

**INSTITUT  
DES SCIENCES ET DES  
PRATIQUES D'ÉDUCATION  
ET DE FORMATION**

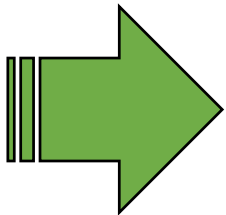
Accueillir le *kairos*:  
réactions émotives  
et régulation enseignante

Claire POLO ([claire1.polo@univ-lyon2.fr](mailto:claire1.polo@univ-lyon2.fr))

Kristine LUND ([kristine.lund@ens-lyon.fr](mailto:kristine.lund@ens-lyon.fr))

# 1. Philosopher avec des enfants

- ✓ Un double pari
  - « interlocuteurs valables » (Lévine, 2007) > visée démocratique (et pédagogique)
  - de la « philosophiabilité » (Tozzi, 2014) > visée philosophique (et didactique)

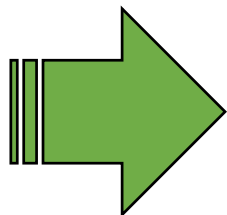


## Articuler guidage et spontanéité

- Coexistence de plusieurs contrats communicationnels (Polo, 2017)
- Tension entre situation didactique et adidactique (Kohler, à paraître)

# 1.1 Une didactique de savoir-faire ?

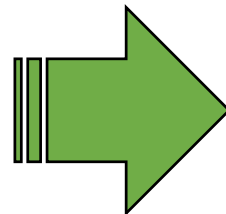
- ✓ Former sur le temps long (« empan large », Pierrisnard, 2017)
  - pensée créative, critique, attentive (Lipman, 2003)
  - habiletés de penser (Lipman, 2006)
  - problématiser, conceptualiser, argumenter (Tozzi, 2012)
  - dialoguer (Baker, à paraître)
- ✓ Acquisition de compétences métacognitives par la pratique
  - spirnalité et retour réflexif sur la discussion (Pierrisnard, 2017)
  - dispositif dédié en DVP : échange de rôles, observation, débriefing



Situation didactique visant  
l'appropriation de compétences via des  
problèmes-prétextes

# 1.2 Une communauté de recherche

- ✓ Explorer ensemble des questions philosophiques
  - S'engager dans la même activité (Polo, 2017, Kohler, à paraître)
  - Définir un problème commun (Fournel, Perret-Clermont, à paraître)
  - Rendre le raisonnement visible pour le « collectiviser » (Polo, 2020)
  - Conceptualiser en s'appuyant sur les dires des autres (Roiné, à paraître)
  - Faire émerger des synthèses (Polo & Lagrange-Lanaspre, 2019, Lebas-Fraczak, à paraître)
  
- ✓ Emergence du 'kairos' dans la dynamique interactionnelle
  - moment opportun pour intervenir (Pierrisnard, 2017)
  - évènement susceptible de faire advenir la pensée philosophique
  - en « tirer le fil » dans le dialogue : microdécisions (Pierrisnard, 2015) laissant s'ouvrir ou refermant des *cheminements de pensée* (Kohler, à paraître)



Situation adidactique : enquêter à propos de problèmes que l'on partage *vraiment*

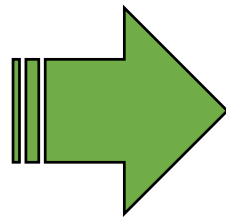
# 1.3 Une animation ambivalente

## ✓ Dans ses pratiques

- Subdivision de la tâche avec des consignes contradictoires (Polo, 2017)
- Interventions multiples liés à la prise en charge du rythme (Pierrisnard, 2017)
- Orientation vers la reconstruction de définitions (Kebir et al., à paraître, Kohler, à paraître)
- Non-reprise d'idées valables (Polo, 2020, Polo, à paraître)

## ✓ Dans ses attentes

- Ciblage de certains concepts (Kebir et al., à paraître)
- « que de la philosophie se produise » (Tozzi, 2014)



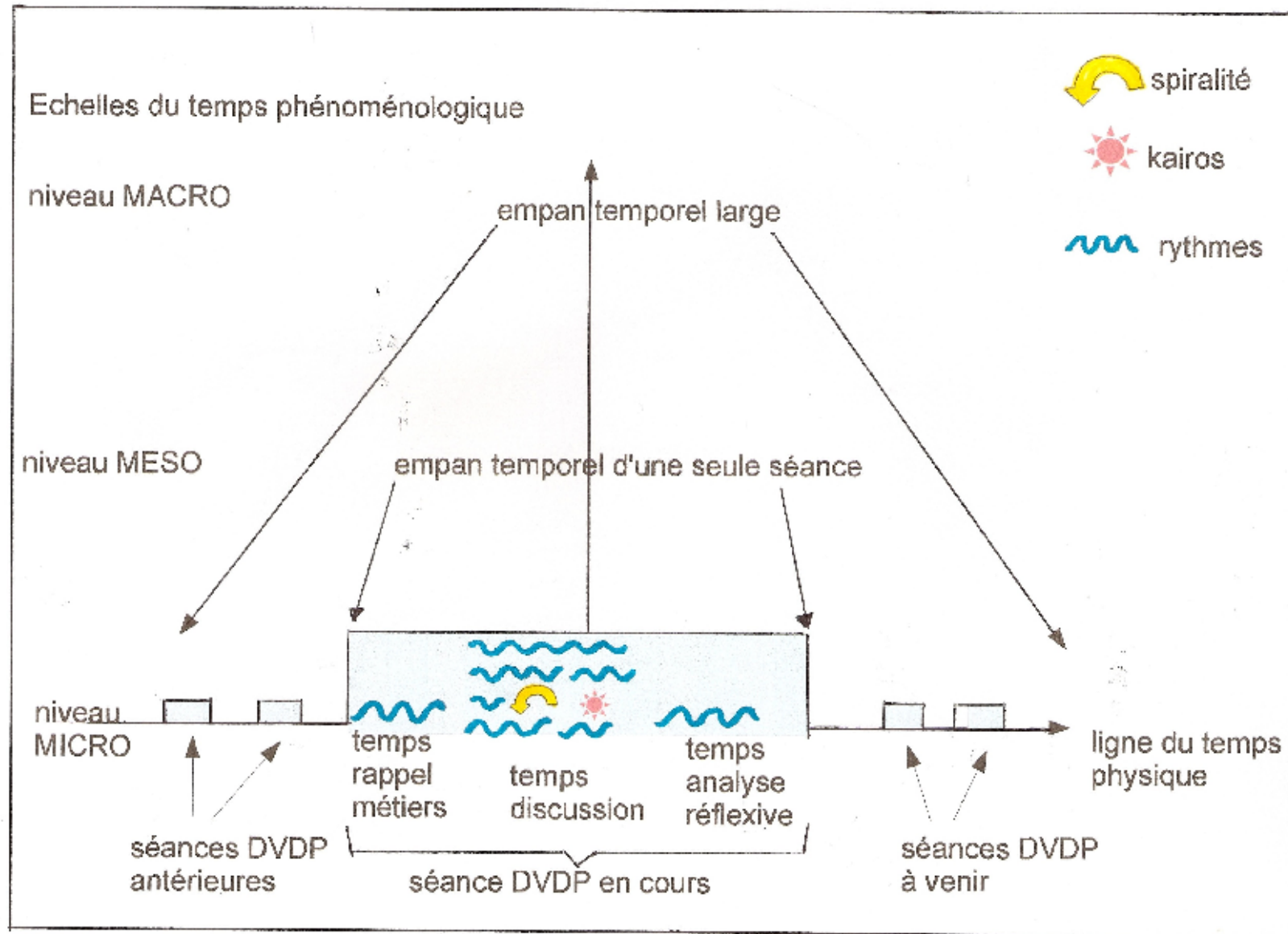
Risque de passage à côté du *kairos*

## 2. Du *kairos*

*« Les grecs ont figuré le kairos comme un Dieu du temps imprévisible, qui ne fait que passer dans l'instant (au contraire de son frère Chronos qui dure), interprétable par son imprévisibilité comme un hasard qu'il faut saisir quand on l'entrevoit comme une main tendue, au moment précis et comme il faut. »*

(Tozzi, 2014)

# 2.1 Le *kairos* comme *moment opportun*



Reproduit de Pierrisnard, 2015





## 2.2 Saisir le *kairos*, un *geste professionnel*

- ✓ Une intuition de l'instant

« Les gestes professionnels englobent les gestes du métier pour les (re)situer, les (re)lire, les (re)lier à l'activité professionnelle en jeu, en lui donnant un cadre plus personnel. [...] Il s'agit de l'intuition de l'instant qui montre que le formateur est présent et à l'écoute. » (Pana-Martin, 2015, p. 43)

- ✓ Un ajustement à l'imprévu (Jorro, 2002, 2004)

« Faire un geste, c'est manifester le sens du *kairos*, concept platonicien qui évoque le saisissement de l'occasion favorable, le sens de l'opportunité » (Jorro, 2002, p. 81)

- PRODUIRE un *kairos*

- REBONDIR sur ceux des enfants (Tozzi, 2014)

- ✓ Qui s'apprend

- Déstabilisant pour les novices ((Pierrisnard, 2017)

- A travailler en formation (Dellile et al., 2017)

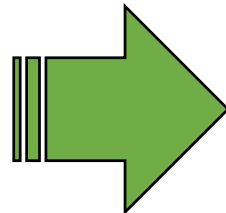
- Suspendre tout objectif de contenu (Tozzi, 2012)

## 2.3 Saisir le *kairos*, un acte philosophique

- ✓ Etre « élève du *kairos* »
  - Gestion autonome de la temporalité de son intervention (Pierrisnard, 2012)
  - Réagir à l'inattendu, rebondir
  
- ✓ Disposition individuelle ou « états mentaux » (Lipman, 2006)
  - Confiance, respect (états mentaux *affectifs*)
  - Doute (état mental *cognitif*)
  - Curiosité, créativité, capacité d'étonnement, attitude collaborative
  
- ✓ Climat collectif « kairogène » (Tozzi, 2014)
  - liberté de penser, sans jugement disqualifiant
  - droit de se taire
  - confiance et sécurité

# 3. La nature *socio-cognitivo-émotionnelle* du philosophe

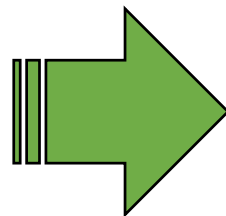
- ✓ Les émotions dans le raisonnement collectif (Polo et al., 2016, 2017)
  - Fonctions sociales : ressentis affichés conditionnant l'entrée en *discours d'exploration*
  - Fonctions cognitives : cadrage émotionnel du problème
- ✓ Intensité émotionnelle et devenir des interventions en CRP (Polo, à paraître)
  - Reprise favorisée par la saillance émotionnelle
  - Silenciation des contributions trop intenses émotionnellement
  - Stratégies de refroidissement enseignantes ou des élèves



«Saisie émotive du *kairos* permettant de l'identifier et de le visibiliser dans l'échange

# 3.1 Réaction émotionnelle: éléments de définition

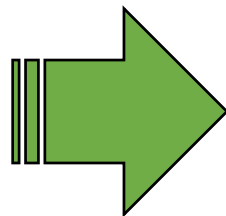
- ✓ Problème de la causalité
  - antériorité et attribution de l'émotion à l'évènement
  - composantes évaluatives et physiologiques déterminantes
- ✓ Emotif vs émotionnel (Caffi & Janney, 1994)
  - focalisation sur les traces langagières
  - marques linguistiques multiples : lexique, inférences émotionnelles à base verbale, inférences émotionnelles à base gestuelle, débit de parole et rapidité des enchaînements, prosodie, intonation, rires et production d'onomatopées (Lund, Quignard, & Shaffer, 2017).
- ✓ La surprise comme substrat affectif de base
  - au rang des émotions de base (Ekman, 1999)
  - affect indéterminé lié à la surprise (*arousal*) vs émotion identifiée (Plantin, 2015)



Saisie émotionnelle du *kairos* permettant de l'identifier et de le visualiser dans l'échange

# 3.2 La régulation émotionnelle

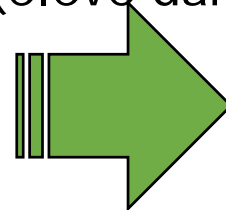
- ✓ **Dimension émotionnelle de la régulation de l'apprentissage**
  - hétéro-régulation ou auto-régulation
  - individu/groupe/enseignant.e
- ✓ **Activité multiple sur les ressentis des sujets**
  - Identification, conscientisation (*emotion awareness*)
  - Partage, explicitation, dimension sociale (Järvenoja, Järvelä, 2013)
  - Planification, contrôle (monitoring), évaluation (Jarvenoja, Jarvela, 2009)
  - Modification de leur intensité, valence, durée > réaction (Gross, 2007, Wolters, 2003)
- ✓ **Inclure les actions sur les émotions associées aux objets ?**
  - Schématisation émotionnelle (Polo et al., 2013, 2017)
  - Réchauffer/refroidir les controverses (Simonneaux, 2008)



Climat « kairogène » relevant d'une régulation émotionnelle préventive ?

# 3.3 Devenir des énoncés en dialogue éducatif

- ✓ **Les reprises en analyse interactionnelle**
  - signifiante jamais identique (Prak-Derrington, 2021)
  - multimodales (Polo, Lagrange-Lanaspre, 2019, Lagrange-Lanaspre & Colletta, 2020, Polo, 2019, 2020)
- ✓ **L'élaboration**
  - conversationnelle : thèmes (Kerbrat-Orrechioni, 2009)
  - argumentative (Polo, 2019, à paraître)
  - niveau de prise en compte des cheminements de pensée : reçus, acceptés, défendus (Kohler, à paraître)
- ✓ **L'apprentissage co-construit avec les dires d'autrui**
  - *uptake* (Suthers, et al., 2007)
  - *transactivity* (Ai, et al., 2010)
  - représentation du discours autre (élève dans l'enseignant pour Roiné, à paraître)



Fondamental pour raisonner à plusieurs

# 4. Questions de recherche

- 1- Qu'est-ce qui caractérise le kairos sur le plan des réactions émotives, aussi bien des élèves que de l'animateur ou de l'animatrice, témoignant, dans l'interaction, la survenu d'un élément disruptif ?
- 2 - A quelle(s) régulation émotionnelle donne-t-elle lieu par les élèves ?
- 3- Quelle régulation émotionnelle en est faite par l'animateur ou l'animatrice ?
- 4 - Quelles sont les stratégies didactiques associées, leurs effets conversationnels et sur le développement du raisonnement collectif ?

# 5. Corpus

- ✓ **Données audiovisuelles de 7 CRP variées**
  - Colloques Grenoble 2015, 2017, 2019 (sauf séance questionnement)
  - Primaire (1), collège (2), club philo (2), démonstrations (2)
  - Méthode Tozzi vs approche lipmanienne Sasseville
  - Supports : question, œuvre littéraire, film, citation, exercice d'analogies
  - Groupes de taille variable ; cas de co-animation
  
- ✓ **Sélection de quelques extraits pertinents**
  - Configurations typiques
  - Pratiques expertes



# 6. Méthodologie

✓ De l'impossibilité d'inventorier le *kairos*

- appréciation subjective délicate en situation
- plus aisée a posteriori, visibilité des *ratés*
- liste longue de ce sur quoi rebondir en animation :

*question pertinente, questionnement de la question, demande de définition, embryon de définition par un exemple, synonyme, attribut du concept, réponse à la question posée, argument la justifiant ou s'y opposant (Tozzi, 2014)*

✓ Tentative de privilégier un point de vue émique, ce qui est traité comme tel

- par l'animateur/trice :

*souligner la nouveauté, valoriser, demander d'approfondir, la situer par rapport à une éventuelle antithèse antérieure, questionner (Tozzi, 2014)*

- par les élèves : idem envers celle des autres + éventuel insistance ou/puis découragement si non reprise de leur idée
- par toute personne : manifestation de surprise, voire élaboration d'autres émotions

# 7. Résultats : saisie émotive du *kairos*

✓ Par l'animateur/trice et les autres élèves

1. Silence
2. Ratification simple
3. Refroidissement scolaire
4. Soulignage de la disruption
5. Réduction aux catégories préexistantes
6. Exploitation pour le raisonnement collectif

✓ Par l'élève qui a émis l'idée, immédiatement ou par la suite

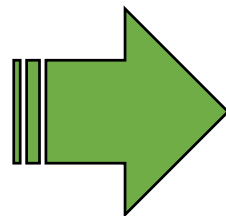
4. Soulignage de la disruption
6. Exploitation pour le raisonnement collectif

# 1. Passer sous silence (Tozzi)

247 EMI : bah:: parce que:: (en)fin // le chocolat et tout ça bah on peut pas en mettre plus d'un côté ou pas (en)fin on essaie d'en mettre un peu // partout et bah après \*chpense que c'est bien coupé normalement donc même si y a un endroit où y en a un peu plus c'est pas grave vu **que à la base c'est un gâteau et c'est pas obligé (en)fin y a des gâteaux où y a rien d(e)ssus i(ls) sont natures** donc ça sert à rien de vouloir une part où y a plein d(e) choses

Distinction substance/accident  
Dellile et al., 2017

248 ANI : et tu penses que si on faisait des parts qui étaient inégales ça ça serait injuste ?



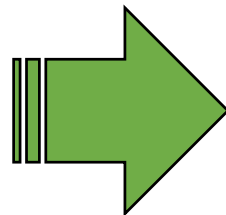
Passer sous silence une idée disruptive,  
éventuellement avec atténuation de l'offense

## 2. Ratification simple (Sasseville)

ULY : bah on peut / il faut plutôt maîtriser quand on pense mais aussi **laisser aller ses pensées // ça fait mal à personne**

ANI : ah {rit} ça fait mal à personne // Nousseiba

Créativité dans la détente / Inconscient / Equilibre sain avec la maîtrise



Ratifier son irruption avec une proto-évaluation  
sous forme d'appréciation affective

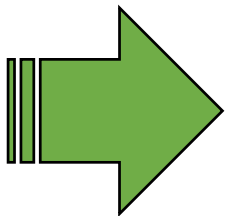
### 3. Refroidissement scolaire (Tozzi)

62 ANI : ah est-ce que tu préfères que ce soit tiré au sort et que ce soit finalement un peu le hasard qui décide ou que ce soit une personne qui dise heu non c'est à toi et pas à toi ?

63 DIM : je préfère aucun des deux je préfère **qu'on laisse la chose et qu'on la touche pas** {rires}

Refus radical de toute inégalité, intrinsèquement injuste

64 ANI : d'accord et **si tu devais choisir si tu devais** (xxx) voilà soit c'est une personne qui décide dans ce cas-là soit on tire au sort est-ce qu'il y a quelque chose qui te semblerait moins juste ou ou moins juste que l'autre ?



Réduire sa portée en la rattachant à un travail scolaire avec des consignes spécifiques (refroidissement par mise à distance, désengagement de la recherche philosophique proposée)

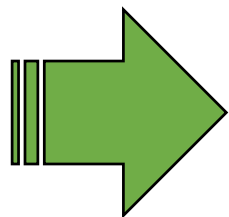
## 5. Réduction aux catégories préexistantes (Tozzi)

65 DIM : un p(e)tit peu plus juste le tirage au sort parce que comme ça si c'est pas la personne qui l'a:: qui a // dit c'est moi qui l'ai c'est c'est pas cette personne qui // l'a eu et bah moi je trouve que c'est juste // parce que **la personne elle a voulu heu faire une i/ une i/ une inégalité**

Reprise idée d'inégalité comme injustice + mérite (punition) = 6

66 ANI : d'accord toi tu penses que donc l'injustice finalement elle vient beaucoup des **actions des hommes** mais que dès dès lors que c'est le **hasard** ou le tirage au sort c'est quand même moins injuste que quand c'est une personne qui le fait ?

67 DIM : bah:: oui



La faire rentrer de force dans des catégories de contenu préexistantes, quitte à la trahir

# Combinaison ELE 4, ANI 6, 3, 6 (Tozzi suite 1)

152 MEL : heu bah en fait moi heu déjà je ferais une division pour savoir heu combien de part heu voilà // et si y en a une **heu juste une seule ou y a plus de:: (en)fin un genre de caramel (en)fin voilà comme [il / a] dit Dimitri et bah on la donne au chien** comme ça **c'est:: {rires} c'est (en)fin**

153 ANI : alors **pourquoi tu la donnerais au chien ?**

154 MEL : bah parce que comme ça y a pas d'injustice (en)fin pour tout le monde du coup heu (en)fin (en)fin y a y a pas d'injustice pour heu tout le monde du coup c'est plus heu juste

155 ANI : **comment tu les couperais tes parts ?**

156 MEL : **bah** en fonction du nombre de personnes qui les veulent qui en veulent et heum et puis après heu y a pas de part plus grosse et puis ni plus p(e)tite et voilà

157 ANI : **alors ta solution c'est de ? de les partager**

158 MEL : c'est de les partager et c(e) qui reste et que tout le monde en a et que c'est pas possible de les partager eh ben on donne au chien

159 ANI : **et tu les partages comment ces parts ?**

160 MEL : **bah ben** une chacun (xx) ou s'il en

161 ANI : **tu dis qu'on fait des divisions**

162 MEL : oui

163 ANI : **bon tu les faits comment tes divisions ?**

# Combinaison ANI 5, 3 ELE 4 ANI 6 (Tozzi suite 1)

164 MEL : bah je sais pas heu par exemple si y a trente personnes qui en veulent et qu'y a trente parts ben une part chacun

165 ANI : et ces parts elles sont comment ?

166 MEL : bah heu je sais pas moi !

167 ANI : est-ce que est-ce qu'elles sont égales entre elles ?

168 MEL : oui elles sont égales

169 ANI : c'était évident pour toi

170 MEL : elles sont égaux oui

171 ANI : égales // donc heu donc tu partages finalement le gâteau en parts égales et si y a quelque chose bon qui est particulièrement bon etc tu donnes au chien donc c'est pas une injustice pour toi de donner le meilleur au chien ?

172 MEL : euh oui

173 ANI : c'est précisément pour éviter les injustices que tu prends cette solution-là ?

174 MEL : oui

175 ANI : ok ! qu'est-ce que vous en pensez de cette solution-là ?



# ELE 6 ANI 4 ELE 6 ANI 2 (Tozzi suite 2)

190 ANI : donc on le partage en autant de parts égales que de personnes qui veulent du gâteau ?

191 EMI : et après **les restes** bah \*chp(x) pas forcément la plup/

192 ANI : **bah y a y a pas de restes** si on a coupé le gâteau en autant de part que de gens qui veulent

193 EMI : oui si mais **si i(ls) veulent pas tout manger bah j/ là j(e) les donnerais au chien**

194 ANI : **ah:: {rires}** parce que tu (xxxx) avec un certain nombre de gens qui **ne voudront pas du tout de gâteau ?**

195 EMI : non mais si jamais quelqu'un n'aime pas le gâteau bah après i(l) peut donner sa part **soit à des gens qui en \*reveulent et ou y en n'a plus ou alors bah à des animaux** qui ont tout mangé leur heu leur nourriture

196 ANI : **d'accord d'autres** heu:: d'autres propositions

## 4. Soulignage de la disruption (Sasseville)

ARN **en fait on est obligé de penser //** si non on (ne) peut rien faire // si:: si j'allais faire une bêtise // et que je me rappelle de quelque chose // je (ne) vais pas le faire

ANI **boh // donc il faut que tu penses**

ARN bah oui si::: \*chais pas ma mère elle me dit quelque chose on a besoin de la pensée pour [ranger et trier] ce (xx)

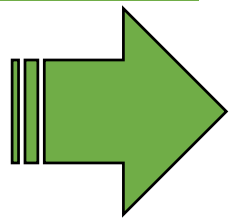
MIC **ah // c'est vraiment intéressant** parce que la question que j'ai posée c'était que // est-ce qu'on peut ne ne pas penser et toi tu dis {Arnaud : on (ne) peut pas ne pas penser} // ta question c'est ta question à la limite est plus ou moins intéressant Michel n'est c'est pas tellement on peut /on peut on peut on peut pas ne pas penser que si on (ne) pense pas ça a des conséquences

ARN bah aussi heu

ANI **énormément // donc il faudrait toujours penser**

ARN toujours

MIC **toujours (xx) pour toi c'est TRES important //est-ce qui /**



**Souligner sa nouveauté, par le doute (questionnement ambivalent), l'étonnement (neutre), la valorisation (valence positive)**

## 6. Exploitation pour raisonner (Sasseville)

ARN en fait on est obligé de penser // si non on (ne) peut rien faire // si:: si j'allais faire une bêtise // et que je me rappelle de quelque chose // je (ne) vais pas le faire

ANI boh // donc il faut que tu penses

ARN bah oui si::: \*chais pas ma mère elle me dit quelque chose on a besoin de la pensée pour [ranger et trier] ce (xx)

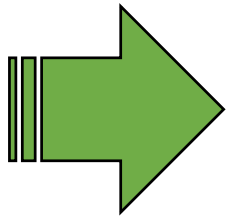
MIC ah // c'est vraiment intéressant parce que la question que j'ai posée c'était que // est-ce qu'on peut ne ne pas penser et toi tu dis {Arnaud : on (ne) peut pas ne pas penser} // ta question c'est ta question à la limite est plus ou moins intéressant Michel n'est c'est pas tellement on peut /on peut on peut on peut pas ne pas penser que si on (ne) pense pas ça a des conséquences

ARN bah aussi heu

ANI énormément // donc il faudrait toujours penser

ARN toujours

MIC toujours (xx) pour toi c'est TRES important //est-ce qui //



La situer par rapport aux cheminements de pensée déjà ouverts et l'exploiter pour raisonner

# 8. Discussion : émotions en animation

- ✓ Pensée nouvelle / Redécouverte
  
- ✓ En animation : réaction émotive feinte ?
  - silence
  - incompréhension
  - étonnement
  
- ✓ En animation : réaction émotive authentique ?
  - silence
  - proto-appréciation, émotion seule
  - incompréhension - doute
  - étonnement

# 8. Discussion : le *kairos* exploratoire

- ✓ *Moment opportun* comme radicalement nouveau (Dellile et al., 2017)
  - émerveillement esthétique vs éviction
  - exploration vs convictions
  - valorisation de la piste inconnue ouverte vs scepticisme
  
- ✓ Effets pour les élèves
  - sens de l'exercice : scolaire vs philosophique
  - évaluation émotionnelle encourageante vs démotivante
  - estime de soi

# REFERENCES (1/5)

- Ai H, Sionti M, Wang YC, Rosé CP. Finding transactive contributions in whole group classroom discussions. In: *Proceedings of the 9th International Conference of the Learning Sciences, Volume 1: Full Papers*, Chicago, IL, 2010, 976–983.
- Baker, M.J. (à paraître), Les pédagogies dialogiques : raisonnement, conceptualisation et argumentation. In A. Fournel & J.-P. Simon (Coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique. Approches pluridisciplinaires autour du corpus A(p)prendre*, UGA éditions, Grenoble.
- Baker, M.J. & Bielaczyc, K. (1995). Missed opportunities for learning in collaborative problem-solving interactions. In J. Greer (Ed.) *Proceedings of AI-ED '95 : World Conference on Artificial Intelligence in Education*, (pp. 210-217). AACE : Washington D.C., August 1995.
- Caffi, C., & Janney, R. W. (1994). Toward a pragmatics of emotive communication. *Journal of pragmatics*, 22(3-4), 325-373.
- Delille, V., Markevitch, Frieden, N., & Jeanmart, G. (2017). 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* (pp. 239-260). Grenoble : Editions Littéraires et Linguistiques de l'Université de Grenoble.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish, & T. Power (Eds.), *The handbook of cognition and emotion* (pp. 45–60). Chichester, UK: John Wiley.
- Fournel, A. & Perret-Clermont, A.-N. (à paraître), Quel est le problème du problème ? Une analyse du problème supposé commun dans un atelier philosophique avec des collégiens. In A. Fournel & J.-P. Simon (Coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique. Approches pluridisciplinaires autour du corpus A(p)prendre*, UGA éditions, Grenoble.
- Gross, (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.

# REFERENCES (2/5)

- Järvenoja, H. & Järvelä, S. (2009). Emotion control in collaborative learning situations – Do students regulate emotions evoked from social challenges? *British Journal of Educational Psychology*, 79 (3) pp. 463-481.
- Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2013). Regulating emotions together for motivated collaboration. In M. J. Baker, J. Andriessen, & S. Järvelä (Eds.), *Affective Learning Together: Social and emotional dimensions of collaborative learning* (pp. 162–181). Routledge.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations. In *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale? Actes du colloque de l'AIRDF*. Québec.
- Kebir, Y., Boutet, V., Specogna, A., Saint Nizier de Almeida, V. (à paraître) Le guidage en DVP : apport de l'analyse interlocutoire et des verbalisations en auto-confrontation. In A. Fournel & J.-P. Simon (Coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique. Approches pluridisciplinaires autour du corpus A(p)prendre*, UGA éditions, Grenoble.
- Kerbrat-Orecchioni (2009). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- Kohler, A. (à paraître). Cheminement de pensée des élèves lors de leur schématisation du destin : une analyse de logique naturelle. In A. Fournel & J.-P. Simon (Coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique. Approches pluridisciplinaires autour du corpus A(p)prendre*, UGA éditions, Grenoble.
- Lagrange-Lanaspre, S & Colletta, J.-M. (2020). Figures d'analogies verbo-gestuelles et raisonnement collectif. In E. Auriac-Slusarczyk (Coord.), *Conditions et manifestations de la pensée réflexive dans les discussions à visée philosophique*, Sphère éducative, Presses de l'université Clermont-Auvergne.
- Lebas-Fraczak, L. (A paraître). Les enfants font-ils spontanément des synthèses dans les discussions à visée philosophique ? In A. Fournel & J.-P. Simon (Coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique. Approches pluridisciplinaires autour du corpus A(p)prendre*, UGA éditions, Grenoble.

# REFERENCES (3/5)

- Lévine, J. (2007). La notion de « monde philosophique des enfants » : utopie ou nécessité ? Présupposés, place, limites ? In M. Tozzi, *Apprendre à philosopher par la discussion*, De Boeck Supérieur, pp. 93-107.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2e éd.). New York : Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Lund, K., Quignard, M., & Shaffer, D.W. (2017). Gaining insight by transforming between temporal representations of human interaction. *Journal of Learning Analytics* 4(3), 102-122.
- Pana-Martin, F. (2015). Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé. Thèse de sociologie. Paris : CNAM.
- Pierrisnard, C. (2017). L'entretien de co-explicitation au service de la recherche collaborative. *Phronesis* 6 (1), 153-165.
- Pierrisnard, C. (2015). Analyse d'une pratique experte d'animation d'une discussion à visée démocratique et philosophique sous l'angle de la temporalité. *Diotime* 64(4) (en ligne).
- Pierrisnard, C. (2012). Quand l'école enseigne à saisir le kairos. *Diotime* 53 (en ligne).
- Plantin, C. (2015). Emotion and Affect. In Karen Tracy, (ed), *Encyclopedia of Language and Social Interaction*, Wiley.
- Polo, C. (à paraître), Mise en scène argumentative des sujets et régulation émotionnelle en CRP. In A. Fournel & J.-P. Simon (Coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique. Approches pluridisciplinaires autour du corpus A(p)prendre*, UGA éditions, Grenoble.
- Polo, C. (2020), Comment les gestes métaphoriques participent à la construction collective d'analogies cognitives. In E. Auriac-Slusarczyk (Coord.), *Conditions et manifestations de la pensée réflexive dans les discussions à visée philosophique*, Sphère éducative, Presses de l'université Clermont-Auvergne.
- Polo, C. (2017). Jouer le jeu et enfreindre les règles : stratégies d'orientation discursive et argumentation dans une démonstration d'atelier philosophique. In J.-P. Simon & M. Tozzi (Eds.), *Paroles de philosophes en herbe* (pp. 99-118). Grenoble : Editions Littéraires et Linguistiques de l'Université de Grenoble.



# REFERENCES (4/5)

- Polo, C., Lagrange-Lanaspre, S. (2019), Metaphorical Reasoning Together: Embodied Conceptualization in a Community of Philosophical Inquiry. In K. Lund, G. Niccolai, E. Lavoué, C. Hmelo-Silver, G. Gweon, M. Baker (Eds), *A Wide Lens: Combining Embodied, Enactive, Extended, and Embedded Learning in Collaborative Settings: 13th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning*, (1) 424-431.
- Polo, C. (2019). Gesture's Contribution to Collective Metaphorical Thinking in a Community of Philosophical Inquiry. *Studia UBB. Philosophia*, 64 (3), 41-64 .
- Polo, C., Plantin, C. Lund, K., & Niccolai, G. P. (2017). Group emotions in collective reasoning: a model. *Argumentation*, 31(2), 301-329.
- Polo, C., C. Plantin, K. Lund, G. P. Niccolai (2017b), Emotional Positioning as a Cognitive Resource for Arguing. *Pragmatics and Society* 8(3), 323-354.
- Polo, C., K. Lund, C. Plantin, G. P. Niccolai (2016), Group Emotions: The Social and Cognitive Functions of Emotions in Argumentation. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 11(2), 123-156.
- Polo, C., C. Plantin, K. Lund, G. P. Niccolai (2013), Quand construire une position émotionnelle, c'est choisir une conclusion argumentative : le cas d'un café-débat sur l'eau potable au Mexique. *Semen* 35, 41-63.
- Prak-Derrington, E. (2021). *Magies de la répétition*. Lyon : ENS Editions.
- Roiné, P. (A paraître). Reprises et représentations du discours de l'élève dans le discours de l'enseignant : un « triple jeu discursif » pendant les Discussions à Visée Philosophique. In A. Fournel & J.-P. Simon (Coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique. Approches pluridisciplinaires autour du corpus A(p)prendre*, UGA éditions, Grenoble.
- Simonneaux, L. (2008). l'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour* 2008/3, 179-185.

# REFERENCES (5/5)

- Suthers, D. D., Dwyer, N., Medina, R., & Vatrapu, R. (2007). A framework for eclectic analysis of collaborative interaction. In C. Chinn, G. Erkens & S. Puntambekar (Eds.), *Minds, mind, and society. Proceedings of the 6th International Conference on Computer-supported Collaborative Learning (CSCL 2007)* (pp. 694–703). New Brunswick: International Society of the Learning Sciences.
- Tozzi, M. (2012). Une approche par compétences en philosophie ?. *Rue Descartes*, 73(1), 22-51.
- Tozzi, M. (2014). Le kairos dans une DVDP (Discussion à visées démocratique et philosophique) : une éthique de l'intervention pour l'émergence de sujets pensants, *Diotime 60* (4) (en ligne).
- Wolters, C.A. (2003) Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning, *Educational Psychologist*, 38:4, 189-205.