

« Procédés argumentatifs dans les Communautés de Recherche Philosophique »

Texte de la communication présentée
au colloque « Argumentation et Langage »

Université de Lausanne

Septembre 2015

par Ali Hadian Cefidekhanie, Jean-Marc Colletta, Anda Fournel, Kris Lund & Jean-Pascal Simon

Présentation générale

« - Les enfants sont spontanément philosophes : ils posent des questions.
- Et les adultes ?
- Les adultes sont spontanément idiots : ils répondent. »

(Le Visiteur - Eric-Emmanuel Schmitt)

Cette session thématique portera sur une nouvelle pratique d'oral qui s'est répandue depuis une bonne dizaine d'années dans les écoles, mais aussi dans d'autres espaces éducatifs comme des « cafés-philo », « club-philo » et qui est destinée à des enfants de tous âges. Cette pratique est communément appelée dans le monde francophone « Discussion à Visée Philosophique » et dans le monde anglophone « Community of Philosophical Inquiry » : « Communauté de Recherche Philosophique » (désormais CRP) c'est cette terminologie que nous utiliserons. C'est une pratique d'oral dans lequel enfants ou adolescents dialoguent entre pairs autour d'un questionnement philosophique. Le but est d'apprendre à penser par et pour soi-même avec les autres. Si les participants doivent exprimer leurs opinions, elles doivent être considérées comme des objets de discours et de pensée. A ce titre, l'exercice du raisonnement doit les conduire à argumenter leurs propos, en passant, par exemple, du particulier au général, en prenant en compte le point de vue de l'autre, en envisageant les idées selon différentes perspectives, etc. Ainsi les participants apprennent à prendre conscience de leurs opinions, à s'interroger sur l'origine de celles-ci, leurs fondements et à les confronter dans le cadre d'un dialogue éthique.

Il existe différentes formes et modalités de mise en œuvre des CRP, on peut les classer en fonction des finalités : **psychologique voire psychanalytique** comme la démarche de J. Lévine poursuivie par l'AGSAS¹ qui se donne pour objectif que l'enfant fasse l'expérience d'être un sujet pensant ; **éducatives et citoyennes** où c'est le rapport à l'autre qui est mis en avant et **philosophique** qui du moins en France, entend instaurer un autre rapport à la philosophie telle qu'elle a longtemps été enseignée dans les classes de terminale et dont le but est de « faire de la philosophie » /vs/ l'enseigner. On

1 Voir : <http://agsas.fr/>

peut aussi identifier les démarches à travers leurs concepteurs ou promoteurs, nous avons mentionné J. Lévine, il y a aussi le courant « lipmanien » qui se réclame de Matthew Lipman (1976) fondateur des communautés de recherche, M. Tozzi des Discussions à Visée Démocratiques et Philosophique (DVDP) qui poursuit un double objectif d'éducation à la citoyenneté et philosophique, pour ne citer que quelques exemples. Pour plus de détails, on se reportera à l'article de Tozzi (2012) qui propose une analyse plus détaillée.

Pour tenir compte de la spécificité (notamment la dimension philosophique) de la CRP, il convient de donner quelques caractéristiques de cette pratique d'oral en la comparant à d'autres pratiques orales comme la conversation et le débat. Ce tableau présente quelques éléments qui peuvent caractériser ces trois genres (voir tableau ci-dessous).

	Conversation	Débat	CRP
Situation de communication	Non-instituée	Instituée	
Relation entre les locuteurs	Égalité ²	Dissymétrie	
Statuts des locuteurs	Identique	Différent	
		Public & « experts »	« animateur » / participants
Thème(s)	Divers	Question polémique, pratique ... qui aboutit à une prise de décision.	Question philosophique : ouverte, admettant plusieurs réponses ...
Fonctions	Phatiques - ludiques - informatives ...	Confrontation de points de vue	Co-construction de points de vue

En outre, la CRP doit répondre à des exigences spécifiques qui vont influencer son déroulement et conduire à ce qu'on y retrouve des épisodes conversationnels spécifiques. Ainsi pour qu'elle ait une dimension philosophique, la CRP doit :

- **faire émerger un questionnement** : il ne s'agit pas simplement de poser une question qui sera l'objet des échanges, mais aussi de questionner la question : définir la/les notion(s), expliciter les présupposés, définir son champ ...
- **Engager un travail de définition** : en lien avec le point précédent il est nécessaire que les participants s'entendent sur le sens qu'ils donnent aux mots, en cela l'effort de clarification du langage est déjà en soi une exigence philosophique de 1er ordre (Cf. Wittgenstein).
- **Ne pas en rester au simple échange de points de vue** qui doivent être conçus comme des objets de discours qu'il interroger, dont il faut

2 Nous savons que dans toute conversation les locuteurs ne sont pas « à égalité » et que leurs positions respectives passent de « haute » à « basse » en fonction des échanges, nous entendons ici que le statut des locuteurs n'est pas institué par le contexte de la conversation même s'il l'est forcément sur le plan plus largement social.

dégager les origines et les fondements, comme nous l'avons précisé plus haut les opinions doivent être soumises à l'épreuve du raisonnement et de la logique ce qui conduit les enfants ou adolescents argumenter leurs propos.

- **Dégager les enjeux et les implications des affirmations posées :** dans un souci de cohérence et de logique il faut voir en quoi un point de vue adopté peut remettre en cause ou modifier le sens d'un concept : ainsi s'il existe un destin, nous ne sommes pas libres ; en revanche si on considère que l'on peut échapper à son destin, alors, cela remet en cause le concept de destin.

Cela étant, les interactions verbales sont par nature hétérogènes, F. Jacques (1988 : 53) rappelle « qu'il n'y a pas de type pur. Les stratégies discursives apparaissent à l'état plus ou moins mêlé au cours de la communication concrète ». Notre corpus de CRP n'échappe pas à cela.

Corpus et questions de recherche

Notre corpus est constitué de 13 enregistrements faits dans des classes de CM2, 5e & 4e d'une durée totale de 9h00 environ. Nous avons travaillé à partir des retranscriptions alphabétiques et des enregistrements vidéos. Ce corpus a été présenté en détail dans la première partie de l'ouvrage collectif coordonné par Emmanuèle Auriac-Slusarczyk et Jean-Marc Colletta (2015), *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en actes*, Collection « Sphère éducative » : Presses universitaires Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

Classe	Thèmes	Durée
CM2	L'argent	00:43
	Les conflits	00:51
	La vie	00:35
4e	L'apparence	00:16
	La beauté	00:36
	La critique	00:46
	Le handicap	00:48
	L'amour	00:46
5e	Capitaine	00:49
	Conflits	00:43
	Courage	00:42
	Intelligence animale	00:45
	Règles	00:46
	TOTAL	09:06

Tableau 1: Présentation synthétique du corpus.

Ces pratiques d'oral ont surtout été étudiées du point de vue des sciences de l'éducation et de la psychologie, ces recherches ont montré que de jeunes élèves font preuve de pensée complexe assez tôt (Daniel 2005) que cette pratique a des effets sur les compétences de décentration, argumentation, conceptualisation, abstraction (Auriac-Peyronnet & Daniel 2005, Tozzi 2007) et que l'interaction entre pairs permet la coconstruction d'une argumentation plus complexe (Moshman & Geil, 1998). Dans le cadre de ce colloque nous proposons une analyse linguistique des CRP selon les trois axes suivants :

- *Analyse de la gestualité comme marqueur argumentatif* : considérant que la gestualité est une composante du langage, la première communication montrera que les gestes sont des éléments qui peuvent témoigner des processus de raisonnement à l'œuvre dans ce type de dialogue.
- *Analyse l'évocation de faits, d'exemples dans la dynamique discursive* qui montrera que la réflexivité et l'argumentation passent aussi par des séquences narratives et/ou descriptives et qu'il y a un continuum qui va de l'évocation d'un événement à l'argumentation étayée par un raisonnement.
- *Une analyse de la modalisation* permettra de mettre au jour les *opérations cognitives* qui correspondent à ce que Lipmann (2001 : 146) nomme « acte mental », ou encore « états mentaux [qui] sont des composants du processus de pensée » (id. : 149).

**Document
provisoire destiné
aux participants
du séminaire
Philéduc LIDILEM**

La réflexivité : entre anecdote et raisonnement

Par Jean-Pascal Simon

« La pensée naît d'évènements de l'expérience vécue et elle doit leur demeurer liée comme aux seuls guides propres à l'orienter » (Hannah Arendt).

Il n'est plus besoin de rappeler que les discours sont par nature hétérogènes, cela fait maintenant longtemps que la notion de séquence textuelle a remplacé celle de type de texte (Adam, 1999). Ainsi, la CRP comme nouveau genre scolaire et extra-scolaire doit être analysée, au niveau discursif comme une suite de séquences interactionnelles dont certaines épousent clairement les formes de l'argumentation, avec étayage d'une thèse ou position discursive sur des arguments (ce que Golder, 1996, appelle « négociation ») alors que d'autres qui conduisent les participants à évoquer une expérience vécue et relèvent de la narration.

Nous proposons d'envisager la dimension argumentative dans ce type de dialogue non en termes de rupture : il y aurait dans les CRP d'une part des séquences argumentatives et d'autre part des séquences narratives, mais en termes de continuum qui va de l'évocation d'un évènement à la prise de position étayée par un raisonnement. Ainsi nous postulons que l'évocation d'évènement participe de la construction du raisonnement et in fine de l'argumentation.

Dans une précédente publication (Colletta, Leclaire-Halté & Simon, 2013 : 139) nous avons classé les exemples d'évocations d'évènements selon catégories suivantes :

- **l'anecdote** qui est une évocation pure et simple, par l'enfant, d'un évènement en lien avec le questionnement sans que les enfants puissent dépasser la dimension évènementielle pour en tirer une généralisation, un point de vue ...
- nous avons nommé **narration problématisée**, et en son pendant le **témoignage**, l'évocation d'un évènement qui conduit l'élève se détacher du *hic et nunc* pour abstraire et formuler un positionnement. La narration problématisée correspondant à une trajectoire allant du monde du « vécu » au monde du « pensé », le témoignage étant le parcours inverse ; du « pensé » au « vécu ».
- **l'argumentation avec un étayage** qui peut s'appuyer sur l'expérience propre, une doxa ou différentes formes de raisonnement.

Objectifs et méthodologie

Cette contribution est l'occasion de reprendre cette première catégorisation en la soumettant à l'épreuve d'un corpus élargi dans la perspective d'une analyse des procédés argumentatifs puis nous proposerons une nouvelle

manière de catégoriser cette articulation entre les éléments discursifs qui relatent des faits ceux qui expriment des raisonnements identifiables et des points de vue (qu'ils soient explicites ou implicites, nous verrons cela plus loin). Pour cela nous avons choisi une approche qualitative d'une partie du corpus présenté ci-dessus. Nous avons analysé 8 CRP (4 en classe de 5e et 4 en classe 4e), en procédant de la manière suivante : nous avons analysé les premiers passages dans lesquels narration et argumentation apparaissent (entre 3 et 5) ce qui représente un ensemble d'une trentaine d'extraits de longueur variée (de 4/5 tours de paroles à une trentaine). Cette variabilité s'explique par le fait que ces données ont été recueillies en conditions « écologiques » d'où une variété des manières de guider les CRP, des attitudes des élèves, des thématiques dont nous verrons qu'elles peuvent influencer les manières de raisonner.

Les anecdotes

Nous avons dénommé « anecdote » l'évocation pure et simple d'un évènement, en lien avec la thématique de la discussion, mais sans que l'enfant n'en tire une conclusion ou un point de vue explicite. On en trouve toute une série dans un passage de la CRP « conflits, 5e ».

Exemple n°1. (Conflits, 5)

TD P	Locuteur	Propos
216	Animatrice 1	{rires} allez Delphine tu commences
217	Delphine	eh ben en c(e) moment j(e) suis en conflit avec xx
219	Animatrice 1	t(u) es en conflit avec une copine à quel sujet
220	Delphine	donc en fait on lui a fait une blague elle l'a mal pris
221	Animatrice 1	d'accord une blague qui a été mal prise

Si l'évènement rapporté que l'on peut formuler ainsi : « *je suis en conflit avec X car on lui a fait une blague et elle l'a mal pris* » est en rapport avec le questionnement : « *pourquoi y a-t-il des conflits* » on ne voit pas ici quel rôle il peut jouer dans l'argumentation, on s'en tient aux faits sans conclusion explicite.

De même dans cet autre exemple un peu plus loin.

Exemple n°2. (Conflits, 5)

TD P	Locuteur	Propos
229	Martin	ben moi euh c'était xx
	(...)	
232	Martin	pa(r)ce que j'ai j(e) l'ai poussé sans faire exprès et lui il a cru qu(e) j'avais fait exprès alors i(l) m'a r(e)poussé <en f(ai)sant exprès>

On peut inférer de l'intervention de Martin l'énoncé suivant : « *Je suis en*

conflit avec X parce que je pa(r)ce que j(e) l'ai poussé sans faire exprès et lui il a cru qu(e) j'avais fait exprès », mais pas non plus de dimension argumentative.

et encore :

Exemple n°3. (Conflits, 5)

TD P	Locuteur	Propos
287	Bastien	moi c'était dans mon ancien collègue # j(e) jouais au ping-pong # y avait hum # quelqu'un # près d(e) moi il avait fait tomber son écharpe j'avais marché d(e)ssus # i(l) l'a ramassée et i(l) commence à m'insulter pendant dix minutes # au bout d'un moment euh j(e) lui dis euh {Bastien agite la main de haut en bas} voilà # un xxx # et i(l) commence à m(e) mettre un coup d(e) pied et on s'est battus

Idem pour Bastien : « Dans mon ancien collègue, je jouais au ping-pong, quelqu'un près de moi il avait fait tomber son écharpe, j'avais marché dessus, il l'a ramassée et il commence à m'insulter pendant dix minutes. Au bout d'un moment euh je lui dis euh calme toi et il commence à me mettre un coup de pied et on s'est battus ».

On peut penser que la requête initiale qui instaure ces échanges (TDP 209) : « on va essayer de de répertorier # les conflits qu'on a euh # vécu, etcétera vous essayez chacun de réfléchir # au dernier conflit qu(e) vous avez eu # avec qui # et à quel sujet en général on va pas rentrer dans les détails » conduit à ce type d'épisode ou d'interventions a comme effet de faire produire une « liste » de faits dont peut d'ailleurs penser qu'ils sont plus ou moins réels - ou fictifs - quand on un même motif narratif est repris à quelques tours de parole de distance :

Exemple n°4. (Conflits, 5)

TD P	Locuteur	Propos
299	Léo	moi c'est avec ma sœur hier pa(r)ce que elle elle s'occupait trop d(e) moi
300	Animatrice 1	t(u) as une sœur qui s'occupe trop de toi
301	Léo	en fait elle elle me donne des ordres

exemple à comparer à cet autre exemple fourni un peu plus tard par Nora :

Exemple n°5. (Conflits, 5)

TD P	Locuteur	Propos
321	Nora	moi avec mon frère
323	Nora	i(l) m(e) donne trop d'ordres

On retrouve ce phénomène dans une autre CRP

Exemple n°6. (Handicap, 4)

TD P	Locuteur	Propos
217	Enseignante	et vous en avez déjà eu dans vos classes des des enfants handicapés
(...)		
221	Nagib	en primaire
(...)		
225	Enseignante	Nagib tu disais au primaire (...) et comment vous pratiquiez dans dans la classe comme ce que vient de dire César
226	Nagib	xx elle avait une machine
227	Enseignante	ah oui
228	Nagib	un ordinateur
229	Enseignante	elle travaillait sur un ordinateur
230	Nagib	sur un truc bizarre xx
231	Enseignante	un truc bizarre # attendez ça c'est intéressant
232	Nagib	c'est une machine où # je sais pas # elle écrivait avec ça quoi
233	Enseignante	et tu étais en quelle classe
234	Nagib	bah toute la primaire
235	Enseignante	toute la primaire et tu sais pas de quelle machine il s'agissait # t'as jamais regardé # d'accord
236	Nagib	je me rappelle plus
237	Enseignante	donc c'était une machine spéciale pour écrire c'est ça
238	Nagib	oui

Si nous ne retrouvons pas d'anecdotes qui n'aient pas de rapport avec la problématique de la CRP il en est toutefois un quelques-unes qui ayant un lien sémantique avec le thème de la discussion pour lesquelles il est difficile de dire qu'ils contribuent (visiblement au moins, nous verrons plus loin d'autres exemples pour lesquels ce n'est pas le cas) à la construction de points de vue.

Bilan

On définira l'anecdote comme un passage narratif dans une CRP, qui ne porte pas de point de vue explicite. Il s'agit d'un énoncé « embrayé », la source de l'information directe : l'énonciateur a vécu le fait ou il l'a simplement vu / entendu ... L'énoncé est spécifiant, on dira il réfère à « une personne », « un lieu » /vs/ « des gens qui ... » énoncé qui représente une catégorie et qui témoigne donc d'un « pensé » qui devient un savoir.

S'interroger ici sur les limites de demandes explicites d'exemples dans les CRP ... surtout avec des adolescents et noter le fait que l'on a trouvé beaucoup plus d'anecdotes chez les enfants plus jeunes (on reviendra sur cela en conclusion).

Anecdotes et point de vue

On peut analyser de manière un peu différente un certain nombre d'anecdotes. En effet, pour peu que l'on considère un empan de discussion un peu plus large, on peut estimer que l'évènement relaté et la manière dont il est raconté sous-tendent un point de vue. Pour dire cela nous nous appuyons sur les travaux de A. Rabatel (2007) pour qui « *le PDV se définit par les moyens linguistiques par lesquels un sujet envisage un objet* » et s'exprime « *tantôt directement, par des commentaires explicites, tantôt indirectement, par la référenciation, c'est-à-dire à travers les choix de sélection, de combinaison, d'actualisation du matériau linguistique* ». Ainsi, nous allons voir que certains segments narratifs que l'on trouve dans les CR, sont un matériau linguistique qui peut exprimer un point de vue.

A. Rabatel (idem) fait la distinction entre trois types de PDV :

- **Le PDV embryonnaire ou raconté** est celui d'un personnage (qui peut être aussi le narrateur), mais qui n'est pas la formulation d'un jugement de valeur de l'énonciateur sur ce qui est rapporté, même si, comme il le rappelle « évoquer la police en parlant de "gardiens de la paix" ou de "forces de l'ordre" ne dit pas la même chose relativement au rôle de la police et à la conception des rapports sociaux. »
- **Le PDV représenté** est celui de l'énonciateur exprimé à travers la manière dont est formulé, par exemple, l'arrière-plan narratif, ainsi que par « des comptes rendus de perception (éventuellement associés à des paroles ou des pensées) » de l'énonciateur lieu de focalisation du récit.
- **Le PDV asserté** s'exprime par « des paroles ou des pensées, à l'instar des formes conventionnelles du discours rapporté ».

Nous retiendrons de cette manière d'analyser le matériau linguistique les concepts de PDV asserté et de PDV embryonnaire (sans le distinguer du PDV représenté), en effet, la richesse stylistique du matériau sur lequel nous travaillons n'a rien à voir avec les textes littéraires sur lesquels A. Rabatel a construit sa modélisation. Il faut rappeler que les locuteurs sont des collégiens, cette distinction serait peut-être utile si nous nous penchions sur des CRP dont des adultes seraient les participants.

Nous allons maintenant présenter quelques analyses d'interventions ou d'échanges qui nous semblent porteurs d'un PDV embryonnaire dans la mesure.

Exemple n°7. (Handicap, 4)

TDP	Locuteur	Propos
204	Enseignante	alors ça les empêche pas de vivre # euh comment # tout à l'heure on a dit que les sourds par exemple en France avaient des écoles
205	César	mais il y a des sourds # je connais un sourd # l'année dernière il était à l'école normale il parlait la langue des signes
207	César	et il avait un prof bien précis #, mais # c'était compliqué en fait # < il était >
209	César	<il avait un prof spécial> #, mais il allait dans cette dans la

TDP	Locuteur	Propos
		classe avec son prof spécial dans la classe # dans la même classe que les autres en fait

Dans cet exemple, l'enseignante rappelle quelque chose qui avait été dit précédemment par le groupe. César réagit en rapportant un fait qu'il a lui-même vécu l'année précédente. On peut estimer que son récit est porteur d'un PDV embryonnaire (non formulée explicitement) puisqu'il s'oppose à ce que dit l'enseignante « les sourds en France ont des écoles spécialisées », en effet on y trouve :

- un connecteur logique qui marque l'opposition en début d'énoncé « mais » qui oriente les propos qui suivent comme étant opposés à ce qui vient d'être dit : A //, MAIS B .
- de l'anecdote puisque, bien qu'il commence par une formulation générique : « il y a des sourds » qui pourrait tirer ses propos du côté de la connaissance (*je sais qu'il existe X*) et ainsi s'extraire du réel, il se reprend avec un énoncé qui est doublement embrayé « je » et « l'année dernière » éléments linguistiques qui ne sont référables que par rapport à la situation d'énonciation.
- Des traces d'argumentation (embryonnaire) dans son récit : **en fait** (...) il avait un prof spécial, **mais** il allait (...) dans la même classe que les autres.

C'est pour cela que nous considérons que ces interventions de César sont porteuses d'un PDV que l'on peut qualifier, à la suite de A. Rabatel, d'embryonnaire ou encore de potentiel, en effet, on peut penser que si on avait interrogé César dans ce sens il aurait pu expliciter ce qu'il dit de la manière suivante : « *Tous les sourds ne vont pas dans des écoles spécialisées puisque je sais qu'il y en avait un dans des écoles ordinaires* », point de vue argumenté par la connaissance du locuteur.

Exemple n°8. (*Handicap, 4*)

Tdp	Loc.	Propos	Syntaxe	Argumentation	Commentaire
299	Elian	ben j(e) sais pas c'est plus que du respect # on les aide un peu #, mais pas de l'adaptation complète parce que sinon (en)fin		questionnement	
300	Enseignante	plutôt une aide # comment comment est-ce qu'on pourra appeler ça # enfin bon continuons xx			
301	Mahaud	Gautier xx			
302	Gautier	des fois quand on les quand on veut les aider et tout # ben des fois ils disent qu'ils ont pas besoin d'aide # ils veulent	Des fois quand P2 des fois P2, P3	PDV embryonnaire Argument	Énoncé fondé sur une connaissance

Tdp	Loc.	Propos	Syntaxe	Argumentation	Commentaire
303	Elian	pas ouais ouais ils aiment pas en plus		PDV asserté	idem
304	Enseignante	c'est vrai			
305	Elian	quand on les aide à # à par exemple des handicapés # ben j(e) sais pas moi # i(l) y en a ceux qui sont venus au collège l'autre fois on voulait qu'on les aide à rentrer dans la voiture # non non c'est bon je me débrouille tout seul	Quand P1 par exemple EPIST P2, P3, P4	Argument	Fondé sur une expérience

La question qui est traitée dans cet extrait est de savoir comment se comporter vis-à-vis des handicapés, qui doit s'adapter ? Et comment interpréter le fait, par exemple de laisser sa place dans les transports en communs. L'intervention de Gauthier (302) est porteuse d'un PDV embryonnaire qui irait dans le sens d'une adaptation facultative des valides aux handicapés. Par rapport aux exemples d'anecdotes que nous avons vus plus haut, et même si le connecteur utilisé à deux reprises est « quand », on est dans une énonciation débrayée qu'il est difficile de classer comme anecdotique, on serait plutôt dans un premier niveau de généralisation, le PDV embryonnaire serait fondé sur une connaissance ou en tous cas les propos tenus « décollent » de l'expérience qui fonde cette connaissance.

À contrario, l'intervention de Elian, porteur du même PDV embryonnaire, s'appuie bien sûr une anecdote :

- le fait relaté est situé dans l'espace et le temps: « ceux qui sont venus au collège l'autre fois »
- présence de paroles au DD : « non non c'est bon je me débrouille tout seul »

Entrecroisement de différents types de PDV

Voici un extrait d'une séquence conversationnelle portant sur l'amour maternel (Amour 5e) qui illustre le comment narration et argumentation, et PDV asserté et embryonnaire s'entrecroisent :

Exemple n°9. (Amour, 5)

Tdp	Loc.	Propos	Syntaxe	Argumentation	Commentaire
239	Hervé	Igor			

Tdp	Loc.	Propos	Syntaxe	Argumentation	Commentaire
240	Igor	l'affection en fait <u>je pense que</u> ³ c'est # hum # un peu comme l'amour, mais sauf qu'il y a une touche de différence# que:: # normalement ON EST FORCÉMENT OBLIGÉ D'AIMER NOTRE ENFANT # euh # parce que euh # <u>c'est difficile à expliquer</u> # pour	EPIST P1, mais sauf que P2 normalement P3 EPIST	PDV asserté <i>amour des enfants = obligatoire</i>	
244	Judith	<u>avant moi je connaissais une dame qui en avait rien à faire de ses enfants # elle sortait toujours avec ses copines et elle laissait sa mère s'occuper de ses enfants</u>	avant EPIST. P1, P2 et P3	PDV embryonnaire <i>amour des enfants = facultatif</i>	Exemple contre-argument porteur de PDV
247	Ens. 1	moi j'ai un mot qui me fait/ une phrase qui me fait bondir là obligé d'aimer ses enfants # euh ça m/ # euh moi je me pose la question # est-ce que ça vous choque pas cette phrase		Problématisation « est-on obligé d'aimer ses enfants ? »	Formulation d'un questionnaire en réaction aux propos de Igor et Julie.
248	Hervé	bah Xavier vas-y			
249	Xavier	BEN ON EST PAS OBLIGÉ D'AIMER SES ENFANTS parce que il y a des femmes qui préfèrent # qui préfèrent comme a dit Judith sortir avec leurs copines enfin # qui se sentent moins libres avec un enfant # elles pensent que c'est une une oppression	P1 parce que DIAL P2, P3	PDV asserté <i>on est pas obligé d'aimer ses enfants</i> + argument	Exemple problématisé
272	Hervé	euh vas-y Igor			
273	Igor	Euh OUI, mais en fait # certes elles croient que C'EST UN POIDS DE PLUS # ,mais AU FOND D'ELLES elles savent que hum# (en)fin que c'est euh # euh (en)fin # ELLES AIMENT LEURS ENFANTS	PDV, mais en fait P1, mais P2	Contre-argument fondé sur le PDV du personnage (PDV embryonnaire) <i>amour des enfants = obligatoire</i>	Prise en compte du PDV intradiégétique

3 Sont soulignés les parties de énoncés qui sont des traces de dialogisme ou de positionnement de l'énonciateur (essentiellement dans sa dimension épistémique), en **bleu** les parties narratives, en **gras** les connecteurs (logico-argumentatifs et chronologiques) les PDV sont en MAJUSCULES.

Tdp	Loc.	Propos	Syntaxe	Argumentation	Commentaire
277	Hervé	euh vas-y Norbert			
278	Norbert	moi je pense qu' EN FAIT ON N'Y PEUT RIEN C'EST LE DESTIN QUI CHOISIT # y a que le destin qui sait	EPIST P1	PDV asserté <i>c'est le destin</i>	

Cette séquence s'étend sur une cinquantaine de tours de parole, dans cette transcription nous avons supprimé les TDP qui ne participent pas de l'argumentation, comme des demandes de répétition, des rappels à l'ordre, des ininterventions qui touchent la gestion de la classe ...

Elle débute par une intervention d'Igor qui affirme un PDV en 240. Judith lui réplique avec un exemple (244) dont on voit clairement qu'il s'agit d'un contre-argument qui va dans le sens d'un PDV inverse de celui de Igor : « l'amour maternel n'est pas obligatoire ». Il s'agit bien d'une anecdote au sens plein puisque :

- il y a ancrage énonciatif : « avant », « moi je »
- s'appuie sur un fait connu « je connaissais une femme »

Ces deux interventions : le PDV asserté et le PDV embryonnaire formulés à travers une anecdote instaurent une problématique qui est explicitée par l'enseignante 1 (247) : « est-on obligé d'aimer ses enfants ? ».

En 247, Xavier reprend l'exemple de Judith, cette reprise instaure de fait une mise à distance puisque Xavier ne partage pas la même connaissance « pratique » de cette situation ce qui est marqué par la formulation « il y a des femmes qui ... » ce qui fait d'un cas particulier de rapport mère / enfant rapporté par Judith une catégorie générique d'un « type » de mère ou de relation maternelle, on passe ainsi à un niveau de connaissance supérieur, théorisé.

L'intervention de Igor (273) induit un nouveau niveau d'expression du PDV. Jusqu'alors n'étaient formulés que les PDV des participants à la CRP, ses propos relatent un PDV interne au fait en quelque sorte intradiégétique : le PDV de « ces femmes qui ... » en évoquant leur croyance et leur savoir profond qui s'opposent. Nous avons maintenant trois acteurs et trois PDV :

- Ceux qui, comme Igor, pensent qu'*on est forcément obligé d'aimer notre enfant*
- Ceux qui, comme « ces femmes qui pensent que ...mais savent » le contraire
- Ceux qui, comme Judith, estiment que ce n'est pas toujours le cas.

Igor mobilise ainsi le PDV supposé de « ces femmes » comme argument en faveur de son PDV.

En 284 on voit bien que Judith a progressé dans la conceptualisation, car elle envisage maintenant la situation générique (Vs la situation spécifique initiale) en formulant un énoncé hypothétique, comme le font Elisée et Igor dans les TDP qui suivent.

Cette séquence illustre ainsi la complexité de la manière dont s'articulent la narration de faits réels, la généralisation : on passe ici d'un fait qui doit être réel (Judith 244) à des exemples génériques comme celui « d'une mère qui n'aime pas son enfant » et « des mères infanticides » ce qui témoigne d'une pensée à l'oeuvre et l'argumentation au milieu de tout cela, exprimée directement par des PDV assertés ou indirectement par des PDV embryonnaires.

(exemple n°4 et 5 voir s'il faut les supprimer en fonction du temps... -réserve pour la discussion -)

Exemple n°10. (Beauté, 4)

TD P	Locuteur	Propos
188	Animatrice 2	[la beauté] à quoi ça sert
189	Adenora	par exemple ya des filles eh ben elles se servent de leur beauté pour être mannequin ou quelque chose et euh voilà
197	Adenora	euh ya ya des filles euh ou même des garçons i(l)s s(e) servent euh de leur corps (en)fin d(e) leur physique pour euh # (...) pour:: faire d(e) la pub ou quelque chose <x>

Cet échange débute par une question initiale, l'animatrice demande aux élèves de donner leur PDV sur l'utilité de la beauté. Adenora répond en donnant un exemple. La formulation d'un PDV asserté aurait pris une forme comme « *je pense que la beauté sert à ...* », mais Adenora répond avec deux exemples qui illustrent quelques un des buts que l'on peut assigner à la beauté. On peut expliciter cet embryon de PDV de la manière suivante : « *la beauté sert à faire quelque chose de sa vie, avoir un métier reconnu ...* ».

De même dans cet autre exemple :

Exemple n°11. (Conflits, 5)

TD P	Locuteur	Propos
82	Animatrice 1	qu'est-ce que tu appelles l'embrouille
84	Vincent	<ben> l'embrouille pour moi c'est quand euh # on s'insulte on dit que(l)que chose de pas sympa que(l)que chose comme ça après ça d(e)vient du racisme aussi
85	Animatrice 1	c'est-à-dire
86	Vincent	ben les personnes qui sont racistes de couleur de peau ou de:: # de choses comme ça xx tout ça
90	Vincent	ben la richesse y a certaines # personnes par exemple i(l)s prennent en otage x les aut(r)es xx payer
92	Vincent	xx c'est pareil c'est des conflits et:: # <pour l'argent> voilà

La formulation du PDV est plus perceptible que dans l'exemple précédent puisque qu'au TDP 84, Vincent commence ses propos « pour moi », mais il poursuit par un énoncé à dominante narrative, organisé par des connecteurs chronologiques / temporels « quand », « après » et reste assez général : « certaines personnes », ... il y aurait eu PDV asserté si Vincent avait

dit : « *l'embrouille pour moi, c'est le fait de se disputer, de tromper quelqu'un* » un énoncé proche d'une définition que l'on trouverait dans dictionnaire.

BILAN

On voit que les anecdotes sont un point de départ à la pensée à condition que les locuteurs arrivent à « décoller » du contexte. Entre anecdote et connaissance sur le monde on peut classer ces productions langagières en trois niveaux selon que ce qui est relaté relève de

1 - de la sphère **personnelle** : embrayée l'énonciateur est aussi un protagoniste et la source d'information est directe : vécue ou simplement que l'énonciateur a vue / entendue.

« je connais une femme qui ... »

2 - de faits **spécifiques** dans un énoncé non embrayé, mais référencé à une source d'information (lue, vue à la TV, relatée à l'énonciateur par quelqu'un ...)

« J'ai vu à la télé qu'il y avait une femme qui ... »

3 - **générique** : non embrayée, non référencée à une source d'information

« Il y a des femmes qui ... »

Ainsi certains des échanges conversationnels que nous avons présentés peuvent dans leur dynamique partant du niveau 1 (ci dessous) aboutir au niveau 3 pour aboutir à la formulation d'un PDV explicite qui serait, pour reprendre la typologie de A. Rabatel, PDV embryonnaire

Narration et argumentation

L'expérience qu'elle soit vécue directement ou par procuration permet de faire l'expérience de certaines situations des des sentiments qui s'y rattachent comme cela peut s'expérimenter par une lecture empathique, par le visionnement d'un film qui nous émeut, ou encore quand nous regardons les informations télévisées. Certaines interventions des élèves s'appuient sur ce type d'expériences pour fonder leurs points de vue.

C'est sur cette base que nous allons maintenant analyser le rapport entre narratif et argumentatif au niveau des échanges, des interventions et même à l'intérieur d'une intervention au niveau des propositions, car pour analyser finement les faits il convient de les observer à un niveau à la fois macro pour apprécier la dynamique conversationnelle et micro. En effet, comme nous le verrons dans une même intervention, une partie peut relever de la narration et une autre de l'argumentation.

Au niveau macro, on peut se demander comment, chronologiquement narration et argumentation s'organisent. Nous avons évoqué plus haut deux pôles autour desquels on peut penser que s'organisent les discours : la narration se trouve en amont de la formulation de PDV, d'une conclusion ou elle peut se trouver en aval.

Reprenons l'exemple n°7 (Handicap, 4)

Td p	Loc.	Propos	Syntaxe	Argumentation	Commentaire
204	Enseignante	alors ça les empêche pas de vivre # euh comment # tout à l'heure on a dit que les sourds par exemple en France avaient des écoles			
205	César	mais il y a des sourds # <u>je connais un sourd</u> # l'année dernière il était à l'école normale il parlait la langue des signes			
207	César	et il avait un prof bien précis #, mais # c'était compliqué en fait # < il était >		PDV embryonnaire	
209	César	<il avait un prof spécial> #, mais il allait dans cette dans la classe avec son prof spécial dans la classe # dans la même classe que les autres en fait			
211	Enseignante	d'accord alors est-ce que là c'est l'école qui s'adapte à l'enfant ou est-ce que c'est l'enfant qui va s'adapter à l'école		demande de PDV	
212	César	mais en fait C'ÉTAIT LES DEUX parce que	Mais en fait P parce que		
213	Enseignante	oui			problématisation
214	César	(il) y avait l'en/ (il) y avait l'enfant parce que en fait il faisait des maths il faisait voilà # et il parlait et tout de en langue des signes quoi # et:: t(u) avais le prof qui essayait de s'adapter à lui # parce que des fois il se trompait en fait de mots # donc des fois euh # des fois il se trompait et le # il comprenait pas bien en fait	Parce que en fait P1 et P2 et P3 parce que des fois P4	PDV asserté	

On voit ici que le questionnement de l'enseignante en 211 donne une nouvelle dimension au PDV embryonnaire porté par les propos de César. En lui demandant de répondre à une mise en balance de deux PDV : l'école (donc les gens « normaux » s'adaptent au handicapé /vs/ le handicapé s'adapte à l'école

(donc au monde ordinaire), l'enseignante conduit l'élève à « penser » le réel, à en extraire des éléments qui vont lui permettre de répondre que l'adaptation va dans les deux sens :

- handicapé → école : « il faisait des maths il faisait voilà # et il parlait et tout de en langue des signes »
- école → handicapée : « le prof qui essayait de s'adapter à lui # parce que des fois il se trompait »

C'est ce que nous appelons narration problématisée nous voyons ici que la trajectoire conversationnelle va du monde du « vécu » au monde du « pensé » pour revenir au monde du « vécu ».

Un peu comme on le voit dans l'intervention 214 la narration peut aussi servir d'argument à un PDV asserté.

Exemple n°12. (Capitaine, 5)

Td p	Loc.	Propos	Syntaxe	Argumentation	Commentaire
504	Léonard	(...) comme la dernière fois en Amérique il y a un petit enfant il est tombé dans l'eau # il y a un Français il est allé le sauver # EH BEN C'EST DU COURAGE # parce que le petit enfant il savait pas nager # il devait pas avoir même pas un an je pense # et s'il se noyait ben ses parents ils allaient pleurer et lui il a sauté comme ça alors qu' il pouvait se faire mal avec des lames du bateau parce qu'il y avait plein de bateaux à côté # ben c'est du courage parce qu'il a sauvé une vie	P1, P2	Narration / conclusion / argument / conclusion	

Cette intervention de Léonard est particulièrement intéressante, car elle articule : relation d'évènement, conclusion du type « ce cas de quelqu'un qui sauve une vie est un exemple de courage » argumentation « il pouvait se faire mal ». Léonard raconte une histoire dont il a eu connaissance pour expliquer ce qu'est pour lui le courage (sauver une vie en prenant des risques). On a le mouvement suivant : « vécu (médiatisé) » → « pensé » → « vécu (médiatisé) » → « pensé ».

Exemple n°13. (intelligence animale, 5)

Td p	Loc.	Propos	Syntaxe	Argumentation	Commentaire
24	Laure	BEN OUI # I(L)S SONT INTELLIGENTS	P	PDV <i>les A sont B</i>	assertion
25	Enseignant	pourquoi tu penses que # pourquoi tu dis ça	Pourquoi PDV Pourquoi DIRE		demande d'explicitation demande de justification
26	Laure	ben euh pa(r)ce que euh # eh ben y a # y a certains a/ euh animaux ben i(l)s sont # intelligents d'aut(r)es pas	Parce que il y a P, non P	Explication <i>parce que certains A sont B</i>	non aboutie fondée sur une connaissance.
27	Enseignant	c'est-à-dire précise donne-nous un exemple			Demande d'explicitation demande d'exemple
28	Laure	les renards i(l)s sont rusés euh # les dauphins aussi # i(l)s sont intelligents les dauphins	P1, P2	argument	assertion
31	Enseignant	qu'est-ce qui f/ qu'est-ce qui fait qu'est-ce qui t(e) fait dire à toi qu'i(l)s sont intelligents			demande de justification l'argument acquiert alors le statut de PDV
32	Laure	ben euh tout ce qu'i(l)s font (en)fin # comment euh par exemp(l)e on entend dans de dans des dans des euh dans la télé euh des fois # que les dauphins i(l)s ont sauvé (en)fin voilà des trucs comme ça	ben P1 par exemple MED des fois que P2	argument	Fait médiatisé
33	Enseignant	les dauphins i(l)s ont sauvé quoi			
34	Laure	ben des p(e)tits bébés enfin # des fois c'est ça	P3		

Dans cet exemple, Laure formule tout d'abord un PDV : « les animaux sont intelligents » qu'elle explique par une catégorisation : animaux intelligents /vs/ animaux non intelligents du coup on a une argumentation du type :

les A sont B parce que certains A sont B (et certains A ne sont pas B)

suivi d'un exemple de « A qui sont B ». En 32, le recours au fait médiatisé est un argument non pas du PDV, mais de l'explication, la justification de ce PDV ce que l'on peut reformuler en « je dis que certains A sont B parce que j'ai entendu à la télé que + narration ». Le fait médiatisé relaté n'est plus de l'expérience directe, on ne pas dire qu'il s'agit d'une connaissance, c'est « quelque chose » dans un espace intermédiaire entre le vécu et le pensé.

Exemple n°14. (intelligence animale, 5)

Td p	Loc.	Propos	Syntaxe	Argumentation	Commentaire
308	Isabelle	euh # (en)fin un jour j'ai vu dans un film que # y avait un chien # ben:: i(l) portait i(l) portait euh j(e) sais plus c'est quoi i(l) portait dans sa bouche	Un jour MED il y avait P2 P3 P4		
310	Isabelle	un sac:: de courses j(e) pense	P5		problématisation
312	Isabelle	i(l) portait un s/ un sac de courses jusqu'à jusqu'à la jusqu'à chez lui	P5'		
315	Isabelle	< ben moi j(e) trouve qu'il est intelligent >	Ben EPIST - P	Conclusio n	

Cet exemple montre le cheminement inverse : « vécu → pensé », Isabelle part d'un fait dont elle a connaissance indirecte, médiatisée par la télévision (et peut-être fictif au final s'il s'agit d'un film) qui sert de base à l'établissement de son PDV. En cela elle problématise cet exemple puisqu'elle en tire une conclusion.

Exemple n°15. (intelligence animale, 5)

Td p	Loc.	Propos	Syntaxe	Argumentation	Commentaire
120	Richard	une fois j(e) regardais à la télé # c'était l/ pa(r)ce qu'en fait i(l) sortait les chiens # et i(l) ressentait qu'il allait avoir un problème et il x il a tout fait pour qu'i(l) rentre chez lui # le chien	Une fois MED P1 et P2 et P3	PDV embryonn aire	assertion
121	Enseignant	d'accord # donc il a prévu un évènement # et pour toi ça c'est une <ques/>		propositio n de conclusion	Problématisation
122	Richard	<ben ouais>		conclusion	
123	Enseignant	c'est intelligent # pourquoi c'est intelligent		propositio n de conclusion	
124	Richard	pa(r)ce que il a tout fait pour l(e) faire rentrer		Conclusio n	
125	Enseignant	donc c'est le maître # qui a obéi au chien		propositio n de conclusion	
126	Richard	ouais		Conclusio n	

Même type d'exemple qui part d'un PDV embryonnaire fondé sur un exemple

allant en faveur de l'intelligence animale qui aboutit à une conclusion essentiellement formulée par l'enseignant qui propose des conclusions par l'animatrice validées par Richard.

Conclusion

Bien que notre approche ait été qualitative, nous pensons pouvoir affirmer que les élèves de collèges sont moins dans la narration que les élèves de primaire comme Cassandra qui répond par une anecdote quand elle explique pourquoi c'est bien de partager :

Exemple n°16. (Partager, CP)

281. **Cassandra** : ben:: c'était c'est assez bien pa(r)ce que comme ça // après on parle on parle // et:: // ben on est on est heureux et heu // {bredouille} e(lle) me l'a prêté pa(r)ce que // comme un jour heu // {bredouille} j'étais dormir chez elle // et puis heu comment // elle a bien voulu me prêter un jeu // et {inaudible} on avait changé de lit // ben moi je dormais à même sur le matelas // donc // après Leïa elle dormait // dans son lit // donc après vers heu chais plus quelle heure // euh // moi j'(é)tais dans le lit // et Leïa sur dans sur le matelas

282. **Enseignante** : ***mais à quoi ça a servi de partager Cassandra c'est ça la question xxx***

283. **Cassandra** : ben {inaudible}

284. **Enseignante** : alors là je vois bien vous avez partagé plein de choses, mais:: // à quoi ça a servi tout ça

285. **Cassandra** : c'était bien // puis heu comment heu quand on ét quand chuis partie chez moi // j'étais j'étais heureuse

286. **Enseignante** : t'étais heureuse // d'accord ***donc ça a servi à être heureux***

Sur le plan pédagogique on peut s'interroger sur les interventions de l'animateur qui visent à faire produire des exemples, en effet, nous avons constaté qu'elles conduisent les élèves à produire des listes d'exemples qui sans étayage spécifique, sans demande d'explicitation du PDV embryonnaire sous-entendu, ne permettent pas d'enclencher un raisonnement. A l'inverse, nous constatons que lorsque l'enseignant demande à l'élève ce qui fonde la mention d'un évènement l'expérience vécue directement ou médiatisée devient objet de problématisation et donc de pensée.

Enfin, les exemples que nous avons analysés montrent que la relation narration / argumentation est complexe et bien plus intriquée qu'une opposition habituelle en termes de séquence argumentative /vs/ narrative ne le laisse entendre. La dimension didactique de corpus le montre bien, reste à conduire une analyse comparée avec des sujets de classe d'âge différent pour comprendre comment et quand les enfants sortent de cette « adhérence à l'anecdotique ou à l'évènementiel » (Colletta, Halté & Simon 2013) que nous avons pointée chez des enfants plus jeunes.

Bibliographie

- Adam, J.-M., (1999), *Linguistique textuelle, des genres de discours aux textes*, Nathan Université, coll. Fac. Linguistique
- Auriac-Peyronnet, E., & Daniel, M.-F. (2005). Impact of Regular Philosophical Discussion on Argumentative Skills. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, & M. Couzijn (Eds.), *Effective Learning and Teaching of Writing* (pp. 291-304). Springer Netherlands.
- Auriac-Slusarczyk E. & J.-M. Colletta (coord), (2015) *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en actes*. Clermont-Ferrand. Presses Université Blaise Pascal, Coll. Sphère Educative.
- Bally, C. (1932/1965) 4è ed.. *Linguistique générale et linguistique française*. A. Francke, a.g. Verlag, Berne.
- Bigot-Destailleur, A. (2011). La discussion à visée philosophique à l'école : des postures énonciatives aux postures enseignantes. dans *Diotime, n°49 (07/2011)* [En ligne]. Consulté le 06 juillet 2014. URL : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39678>.
- Brenifier O., Regard critique sur la méthode Lipman, in *Diotime l'Agora, n°21, 2004*.
- Calbris, G. (2003). *L'expression gestuelle de la pensée d'un homme politique*. Paris : CNRS Editions.
- Calbris, G. (2011). *Elements of meaning in gesture*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Cienki, A., Müller, C. (Eds.) (2008). *Metaphor and gesture*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Collectif. Quelle éducation laïque à la morale ? *Les Cahiers Pédagogiques, Revue n°513 - mai 2014*
- Colletta, J. - M., Halté, A. - C., & Simon, J. - P. Mouvements discursifs et figures du raisonnement dans le corpus Philosophème. Dans E. Auriac-Slusarczyk & M. Blasco-Dulbecco (Éd.), *Quand Les Enfants Philosophent: Analyses Plurielles Du Corpus Philosophèmes* (p. 139-158). Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Colletta, J.-M. (2015). *Philosopher avec les mains ?* In E. Auriac-Slusarczyk E. & J.-M. Colletta (coord), *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en actes*. Clermont-Ferrand. Presses Université Blaise Pascal, Coll. Sphère Educative.
- Colletta, J.-M., Halté, A.-C., & Simon, J.-P. (2013). Mouvements discursifs et figures du raisonnement dans le corpus Philosophème. In E. Auriac-Slusarczyk & M. Blasco-Dulbecco (éd.), *Quand les enfants philosophent: Analyses plurielles du corpus Philosophèmes* (p. 139-158). Pu Blaise Pascal.
- Daniel, M.-F. (2005). *Pour L'Apprentissage D'une Pensée Critique Au Primaire*. PUQ.
- De Jorio, A. (2000). *Gesture in Naples and Gesture in Classical Antiquity. A translation of Andrea de Jorio's La mimica degli antichi investigata nel gestire napoletano (1832), and with an introduction and notes by Adam Kendon*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ducrot, O. (1984), *Le dire et le dit*. Paris : Les éditions de minuit.

- Go, N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire - Pourquoi ? Comment ?*. Hachette Éducation Technique.
- Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Houdé, O. , (2014a) *Le raisonnement*. PUF ; Que sais-je ?
- Houdé, O. , (2014b) Réfléchir, c'est résister à soi-même. *Sciences-Humaines N° 265 - déc 2014 L'art de négocier*.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination and reasoning*. Chicago: Chicago University Press.
- Leleux, C. La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? *Revue française de pédagogie [En ligne]*, 166 | janvier-mars 2009, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 06 juillet 2014. URL : <http://rfp.revues.org/1271>.
- Levine, J. (2004) Ateliers de philosophie de l'AGSAS. Spécificité, pratique et fondements In *GFEN, Pratiques de la philosophie n°9*, janvier 2004.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for Children. *Metaphilosophy*, 7(1), 17-33. doi:10.1111/j.1467-9973.1976.tb00616.x
- Lipman, M. (2001). *À l'école de la pensée*. De Boeck Supérieur.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moshman, D. & Geil, M. (1998). Collaborative Reasoning: Evidence for Collective Rationality, in *Thinking and Reasoning* 4:3, pp. 231-248.
- Peirce C. S., How to make our Ideas clear, in *Popular Science Monthly*, n°12, p. 286-302, 1878.
- Rabatel Alain. Perspective et point de vue. In: *Communications*, 85, 2009. L'homme a-t-il encore une perspective ? [Numéro dirigé par Philippe Mesnard] pp. 23-35. [en ligne : http://web.revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_2009_num_85_1_2519] [consulté le 12/08/15]
- Rabatel, Alain. Analyse énonciative du point de vue, narration et analyse de discours. *Filologia e Linguística Portuguesa, Brasil*, n. 9, p. 345-368, jun. 2007. ISSN 2176-9419. [En ligne : <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59788/62897>] [consulté le 12/08/15]
- Sherringham M., Une expérience précoce d'enseignement de la philosophie aux Etats-Unis, in *Enseigner la philosophie : Pourquoi ? Comment ?* dir. par Galichet F., CRDP d'Alsace, IRID, Recherches en Sciences Humaines, p. 93-104, 1997.
- Tozzi, M. (2012). Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants | *Philotozzi. L'apprentissage du philosophe*. Consulté le 06 juillet 2014 à l'adresse <http://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/>
- Tozzi, M. (Ed.). (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion: Pourquoi ? Comment ?* Bruxelles, DL 2007, Belgique.