



La verbalisation au cœur de l'apprentissage et de la formation

Réflexion

Recevoir

Echanger

Apprendre

Donner

Parole



FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS

*THÈME: LA VERBALISATION AU CŒUR
DE L'APPRENTISSAGE ET LA FORMATION*

Numéro coordonné par
Edmée Runtz-Christan et Pierre-François Coen

Hors série N° 2, 2017

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : La verbalisation au cœur de l'apprentissage et la formation

Numéro coordonné par
Edmée Runtz-Christan et Pierre-François Coen

TABLE DES MATIERES

<i>La verbalisation au coeur de l'apprentissage et la formation</i> Edmée Runtz-Christan et Pierre-François Coen	7
<i>Les activités de verbalisation dans les formations d'enseignants</i> Elisabeth Nonnon	13
<i>Vers une véritable formation à l'oralité ?</i> Gaëlle Jeanmart	33
<i>Verbalisons ... mais de quoi parle-t-on ?</i> Anne Clerc-Georgy	47
<i>Converser pour former et se former</i> Daniel Martin	55
<i>Comprendre l'articulation entre théorie et pratique dans les verbalisations des enseignants en formation par une approche énonciative</i> Kristine Balslev	67
<i>Explorer la verbalisation, le dialogue et la discussion dans l'enseignement et la formation d'enseignants</i> Marcelo Giglio et Francesco Arcidiacono	79
<i>La place de la verbalisation dans les situations didactiques en mathématiques</i> Thierry Dias	91
<i>Quand la verbalisation devient un obstacle à la reconnaissance de l'expérience</i> Sandrine Cortessis	105
<i>A la découverte de l'oralité d'un cours</i> Nathalie Frieden	113



Quand la verbalisation devient un obstacle à la reconnaissance de l'expérience

Sandrine CORTESSIS¹ (Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Suisse)

L'objectif de cette contribution est de se pencher sur les enjeux en termes de reconnaissance des rapports établis entre les apprentissages expérientiels et leurs verbalisations. La question que je me suis posée est la suivante : la valorisation de l'expérience doit-elle forcément passer par sa formalisation écrite ? Plusieurs auteurs se sont interrogés sur une nouvelle forme d'injonction à communiquer oralement mais aussi par écrit à propos de sa vie privée et professionnelle. Ainsi, Bessin (2009), Astier & Devoux, (2006) évoquent « une société biographique » qui exige même de ses membres les plus démunis qu'ils « fassent de leur vie une histoire » (Lainé 1998). Cette exigence de mise en scène de soi (Goffman 1973, Ehrenberg, 1995, 1998) fait peser sur tout individu, y compris les moins formés, la responsabilité de prendre son parcours en main, de le négocier, voire même de le marchander, en s'appuyant principalement sur ses compétences de communication. Dans le cadre d'un travail de doctorat (Cortessis, 2010), je me suis moi-même penchée sur la question du rôle de l'argumentation dans les processus de validation des acquis de l'expérience (VAE). Qu'est-ce qui convint les jurés de VAE chargés d'évaluer des acquis développés au cours d'une expérience dont ils n'ont pas été les témoins directs ? N'est-ce pas la qualité du discours élaboré *a posteriori* par le candidat à propos de cette expérience, plutôt que la qualité de l'expérience elle-même ?

Travaillant à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) dans un secteur de recherche impliqué dans la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience (RVAE), j'ai eu l'occasion d'accompagner des personnes parfois plus à l'aise dans un contexte pratique ou professionnel que dans un contexte scolaire. Je me trouve alors confrontée au paradoxe suivant : alors que la RVAE a été pensée pour valoriser les praticiens, celle-ci repose pourtant essentiellement sur des démarches de verbalisation de l'expérience qui font appel à de solides capacités d'abstraction, de communication et d'argumentation. Or, ces compétences sont principalement travaillées et valorisées dans des milieux scolaires et sociaux qui ne sont pas principalement visés par la RVAE. Les questions que je me pose sont alors les suivantes : À quelles conditions l'expérience produit-elle de la compétence ? La production de savoir est-elle inhérente à l'expérience ou doit-elle inévitablement passer par un travail de réélaboration de cette dernière ? Dans cette logique, quelle est la fonction de la verbalisation dans les processus de RVAE ? Est-ce une démarche de communication visant à rendre visible des connaissances et compétences existantes ou s'agit-il d'une démarche de conscientisation et d'élaboration de savoirs d'expérience ?

1. Contact : sandrine.cortessis@iffp.swiss



Ces questions me sont apparues à l'occasion de ma recherche doctorale qui comme déjà évoqué portait sur les processus d'argumentation à l'œuvre dans un processus de VAE destiné à des enseignants professionnels. En analysant les échanges avec leurs accompagnateurs et avec leurs jurés, j'ai observé que les candidats à la VAE se trouvaient devant la nécessité de tenir un discours convaincant sur leurs expériences professionnelles. Or comme l'ont notamment montré les travaux de Bourdieu (1982, 2001) les choix argumentatifs des candidats témoignent précisément de leur rapport à l'expression orale et écrite. Ce rapport au langage et cette capacité à savoir jouer avec les formes de discours est socialement construite. De plus, comme le montrent les travaux de Danblon (2005) et de Breton (2002), les techniques d'argumentation sont des techniques extrêmement complexes qui s'enseignent principalement dans le système scolaire. Dans le cadre de ma recherche, j'ai en effet observé que les candidats qui réussissent le mieux à faire valider leurs expériences sont ceux qui mettent les compétences argumentatives développées dans un contexte scolaire au service de la présentation et de la valorisation de leurs expériences professionnelles. Ainsi, comme le relève un membre du jury de VAE à l'occasion d'une délibération, «ce qui joue en la faveur de cette candidate, c'est qu'elle soit de formation psychologue, dans une démarche comme celle-là, c'est cadeau parce qu'il y a déjà toute cette approche réflexive». De leur côté, les candidats à la VAE qui travaillent dans des domaines où l'action est considérée comme une valeur primordiale comprennent mal l'intérêt d'élaborer un discours sur leurs pratiques. C'est notamment le cas de ce chef de chantier devenu enseignant qui fait allusion à son mince dossier de VAE : «moi, j'ai le sentiment que je n'aurais pas pu produire plus, [...] j'ai pris des situations réelles, donc authentiques. [...] Ces situations, c'est ce qui s'est vraiment passé, c'est du vécu ! » (Cortessis, 2010, p.113).

Ces deux candidats à la VAE, qui soumettent leurs années d'expérience dans l'enseignement en vue d'obtenir une validation de leurs compétences pédagogiques, posent une question cruciale : Qu'est-il attendu d'eux ? Pour trouver un élément de réponse, il me semble intéressant de poser, avec Barbier et Durand (2003), la question des sources et des finalités différentes qui sont à la base de «formes de pression à la formalisation des pratiques professionnelles [...] conduites notamment en vue de la mise en place de procédures de sélection, d'entraînement, de formation, de réorganisation du travail, etc.» (p. 100). Dans une synthèse récente sur les rapports entre activité et verbalisation, Mouchet (2016) rappelle que selon de nombreuses approches théoriques, la verbalisation constitue une entrée privilégiée pour le développement progressif d'outils de pensée. De nombreux auteurs s'intéressent en effet à «l'expérience subjective en situation», c'est-à-dire non pas directement à ce que les acteurs font, mais plutôt à la façon dont ils vivent ce qu'ils font. Dans cet esprit, le développement de compétences passe par la capacité de la personne à revisiter et à renouveler le registre de ses actions. On peut donc dire avec Barbier (2004) que dans cette optique, l'injonction à la verbalisation de l'activité découle «d'une intention explicite de transformer les pratiques en savoirs. C'est donc la production par les praticiens de nouvelles représentations sur les situations qu'ils vivent qui a un effet formateur» (p.14).

En tant que chercheuse, mais aussi en tant que formatrice et accompagnatrice dans le domaine de la reconnaissance des acquis de l'expérience, j'ai eu à plusieurs reprises l'occasion de mettre en place des dispositifs visant à accompagner

des praticiens dans une démarche visant à transformer leurs pratiques en savoirs. Ainsi, dans le cadre d'une recherche-action sur les apprentissages expérientiels, nous avons voulu offrir à de jeunes bénévoles l'occasion de revenir sur leurs expériences associatives (par exemple : accueil d'artistes dans un festival, organisation d'un tournoi de volley-ball, participation à un voyage humanitaire, encadrement d'un camp de vacances, animation d'une émission de radio, etc.), afin de développer et rendre visible après-coup des compétences n'ayant pas forcément pu l'être au cours de l'action directe. Nous voulions en effet permettre aux bénévoles de «faire de leurs expériences un savoir» (Lainé, 2006) en s'appuyant sur un travail d'explicitation² et de prise de conscience de leurs expériences (Vermersch, 1994).

Afin de valoriser et de promouvoir les savoirs et compétences acquis lors d'expériences bénévoles, nous avons proposé des ateliers portfolio de compétences gratuits destinés aux bénévoles intéressés à mettre en valeur leurs expériences bénévoles. Nous avons alors été frappées par le fait que les premiers bénévoles à répondre à notre appel étaient principalement des universitaires ou des étudiants de hautes écoles, et non des jeunes en formation professionnelle qui étaient pourtant le premier public visé par notre étude. Notons encore qu'une majorité de jeunes filles a répondu à notre appel.

Nous postulons que les blocages rencontrés par certains jeunes lors de la verbalisation de leur action ne sont pas uniquement liés au problème du passage à l'écrit mais également du fait de se sentir autorisé à valoriser des pratiques jugées banales, voire sans intérêt. Durant cette phase de socialisation intense qu'est la période allant de 16 à 25 ans, nous pensons que cette autorisation est surtout à chercher dans le groupe des pairs. C'est la raison pour laquelle nous avons donc choisi de proposer aux jeunes bénévoles de réfléchir en groupe à leurs pratiques communes.

Lors des ateliers, les jeunes devaient identifier une situation significative réalisée dans le cadre de leur expérience bénévole, en préciser le contexte et la décrire concrètement en utilisant la première personne. La restitution minutieuse d'expériences significatives en termes de développement de compétences s'est révélée délicate pour tous les participants, voire ardue, notamment pour Daya, 20 ans, en recherche d'emploi et présidente d'un parlement de jeunes. Cette jeune femme est pourtant plutôt à l'aise lorsqu'il s'agit de communiquer son expérience oralement. Active dans les milieux culturels, et anciennement déléguée de classe au Lycée, elle a beaucoup d'expérience dans le bénévolat et aimerait valoriser ce qu'elle fait. Elle a cependant beaucoup de peine à passer à l'écrit, à l'instar de Mathieu, 20 ans, paysagiste et en emploi. Ce dernier fait partie du comité d'une société de jeunesse. Suite à l'organisation de giron, il est habitué à gérer les contacts avec les politiques et avec la police. Comme Daya, il est à l'aise pour communiquer oralement son expérience, mais ne parvient pas à le faire par écrit et semble éprouver une vraie réticence à coucher son expérience sur le papier.

2. L'entretien d'explicitation vise précisément à aider à la mise en mots de son «faire», y compris en rendant accessible la partie implicite de son action. En ce sens, cette technique se présente comme une prise de conscience provoquée. La difficulté est que l'aide dont on a besoin pour passer du faire au dire est contre-intuitive. Elle ne fait donc pas l'objet d'une mise en œuvre innée chez le professionnel qui veut formaliser son expérience. Elle nécessite de se former à une technique d'entretien et de s'y exercer. (Vermersch, 1994)



Lors de mes différentes interventions en tant que formatrice dans le domaine de la RVAE, dans des milieux pratiques tels que la mécanique, la construction ou la logistique, j'ai observé, comme d'autres avant moi, une tendance à séparer de manière drastique deux visions du travail : d'un côté un travail d'exécution réalisé par des salariés sur le terrain et jugé productif puisqu'en prise immédiate avec des problèmes concrets ; de l'autre, un travail réalisé par des gestionnaires et jugé abstrait, donc improductif, voire même contre-productif. Cette vision dichotomique construite de manière spontanée sur le terrain mériterait d'être travaillée et nuancée, car comme le montrent les travaux de chercheurs, notamment ceux de Barbier et Thievenaz (2013), « l'expérience n'est pas une entité uniforme : elle est à la fois et indissociablement vécu, activité mentale et activité discursive ; les distinctions que l'on peut opérer en son sein sont des distinctions pour l'analyse, et non des entités ontologiques distinctes » (p. 12). Cependant, comme le relèvent ces mêmes auteurs, ce qu'est l'expérience est aussi le « produit d'interactions entre sujets et entre espaces d'activités, ces derniers ayant chacun leurs règles propres ». Ainsi, mes interventions en tant que formatrice dans différentes cultures professionnelles m'ont conduites à penser que plutôt que de concilier discours et action, c'est souvent comme s'il fallait choisir entre l'un ou l'autre comme si travailler et parler de son travail s'excluaient mutuellement.

Les visions sur le travail ou sur l'expérience et leur lien avec la verbalisation semblent donc tributaires de représentations et de valeurs partagées dans un système culturel. Ainsi, comme le relèvent Bidet et Vatin (2016, p.15), dans certains milieux, on envisage l'utilisation du langage comme « une rhétorique creuse » ou un « autisme théorique » qui ne fait que « couper le dialogue entre le haut et le bas des hiérarchies ». Comme le suggèrent les auteurs que je viens de citer, je pense que le lien entre activité, expérience et verbalisation n'est ni universelle ni indiscutable et qu'il faudrait continuer à travailler sur la sensibilité des différents milieux à certains objets et outils. Il me semble en effet qu'il est délicat de demander à des personnes d'entrer dans une démarche pratique ou théorique ne correspondant pas à leur vision de ce qui mérite d'être fait, de ce qui est utile et de la façon d'y contribuer. Ainsi, une démarche écrite de reconnaissance de compétences ne peut être réalisée sans être au moins minimalement appropriée par son auteur.

Après une phase de rédaction individuelle, nous avons donc demandé aux différents participants de s'échanger leurs descriptions de situations et de se donner mutuellement des feedbacks oraux. Lors de ces échanges, il est apparu qu'il était souvent plus facile de reconnaître et identifier les compétences développées par d'autres que par soi-même. Ainsi, Julie, apprentie et bénévole dans une société de jeunesse pensait avoir soumis au groupe une expérience banale et sans intérêt. Elle a donc été surprise de se voir attribuer par les autres bénévoles une compétence « à communiquer avec différents interlocuteurs » ou encore une capacité à utiliser Word et Excel. « C'était tellement évident » nous confie Julie, que « je n'avais même pas pensé à la mettre en avant comme compétence ».

De son côté, Zoé n'est pas à l'aise avec la compétence de leadership que le groupe lui attribue à l'occasion du feedback collectif. Pourtant, aussi bien du point de vue des participants que du point de vue des formatrices, sa description minutieuse d'une situation au cours de laquelle elle organise un brunch afin de lever des fonds

pour une cause humanitaire illustre admirablement cette compétence. Pour Zoé, «le terme est trop fort» et ne lui «correspond pas dans la vie de tous les jours». Cette modestie de Zoé peut paraître surprenante quand on sait qu'entrer dans une démarche de RVAE s'accompagne forcément du désir et de la prétention à être reconnu par autrui. Or, selon ses propres aveux, Zoé ne se voit pas et ne se pense pas avec une compétence de leadership : «il n'y a pas besoin d'avoir des compétences en leadership pour organiser un brunch» pense-t-elle. Alors que le brunch en question a réuni une centaine de personnes. S'il est important d'identifier et de prendre conscience de ses acquis, il est difficile de s'autoproclamer d'emblée compétent. La RVAE s'inscrit donc bien dans une négociation sociale. Cette injonction à communiquer, non pas uniquement au sein de son activité, mais également à propos de son activité elle-même, implique de la part des praticiens non seulement une activité mentale et discursive spécifique, mais également une capacité à mettre en visibilité son action. C'est sur ce deuxième point que je souhaite m'attarder à présent.

Comme on vient de l'évoquer avec Zoé, aux difficultés liées à l'expression écrite de ses pratiques, s'ajoute une propension à maintenir dans l'ombre certaines dimensions de l'activité. Ainsi, comme le relève Lhuillier (2016, p.142), il existe bien des formes d'invisibilisation du travail, comme par exemple le déni ou l'euphémisation, qui se manifestent notamment dans les propos de Leila, apprentie employée de commerce et bénévole dans une association de promotion de hip-hop : «Celles qui sont étudiantes, qui sont dans l'association, elles ont l'impression que faire du bénévolat, c'est un travail. Elles le voient comme un travail, comme un emploi. Moi, j'ai vu ce que c'était un emploi. Je n'ai pas l'impression que c'est du travail ! C'est une activité accessoire, un loisir presque ! Je ne le vois pas du tout comme un emploi !»

Comme le soulève encore Lhuillier (2016, p.143), il existe dans les imaginaires collectifs des divisions entre des activités jugées à fort ou à faible prestige. La question de ces stéréotypes sociaux est apparue durant nos ateliers. Ainsi, Myriam, active dans une association humanitaire religieuse cherche à minimiser la dimension spirituelle de son engagement. Quant à Clara, elle craint de faire trop apparaître son parcours scout dans son CV. Julie et Mathieu, qui évoluent dans une société de jeunesse campagnarde, envisagent même de taire cet investissement associatif, craignant qu'il ne se retourne contre eux. Ils déplorent en effet la tendance de l'opinion publique et des médias à associer giron de jeunesse à soirées alcoolisées.

Nous proposons alors à Julie un jeu de rôle durant lequel un employeur potentiel l'interroge sur son expérience de «gestion de chantier» au sein des jeunes. Julie, qui participe pour la seconde fois à des ateliers que nous animons, se montre de plus en plus habile pour faire le lien entre ses activités dans les jeunes et ses compétences. Elle parle d'une manière extrêmement claire et posée et ne se laisse pas démonter. Elle se défend bien face aux «attaques» stéréotypées et fait preuve de beaucoup de maturité quand on la «titille» sur son association. Le regard bienveillant posé sur elle par son groupe de travail semble avoir contribué à lui redonner confiance en elle. Julie, tout comme les autres participants, s'autorisera de plus en plus à prendre des risques en exposant à la lumière des activités qu'elle aurait eu jusqu'ici tendance à laisser dans l'ombre. Nous avons en effet constaté que la participation du groupe de pairs dans le travail de l'élaboration de l'expérience



offre un regard stimulant en ce sens qu'il accorde à chaque individu une place et une légitimité nouvelle. Je parle de regard stimulant dans l'optique où il autorise chaque membre à reconsidérer son expérience sous un regard nouveau. Cette première étape d'intégration bienveillante du regard des pairs me semble nécessaire pour pouvoir passer à la seconde étape : communiquer son expérience dans l'espace public.

Comme je l'ai déjà souligné, toute démarche méthodologique visant à considérer son expérience passée comme un objet à travailler et à élaborer, fait appel à des processus d'engagement et d'intégration mentaux et affectifs qui prennent du temps. Or, les bénévoles qui ont participé à nos ateliers n'ont eu que deux jours et quelques heures de travail à domicile pour entrer dans la démarche. L'idée était surtout de leur permettre de se sensibiliser à cette démarche d'élaboration et de prise de conscience des acquis de l'expérience. Une fois amorcée cette première étape visant à travailler le rapport des bénévoles avec la dimension formative de leurs activités associatives, restait encore à envisager la mise à disposition publique de cette expérience.

Dans cette idée, nous avons proposé aux bénévoles d'élaborer un portfolio collectif de compétences sur la base des descriptions de situations élaborées dans le cadre des ateliers. Ce dossier permet d'identifier les acquis développés au cours d'expériences vécues en vue les faire reconnaître par un établissement scolaire ou un employeur potentiel.

Le principe est que les bénévoles mettent toutes leurs situations en commun et puissent ainsi puiser de l'inspiration dans un pot commun, pour écrire une lettre de motivation ou préparer un entretien d'embauche par exemple. L'important est que chaque bénévole soit capable d'établir face à ses propres interlocuteurs le lien entre les expériences qu'il a personnellement vécues et les expériences et compétences décrites par le collectif dans le portfolio.

Quelle est la fonction de la verbalisation dans les processus de RVAE ? Est-ce une démarche de communication visant à rendre visible des connaissances et compétences existantes ou s'agit-il d'une démarche de conscientisation et d'élaboration de savoirs d'expérience ? J'ai bien conscience que tout au long de ce texte, j'ai posé plus de questions qu'apporté de réponses. Il me semble que quelle que soit la manière d'envisager la manière dont l'expérience permet de produire des savoirs - de manière automatique, ou grâce à un travail d'élaboration -, ce qui est attendu avant tout, c'est que cette expérience soit communicable et convaincante. D'où l'importance du recours au discours qui peut être envisagé comme un facilitateur ou comme un obstacle à l'action : le rapport au faire et à sa verbalisation étant fortement marqué par la culture et les valeurs partagées dans un milieu donné. Cela signifie-t-il pour autant que le type d'argument verbal ou non verbal utilisé pour démontrer les compétences d'une personne ne serait que le fruit d'un arbitrage culturel ? Selon Perelman et Olbrechts-Tyteca (1988) qui ont élaboré le concept d'auditoire universel, un argument rationnel devrait pouvoir être admis par une personne extérieure à la situation. Toulmin (1993) ajoute que cette personne devrait même pouvoir être extérieure au système culturel dans lequel il a été posé. En tant qu'enseignant ou évaluateur, sommes-nous toujours capables de nous décentrer et de fonder nos jugements sur des raisons acceptables par tous ?



J'ai partagé dans cette contribution mes interrogations en tant que chercheuse et en tant que praticienne par rapport au fait que les dispositifs de RVAE demandent principalement des compétences à savoir communiquer son expérience. Cette exigence de verbalisation permet-elle véritablement de mettre en œuvre les intentions qui sous-tendent la démarche de RVAE, à savoir donner une seconde chance aux exclus du système scolaire ? De la réponse à ce genre question dépend la manière dont on peut continuer à faire vivre et à défendre des dispositifs tournés vers la reconnaissance des expériences informelles.



Références

- Astier, I., & Duvoux, N. (dir.). (2006). *La société biographique: une injonction à vivre dignement*. Paris: Harmattan.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et formation*, 42, 100-114.
- Barbier, J.-M., & Thievenaz, J. (2013). *Le travail de l'expérience*. Paris: L'Harmattan.
- Bidet, A., & Vatin, F. (2016). Travailler, c'est produire: activité, valeur et ordre social. Dans M.-A. Dujarier (dir.), *L'activité en théories, regard croisé sur le travail* (pp. 13-34). Toulouse: Octares.
- Bessin, M. (2009). Parcours de vie et temporalités biographiques: quelques éléments de problématique. *Informations sociales*, 156, p.12-21.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges politiques*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Fayard.
- Breton, P. (2002). *L'argumentation dans la communication*. Paris: La Découverte.
- Cortessis, S. (2013). *Exercer un jugement professionnel sur les acquis de l'expérience: le parcours initiatique d'un jury de validation*. Genève: Seismo.
- Danblon, E. (2005). *La fonction persuasive. Anthropologie du discours rhétorique: origine et actualité*. Paris: Armand Colin.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi, dépression et société*. Paris: Odile Jacob.
- Ehrenberg, A. (1995). *L'individu incertain*. Paris: Hachette Littératures.
- Goffmann, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, la présentation de soi*. Paris: les éditions de minuit
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris: Desclée de Brouwer
- Lhuillier, D. (2016). L'activité, dans et au-delà du monde du travail. Dans M.-A. Dujarier (dir.), *L'activité en théories, regard croisé sur le travail* (pp. 131-159). Toulouse: Octarès.
- Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation: articuler l'action et la verbalisation de l'action. *Savoirs*, 40, 11-59.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1988). *Traité de l'argumentation*. Bruxelles: Editions de l'université de Bruxelles.
- Toulmin, S. (1958). *Les usages de l'argumentation*. Cambridge: Editions universitaires.