole et commence une longue intervention qu'il accompagne de gestes manuels, de gestes d'auto-contact et de regards dirigés vers l'enseignante¹⁸ : « il y a « une différence entre croire // un truc comme ça // voir quelque chose » en commençant à regarder Mme Duval, puis il reprend à deux reprises « voir quelque chose », avant d'ajouter « imaginer ce que c'est » ; il donne ensuite le second élément de la différence, « et savoir que c'est cette chose-là ». Le jeune poursuit en regardant toujours vers Mme Duval et fait référence au film visionné pour dire que les personnes qui regardent les ombres « pensent savoir » ce que sont celles-ci, alors que, « en réalité », il y a d'autres choses derrière les ombres. Clément continue son propos : « c'est un peu comme voir même /voir mais ne pas voir en fait », puis il précise : « on voit les choses mais sans savoir si c'est / c'est / si c'est euh / si c'est ce qu'on pense ». Après des hésitations et reprises, il complète : « c'est comme si on voyait quelque chose devant nous // c'est pas du tout la même chose que ce qu'on imagine ». Lorsqu'il finit son intervention, Léonie (TP56) donne la parole à Jean-Luc, qui avait demandé lui-aussi la parole en même temps que Clément. Jean-Luc avait levé à nouveau le bras pendant l'intervention de Clément (quand celui-ci termine d'introduire la différence « entre croire [...] voir quelque chose imaginer ce que c'est [...] et savoir que c'est cette chose-là »), et l'avait gardé levé jusqu'à la fin du tour de parole de son camarade.

¹⁸ En principe, la description de ces gestes appartient à l'étape 1, mais pour ne pas ennuyer le lecteur par des redondances fastidieuses, et parce que ces gestes ne sont pas faciles à comprendre en première lecture, nous en parlerons de façon détaillée, du double point de vue descriptif et interprétatif, au paragraphe suivant (étape 2).

(2) Essai de saisir le sens des comportements des interactants (du point de vue de chacun d'entre eux et du point de vue des chercheuses)

Par sa main levée, à plusieurs reprises, Clément montre qu'il a fort envie de dire des choses sur le sujet, et aussi qu'il respecte les règles instituées pour gérer les tours dans la conversation (ce qui lui a sûrement demandé un certain auto-contrôle). Mme Duval ne semble pas prendre en compte les conduites de l'élève qui cherche poliment à intervenir. Quelle est la perspective de Mme Duval ? Pourquoi cette conduite ? Pour le moment, nous ne pouvons que faire une hypothèse à ce sujet depuis notre point de vue, en 3^e personne, de chercheuses : peut-être s'agissait-il de ne pas laisser les élèves se précipiter dans l'action afin de créer un climat de réflexion accueillant. Le sens de son geste et son intention auraient été plus clairs, si elle avait fait signe à Clément pour lui indiquer qu'elle avait vu sa demande ; ou si elle avait explicité la raison pour laquelle elle ne la prenait pas en compte immédiatement (à savoir, selon notre hypothèse : laisser un plus long temps de réflexion à chacun).

Quand on lui donne la parole, Clément commence par déclarer l'existence d'une différence entre croire et savoir. Il considère d'une part « croire un truc », « voir quelque chose » (parole qu'il accompagne d'un geste avec la main droite levée devant lui, les doigts joints), « imaginer ce que c'est » (les doigts de sa main s'ouvrent), et les distingue de « savoir que c'est cette chose-là » (les doigts se referment et le bras se baisse). Il cherche à illustrer son propos en faisant référence au film : « comme dans le film ». Il apporte l'idée d'un décalage entre ce que les personnes qui regardent les ombres voient (la main droite ouverte devant lui) et les choses qui se trouvent derrière les ombres (mouvement de l'avant-bras vers l'arrière), ce qui fait que les personnes qui regardent les ombres « pensent savoir » mais, en fait, ne savent pas. Le jeune poursuit ses efforts d'expliquer son propos : « c'est un peu comme voir même / voir mais ne pas voir en fait ». Le caractère paradoxal de son affirmation est appuyé à nouveau par sa gestuelle : mouvement du poignet répété de droite à gauche en signe d'approximation. Il tente d'expliquer ce qu'il entend par « voir et ne pas voir », « on voit les choses mais sans savoir si c'est / c'est / si c'est euh / si c'est ce qu'on pense ». Suivent quelques hésitations et plusieurs reprises de l'expression « c'est / c'est ... ». Il continue à regarder Mme Duval dont le visage semble exprimer de l'étonnement. Un geste d'auto-contact (main qui gratte son cou) montre un court moment d'embarras pour Clément qui tente à nouveau, malgré la difficulté qu'il ressent, de clarifier son propos : « c'est comme si on voyait quelque chose devant nous // c'est pas du tout la même chose que ce qu'on imagine », en accompagnant à nouveau son propos de gestes représentatifs (« quelque chose devant nous », accompagné d'un pointage de la

main devant) et discursifs (« pas du tout », accompagné d'un geste de secouement de la main, accentuant le propos).

Clément déclare donc qu'il faut distinguer « croire quelque chose » et « savoir que c'est cette chose-là ». Nous allons maintenant suivre le devenir de ce propos dans la suite de la conversation : est-il entendu ? Par qui ? Va-t-il est repris, contredit, oublié ? Quelque chose en émanera-t-il (inférence, déduction, réfutation, association d'idées) ? Nous serons en particulier attentives à ce qu'en feront les enseignants : manifesteront-ils qu'ils l'entendent, voire le comprennent ? Le reformuleront-ils et, si oui, dans quel but : par exemple pour clarifier une expression maladroite ou pour tenter d'aider l'enfant à s'exprimer ? Y adhéreront-ils ou le contrediront-ils ou sembleront-ils embarrassés ne sachant qu'en faire ? L'institueront-ils comme un propos important (en inscrivant, par exemple, ce propos au tableau) ? Dans la mesure où d'autres enfants le reprennent ou s'y réfèrent, les enseignants soutiendront-ils la dimension co-opérative de ce travail ? Dans ces tours de parole 47 à 61, Mme Duval semble passive voire dubitative (ou en tout cas ne donne aucun signe de l'inverse) alors que Clément s'adressait directement à elle avec moult efforts¹⁹.

L'examen de la suite de l'extrait montre que la proposition de distinction faite par Clément a été entendue par ses camarades qui s'y réfèrent immédiatement tandis que les enseignants n'en font rien et que Mme Duval semble passer à autre chose en donnant une consigne qui vise un exercice de définition.

(3) Essai d'identifier les processus en jeu

Quels sont les processus en jeu ?

Clément tente de suivre la *consigne* des enseignants d'établir un lien avec la vidéo : il évoque les personnes qui regardent les ombres, « comme dans le film ». En outre, en tant qu'observatrices, nous avons l'impression d'assister, dès la première intervention de Clément, à la naissance d'un *problème*. L'intervention de l'enseignante, nous semble interrompre ce processus. En effet, Mme Duval, sans dire quoique ce soit qui montrerait qu'elle a entendu voire tient compte de ce qui a été dit par les jeunes, propose une *nouvelle* consigne : définir les deux termes et trouver les noms qui correspondent aux deux verbes. Or, en TP 60, Léonie avait déjà

¹⁹ L'analyse de cet extrait met en lumière le rôle des comportements non-verbaux, et celui des émotions, dans l'expression d'une pensée individuelle. Dans une démarche qui privilégie la construction collaborative orale, dans et par les interactions, de la pensée et des concepts, la place à accorder à la singularité d'une pensée, tant dans le déroulement de la pratique que dans les analyses proposées à partir de ces pratiques, nous semble importante à approfondir. V. à ce sujet Fournel (2019).

commencé à définir les deux termes, en même temps qu'elle proposait, à la suite de ses camarades, une « très très grande différence » entre : « croire c'est euh / c'est penser que quelque chose est d'une manière [...] alors que savoir c'est / c'est euh // on voit quelque chose // mais / et on sait ce que c'est ».

Du point de vue de l'enseignante, pourquoi ne pas avoir repris le propos de Clément (et ceux de ses camarades) ? Était-elle dubitative ? Ou pressée d'utiliser l'outil « définir » pensant que cela aiderait la réflexion (comme appris pendant la formation) ? Ou faut-il faire d'autres hypothèses ? La recherche dont nous héritons du corpus ne comportait pas d'entretien *post hoc* avec les enseignants pour connaître leur avis, ce qui aurait été intéressant. Mais de toutes façons, que l'enseignante ait été consciente ou non de l'interruption qu'elle faisait de la problématisation en cours, et quelle que soit sa raison, il demeure que du point de vue des enfants il a fallu passer à autre chose sans en connaître le motif. Cela aura-t-il des conséquences dans la compréhension que les jeunes vont développer du but du débat, de la pertinence de leurs propos pour avancer dans la tâche philosophique proposée ? Y aura-t-il « problème émanant des élèves » (comme souhaité par la méthode lipmanienne) ? La suite de l'analyse devrait nous aider à éclairer ces points.

Dans les analyses en cours de cet atelier nous pensons entrevoir les deux types de processus dont parle Vernant (2021) : transactions interpersonnelles (parfois explicites, parfois implicites se faisant par des silences ou des échanges de regard), et transactions intramondaines (autour des concepts « croire » et « savoir »). Elles semblent s'entremêler²⁰. Parfois les premières sont indépendantes de la réflexion sur le thème philosophique à l'étude, parfois elles semblent être un signal que les idées avancées sont non pertinentes. Par exemple, dans l'extrait étudié, l'arrivée d'une nouvelle consigne pourrait être considérée comme une reprise en mains de l'activité par une personne compétente parce que les propos tenus n'apportaient rien. Ces deux types de transactions sont-ils, ailleurs dans le corpus, entremêlés comme dans cet exemple ? Viennent-ils parfois au secours l'un de l'autre ? Ou au contraire empêchent-ils certaines avancées ?

Il y a probablement d'autres processus en jeu que nous n'avons pas encore observés, et qui pourront être mis au jour dans la suite de nos analyses.

²⁰ Cette intrication que nous observons ici dans ce corpus serait-elle une illustration de la conception de la pensée conjointe dans le dialogue, telle qu'elle est analysée dans le présent dossier thématique par M. J. Baker ("Epistemological questions for a psychology of dialogue", pp. 11-23), dans la perspective d'une psychologie du dialogue ?

Interrogations pédagogiques

A cette étape de notre observation, nous nous posons un certain nombre d'interrogations pédagogiques. Celles-ci pourraient nourrir une réflexion conjointe entre chercheuses et praticiens autour de la mise en œuvre d'une communauté de recherche et sa réception par les élèves.

- Si une interaction poursuivant une finalité (dans notre cas, philosophique) ne peut pas ignorer les aspects liés aux transactions interpersonnelles, comment étayer de façon constructive la coexistence de ces deux types de processus (un qui porte sur le contenu en discussion, l'autre sur les relations entre les discutants) ?

- Est-ce que nos observations pourront contribuer à faire avancer la professionnalité des gestes des enseignants animant ce genre d'atelier ?

- Si le dialogue est un processus ouvert, créatif et imprévisible (Vernant, 2021) : quelles conséquences pour l'animation, notamment pour assurer d'une part que la visée reste celle de départ (dans notre cas : élaborer un problème philosophique commun) et, d'autre part, pour que les relations permettent la constitution d'une communauté de recherche qui puisse durer ?

BIBLIOGRAPHIE

- Delille, V., Markevitch Frieden, N. & Jeanmart, G., « La pensée à l'œuvre dans une discussion philosophique : l'écouter, l'entendre, l'exploiter. Former à l'animation par l'observation minutieuse d'une discussion philosophique filmée », in J.-P. Simon & M. Tozzi (Coord.), *Paroles de philosophes en herbe*. Editions de l'Université de Grenoble, 2017, 239-260.
- Fournel A., *Analyse pragmatique et actionnelle de l'acte de questionner. Le questionnement chez des élèves de primaire et de collège pratiquant la philosophie à l'école* (Thèse de doctorat), Grenoble, Université Grenoble Alpes, 2018, disponible en ligne sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01841459/document>
- Fournel, A., Approche des cris philosophiques. Formes de pensées singulières dans les pratiques philosophiques avec les enfants, *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Philosophia*, 64(2), 2019, 47-70.
- Fournel, A. & Perret-Clermont, A.-N., « Qui donne la parole ? Est-ce un problème ? Le problème supposé commun dans un atelier philosophique avec des collégiens », In A. Fournel & J.-P. Simon (Coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique. Analyse pluridisciplinaire du corpus A(p)prendre*, Grenoble : UGA Editions (à paraître, 2023).
- Goffman, E., *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit, 1973.

- Grossen, M., « Intersubjectivité et négociation de la demande dans un entretien thérapeutique », in M. Grossen & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *L'Espace Thérapeutique. Cades et contextes*, Neuchâtel Paris : Delachaux et Niestlé, 1992, 165-191.
- Grossen, M., "Counselling and gatekeeping: Definitions of the problem and situation in a first therapeutic interview", *Text & Talk. An interdisciplinary journal for the study of discourse*, 16(2), 1996, 161-198.
- Inhelder, B., Cellier, & al., *Le cheminement des découvertes chez l'enfant*, Paris & Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, 1992.
- Kohler, A., *Approches psychologiques de situations de malentendu dans des activités de didactique des sciences*. Thèse de doctorat. Faculté des lettres et sciences humaines Institut de psychologie et éducation. Neuchâtel, Université de Neuchâtel, Suisse, 2020.
- Lipman, M., *Thinking in Education*, 2nd edition, Cambridge University Press, 2003.
- Lipman, M., "Philosophical discussion plans and exercises", *Analytic teaching*, 16(2), 1996.
- Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. S., *Philosophy in the classroom*, Temple University Press, 1980.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L., *The Routledge international handbook of research on dialogic education*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2020.
- Muller Mirza, N., & Dos Santos Mamed, M. (Eds.), *Dialogical approaches and tensions in learning and development. At the frontiers of the mind*, Springer, Cham, 2021.
- Nonnon, E., « Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration », *Langue Française*, 112(1), 1996, 67-87.
- Perret-Clermont, A. -N., "The architecture of social relationships and thinking spaces for growth", in C. Psaltis, A. Gillespie, & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Social relations in human and societal development*, Basingstokes (Hampshire, UK), Palgrave Macmillan. 2015, 51-70.
- Platon, *La République*, Flammarion, GF, n°653, 2006.
- Polo, C. & Lund, K., « La saisie émotive du kairos avec des enfants : entre acte philosophique et geste didactique », *Studia UBB Philosophia*, Cluj, 2021, 66, 2021, 103-134.
- Resnick, L., "Talking to learn...and learn...and learn: A Conversation", in T. Zittoun & A. Iannaccone (Eds.), *Activities of Thinking in Social Spaces*, New York: Nova Science, 2014, 187-201.
- Resnick, L., Preface to Schwarz, B., & Baker, M., *Dialogue, argumentation and education: History, theory and practice*. New York City, New York: Cambridge University Press, 2017.
- Resnick, L., Asterhan, C., & Clarke, S., *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. Washington, DC: American Educational Research Association, 2015.
- Rubstov, V. V., Margolis, A. A., Telegin, M. V., & Kondratyev, E. A., "Développement de concepts philosophiques spontanés chez les enfants de l'école primaire", in C. Garnier & M.-L. Rouquette (Eds.), *Représentations sociales et éducation*, Montréal, Editions Nouvelles, 2000, 111-131.

- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G., "A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation", in *Studies in the organization of conversational interaction*, Academic Press, 1978, 7-55.
- Sasseville, M. & Gagnon, M., *Penser ensemble à l'école*, Les Presses de l'Université Laval, 2007.
- Schwarz, B., & Baker, M., *Dialogue, argumentation and education: History, theory and practice*, New York City, New York: Cambridge University Press, 2017.
- Tartas, V., Perret-Clermont, A.-N., & Baucal, A., "Experimental micro-histories, private speech and a study of children's learning and cognitive development" / Microhistorias experimentales, habla privada y un estudio del aprendizaje y el desarrollo cognitivo en los niños. *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development*, 39(4), 2016, 772-811. doi:10.1080/02103702.2016.1221055
- Tartas V. & Frappart, S., « Est-ce qu'on est capable de se connaître soi-même ? Ben non vu qu'on ne sait pas ce qu'on va devenir... » La discussion à visée philosophique peut-elle être une expérience compréhensive de soi à travers les échanges avec autrui ? In A. Fournel & J.-P. Simon (Eds.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique. Analyse pluridisciplinaire du corpus A(p)prendre*. Grenoble : UGA Editions (à paraître, 2023).
- Tozzi, M., « Le kairos dans une DVDP : une éthique de l'intervention pour l'émergence de sujets pensants », *Diotime* (en ligne) 60/2014 (4).
- Trognon, A., Usages de l'analyse des conversations, *Verbum*, 12(2), 1989, 133-150.
- Trognon, A. & Kostulski, K., « Eléments d'une théorie socio-cognitive de l'interaction conversationnelle », *Psychologie française*, 44(4), 1999, 307-318.
- Trognon, A., Saint-Dizier de Almeida, V., & Grossen, M., « Résolution conjointe d'un problème arithmétique », in M. Gilly, J.-P. Roux, & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques*, Nancy : Presses Universitaires, Publications de l'Université de Provence, 1999, 121-141.
- Vernant, D., *Dire pour faire : de la pragmatique à la praxéologie*, Grenoble : UGA Editions, 2021.
- Vuillemin, N., « Apprendre à voir, apprendre à dire. Les microscopistes entre spécialisation du regard et invention d'un nouveau langage (1670-1830) », *Arts et Savoirs* (8), 2017. doi:10.4000/aes.999