



La compréhension des métaphores chez les enfants : une analyse de corpus

Sandra Lagrange-Lanaspre, Lagrange-Lanaspre Sandra

► To cite this version:

Sandra Lagrange-Lanaspre, Lagrange-Lanaspre Sandra. La compréhension des métaphores chez les enfants : une analyse de corpus. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01062042

HAL Id: dumas-01062042

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01062042>

Submitted on 9 Sep 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



La compréhension des métaphores chez les enfants

Une analyse de corpus

**LAGRANGE-LANASPRE
Sandra**

Sous la direction de Jean-Marc COLLETTA

Laboratoire : Lidilem

UFR LLASIC

Département Sciences du Langage et Français langues étrangères

Mémoire de master 1 recherche - 21 crédits – Mention LPVS

Année universitaire 2013-2014



La compréhension des métaphores chez les enfants

Une analyse de corpus

**LAGRANGE-LANASPRE
Sandra**

Sous la direction de Jean-Marc COLLETTA

Laboratoire : Lidilem

UFR LLASIC

Département Sciences du Langage et Français langues étrangères

Mémoire de master 1 recherche - 21 crédits – Mention LPVS

Année universitaire 2013-2014

Remerciements

Je remercie, en premier lieu, mon directeur de mémoire Jean-Marc Colletta. Merci d'avoir su me proposer un cadre dans lequel concrétiser mon inspiration de départ. Merci de m'avoir fourni un corpus à partir duquel élaborer ma réflexion et appliquer mes découvertes théoriques. Merci pour votre accompagnement rassurant et encourageant.

Je remercie ensuite Jean-Pascal Simon qui a accepté de faire partie de mon jury. Sa bonne connaissance du corpus Philosophèmes et de sa constitution pourra être un enrichissement pour la poursuite de mon travail.

Je remercie Nicolas Ouidir, Elisabeth et Patricia Lagrange qui ont généreusement donné de leur temps pour vérifier mes écrits. Je leur suis également reconnaissante d'avoir su trouver des paroles encourageantes dans des moments où cela était bien venu.

Enfin, je remercie Ekaterina Biteeva Lecocq pour les nombreuses et longues discussions où nous avons pu partager nos expériences universitaires et nos avancées dans notre travail de mémoire. Merci aussi à elle d'avoir pris sur ses vacances pour relire mon mémoire.

Déclaration anti-plagiat

Document à scanner après signature
et à joindre au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : LAGRANGE-CANARD PRENOM : Sandra

DATE : 03/06/19 SIGNATURE

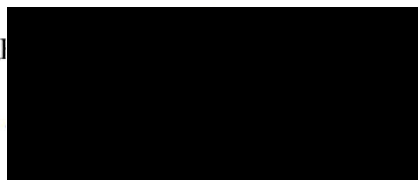


Table des matières

Remerciements.....	3
Introduction.....	7
PARTIE 1 - LA MÉTAPHORE : DÉFINITION ET COMPRÉHENSION CHEZ LES ENFANTS.....	9
CHAPITRE 1 – DISCUSSION AUTOUR DE LA NOTION DE MÉTAPHORE.....	10
1. 1. Définition en compréhension.....	10
1. 1. 1. La rhétorique classique.....	10
1. 1. 1. 1. Aristote et la métaphore.....	10
1. 1. 1. 2. Fontanier.....	11
1. 1. 1. 3. Théories de la comparaison et théories de la double signification.....	12
1. 1. 2. La théorie standard étendue du trope.....	12
1. 1. 2. 1. Tropes classiques.....	12
1. 1. 2. 2. Tropes « non classiques ».....	13
1. 1. 2. 3. La métaphore : un trope sémantique.....	14
1. 1. 3. La rhétorique constructiviste.....	14
1. 1. 3. 1. Critique des théories de la double signification.....	14
1. 1. 3. 2. Les métaphores conceptuelles.....	15
1. 2. Définition en extension.....	16
1. 2. 1. Typologie des métaphores selon la rhétorique classique.....	16
1. 2. 1. 1. Les métaphores nominales.....	16
1. 2. 1. 2. Les métaphores verbales et adjectivales.....	17
1. 2. 1. 3. Les métaphores filées.....	17
1. 2. 1. 4. Métaphores vives et lexicalisées.....	17
1. 2. 2. Typologie des métaphores conceptuelles.....	18
1. 2. 2. 1. Métaphores structurelles et métaphores d'orientation.....	18
1. 2. 2. 2. Les différents types de métaphores ontologiques.....	18
1. 2. 2. 3. Métaphores primaires et métaphores complexes.....	19
CHAPITRE 2 – LA COMPRÉHENSION DES MÉTAPHORES CHEZ LES ENFANTS.....	20
2. 1. Conceptions piagétienne et néo-piagétienne.....	20
2. 1. 1. Compréhension des métaphores et opération de classification.....	20
2. 1. 2. Compréhension des métaphores et pensée formelle.....	21
2. 1. 3. Compréhension des métaphores et élaboration de classes d'intersection.....	22
2. 1. 4. Compréhension des métaphores et processus de projection.....	22
2. 2. Conceptions linguistiques et métalinguistiques.....	23
2. 2. 1. Compréhension des métaphores et connaissances encyclopédiques.....	24
2. 2. 2. Compréhension des métaphores et connaissances linguistiques.....	24
2. 2. 3. Compréhension des métaphores et habiletés métalinguistiques.....	25
2. 2. 3. 1. Complexité des formes linguistiques.....	25
2. 2. 3. 2. Inférences à partir du contexte.....	26
2. 2. 4. Compréhension des métaphores et compétences métaphoriques.....	26
2. 3. La compréhension des formes idiomatiques.....	28
2. 3. 1. Compréhension des formes idiomatiques et analyse sémantique.....	28
2. 3. 2. Compréhension des expressions idiomatiques et inférences à partir du contexte.....	29
2. 3. 3. Rôle conjoint de l'analyse sémantique et de l'inférence à partir du contexte.....	30
2. 4. Les différents types de tâches employées dans les expériences.....	31
2. 4. 1. Tâche d'explication.....	32
2. 4. 2. Tâches à choix multiples.....	32
2. 4. 3. Tâches de mime et de mémoire.....	33
PARTIE 2 - ANALYSE DE CORPUS.....	35
CHAPITRE 3–DESCRIPTION DE LA MÉTHODOLOGIE.....	36
3. 1. Description du corpus et de l'analyse.....	36
3. 1. 1. Description du corpus.....	36
3. 1. 1. 1. Le corpus Philosophèmes.....	36
3. 1. 1. 2. Le corpus utilisé.....	37
3. 1. 2. Description de l'analyse.....	37
3. 1. 3. Examen critique de la méthodologie employée.....	37
3. 2. Définition du phénomène étudié.....	38
3. 2. 1. Définition en compréhension.....	38
3. 2. 2. Définition en extension.....	39

CHAPITRE 4—ANALYSE.....	40
4. 1. Relevé des formes problématiques.....	40
4. 1. 1. Relevé des formes métaphoriques éteintes.....	40
1. 2. Cas de tropes non métaphoriques.....	43
2. Relevé des formes métaphoriques pertinentes.....	44
4. 2. 1. Catégorisation partielle des formes observées.....	45
4. 2. 2. Relevé complet.....	46
3. Problématique.....	49
4. Premières observations.....	49
Conclusion.....	51
Bibliographie.....	54
Table des annexes.....	56

Introduction

Notre intérêt pour la linguistique se couplant avec une sensibilité à la littérature, nous avons souhaité nous intéresser à un phénomène occupant une place importante dans les deux domaines. La métaphore est traditionnellement considérée comme une *figure de rhétorique* par laquelle un terme concret remplace et exprime une notion abstraite, sur la base d'une analogie et sans élément explicite de comparaison (« Métaphores », 2014). Cependant, la constatation selon laquelle le procédé dépassait largement le cadre rhétorique ou littéraire pour s'étendre aux discours du quotidien (discours médiatique, enseignement, situations informelles, etc.) nous a encouragée à en faire le sujet de notre premier mémoire de recherche en Sciences du Langage.

La place essentielle que semblait occuper la métaphore au sein du langage nous a amenée à nous interroger sur le rapport des enfants à celle-ci. La manière dont le traitement de ce procédé était acquis, par comparaison à l'ensemble des capacités langagières, nous a paru plus particulièrement digne d'intérêt. L'inscription de notre analyse, bien que relevant davantage de la recherche fondamentale qu'appliquée, dans le contexte de l'enseignement nous a semblé pouvoir ouvrir des pistes de réflexion quant aux effets pédagogiques de l'utilisation de telles formes par les adultes. Notre sujet s'est donc précisé et a abouti à un questionnement sur la compréhension des métaphores par les enfants dans des situations d'« ateliers-philo ».

Le traitement des formes métaphoriques ayant fait l'objet de nombreuses études expérimentales, nous avons choisi de confronter les résultats observés à une analyse de contenu sur corpus. À partir de données authentiques, nous nous interrogerons sur la manière dont les élèves réagissent aux métaphores de l'enseignant dans un contexte de discussion à visée réflexive. Pour cela, nous nous appuierons sur la production de métaphores, constatée dans le discours adulte comme enfant, dans des classes de niveau CP à 5^e. Nous nous demanderons de quelle façon la présence du procédé dans les propos des deux groupes pourrait fournir des indices indirects de la compréhension des élèves, et tâcherons de mettre nos observations en lien avec l'évolution décrite dans la littérature expérimentale. Lors d'un prochain travail, nous procéderons à une analyse systématique d'une vingtaine de discussions, et prolongerons notre questionnement en prenant en compte les différents types de métaphores produites. Nous tenterons d'interpréter leur répartition, mais également des indices plus directs de compréhension tels que la reprise des énoncés ou les réponses

congruentes apparaissant dans le discours des enfants. Nous tenterons ici encore d'en tirer des conclusions sur l'émergence des capacités de traitement métaphorique.

Le mémoire présent visera à ancrer notre analyse dans un cadre théorique assez large qui pourra être complété par la suite. Il abordera, dans un premier chapitre, la problématique de la définition du procédé métaphorique. À travers un point de vue en intension puis en extension, les conceptions de la rhétorique classique seront confrontées à celles plus récentes de la rhétorique constructiviste. Un deuxième chapitre sera consacré aux travaux ayant étudié la compréhension des métaphores chez les enfants. Il s'agira, dans un premier temps, d'études expérimentales établissant des correspondances avec le développement cognitif, tel qu'il est établi par Piaget (1964). Des expérimentations mettant davantage l'accent sur l'évolution des capacités linguistiques ou métalinguistiques seront ensuite évoquées. L'ensemble de ces données sera complété avec celles issues de travaux s'intéressant au traitement des formes idiomatiques. Enfin, notre cadrage théorique se terminera par une confrontation des différentes tâches expérimentales utilisées par les différents chercheurs.

Un début d'analyse sera ensuite introduit. Après avoir précisé la méthodologie ainsi que la définition de la métaphore que nous retiendrons, nous proposerons un relevé en deux temps. Une présentation des formes jugées problématiques débouchera sur un listage systématique des formes pertinentes. Les questionnements suscités par ces relevés seront exposés et suivis d'un début de réponse que nous prolongerons ultérieurement.

Partie 1

-

La métaphore : définition et compréhension chez les enfants

Chapitre 1 – Discussion autour de la notion de métaphore

À l'entrée « Métaphore » du Petit Robert (2014), on trouve la définition suivante :

Figure de rhétorique, et par extension Procédé de langage qui consiste à employer un terme concret dans un contexte abstrait par substitution analogique, sans qu'il y ait d'élément introduisant formellement une comparaison.

On y apprend également que le terme vient du latin *metaphora*, signifiant « transposition ». Le Larousse en ligne (« Métaphore », s.d.) précise l'origine grecque *metaphora*, issue de *metapherein* correspondant au verbe « transporter ».

Pourtant, la littérature abondante existant sur le procédé le définit de manière assez variable, voire floue – il regroupe parfois des phénomènes assez hétéroclites. Pour cette raison, nous prenons, dans ce travail, le parti pris de le définir d'abord par ses traits distinctifs. Situé dans un environnement notionnel assez large, il pourra ensuite être abordé du point de vue de ses différentes réalisations.

1. 1. Définition en compréhension

Dans une première définition en compréhension, nous allons explorer les traits définitoires proposés par différents auteurs au sujet de la métaphore. Deux approches se dessineront : la première, linguistique, distinguera le procédé en tant que figure du discours indirect, la deuxième, constructiviste, le hissera au rang de mécanisme de pensée et d'action élémentaire. Le but étant de situer la métaphore par rapport à l'arrière-plan conceptuel qui s'y rattache, nous pourrions évoquer à certains moments des phénomènes en semblant relativement éloignés (tels que, pour n'en citer que quelques-uns, la litote et l'ironie chez Fontanier, ou les tropes pragmatiques chez Kerbrat-Orecchioni). Nous chercherons par là à lever certaines confusions existant à propos de la figure métaphorique.

1. 1. 1. La rhétorique classique

1. 1. 1. 1. Aristote et la métaphore

Dès l'Antiquité, Aristote définit le *style* comme un des aspects de la rhétorique. Celui-ci concerne les caractéristiques propres à un discours donné et la métaphore constitue un des procédés susceptibles d'y participer. D'après lui, deux qualités peuvent caractériser le style : la *clarté* selon laquelle les mots sont utilisés de manière adéquate, et l'*ornement* relevant de « ce

qui s'écarte de l'usage courant » (Aristote, cité par Moeschler & Reboul, 1994, p. 400). Grâce au mécanisme d'analogie sur lequel elle se base, la métaphore relève de la première qualité.

Définie par le fait de « rassembler des objets et des formes sur la base d'une certaine ressemblance, d'un appariement » (p. 400), elle est, de plus, très proche de la comparaison. Celle-ci n'est d'ailleurs rien d'autre qu'une « forme de la métaphore » qui s'en distingue par son caractère explicite. Ainsi, Aristote explique : « Achille s'élance tel un lion ; c'est une comparaison. Ce lion s'élance ; nous avons formé une métaphore » (Aristote). L'outil de comparaison présent dans le premier procédé – le terme *tel* ici – est absent dans le deuxième. Les linguistes ont depuis introduit les termes de *comparé* et *comparant* pour désigner respectivement l'élément décrit et celui qui sert à décrire le précédent.

1. 1. 1. 2. Fontanier

Plus proche de nous, au XIX^e siècle, la conception de la rhétorique chez Fontanier s'inscrit dans la tradition d'Aristote. Le discours figuré y est défini comme un « écart par rapport à la norme » (Fontanier, 1830/1968, cité par Moeschler & Reboul, 1994, p. 401), constituée par le discours littéral. Au sein de celui-ci, les *tropes* ou *figures de mots* « consistent à fournir à un terme un nouveau sens en l'appliquant à un nouvel objet ou à une nouvelle « idée » » (p. 401).

En tant que « trope de la ressemblance » (Fontanier, 1830/1968, cité par Moeschler & Reboul, 1994, p. 407), la métaphore ne fait plus partie de la clarté mais constitue un écart de langage. Elle se distingue, en outre, des autres tropes par la nature de la relation existant entre le sens habituel – ou littéral – et le sens nouveau – ou figuré – qu'elle met en jeu (Fontanier, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1986). La relation d'analogie intervenant dans le procédé métaphorique s'oppose à la relation de contiguïté ou d'inclusion impliquées dans la métonymie ou la synecdoque. De cette manière, alors que dans la métaphore *Ce lion* (Achille) *s'élance* des caractéristiques analogues entre *Achille* et le *lion* sont exigées, la métonymie *une bonne plume* désignant un écrivain, ou la synecdoque *boire un verre* pour « boire le contenu d'un verre », se basent sur des correspondances instrument-métier ou contenant-contenu.

Concernant la litote ou l'hyperbole, la relation entre les deux sens présents consiste en une différence d'intensité. Dans la litote « Je ne te hais point » (Corneille), le sens second « Je t'aime » est plus fort que le sens littéral, qui exprime moins d'amour ; au contraire, dans les hyperboles *C'est un géant* ou *J'ai milles choses à vous dire*, les sens littéraux sont plus forts que les sens seconds « C'est un homme grand » ou « J'ai beaucoup de choses à vous dire ».

Enfin, le trope de l'ironie est sous-tendu par une relation d'antonymie ou au moins d'opposition (Fontanier cité par Kerbrat-Orecchioni, 1986). Ainsi, la formulation ironique *Quel joli temps aujourd'hui !*, signifiant en réalité « Quel sale temps aujourd'hui ! », se fonde sur une opposition.

La métaphore doit également être distinguée de la catachrèse qui est un trope de la ressemblance dont le sens figuré est devenu habituel, autrement dit *extensif* (cité par Moeschler & Reboul, 1994). Nous mentionnerons ici l'exemple suivant : *Cette chambre est une porcherie* où le terme *porcherie* renvoie communément à un endroit sale. Quant à la comparaison, en tant que discours littéral, elle ne fait pas partie des tropes mais est plutôt représentative de la norme.

1. 1. 1. 3. Théories de la comparaison et théories de la double signification

Les conceptions de la rhétorique classique s'inscrivent dans la lignée des *théories de la comparaison*, celles-ci appartenant elles-mêmes aux *théories de la double signification* (Moeschler & Reboul, 1994). Ces théories sont de nature non constructiviste, dans le sens où elles ne considèrent pas la métaphore comme un processus participant à l'élaboration de la réalité des locuteurs, mais comme un phénomène marginal de langage relevant du discours figuré (Proulx, 2007).

Dans le cadre des *théories de la comparaison*, le sens figuré d'une métaphore équivaut à une comparaison donnée – par exemple, le sens figuré de la métaphore *Achille est un lion* correspondra à la comparaison *Achille est comme un lion*. Au sein de celles de la *double signification*, les énoncés métaphoriques se voient attribuer deux sens : un sens littéral et un sens figuré. Selon ces conceptions, la spécificité définitoire de la métaphore se situerait au niveau sémantique : alors que son sens figuré équivaldrait à une comparaison donnée, son sens littéral présenterait une « malformation lexicale » ou une « fausseté » (Moeschler & Reboul, 1994, p. 407-408).

1. 1. 2. La théorie standard étendue du trope

1. 1. 2. 1. Tropes classiques

Dans sa *théorie standard étendue*, Catherine Kerbrat-Orecchioni (1986) prolonge la conception non constructiviste de la figure métaphorique. Cette dernière conserve son statut de trope classique défini sémantiquement, i.e. linguistiquement, et relève du discours figuré correspondant à un aspect dérivé du langage. Elle se distingue donc, au sein de la catégorie du trope, par les traits pertinents déjà décrits par la rhétorique classique (cf. 1. 1. 1. 2., p. 13).

Cependant, Catherine Kerbrat-Orecchioni choisit d'exclure la propriété distinctive, proposée par Fontanier, qui faisait de cette catégorie une *figure de mots*. Les *figures de pensée* qui s'opposaient aux tropes classiques sont alors réintégrées; et le trait définitoire retenu réside dans la « conversion d'(un) contenu dérivé en contenu dénoté » (p. 97). En effet, dans le cas d'un trope, le contenu dénoté, qui « constitue en co(n)texte l'objet véritable du message » (p. 98), ne peut être extrait du sens littéral qui vient perturber « la cohérence interne et l'adéquation externe de l'énoncé » (p. 96). Celui-ci doit alors être trouvé dans une signification seconde dérivée venant rétablir cette cohérence et cette adéquation.

De cette manière, l'énallage, classé par Fontanier dans les « Figures du discours autres que les tropes » (cité par Kerbrat-Orecchioni, 1986, p. 107), est réintégré en tant que *trope pragmatique*. Défini comme un écart de langage fondé sur l'« échange d'un temps, d'un nombre, ou d'une personne, contre un autre temps, un autre nombre, ou une autre personne » (Fontanier, 1830/1977, p. 283), cette figure diffère, pour l'auteure, des tropes traditionnels en ce qu'elle touche des éléments déictiques. Dans ce cadre, l'infinitif *de narration*, ou encore le « nous » *de majesté* ou *de modestie* peuvent être considérés comme des cas d'énallage.

1. 1. 2. 2. Tropes « non classiques »

D'après Kerbrat-Orecchioni, la métaphore doit ensuite être opposée à des figures *non classiques* que nous mentionnerons dans le but de lever d'éventuelles ambiguïtés. Des tropes pragmatiques, non pris en compte dans la classification traditionnelle, viennent ainsi s'ajouter à l'énallage. Dans le *trope illocutoire*, une valeur illocutoire dérivée se substitue à une valeur illocutoire primitive et se trouve convertie en contenu dénoté : dans l'énoncé *Pouvez-vous me passer le sel ?* (Searle cité par Kerbrat-Orecchioni, 1986, p. 111), par exemple, une intention directive se substitue à un acte de langage interrogatif et prend une valeur dénotative. Dans le *trope communicationnel*, la substitution ne se situe plus au niveau du contenu de l'énoncé mais du récepteur du message : le véritable destinataire n'est pas celui explicité dans l'énoncé mais celui apparaissant comme un interlocuteur indirect. Ainsi, Chrysale, dans les Femmes Savantes de Molière (cité par Kerbrat-Orecchioni, 1986, p. 131), répète avec insistance « C'est à vous que je parle ma sœur », sous-entendant en réalité qu'il s'adresse à sa femme.

Enfin, Kerbrat-Orecchioni décrit deux derniers tropes qui pourraient se situer à la frontière entre les niveaux sémantique et pragmatique : le *trope implicatif* et le *trope fictionnel*. Dans le premier, le contenu dénoté du message – ou son objet véritable – est non pas le contenu littéral de l'énoncé mais le présupposé ou le sous-entendu qu'il véhicule. Par exemple, la signification première de l'énoncé *Pourquoi est-ce que tu ne m'aimes plus ?* peut

résider en réalité dans le présupposé *Tu ne m'aimes plus* ; et celle du slogan publicitaire « *Sans beurre, la vie n'a pas de sel* » dans le sous-entendu *Avec du beurre, la vie a du sel*. La spécificité du trope fictionnel, en revanche, se situe au niveau référentiel : les contenus dénoté et littéral coïncident alors que le référent, en apparence réel, auquel ceux-ci renvoient, n'est en réalité qu'imaginaire. L'utilisation de l'*indicatif* dans un discours de fiction constitue, de ce point de vue, un trope : alors que ce mode est initialement destiné à décrire une réalité existante, il évoque dans ce cas précis des faits imaginaires.

1. 1. 2. 3. La métaphore : un trope sémantique

Parmi cette diversité, la métaphore se différencie en tant que trope sémantique. Elle effectue un rapprochement entre deux objets présentant une analogie, par l'intermédiaire des deux sémèmes¹ leur correspondant. Ces derniers présentent une intersection basée sur les traits communs aux deux entités, ou *métasèmes*. Ainsi, dans l'énoncé *Cette faucille d'or dans le champ des étoiles*, les métasèmes partagés par les sémèmes *faucille* et *lune*, sur le plan de la forme ou de la couleur, permettent de mettre l'objet-lune et l'objet-faucille en relation. Nous serons, ici, sensible au fait que la notion de trope est étendue, chez Kerbrat-Orecchioni, au domaine pragmatique, alors que celle de métaphore reste cantonnée au champ linguistique.

1. 1. 3. La rhétorique constructiviste

1. 1. 3. 1. Critique des théories de la double signification

Dans un article intitulé *What metaphors mean*, Davidson (1984) propose une critique des *théories de la double signification* – dont celles de la *comparaison*. Il rejette en effet la distinction entre discours figuré et littéral, et affirme que les énoncés métaphoriques, au même titre que les productions non métaphoriques, ne véhiculent qu'une signification littérale unique. Pour lui, les effets propres à ce type de productions ne découlent que de l'usage des mots, et ainsi des interlocuteurs impliqués. Alors que l'utilisation des mots y est créative, leur signification n'y est aucunement modifiée.

Bien que les métaphores et les comparaisons se basent sur le même processus d'analogie, Davidson rejette l'idée selon laquelle elles seraient sémantiquement équivalentes. Le caractère implicite et subtil des premières ne signifie aucunement qu'elles possèdent un sens second. À travers sa critique des *théories de la double signification*, Davidson s'inscrit dans une approche constructiviste. En délaissant la notion d'« écart », il déplace la particularité définitoire de la métaphore à la frontière entre la sémantique et la pragmatique.

¹Les sémèmes correspondent à l'unité lexicale du mot.

1. 1. 3. 2. Les métaphores conceptuelles

Le point de vue constructiviste est davantage marqué encore chez Lakoff & Johnson (1985). Pour ceux-ci, la métaphore, loin de présenter des spécificités sémantiques ou pragmatiques, consiste en un mécanisme de pensée ordinaire. Ne concernant pas seulement le langage, elle constitue le fondement du système conceptuel grâce auquel nous pensons et agissons.

Pour cette raison, lorsque Lakoff & Johnson parleront de métaphores, "il faudra entendre (...) concept métaphorique" (p.16). Ce dernier met en jeu un phénomène de « mapping » ou correspondance entre deux domaines conceptuels. Un domaine cible est alors appréhendé dans les termes d'un domaine source, généralement emprunté à l'expérience physique humaine. Au sein d'une culture donnée, les concepts métaphoriques sont organisés en un système cohérent. Par l'intermédiaire du concept métaphorique *Le temps, c'est de l'argent* par exemple, le domaine cible du « temps » est conçu à travers le domaine source d'« argent », renvoyant à notre expérience matérielle. Dans notre culture occidentale, cette métaphore structure notre manière de parler mais surtout de penser et d'agir vis-à-vis du temps. Elle implique également d'autres concepts métaphoriques tels que *Le temps est une ressource limitée* ou *Le temps est une marchandise précieuse*, avec lesquels elle participe à un ensemble structuré.

Pour Lakoff & Johnson, les personnifications, qui consistent à appréhender une entité non humaine en termes de qualités humaines, font partie des métaphores. Le concept métaphorique *L'inflation est un adversaire*, par exemple, correspond à une personnification. Il donne lieu, en langue française, à des expressions multiples telles que *A l'heure actuelle, notre plus grand ennemi est l'inflation*, *Le dollar a été très touché par l'inflation*, etc.

À l'inverse, les métaphores sont à distinguer des métonymies ainsi que des synecdoques, qui sont considérées – en tant que « figure où la partie vaut pour le tout » (Aristote, cité par Lakoff & Johnson, 1985, p. 44) – comme un cas spécifique de métonymie. Les énoncés *Il aime lire le marquis de Sade* (pour les écrits du marquis de Sade), et *Il y a de bons cerveaux* (pour des gens intelligents) *dans notre université*, sont des illustrations respectives de métonymie et synecdoque. Tout comme la métaphore, ces procédés ne concernent pas uniquement le langage mais constituent des mécanismes ordinaires de pensée et d'action. On peut donc parler de concepts métonymiques qui, comme les concepts métaphoriques, favorisent la compréhension en se basant sur l'expérience physique et participent à un système cohérent. Cependant, si le concept métaphorique consiste à concevoir

un domaine conceptuel dans les termes d'un autre, le concept métonymique revient à utiliser « une entité pour faire référence à une autre entité qui lui est liée » (Lakoff & Johnson, 1985, p. 44). Par là, il permet de cibler des aspects spécifiques de cette entité.

Nous constaterons que, pour Lakoff & Johnson, les traits définitoires de la métaphore ne sont plus de nature lexicale mais plutôt cognitive. Nous soulignerons l'aspect fortement constructiviste de leur approche dans le sens où le procédé, loin d'être relégué au rang de phénomène secondaire de langage, est à la base de la perception que nous avons de la réalité, et par conséquent de la manière dont nous construisons celle-ci.

1. 2. Définition en extension

À travers une définition en extension, nous allons maintenant recenser les différents types de métaphores décrits par la rhétorique classique d'une part, et dans le modèle des métaphores conceptuelles d'autre part.

1. 2. 1. Typologie des métaphores selon la rhétorique classique

Dès la rhétorique classique, Fontanier (1821/1977, p. 99) remarque que le procédé métaphorique peut impliquer toutes les catégories syntaxiques :

« La métaphore s'étend bien plus loin sans doute que la métonymie et que la synecdoque, car non seulement le nom, mais encore l'adjectif, le participe et le verbe, et enfin toutes les espèces de mots sont de son domaine. »

Le procédé peut également réunir plusieurs métaphores en une, à travers les métaphores filées. Enfin, Le Guern (1973) distingue parmi les métaphores classiques, les productions vives des productions lexicalisées. Passons en revue ces différentes catégories.

1. 2. 1. 1. Les métaphores nominales

Les métaphores concernent tout d'abord la catégorie du nom. Elles se répartissent alors en deux catégories principales : celles des métaphores *in praesentia* versus *in absentia* (Aristote, 1990). Dans les premières, l'élément comparé est explicitement énoncé et il est associé grammaticalement à un élément comparant. Dans l'extrait poétique « Le papillon, fleur sans tige » (Nerval, cité par « Métaphore », s.d.), par exemple, l'élément *papillon* est comparé à l'élément *fleur sans tige* à travers une relation de juxtaposition. Dans l'énoncé « Je me suis baigné dans le poème de la mer. » (Rimbaud), l'élément *mer* joue le rôle de complément du nom vis-à-vis de l'élément comparant *poème*.

Dans le deuxième type de métaphores nominales, un élément comparant se substitue à l'élément comparé. Ainsi, dans l'énoncé « Cette faucille d'or dans le champ des étoiles » (Hugo), la *faucille d'or* semble se substituer à la lune. Afin de pouvoir être interprétables, ces métaphores impliquent soit sur une relation de congruence entre les deux éléments comparés, soit une inscription dans des pratiques langagières reconnues – telles que l'argot – ou encore une explicitation de l'élément comparé dans le contexte linguistique (« Métaphore », s.d.).

1. 2. 1. 2. Les métaphores verbales et adjectivales

Les métaphores verbales ou adjectivales, telles que définies dans les taxinomies classiques, présentent un fondement différent des métaphores nominales. L'écart y est créé par l'association d'un verbe, ou d'un adjectif, à une isotopie inhabituelle (« Métaphore », s.d.). Ainsi, dans l'exemple, emprunté à Baudelaire, « les retentissantes couleurs », l'adjectif *retentissantes*, habituellement intégré à une isotopie relevant de l'ouïe, qualifie ici un nom appartenant au champ sémantique de la vue. À l'instar de cet extrait, les métaphores portant sur les catégories du verbe, ou de l'adjectif, se prêtent bien à la créativité. Mais elles seront pourtant assez fréquemment figées (cf. 1.2.1.4, p. 19).

1. 2. 1. 3. Les métaphores filées

Comme l'explique Riffaterre (1983, cité par Encyclopédie Larousse en ligne, s.d.),

« Une métaphore filée est faite d'une métaphore primaire, donnée sémantique généralement acceptable, et d'une séquence de métaphores secondaires ou dérivées dont les véhicules sont métonymiques du véhicule primaire, et dont les teneurs (topiques) sont métonymiques de la teneur primaire »

Autrement dit, dans ce type de procédé, une métaphore de départ est explicitée à travers des métaphores qui en dérivent (« Métaphore », s.d.) et qui en représentent un aspect particulier. Dans l'extrait de Jean Giono suivant :

« La *bête* souple du feu *a bondi* d'entre les bruyères (...) Comme l'aube pointait, ils l'ont vue, plus *robuste* et plus *joyeuse* que jamais, qui *tordait* parmi les collines son *large corps* pareil à un torrent. C'était trop tard. »,

par exemple, les verbes *a bondi*, *tordait*, les adjectifs *robuste*, *joyeuse* et le syntagme nominal *large corps* décrivent un aspect particulier de la métaphore nominale du feu (ici : une *bête*).

1. 2. 1. 4. Métaphores vives et lexicalisées

Parmi les différents types de métaphores décrits précédemment, nous pouvons considérer qu'il existe des productions plus ou moins lexicalisées. Ainsi, Le Guern (1973)

distingue les métaphores dites *vives* (ou libres) des métaphores *lexicalisées* (ou figées). Les premières constituent des productions originales, issues de la créativité personnelle d'un locuteur. Les deuxièmes, entrées dans l'usage courant, semblent avoir perdu leur valeur figurée – remarquons ici que dans la conception de Fontanier, seules les formes vives sont définies comme des métaphores alors que les formes lexicalisées équivalent à des catachrèses. Nous citerons parmi beaucoup d'autres les métaphores lexicalisées *brûler de désir*, *le printemps de la vie* ou *être sur la sellette* (Ricalens-Pourchot, 2003).

1. 2. 2. Typologie des métaphores conceptuelles

Lakoff & Johnson (1985) opposent les métaphores structurelles et les métaphores d'orientation. Ils ajoutent ensuite à celles-ci des métaphores ontologiques. Enfin, ils expliquent que les métaphores peuvent être primaires ou complexes. Détaillons l'ensemble de ces concepts.

1. 2. 2. 1. Métaphores structurelles et métaphores d'orientation

Parmi les concepts métaphoriques définis par Lakoff & Johnson (1985), nous pouvons citer, tout d'abord, ceux qu'ils appellent les métaphores structurelles. Au sein de celles-ci, « un concept est métaphoriquement structuré en termes d'un autre concept » (p. 24). Nous renverrons ici le lecteur à l'exemple donné précédemment de la métaphore *Le temps, c'est de l'argent*. Dans les métaphores d'orientation, en revanche, un système complet organise des concepts les uns par rapport aux autres en termes d'orientation spatiale. Ainsi, au sein d'un même ensemble, on se représente métaphoriquement le bonheur comme étant placé en haut d'une échelle, et la tristesse comme étant placée en bas.

1. 2. 2. 2. Les différents types de métaphores ontologiques

Dans les métaphores ontologiques, des concepts tels que des événements, des émotions, des idées, etc., sont appréhendés en termes d'entités ou de substances. Elles permettent de faire référence à nos expériences en les « catégoris(ant), les group(ant), les quantifi(ant) » (p. 35). De cette manière, la métaphore *Les idées sont des marchandises* peut donner lieu à des énoncés tels que *C'est une idée sans valeur*, *Ils ont échangé quelques idées* ou *Cette idée ne se vendra pas*.

Parmi les métaphores ontologiques, les *métaphores du contenant* consistent à transposer la conception que nous avons de notre propre corps – comme possédant une surface physique en séparant l'intérieur de l'extérieur – à des objets physiques ou des concepts moins clairement délimités. Considérer les territoires comme des contenant, par exemple,

permet d'affirmer qu'il y a *beaucoup de terres dans le Kansas*. Les personnifications sont un dernier cas de métaphores ontologiques : à travers celles-ci, des entités non humaines sont perçues comme dotées de qualités humaines. De cette façon, les idées peuvent se voir attribuer une filiation généalogique dans des énoncés tels que *Cette théorie a donné naissance à différentes conceptions* ou *Il est le père de la biologie moderne*.

1. 2. 2. 3. Métaphores primaires et métaphores complexes

Enfin, selon Lakoff & Johnson (1985), les métaphores conceptuelles peuvent prendre une forme primaire ou complexe. Dans le premier cas, elles feront correspondre des concepts sources directement tirés de l'expérience perceptuelle – tels que *en haut*, *en bas*, *devant*, *derrière*, etc. – avec des éléments centraux de l'expérience – tels que *heureux*, *triste*, *futur*, *passé*, etc. On citera, parmi d'autres, les expressions *avoir la vie devant soi*, *le plus difficile est derrière*, etc. Dans le second cas, elles seront moins directement liées à l'expérience perceptuelle, et pourront se composer de métaphores primaires.

Nous avons vu dans ce chapitre que, selon qu'ils s'inscrivent dans une approche linguistique ou constructiviste, les auteurs situent les traits définitoires du procédé métaphorique à différents niveaux. De nature stylistique pour Aristote, ils sont sémantiques chez Fontanier comme chez Kerbrat-Orecchioni. Davidson les place sur le plan pragmatique, alors que Lakoff & Johnson les considèrent comme cognitifs. Par conséquent, les taxinomies classiques ont réparti les différents types de métaphores en fonction de critères strictement linguistiques (syntaxiques, paradigmatiques, contextuels ou d'usage). À l'opposé, les phénomènes décrits dans la typologie de Lakoff & Johnson se distinguent par leur localisation au niveau conceptuel (en termes de structure ou d'expérience).

Nous verrons, dans notre deuxième chapitre, que la littérature expérimentale sur la compréhension du procédé a impliqué de préciser certains types de métaphores.

Chapitre 2 – La compréhension des métaphores chez les enfants

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons aux conceptions piagésiennes et néopiagésiennes qui adoptent un point de vue cognitif sur le traitement des métaphores ; puis nous aborderons celles qui optent pour un point de vue plus linguistique ou métalinguistique. Nous compléterons notre présentation en considérant des travaux proches portant sur la compréhension des expressions idiomatiques. Enfin, nous analyserons les différents types de tâches expérimentales utilisées dans les travaux qui nous intéressent.

2. 1. Conceptions piagésiennes et néo-piagésiennes

Plusieurs études portant sur la compréhension de la métaphore chez les enfants s'inscrivent dans une conception piagésienne ou néo-piagésienne. Il s'agit, dans celles-ci, de relier l'émergence de la capacité de traitement des métaphores à l'évolution des capacités cognitives générales de l'enfant. Pour cela, les auteurs se basent sur les différents stades de développement décrits par Piaget (1964).

2. 1. 1. Compréhension des métaphores et opération de classification

Billow (1977, cité par Franquart-Declercq & Gineste, 2001, p. 726) a, tout d'abord, cherché à rattacher l'acquisition de la compréhension des métaphores à la maîtrise de l'opération de classification. Selon Piaget, cette opération est présente chez les enfants au stade concret comme au stade formel². Cependant, si elle se base sur la notion de ressemblance lors du premier stade, elle prend appui sur celle de proportionnalité lors du deuxième. C'est pourquoi Billow a choisi de tester l'interprétation de métaphores *de ressemblance* et de métaphores *proportionnelles* chez des enfants de 5 à 14 ans. Les métaphores de ressemblance étaient du type *la branche de l'arbre est son poney* dans laquelle « deux objets (...) sont comparés et rassemblés dans la même classe sur la base d'un attribut partagé » (cité par Franquart-Declercq & Gineste, 2001, p. 726). Elles correspondaient ainsi à la définition des métaphores nominales *in praesentia* que nous avons présenté dans notre premier chapitre (cf. 1.2. 1. 1., p. 18). Les métaphores proportionnelles, en revanche, étaient du type *le printemps est une dame dans un nouveau manteau* où

« la juxtaposition des trois éléments printemps, dame et manteau ne peut être envisagée et comprise que si un raisonnement de la forme « le manteau est à la dame ce que le renouveau de la nature est au printemps » est mis en place et aboutit à l'inférence du quatrième élément » (p. 726).

² Voir Piaget (1964) pour des précisions sur les stades de développement.

Nous noterons qu'Aristote (1990) avait déjà défini ce type de métaphore proportionnelle.

Selon les conclusions de l'expérience, les enfants déjà entrés dans le stade des opérations concrètes se sont avérés plus performants dans la compréhension des métaphores de ressemblance que les enfants moins en avance. Ils ont également procédé de manière plus opératoire pour y parvenir. Parallèlement, les enfants ayant atteint le stade des opérations formelles ont révélé une meilleure interprétation pour les métaphores proportionnelles que les autres. L'acquisition de la compréhension des métaphores apparaissait donc, pour Billow, comme dépendante de l'état des capacités cognitives générales de l'enfant, en particulier de la capacité de classification.

2. 1. 2. Compréhension des métaphores et pensée formelle

Pour Smith (1976), la compréhension aboutie des métaphores devrait prioritairement être associée à l'installation des enfants dans la pensée formelle. Afin d'établir ce lien, l'auteur a analysé, grâce à une démarche qualitative, l'interprétation de métaphores en contexte, chez des enfants de 11 et 13 ans. Il est ressorti de son expérience que les explications des enfants de 11 ans manquaient d'élaboration. Celles des enfants plus âgés, en revanche, plus sophistiquées, témoignaient d'un raisonnement opératoire formel. Dans le cas de la métaphore suivante :

le brouillard arrive sur ses petites pattes de chat. Il s'assied sur son arrière-train sans bruit et scrute la ville et le port puis continue sa route,

un enfant de 11 ans explique, par exemple, que les *pattes de chat* pourraient renvoyer à « peut-être un peu de brouillard à un moment ». La réponse d'un enfant de 13 ans, plus longue, est celle-ci :

« le brouillard commence à gagner le port et quand il commence, il commence petit à petit et puis il recouvre toute la ville. Comme quand le chat s'avance en rampant. Bon, quand un chat essaie d'attaquer une souris ou quelque chose d'autre, il arrive dessus vraiment doucement, tranquillement et quand il se jette dessus, il la recouvre complètement »

Chez cette tranche d'âge, « les schémas de représentation seraient suffisamment flexibles et intégrés » (Smith, cité par Franquart-Declercq & Gineste, 2001, p. 728) pour qu'ils puissent se détacher du sens premier des termes impliqués. Cela leur permettrait d'accéder aux significations nouvelles véhiculées par les énoncés. D'après l'auteur, la compréhension maîtrisée des métaphores ferait appel à un processus plus complexe que la simple capacité de classification, et apparaîtrait à un stade avancé du développement cognitif de l'enfant.

2. 1. 3. Compréhension des métaphores et élaboration de classes d'intersection

Cometa & Eson (1978), pour leur part, ont repris l'idée selon laquelle la compréhension des énoncés métaphoriques relèverait d'une opération de classification. Cependant, celle-ci serait plus ciblée que chez Billow (1977) : il s'agirait d'une opération de construction de classe d'intersection (cité par Franquart-Declercq & Gineste, 2001, p. 728). En effet, une métaphore réunirait deux éléments appartenant à des classes a priori incompatibles, ce qui entraînerait un non-respect des règles sémantiques. Sa résolution impliquerait donc d'élaborer une classe d'intersection à partir d'une propriété commune aux deux éléments impliqués. Dans l'énoncé *Achille est un lion*³, par exemple, un être humain (*Achille*) est mis en correspondance avec un animal. L'incompatibilité de ces deux entités doit être résolue par la création d'une classe d'intersection basée sur des traits susceptibles d'être partagés par un homme et un *lion* : force physique, courage, etc. Étant donné que la maîtrise des opérations logiques est progressive, les auteurs ont choisi de tester la compréhension des métaphores chez des enfants de différents stades piagétien : préopératoires, opératoires concrets, opératoires concrets capables de créer des classes d'intersection et opératoires formels.

Il est apparu que les enfants n'étaient pas capables de comprendre le procédé avant d'entrer dans le stade opératoire. Lors du stade opératoire concret, certains énoncés étaient paraphrasés mais aucun n'était compris. Ce n'est qu'à la fin des opérations concrètes, lors de la maîtrise de la construction de classes d'intersection, qu'une nette majorité de métaphores pouvait être simultanément paraphrasée et comprise. Enfin, lors du stade formel, les erreurs de paraphrase ou de compréhension étaient quasiment inexistantes. On voit donc que l'acquisition progressive de la compréhension des métaphores est étroitement liée à la maîtrise des opérations logiques, en particulier à celle de la construction de classes d'intersection. Plus récemment, Glucksberg *et al.* (Glucksberg 1995 ; Glucksberg & Keysar, 1990, 1993, cité par Franquart-Declercq & Gineste, 2001, p. 747) ont également souligné l'importance de ce type d'opération dans leur *modèle de catégorisation attributive*, en définissant la métaphore comme un procédé d'inclusion de classes.

2. 1. 4. Compréhension des métaphores et processus de projection

Toujours dans la lignée de Piaget, Johnson & Pascual-Leone (1989) ont introduit une conception psychologique de la compréhension des métaphores, impliquant un processus de projection. Selon ce processus, interpréter une métaphore nécessite de projeter certaines propriétés du comparant sur le comparé (Indurkha, 1992 ; Johnson & Pascal-Leone, 1989 ;

³Exemple emprunté à Aristote

Lakoff, 1993, cité par Franquart-Declercq & Gineste, 2001, p. 730). Le traitement des métaphores, chez les enfants, peut alors s'effectuer en fonction de trois niveaux différents (Johnson & Pascal-Leone, 1989). Le premier niveau se base sur l'identité du comparant et du comparé et consiste à projeter un trait spécifique du premier sur le deuxième. L'énoncé *Sa sœur est un miroir* par exemple donnera lieu à l'interprétation *On peut se voir dans ses yeux*. Celle-ci s'appuie sur le trait d'identité commun au miroir et aux yeux présentant tous deux une capacité à refléter une image. Dans le second niveau, le trait spécifique du premier niveau verra sa signification changer par un mécanisme d'analogie entre le comparant et le comparé. En effet, un sens plus générique et plus abstrait sera dégagé. La première interprétation aboutira, de cette manière, à *Sa sœur lui ressemble*. Ici, l'enfant se dégage de la caractéristique réfléchissante du miroir pour faire émerger la signification plus générale et abstraite de la ressemblance. Cependant, ce trait générique est toujours lié aux caractéristiques communes du *miroir* et de *Sa sœur*. Le troisième niveau, enfin, est conceptuel : la signification du trait du comparant, projeté sur la comparé, est reconceptualisée afin de n'être plus valable que pour la dernière. On pourra obtenir *Sa sœur est sa jumelle* : la notion de ressemblance a été réélaborée et ne concerne plus que le comparé *Sa sœur*.

Afin de tester ces niveaux de traitement et de les mettre en relation avec l'âge des enfants, Johnson & Pascual-Leone ont proposé à des enfants, allant de 6 à 12 ans, d'expliquer des métaphores nominales du type « X est un Y » ainsi que des métaphores nominales adjectivales dérivées. La métaphore *Son cœur était une boule*, par exemple, aboutissait aux métaphores *Son cœur était une boule sale* ou *Son cœur était une boule sale, folle et colorée*. Les résultats ont montré que les enfants évoluent, en fonction de leur âge, du premier niveau de traitement des métaphores au troisième niveau, en passant par le deuxième. Ainsi, ce n'est qu'à partir de 7 ans que les enfants semblent faire preuve d'un premier niveau de compréhension des métaphores se basant sur l'identité des éléments mis en jeu. Dès 8 ans, leurs interprétations commencent à faire appel au processus de projection par analogie. Enfin, il faut attendre l'âge de 11-12 ans et le début du stade des opérations formelles pour que le traitement soit de niveau conceptuel et abouti.

2. 2. Conceptions linguistiques et métalinguistiques

Après avoir présenté les études qui ont abordé la compréhension des métaphores du point de vue du développement cognitif, nous allons nous intéresser aux auteurs qui l'ont expliquée à partir de l'acquisition de connaissances, ou plutôt de capacités, linguistiques ou

métalinguistiques. Leurs conceptions seront mises en parallèle avec quelques travaux portant sur l'analogie.

2. 2. 1. Compréhension des métaphores et connaissances encyclopédiques

Pour Gentner (1988), la compréhension des métaphores, chez les enfants, n'évolue pas en fonction de leurs capacités cognitives globales mais plutôt de l'état de leurs connaissances encyclopédiques. En effet, le processus sous-jacent qu'elle implique, consistant à projeter un domaine sur un autre, sera plus aisé si ces domaines sont familiers. Afin de tester cette hypothèse, Gentner recueille les explications de différents types de métaphores auprès de classes d'âge de 5-6 ans, de 9-10 ans et d'adultes.

L'auteure constate que les métaphores impliquant simplement la projection des éléments d'un domaine sur un autre sont uniformément comprises par les trois tranches d'âge. Les énoncés qui nécessitent de transposer la structure des relations existant entre ces éléments, en revanche, ne sont correctement interprétés qu'à partir de 9-10 ans. Cela serait imputable à une augmentation des savoirs encyclopédiques en fonction de l'âge, et irait dans le sens des constatations antérieures de Winner, Rosenstiel et Gardner (1976, cité par Franquart-Declercq & Gineste, 2001). Selon ces derniers, le manque de connaissances des enfants dans les domaines psychologiques expliquerait leur difficulté à comprendre les métaphores s'y référant.

2. 2. 2. Compréhension des métaphores et connaissances linguistiques

Winner, Engel et Gardner (1980, cité par Franquart-Declercq & Gineste, 2001) repréciseront le point de vue, adopté précédemment par Winner *et al.* (1976), en invoquant le niveau de connaissances purement linguistiques des sujets. Grâce à une tâche d'explication complétée par une tâche à choix multiples, ils montrent ainsi que la forme des énoncés métaphoriques influe sur la qualité de leur interprétation. Pour eux, cela dépendrait de la familiarité que les sujets entretiennent avec ces formes linguistiques.

L'hypothèse de familiarité relationnelle (*relational familiarity hypothesis*, Goswami, 2001) au sujet de l'analogie peut être mise en parallèle avec la conception précédente. L'analogie se définit comme « un processus d'alignement structurel entre des représentations mentales » (Gentner & Markman, 1995, 1997, cité par Leroy, 2013). À l'inverse des autres formes de similarité, elle rapproche des situations dont les similitudes concernent davantage les structures relationnelles que les traits perceptuels (Gentner et Medina, 1998, cité par

Leroy). D'après l'hypothèse de Goswami, elle dépendrait des connaissances dont les enfants disposent sur les relations pertinentes existant entre les éléments d'une situation.

À travers une tâche à choix multiples, Cicone, Gardner et Winner (1981, cité par Franquart-Declercq & Gineste, 2001) confirment que, même dans le cas des métaphores psychologiques, la difficulté de compréhension n'est pas imputable à un défaut de connaissances des états mentaux. En effet, les descriptions littérales sémantiquement équivalentes s'avèrent plus aisées à interpréter.

2. 2. 3. Compréhension des métaphores et habiletés métalinguistiques

2. 2. 3. 1. Complexité des formes linguistiques

Chez Vosniadou, Ortony, Reynolds et Wilson (1984), le type de métaphore influence de nouveau sa compréhension, mais cela en fonction de sa complexité : dès l'âge de 4 ans, les métaphores nominales sont plus aisément interprétables que les métaphores verbales, et plus difficilement que les comparaisons – considérées, par les auteurs, comme des métaphores explicites. La difficulté résiderait, par conséquent, dans l'identification des comparaisons implicites véhiculées par les formes métaphoriques.

Les travaux de Halford et ses collègues (Andrews & Halford, 2002; Halford et al., 2002, cité par Leroy, 2013) sur l'analogie appuient le rôle de la complexité des productions métaphoriques. D'après Halford et al., la capacité de raisonnement analogique des enfants dépendrait de la complexité relationnelle impliquée dans un énoncé. Celle-ci est déterminée par le nombre d'arguments ou d'entités qu'il met en correspondance et que l'enfant doit traiter simultanément. De cette manière, la séquence *Fido est un chien* (une entité) est moins complexe que la formulation *un cheval est plus grand qu'un chien* (deux entités) qui l'est moins que celle qui impliquerait trois entités en évoquant un triangle amoureux (exemples cités par Leroy).

Afin de tester la capacité des enfants à gérer la complexité relationnelle d'une situation, les auteurs utilisent une *tâche de poutres* (« balance beam task »). Il en ressort que les relations binaires (impliquant deux entités) peuvent être traitées dès l'âge de 2 ans, alors que les relations ternaires ne sont maîtrisées qu'à partir de 5 ans. Les résultats de Zelazo & Frye (1998, cité par Leroy) fondés d'une tâche de classement de cartes sont similaires. Richland, Morrison et Holyoak (2006) vont plus loin en montrant que jusqu'à l'âge de 14 ans, les enfants et les adolescents sont sensibles aux nombres d'entités mis en relation, lorsqu'on leur demande de rapprocher deux images présentant une analogie.

2. 2. 3. 2. Inférences à partir du contexte

Grâce à une tâche de mime, Vosniadou et al. (1984) visent à montrer que le rôle du contexte linguistique précédant l'énoncé testé s'ajoute à celui de sa complexité. En effet, ils demandent à des enfants de 4-5 ans, ainsi que de 7 ans, de mimer des métaphores qui suivent de petites histoires. Ils comparent les situations où un même récit présente soit une cohérence soit une incohérence avec la métaphore testée. Une histoire raconte, notamment, qu'un petit garçon, Billy, a l'interdiction de manger les biscuits que sa mère vient de cuisiner. Cependant, alors qu'il lui désobéit et se prépare à entamer un biscuit, il entend sa mère arriver. Ce récit se termine soit par la métaphore cohérente *Billy était un écureuil enterrant ses noisettes*, soit par la forme métaphorique moins cohérente *Billy était un écureuil filant en haut de son arbre*⁴.

Quel que soit le groupe d'âge, le mime est plus réussi dans la première situation. Cela indique donc que les inférences, dégagées à partir d'un contexte linguistique cohérent, facilitent la compréhension d'un énoncé métaphorique. L'importance d'un tel contexte ainsi que situationnel a, par la suite, été confirmé par un certain nombre d'auteurs (Verbrugge ; Vosniadou ; Windmueller, Massey, Blank, Gardner & Winner, cité par Franquart-Declercq & Gineste, 2001, p. 746). Les résultats de Vosniadou *et al.*, associés à ceux de ces auteurs, jouent en faveur des modèles qui relient la compréhension des métaphores à des processus métalinguistiques (Bonnet & Gardes-Tamine, 1984 ; Gombert, 1990 ; Kolinsky, 1986, cité par Franquart-Declercq & Gineste).

2. 2. 4. Compréhension des métaphores et compétences métaphoriques

Poursuivant le questionnement décrit précédemment, De Groot, Kaplan, Rosenblatt, Dews & Winner (1994) proposent d'attribuer les problèmes de traitement métaphorique rencontrés par les enfants à des habiletés métalinguistiques spécifiques. Ainsi, comprendre une métaphore implique de repérer la ressemblance présente entre le comparé et le comparant tout en ayant conscience du décalage existant entre ce qui est énoncé et ce qui veut être transmis. Pour les auteurs, c'est ce deuxième point qui serait problématique : cet écart ne pourrait être perçu qu'à partir de l'âge de 6 ans. Afin d'éprouver cette hypothèse, De Groot *et al.* soumettent des métaphores référentielles, précédées d'un contexte, à deux groupes d'âges de 6 et 7 ans. Les métaphores référentielles correspondent à des « énoncés qui, hors contexte, reçoivent une interprétation littérale mais qui, placés dans un contexte particulier, acquièrent une signification métaphorique » (De Groot *et al.*, cité par Franquart-Declercq & Gineste,

⁴Traduction des formes anglaises

2001, p. 738). À partir de celles-ci, les auteurs vont évaluer, dans un premier temps, chez les enfants, le niveau de conscience d'un décalage entre sens littéral et figuré.

Pour cela, deux premiers récits sont racontés aux enfants, l'un finissant par une métaphore référentielle, l'autre par un énoncé littéral. L'expérimentateur leur explique que la fin de la première histoire correspond à « la manière dont un petit garçon appelé Max aime parler ». D'autres histoires, se terminant de façon soit métaphorique, soit littérale, sont ensuite présentées aux sujets qui doivent décider si elles correspondent à la manière dont Max s'exprimerait. Un exemple de récit se finissant par une métaphore référentielle est le suivant :

A 4 ans, Paul était très capricieux. Un soir, alors que sa sœur qui le gardait a refusé de lui donner des bonbons, Paul s'est jeté sur le tapis en hurlant. Lorsque les parents ont téléphoné pour prendre des nouvelles, la sœur de Paul les a prévenus qu'il avait un accès de colère. À leur retour, elle leur a dit "L'orage n'est pas encore passé".

Cette première tâche vise à mesurer la conscience, chez les enfants, d'un décalage entre ce qui est dit et ce qui veut être transmis. Une deuxième tâche à choix multiples va permettre d'évaluer leur aptitude à comprendre les énoncés testés, en leur proposant de choisir entre trois paraphrases. Dans le cas de l'exemple précédent, les choix de réponse sont la paraphrase pertinente *Paul était toujours méchant*, la paraphrase littérale *Il pleuvait toujours dehors* et la paraphrase erronée *Paul n'était pas très intelligent*.

Les conclusions de cette expérience montrent que la conscience d'un décalage, entre ce qui est énoncé et ce qui veut être communiqué, augmente nettement entre 6 et 7 ans. Par là, elles sont en accord avec les observations de divers auteurs (Demorest, Silberstein, Gardner & Winner, 1986 ; Winner & Gardner, 1993 ; Winner, Levy, Kaplan & Rosenblatt, 1988, cité par Franquart-Declercq & Gineste, 2001, p. 747). Le niveau de compréhension, lui, est équivalent pour les deux groupes d'âge et ne peut donc être relié à la conscience du décalage. D'après De Groot *et al.*, cela pourrait être dû au fait que les formes métaphoriques qu'ils utilisent sont de nature référentielle et qu'elles renvoient à des caractéristiques psychologiques. En effet, comme le constatent Gibbs ou Onishi & Murphy (cités par Franquart-Declercq & Gineste, 2001, p. 739), quelques années plus tôt, la difficulté à comprendre les métaphores pourraient provenir davantage de l'identification du référent que de la forme même de l'énoncé. Dans l'expérience que nous rapportons, les enfants, après avoir repéré le décalage présent, ont encore à retrouver le référent dans le contexte linguistique précédant l'énoncé. De plus, Nippold, Leonard & Kail (1984, cités par Franquart-Declercq & Gineste) avaient déjà montré que les métaphores nominales étaient moins bien comprises, chez les enfants de 7 ans,

lorsqu'elles étaient basées sur des caractéristiques psychologiques plutôt que physiques. De cette manière, lors d'une tâche à choix multiples, les paraphrases justes avaient été plus difficilement repérables dans le cas d'énoncés décrivant de façon imagée la caractéristique psychologique d'un individu, tels que *L'entraîneur était un volcan parlant à son équipe*, que dans celui de séquences rapprochant un comparé et un comparant sur la base de leur ressemblance physique, du type *Le soleil était un ballon de basket accroché dans le ciel*.

2. 3. La compréhension des formes idiomatiques

Nous nous écarterons maintenant légèrement de la notion stricte de métaphore, en abordant des études ayant analysé la compréhension des expressions idiomatiques par les enfants. Ce choix se justifie essentiellement par la définition qu'en donne Cain, Towse, A., S., & Knight (2009, p. 3) semblant décrire un comportement très proche de celui du procédé métaphorique : « An idiom is a form of figurative language that can (usually) have both a literal and a figurative meaning, depending on the context ». En particulier, on remarquera un parallèle frappant avec la définition des métaphores référentielles, proposée par De Groot *et al.*⁵ et cité dans la partie précédente. De plus, plusieurs de ces études sont élargies à l'ensemble du langage figuré, dont dépendent les métaphores, et elles sont plus récentes que celles que nous avons trouvées à leur sujet.

2. 3. 1. Compréhension des formes idiomatiques et analyse sémantique

Dans son modèle intitulé *metasemantic hypothesis of figurative understanding*, Nippold (1998, cité par Nippold & Duthie, 2003) fonde l'interprétation des expressions idiomatiques sur une analyse sémantique interne : l'examen du sens littéral des mots qui les composent participerait à l'élaboration de leur sens figuré. Cela s'avère d'autant plus vrai que les expressions sont transparentes, autrement dit que leurs sens littéral et figuré sont étroitement liés. Les formes idiomatiques opaques, à l'inverse, ne se prêtent pas à une décomposition mots par mots (Cain *et al.*, 2009)⁶. L'examen des indices présents dans le contexte linguistique vient ensuite s'ajouter à l'analyse sémantique, et aider à déduire le sens figuré véhiculé (Nippold, 1998, cité par Nippold & Duthie, 2003 ; voir aussi Ackerman, 1982; Gibbs, 1987; Nippold & Martin, 1989). Enfin, l'exposition antérieure répétée d'un sujet à une forme idiomatique sera favorable à sa compréhension. Ce dernier point va dans le sens du

⁵Rappel : « des énoncés qui, hors contexte, reçoivent une interprétation littérale mais qui, placés dans un contexte particulier, acquièrent une signification métaphorique » (De Groot *et al.*, 1994).

⁶La difficulté plus importante à comprendre les expressions idiomatiques opaques a également été soulignée par Cacciari & Levorato (1998), Gibbs (1987, 1991), Levorato & Cacciari (1999), Nippold & Rudzinski (1993), Nippold & Taylor (1995, 2002).

modèle de compréhension du discours figuré intitulé *language experience hypothesis* (Nippold & Rudzinski, 1993, cité par Nippold & Duthie, 2003). Il fait également écho à la conception de Winner *et al.* (1980), pour qui la familiarité avec une forme de métaphore influe sur la compréhension (cf. 2. 2. 2., p. 26).

D'autres auteurs mettent en avant, avec Nippold, la primauté de l'analyse sémantique dans la compréhension du langage figuré, tel que les expressions idiomatiques (Caillies & Le Sourn-Bissaoui, 2006 ; Nippold & Duthie, 2003 ; Nippold & Taylor, 1995 ; Titone & Connine, 1994, 1999, cité par Cain *et al.*, 2009). Afin de déterminer l'âge auquel elle apparaît, beaucoup se basent sur l'observation d'une meilleure compréhension des expressions idiomatiques transparentes que des expressions idiomatiques opaques. Les expérimentations se basant sur des tâches d'explication donnent des résultats très divergents. Ainsi, d'après Gibbs (1987, 2001, cité par Cain *et al.*), on pourrait penser que cette capacité serait présente dès l'âge de 5 ans, même si ce n'est qu'à un stade peu développé. Selon Nippold *et al.* (Nippold & Rudzinski, 1993 ; Nippold & Taylor, 2002, cité par Cain *et al.*), elle ne se manifesterait qu'à partir de 14 ans. D'autres expériences, s'appuyant sur des tâches à choix multiples, donnent lieu à des points de vue plus consensuels. C'est le cas chez Gibbs (1991) et Levorato & Cacciari (1999) qui s'accordent à considérer que les enfants n'accèdent à l'analyse sémantique qu'à partir de 9 ans environ. Pour les derniers, la maîtrise et l'utilisation de cette capacité se développent ensuite avec l'âge.

2. 3. 2. Compréhension des expressions idiomatiques et inférences à partir du contexte

Levorato & Cacciari (1992, 1999) proposent, à leur tour, un modèle de compréhension des expressions idiomatiques, ainsi que du langage figuré en général, sous le nom de *Global Elaboration Model (GEM)*. Ce dernier met davantage l'accent sur le rôle des inférences faites à partir du contexte – en particulier linguistique. Celles-ci s'avéreront d'autant plus utiles dans le cas d'expressions idiomatiques opaques, dont le sens global ne peut pas être déduit uniquement des mots impliqués. Levorato & Cacciari considèrent également que la compréhension du langage figuré met en jeu les mêmes capacités que celle de l'écrit et de l'oral dans leur ensemble.

Plusieurs études, montrant que la présence d'un contexte linguistique favorise la compréhension des expressions idiomatiques chez les enfants et les adolescents, confirment ce modèle (Gibbs, 1987; Nippold & Martin, 1989, cité par Cain *et al.*, 2009). Concernant l'âge

d'apparition de la capacité d'inférence à partir du contexte, on citera Gibbs (1991) d'après qui elle serait déjà présente à l'âge de 5 ans.

2. 3. 3. Rôle conjoint de l'analyse sémantique et de l'inférence à partir du contexte

Certains auteurs revendiquent un rôle conjoint de l'analyse sémantique et de l'inférence à partir du contexte dans l'interprétation des expressions idiomatiques. Afin d'étudier la part respective de ces deux capacités, ils testent, dans leurs études, simultanément la transparence des expressions proposées et la présence ou absence de contexte linguistique. Pour cela, ils utilisent un matériel confrontant quatre types d'énoncés idiomatiques : formes sémantiquement analysables présentées seules, formes sémantiquement analysables accompagnées d'un contexte, formes non analysables sémantiquement présentées sans contexte et formes non analysables sémantiquement présentées avec contexte.

De cette manière, Gibb's (1991) conclut que les explications d'enfants âgés de 5 ans à 9 ans sont meilleures pour les formes idiomatiques transparentes – sémantiquement analysables – que pour les formes idiomatiques opaques – non analysables sémantiquement. Il affirme également que l'ensemble de cette tranche d'âge présente une meilleure interprétation des expressions lorsqu'un contexte linguistique les accompagne. Cependant, alors que le traitement des formes idiomatiques transparentes s'appuie sur le contexte chez les plus jeunes, il implique l'analyse sémantique à partir de l'âge de 8-9 ans. Levorato & Cacciari (1999) obtiennent des résultats similaires basés sur une tâche à choix multiples. On voit que la manipulation conjointe des paramètres de transparence des expressions, et de présence ou absence d'un contexte, permet de déterminer l'ordre d'apparition des capacités d'analyse sémantique et d'inférence, soulignées respectivement dans les modèles de Nippold (*metasemantic hypothesis*) et de Levorato & Cacciari (*GEM*). L'aptitude à produire des inférences à partir du contexte apparaît comme antérieure à la maîtrise de l'analyse sémantique (Cain *et al.*, 2009).

Nous évoquerons ici plus précisément l'étude de Cain et al. (2009), qui proposent d'évaluer les rôles respectifs de l'analyse sémantique et du contexte dans la compréhension de formes idiomatiques innovantes⁷. Leur but est, par là, de dépasser le biais que peuvent entraîner les connaissances préalables des sujets vis-à-vis des expressions proposées. Leur initiative donne suite aux travaux de Levorato & Cacciari de 1999, qui soulignent la nécessité d'approfondir l'importance de l'analyse sémantique dans l'émergence de la capacité de

⁷Ces énoncés sont des traductions anglaises d'expressions idiomatiques empruntées à d'autres langues européennes, et ne présentant pas d'équivalents en anglais.

traitement du langage figuré. Le développement de cette capacité s'étalant, selon ces derniers, entre 7 et 11 ans, Cain *et al.* proposent de comparer, à travers une tâche à choix multiples, les habilités de deux classes d'âge représentatives de cette période : les 7-8 ans et les 9-10 ans. Le matériel utilisé est composé de 12 expressions idiomatiques anglaises fréquentes⁸, et de 12 énoncés qui correspondent à des traductions de formes idiomatiques européennes, ne présentant pas d'équivalents en anglais. Au sein de ces deux catégories, 6 formes sont transparentes et 6 sont opaques. Chacune sont testées dans une première condition sans contexte, puis dans une deuxième où elles sont intégrées à de courtes histoires. Dans les deux situations, les auteurs demandent aux enfants de choisir parmi quatre interprétations : la signification réelle de l'énoncé⁹, une interprétation figurée en cohérence avec le contexte proposé¹⁰, une interprétation figurée en incohérence avec le contexte et une interprétation littérale de l'expression. Les résultats obtenus sont, en outre, confrontés à ceux d'une classe d'âge 11-12 ans et d'une classe d'âge adulte.

Les données issues de l'expérimentation de Cain *et al.* font largement écho au modèle de Levorato & Cacciari (*Global Elaboration Model*, 1995), tout en apportant deux nuances importantes. En effet, tout comme Levorato & Cacciari, Cain *et al.* considèrent que les compétences d'analyse sémantique et d'inférence issue du contexte, impliquées dans le traitement du langage figuré, s'acquièrent progressivement dès l'âge de 7 ans. En revanche, alors que la prise en compte du contexte émerge plus tôt que celle de la sémantique interne de l'énoncé chez les premiers, les deuxièmes prônent une apparition conjointe des deux aptitudes. Enfin, l'étude de Cain *et al.* suggère que la période de développement de ces capacités doit être prolongée après l'âge de 11 ans.

2. 4. Les différents types de tâches employées dans les expériences

Nous allons maintenant nous pencher sur les différents types de tâches proposées aux enfants dans les expérimentations précitées, ainsi que dans des études supplémentaires portant sur le même sujet. Ainsi, nous remarquerons que les premières études concernant la compréhension des formes métaphoriques ou idiomatiques se basaient sur des tâches d'explication. Au regard de la difficulté à établir un consensus à propos des processus à l'œuvre comme de leurs âges d'acquisition, cette première méthode a été mise en cause par les auteurs. Nous décrirons les différents types de tâches à choix multiples auxquelles elle a laissé

⁸Les sujets sont anglais.

⁹Dans la langue d'origine de l'énoncé.

¹⁰Il s'agit du contexte proposé dans la condition « présence de contexte » mais ce choix de réponse est présent également dans la condition « absence de contexte ».

place. Certains auteurs sont même allés plus loin dans le dépassement de la verbalisation en demandant aux enfants de mimer les métaphores testées – nous ne nous attarderons cependant pas beaucoup sur ce point, notre sujet d'étude ne portant pas sur des indices paraverbaux de la compréhension. Enfin, nous évoquerons quelques études ayant exploré les indices de rappel et de reconnaissance.

2. 4. 1. *Tâche d'explication*

Le premier réflexe des chercheurs a été naturellement de penser que la compréhension du langage figuré, tel que les métaphores ou les expressions idiomatiques, pourrait être appréhendée à travers les explications qu'en donnaient les enfants. Ainsi, parmi les études évoquées dans les parties précédentes au sujet de la métaphore, celles d'origine piagétienne démarrant dans les années 70, comme celle de Gentner (1988) ciblant les connaissances encyclopédiques des sujets, font appel à des tâches d'explication. Concernant les expressions idiomatiques, les recherches de Gibbs (1991) ou celles de Nippold *et al.* (1993, 2002, cité par Cain *et al.*, 2009) se basent sur le même type de tâche. En 2001, Franquart-Declercq & Gineste remarquaient que celle-ci restait très majoritaire.

Cependant, que nous nous intéressions à l'un ou à l'autre des procédés, les limites de la tâche d'explication ont rapidement été repérées. Ainsi, dès les années 80, Winner, Engel & Gardner, confortés par Nippold et ses collègues (Nippold, Leonard & Kail, 1984 ; Nippold & Sullivan, 1987, cité par Franquart-Declercq & Gineste, 2001), attirent l'attention sur les capacités de verbalisation qu'elle implique. Celles-ci pouvant être réduites chez les enfants et leur activation engendrant probablement une surcharge cognitive, les résultats obtenus, en dépendant, ne refléteraient pas une compréhension stricto sensu. De plus, le processus d'explication des métaphores pourrait relever davantage d'habiletés métacognitives que de cette dernière (Franquart-Declercq & Gineste). Levorato & Cacciari (1999), enfin, remarquent que le type de tâche employée peut jouer sur l'évaluation de l'effet de la transparence des expressions idiomatiques. Pour eux encore, la tâche d'explication défavoriserait les enfants les plus jeunes, en raison de leurs capacités d'expression limitées.

2. 4. 2. *Tâches à choix multiples*

Afin d'éviter le biais causé par la verbalisation, les auteurs, ayant travaillé sur la compréhension des métaphores ou des expressions idiomatiques, ont eu recours à des tâches à choix multiples. Un premier type consiste à faire écouter ou lire un énoncé aux sujets et à leur demander de choisir sa paraphrase correcte, le plus souvent parmi trois propositions

minimum : une interprétation métaphorique pertinente, une interprétation littérale de l'énoncé et une interprétation erronée (Franquart-Declercq & Gineste, 2001). L'avantage de ce type de tâche a été d'avancer l'âge d'acquisition de la compréhension du langage figuré. Si l'ensemble des études d'origine piagétienne ont exclu tout traitement des métaphores avant 7 ans, et ne l'ont jugé abouti, avec Gentner, qu'autour de 10 ans, Cicone *et al.* (1981, cité par Franquart-Declercq & Gineste), Winner *et al.* (1980, cité par Franquart-Declercq & Gineste) ou De Groot *et al.* (1994) se sont accordés à le faire apparaître dès 5-6 ans pour se perfectionner autour de 7 ans. Concernant les formes idiomatiques, nous avons vu que les recherches de Gibbs (1991), Levorato & Cacciari (1999) ou Cain *et al.* (2009) ont donné des résultats intéressants.

Franquart-Declercq & Gineste nous expliquent que certains auteurs, tels que Cicone, Gardner et Winner (1981) ou Waggoner et Palermo (1989), ont mis en place un deuxième type plus spécifique de tâche à choix multiples : portant sur des métaphores à caractéristiques psychologiques, celle-ci consiste à demander aux sujets de sélectionner l'émotion ou le trait de personnalité exprimés. Elle a permis de montrer que ce type de métaphores pouvait être compris au même âge que les autres, et, d'après Waggoner et Palermo, que leur difficulté provenait d'un défaut de connaissances.

Malgré l'avantage qu'elles présentent sur la tâche d'explication, les tâches à choix multiples révèlent elles aussi quelques limites. En effet, la qualité de la compréhension des formes figurées est influencée par le nombre (Franquart-Declercq & Gineste, 2001), le type et la diversité (Winner, 1988, cité par Franquart-Declercq & Gineste) des propositions de réponses. Une tâche avec seulement deux choix de réponses, par exemple, sera jugée trop facile et pourra engendrer des scores de réussite excessivement élevés. D'une autre manière, une liste de choix donnera lieu à des scores de réussite moins importants si elle comprend une interprétation littérale de l'énoncé testé. Enfin, nous pouvons nous demander, avec Franquart-Declercq & Gineste (2001), si le fait de soumettre aux sujets l'interprétation pertinente d'une expression ne biaiserait pas les expériences en contribuant à sa compréhension.

2. 4. 3. Tâches de mime et de mémoire

Nous allons maintenant évoquer trois derniers types de tâches, plus minoritaires et impliquées dans des études que nous n'avons pas encore évoquées. Afin d'étudier l'interprétation des métaphores chez les enfants, certains auteurs leur ont ainsi demandé d'en mimer la signification à l'aide de jouets. En contournant l'utilisation de capacités linguistiques

ou métalinguistiques, ce type de tâche permettrait de détecter une compréhension à un âge plus jeune qu'avec une tâche d'explication (Vosniadou et Ortony, 1986, cité par Franquart-Declercq & Gineste). D'autres – tels que Laval (2003) testant des formes idiomatiques – ont fait appel à des contextes imagés et demandé aux sujets de choisir parmi deux images celle qui correspondait à la bonne signification.

Comme l'indiquent Franquart-Declercq & Gineste, d'autres chercheurs ont opté pour des types de tâches basées sur la mémoire. La tâche de rappel, premièrement, consiste à demander à des enfants de restituer des énoncés ou des histoires contenant une métaphore. Généralement, les résultats sont ensuite comparés à ceux obtenus pour des énoncés intégralement littéraux (Franquart-Declercq & Gineste, 2001). Ainsi, Waggoner, Messe et Palermo (1985) associent ce type de tâche à une tâche d'explication dans une étude impliquant des enfants de 7 à 11 ans. Pearson (1990), pour sa part, soumet des enfants de 3 et 4 ans à une tâche de rappel. Ces protocoles visent à comparer l'âge d'acquisition de la compréhension des métaphores à celui concernant les énoncés littéraux.

Un deuxième type de tâche basée sur la mémoire consiste en un test de reconnaissance, pouvant être immédiat ou différé. Chez Reyna et Kiernan (1995), par exemple, des énoncés métaphoriques sont exposés aux sujets lors d'une phase d'apprentissage. Puis, ceux-ci doivent les retrouver parmi des énoncés proches sémantiquement et d'autres sans rapport. Ce type de tâche a permis aux auteurs de postuler que les différentes significations d'un même mot sont activées et servent de fondements lors de l'interprétation des métaphores.

À l'issue de notre partie théorique, une première constatation s'impose : le questionnement autour de la définition de la métaphore ne se borne pas au premier chapitre, mais s'étend au deuxième traitant de la compréhension. En effet, comme le font remarquer Franquart-Declercq & Gineste (2001), le type de métaphores ainsi que la tâche utilisées dans les expériences en dépendent. Certains auteurs paraissent s'appuyer sur une définition classique du procédé qu'ils analysent alors que, chez d'autres, elle semble pouvoir faire écho au modèle conceptuel (Gentner, 1988 ; Johnson & Pascual-Leone, 1989). En conséquence, le repérage des processus sous-jacents et de l'âge d'acquisition sera variable.

Partie 2

-

Analyse de corpus

Chapitre 3–Description de la méthodologie

Dans ce chapitre, nous présenterons l'analyse qui nous a été inspirée par notre état de l'art. Nous décrirons le matériel ainsi que la méthode de traitement que nous utiliserons. Puis nous proposerons notre définition personnelle de la métaphore, en compréhension ainsi qu'en extension. Celle-ci déterminera les phénomènes pris en compte dans notre étude.

3. 1. Description du corpus et de l'analyse

3. 1. 1. Description du corpus

Les expérimentations sur la compréhension des métaphores chez les enfants donnant des résultats très divergents, nous avons choisi de les confronter à une analyse sur corpus.

3. 1. 1. 1. Le corpus *Philosophèmes*

Notre corpus sera extrait du corpus oral et multimodal *Philosophèmes*. Ce dernier transcrit des « ateliers-philo » ayant eu lieu dans un contexte scolaire francophone de niveau primaire à lycée. Impliquant des tranches d'âges s'étageant entre 6 et 18 ans, il présente un aspect longitudinal. Les données ont été recueillies entre 2009 et 2013, par des observateurs non participants grâce à la technique de la vidéo. Elles ont donné lieu à une transcription de paroles comprenant 175 000 mots, complétée par une annotation de gestes¹¹. Balthasar & Bert (2005, cité par Auriac-Slusarczyk & Colletta, à paraître) précisent que les conventions généralement adoptées en matière de transcription de l'oral tendent « en priorité à rendre accessibles la qualité et la complexité des phénomènes de la langue parlée dans des contextes authentiques ». Pour la plupart des élèves, les droits parentaux concernant l'exploitation d'images et de paroles ont été obtenus ; dans le cas contraire, les dispositions éthiques requises, telles que l'anonymisation, ont été respectées.

D'un type nouveau, le corpus *Philosophèmes* a été conçu dans le but de fournir un matériau à des recherches pluridisciplinaires, voire interdisciplinaires, à but scientifique ou pédagogique. Il a déjà donné lieu à des travaux dans les domaines de la psychologie, les sciences du langage, la psychologie ergonomique et l'éducation. Dans une démarche davantage qualitative que quantitative, il vise à « répertorier et (...) illustrer la dynamique des raisonnements et leurs emplois verbaux associés chez les élèves » (Auriac-Slusarczyk & Colletta, à paraître).

¹¹Pour notre part, nous baserons notre travail uniquement sur la transcription de paroles.

3. 1. 1. 2. Le corpus utilisé

Pour notre part, nous amorcerons une analyse de paroles à partir de la transcription de quatre ateliers philosophiques. Chacun impliquera des élèves de niveaux différents et sera introduit par une problématique précise : « A quoi ça sert de partager ? » en CP, « Qui de l'œuf ou la poule est né en premier ? » en CE1/CE2, « Pourquoi l'argent prend une si grande place dans notre vie ? » en CM2, « Pourquoi un capitaine abandonne son navire ? » en 5ème. Notre sélection tend à couvrir la période d'émergence des compétences métaphoriques mise en lumière par les études abordées précédemment. Permettant la confrontation entre le niveau CP et le niveau CE1/CE2 d'une part, ainsi qu'entre les niveaux CM2 et 5ème d'autre part, elle tient également compte des deux caps importants repérés autour de 7 ans et de 10-11 ans. Ne prétendant pas être représentatif d'une population plus large, notre échantillon sera empiriste. Dans l'optique d'une analyse solide, il tendra, malgré tout, à être complété lors d'un travail ultérieur.

3. 1. 2. Description de l'analyse

Nous amorcerons dans ce travail une étude destinée à être prolongée dans un prochain écrit. Nous produirons une analyse de contenu qui se voudra davantage qualitative que quantitative. En nous appuyant sur notre définition en compréhension, nous commencerons par aborder les productions qui nous ont paru problématiques lors de l'identification de métaphores dans le corpus. Nous pourrons ensuite proposer un relevé des formes pertinentes, présentes dans le discours enseignant comme dans celui des élèves, en nous basant sur notre définition en extension. Au sein de ce premier repérage, nous tenterons de déterminer les indices indirects de compréhension des métaphores par les enfants. Un début de réponse à notre problématique en sera dégagée.

3. 1. 3. Examen critique de la méthodologie employée

L'étude de données authentiques nous permettra de contourner les biais causés par les différents types de tâches expérimentales (cf. Chapitre 2). En effet, la méthode directe non directive que constitue l'observation non participante permet de « saisir les phénomènes à vif et de ne pas dépendre des réponses (...) des enquêtés » (Guibert & Jumel, 1997, p. 92). L'avantage sera d'autant plus intéressant concernant la tâche d'explication. Le corpus étudié présentera aussi l'intérêt d'inclure les productions métaphoriques dans un contexte riche. La durée des discussions et le nombre de participants qu'elles impliquent devraient en effet favoriser le contexte linguistique. Celui-ci devrait s'avérer plus étendu et varié que dans les

expériences ayant cherché à évaluer son rôle. Il sera également associé à un contexte situationnel, pragmatique et éventuellement co-verbal. On peut en outre penser que l'aspect réflexif des discussions peut influencer le rapport des enfants aux métaphores. Enfin, le caractère longitudinal du corpus *Philosophèmes* est bénéfique. Il nous permettra d'interroger l'évolution de la compréhension des métaphores en fonction de l'âge.

3. 2. Définition du phénomène étudié

Lors de l'analyse du corpus, nous nous sommes confrontée, à l'instar des auteurs cités en première partie, au problème du flou définitionnel de la métaphore. Considérer notamment avec Lakoff & Johnson (1985) que le procédé est au centre de notre système conceptuel – et par là du langage – pourrait nous amener à percevoir des métaphores de manière un peu trop systématique. C'est pourquoi nous allons maintenant tâcher de circonscrire les phénomènes que nous choisirons d'étudier.

3. 2. 1. Définition en compréhension

Nous partons de la définition de Fontanier (cité par Moeschler & Reboul, 1994, p. 401), selon qui la métaphore consiste à utiliser des termes dans un sens différent de leur sens premier ou littéral. Considérant que le sens figuré obtenu entretient avec le dernier un rapport d'analogie, nous ne rejetterons pas les *théories de la double signification*. Nous considérerons, de plus, que la conception de Lakoff & Johnson (1985), selon laquelle un domaine cible est appréhendé dans les termes d'un domaine source, vient faire écho à la précédente.

Les métaphores seront distinguées des comparaisons que nous inclurons, à l'instar de Fontanier, dans le discours littéral¹². Elles seront de plus opposées à d'autres productions convertissant un « contenu dérivé en contenu dénoté » (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p. 97) grâce à la classification proposée dans la *théorie standard étendue* du trope. S'appuyant sur Fontanier pour les tropes classiques, celle-ci fournira de plus un outil permettant d'identifier des tropes implicatifs, fictionnels ou des tropes pragmatiques (illocutoires ou communicationnels). Enfin, afin de nous concentrer sur des énoncés dont l'aspect métaphorique nous semble évident, nous excluons des formes considérées comme *éteintes*, ou *mortes*.

¹²Nous n'intégrerons en revanche pas l'idée de l'auteur selon laquelle le discours littéral constituerait la norme et les métaphores un « écart ».

3. 2. 2. *Définition en extension*

Si, dès la rhétorique classique, toutes les catégories du discours sont jugées susceptibles de présenter un comportement métaphorique, la grande majorité des études expérimentales décrites précédemment n'a porté que sur des formes nominales. Par opposition, nous prendrons le soin de considérer, dans notre analyse, toutes les catégories syntaxiques ayant un fonctionnement métaphorique. Les formes *in praesentia* seront incluses au même titre que celles *in absentia*, ou que les métaphores filées. En nous appuyant sur Le Guern (1973), nous prendrons en compte les métaphores vives mais également lexicalisées. Du point de vue de Lakoff & Johnson (1985), les métaphores structurelles, d'orientation ou encore ontologiques seront relevées ainsi que les formes primaires autant que complexes. Enfin, d'après les auteurs, nous considérerons les personnifications comme un type de métaphores ontologiques.

Chapitre 4–Analyse

4. 1. Relevé des formes problématiques

4. 1. 1. Relevé des formes métaphoriques éteintes

N.B :Nous fournirons ce relevé dans un souci de rigueur et afin que le lecteur puisse juger de la pertinence de la sélection proposée ensuite. Bien que Rémi-Giraud (2006) remarque, dans son approche sémantico-énonciative de la métaphore, l'extrême plasticité de celle-ci et la difficulté à déterminer des frontières claires entre ses différents types de réalisations, nous qualifierons, selon sa définition, l'aspect métaphorique des formes suivantes d'*éteint* ou de *mort*. D'après l'auteure, de telles productions sont en rupture complète avec le *monde virtuel* auquel renvoie leur sens littéral et s'inscrivent très naturellement dans le *monde actuel* impliqué par leur sens dérivé. Pour notre part, nous avons choisi d'exclure celles-ci malgré l'expression d'un domaine cible dans les termes d'un domaine source, cette dernière ne nous paraissant que très faiblement consciente lors de leur emploi en situation. Les termes qui sont principalement à l'origine de notre questionnement seront en gras dans les énoncés.

Corpus CP

Formes métaphoriques éteintes enseignant(s) :

*on:: y **va***

*on **reprend** not(re) question*

*faut pas **donner** d'autres questions*

***je vois bien** vous avez partagé plein d(e) choses*

***vas** y*

Formes métaphoriques éteintes élèves :

Aucune

Corpus CE1/CE2

Formes métaphoriques éteintes enseignant(s) :

*c'était un petit peu long peut-être à **démarrer***

vas-y

*c'est la maîtresse qui les a **mis en place***

Formes métaphoriques éteintes élèves :

*on **part sur** des choses*

*ce qui est possible à **repérer***

Corpus CM2

Formes métaphoriques éteintes enseignant(s) :

*l'argent prend-t-il une si **grande place** dans notre vie*

en gros

***vas y** (X 10)*

*d'un **côté** tu dis*

*vous **r(e)venez** au loto là*

*ça **veut** dire (X 2)*

*c'est pas la peine d'**en rajouter** non plus*

allez

Formes métaphoriques éteintes élèves :

*personne ne fasse une très très **grand place** dans sa vie*

*si t'as un p(e)tit peu d'argent **d(e) côté***

*elle est **partie sur** Hawaï*

*ça **veut** dire (X 2)*

*i(l) t(e) **donnent** un travail*

*ça **va** à lui*

*ça **marche***

*si faudrait arrêter l'argent faudrait **rev(e)nir** bien **au début***

***rev(e)nir** à la question*

*je **reviens** à la dernière truc*

Corpus 5ème

Formes métaphoriques éteintes enseignant(s) :

*ça **marche***

*on était **parti d'un** fait divers*

*sa vie a autant de **valeur** que celle des autres*

*sa vie ne **vaut** pas plus que celle des autres*

*il a **pris en charge** le bateau*

*il était **dans** la tradition*

*qu'on peut **voir** tous les jours dans la vie courante*

*vous **voyez** pas quelque chose qui se passe*

*qui vous **touche***

*on est pas **sur** un truc concret*

*déjà **rencontré***

***dans** <les règles de la discussion*

Formes métaphoriques éteintes élèves :

*ça **veut** dire*

*ça ça en **vaut rien***

*elle se met **dans un coin***

1. 2. Cas de tropes non métaphoriques

N.B. : Ici, nous fournirons quelques exemples types de tropes, classiques ou non, pour lesquels une confusion avec le procédé métaphorique nous a semblé possible.

Comparaison :

comme des pompiers(en parlant des enseignants)

elle (une camarade de classe) *saute comme un poisson*

Justification : ces énoncés reposent sur une analogie, mais celle-ci est explicitée par le terme *comme* dans les deux cas.

Métonymie :

j'y vais pas dans la ville (voir les gens)

Justification : le circonstant *dans la ville* est ici utilisé, par un des élèves, pour renvoyer à un lieu où il y aurait des gens, qu'il faudrait éviter. On a donc, entre *la ville* et *les gens* une relation de contiguïté, caractéristique d'après Fontanier de la figure métonymique.

Synecdoque

le mot de la fin

Justification : le terme *mot* renvoie ici, en réalité, aux mots ou même aux phrases qui clôtureront le débat. Il en désigne donc une partie et caractérise ainsi la figure de la synecdoque.

Trope fictionnel :

première chose que je pense moi c'est sauver ma peau

Justification: Ici, un des élèves utilise une image dans laquelle il se met à la place d'un capitaine de navire. Elle est obtenue grâce à l'emploi du verbe *penser* au présent. Cela constitue un trope fictionnel car le conditionnel est le temps initialement prévu pour décrire une situation imaginaire ou hypothétique.

2. Relevé des formes métaphoriques pertinentes

N.B. : Les reprises métaphoriques étant destinées à être analysées lors d'un prochain écrit, nous avons restreint ici la sélection aux productions initiant une métaphore. De cette façon, les énoncés dans lesquels les protagonistes répètent leurs propres propos ou ceux d'autrui¹³ ne seront pas retenus. Le relevé sera précédé d'une première caractérisation que nous présenterons sous forme de tableau et illustrerons à partir de quelques exemples types. Inspirée des typologies classiques, elle se basera sur les catégories syntaxiques dont le caractère est métaphorique. Les termes principaux sur lesquels reposent la figure seront ici encore en gras. Dans le relevé complet, une référence du type [An *m-In*] ou [An *m-Tpn*] sera donnée pour chaque production, An *m-* renvoyant au numéro de l'annexe correspondant au corpus concerné et -*In* ou -*Tpn*, selon les corpus, à celui du tour de parole. Ces notifications permettront au lecteur de se référer au contexte dont proviennent les énoncés et ainsi de juger de leur valeur métaphorique.

¹³Pour des raisons de prise de notes, de demande d'explicitation, de reprise de ces propos à son propre compte, d'opposition, etc. de la part des élèves comme des enseignants.

4. 2. 1. Catégorisation partielle des formes observées

<u>Types de métaphores</u>	Métaphores nominales du type < X est un/une N.métaphorique >	Métaphores adjectivales du type < X est Adj.métaphorique >	Métaphore adverbiales du type <X est Adv.métaphorique>	Métaphores verbales du type <X V.métaphorique > ou < X V.métaphorique à Y >
<u>Énoncés</u>	- ça fait un peu une chaîne - on fera le point - ça (un exploit) fait du bruit	c'est trop vaste	- quelque chose de percutant et de brillant et de fulgurant à dire - de façon brillante et sensée	clouer le bec aux parents clôturer notre débat - l(e) problème que Arthur soulève il tombe pas du ciel - il Tombe du loto - arrêter de piailler - tu te creuses pour chercher tu cuisines ta peur - les cartables participent à la discussion

4. 2. 2. Relevé complet

Corpus CP

Formes métaphoriques enseignant(s) :

*on **dévie** un p(e)tit peu* [An 1-I174]

Formes métaphoriques élèves :

Aucune

Corpus CE1/CE2

Formes métaphoriques enseignant(s) :

*si on **remonte** dans le temps* [An 2-I31]

*pour que les idées elles se **remettent en place*** [An 2-I59]

*quelque chose de **percutant** et de **brillant** et de **fulgurant** à dire* [An 2-I77]

***clouer le bec** aux parents* [An 2-I100]

***clôturer** notre débat* [An 2-I108]

*de façon **brillante** et **sensée*** [An 2-I108]

Formes métaphoriques élèves :

*ça leur **fait un coup*** [An 2-I146]

Corpus CM2

Formes métaphoriques enseignant(s) :

*l(e) problème que Arthur **soulève*** [An 3-I225]

*j(e) **donne** la/la parole* [An 3-I349]

*on va **donner** la parole* [An 3-I357]

Formes métaphoriques élèves :

*il **vient** pas comme ça* [An 3-I23]¹⁴

*il **tombe** pas du ciel* [An 3-I23]

*à **vingt-cinq pour cent** (je) suis d'accord* [An 3-I31]¹⁵

*il **vient** bien de quelque part* [An 3-I75]¹⁶

*il **Tombe** du loto* [An 3-I135]

*(je) fais **au pif*** [An 3-I150]

*ça fait un peu **une chaîne*** [An 3-I182]

*il **vient** des autres personnes* [An 3-I212]¹⁷

¹⁴Cette forme a été prise en compte en tant que personnification.

¹⁵Cas de métaphore ontologique d'entité ou de substance

¹⁶Idem note 14

¹⁷Idem note 14

à moitié d'accord [An 3-I255]¹⁸

y a une chance sur un million [An 3-I260]¹⁹

à moitié d'accord [An 3-I303]

il arrive comment [An 3-I396]²⁰

Corpus 5^e

Formes métaphoriques enseignant(s) :

donne la parole [An 4-TP5]

les cartables **participent** à la discussion [An 4-TP19]

(il) y avait plusieurs questions **ex aequo** [An 4-TP23]

arrêter de piailler [An 4-TP129]

qu'est-ce que vous notez [An 4-TP162]

c'est bien beau sur le <sur les> # **sur le papier** [An 4-TP232]

qu'est ce que c'est que ce **reflexe** [An 4-TP274]

je rêve là [An 4-TP275]

on fera le point [An 4-TP294]

vous avez **sorti** quand même des choses importantes [An 4-TP296]

tu nous fais un petit tour de [An 4-TP308]

ça fait du bruit [An 4-TP317]

il y a des des petites choses au quotidien de tous les jours [An 4-TP324]

des élèves passent comme ça sans regarder sur le côté [An 4-TP324]

quand ça sera ton tour [An 4-TP329]

tu te creuses pour chercher [An 4-TP362]

développe # **développe** [An 4-TP419]

c'est trop vaste [An 4-TP419]

tu vas faire pression sur les petits [An 4-TP469]

on s'éloigne [An 4-TP472]

on reprend le fil [An 4-TP473]

(il) y a des des **grands** courages sauver des vies et puis il y a des **petits** courages [An 4-TP478]

on est bien avancé là [An 4-TP485]

ça vous vient pas à l'idée [An 4-TP491]

il se **cache** derrière toi [An 4-TP525]

tu prendras du recul sur la situation [An 4-TP527]

un quelque chose dans la vie [An 4-TP5]

Formes métaphoriques élèves :

sauver sa peau [An 4-TP38]

¹⁸Idem note 15

¹⁹Idem note 15

²⁰Idem note 14

*c'est un **détraqué mental*** [An 4-TP45]
*c'est une **poule mouillée*** [An 4-TP215]
***donne** la parole* [An 4-TP219]
*t'as des **hallucinations*** [An 4-TP225]
*c'est une **poule mouillée*** [An 4-TP215]
*il va attendre **sur ses pieds*** [An 4-TP245]
*il va **boire son petit café*** [An 4-TP246]
je me tire une balle dans le crane [An 4-TP255]
*il doit **remplir** son contrat* [An 4-TP261]
*c'est une **femme*** [An 4-TP271]
*c'est une **femmelette*** [An 4-TP284]
*il se met **dans la peau d'un passager*** [An 4-TP295]
*il va se mettre **à la queue*** [An 4-TP295]
il a fait pipi dans la culotte [An 4-TP353]
*sauver les gens qui nous **entourent*** [An 4-TP369]
*il te **balance*** [An 4-TP398]
*ils se faisaient **attraper** par la police* [An 4-TP414]
dans ta tête** il faut **te dire [An 4-TP444]
*tu **cuisines** ta peur* [An 4-TP444]
*tu cuisines ta peur tu **remontes** xx* [An 4-TP444]
ils cherchaient des embrouilles [An 4-TP444]
un petit bonhomme [An 4-TP450]
*je vois plutôt le courage **sous un autre** x#* [An 4-TP474]
*ça nous **retombe dessus** un jour* [An 4-TP476]
*la vérité **sort** de la bouche des enfants* [An 4-TP481]

3. Problématique

À l'issue de notre état de l'art, deux caps particulièrement saillants ont retenu notre attention concernant la compréhension des métaphores chez l'enfant. Le premier a lieu autour de 7 ans. Les études d'origine piagétienne, mais aussi celle de Gentner (1988), y rattachent l'émergence de la capacité à traiter des informations de nature métaphorique. Les données de Levorato & Cacciari (1995) ou de Cain *et al.* (2009), portant sur les formes idiomatiques, renforcent cette hypothèse. Les auteurs ayant utilisé une tâche à choix multiples fixent, pour leur part, à cet âge, la compréhension aboutie du procédé métaphorique (Cicone *et al.*, 1981 ; De Groot *et al.*, 1994 ; Winner *et al.*, 1980). Le deuxième cap important se situe autour de 10-11 ans. Les auteurs qui relient l'apparition des capacités de traitement du langage figuré au premier cap y voient l'âge de perfectionnement de ces dernières (cf. ci-avant).

Nous interrogerons, à notre tour, dans notre analyse l'existence de ces deux caps. Nous ferons l'hypothèse que celle-ci les fera apparaître. Cependant, nous nous questionnerons quant à leur définition. Cela faisant, nous esquisserons une réponse à la problématique qui suit :

De quelle manière les élèves réagissent-ils aux métaphores de l'enseignant dans un contexte de discussion à visée réflexive ?

4. Premières observations

Afin de commencer à répondre à notre problématique, nous remarquerons que des tendances intéressantes se dégagent de notre premier relevé. Ainsi, on ne relève qu'une unique métaphore sur l'ensemble du corpus de CP, celle-ci ayant été produite par l'enseignant. En CE1/CE2, on observe une quantité non négligeable de formes métaphoriques dans les propos de l'enseignante, alors qu'une seule est formulée par les enfants. Chez les CM2, la production est quasiment nulle chez l'adulte (une occurrence) mais elle est assez conséquente chez les enfants. Enfin, en 5e, l'emploi du procédé augmente très nettement chez les éducateurs comme chez les élèves.

Le corpus *Philosophèmes* révèle « une différence significative dans le mode d'organisation de la parole (...) stipul(ant) que les enseignants n'ont pas la même manière d'animer ces ateliers » (Auriac-Slusarczyk & Colletta, à paraître). Les observations précédentes n'en constituent pas moins des indices indirects du développement de la compréhension des métaphores. En effet, l'emploi de formes métaphoriques par les enseignants pourrait témoigner d'une bonne réception de celles-ci par leurs élèves. De ce point de vue, notre analyse révélerait un premier tournant autour de 7-8 ans puisque la production augmente nettement entre les niveaux CP et CE1/CE2. Les données

concernant l'enseignante de CM2 semblent entrer en opposition avec cette interprétation. Pourtant, elles pourraient être rattachées au mode d'organisation de l'enseignante, paraissant privilégier la parole des enfants plutôt que la sienne. Un deuxième tournant pourrait avoir lieu autour de 10-11 ans, la production des enseignantes de CM2 s'avérant nettement plus importante que dans les autres classes.

On serait ensuite tenté de voir dans l'emploi d'énoncés métaphoriques par les enfants un deuxième indice de leur compréhension. Ici, le cap observé se situerait autour de 9-10 ans puisque la production passe de quasiment nulle à notable. Les compétences métaphoriques progresseraient ensuite jusqu'en 5^e. L'ensemble de ces observations gagnera à être confronté à l'analyse d'autres ateliers philosophiques impliquant les mêmes niveaux scolaires.

Conclusion

Le travail présent est né du sentiment que la métaphore occupait une place centrale au sein du langage. Il a cherché à apporter un début d'éclairage concernant les manifestations de la compréhension du procédé, chez les enfants, dans un contexte de discussion à visée réflexive. Avant de proposer notre propre analyse, nous avons visé à ancrer notre sujet dans un cadre théorique solide. Une approche en compréhension puis en extension nous a permis d'observer une évolution importante de la définition même du procédé métaphorique, s'étalant entre l'Antiquité et le XXe siècle. Faisant appel à des critères stylistiques chez Aristote, elle aboutit à des facteurs cognitifs chez Lakoff & Johnson, en passant par des caractéristiques sémantiques (Fontanier, Kerbrat-Orecchioni) ou pragmatiques (Davidson). Seul son fondement analogique est récurrent.

Le flou conceptuel ainsi révélé est resté perceptible dans le panorama des études expérimentales que nous avons présenté. Nous avons été frappée par la diversité des types de métaphores définis par les auteurs pour en tester la compréhension chez les enfants. Témoignant d'une conception classique ou conceptuelle, très peu sortent en revanche du cadre de la métaphore nominale. Ces disparités s'accompagnent en outre d'une variété concernant le type de tâche expérimentale employée. Il en ressort que les travaux utilisant des tâches d'explication rattachent l'acquisition du traitement métaphorique à l'évolution des capacités cognitives de l'enfant ou à celles de ses connaissances encyclopédiques (Gentner). Ceux-ci fixent l'âge d'apparition de la capacité autour de 7 ans, et son aboutissement autour de 10-11 ans. Les études cherchant à contourner la verbalisation, grâce à des tâches à choix multiples ou de mimes, axent leurs interprétations sur les habiletés métalinguistiques des sujets. D'après celles-ci, les compétences métaphoriques sont déjà présentes autour de 5 ans et se perfectionnent vers 7 ans. Les résultats, obtenus également avec des tâches à choix multiples, à partir d'expressions idiomatiques soutiennent le rôle des habiletés métalinguistiques (analyse sémantique, inférences à partir du contexte). Cependant, elles se rapprochent davantage des premiers travaux mentionnés concernant les âges d'acquisition de ces aptitudes.

Face à la diversité des résultats constatés, nous avons privilégié une analyse de données naturelles, obtenues à partir d'extraits du corpus *Philosophèmes*. Visant à contourner les biais expérimentaux, elle s'inscrit dans une approche qualitative et longitudinale, en impliquant des groupes d'enfants allant du niveau CP à 5^e. Elle présente l'avantage d'étudier la

compréhension des métaphores, chez ces derniers, en contexte – i.e. celui d'ateliers philosophiques. Nous avons avancé l'hypothèse selon laquelle les deux tournants prégnants révélés par les travaux expérimentaux, autour de 7 ans et de 10-11 ans, seraient confirmés par notre étude. Nous avons laissé ouverte la question de la définition de ces deux caps.

Notre démarche a impliqué de clarifier, dans un premier temps, notre propre définition du phénomène étudié. Séduite par le modèle de Lakoff & Johnson, nous avons été contrainte d'y apporter quelques restrictions. Dans le but d'étudier des formes présentant une saillance métaphorique suffisamment pertinente, nous avons mis la définition conceptuelle du procédé en parallèle avec celle plus linguistique de Fontanier. Nous avons rappelé la constitution analogique qui caractérise les formes métaphoriques, et avons retenu l'idée d'une double signification. Nous avons distingué la métaphore de la comparaison, ainsi que de divers tropes, classiques ou non, grâce à la classification proposée par Kerbrat-Orecchioni. Nous avons également choisi d'écarter des productions pouvant présenter un caractère métaphorique *éteint*. En réponse aux études expérimentales mentionnées, nous avons opté pour une prise en compte de toutes les catégories syntaxiques concernées par le procédé ; l'ensemble des formes de métaphores recensées aussi bien dans les typologies classiques que conceptuelles a également été inclus.

Lors de notre analyse, nous avons d'abord pu constater que certaines productions, issues du discours enseignant comme élève, traduisaient des concepts métaphoriques, au sens de Lakoff & Johnson, mais étaient trop *éteintes* pour faire appel à des processus de compréhension spécifiques. Après avoir écarté ce type d'énoncés ainsi que des cas de tropes paraissant ambigus, nous avons pu nous concentrer sur la production des formes considérées comme pertinentes. Nous avons vu dans l'emploi qu'en fournissaient les éducateurs d'une part, et les élèves d'autre part, deux sortes d'indices indirects de la compréhension des enfants. Alors que le premier indice jouerait en faveur du tournant précédemment situé autour de 7 ans, les productions des deux groupes d'âge iraient dans le sens de celui repéré vers l'âge de 10 ans. À cela s'ajoute que l'ensemble du corpus révèle une quasi absence de métaphores avant le premier cap, et que le discours des enfants témoigne d'un usage croissant du procédé après le deuxième. De cette manière, l'émergence du traitement métaphorique à l'âge de 7 ans n'est pas exclue. Son perfectionnement pourrait, en outre, se prolonger après 10-11 ans.

Ces conclusions partielles ouvrent le champ pour un prochain travail. En effet, un échantillon tendant à être davantage représentatif des tranches d'âge étudiées mériterait d'être pris en compte ; il pourrait même être étendu à des groupes d'âges adultes. L'analyse systématique de données, issues de méthodes de recueil ainsi que de contextes plus diversifiés, pourrait permettre de confirmer ou d'infirmer les observations effectuées. L'étude d'indices indirects de compréhension sera complétée par celle d'indices plus directs : reprises métaphoriques, réponses congruentes, etc. À partir d'un classement rigoureux s'appuyant, dans un premier temps, sur une typologie classique puis, dans un deuxième, sur une catégorisation conceptuelle, nous étendrons notre questionnement aux processus sous-jacents à la compréhension des métaphores.

Nous caressons l'espoir que la continuité de nos deux travaux puisse apporter des éclairages sur la dichotomie toujours interrogeante entre approche linguistique et approche constructiviste du procédé. Nous nous plaisons également à penser que notre analyse pourrait apporter des éléments de réflexion à des lecteurs intéressés par la pédagogie ou le dialogue avec les enfants.

Bibliographie

Aristote (s.d.). *Poétique*. Paris : L.G.F. Le Livre de Poche.

Aristote (s.d.). *Rhétorique*, Paris : Pocket.

Auriac-Slusarczyk, E., Colletta, J.M. (coord). (à paraître). *Les ateliers-philosophiques à l'école : les conduire, les analyser*. Clermont-Ferrand : Presses Université B. Pascal.

Cain, K., Towse, A., S., & Knight, R. S. (2009). The development of idiom comprehension : an investigation of semantic and contextual processing skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 280-298.

Cometa, M. S. & Eson, M. E. (1978). Logical operations and metaphor interpretation : A piagetian model. *Child Development*, 49 (3), 649-659.

Davidson, D. (1984). What metaphors mean. Dans *Inquiries into truth & interpretation* (pp. 245-264). Oxford : Clarendon Press.

De Groot, A., Kaplan, J., Rosenblatt, E., Dews, S. & Winner, E. (1994). Understanding versus discriminating nonliteral utterances : Evidence for a dissociation. *Metaphor and Symbolic Activity*, 10 (4), 255-273.

Fontanier, P. (1821/1977). *Les figures du discours*. Paris : Flammarion.

Franquart-Declercq, C. & Gineste, M.D. (2001). L'enfant et la métaphore. *L'année psychologique*, 101, 723-752.

Gentner, D. (1988). Metaphor as structure mapping : The relational shift. *Child Development*, 59, 47-59.

Gibbs, R. W. (1991). Semantic analizability in children's understanding of idioms. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 613-620.

Goswami, U. (2001). Analogical reasoning in children The analogical mind: Perspectives from cognitive science (pp. 437-470). Cambridge, MA: The MIT Press; US.

Guibert, J. & Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin/masson.

Johnson, J. & Pascual- Leone, J. (1989). Developmental level of processing metaphor interpretation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 1-31.

Kerbrat-Orecchioni (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris : Editions de Minuit.

Laval, V. (2003). Idiom comprehension and metapragmatic knowledge in French Children. *Journal of Pragmatics*, 35, 723-739.

Le Guern, M. (1973). *Sémantique de la métaphore et de la métonymie*. Paris : Larousse.

Leroy, S. (2013). *Troubles de la généralisation dans les grammaires de construction chez des enfants présentant des troubles spécifiques du langage*. (Thèse de doctorat non publiée). Université de Liège, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation & Université de Paris Ouest Nanterre, MoDyCo – Modèles, Dynamiques, Corpus, Liège, Belgique/Paris.

Levorato, M. C. & Cacciari, C. (1992). Children's comprehension and production of idioms: The role of context and familiarity. *Journal of Child Language*, 19, 415-433.

Levorato, M. C. & Cacciari, C. (1999). Idiom comprehension in children: Are the effects of semantic analysability and context separable? *European Journal of Cognitive Psychology*, 11, 51-66.

Métaphore. Dans Encyclopédie Larousse en ligne. Repéré le 10 juin 2014 à <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/métaphore/69725>

Métaphore. Dans *Le Petit Robert de la langue française*. Repéré le 23 juin 2014 à http://pr.bvdep.com/login_.asp.

Moeschler, J. & Reboul, A. (1994). Sens littéral et figuré. Dans *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique* (pp. 399-422). Paris : Editions du Seuil.

Nippold, M. A. & Duthie, J. K. (2003). Mental Imagery and Idiom Comprehension: A Comparison of School-Age Children and Adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 788–799.

Piaget, J. (1964). *Le langage et la pensée*. Genève : Editions Gonthier SA.

Proulx, S. (2008) Interroger la métaphore d'une société de l'information : horizon et limites d'une utopie in Théorêt, Yves, éd. David contre Goliath. La Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles de l'UNESCO, Éditions HMH Hurtubise, Montréal, p. 99-124.

Rémi-Giraud, S. (2006). De la création à l'extinction : métaphore(s) et mondes de discours. *Cahiers de praxématique*, 46, 61-8à.

Richland, L. E., Morrison, R. G. & Holyoak, K. J. (2006). Children's development of analogical reasoning: Insights from scene analogy problems. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94(3), 249-273.

Smith, J. W. A. (1976). Children's comprehension of metaphor : A piagetian interpretation. *Language and Speech*, 19, 236-243.

Vosniadou, S., Ortony, A., Reynolds, R. E. & Wilson P. T. (1984) Sources of difficulty in the young child's understanding of metaphorical language. *Child Development*, 55, 1588-1606.

Table des annexes

Annexe 1 : Corpus CP.....	59
Annexe 2 : Corpus CE1/CE2.....	72
Annexe 3 : Corpus CM2.....	81
Annexe 4 : Corpus 5e.....	95

Annexe 1 Corpus CP

I n : verbal verbal verbal... = TP d'élève avec construction monologuée orientée vers la DISCussion

nP = nbre de propositions

I n : verbal verbal verbal... = présence d'un geste coverbal

verbal = emplacement d'un geste coverbal

I1 : Enseignant : alors la question donc Nolwen tu la répètes et puis on:: y va
 I2 : Nolwen : à quoi ça sert de partager
 I3 : Enseignant : c'(é)tait une question qu(e) vous aviez choisi # donc vous devez avoir des choses à dire # Lou
 I4 : Lou : **c'est bien de partager # pa(r)ce que comment # comme ça ben la:: la soeur au:: au garçon ben i/ # elle a les elle a la moitié du paquet d(e) feuilles et l'aut(re) la moitié du paquet d(e) feuilles # et:: quand ils ont une boîte euh pour tous les deux de feutres et de crayons d(e) couleurs** 4P
 I5 : Enseignant : mm pourquoi c'est bien alors de partager
 I6 : Lou : **pa(r)ce que comme ça ils ont tout pour l'o/ # i(l)s ont presque / i(l)s ont tout pour eux pour le pour tout pour heu tous les deux** 2P
 I7 : Enseignant : heu Aidan
 I8 : Aidan : **ben c'est bien de # heu pour # de partager # pa(r)ce que # euh # si tu partages et ben tu peux t(e) faire euh des copains ou des copines** 3P
 I9 : Enseignant : X # Nolwen
 I10 : Nolwen : **faut bien partager pa(r)ce que # après euh les aut(res) i(l)s sont amis avec nous et nous on est amis # par exemp(le) euh # y en a qu(i) amènent des:: # des choses à l'école des jouets # et p(u)is l'aut(re) i(l) veut j/ i(l) veut en avoir un p(e)tit peu pour jouer # et l'aut(re) i(l) dit # oui je veux bien # et p(u)is après i(l)s ont tout euh # i(l)s ont tout pour jouer et ça fait mieux** 11P
 I11 : Enseignant : Mael
 I12 : Mael : **comment # c'est bien d(e) partager # pa(r)ce que # après on s(e) fait plein d'amis** 2P
 I13 : Aidan : c'est c(e) que j'ai dit
 I14 : Mael : c'est c(e) que t'as dit
 I15 : Nathaneal : oui plein d(e) copains il a dit
 I16 : Enseignant : donc tu es d'accord avec c(e) que dit Aidan
 I17 : Mael : oui

I18 : Enseignant : Sandrine # ah non X Elsa
I19 : Elsa : et ben c'est bien d(e) partager # pa(r)ce que # quand on partage eh ben ça veut dire êt(re) poli 3P
I20 : Enseignant : ça veut dire êt(re) poli partager c'est êt(re) poli
Elsa : {H tête}
I21 : Enseignant : Maelle
I22 : Maelle : c'est bien de partager pa(r)c(e) que en fait # si on partage pas et ben les deux i(l)s vont se chamailler et puis # si on prête et ben # i(l)s vont pas s(e) disputer et i(l)s pourront faire leurs trucs # calmement 6P
I23 : Enseignant : ça évite de s(e) chamailler # de partager
Maelle : {H tête}
I24 : Enseignant : Anaëlle
I25 : Anaëlle : chus assez d'accord avec Nolwen pa(r)ce que # on peut # pa(r)ce que si on partage et ben # et ben on peut # faire euh # on peut # êt(re) tout l(e) temps avec d'autres 4P
I26 : Enseignant : Awen
I27 : Awen : aussi c'est bien d(e) partager # pa(r)ce que # si on partage pas # eh ben c'est pas gentil # quand on partage c'est gentil 5P
I28 : Enseignant : Aidan
I29 : Aidan : quand:: # euh # ben c'est bien d(e) partager # pa(r)c(e) que # pendant si # si l'a quelqu'un si l'a qu'un truc heu si l'a qu'un:: # par exemp(le) s'il a qu'un:: feutre bleu et pis # et pis qu(e) l'autre i/ # si si et pis qu(e) les deux en ont besoin # et ben # et ben comment l'autre i(l) peut s'en servir et puis l'autre i(l) peut:: # i(l) peut:: # attendre 7P
I30 : Enseignant : Pierrick
I31 : Pierrick : chuis d'accord avec Aidan # pa(r)c(e) que # si on:: si on prête pas et ben # eh ben après # par exemple si on donne un d(e) nos crayons de couleur et puis qu'i(l) x # qu'i(l) l'ap/ # et puis l'autre il en avait b(e)soin et ben XX couleur 5P
I32 : Enseignant : c(e) qui veut dire que vous m(e) dites tous c'est c'est bien d(e) partager heu vous partagez tout l(e) temps # tout l(e) temps vous vous dites oh j(e) partage chuis drôlement content d(e) partager
I33 : Elèves : oui
I34 : Enseignant : Lou
I35 : Lou : moi je j'ai mon cousin c'est # i(l) vient et j(e) lui partage mes jouets pa(r)c(e) que # i:: # il a que comment il a que cinq ans et # et j(e) lui partage mes jouets pa(r)c(e) que il a # comme euh chez lui il a XXX ses pa son papa et sa maman i(l)s veulent pas # qu'il amène des jouets chez sa chez ma:: chez sa mamie # et comme # comme du coup ben quand i(l) vient chez moi il est chez ma mamie en même temps # ben i(l) vient à la maison chez moi et pis j(e) lui prête des jeux 13P
I36 : Enseignant et : puis ça t(e) fais plaisir tout l(e) temps t'aimes bien # Gaëlle
I37 : Gaëlle : chus d'accord avec Lou pa(r)c(e) que # heu partager des fois on a pas envie et après heu quand on a:: # quand on:: # quand on:: # on a envie de prêter et ben on est content 4P

I38 : Enseignant : une fois qu(e) t'as prêté tu trouves que c'était bien

I39 : Gaelle : mm

I40 : Enseignant : c'est ça qu(e) tu voulais dire Gaelle # Gwen

I41 : Gwen : en fait # moi aussi chuis d'accord avec Lou et Gaelle # moi mon p(e)tit cousin il a cinq ans aussi # et puis euh # sa maman # elle elle est d'accord que mm # il emmène des jeux mais i(1) prête # XX 5P

I42 : Enseignant : Marie

I43 : Marie : des fois heu # c'est bien d(e) partager pa(r)ce que # y en a heu # ben mm # ils veulent heu # se se déguiser et pis euh # moi j(e) veux bien partager 4P

I44 : Enseignant : (tu) partages quoi

I45 : Marie : ben:: les déguisements

I46 : Enseignant : c'est quand:: ce sont des enfants qui viennent chez toi # que tu leur prêtes tes déguisements

I47 : Marie : mm

I48 : Enseignant : et et ça te dérange jamais

I49 : Marie : non

I50 : Enseignant : Sarah

I51 : Sarah : c'est bien d(e) partager # pa(r)ce que quand on a # qu'un bonbon # et ben après XXXX nous en donner # à la maison 3P

I52 : Enseignant : qui c'est qui te donnes

I53 : Sarah : euh # Léna # c'est toi

I54 : Enseignant : d'accord # mais c'est bien quand:: alors # j(e) vais vous donner un exemp(le) je # au portail l'autre jour # y avait euh # y avait un anniversaire dans l'école et puis c'était dans le je sais pas dans quelle classe mais # y avait un p(e)tit garçon qui avait deux bonbons et sa mamie elle lui a dit bè donne à ta soeur tu partages t'en as deux tu partages # et le p(e)tit garçon non non non # ce sont mes bonbons ce sont:: # ils sont pour moi # vous ça vousça n(e) vous arrive jamais d'êt(re) comme ça vous trouvez toujours ça bien d(e) partager

I55 : Elèves : si si si XXX

I56 : Enseignant : oui Maël # chuut

I57 : Mael : comment # ben ma cousine heu Manon # elle avait partagé x x # avec moi ses carambars # m'a donné un 2P

I58 : Enseignant : et est-(c(e) que toi tu fais pareil

I59 : Mael : ben moi j'avais rien donc euh

I60 : Enseignant : mais quand tu en as deux est-c(e) que tu en:: donnes un à ta cousine aussi

I61 : Mael : ben j'en ai j'en # les bonbons j(e) les mange moi

I62 : Enseignant : ah oui tu les:: tu les donnes pas

I63 : Mael : non [rires]

I64 : Enseignant : alors # x vous me dites tous c'est bien d(e) partager mais est-c(e) que vous le faites après

I65 : Elèves : non non oui

I66 : Enseignant : non pas toujours # et pourquoi alors # pourquoi c'est pas bien d(e) partager parfois

I67 : Mael : pa(r)ce que heu # pa(r)ce que on aime pas que mm #
chaque heu chaque copain ait des bonbons # et qu'on partage pas 3P

I68 : Enseignant : tu préfères tout garder pour toi

I69 : Mael : ben:: # moi des fois j(e) leur prête des jeux alors
que XXX 1P

I70 : Enseignant : ouais mais des fois tu prêtes quand même

I71 : Elève : XX qui vont en classe # non ?

I72 : Enseignant : Awen

I73 : Awen : en fait on peut partager pa(r)c(e) que c'est x x # et
puis des fois quand on a pas très envie # ou alors quand on a envie
on peut partager des fois on partage ou pas 6P

I74 : Enseignant : des fois on partage ou pas ça dépend # et pour-
quoi tu n(e) partages pas des fois et pourquoi qu'est-c(e) que tu
partages d'autres fois

I75 : Awen : bah pa(r)ce que des fois # y en a qui sont pas très
gentils avec nous puis après # i(l)s veulent pas partager alors
nous après on veut pas partager avec eux 4P

I76 : Enseignant : d'accord # heumm # Sandrine

I77 : Sandrine : mon frère quand i(l) veut pas prêter les jeux ben
moi j(e) lui prête pas ses jeux pas/ # j(e) lui prête pas mes jeux
pa(r)ce qu'i(l) # XXXXX 4P

I78 : Enseignant : alors plus y a personne qui s(e) prête rien à la
maison

I79 : Sandrine : si parfois mais # une fois j(e) voulais lui don-
ner un gâteau et lui XXX i(l) faisait son boudeur XXXX # XXXXX #
la moitié du gâteau 3P

I80 : Enseignant : donc t'as partagé quand même

Sandrine : {H tête}

I81 : Sandrine : i(l) faisait son boudeur

I82 : Enseignant : vous empêchez Maëlle d'écouter là # j(e) l'en-
tends qui dit je n'entends rien # Elsa

I83 : Elsa : j(e) j(e) trouve heu # que c'est c'est bien mais #
parfois c'est pas trop bien pa(r)ce que # l'autre jour y avait ma
cousine chez moi # et puis euh # elle était pas gentille avec
moi XXXXXX # XXXXXX # quand c'était mon anniversaire j(e) lui
avais donné quelques XXX 7P

I84 : Enseignant : t'avais partagé tu n'avais pas tout gardé pour
toi

I85 : Elsa : non

I86 : Enseignant : et là comme elle était pas gentille t'as tout
gardé pour toi

I87 : Elsa : mm

I88 : Enseignant : et ça et c'est quoi le mieux alors quand elle
est:: quand tu partages ou quand tu n(e) partages pas

I89 : Elsa : quand j(e) partage

I90 : Enseignant : Titouan

I91 : Titouan : des fois quand c'était mon cousin # et ben # et
ben i(l) veut pas partager trop aux cousines 2P

I92 : Enseignant : et alors

I93 : Titouan : ben # heu ip/ heu # après heu i:: heu mon cousin i:: va avec lui # mais i(l) veut que # heu mon frère heu # que il aille pour le trampoline 3P

I94 : Enseignant : et est-c(e) que toi tu lui prêtes tes affaires à ton cousin

I95 : Titouan : non # pa(r)ce que i(l) m(e) prête pas mes les affaires 1P

I96 : Enseignant et : est-c(e) que tu prêtes tes affaires à d'autres personnes à d'autres enfants {Titouan H tête}# oui

I97 : Titouan : mm

I98 : Enseignant : et tu trouves que c'est mieux de:: partager tes affaires ou de tout garder pour toi

I99 : Titouan : que c'est mieux d(e) partager

I100 : Enseignant : pourquoi Titouan

I101 : Titouan : pa(r)ce que heu # heu # comme ça on est plus poli et pis euh # y a des aut(res) qui veu(lent) êt(re) # tout l(e) temps amis avec nous 2P

I102 : Enseignant : Nolwen

I103 : Nolwen : moi j'étais d'accord avec Soizic pa(r)ce que # heum # on on jouait # pa(r)ce que c'est # c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que # après heu y a les aut(res) qui nous ai::dent # qui veulent bien jouer avec nous:: qui veulent bien nous prêter des choses # par exemp(le) Marie des fois elle emmène euh # des bonbons à l'école # et puis euh # euh elle veut pas partager moi j(e) lui dis faut partager # elle m'en donne un et maint(e)nant elle partage tout l(e) temps et maint(e)nant # heu # j(e) veux bien qu'elle joue et j(e) lui partage des choses # c'est mieux d(e) partager 17P

I104 : Enseignant : tu toi aussi tu partages des choses avec elle {Nolwen H tête} mais:: si elle t(e) donnait si elle t'avais pas donné d(e) bonbons heu

I105 : Nolwen : j(e) lui partagerais

I106 : Enseignant : et toi x tu n'aurais pas voulu aller jouer avec elle non plus

I107 : Nolwen : si jouer avec elle mais que si on # partage un truc # XXX

I108 : Enseignant : Aidan

I109 : Aidan : comment # eh ben # c'est bien d/ # c'est bien d(e) partager pa(r)ce que # quelques fois ben l'a des gens # au début i(ls) veulent # ben quelques fois # en fait et ben les gens i(ls) veulent pas partager au début # et puis heu quand i(ls) ont assez pas partagé # et ben après ben i:: i(ls) partagent avec les autres 6P

I110 : Enseignant : quand ils n/ quand ils ont assez pas partagé # mais comment i(ls) passent de:: # de l'instant où i(ls) n(e) partagent pas au moment où i(ls) partagent pourquoi tout d'un coup i(ls) se mettent à partager Aidan

I111 : Aidan : ben:: # pa(r)ce que:: # y a des gens qui trouvent heu:: après ben que c'est bien d(e) partager 3P

I112 : Enseignant : et pourquoi

I113 : Aidan : pa(r)ce que:: tu peux t(e) faire des amis

I114 : Enseignant : sinon ils restent tout seuls?

I115 : Aidan : oui

I116 : Enseignant : quand on partage pas?
I117 : Aidan : mm
I118 : Enseignant : Marie
**I119 : Marie : des fois euh partager euh # et ben c'est bien
pa(r)ce que # des fois heu on a pas très envie d(e) partager et ben
et euh # comment # après euh on partage et on a # on a::
mieux fait de de partager pa(r)ce que après i(ls) partagent**
5P
I120 : Enseignant : qui ça ils partagent
**I121 : Marie : ben:: par exemple heu # avec Nolwen et ben # je
part/ # j(e) voulais pas partager j'ai # j'ai partagé alors du
coup elle me partage** 3P
I122 : Enseignant : d'accord donc quand on partage quand on prête
ses affaires après les autres peuvent nous prêter leurs affaires
aussi I123 : Céline : oui
I124 : Enseignant : donc c'est mieux {Marie H tête}Gaëlle
**I125 : Gaëlle : moi chuis d'accord avec Sandrine pa(r)ce que #
Thaïssa des fois on a # [mon / mes] frère[s] ou aussi quand on
joue des fois i(ls) vont pas me prêter les jouets # et donc moi je
prête pas mes:: affaires # et après heum # c'est tout** 5P
I126 : Enseignant : oui Mael
I127 : Mael : pourquoi ils prêtent pas
I128 : Enseignant : x j(e) vois heu y a Aodren, Aidan, Maëlle et
Maël qui sont en train d'écrire des questions # est-c(e) que c'est
la séance d'aujourd'hui ça écrire les questions
I129 : Elève : non
I130 : Enseignant : est-c(e) que c'est ça qu'on fait quand on fait
un débat # non donc on ramasse ça # on écoute ce que disent les
autr(es) enfants # je n(e) sais pas pourquoi vous faites ça #
(vous) faites jamais ça d'habitude # on écoute ce que disent les
autr(es) enfants et on réagit on:: dit si on est d'accord ou pas
avec eux # on n'est pas en train de chercher des questions c'est
fait on les a cherché déjà nos questions on a choisi la question #
donc maint(e)nant on essaie d'y répondre
I131 : Mael : oui mais on dit les questions
I132 : Enseignant : on dit des questions ?
I133 : Mael : on les on les écrit et après on les dit
I134 : Enseignant : pas:: pas maintenant c'est pas la séance d'au-
jourd'hui ça # Mael # d'accord # aujourd'hui on discute autour de la
question qu'on a trouvé l'autre fois qui était à quoi ça sert de
partager # donc ramasse heu tes affaires Nathanaël # Soizic

**I135 : Soizic : chus d'accord avec Nolwen et Marie # pa(r)ce que
x de partager # on partage # aussi quand on # j'avais am(e)/
né # des bonbons à l'école # j'en a/ j(e) les avaient parta-
gés** 4P
I135 : Enseignant : et alors
**I136 : Soizic : et puis euh # XXX # on jouait ensemble et
puis on pa/ # on s(e) partageait tout** 2P
I137 : Enseignant : Anaëlle

I138 : Anaëlle : j'étais d'accord avec Marie # pa(r)ce que Lou une fois # eh ben # on lui avait prêté des déguisements 2P

I139 : Enseignant : et alors # c'était bien?

I140 : Anaëlle : mm

I141 : Enseignant : oui # (vous) trouvez ça mieux que:: plutôt qu'elle garde ses déguisements pour elle toute seule # et est-c(e) que toi aussi # tu prêtes des affaires

I142 : Anaëlle : oui

I143 : Enseignant : oui # à ton petit frère par exemp(le)

I144 : Anaëlle : heu:: oui je lui prêtais

I145 : Enseignant : oui

I146 : Anaëlle : alors qu'il met tout à sa bouche

I147 : Elève : c'est normal # pa(r)ce qu'il est petit encore

I148 : Elève : moi aussi ma soeur elle fait ça

I149 : Elève : c'est un bébé encore

I150 : Enseignant : alors est-ce que tu as envie d(e) lui prêter tes affaires s'il met tout à sa bouche

I151 : Anaëlle : pas trop

I152 : Enseignant : pas trop # al(ors) est-c(e) que c'est bien d(e) partager et d(e) s(e) prêter

I153 : Anaëlle : pas trop

I154 : Enseignant : pas trop # alors x x alors est-c(e) que tu aimes bien # t'aimes bien quand:: Lou elle te prête ses affaires mais t'aimes pas trop prêter tes affaires à ton p(e)tit frère

I155 : Anaëlle : ben non pa(r)ce que lui i(l) va mettre tout à sa bouche #

I156 : Enseignant : c'est ça

I157 : Anaëlle : Lou (je) sais qu'elle va quand même pas heu tout mett(re) à sa bouche 3P

I158 : Elève : ben non hein

I159 : Enseignant : donc c'est mieux de:: prêter à:: Lou qu'au petit frère elle abîme pas les affaires Lou

I160 : Anaëlle : ouais

I161 : Elève : c'est mieux d(e) les prêter aux grands qu'aux X

I162 : Enseignant : Sandrine

I163 : Sandrine : XX des fois quand #

I164 : Enseignant : chut pa(r)ce qu'on entend pas Sandrine #

CHHHHTTTTT

I165 : Sandrine : quand il était petit # moi j(e) voulais lui prêter des choses et # j(e) voulais lui prê/ # j(e) voulais lui prêter que(l)que chose mais XX # j(e) voulais lui prêter que(l)que chose mais il avait tout abîmé 5P

I166 : Enseignant : et alors ça t(e) donne envie d(e) lui r(e)prêter

I167 : Sandrine : non

I168 : Enseignant : mais est-c(e) que tu lui prêtes quand même des affaires

I169 : Sandrine : oui pa(r)ce qu'il est gentil

I170 : Enseignant : Nolwen

I171 : Nolwen : comment # moi j(e) prêtais des choses avec mon petit frère pa(r)ce que # j(e) lui prête par exemple euh une peluche pa(r)ce que quand il pleure # ben lui au lieu d/ # i(l)

croit que au lieu d(e) prêter la peluche # i(l) prend mes cheveux et
x # et alors j(e) lui donne direct la peluche si # il [l']aime
et puis # i(l) prend un truc et i(l) m(e) le donne à moi

10P

I172 : Enseignant : et il y fait en échange # ben dis donc # il
est drôlement malin ton petit frère déjà

I173 : Elèves : {paroles mélangées}

I174 : Enseignant : on reprend not(re) question à quoi ça sert de
partager pa(r)ce que là on dévie un p(e)tit peu # Pierrick

I175 : Pierrick : pourquoi on prête pas

I176 : Enseignant : c'est quoi là qu(e) tu as fait Pierrick # est-
ce que c'était une réponse ou une question

I177 : Pierrick : une question

I178 : Enseignant : une question

I179 : Enseignant : qu'est-ce qu'on a dit # hein # Pierrick #
là on fait quoi on trouve on:: cherche des questions ou on répond

I180 : Pierrick : on répond

I181 : Enseignant : on répond # faut pas:: faut pas donner
d'autres questions # d'accord # on essaye de répond(re) à la ques-
tion à quoi ça sert de partager # oui Pierrick

I182 : Pierrick : oui

I183 : Enseignant : Léna

**I184 : Léna : moi # moi j(e) trouve # moi j(e) trouve heu # que
c'est bien d(e) partager pa(r)ce que une fois # heu hier # x il
était venu chez moi et j(e) lui ai prêté mon:: jeu # et:: # i(l)
va me # me prêter # son # film # j(e) vais l(e) rembourser**

6P

I185 : Enseignant : donc i(l) # tu lui as prêté ton jeu

I186 : Léna : de:: # mon jeu de # X

I187 : Enseignant : tu lui as prêté ton jeu et {bredouille} tu lui
as donné quoi i(l) t'a donné quoi en échange

I189 : Léna : euh # une # une pièce de dix centimes

I190 : Enseignant : donc il l'a acheté ton jeu en fait

I191 : Léna : non c'est moi # moi j(e) lui ai prêté # mon jeu #
et i(l) va m/ # puis après j(e) vais l(e) rembourser

I192 : Enseignant : ah tu lui as remboursé donc tu lui as prêté
puisque tu lui as rendu sa pièce # bien # Swan tu as quelque chose
à dire peut être

I193 : Swan : non

I194 : Enseignant : ben je sais pas j(e) te vois t'agiter

I195 : Swan : mm

I196 : Enseignant : Maelle

**I197 : Maelle : c'est bien d(e) partager pa(r)ce que en fait # avec
ma copine # en fait # heu j(e) lui ai prêté des caram/ euh j(e) lui
ai donné des carambars # mais comme elle était pas là ben j(e) lui
ai donné à # à son papa**

5P

I198 : Enseignant : qu'est-ce qu'i(l) y a # c'est pas vrai c(e)
que tu nous racontes

I199 : Maelle : non mais j(e) disais à xx c'est pas une question
philosophique

I200 : Enseignant : c'est pas une?

I201 : Maelle : question philosophique
 I202 : Enseignant : mais c'est pas une question qu'on cherche Maëlle c'était la réponse là # est-c(e) que tu penses que c'est bien d(e) partager ou pas toi
 I203 : Maelle : oui
 I204 : Enseignant : oui # et pourquoi
 I205 : Maelle : **ben pa(r)ce que # pa(r)ce que # autrement euh # en fait Serena et moi on a une copine et puis # en fait on va s(e) faire un échange euh # heu de de trucs et puis euh # elle m'a prêté son truc # euh non elle m'a donné et moi j(e) vais lui donner mon truc heu # mon truc euh # que j'avais avant # j(e) vais lui donner mon truc que j'avais avant** 8P
 I206 : Enseignant : et X toujours euh prêter tes affaires partager donner c(e) que tu as
 I207 : Maelle : ouais
 I208 : Enseignant : toujours # oui d'accord # euh Anaëlle
 I209 : Anaëlle : **heum une fois y avait une copine qu(i) était venue chez moi # et p(u)is heu j(e) (l)ui avait donné d(e) l'argent # et du coup ben elle a pu s'acheter heu des choses** 4P
 I210 : Enseignant : tu lui avais donné d(e) l'argent! et pourquoi tu lui avais donné d(e) l'argent
 I211 : Anaëlle : pa(r)ce que j'aime ça
 I212 : Enseignant : tu aimes ça # d'accord
 I213 : Anaëlle : j'aime partager l'argent
 I214 : Enseignant : Soizic
 I215 : Soizic : **c'est bien d(e) partager # pa(r)ce que sinon on # on est m/ # on est malpoli # quand [on / tu] partage[s] # c'est bien # mais quand tu partages pas c'est pas bien # quand on pa/ # on sait partager # on # on # on:: est gentil # et on est poli # que quand on partage pas # on est pas gentil et on est pas poli** 12P
 I216 : Enseignant : si tu partages toi c'est pour être gentille et polie # c'est pour ça # {Soizic H tête} d'accord # c'est pas comme disaient les autres enfants # pour pouvoir avoir des ami{Soizic H tête} # X # aussi
 I217 : Soizic : x avoir des amis
 I218 : Enseignant : d'accord # euh Elsa
 I219 : Elsa : **en fait moi # parfois j'aimais pas trop # pa(r)ce que # j'aimais bien # mais j(e) lui prêtais des jeux quand # à Mélissa quand elle avait un mois # sauf que à chaque fois el/ quand # quand j'étais dans la dans la salle # avec mon jouet elle j(e) lui donnais alors qu'elle dormait** 8P
 I220 : Enseignant : tu (lui) donnais quand elle dormait
 I221 : Elsa : oui
 I222 : Enseignant : ben alors elle n(e) pouvait pas en profiter
 I223 : Elsa : **oui # mais après # quand elle s'était réveillée elle jouait avec mais après heu # e(lle) m(e) donnait un gros nounours qu'elle avait** 4P
 I224 : Enseignant : donc c'était pour avoir son nounours que tu lui:: prêtais tes affaires
 I225 : Elsa : nan
 I226 : Enseignant : ou c'était pour heu lui faire plaisir

I251 : Lou : comment quand j'étais chez Anaëlle # Anaëlle elle avait une DS # et comment # je jouais avec pa(r)ce que # xx c'était des jeux et pis c'était des Pets shop # et il avait un stylo aussi # et comment y avait des jeux on pouvait même faire de la musique

8P

I252 : Enseignant : et alors ça a servi à quoi d(e) partager

I253 : Lou : ben:: c'était c'est assez bien pa(r)ce que comme ça après on [part/parle] on [part/parle] # et:: # ben on est on est heureux pa/ et heu # {bredouille} e(lle) m(e) 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 m(e) prêter un jeu # et XX on avait changé d(e) lit # ben # moi j(e) dormais à même sur l(e) matelas # donc # après Anaëlle elle dormait sur # dans son lit # donc après vers heu chais plus quelle heure # euh # moi j'(é)tais dans l(e) lit # et x Anaëlle sur dans sur l(e) matelas # et x 11P

I254 : Enseignant : mais à quoi ça a servi d(e) partager Lou c'est ça la question x xx

I255 : Lou : ben XX

I256 : Enseignant : alors là je vois bien vous avez partagé plein d(e) choses mais:: # à quoi ça a servi tout ça

I257 : Lou : c'était bien # puis heu comment heu quand on ét/ quand chuis partie chez moi # j'étais xx j'étais heureuse

3P

I258 : Enseignant : t'étais heureuse # d'accord # donc ça a servi à être heureux

I259 : Lou : et quand heu quand elle elle est venue ben j(e) lui ai prêté mes déguisements # et heu aussi [quand/comme] j(e) lui ai prêté [ma/la] robe de princesse ben j(e) lui prêté mon X 4P

I260 : Enseignant : Nolwen

I261 : Nolwen : x moi j'étais pas d'accord avec Soizic # ben pa(r)ce que comment # heu c'est mieux c'est bien d(e) partager d'accord # mais ça sert pas # c'est mm # on est poli mais des fois on veut pas partager # et on est quand même poli donc on fait [des/les] choses heu # pour être poli 9P

I262 : Enseignant : d'accord donc pour toi partager ça veut pas dire être poli # c'est quoi être poli

I263 : Nolwen : c'est euh # dire euh:: # ça veut dire dire des choses euh # qui:: # par exemple # on dit au revoir # merci s'il te plait # et c'est # c'est poli ça 4P

I264 : Enseignant : d'accord donc partager c'est pas être poli # {Nolwen H la tête} bien # Titouan

I265 : Titouan : heu xx un jour # j'étais avec mon frère et pis # on était en train de # c'était pendant l'été # et pis heumm # on était en train d(e) jouer au pistolet # et pis euh i(l) voulait pas m(e) prêter son pistolet 5P

I266 : Enseignant : et alors

I267 : Titouan : eh ben après heu # j'ai dit # euh c'est pas bien # pa(r)ce que heu c'est pas bien de n(e) pas partager

I268 : Enseignant : pourquoi ça aurait été bien d(e) partager

I269 : Titouan : parce/ heu pa(r)ce que euh # heu après on est amis et puis après on peut # on # peut # on peut toujours jouer ensemble # et pis euh # et puis après il a prêté 3P

I270 : Enseignant : on va conclure peut êt(re)# p(ar)ce que # y a des enfants qui s'agitent là # si on:: résume vous savez comme on fait d'habitude à quoi ça sert de partager qu'est-ce qu'on a appris en s'écoutant # à quoi ça sert de partager # si on récapitule c(e) qui a été dit # oui Soizic

I271 : Soizic : c'est bien # et:: # aussi # ça sert à apprendre 2P

I272 : Enseignant : ça sert à apprendre?

I273 : Soizic : oui

I274 : Enseignant : à apprendre quoi

I275 : Soizic : à partager

I276 : Enseignant : partager ça sert à apprend(re) à partager

I277 : Soizic : {H tête} # ça s/ ça sert à apprendre à partager

I278 : Enseignant : d'accord # on ter/ on termine dessus x ou:: vous avez autre chose à ajouter # euh Elsa

I279 : Elsa : en fait # moi # moi j'aime # j'aime ça et je sais qu'elle aime bien partager pa(r)ce que # l'autre jour j'étais allée # chez elle pa(r)c(e) que # mes parents i(l)s étaient # en en train de travailler # et puis elle m'avait # prêté sa Né # tendo # j'étais con/ on était contente toutes les deux on s(e) prêtait # et pis on av/ on avait chacun un cheval et on s'entraînait 11P

I280 : Enseignant : et ça a servi à quoi là d(e) partager

I281 : Elsa : ben:: ça a servi à # à mm # chais pas

I282 : Enseignant : (tu) sais pas # tu vois pas à quoi ça a pu servir

I283 : Elsa : non

I284 : Enseignant : et Gaëlle tu vois toi à quoi ça a pu servir

I285 : Gaëlle : non

I286 : Enseignant : x # Sandrine

I287 : Sandrine : XX

I288 : Enseignant : eh on on essaye de répondre à la question à quoi ça sert de partager on avait dit qu'on terminait là # XX vas y

I289 : Sandrine : une fois j'ai invité Célia chez moi # elle ma p/ et # {bredouille}# j(e) vais leur prêter des jeux # et on jouait tous ensemble 3P

I290 : Enseignant : Lou # bien # Nolwen et puis on va terminer sur ça

I291 : Nolwen : c'est bien de partager # de partager et ça sert à # ça sert à:: # à s(e) faire des amis:: à êt(re)# à êt(re) poli:: # à # à faire des choses heu # à faire des choses avec nos amis:: # à faire euh # plein d(e) choses a(v)ec nos amis et à faire plein d(e) choses avec d'aut(res) gens 6P

I292 : Enseignant : très bien

Annexe 2

Corpus CE1/CE2

CE1/CE2 : Qui de l'œuf ou la poule est né en premier?

I
I 2 : E : [inaudible]
I 3 : Zachary : l'œuf qui qui naît
I 4 : Mounir : quoi ?
I 5 : M : le ?
I 6 : Zachary : qui qui naît
I 7 : E : quoi ?
I 8 : E : qui qui qui qui naît
I 9 : EE : [rires]
I 10 : E : chut
I 11 : M : l'œuf qui est né
I 12 : EE : [inaudible]
I 13 : EE : [inaudible] qui qui est né
I 14 : E : [inaudible] né, naît il a écrit
I 15 : Mounir : qui est né
I 16 : M : qui est né ben oui mais c'est pas facile d'écrire qui est né
I 17 : E : il a écrit qui qui
I 18 : M : d'accord
I 19 : E : deux fois qui
I 20 : E : et on voit que c'était éc/ [inaudible]
I 21 : M : Karima tu restes là
I 22 : E : [inaudible]
I 23 : E : chut
I 24 : M : on écoute les deux enfants qui lèvent le doigt depuis longtemps / David
I 25 : David : je pense que il y a pas de réponse parce que / c'est un autre animal / qui a pondu un œuf
I 26 : E : Sylvie
I 27 : Sylvie : [inaudible] que c'est / peut être que c'est quelqu'un qui a dessiné euh sur une feuille et
I 28 : E : une poule
I 29 : Sylvie : et puis après peut-être qu'il avait / il avait euh de là il pouvait faire de la magie et puis après il l'a transformé en [inaudible]
I 30 : E : [inaudible]
I 31 : M : moi ce que ce que raconte David et Samira et d'autres enfants ça m'interpelle un petit peu par ce que / j'ai lu il y a pas longtemps qu'en fait les oiseaux /avant d'être oiseau si on remonte dans le temps dans l'histoire des

animaux / et bien en fait les oiseaux seraient des descendants / ça veut dire seraient issus seraient nés / à partir des dinosaures

I 32 : Samira :hein

I 33 : E :hein /hein / ah bon

I 34 : M : je vous promets / y a des scientifiques c'est très très sérieux qui pensent que c'est/ les dinosaures ont évolué / et que certains dinosaures en fait / ont donné naissance après à la lignée à l'espèce des oiseaux

I 35 : EE : [inaudible]

I 36 : E : chut

I 37 : EE : [inaudible]

I 38 : M :moi je vous dis ce que j'ai lu / après / donc en fait la question c'est peut-être pas qui est né en premier l'œuf ou la poule c'est peut-être qui est né en premier l'œuf ou le dinosaure

I 39 : E : c'est le dinosaure maîtresse

I 40 : E : ben le dinosaure par ce que euh en préhistoire [inaudible] c'était le dinosaure [inaudible] qui a été [inaudible]

I 41 : Karima : non c'était le poisson

I 42 : E : le dinosaure

I 43 : E : non c'est le poisson le premier / poisson

I 44 : E : par ce que il est grand

I 45 : E : chut

I 46 : E : maitresse

I 47 : M : président

I 48 : E : [rires]

I 49 : M : président

I 50 : E : c'est l(e) dinosaure

I 51 : E : chut

I 52 : E : les dinosaures

I 53 : E : c'est qui qui a créé les dinosaures aussi

I 54 : E : [inaudible] en premier

I 55 : M : mince ça revient au même qui a créé les dinosaures

I 56 : E : chut

I 57 : EE : [rires]

I 58 : E : euh ben / ben Dieu

I 59 : tient on en n'avait pas parlé / on va on va peut-être faire chut / un peu de silence / pour que les idées elles se remettent en place

I 60 : E : [inaudible]

I 61 : E : Karima

I 62 : Karima : [inaudible] / peut être euh c'est c'est peut être euh les les dinosaures c'est peut être Jésus-Christ

I 63 : E : et qui a fait Jésus-Christ

I 64 : E : ben / ben

I 65 : Karima : [inaudible] Dieu le Dieu peut-être

I 66 : E : et qui a créé Dieu
 I 67 : Karima : ben
 I 68 : E : [rires]
 I 69 : Karima : les nuages
 I 70 : E : attends pas, ben les nuages
 I 71 : E : qui a créé les nuages ?
 I 72 : E : qui a créé les nuages ?
 I 73 : Karima : heum bah je sais [inaudible]
 I 74 : E : le Père Noël
 I 75 : EE : [rires]
 I 76 : E : ah
 I 77 : M : chut / bien / est-ce que quelqu'un a quelque chose
 de percutant et de brillant et de fulgurant à dire ou est-ce
 qu'on arrête là notre débat du jour ?
 I 78 : E : on arrête là
 I 79 : E : on l'arrête
 I 80 : EE : [brouhaha]
 I 81 : M : président / qu'en penses-tu ?
 I 82 : E : [rires]
 I 83 : M : peut-être que certains élèves changent de place
 I 84 : E : on continue
 I 85 : E : David
 I 86 : E : oh non
 I 87 : E : David
 I 88 : David : bah non par ce que c'est pas Jésus-Christ par
 ce que euh dans l'Antiquité / j'ai lu que c'était avant Jésus-
 Christ / alors c'est pas Jésus-Christ
 I 89 : E : [inaudible]
 I 90 : E : chut
 I 91 : E : maitresse
 I 92 : M : je ne préside pas
 I 93 : E : [inaudible]
 I 94 : E : [inaudible]
 I 95 : Mounir : c'est quelqu'un qui a dessiné / un artiste qui a
 dessiné une poule / après la poule elle est / elle est / elle
 est sortie du tableau / après elle a [inaudible]
 I 96 : EE : [brouhaha]
 I 97 : Samira : c'est qui qui a créé Dieu / je je demande sou-
 vent aussi mais il existe
 I 98 : M : tu demandes à qui?
 I 99 : Samira : à ma maman / il existe depuis quand / elle me
 dit depuis le début et je lui ai dit c'est quand le début
 I 100 : M : et alors elle t'a dit quoi / ah là là c'est génial
 qu'on arrive à clouer le bec aux parents
 I 101 : Karima : bah moi je peux demander à ma famille
 I 102 : E : Matthieu
 I 103 : Karima : elle va me dire des

I 104 : M : je je propose que ça soit le président qui euh / qui dise les dernières / on va s'arrêter là / et puis après je/ vous allez retourner/ écoutez bien tous même Laurent qui joue /vous allez retourner à votre place / et là vous allez euh / écrire euh sur un papier / soit des questions que vous vous posez encore / soit ce que vous êtes en train d'imaginer l'aigle ou bien l'artiste qui créé ou ce que vous voulez / mais pour qu'on garde par ce que vous avez vu ce matin c'était un petit peu long peut-être à démarrer / je voudrais garder une petite trace écrite de vos pensées philosophiques / qu'en pensez-vous on pourrait faire un recueil des pensées philosophiques

I 105 : E : ouais par ce qu'après on va plus s'en souvenir après les vacances

I 106 : M : et après les vacances on va plus s'en souvenir / président

I 107 : E : [inaudible]

I 108 : M : ah non non c'est toi / j'aimerais que tu essayes de / bah de **clôturer notre débat / de façon brillante et sensée**

I 109 : Marouan : [inaudible]

I 110 : Matthieu : [chuchotement]

I 111 : E : le débat il est fini s'il vous plaît [en chuchotant]

I 112 : Marouan : chut / Kevin / moi je pense que/ un dinosaure euh / il a rétréci et du coup il s'est transformé en poule

I 113 : M : est-ce-que tu te souviens des autres propositions des élèves

I 114 : Marouan : [hochement de tête en signe de négation]

I 115 : M : tu t'en souviens pas/ Sylvie

I 116 : Sylvie : peut-être que là il faut écrire par ce que

I 117 : M : [inaudible] entend pas

I 118 : Sylvie : peut-être que y a un artiste euh qui a qui a dessiné euh une poule après elle est sortie

I 119 : Marouan : comment elle est sortie après c'est le magicien / [inaudible] sortir

I 120 : E : ben non

I 121 : E : pourquoi elle est sortie [inaudible]

I 122 : E : peut-être

I 123 : E : [inaudible]

I 124 : Sylvie : moi je proposais peut être que c'est [inaudible] qui l'a/ il a toujours [inaudible]

I 125 : E : ah là là

I 126 : M : chut Samira

I 127 : Sylvie : il [inaudible] il [inaudible] et après il fait tomber par terre ça fait une poule / euh / y en a qui pensent peut-être que c'est un dinosaure qui l'a fabriqué / et

I 128 : M : tu penses que tu as bien résumé toutes les ques-
 tions / toutes les réponses
 I 129 : Sylvie : [hochement de tête en signe d'approbation]
 I 130 : M : vous allez à votre place / [inaudible] pas tout
 près de Matthieu [en chuchotant]
 I 131 : E : maitresse [inaudible]
 I 132 : M : hein
 I 133 : E : œuf [inaudible]
 I 134 : M : un œuf
 I 135 : M : oui Laurent
 I 136 : E : [inaudible]
 I 137 : M : je ne comprends pas
 I 138 : E : [inaudible]
 I 139 : M : c'est très important tu as raison c'est [inau-
 dible] / mais ce sont tes idées qui m'intéressent tu sais
 I 140 : E : [inaudible]
 I 141 : M : [inaudible] la philo /ah / j'ai besoin d'un enfant
 qui est-ce qui qui est-ce-qui peut venir m'aider pour interro-
 ger les enfants / qui-est-ce qui était / un autre président là
 juste deux secondes pour / toi tu viens / tu vas dire d'abord
 ce que tu voulais me dire / tu me dis ce que tu voulais me
 dire / bah tu sais tu as levé la main pour me dire qu'est-ce-
 que tu pensais des débats philo
 I 142 : Matthieu : ah oui
 I 143 : M : tu te souviens ?
 I 144 : Matthieu : oui
 I 145 : M : alors vas-y tu me le dis
 I 146 : Matthieu : c'est bien par ce que / on / on part sur
 des choses et des fois y en qui connaît/ qui connaissent pas
 et après ça leur fait un coup
 I 147 : M : alors maintenant hop c'est toi qui interroge pour
 moi/ d'accord Sylvie
 I 148 : Matthieu : Sylvie
 I 149 : Sylvie : moi je pense que c'est bien le débat philo
 comme ça eh bien tu euh / tu apprends des choses que tu ne
 connaissais pas et et euh / [inaudible] et tu poses ta ques-
 tion
 I 150 : Matthieu : David
 I 151 : David : oui c'est bien parce que on apprend de plus en
 plus de questions pour euh savoir / pour apprendre plus
 I 152 : Matthieu : Mounir
 I 153 : Mounir : moi je dis que c'est / c'est grâce à la maî-
 tresse qu'on a le débat philo pour apprendre
 I 154 : M : je suis pas sûre de/ tu peux redire par ce que
 j'ai pas tout bien compris
 I 155 : Mounir : c'est grâce à la maîtresse qu'on / qu'on a le
 débat philo et c'est bien

I 156 : M : c'est grâce à la maîtresse / c'est la maîtresse
 qui les a mis en place c'est ça que tu veux me dire / hein et
 que y a des maîtresses qui en font pas c'est ça que tu me dis
 I 157 : Mounir : si y en a qui les ; qu'ils en font
 I 158 : M : et tu en a déjà fait toi avec d'autres maîtresses
 I 159 : Mounir : non
 I 160 : M : okay
 I 161 : Matthieu : Sophie
 I 162 : Sophie : moi je dis que c'est bien par ce que des fois
 on apprend plein choses dans les / dans les débats philo
 I 163 : M : alors qu'est-ce que t/ est-ce que tu te souviens
 d'une chose que tu as apprise avec le débat philo
 I 164 : Sophie : hum / je sais pas / oui / euh
 I 165 : E : [inaudible]
 I 166 : Sophie : ah oui
 I 167 : E : [inaudible]
 I 168 : Sophie : [inaudible] philo [inaudible] plus on [inau-
 dible]
 I 169 : Sophie : plus on réfléchit plus on on devient gentil
 personne ne m'aime si on ne me me dit pas bonjour [lit un pan-
 neau du fond de la classe]
 I 170 : E : plus on est gentil
 I 171 : E : [inaudible] sur la beauté
 I 172 : E : bonjour
 I 173 : E : je / pré/ [inaudible] quelqu'un de gentil à quel-
 qu'un de beau [lit le tableau]
 I 174 : EE : [brouhaha]
 I 175 : M : d'accord donc c'est ça que tu dis apprendre / ça
 veut dire quoi que tu es d'accord ?
 I 176 : Samira : oui ben par ce que on apprend plein de choses
 au débat philo
 I 177 : M : d'accord / y en a qui
 I 178 : E : [inaudible]
 I 179 : M : il y a d'autres enf/
 I 180 : Matthieu : Mounir
 I 181 : Mounir : moi je me souviens qu'on a/ on avait dit sur
 la beauté et la gentillesse et / y en a qu'ils ont choisi la
 beauté ou la gentillesse
 I 182 : M : vous n'étiez pas tous d'accord c'est ça que tu es
 en train de me dire / et est-ce que c/ est-ce que c'est impor-
 tant d'être d'accord quand on fait un débat philo
 I 183 : Mounir : bah si on est d'accord on a le droit d'être
 euh pas d'accord / parfois on a le droit d'être d'accord
 I 184 : M : c'est difficile d'être pas d'accord
 I 185 : Samira : non
 I 186 : Samira : on a juste à on a juste à d/
 I 187 : Karima : c'est le président
 I 188 : E : on a juste à réfléchir

I 189 : Karima : on a juste à voter il y a combien qui disent
 oui il y a combien qui disent non
 I 190 : E : il y a qu'à voter
 I 191 : M : on a jamais voté
 I 192 : M : vous votez dans les débats philo ?
 I 193 : M : jamais
 I 194 : E : non c'est que pour les / quand on fait le conseil
 d'enfants / ben oui
 I 195 : M : alors qui est-ce qui / c'est c'est la même chose
 le conseil d'enfants et le et le débat philo
 I 196 : EE : non
 I 197 : E : ch...
 I 198 : Matthieu : le con/ le conseil d'enfants c'est quand on
 choisit deux personnes et alors on choisit une personne qui
 veut aller à la / par ce que en fait y a deux personnes on
 choisit / chez ceux-là et chez chez eux / et après on va avec
 madame P la directrice / et et y a plusieurs élèves de deux
 classes qui y vont / et on dit c qu'on veut par exemple euh /
 quand euh on aime pas que les petits ils viennent jouer sur
 notre terrain / et tout ça et après ils vont leur dire d'arrê-
 ter / et en proposition et ben / on demande des trucs des
 I 199 : E : des choses
 I 200 : Matthieu : [inaudible] des choses [inaudible]
 I 201 : M : là tu es en train de m'expliquer ce que vous
 faites en débat philo mais non en conseil d'en/ en
 conseil>d'enfants mais est-ce que c'est là / qu'est-ce qui est
 pareil / qui est-ce qui peut me dire ce qui est pareil /
 qu'est-ce qui est pareil
 I 202 : E : [inaudible]
 I 203 : M :tu peux me dire ce qui est pareil
 I 204 : Samira : c'est pour réfléchir
 I 205 : M : c'est pareil c'est deux moments où on réfléchit
 I 206 : Samira : oui mais pas comme le débat philo on on es-
 saye de trouver ce qui est possible à repérer, proposer/ pour
 faire [inaudible]
 I 207 : M : donc on fait des propositions au conseil d'enfants
 alors que / quand on fait le débat philo on fait pas de de
 propositions
 I 208 : Samira : ben si
 I 209 : M : qu'est-ce qu'on fait au débat philo
 I 210 : E : on propose
 I 211 : M : qu'est-ce que tu fais quand tu fais un débat philo
 toi
 I 212 : Samira : on réfléchit / des fois [inaudible] y a des
 questions très difficiles donc là tout le monde il
 réfléchit / et / on essaye de trouver des idées comme avec euh
 la poule
 I 213 : M : Karima

I 214 : M : qui est-ce qui peut
 I 215 : Karima : moi je/ moi je dis [inaudible]
 I 216 : M : attends je voudrais que/ je voudrais entendre / et
 toi qu'est-ce que tu/ c'est quoi un débat philo pour toi
 qu'est-ce que tu fais au débat philo / hein / est-ce que tu/
 est-ce que ça t'intéresse les débats philo
 I 217 : Zachary : [hochement de la tête en signe d'approba-
 tion]
 I 218 : M : est-ce-que tu penses que c'est bien d'en faire à
 l'école
 I 219 : Zachary : [hochement de la tête en signe d'approba-
 tion]
 I 220 : M : qu'est-ce-que tu fais toi pendant un débat philo
 I 221 : Zachary : [haussement des épaules]
 I 222 : M : tu fais rien ?
 I 223 : Zachary : si si mais / mais il faut / y a / y a y a un
 président mais / mais c'est le gros groupe qui / qui est in-
 terrogé
 I 224 : M : oui faut faut lever le doigt pour interroger / et
 qu'est-ce que tu fais en attendant toi
 I 225 : Zachary : je réfléchis
 I 226 : M : tu réfléchis en chuchotant
 I 227 : Zachary : [hochement de la tête en signe d'approba-
 tion]
 I 228 : M : d'accord en chuchotant / et toi ? et toi est-ce-
 que tu aimes faire les débats philo
 I 229 : Marie : oui
 I 230 : M : oui / qu'est-ce-que tu trouves difficile dans un
 débat philo
 I 231 : E : [chuchotements]
 I 232 : M : tu trouves / hein / qu'est-ce-que tu voudrais me
 dire sur les débats philo
 I 233 : Marie : on réfléchit
 I 234 : M : on réfléchit oui
 I 235 : Marie : on dit des trucs
 I 236 : M : oui / est-ce-que tu as dit des trucs ce matin toi
 I 237 : Marie : [hochement de la tête en signe de négation]
 /non
 I 238 : M : et pourquoi tu n'as rien dit ce matin
 I 239 : M : j'avais pas d'idées
 I 240 : M : tu avais pas d'idées
 I 241 : Marie : [hochement de tête en signe de négation]
 I 242 : M : d'accord / et est-ce que tu as trouvé les idées
 des autres intéressantes
 I 243 : Marie : oui
 I 244 : M : c'est quelle idée que tu as trouvée intéressante
 I 245 : Marie : je les trouvais tous intéressantes

I 246 : M : mmh / et une plus intéressante que les autres
c'était laquelle?
I 247 : Marie : je sais pas
I 248 : M : tu sais pas / okay / quelqu'un d'autre a quelque
chose à me dire qui n'a pas beaucoup parlé et qui aimerait
une minute avant la récréation
oui euh / vas-y
I 249 : E : [inaudible] euh on pose des petites questions
I 250 : M : oh là j'entends pas tu peux parler plus fort
I 251 : E : on répond des questions pendant notre débat philo
et puis / et puis on / on réfléchit
I 252 : M : tu peux dire plus fort encore
I 253 : E : quand on dit des questions / on réfléchit à
d'autres questions
I 254 : M : toi tu aimes bien réfléchir
I 255 : E : [hochement de tête en signe d'approbation]
I 256 : M : d'accord / okay

Annexe 3

Corpus CM2

I n : verbal verbal verbal... = TP d'élève avec construction monologuée orientée vers la DISCussion

nP = nbre de propositions

I n : verbal verbal verbal... = présence d'un geste coverbal

verbal = emplacement d'un geste coverbal

α<1802>(0:00:01.8)

[Zoom sur la partie droite du tableau où est écrit:

Est-ce que l'argent nous rend aveugle? 3

La richesse rend-elle heureux?5

Et si l'argent n'existait pas?

Pourquoi la richesse nous mène-t-elle à la solitude?]

[Zoom sur la partie centrale du tableau où est écrit:

Est-ce que la richesse est vraiment utile?

Pourquoi l'argent prend une si grande place dans notre vie? 12

Pourquoi un simple bout de papier représente-t-il autant? 4

Est-ce que l'argent peut nous rendre égoïste? 2

L'argent symbolise-t-il l'escroquerie? 3

S'il n'y avait pas d'argent, serions-nous encore des barbares? 11"]

α<11066>(0:00:11.1)

[installation des élèves]

α<19910>(0:00:19.9)

[le maître écrit, les élèves sont en cercle autour]

I1 : Sophie : euh

I2 : Enseignant : Sophie

I3 : Sophie : bah je sais pas mais pa(r)c(e) que euh y en a qui pensent que/ 'fin/presque tout l(e) monde pense que y a d(e) la valeur ça c'est vrai/pa(r)c(e) qu'on peut s'ach(e)ter beaucoup d(e) choses avec//et on peut faire des voyages euh/enfin/plein d(e) trucs comme ça/donc euh/[inaudible]

α<56622>(0:00:56.6) 8P

I4 : Enseignant : attends il a de la valeur c'est ça

I5 : Sophie : oui bah c'est un p(e)tit peu vrai mais

I6 : Enseignant : bon

I7 : Sophie : pa(r)c(e) qu'on peut faire des voyages euh

I8 : Enseignant : on peut faire des voyages

I9 : Sophie : ach(e)ter plein d(e) trucs 3P

I10 : Enseignant : acheter plein de choses oui

I11 : Sophie : voilà

I12 : Enseignant : Clara

I13 : Clara : pa(r)c(e) que/pa(r)c(e) qu'il existe/pa(r)c(e) que je pense que si l'argent n'existait pas eh bah il prendrait/comme il exist(e)rait pas 5P

I14 : Enseignant : alors pa(r)c(e) qu'il existe

I15 : Clara : pa(r)c(e) que s'il exist(e)rait pas

I16 : Enseignant : pa(r)c(e) que si

I17 : Clara : il n'existerait pas

I18 : Enseignant : s'il n'existait pas/&il n'existait pas&

I19 : Clara : &bah c'est un peu&/bah c'est un peu normal que personne ne fasse

une très très grand place dans sa vie 2P

I20 : Enseignant : une place dans sa vie//

Camille

I21 : Camille : bah pa(r)c(e) qu'on fait tout c(e) qu'on veut avec//on s'achète tout c(e) qu'on veut pas exemple bah/si j(e) veux aller à Hawaï on achète des billets6P

I22 : Enseignant : Sandrine

I23 : Sandrine : euh je n(e) suis pas d'accord avec Camille//pa(r)c(e) que euh l'argent euh on en a mais faut faire/faut i(l) faire attention pa(r)c(e) qu'il est il vient pas comme ça il tombe pas du ciel il est pas euh il faut &il faut&

I24 : Enseignant : &alors l'argent&

I25 : Sandrine : travailler pour l'avoir 7P

I26 : Enseignant : on en a//mais il ne Tombe pas du ciel

I27 : Sandrine : il faut travailler pour l'avoir

I28 : Enseignant [écrit toujours les réponses]: du ciel/il faut travailler//pour l'avoir//pour l'avoir/euh Simon

I29 : Simon : je suis pas d'accord avec Sandrine pa(r)c(e) que c'est/enfin si (je) suis d'accord mais c'est un p(e)tit peu une 3P

I30 : Enseignant : alors t'es d'accord ou t'es pas d'accord

I31 : Simon : je suis d'accord mais (en)fin à vingt-cinq pour cent (je) suis d'accord

I32 : Enseignant : alors je suis d'accord à vingt-cinq pour cent

I33 : Simon : pa(r)c(e) que on est un peu obligé d(e) dépenser notre argent/enfin pas pour heu des voyages à Hawaï mais/enfin pour manger s'habiller et tout

I34 : Enseignant : alors on &est& un peu obligé d(e) dépenser//de l'argent/notre argent t'as dis/pour

I35 : Simon : &on est un p(e)tit peu obligé& pour faire tout c(e) qui est nécessaire 6P

I36 : Enseignant : manger//s'habiller/qu'est-c(e) que t'as dit après Simon

I37 : Simon : bah et tout/bah et puis tout c(e) qui est nécessaire

I38 : Enseignant : tout ce qui est nécessaire///

Maxime

I39 : Maxime : mais souvent quand on travaille bah et qu'on a d(e) l'argent euh/il nous en reste donc on peut quand même faire des voyages à Hawaï [rires]5P

I40 : Enseignant : souv(e)nez vous de/la question/vous vous souv(e)nez d(e) la question

I41 : E: [inaudible]¤<302585>(0:05:02.6)

I42 : Enseignant : voilà alors mais souvent

I43 : Maxime : mais souvent euh quand

I44 : Enseignant : quand on travaille

I45 : Maxime : même si on en a/on en a besoin pour s'habiller manger et tout ça eh bah il nous en reste quand même un p(e)tit peu et du coup on peut aller à Hawaï 4P

I46 : Enseignant : il nous en reste [écrit]///

Thomas

I47 : Thomas : euh (je) suis pas d'accord avec Sandrine pa(r)c(e) que si moi j(e) gagne au loto eh bien ça tombe du ciel/pa(r)c(e) que (je) suis pas obligé d(e) travailler 4P

I48 : Enseignant : alors je n(e) suis pas d'accord avec Sandrine/car si je gagne au loto/l'argent

I49 : Maxime : faut vraiment avoir de la chance

I50 : Enseignant : Tombe du ciel//après il faut avoir d(e) la chance//euhm

Blandine

I51 : Blandine : je suis pas d'accord avec Maxime pa(r)c(e) que le voyage à Hawaï bah il coûte cher quand même/du coup si t'as un p(e)tit peu d'argent d(e) côté eh bah pour aller à Hawaï ça va pas suffire 5P

I52 : Camille : [inaudible]¤<404478>(0:06:44.5)

I53 : Enseignant : alors Camille tu sais comment on fait hein/d'accord/je n(e) suis pas d'accord avec Maxime//coûte cher/qu'est-c(e) que tu as dit après

I54 : Blandine : euh il coûte cher pa(r)c(e) que euh/pa(r)c(e) que si t'as un p(e)tit peu d'argent d(e) côté/euhm/ça va pas suffire pour se payer un/un aussi long voyage 3P

I55 : Enseignant : pas suffire//aussi long voyage//euh

Elsa

I56 : Elsa : moi (je) suis pas d'accord avec Thomas pa(r)c(e) que tout l(e) monde gagne pas au loto

I57 : Enseignant : je ne suis pas d'accord avec Maxime/on peut perdre au loto tu veux dire

I58 : Elsa : oui

I59 : Enseignant : je n(e) suis pas d'accord avec Maxime///

euh Maria

I60 : Maria : (je) suis d'accord avec et pas d'accord avec Blandine pa(r)c(e) que ça dépend des personnes pa(r)c(e) que y a des personnes riches et y a des personnes un p(e)tit peu moins riches et donc euh y a des/bah par exemple je sais pas/y a quelqu'un qui est très riche/eh bah qui va faire un voyage à Hawaï/[inaudible]¤<517748>(0:08:37.7) il va toujours lui rester d(e) l'argent et même deux personnes c'est 10P

I61 : Enseignant : alors est-c(e) que tu peux/reformuler c(e) que tu viens d(e) dire pour qu(e) je puisse le noter/va y Maria

I62 : Maria : euh [rit]

I63 : Enseignant : être un peu plus euh

I64 : Camille : précise

I65 : Enseignant : voilà/j'ai compris c(e) que tu voulais dire

I66 : Maria : &bah y a des personnes&

I67 : Enseignant : &de dire que pour une personne& riche

I68 : Maria : qui peuvent s'ach(e)ter un voyage et il leur reste toujours d(e) l'argent et

I69 : Enseignant : alors pour une/alors pour les gens riches/va y

I70 : Maria : pour une personne riche bah ils peuvent s'ach(e)ter un voyage à Hawaï/et pour une personne bah un p(e)tit peu moins riche bah ils peuvent s'offrir un voyage à Hawaï mais il leur restera moins d'argent // donc euh/ils peuvent pas faire un deuxième voyage à Hawaï 7P

[rires]

I71 : Maria : par exemple

I72 : Enseignant : pourquoi Hawaï on sait pas

I73 : Maria : oui mais non c'est pa(r)c(e) qu'avant elle est partie sur Hawaï/[inaudible]¤<578002>(0:09:38.0) autre pays 2P

I74 : Enseignant : Hawaï et d'autres///[inaudible]¤<590653>(0:09:50.7) et/Sandrine

Ici

I75 : Sandrine : je n(e) suis pas d'accord avec Thomas pa(r)c(e) que euh quand tu gagnes au loto l'argent il vient bien de quelque part 3P

I76 : Enseignant : alors/je ne suis pas d'accord/avec Thomas/quand tu gagnes au loto//l'argent

I77 : Sandrine : il vient bien de quelque part

I78 : Enseignant : il vient bien de quelque part/est-c(e) que tu sais d'où il

vient Sandrine
I79 : Sandrine : euh non
I80 : Enseignant : c'est argent tu dis quelque part c'est où ce quelque part
I81 : Sandrine : bah je sais pas mais il peut pas tomber du ciel comme ça 2P
I82 : Thomas : mais c'est une expression [inaudible]¤<648831>(0:10:48.8)
I83 : Enseignant : hé Thomas//alors qui n'a pas parlé encore/hé j'ai plus d(e) feuilles [interaction vidéaste/maître pour les feuilles]¤<675865>(0:11:15.9)
alors Maxime
I84 : Maxime : alors moi j'ai plein plein d(e) choses à dire
I85 : Enseignant : alors
I86 : Maxime : déjà
I87 : Enseignant : (at)tends (at)tends (at)tends (at)tends je note
I88 : Maxime : oui alors
I89 : Enseignant : j'ai plein d(e) choses à dire
I90 : Maxime : je suis d'accord avec moi // je suis pas d'accord avec Blandine
I91 : Enseignant : alors j'ai plein d(e) choses à dire/je suis d'accord avec moi
merci [rit]/merci
I92 : Maxime : **je suis pas d'accord avec Elsa et avec Blandine/(je) suis d'accord avec Thomas et (je) suis pas d'accord avec Sandrine 5P**
I93 : Enseignant : tu t(e) souviens d(e) tout d(e) toi/alors je suis d'accord avec moi d'accord/je suis/je ne suis pas d'accord avec
I94 : Maxime : deux points
I95 : Enseignant : Sandrine/après
I96 : Maxime : Elsa
I97 : Enseignant : Elsa
I98 : Maxime : et Blandine
I99 : Enseignant : et Blandine
I100 : Maxime : parce que
I101 : Enseignant : alors va y pa(r)c(e) que là
I102 : Maxime : alors euh/euh pa(r)c(e) que Blandine elle avait dit quoi Blandine
[rires]
I103 : Maxime : [inaudible]¤<736061>(0:12:16.1) sais pas
I104 : Enseignant : non non mais [cherche sur ses feuilles] Blandine avait dit euh avec I105 : Maxime car le voyage à Hawaï coûte cher et et pa(r)c(e) que tu as
I106 : Maxime : bon alors euh
I107 : Enseignant : attends/quand t'as de l'argent de côté ça n(e) va pas suffire pour un si long voyage
I108 : Maxime : bah moi je sais pourquoi/bah si pa(r)c(e) que j'ai pas dit combien d(e) temps la personne aurait économisé donc ça veut dire qu'elle/et puis j'ai pas dit si elle était riche ou pas/donc c'est l(e) truc euh/comme quand elle a dit qu'elle était pas d'accord avec moi pa(r)c(e) que il aurait pas assez d(e) sous eh bah euh/eh bah euh j'aurais pu dire que c'était une personne qui était riche 13P
I109 : Enseignant : oui mais tu l'as pas dit
[rires]
I110 : Maxime : bah j(e) le dis alors
I111 : Enseignant : alors va y/donc je n'ai pas précisé/je n'avais pas précisé on va mettre ça comme ça
I112 : Maxime : hum//que c'était une personne riche
I113 : Enseignant : est-c(e) qu'on peut aussi/est-c(e) que vous vou souv(e)nez de la question
I114 : EE: oui
I115 : EE: [inaudible]¤<805103>(0:13:25.1)
I116 : Enseignant : pourquoi l'argent prend-t-il une si grande place dans notre vie d'accord
I117 : Maxime : et après euh voilà
I118 : Enseignant : tu as fini
I119 : Maxime : et non non non et Elsa elle avait dit quoi aussi
I120 : Enseignant : Elsa a dit/je n(e) suis pas d'accord avec Thomas/j'ai oublié

d(e) mettre Thomas là [écrit]/euh tout le monde ne gagne pas au loto

I121 : Maxime : oui alors bah moi c'était pour euh pour Sandrine et Thomas qui avaient dit la même chose 2P

I122 : Enseignant : sauf que

I123 : Maxime : ouais à peu près

I124 : Enseignant : Sandrine que ça ça Tombait pas du ciel

I125 : Maxime : eh bah Thomas/bah oui mais sauf c'est une expression

I126 : Enseignant : alors

I127 : Maxime : c'est une expression qu'il avait dit donc

I128 : Enseignant : que ça Tombe du ciel

I129 : Maxime : oui//oui euh oui

I130 : Enseignant : alors

I131 : Maxime : pa(r)c(e) que

I132 : Enseignant : l'argent Tombe du ciel

I133 : Maxime : il avait dit euh non/non il tombe du ciel mais tout l(e) monde sait qu'il tombe pas du ciel l'argent 4P

I134 : Enseignant : c'est une expression//on le sait [inaudible]

α<873735>(0:14:33.7) alors d'où Tombe-t-il alors

I135 : Maxime : **il Tombe du loto**

I136 : Enseignant : euhmmm/Camille

I137 : Camille : euh c'est pour répondre à la question

I138 : Enseignant : c'est pour répondre à la question

I139 : Camille : euh c'est/la réponse c'est que l'argent est-il

I140 : Enseignant : essaye de bien/de parler plus fort/plus distinctement/va y

I141 : Camille : euh

I142 : Enseignant : pourquoi

I143 : Camille : pourquoi l'argent prend-il/une grand place dans notre vie

I144 : Camille : bah pa(r)c(e) qu'on en a beaucoup besoin/pa(r)c(e) que toi aussi tu veux travailler

I145 : Enseignant : on en a besoin

I146 : Camille : **si tu veux travailler tu dois demander à je ne sais plus qui** [rires] **6P**

I147 : Enseignant : besoin d'argent

I148 : Camille : euh oui pa(r)c(e) que si tu as envi d(e) travailler si tu as besoin d'avoir un travail tu demandes à/à/à comment ça s'appelle à

I149 : Enseignant : du travail

I150 : Camille : je sais pas/(je) fais au pif à la CAF/non 6P

I151 : Enseignant : qu'est-c(e) que tu veux dire

I152 : Camille : euh

I153 : Enseignant : si tu as besoin d'un travail

I154 : Camille : il faut qu(e) tu demandes à quelqu'un mais je sais pas comment il s'appelle

[rires]

I155 : E: les journaux

I156 : E: c'est le patron

I157 : Enseignant : à un patron

I158 : E: non c'est à l'ANPE

I159 : E: aux patrons

I160 : Enseignant : à l'ANPE tu veux dire peut être

I161 : Camille : oui/à l'ANPE

I162 : Enseignant : si tu as besoin de travail tu demandes à l'ANPE

I163 : Camille : l'ANPA

I164 : Enseignant : l'ANPE

I165 : Camille : t'avais dis ANPA

I166 : Enseignant : non

I167 : Camille : bah tu dois leur payer et puis i(l) t(e) donnent un travail et après tu as

I168 : Enseignant : tu dois les payer

I169 : Camille : j(e) crois

[rires]

I170 : Camille : je crois

I171 : Enseignant : et tu as un travail
 I172 : Camille : et puis voilà
 I173 : Enseignant : Emma
 I174 : Emma : alors c'est pour répondre à la question alors euh/euh si on aurait/si euh/pourquoi l'argent [inaudible]¤<1009715>(0:16:49.7) 2P
 I175 : Enseignant : pourquoi l'argent prend-il une si grande place dans notre vie
 I176 : Emma : voilà/pa(r)c(e) que si on aurait pas d'argent bah dans les boutiques on pourrait prendre ce qu'on veut et pis on paie pas quoi
 I177 : Enseignant : alors si on avait pas d'argent
 I178 : Emma : on pourrait faire/on pourrait prendre dans les boutiques ce qu'on veut sans payer 7P
 I179 : Enseignant : on pourrait prendre/dans les boutiques//sans payer
 I180 : Emma : voilà
 I181 : Enseignant : c'est tout//Clara
 I182 : Clara : je n(e) suis pas d'accord avec Emma pa(r)c(e) que les vêt(e)ments pas exemple dans une boutique ils sont fait autre part et donc à la fin ça fait un peu une chaîne donc heummm 3P
 I183 : Enseignant : les vêt(e)ments par exemple/les vêt(e)ments dans les boutiques
 I184 : Clara : ils sont créés ailleurs
 I185 : Enseignant : et alors qu'est-c(e) que tu veux dire
 I186 : Clara : bah c'est qu'en fait euh ceux qui l'ont créé doivent être payés aussi 3P
 [protestation de la classe]
 I187 : Enseignant : ailleurs/donc ceux/ceux qui travaillent ils doivent être payés/oui//Héloïse
 I188 : Héloïse : oui mais si tout est gratuit
 I189 : Enseignant : alors attends//euh oui
 I190 : Héloïse : mais si tout est gratuit ceux qui l(e) produisent aussi ils peuvent prendre dans les boutiques 3P
 I191 : Enseignant : ceux qui
 I192 : Héloïse : produisent ils peuvent prendre aussi dans les boutiques
 I193 : Enseignant : ils peuvent prendre aussi dans les boutiques//euh Arthur
 I194 : Arthur : je pense que l'argent est indispensable car sinon ça s(e)rait partout n'importe quoi 3P
 I195 : Enseignant : l'argent est indispensable//car ce serait partout n'importe quoi/pourquoi tu dis ça
 I196 : Arthur : bah pa(r)c(e) que sinon pourrait prendre c(e) qu'il voudrait et puis euh/tout l(e) monde pourrait prendre c(e) qu'il veut et les autres ils voudront toujours la même chose mais ça s(e)rait déjà rapid(e)ment parti [inaudible]¤<1186645>(0:19:46.6) 6P
 I197 : Enseignant : tu peux m(e) répéter ça
 I198 : Arthur : euh bah/bah tout l(e) monde
 I199 : Enseignant : tout l(e) monde
 I200 : Arthur : tout l(e) monde voudrait les choses les plus belles et
 I201 : Enseignant : tout l(e) monde voudrait les choses les plus belles
 I202 : Arthur : mais ce s(e)rait déjà
 I203 : Enseignant : les choses
 I204 : Arthur : mais elles seraient déjà prises
 I205 : Enseignant : les plus belles//déjà prises/alors Blandine
 I206 : Blandine : euh
 I207 : Enseignant : ah excuses moi [inaudible]¤<1222921>(0:20:22.9)
 I208 : Blandine : pa(r)c(e) que moi aussi j'ai plein d(e) choses à dire donc euh/je suis d'accord/entièrement d'accord avec Sandrine sur euh l'histoire de du loto
 I209 : Enseignant : alors je suis entier(e)ment d'accord avec
 I210 : Blandine : donc euh/mais en fait
 I211 : Enseignant : avec l'histoire du loto
 I212 : Blandine : elle/enfin [inaudible]¤<1247852>(0:20:47.9) l'argent il vient des autres personnes qui z'ont joué 4P

I213 : Enseignant : l'argent vient des autres personnes/qui ont joué
I214 : Blandine : sinon je suis aussi d'accord avec [inaudible]
¤<1264036>(0:21:04.0)
I215 : Enseignant : et alors
I216 : Blandine : et donc
I217 : Enseignant : qu'est-c(e) que tu voulais dire là tout à l'heure/tout d(e) suite
I218 : Blandine : et donc euh ça vient des autres personnes qui ont joué et du coup ceux qui ont perdu ils vont rejouer encore pour gagner et et cetera et cetera 5P
[Le maître écrit.]
I219 : Enseignant : t'avais autre chose à dire
I220 : Blandine : oui et euh aussi je suis d'accord avec Arthur pa(r)c(e) que euh pour moi ça f(e)ra un gros n'importe quoi si euh/si l'a/si l'argent n'existait pas/pa(r)c(e) que par exemple pour moi si je veux euh/une robe bah j(e) vais la prendre dans un magasin mais en fait ça r(e)vient à un autre débat qu'on avait fait sur la beauté donc euh 7P
I221 : Enseignant : pourquoi tu parles d'un autre débat maint(e)nant
I222 : Blandine : bah pa(r)c(e) que euh on a pas tous la même idée de la beauté donc euh
I223 : Enseignant : et là
I224 : Blandine : et donc euh/lui dit que tout l(e) monde prendrait c(e) qui est beau mais/enfin moi par exemple euh/euh le bleu c'est ma couleur préférée // quelqu'un d'autre qui n'aime pas l(e) bleu et qu(e) le rouge c'est ça couleur préférée bah on va pas prendre la même couleur 7P
I225 : Enseignant : tu veux dire que y aurait pas l(e) problème que Arthur sou-lève c'est-à-dire que tout l(e) monde voudrait la même/les plus belles choses les plus belles
I226 : Blandine : ouais
I227 : Enseignant : donc t'es pas d'accord avec Arthur
I228 : Blandine : non pas trop
I229 : Enseignant : tu as dis je suis d'accord/ça s(er)ait quand même du gros n'importe quoi tu as dis
I230 : Blandine : voilà
I231 : Enseignant : alors d'un côté tu dis se s(e)rait du gros n'importe quoi/et après tu dis on va pas choisir quand même la même chose si y avait pas d'argent
I232 : Blandine : bah oui mais y a plusieurs personnes qui prendraient le rouge/et y a plusieurs personnes qui prendraient l(e) bleu 4P
I233 : Enseignant : ah oui quand même//quand même/nous n'avons quand même pas les mêmes goûts [V amène une feuille au maître] merci [écrit, puis prend une nouvelle feuille] Thomas [inaudible]¤<1417070>(0:23:37.1)
I234 : Thomas : alors euh (je) suis pas d'accord avec Blandine/Emma et Elsa/alors donc euh d'abord avec Elsa sur ma première phrase j'avais/j'avais précisé qu'il faut avoir d(e) la chance pour gagner au loto et euh/et avec Blandine (je) suis pas d'accord pa(r)c(e) que si y a que une personne qui joue et que y en a un gagne au loto bah il va gagner zéro euro alors // pasque:: elle dit que c'est les gens qui donnent leur argent et ça va à lui // mais si personne y joue à part un un // et c'est lui qui gagne eh bien va gagner zéro euro 15P
I235 : Simon : comment tu sais qu(e) y a qu'un qui joue
I236 : Enseignant : alors/donc A/Blandine a dit effectiv(e)ment l'argent final(e)ment il Tombe pas du ciel en gros/oui Sandrine a dit ça mais final(e)ment euh Blandine pour elle l'argent du loto/c'est bien c(e) que tu as dis Blandine
I237 : Blandine : [inaudible]¤<1473271>(0:24:33.3) ça vient des autres personnes qui ont joué
I238 : Enseignant : ah c'est dessous j(e) l'ai mis en d(e)ssous/euh Blandine elle dit euh l'argent vient des autres qui ont joué/donc/ceux qui ont perdu forcément ils vont rejouer
I239 : Thomas : bah peut être pas logiqu(e)ment/peut être ils vont pas rejouer pa(r)c(e) qu'ils

I240 : Enseignant : alors toi
 I241 : Thomas : **ont pas envi d(e) dépenser 2P**
 I242 : Enseignant : euh qu'est-c(e) que tu disais/que donc euh si personne joue
 I243 : Thomas : **à part un/et qui gagne/qui gagne bah il va gagner zéro euro/il va pas gagner un million ou dix millions 3P**
 I244 : Enseignant : il ne gagnera rien
 I245 : Thomas : et donc euh (je) suis pas d'accord avec Elsa pa(r)c(e) que j'avais précisé dans ma phrase
 I246 : Enseignant : que/avoir d(e) la chance oui ça j'ai noté
 I247 : Thomas : [inaudible]«<1529447>(0:25:29.4) eh bah &(je) suis pas d'accord& avec Emma
 I248 : Enseignant : y avait Emma aussi
 I249 : Thomas : **pa(r)c(e) que Emma euh/si tout s(e)rait sans argent bah on pourrait faire plutôt ou pourrait faire du troc on échange 4P**
 I250 : Enseignant : alors si tout serait sans argent//on pourrait faire//de l'échange
 I251 : Thomas : **oui de l'échange et puis euh/et euh et comme ça y aurait moins d'ennuis/y aurait toujours un p(e)tit peu d'ennuis mais beaucoup moins que comme 2P**
 I252 : Enseignant : alors qu'est-c(e) que t'appelles les ennuis
 I253 : Thomas : bah que y aura pas/y aura pas la guerre pour avoir juste une robe par exemple
 I254 : Enseignant : Simon
 I255 : Simon : **moi je suis pas d'accord avec Elsa/à moitié d'accord avec Thomas et pas d'accord avec Arthur**
 I256 : Enseignant : oui
 I257 : Simon : **et (je) suis pas d'accord avec Elsa pasque bon // aussi Thomas avait précisé et Thomas (je) suis pas d'accord aussi quand tu dis que si y a une personne qui joue/euh à la fois c'est possible mais euh ça s(e)ra l'argent des autres qui auront joué qu'il gagnera 11P**
 I258 : Thomas : ouais mais s'il a gagné avant
 I259 : Enseignant : vous voulez dire pour le loto/vous r(e)venez au loto là
 I260 : Simon : **bah ça y a une chance sur un million qu(e) y arrive 2P**

 I261 : Thomas : **ben oui ben // c'est d(e) la philosophie hein c'est pas réel 2P**

 I262 : Simon : **et euh je suis d'accord avec toi [désigne Thomas] pour Emma pa(r)c(e) que enfin/enfin moi je suis pas d'accord avec Arthur et Emma on va dire pa(r)c(e) que si euh/c'est nous qui avons décidé d'organiser euh**
 I263 : Enseignant : alors
 I264 : Simon : **la vie avec l'argent // 'fin voilà c'est // juste comme ça 6P**
 I265 : Enseignant : alors va y/c'est nous
 I266 : Thomas : qui avons
 I267 : Enseignant : qui avons
 I268 : Thomas : décidé
 I269 : Enseignant : nous tu veux dire les hommes
 I270 : Thomas : oui
 I271 : Enseignant : décidé d'organiser
 I272 : Thomas : la vie avec l'argent
 I273 : Enseignant : la vie avec l'argent
 I274 : Thomas : **donc par exemple à la préhistoire les animaux bah ça marche hein**
 I275 : Enseignant : alors va y
 I276 : Thomas : **y a pas d'argent mais ça marche/enfin pour les animaux ils ont pas d'argent et les hommes préhistoriques se 4P**
 I277 : Enseignant : et alors/qu'est-c(e) que tu veux dans cette phrase
 I278 : Simon : **bah que nous on pourrait faire pareil c'est nous qui avons décidé de s'organiser avec l'argent 4P**
 I279 : Enseignant : oui/les hommes préhistoriques//et pourquoi tu penses que les hommes ont décidé d(e) s'organiser [inaudible]«<1704287>(0:28:24.3)
 I280 : Simon : **bah pa(r)c(e) qu'ils pensaient qu(e) c'était plus pratique mais**

c'est pas forcément plus pratique/enfin moi j(e) trouve que c'est plus pratique mais y en a p(eu)t être qui pensent que c'est pas plus pratique 8P

I281 : Enseignant : mais qu'est-c(e) qu(e) ça veut dire plus pratique pour toi

I282 : Simon : bah que/enfin sans avec moins d(e) problèmes/mais mais les animaux et les hommes préhistoriques ils se sont adaptés/sans argent ils ont pu survivre 2P

I283 : Enseignant : alors c'est plus pratique/l'argent c'est plus pratique c'est ça hein

I284 : Simon : c'est euh/l'argent c'est plus près

I285 : Enseignant : oui mais pourquoi on a/tu nous as dis

I286 : Simon : mais là l'argent [inaudible]¤<1748727>(0:29:08.7)

I287 : Enseignant : c'est nous qui avons décidé/la vie avec l'argent pa(r)c(e) que c'est plus pratique

I288 : Simon : ça c'est mon avis

I289 : Enseignant : et pourquoi c'est plus pratique/qu'est-c(e) qu(e) ça veut dire pratique

I290 : Simon : c'est que/bah (je) sais pas y a moins/enfin on règle comme ça c'est strict

I291 : Enseignant : on règle/l'argent c'est strict/qu'est-c(e) que ça veut dire c'est strict

I292 : Simon : euh voilà/enfin faut faire que ça:enfin voilà c'est juste comme ça

I293 : Enseignant : c'est juste

I294 : Simon : ouais

I295 : Enseignant : juste//euh Pierre

I296 : Pierre : moi (je) suis pas d'accord avec l'histoire de

I297 : Enseignant : attends

I298 : Pierre : que/enfin l'argent du loto il vient pas du ciel non plus il vient de quelqu'un de quelque part 3P

I299 : Thomas [à mi-voix]: c'est une expression

I300 : Enseignant : l'histoire du loto//pourquoi alors il vient d'où cet argent

I301 : Pierre : bah [inaudible]¤<1813748>(0:30:13.7) plutôt de la terre ou

de/enfin pa(r)c(e) que y aussi des pépites d'or [inaudible]¤<1819855>(0:30:19.9)

I302 : Enseignant : des pépites d'or des mines [change de feuille]/euh

mad(e)moiselle Alice

I303 : Alice : moi euh (je) suis à moitié d'accord avec Héloïse bah au début pour euh vivre sans argent ce s(e)rait utile

I304 : Enseignant : alors attends/(at)tends (at)tends (at)tends/vivre sans argent

I305 : Alice : (je) suis à moitié d'accord avec euh/avec Héloïse

I306 : Enseignant : oui va y

I307 : Alice : bah pa(r)c(e) que c'est ceux qui voudraient être/personne voudraient travailler ceux qui font les habits ils voudront plus travailler donc si si faudrait arrêter l'argent faudrait rev(e)nir bien au début avec [inaudible]¤<1874455>(0:31:14.5) 10P

I308 : Enseignant : alors parce que euh/ceux/qui/travaillent ne voudraient plus travailler sans argent

I309 : Alice : bah oui ils voudront pas travailler

I310 : Enseignant : alors ceux qui travaillent ne voudraient plus travailler//sans argent/va y continue

I311 : Alice : mais euh il faudrait/il faudrait rev(e)nir bien au début où on a pas la/où on vit bah sans sans rien de spécial/on fabrique plus d(e) choses on/on [inaudible]¤<1911672>(0:31:51.7) 4P

I312 : Enseignant : au début//on ne fabriquait plus/on ne fabriquait rien

I313 : Alice : oui on fabriquait

I314 : Enseignant : pourquoi tu dis on fabriquait rien

I315 : Alice : bah on/avant on

I316 : Enseignant : pourquoi ça a changé de fabriquer

I317 : Alice : bah pa(r)c(e) qu'on/les gens voulaient être plus intelligents

I318 : Enseignant : et quel rapport avec l'argent

I319 : Alice : bah il faudrait il faudrait mieux arrêter les productions/on a

pas b(e)soin [?]»<1946008>(0:32:26.0)

I320 : Enseignant : alors tu dis/ceux qui travaillent ne voudraient plus travailler sans argent/mais il faudra rev(e)nir bien au début/si on veut vivre sans argent hein/au début lorsqu'on ne fabriquait rien/pourquoi

I321 : Alice : ah pa(r)c(e) que comme ça on aura/on aurait pas d(e) problèmes [inaudible]»<1967817>(0:32:47.8)

I322 : Enseignant : on aurait pas de problèmes

I323 : Alice : mais et aussi (je) suis pas d'accord avec euh Thomas s'était/tu as dis quoi Thomas déjà

[rires]

I324 : Thomas : (je) sais pas

I325 : Enseignant : t'es pas d'accord mais tu t(e) souviens plus

I326 : Alice : c'est le dernier truc qu'il a dit

I327 : Enseignant : alors Thomas il a dit euhhh/si euh/si tout serait sans argent/on pourrait faire du troc/de l'échange et comme ça il n'y aurait plus d'ennuis/dans l(e) sens de problèmes

I328 : Alice : oui (je) suis pas d'accord y aurait autant d(e) problèmes puisque tout l(e) monde se/voudrait faire du truc avec la personne/donc y aurait autant d(e) problèmes 4P

I329 : Thomas : non vu que bah/c'est c'est lui qui décide/si si on troc 3P

I330 : Alice : ouais mais c'est pareil si y a pas d'argent 2P

I331 : Enseignant : attends

I332 : Alice : c'est [inaudible]»<2018125>(0:33:38.1)

I333 : Enseignant : va y/je n(e) suis pas d'accord avec Thomas

I334 : Alice : pa(r)c(e) que si y a du troc tout l(e) monde se disput(e)rait pour avoir

I335 : Enseignant : pa(r)c(e) que si

I336 : Alice : pour faire du troc avec lui

I337 : Thomas : oui mais on f(e)ra les enchères

I338 : Enseignant : troc//se s(e)rait pareil

I339 : Alice : bah se s(e)rait pareil pa(r)c(e) que quand tu dis [inaudible]»<2040865>(0:34:00.9)

I340 : Enseignant : pareil//Lou

I341 : Lou : (je) suis pas d'accord avec Pierre/bah pa(r)c(e) que euh [inaudible]»<2059505>(0:34:19.5) enfin (je) sais pas pour gagner au loto il faut pas/il faudrait rapporter d(e) l'argent faut pas creuser des mines enfin [rires] 5P

I342 : Enseignant : ah je crois pas/c'est pas c(e) qu'il a voulu dire Lou

I343 : Lou : enfin c'est c(e) que j'ai cru comprendre/il a dit que

I344 : Enseignant : il a dit que ça v(e)naît de pépites d'or que l'argent venait des pépites d'or

I345 : E: [inaudible]»<2081448>(0:34:41.4) c'est bizarre

I346 : Enseignant : non/l'histoire du loto s'était

I347 : E: mais il était pas d'accord avec le loto pa(r)c(e) que euh

I348 : E: en fait c(e) que j(e) voulais dire c'est que

I349 : Enseignant : ah/attendez on/attends Pierre j(e) donne la/la parole après Floriance/on en était pas/à Lou

I350 : Lou : moi je/(je) suis pas si d'accord enfin je comprends mais (je) suis pas d'accord avec si j'ai bien compris (je) suis pas d'accord avec Pierre

I351 : Enseignant : oui

I352 : Lou : pa(r)c(e) que euh/je creuse pas/enfin après c'est moi/mais on creuse pas des/on trouve pas d(e) l'or dans les pépites de/enfin des mines quoi 9P

I353 : Enseignant : on a/on trouve pas d'or dans les mines

I354 : Lou : oui pour gagner au loto

I355 : E: mais si

I356 : Lou : mais oui mais pour gagner au loto tu vas pas creuser des mines pour après rapporter des [inaudible]»<2127033>(0:35:27.0) 3P

I357 : Enseignant : alors on va donner la parole à à Pierre pa(r)(e) qu'il faut qu'il réponde/on ne trouve pas d'or dans les mines

I358 : Lou : pour juste gagner au loto

I359 : Enseignant : va y Pierre

I360 : Pierre : c(e) que j(e) voulais dire c'est que la première pièce de monnaie elle est forcément venu d(e) quelque part/elle est pas tombée du ciel

I361 : Enseignant : oui/alors donc va y/continue la première pièce de monnaie

I362 : Pierre : enfin euh/y a forcément quelqu'un qui a dû la fabriquer avec quelque chose euh/de vrai quoi 6P

I363 : Enseignant : oui/quelqu'un l'a fabriqué/et alors quel rapport avec l'or

I364 : Pierre : bah c'est que enfin/cette pièce peut être elle a évolué au fur et à mesure du temps et/les pièces ont [inaudible]¤<2193013>(0:36:33.0) temps 3P

I365 : Enseignant : les pièces//temps/mais tu m'as toujours pas dis le rapport avec l'or

I366 : Pierre : bah/et puis à la fin quoi/mais je sais pas/c'est dur à expliquer

I367 : Enseignant : c'est dur à expliquer//alors [veut changer de feuille mais n'en a plus, V lui en amène] Clarisse

I368 : Clarisse : euhm bah moi j(e) réponds à la question

I369 : Enseignant : en/parle plus fort

I370 : Léa : pa(r)c(e) que on fait tout avec l'argent on peut à peine vivre sans argent donc euh 2P

I371 : Enseignant : alors c'est pour ça qu(e) ça prend une si grande place

I372 : Clarisse : oui enfin

I373 : Enseignant : euh/on fait tout avec l'argent/va y on fait tout avec l'argent

I374 : Clarisse : oui eh bien pa(r)c(e) que on/enfin beaucoup beaucoup d(e) choses on s(e) nourrit on achète des vê(t)e(m)ents et puis euh après pour toutes les activités qu'on veut faire et tout/et puis après on fait un travail pour gagner d(e) l'argent mais c'est 5P

I375 : Enseignant : on fait un travail//pour gagner de l'argent///Thomas

I376 : Thomas : euh alors j(e) suis pas du tout du tout du tout du tout d'accord avec Pierre

I377 : Enseignant : [inaudible]¤<2304540>(0:38:24.5) c'est pas la peine d'en rajouter non plus

I378 : Thomas : bon bah alors (je) suis pas du tout d'accord/et mais par contre j(e) me rappelles plus d(e) son truc de ça [rires]

I379 : Enseignant : ah bah alors t'es pas d'accord mais tu t'en souviens pas alors/Pierre il a dit la première pièce de monnaie euh elle a été fabriquée/quelqu'un l'a fabriqué

I380 : Thomas : non mais la la question qu'il a fait pa(r)c(e) que là il a répondu là à Alice j(e) crois 3P

I381 : Enseignant : ah oui la la première chose qu'il ait/euh Pierre/l'argent vient des pépites d'or des mines

I382 : Thomas : mais euh/mais euh l'argent vient pas des pépites d'or hein/l'argent elle/tu coupes des arb(r)es et tu les mets dans des machines pour faire d(e) l'argent et puis voilà hein c'est pas l'or/c'est pas l'or l'argent/c'est pas/le billet c'est pas d(e) l'or hein 8P

I383 : Enseignant : alors toi tu viens/tu dis qu(e) ça vient des arbres alors nous voilà bien

I384 : Thomas : bah oui pa(r)c(e) que c'est du papier 1P

I385 : Enseignant : ah voilà c'est du papier/alors chut attends

I386 : Thomas : mais euh

I387 : Enseignant : j'ai je [inaudible]¤<2362755>(0:39:22.8)

I388 : Thomas : mais euh

I389 : Enseignant : l'argent

I390 : Thomas : mais il a pas/il a été dit que ça///et aussi il avait dit

I391 : Enseignant : ça vient des arbres pa(r)c(e) que c'est du papier c'est ça

I392 : Thomas : et euh Pierre il a dit qu(e) j'ai/qu'il était pas d'accord pa(r)c(e) que l'argent tombe pas du ciel/donc j(e) lui réponds c'est une expression hein faut comprendre // et euh et euh 5P

[rires]

I393 : Enseignant : tu l'as d(é)jà dis ça

I394 : Thomas : bah oui mais c'est Pierre il a cru/et euh et puis euh/et euh moi c(e) que j'ai compris c'est que Pierre il voulait dire que l'argent elle pousse [rires] 5P

I395 : Enseignant : non

I396 : Thomas : non mais à un moment il a dit tu la trouve dans la terre // ben il arrive comment ? 3P

I397 : Enseignant : l'argent il a dit/non non/l'argent il a voulu dire je pense Pierre

I398 : Pierre : oui

I399 : Enseignant : y avait un rapport avec l'or

I400 : Pierre : bah oui

I401 : Enseignant : voilà et il a pas su nous dire

I402 : Thomas : mais la pi/mais si alors ça veut dire que si les pièces sont faites en or pas besoin d'avoir/t'as pas besoin d(e) chercher d(e) l'or tu prends les pièces hein 5P

I403 : Enseignant : l'or ça vient bien de quelque part

I404 : Thomas : mais oui euh mais des mines

I405 : Enseignant : ah bah voilà

I406 : Thomas : mais euh

I407 : Enseignant : donc Pierre avait raison/donc t'es d'accord avec Pierre

I408 : Thomas : mais non mais pa(r)c(e) que c'est les pièces d'or elles sont pas

I409 : Enseignant : attends est-c(e) que tu peux me répéter c(e) que tu viens d(e) dire

I410 : Thomas : les pièces ne sont pas faites en or

I411 : Enseignant : alors

I412 : Thomas : ou alors en feuille d'or un peu [inaudible]¤<2454894>(0:40:54.9) 3P

I413 : Enseignant : les pièces ne sont pas [Pierre hoche la tête en signe de négation.]

I414 : Thomas : ça existe la feuille d'or

I415 : Enseignant : or//d'accord

I416 : Thomas : ouais pa(r)c(e) que

I417 : Enseignant : ça y est c'est bon

I418 : Thomas : c'est bon

I419 : Enseignant : oui/Camille/on va peut être arrêter aussi hein

I420 : Camille : moi c'est pour rev(e)nir à la question

I421 : Enseignant : on revient à la question/c'est ça

I422 : Camille : je reviens à la dernière truc que Blandine a dit

I423 : Enseignant : oui

I424 : Camille : c'était quoi déjà

I425 : Enseignant : Blandine a dit/Blandine a dit/Blandine a dit [cherche dans ses feuilles]

I426 : Thomas [montre au maître]: Blandine je suis

I427 : Enseignant : sur l'argent vient des autres qui ont joué

I428 : Camille : non sur l'arabe

I429 : Enseignant : sur

I430 : Camille : euh la robe

I431 : E: [inaudible]¤<2499776>(0:41:39.8)

I432 : Camille : ah d'accord/bah (je) suis pas d'accord si par exemple moi j(e) trouve que y a une/y a un slim qui est/qui est bien qui est beau/eh bah j(e) le prendrai pas pa(r)c(e) que si le monsieur il vous dit vous avez payé madame eh bah/et que j(e) paye et j(e) m'en vais avec euh le pantalon 9P

I433 : Blandine : oui mais c'est que si l'argent

I434 : Enseignant : si l'argent n'existait pas elle a dit/au départ si l'argent n'existait pas

I435 : Camille : oui bah quand même (je) s(e)rais en prison

I436 : Enseignant : pourquoi

I437 : Camille : il appell(e)ra sa sécurité et si j(e) paye pas 3P

I438 : Enseignant : oui non là [rires]

I439 : Enseignant : oui
I440 : Blandine : [inaudible]¤<2542040>(0:42:22.0) prison
I441 : Enseignant : est-c(e) que
I442 : Camille : mais quand même j'irai en prison/à moins qu(e) j(e) travaille pour euh
I443 : Enseignant : non Camille
I444 : Camille : oui
I445 : Enseignant : on vient de te dire que/Blandine avait dit/elle avait mis euh/elle a dit on pourrait prendre dans les magasins mais si l'argent n'existait pas
I446 : Camille : ah/ahhh/ah
[rires]
I447 : Enseignant : alors est-c(e) que vous avez autre chose à dire sur l'argent/pourquoi l'argent prend-il une si grande place dans notre vie
I448 : Camille : pa(r)c(e) qu'il est plus important
I449 : Enseignant : Camille/on relira de toute façon ce ce débat
I450 : E: ce grand/ce grand débat
I451 : E: ça va être long
I452 : Enseignant : ça va être long hein
I453 : E: vous avez huit pages
I454 : Enseignant : comment
I455 : E: vous avez huit pages
I456 : Enseignant : oui oh j'écris très gros hein/voilà/c'est bon
I457 : EE: oui
I458 : Enseignant : plus rien à dire
I459 : E: [inaudible]¤<2601355>(0:43:21.4)
I460 : Enseignant : allez

Annexe 4
Corpus 5^e

- TP 1 : Malo : euh il a déjà été Ireno
TP 2 : Enseignante 1 : qui veut être # secrétaire xx
TP 3 : Elève : c'est quoi secrétaire madame
TP 4 : Elève : c'est quoi déjà
TP 5 : Enseignante 1 : alors secrétaire de séance c'est donc heu celui qui va # le président donc anime et **donne la parole** # le secrétaire c'est celui qui f(e)ra qui suit qui écrit et qui de temps en temps on lui dit un peu de nous faire un peu le récapitulatif # tu veux
TP 6 : Elève : non président
TP 7 : Enseignante 1 : après qui # le secrétaire qui veut # qui l'a fait la dernière fois
TP 8 : Jerod : moi
TP 9 : Enseignante 1 : le secrétaire pas le président
TP 10 : Jerod : eh ben moi j'ai fait secrétaire
TP 11 : Ireno : donc il a pas fait le président
TP 12 : Enseignante 1 : ah bon tu l'as dit tout à l'heure # alors c'était toi la dernière fois le secrétaire de séance
TP 13 : Jerod : oui
TP 14 : Malo : il a fait le camembert xx
TP 15 : Enseignante 1 : qui veut faire secrétaire de séance
TP 16 : Ramia : moi
TP 17 : Enseignante 1 : normalement madame Manteau doit nous rejoindre # je vais prendre une chaise # on va en mettre une pour elle xxx # on met une chaise en plus # il y a quelqu'un vous attendez quelqu'un
TP 18 : Elève : non
TP 19 : Enseignante 1 : les **cartables participent à la discussion**
TP 20 : Elèves : oui oui
TP 21 : Enseignante 1 : héo # tu peux poser ton sac s'il te plaît # est-ce que chu::t # je rappelle les règles
TP 22 : Elève : levez la main
TP 23 : Enseignante 1 : je rappelle les règles # les règles de la discussion c'est le silence # c'est étonnant mais dans dans dans ce qu'on a choisi de faire c'est à dire # on parle # c'est les autres qui font silence d'accord # on s'écoute OK # alors on lève le doigt # et on s'écoute parler # ça marche # alors la question (il) y avait plusieurs questions **(il) y avait plusieurs questions ex aequo** je vous écris la première ok # xxx hein # vous vous souvenez la discussion le le texte c'était un naufrage # donc on était parti d'un fait divers hein xx # donc c'était le naufrage du bateau # le doigt
TP 24 : Jerod : j'ai pas fait moi ce texte # j'ai pas fait moi
TP 25 : Enseignante 1 : eh ben tant pis tu:: # t'as pas besoin d'avoir fait # là on est sur # c'est notre question du jour # pourquoi un capitaine abandonne son navire
TP 26 : Octavia : Ireno
TP 27 : Ireno : il va mourir sinon # il veut mourir euh {enseignante 2 rentre dans la salle}
TP 28 : Enseignante 1 : ah
TP 29 : Elèves : bonjour madame # bonjour # bonjour
TP 30 : Enseignante 1 : on vient juste de commencer # j'ai rappelé des règles
TP 31 : Enseignante 2 : qu'est-ce qui note
TP 32 : Enseignante 1 : voilà la secrétaire est là derrière Ramia # et Octavia est présidente de séance # premier # premier échange # <voilà>
TP 33 : Octavia : <t'as fini>
TP 34 : Ireno : euh comment xx
TP 35 : Enseignante 1 : attends non redit pardon parce que il veut mourir
TP 36 : Ireno : non il veut pas mourir
TP 37 : Enseignante 1 : ah il veut pas mourir
TP 38 : Isaak : xx pour **sauver sa peau** # il travaille quoi # parce qu'il a une famille
TP 39 : Octavia : t'as fini
TP 40 : Isaak : oui
TP 41 : Octavia : Lenny
TP 42 : Lenny : il veut (en)fin il veut pas sau/ il veut d'abord sauver sa peau avant les autres # il veut pas mourir il veut

TP 43 : Elève : moi je ferais pareil
 TP 44 : Octavia : Ireno
 TP 45 : Ireno : c'est un **détraqué mental**
 TP 46 : Enseignante 1 : ah xx pourquoi
 TP 47 : Ireno : bah x abandonne xx
 TP 48 : Enseignante 1 : pourquoi
 TP 49 : Ireno : il xx le règlement
 TP 50 : Enseignante 1 : pourquoi
 TP 51 : Ireno : parce qu'il y a des gens xx qu'il faut sauver
 TP 52 : Octavia : Gauvin
 TP 53 : Gauvin : ben parce qu'il a de la famille en prison
 TP 54 : Enseignante 2 : est-ce que c'est # c'est intéressant comme réponse # ça apporte quelque chose # tu crois vraiment
 TP 55 : Elève : xxx
 TP 56 : Enseignante 1 : qu'est ce qu'il a dit
 TP 57 : Octavia : Isaak
 TP 58 : Isaak : euh Ireno il disait # pour mmm:: pour les autres # eh ben leurs vies des autres gens elle est pas plus importante que les autres que la sienne
 TP 59 : Enseignante 2 : que la sienne
 TP 60 : Enseignante 1 : tu tu donc tu trouves c'est normal qu'il soit parti parce que après tout sa vie a autant de valeur que celle des autres
 TP 61 : Isaak : bah oui
 TP 62 : Enseignante 1 : c'est ça
 TP 63 : Enseignante 2 : mais quand tu es à la direction de # quand tu as la responsabilité d'un groupe
 TP 64 : Isaak : il sauve le groupe et après il s'en va
 TP 65 : Enseignante 2 : voilà # alors tu dis que sa vie ne vaut pas plus que celle des autres # c'est vrai # c'est vrai # mais quand il a pris en charge le bateau #à ce moment là qu'est-ce qui se passe quand tu prends en charge quelque chose
 TP 66 : Isaak : <ben tu les emmène avec toi >
 TP 67 : Ireno : <u es responsable du bateau>
 TP 68 : Enseignante 2 : pardon
 TP 69 : Isaak : tu les emmène avec toi
 TP 70 : Enseignante 2 : on les emmènes avec soi oui mais xx
 TP 71 : Gauvin : tu es responsable
 TP 72 : Enseignante 2 : voilà
 TP 73 : Octavia : Lenny
 TP 74 : Lenny : euh un capitaine ne doit jamais abandonner son bateau avant que tout le monde soit parti
 TP 75 : Enseignante 1 : et pourquoi à ton avis qu'est-ce que ça # tu dis ça parce que c'est une formule toute faite ou parce que tu le penses
 TP 76 : Léonard : parce que c'est dans la loi du code
 TP 77 : Enseignante 1 : je te pose la question
 TP 78 : Lenny : euh c'est euh c'est dans le code
 TP 79 : Enseignante 1 : c'est une loi ça # est-ce que c'est une loi
 TP 80 : Lenny : oui
 TP 81 : Enseignante 1 : une loi
 TP 82 : Lenny : non
 TP 83 : Enseignante 1 : c'est écrit quelque part # est-ce que c'est quelque chose est-ce que c'est quelque chose qui est écrit ça ou est-ce que
 TP 84 : Léonard : c'est écrit c'est écrit
 TP 85 : Enseignante 1 : c'est écrit où
 TP 86 : Léonard : dans un code
 TP 87 : Enseignante 1 : le code
 TP 88 : Lenny : maritime
 TP 89 : Léonard : les droits de l'homme
 TP 90 : Enseignante 2 : ah non pas les droits de l'homme
 TP 91 : Enseignante 1 : maritime # pourquoi # pourquoi à ton avis il y a ça d'écrit chu::t # tu sais pas # Isaak
 TP 92 : Isaak : oui mais on est tous responsables de soi-même # donc en plus si c'est
 TP 93 : Enseignante 2 : responsable de soi-même ou responsable de ses actes
 TP 94 : Léonard : ses actes
 TP 95 : Isaak : de soi-même aussi

TP 96 : Enseignante 2 : donne moi la différence entre responsable de soi-même et responsable de ses actes
TP 97 : Isaak : ben je sais pas
TP 98 : Enseignante 2 : oui
TP 99 : Léonard : de soi-même c'est tout seul et de ses actes c'est peut-être avec euh d'autres gens
TP 100 : Isaak : oui mais il voulait vraiment # il va mourir xx s'est pris un rocher # eh ben il aurait pu sauter et ça évite le rocher # xx à la nage
TP 101 : Enseignante 2 : et pourquoi il a x ce rocher
TP 102 : Isaak : pour faire faire passer # faire ce qu'ils disent les espagnols passer vers la plage
TP 103 : Enseignante 2 : oui et pourquoi
TP 104 : Isaak : pour faire coucou
TP 105 : Enseignante 2 : voilà # alors est-ce que xx la responsabilité pour faire plaisir à quelqu'un et pour se montrer un peu fierot # si tu veux # il il va pas suivre les règles du bateau pour faire pour faire xx est-ce que tu trouves ça bien
TP 106 : Isaak : oui mais ça c'est une tradition
TP 107 : Enseignante 1 : c'est bien les traditions xx
TP 108 : Léonard : oui ça va c'est bien
TP 109 : Gauvin : ben Lenny il a dit qu'il y avait un code et vous avez demandé pourquoi il existait # ben c'est parce que s'il y a plus de commandant (en)fin de commandant du bateau # s'il y a plus de x tout va mal
TP 110 : Enseignante 1 : <le commandant c'est> # ça explique # tu penses que ça explique pourquoi le commandant doit rester
TP 111 : Gauvin : oui
TP 112 : Léonard : moi je xx une barque et je saute dessus
TP 113 : Gauvin : c'est lui qui a droit # qui a tous les droit sur le bateau
TP 114 : Enseignante 1 : ça semble être une effectivement une raison # d'être obligé de rester si tu dis que c'est un code # on est obligé ou il choisit
TP 115 : Gauvin : ben il est obligé
TP 116 : Léonard : parce que s'il est capitaine il doit
TP 117 : Elève : <sombrer>
TP 118 : Léonard : il doit # il doit # <voilà> non il doit respecter le code il doit il doit pas
TP 119 : Enseignante 1 : est-ce que tu penses que c'est sûr ça c'est écrit c'est une vraie loi ou est-ce que c'est quelque chose qui est dans la tradition comme on a dit tout à l'heure comme il était dans la tradition pour faire coucou
TP 120 : Léonard : moi je pense que c'est une vraie # c'est vraiment
TP 121 : Gauvin : ben oui # sinon il serait pas emprisonné
TP 122 : Enseignante 2 : et qui t'a dit que c'était une x
TP 123 : Ireno : ben de toute façon s'il saute ou pas ça va pas changer grande chose parce que c'est pas un seul monsieur qui va changer tou::t
TP 124 : Enseignante 1 : pourquoi
TP 125 : Léonard : c'est un xx
TP 126 : Ireno : ben il fait quoi il va dire xx
TP 127 : Léonard : sais pas tu vois que le bateau il commence à bouger tu sautes par la fenêtre
TP 128 : Enseignante 2 : et vous voyez pas quelque chose qui se passe # régulièrement # (en)fin malheureusement
TP 129 : Enseignante 1 : les filles vous voulez bien arrêter de piailler ou alors vous levez le doigt
TP 130 : Enseignante 2 : vous voyez pas quelque chose qui se passe assez malheureusement assez régulièrement # et qui vous touche et on a un petit peu le même exemple dans cet établissement # dans quel cas
TP 131 : Léonard : les accidents de voitures
TP 132 : Elèves : harcèlement
TP 133 : Enseignante 2 : il y a des choses qui se passent dans cet établissement c'est un peu la même chose
TP 134 : Léonard : les déclanchement d'alarme
TP 135 : Enseignante 2 : voilà # qu'est-ce qui se passe
TP 136 : Léonard : c'est non respect à la loi
TP 137 : Enseignante 2 : oui alors le non respect de la loi # alors qu'est-ce qui se passe dans l'établissement
TP 138 : Jerod : ben si il y a un gars qui déclenche l'alarme un peu comme ça # eh ben après on saura pas
TP 139 : Enseignante 2 : oui ça c'est une chose # mais qu'est-ce que tu vois dans les salles
TP 140 : Enseignante 1 : c'est quoi le protocole quand l'alarme se déclenche
TP 141 : Léonard : il faut sortir des cours et ils nous mettent dans l'herbe
TP 142 : Enseignante 2 : voilà # et qu'est-ce qu'il font les adultes
TP 143 : Léonard : ben eux des fois ils ont plus envie de sortir de la classe parce que ils *croient tout le temps que c'est

- TP 144 : Enseignante 2 : oui non mais # d'accord on est on est toutes {sic} les adultes # donc on a tous un rôle
- TP 145 : Léonard : ils protègent # ils protègent les enfants
- TP 146 : Enseignante 2 : voilà # qu'est-ce qu'on fait en priorité
- TP 147 : Léonard : n les met dans l'herbe on le protège # on leur dit de pas bouger
- TP 148 : Enseignante 2 : voilà # et xx les élèves après les personnes comme # à part vos professeurs qui s'occupent de vous et qui vous emmènent à l'abri # nous tout le personnel administratif # les secrétaires avec les infirmières # on reste dans le bâtiment # pourquoi on reste dans le bâtiment
- TP 149 : Léonard : pour regarder s'il y a pas d'autres élèves à l'intérieur
- TP 150 : Enseignante 2 : pour regarder s'il y a pas des élèves à l'intérieur # et notre fonction si on s'aperçoit qu'il a réellement il a un incendie # après on va voir tous les professeurs on leur demande s'ils ont bien tous leur élèves # et s'il manque une élève # on retourne à l'intérieur
- TP 151 : Léonard : comme des pompiers
- TP 152 : Enseignante 2 : bah comme des pompiers # comme des personnes responsables
- TP 153 : Léonard : moi si ça crame vraiment # xx crève
- TP 154 : Enseignante 2 : il est arrivé une année que malgré l'interdiction # une élève avait pris l'ascenseur # ce qui est interdit # on vous donne les clés d'ascenseur # vous devez signer un papier comme quoi vous ne devez pas prendre l'ascenseur # elle est restée bloquée # il nous manquait une élève # on est retourné à l'intérieur
- TP 155 : Léonard : comment vous avez fait pour la débloquer
- TP 156 : Enseignante 2 : parce que ça bloque tous les circuits électriques # et bon après on s'est # on l'a débloquée il y a pas eu de souci # mais si tu veux ça était # le la professeur nous a très rapidement signalé que cette pers/ cette élève avait des béquilles et qu'elle l'avait pas dans ses effectifs # donc on est tous revenu à l'intérieur pour la chercher # bon # ça va qu'il ait pas eu un incendie mais c'est notre rôle # il y en a un qui est en danger # on y retourne # donc quand tu compares avec le commandant du bateau
- TP 157 : Léonard : c'est pareil
- TP 158 : Enseignante 2 : tu trouves que la # comment t/ comment t'analyses ça
- TP 159 : Léonard : bah il a il a mal réagit # ben c'est pas bien c'est
- TP 160 : Enseignante 2 : il y a eu deux choses
- TP 161 : Léonard : il y a eu deux morts déjà
- TP 162 : Enseignante 2 : il y a eu deux choses # **qu'est-ce que vous notez** # deux choses totalement différentes
- TP 163 : Enseignante 1 : < dans son attitude >
- TP 164 : Malo : bah d'un x et l'autre x
- TP 165 : Enseignante 2 : pardon
- TP 166 : Ireno : déjà il sait même pas si::: va couler # il prévient personne enfin
- TP 167 : Enseignante 2 : la première des choses
- TP 168 : Léonard : prévient pas xx
- TP 169 : Malo : non respect de la loi
- TP 170 : Enseignante 2 : comment
- TP 171 : Malo : non respect de la loi
- TP 172 : Enseignante 2 : non tout au début # quand il s'est quand oui
- TP 173 : Isaak : il a pas # il a pas eu le déclenchement de la sirène
- TP 174 : Léonard : humiliation
- TP 175 : Isaak : il a pas xx qu'il y avait un problème
- TP 176 : Enseignante 2 : d'accord # il a y ça # mais bien avant # le fait qu'il s'approche des côtes # c'est quoi
- TP 177 : Isaak : c'est une tradition
- TP 178 : Enseignante 2 : non # c'est pas une tradition
- TP 179 : Léonard : c'est interdit
- TP 180 : Enseignante 2 : pardon
- TP 181 : Léonard : c'est interdit
- TP 182 : Enseignante 2 : voilà # et qu'est-ce que ça veut dire # qu'est-ce qu'il y a eu
- TP 183 : Léonard : non respect au code maritime
- TP 184 : Enseignante 2 : négligence # de la part de # de responsable du bateau # du commandant # alors quand on compare dans la vie de tous les jours # négligence # vous voyez un petit peu les conséquences que ça peut avoir quand on ne suit pas correctement ce qu'on doit faire # est-ce qu'il y a d'autres exemple à donner
- TP 185 : Léonard : non # en Afghanistan
- TP 186 : Enseignante 2 : pardon
- TP 187 : Léonard : en Afghanistan # il faut faire attention # non je sais pas
- TP 188 : Enseignante 1 : qu'est-ce t'as dit tout à l'heure Léonard t'as dit un mot dans le contexte # juste un mot avant
- TP 189 : Elève : négligence

TP 190 : Enseignante 1 : non
 TP 191 : Léonard : je sais pas je me rappelle plus
 TP 192 : Enseignante 1 : xx c'est
 TP 193 : Elèves : humiliation
 TP 194 : Enseignante 1 : humiliation # explique moi pourquoi tu as dit humiliation
 TP 195 : Léonard : bah # il a comment dire # c'est c'est c'est # je voulais pas dire ça en fait # je voulais dire que plus personne n'aime parce que il a sa vie il a # en fait là où il s'est # où on parle du quel bateau là
 TP 196 : Enseignante 1 : non non en s'en fiche # on s'en fiche # on est pas sur un truc concret
 TP 197 : Léonard : après après il va # il va y avoir des gens qui vont le haïr
 TP 198 : Enseignante 1 : les filles # tu viens à côté là # tu viens là # excuse moi Léonard mais # j'ai un truc là à l'oreille gauche ça m'énerve # c'est les acouphènes # j'entends chchchch # excuse moi
 TP 199 : Léonard
 TP 200 : il voulait il voulait # les gens qui qui à cause de lui qui sont # il y a des gens de la famille à eux qui sont morts # eh ben alors ils vont haïr le capitaine # je voulais dire une sorte de # voilà # il va être # il va plus être bien dans sa vie il va être # comme être une
 TP 201 : Enseignante 2 : ah comment ça s'appelle # ah non c'est pas humiliation c'est autre chose # il a quoi en lui par rapport à x
 TP 202 : Elèves : de la haine
 TP 203 : Octavia : il y a Ramia qui lève la main
 TP 204 : Enseignante 2 : Ramia
 TP 205 : Ramia : bah # je pense qu'il a un peu pensé qu'à lui parce que il a voulu d'abord se sauver lui-même et il a pas pensé aux autres gens qu'il y avait dans le bateau
 TP 206 : Ireno : il était peut-être bourré
 TP 207 : Enseignante 2 : ça c'est un peu le mot de la fin # ça peut tout à fait résumer la situation
 TP 208 : Ramia : il a voulu # il a voulu se sauver lui d'abord et pas les autres
 TP 209 : Enseignante 1 : et est-ce qu'on peut le # vous # tu le comprend ça
 TP 210 : Ramia : ben sinon il aurait jamais
 TP 211 : Enseignante 1 : je demande à Ramia mais après tu peux lever la main # est-ce que tu peux le comprendre
 TP 212 : Ramia : ben généralement un capitaine quand il est dans un bateau # il laisse d'abord partir les autres # il coule pas avec son bateau mais c'est à lui de partir en dernier
 TP 213 : Enseignante 1 : ouais mais si il a peur
 TP 214 : Ramia : ben
 TP 215 : Léonard : ben **c'est une poule mouillée** # qu'il fasse pas un conducteur du bateau # bah j(e) (s)ais pas s'il a peur
 TP 216 : Léonard : <moi s'il a peur au lieu d'aller>
 TP 217 : Enseignante 1 : <personne lève le doigt>
 TP 218 : Léonard : moi
 TP 219 : Enseignante 1 : alors c'est Octavia qui **donne la parole** # parce qu'il y avait d'autre avant qui voulait intervenir
 TP 220 : Octavia : oui il y avait Jerod
 TP 221 : Enseignante 1 : oui il y a longtemps qui lève le doigt
 TP 222 : Octavia : oui parce qu'il y avait Karlos Narrimane et et Patsy
 TP 223 : Enseignante 2 : Karlos
 TP 224 : Karlos : quoi moi
 TP 225 : Malo : **t'as des hallucinations**
 TP 226 : Octavia : si il a levé la main
 TP 227 : Isaak : ben il a pensé qu'il fallait # le bateau il est en train de couler # pre/ première chose que je pense moi c'est sauver ma peau
 TP 228 : Enseignante 2 : ah bon
 TP 229 : Elèves : ah ouais toi tu xxx
 TP 230 : Enseignante 1 : ah mais hé dans <les règles de la discussion on a dit> que de toute façon # et puis
 TP 231 : Enseignante 2 : <attendez # attendez >
 TP 232 : Enseignante 1 : et puis et puis peut-être que # **c'est bien beau sur le <sur les> # sur le papier** # mais enfin je veux dire # ça veut peut-être dire que s'il reste il meurt xx
 TP 233 : Enseignante 2 : <papier>
 TP 234 : Enseignante 2 : oui mais attends # toi tu sautes en tant que quoi # tu dis moi toi en tant que passager ou en tant que capitaine
 TP 235 : Isaak : humm il y a pas que la faute du capitaine parce que
 TP 236 : Enseignante 2 : non non mais # toi en tant que passager ou en tant que capitaine

TP 237 : Isaak : si j'étais passager # euh c'est ma peau
TP 238 : Enseignante 2 : et en tant que # et aussi bien en tant que passager que capitaine
TP 239 : Isaak : ben capitaine je préviendrais déjà les autres avant
TP 240 : Enseignante 2 : mais # mais est-ce que tu fais pas un distinguo entre le passager et le capitaine # est-ce qu'il y a pas une notion très importante qui s'appelle l'engagement # et qu'on peut voir tous les jours dans la vie courante # entre les deux # entre le passager qui vient pour passer des belles vacances # et qui ben qui vit après <xxx complètement>
TP 241 : Léonard : <qui meurt ou qui soit gravement blessé >
TP 242 : Enseignante 2 : et entre le capitaine qui a un engagement moral et # et et pra/
TP 243 : Isaak : mais qu'est-ce qu'il va faire le capitaine # il va prévenir aux autres et après il va rien faire
TP 244 : Enseignante 2 : ah bah tiens
TP 245 : Isaak : aux autres de les mettre dans les bateaux donc il va attendre # **il va attendre sur ses pieds** et
TP 246 : Karlos : **il va boire son petit café**
TP 247 : Isaak : il va boire son café et puis voilà il va
TP 248 : Enseignante 1 : c'était à qui Octavia
TP 249 : Octavia : euh tu voulais parler Patsy
TP 250 : Patsy : non non moi c'était pour xx
TP 251 : Octavia : bah Léonard
TP 252 : Léonard : ben il a signé un contrat # il a signé les les il a signé les règles où c'est marqué les règles de la de la du # comment dire # du code maritime c'est à dire il doit pas quitter le bateau eh ben ça veut dire s'il s'en va ben # ben c'est # ça mérite de la prison # parce qu'il a tué les gens # il va mettre les gens en danger et s'il le signale pas ben
TP 253 : Enseignante 1 : et si il met des gens # si si euh c'est là dans ce cas présent il y a un rocher # c'est lui qui a fait une faute on va dire # mais mais # mais admettons qu'il soit en pleine tempête au milieu de l'océan # il a fait aucune faute en tant que capitaine # mais il part # qu'est-ce que vous en dites
TP 254 : Ireno : <il appelle la police >
TP 255 : Léonard : <c'est une poule mouillée> # j(e) (s)ais pas # il va rentrer chez # il va rentrer là où il va rentrer # et il va dire quoi il va dire quoi ben j'ai laissé mon bateau là bas il y a plein de gens dedans # ben moi **je me tire une balle dans le crane** # ils vont me prendre x
TP 256 : Enseignante 1 : <voilà c'est ça # c'est ce sentiment en fait tu disais de l'humiliation de culpabilité non>
TP 257 : Léonard : <oui ils vont le ils vont le prendre pour une pour une petite femmlette c'est ça une toute petite personne # j(e) (s)ais pas>
TP 258 : Enseignante 1 : c'est toi tu comprends pas ça
TP 259 : Léonard : moi moi je comprends pas # j'ai signé un contrat je préfère mourir et puis voilà # sinon moi je me noie # < je vais quelque chose # moi j'y vais pas # j'y vais pas dans la ville>
TP 260 : Enseignante 1 : <parce que au bout au bout # c'est quand même # c'est une il va mourir >
TP 261 : Léonard : ben il meurt il meurt # il a signé un contrat normalement **il doit remplir son contrat**
TP 262 : Enseignante 1 : qui veut intervenir la dessus # c'est à qui Octavia
TP 263 : Octavia : Ireno
TP 264 : Ireno : mais si par exemple il l'avait pas vu # sur le radar quand il regarde # eh ben il voit un rocher décalé #
TP 265 : Enseignante 1 : mmm
TP 266 : Ireno : il croit qu'il passe au milieu et ben pouf # et il veut avancer vers les gens et puis il glisse # il tombe dans l'eau
TP 267 : Enseignante 1 : ah ça serait accidentel son départ
TP 268 : Léonard : ah et il s'en va # il s'en va à la nage
TP 269 : Enseignante 1 : il tombe du bateau # alors ça c'est une autre # c'est une autre question ça #
TP 270 : Enseignante 2 : mais on lui a dit # une fois # c'est exact ce que tu as dit que lui il a donné cet argument c'est à dire qu'il était tombé à l'eau et il a été à terre # à terre dès que les personnes qui sont responsables de la sécurité se sont aperçues qu'il était là lui ont dit surtout immédiatement retourner auprès du bateau # et il avait la possibilité et il n'y est pas retourné
TP 271 : Léonard : **c'est une femme**
TP 272 : Enseignante 2 : donc si tu veux il y a eu une incrimination là
TP 273 : Enseignante 1 : <mais qu'est-ce que c'est que ce xx>
TP 274 : Enseignante 2 : <et là on parle de> # oui **qu'est ce que c'est que ce reflexe**
TP 275 : Enseignante 1 : <non mais oh # les filles personne réagit # non mais **je rêve là** >
TP 276 : Enseignante 2 : <et personne personne dit rien>
TP 277 : Léonard : <non mais je veux pas dire c'est une femme # c'est une femme # je veux pas dire voilà quoi>

- TP 278 : Enseignante 1 : <ça c'est en dehors de la discussion philo # mais alors ça pourrait être une autre discussion >
- TP 279 : Enseignante 2 : une femme non mais
- TP 280 : Léonard : non mais je veux pas dire vous # <je veux dire lui c'est> # c'est une xx je veux pas dire # je veux pas dire
- TP 281 : Enseignante 2 : <ah ben les femmes >
- TP 282 : Enseignante 1 : est-ce que # est-ce que ça s'appelle le courage
- TP 283 : Léonard : non il a pas de <courage ce type là>
- TP 284 : Elève : <c'est une femmlette>
- TP 285 : Enseignante 1 : non mais de rester # de rester en cas de naufrage # est-ce qu'on peut appeler ça du courage
- TP 286 : Léonard : il y a du courage # comment dire # il y a du courage et
- TP 287 : Enseignante 1 : alors est-ce que les femmes n'ont pas de courage
- TP 288 : Léonard : non mais c'est pas ça que je veux dire moi # je vais pas dire que c'est une femelle
- TP 289 : Enseignante 1 : alors xxx on réagit oui
- TP 290 : Léonard : je vous dis quoi là # il y a il y a un naufrage # il y a un naufrage # c'est qui le capitaine c'est Nauelle elle crie aaaa # elle est la première à sauter # elle saute comme un poisson
- TP 291 : Enseignante 1 : est-ce qu'il y avait d'autres gens qui devaient parler Octavia # qui
- TP 292 : Octavia : Isaak
- TP 293 : Isaak : hum
- TP 294 : Enseignante 1 et après pardon on fera le point peut-être avec Ramia pour voir ce qu'on a fait
- TP 295 : Isaak : x une alerte et après il va pas se mettre en dernier quoi # enfin si quoi après il se met dans la peau d'un passager # il va se mettre à la queue pour # et c'est plus # à la queue pour entrer dans le petit bateau
- TP 296 : Enseignante 2 : moi # bon on parle du capitaine là donc on fera le point # mais je crois que déjà vous avez sorti quand même des choses importantes # on a vu en premier # le non respect du règlement # et alors le deuxième # comment on pourrait le traduire
- TP 297 : Karlos : infraction au code de x
- TP 298 : Enseignante 2 : infraction au code de la route et ça s'appelle comment <surtout # non> # non assi/
- TP 299 : Elève : <code maritime>
- TP 300 : Malo : non assistance aux personnes en danger
- TP 301 : Enseignante 2 : voilà # moi j'aimerais bien faire le point # mais après j'aimerais bien que vous nous trouviez # tous chacun là un exemple là de un de ces deux cas # dans votre vie de tous les jours # dans votre vie de collégien # parce que il y en a
- TP 302 : Enseignante 1 : du courage et non courage # est-ce qu'on peut le mettre sur ce thème
- TP 303 : Enseignante 2 : comment
- TP 304 : Enseignante 1 : du courage et du non courage
- TP 305 : Enseignante 2 : voilà
- TP 306 : Enseignante 1 : parce que non assistance à la personne en danger # le mettre de manière générale # qu'est-ce qui # un acte courageux et un acte #
- TP 307 : Enseignante 2 : est-ce que vous en avez # vous nous en citez plein
- TP 308 : Enseignante 1 : Ramia # tu nous fais un petit tour de
- TP 309 : Enseignante 2 : déjà # j'ai reçu déjà deux personnes ce matin # élèves ce matin c'était
- TP 310 : Léonard : bagarre
- TP 311 : Enseignante 2 : on aurait pu # non pas bagarre je on pourrait (en)fin on pourrait mettre ces mots là
- TP 312 : Léonard : ah # ils se sont fait harcelé
- TP 313 : Enseignante 2 : donc on va faire le point
- TP 314 : Enseignante 1 : on va faire un tour après
- TP 315 : Enseignante 2 : et après on fait le tour mais déjà # réfléchissez à ce que dans votre vie de collégien
- TP 316 : Enseignante 1 : qu'est-ce qui est pour vous un acte de courage ou voilà
- TP 317 : Enseignante 2 : et on cherche pas des # parce que là c'est un exploit # ça fait du bruit mais malheureusement on peut le mettre <au quotidien >
- TP 318 : Karlos : <exploit># c'est un exploit
- TP 319 : Enseignante 2 : pardon
- TP 320 : Karlos : vous avez dit c'est un exploit
- TP 321 : Enseignante 2 : oui c'est un exploit # (en)fin <c'est pas un exploit #c'est >
- TP 322 : Léonard : <quel exploit # quel exploit >
- TP 323 : Karlos : tuer des gens c'est un exploit
- TP 324 : Enseignante 2 : un exploit xxx mais je veux dire un fait important c'est pas un exploit mais un fait important # mais il y a des des petites choses au quotidien de tous les jours # où tu as des élèves passent comme ça sans regarder sur le côté

TP 325 : Isaak : sinon on peut y comparer à quelque chose
TP 326 : Enseignante 2 : pardon
TP 327 : Isaak : sinon on peut y comparer à quelque chose # la France # Nicolas Sarkozy il a abandonné la France
TP 328 : Enseignante 2 : allez # on va faire le point
TP 329 : Enseignante 1 : tu pourras quand ça sera ton tour # <Ramia > # Ramia
TP 330 : Enseignante 2 : <le point>
TP 331 : Ramia : je vais retourner là bas pour xxx
TP 332 : Enseignante 1 : chut on écoute Ramia
TP 333 : Enseignante 2 : Ramia tu viens là pour qu'on te voie # tu viens au milieu # ou tu te mets debout
TP 334 : Enseignante 1 : chut on écoute
TP 335 : Ramia : on ne peut pas abandonner le navire car il y a d'autres personnes dans le bateau # un capitaine* # un capitaine # le capitaine ne peut pas abandonner le navire s'il y a encore des personnes à l'intérieur # il doit respecter le code # il s'est approché des côtes # il n'a pas fait son boulot # humiliation car plus personne l'aime car il a abandonné tout le monde # il a pas fait xx et il n'a pas sauvé les autres # il n'a pas de courage # c'est une femme # il doit se mettre à la queue avec les personnes
TP 336 : Léonard : ah c'était moi ça
TP 337 : Ramia : il y a des actes courageux et non courageux
TP 338 : Enseignante 1 : allez un acte courageux # <avis # xxx>
TP 339 : Enseignante 2 : <il y a quand même quelque chose qu'on pourrait changer là> # est-ce que c'est une femme # est-ce qu'il a été humilié # est-ce que c'est vraiment de l'humiliation
TP 340 : Léonard : une tapette plutôt # une tarlouise
TP 341 : Enseignante 2 : mais qu'est-ce que ça veut dire ça
TP 342 : Léonard : une tarlouise # ça veut dire une xxx
TP 343 : Enseignante 2 : mais je veux même pas savoir ce que ça veut dire # c'est un mot qui n'est pas dans la dictionnaire # t'es grossier un petit peu là
TP 344 : Léonard : mais il y a des gros mots dans le dictionnaire
TP 345 : Enseignante 2 : pardon
TP 346 : Léonard : il y a des gros mots dans le dictionnaire
TP 347 : Enseignante 2 : connard # bon eh c'est bon # xx le mot n'est pas approprié # j'aimerais bien qu'on en trouve un autre par la suite # pour le moment # xx presque le tout
TP 348 : Nauelle : on peut pas commencer pas là
TP 349 : Enseignante 1 : non
TP 350 : Enseignante 2 : alors vous écoutez #on se tait
TP 351 : Enseignante 1 : oh Octavia # tu veux parler
TP 352 : Octavia : euh comme mot # on peut être peureux
TP 353 : Léonard : **il a fait pipi dans la culotte**
TP 354 : Enseignante 2 : ouais peureux # moi j'admettrais un autre mot # lâche
TP 355 : Léonard : ça ça en vaut rien
TP 356 : Enseignante 2 : qu'est-ce que vous en pensez de lâche # est-ce que c'est ce mot là ou pas
TP 357 : Léonard : c'est un traître
TP 358 : Enseignante 2 : non alors dis moi un autre
TP 359 : Léonard : non lâche c'est mieux # lâche c'est bien # lâche c'est bien
TP 360 : Enseignante 1 : alors on on # vous vous taisez # on modifie un peu le terme # on dit pour toi qu'est ce que le courage qu'est-ce que la lâcheté # est-ce que vous êtes d'accord là dessus # et on fait un peu le tour parce qu'on entend toujours le même # j'aimerais bien avoir moi le courage et la lâcheté
TP 361 : Nauelle : euh # je sais pas
TP 362 : Enseignante 1 : eh bah il va falloir que **tu te creuses pour chercher** maintenant
TP 363 : Quintina : j'ai pas compris ce qu'il fallait trouver madame
TP 364 : Enseignante 1 : qu'est-ce que pour toi le courage # qu'est-ce que ça peut être ou la lâcheté # qu'est ce que ça peut être # un # un # un quelque chose dans la vie que tu entends # alors ça là on a vu l'histoire du capitaine # mais ça peut être essayez de trouver un autre exemple
TP 365 : Enseignante 2 : dans la vie quotidienne xxx collègue ou
TP 366 : Enseignante 1 : alors on commence par ceux qui lèvent le doigt mais j'aimerais bien que tout le monde trouve un exemple
TP 367 : Léonard : on fait dans l'ordre comme ça
TP 368 : Enseignante 1 : ben oui dans l'ordre # et ta voisine
TP 369 : Olinda : ben le courage c'est **sauver les gens qui nous entourent**
TP 370 : Enseignante 1 : comment # entend # excuse
TP 371 : Olinda : (en)fin le courage c'est sauver les gens qui nous entourent # la famille

- TP 372 : Enseignante 2 : sauver # mais est-ce que tu crois que # c'est un mot qui me fait un peu peur moi sauver # est-ce que tu crois que tu as la responsabilité de sauver # bon c'est quoi
- TP 373 : Octavia : ben par exemple tout ceux qui sont dans un centre équestre # qui voient par exemple xx qui est pas bien # ils vont le dire à l'adulte # ils vont pas rester comme ça à dire oh ben c'est bon # c'est du courage ça
- TP 374 : Enseignante 1 : pour toi c'est ça le courage
- TP 375 : Octavia : <pas que mais x>
- TP 376 : Léonard : <c'est pas du courage ça>
- TP 377 : Enseignante 1 : chut # Léonard laisse parler les autres # allez on continue alors # on fait dans la suite # on fait dans la suite
- TP 378 : Salvadora : bah s'il y a quelqu'un qui est en train de se noyer et que nous on est en train de le voir et qu'il y a personne autour # ben il faut y aller # il faut se jeter à l'eau
- TP 379 : Enseignante 1 : mais alors attends attends tout ça c'est du courage # c'est du courage # pourquoi c'est du courage # chut # ah c'est pénible # pourquoi c'est du courage # <Léonard tais toi>
- TP 380 : Salvadora : <bah parce que> # parce qu'on a sauvé la personne # elle était en train de se noyait
- TP 381 : Enseignante 1 : oui mais pourquoi c'est courageux # parce qu'on se jette à l'eau
- TP 382 : Salvadora : on risque notre vie
- TP 383 : Léonard : on a fait un acte
- TP 384 : Enseignante 2 : et est-ce que tu crois que c'est courageux si toi tu te t'en sens pas capable # parce que moi je suis incapable d'aller sauver quelqu'un qui dans est en train de se noyer # du moins réussir
- TP 385 : Enseignante 1 : donc # donc c'est courageux parce que # parce que tu risques ta vie # tu tu mais c'est quelque chose de fort # Léonard à toi
- TP 386 : Léonard : on risque sa vie pour en sauver une autre
- TP 387 : Enseignante 1 : alors qu'est-ce qu'il est courageux # c'est ça
- TP 388 : Léonard : <ben oui si pour >
- TP 389 : Enseignante 1 : <et toi alors> courage et la lâcheté
- TP 390 : Léonard : ben oui la lâcheté il y a ça # mais s'il va pas le sauver # il va voir quelqu'un se #
- TP 391 : Enseignante 1 : alors un exemple de courage
- TP 392 : Léonard : ben par exemple # un exemple de courage # par exemple il y a le feu # il y a quelqu'un qui est dans un appartement # moi je suis dans un bureau à côté # moi je le vois en train de prendre feu ben je vais aller éteindre le feu # je vais mettre un couverture xx quelque chose comme ça # je vais pas le laisser cramer comme ça
- TP 393 : Enseignante 1 : d'accord # un exemple de lâcheté dans le collège
- TP 394 : Léonard : un exemple de lâcheté <dans le collège>
- TP 395 : Enseignante 1 : <dans le collège> # chut # un exemple d'acte pas de
- TP 396 : Léonard : euh # quand t'as fait une bêtise
- TP 397 : Enseignante 1 : ouais
- TP 398 : Léonard : et que quelqu'un il te *pouquave # **il te balance** # ça c'est un acte de c'est un acte de lâcheté
- TP 399 : Enseignante 1 : de la part de qui
- TP 400 : Léonard : de la part de qui # ben d'un collègue # d'un copain qu'on connaît bien
- TP 401 : Enseignante 1 : quand tu dénonces quelqu'un c'est un acte de lâcheté ça
- TP 402 : Malo : bah oui
- TP 403 : Léonard : ça dépend # ça dépend qu'est-ce que t'as fait # si c'est un alarme encore c'est pas trop # il faut pas trop essayer de # il faut pas trop #
- TP 404 : Enseignante 1 : est-ce que c'est de la lâcheté xx une alarme
- TP 405 : Elève : ça dépend qui c'est
- TP 406 : Léonard : non pour une alarme c'est normal c'est normal parce que c'est grave # mais par exemple pour
- TP 407 : Enseignante 1 : c'est pas plutôt du courage # eh ben est-ce que c'est pas plutôt du courage
- TP 408 : Léonard : si c'est du courage parce que
- TP 409 : Enseignante 1 : si tu dénonces quelqu'un pour une alarme
- TP 410 : Léonard : si c'est du courage parce que comme ça i(l) # i(l) dénonce quelqu'un et ça peut s'arrêter plus d'alarmes peut-être
- TP 411 : Enseignante 2 : et sauver # sauver
- TP 412 : Léonard : et sauver aussi # mais ça dépend moi # dès que # quand j'habitais pas à Clermont Ferrand # si on disait quelque chose sur quelqu'un ou si on # si on balançait # ben dans mon quartier ben ils tapaient les petits ils tapaient les grands # i(ls) ça se bagarraient tout le temps
- TP 413 : Enseignante 1 : taper les petits c'est courageux ou lâche

- TP 414 : Léonard : non c'est lâche # parce que par exemple parce qu'il y avait tout le temps du trafic et dès qu'ils se faisaient attraper par la police # quelqu'un les balançait # tout le temps après les gens ils appelaient e::t # tout le temps xxx moi ça m'est jamais arrivé mais bon j'en connais ils se sont fait taper
- TP 415 : Enseignante 1 : à toi # un acte courageux # pour toi c'est quoi
- TP 416 : Lenny : sauver des vies
- TP 417 : Enseignante 1 : un acte lâche alors
- TP 418 : Lenny : euh pas sauver des vies
- TP 419 : Enseignante 1 : arrête # s'il te plaît # développe # développe # c'est trop vaste # xx allez
- TP 420 : Malo : monter dans un arbre
- TP 421 : Enseignante 1 : ça sera ton tours après {rires des élèves}
- TP 422 : Elève : ça c'est pas mal c'est
- TP 423 : Enseignante 1 : taisez vous
- TP 424 : Lenny : trahir une personne # trahir une personne
- TP 425 : Enseignante 1 : trahir une personne # c'est lâche ou courageux
- TP 426 : Elèves : lâche
- TP 427 : Enseignante 1 : pourquoi
- TP 428 : Lenny : car elle pense que tout va bien # on est de bons amis et tout ça # et après et après # notre # et après elle dit je veux plus de toi # tu le sais # parce que j'ai d'autres copains ::
- TP 429 : Enseignante 1 : donc ça c'est lâche # c'est trahir et c'est lâche # donc et dans le et dans le collège # dans l'école # dans la vie écolière on retrouve ce genre de lâcheté là # par exemple # ça vous ça vous x déjà rencontré
- TP 430 : Malo : tu m'as pas marqué
- TP 431 : Enseignante 1 : à toi
- TP 432 : Elève : parce que on fait tout le tour
- TP 433 : Enseignante 1 : on fait le tour à toi
- TP 434 : Malo : a:::h aucune idée
- TP 435 : Léonard : t'avais dit xxx
- TP 436 : Enseignante 1 : ah ben si # depuis tout à l'heure # tout à l'heure tu voulais parler à la place des autres
- TP 437 : Enseignante 2 : à côté de moi tu as dit quelque chose qui est intéressant
- TP 438 : Enseignante 1 : il peut pas le dire après {rires}
- TP 439 : Enseignante 2 : non non mais <pour répondre à ça>
- TP 440 : Enseignante 1 : <ah pardon> # ah vas-y alors
- TP 441 : Malo : cambrioler xx
- TP 442 : Enseignante 2 : quand tu as dit euh quand quelqu'un déclenche une alarme de savoir si c'est courageux d'aller le dénoncer # tu as dit ça dépend qui a déclenché l'alarme
- TP 443 : Hamilton : ben oui parce que t'es tout petit # si c'est des grands qui tapent tout le monde j'avoue que
- TP 444 : Léonard : après il faut pas avoir peur non plus # parce que # dans ta tête il faut te dire j'ai peur de personne # sinon après sinon tu cuisines ta peur tu remontes xx puis il va venir te taper #il va savoir qui est plus fort que l'autre # dans la vraie vie t'as des problèmes il faut jamais avoir peur # t'auras peur et tu te feras taper # tu le sais #xxx avant # je me suis f/ là où j'habitais avant # ils # tout le temps ils cherchaient des embrouilles # et dès qu'on avait peur d'eux ben ils faisaient tout le temps nous t/
- TP 445 : Enseignante 1 : ils le voyaient et
- TP 446 : Léonard : ils le voyaient parce que tu recules # faut pas reculer faut faut les regarder dans les yeux et tu recules pas c'est tout # si tu les regardes pas dans les yeux et tu recules directe il va te mettre un coup de poing il va te taper
- TP 447 : Enseignante 2 : c'est bien ce que tu dis mais il faut pas croire que tout le monde a le courage de le faire # si# c'est vrai que dans la vraie vie ça serait comme ça mais # tu sais mais il faut pas croire que tout ce # tous ce qui sont ici xx si vous faites pas ça vous êtes pas courageux
- TP 448 : Léonard : bah oui <c'est # bah oui peut être> qu'ils ont pas la capacité
- TP 449 : Enseignante 2 : <tout le monde n'a pas la capacité de le faire ># par contre je suis pas tellement d'accord # c'est que quand tu dis ben ça dépend qui a fait le geste # le geste ça a été le même # si ça soit un grand ou un petit # d'accord # si ça soit un grand ou un petit qui déclenche une alarme la faute est la même # non # t'es d'accord
- TP 450 : Hamilton : ben si c'est un petit bonhomme ou si c'est un grand moi je reste chez moi
- TP 451 : Enseignante 2 : et ben voilà
- TP 452 : Enseignante 1 : c'est toi qui est pas courageux alors {rires}
- TP 453 : Hamilton : moi moi si je suis pas courageux
- TP 454 : Elève : toi t'es lâche alors
- TP 455 : Malo : personne ne l'avais remarqué
- TP 456 : Isaak : si si si tu dénonces un grand

- TP 457 : Enseignante 1 : mais peut être que # après après le courage # il y a une notion de prise de risque et des fois
- TP 458 : Isaak : après tu vas faire xxx
- TP 459 : Enseignante 1 : si on peut pas le sauver on se met en danger
- TP 460 : Enseignante 2 : ça vous arrive souvent d'avoir peur
- TP 461 : Enseignante 1 : euh on continue là
- TP 462 : Léonard : elle a dit # elle a dit une question # ça vous arrive ça vous arrive souvent d'avoir peur
- TP 463 : Enseignante 2 : ça vous arrive souvent d'avoir peur comme ça
- TP 464 : Elèves : oui oui
- TP 465 : Enseignante 1 : qu'est-ce (que) tu voulais dire Ramia
- TP 466 : Ramia : ben c'est par rapport au xxx
- TP 467 : Enseignante 1 : par rapport au courage
- TP 468 : Karlos : ça dépend du xx si pas besoin de x je vais pas aller là bas
- TP 469 : Enseignante 2 : ça veut dire que tu attends que tu seras grand **tu vas faire pression sur les petits**
- TP 470 : Karlos : bah non
- TP 471 : Léonard : mais il faut pas avoir peur # peur de quoi # c'est pas parce qu'il est plus grand qu'il faut avoir peur
- TP 472 : Enseignante 2 : bon **on s'éloigne** # on va reprendre
- TP 473 : Enseignante 1 : tu voulais dire quelque chose par rapport à l'échange là # et **après on reprend le fil** # vas-y
- TP 474 : Ramia : ben moi **je vois plutôt le courage sous un autre x#** je pense que le courage ici c'est xxx du tout mais il y a aussi le courage dans la vie quotidien (en)fin quotidienne
- TP 475 : Enseignante 1 : ouais # c'est quoi ça
- TP 476 : Ramia : ben quand # quand quand on a fait une bêtise il faut avoir le courage de le dénoncer # et pas laisser faire # parce que plus on laisse faire plus ça va s'aggraver # et quand on ment en fait on a tout le temps peur # parce qu'on a pas dit la vérité et et on a peur que **ça nous retombe dessus un jour**
- TP 477 : Enseignante 2 : c'est bien ça
- TP 478 : Enseignante 1 : d'accord # c'est vrai que le courage toi tu tu tu tu veux dire # **(il) y a des des grands courages sauver des vies et puis il y a des petits courages**
- TP 479 : Ramia : xxx du courage de d'avoir de de se dénoncer # pas mentir
- TP 480 : Enseignante 1 : <mais c'est des courages quand même>
- TP 481 : Hamilton : on dit on dit que **la vérité sort de la bouche des enfants** xx mais souvent on ment
- TP 482 : Enseignante 2 : tu crois # souvent on ment parce que tu crois que les adultes des fois ils ne mentent pas
- TP 483 : Elève : tout le temps
- TP 484 : Enseignante 2 : encore plus que les enfants
- TP 485 : Enseignante 1 : les enfants mentent ah ben alors # **on est bien avancé là** # alors à toi # non non c'est à toi # non c'est à toi xx {à Malo}
- TP 486 : Karlos : si il a dit quelque chose # il a dit monter dans un arbre
- TP 487 : Léonard : en fait lui # lui il lève la main pour se faire remarquer pour se faire marrer
- TP 488 : Enseignante 1 : ouais # Léonard laisse parler # allez # un exemple de courage # ou de lâcheté
- TP 489 : Enseignante 2 : tu vois ce que j'ai trouvé très bien ce qu'elle dit ce que le courage c'est pas <obligatoirement de sauver des vies # au quotidien> c'est des petits actes # tu vois accepter
- TP 490 : Enseignante 1 : <oui voilà # ça peut être des des actes>
- TP 491 : Enseignante 2 : de dire des choses # de pas xx des mensonges # il y en a plein xxx mais je je # après **ça vous vient pas à l'idée**
- TP 492 : Enseignante 1 : tu veux rien dire
- TP 493 : Malo : ah non rien
- TP 494 : Léonard : séparer une bagarre
- TP 495 : Enseignante 1 : chut Léonard # t'as déjà parlé # c'est bien mais il faut que les autres puissent parler aussi # vas-y
- TP 496 : Gauvin : ben dans une gare par exemple il y a # quelqu'un qui tombe sur les rails et t'entends le train qui arrive et puis s'il s'est fait mal à la jambe et il peut pas se relever # ben il faut y aller directement
- TP 497 : Enseignante 1 : le train arrive et il faut aller le sauver
- TP 498 : Gauvin : oui
- TP 499 : Enseignante 1 : est-ce que c'est du courage de risquer sa vie comme ça xxx
- TP 500 : Gauvin : ben s'il est quand même un peu xx quand même
- TP 501 : Enseignante 1 : quand on va # ah d'accord
- TP 502 : Gauvin : si tu l'entends
- TP 503 : Léonard : moi j'ai un exemple

- TP 504 : Enseignante 1 : c'est la dernière
- TP 505 : Léonard : c'est la dernière fois # 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
- TP 506 : Enseignante 2 : là moi j'aimerais xx un des vous sauf ceux qui ont déjà parlé # dans une classe # un acte de courage dans la classe
- TP 507 : Karlos : ben par exemple on parle en classe # et c'est c'est moi qui ai parlé je vais pas dire que c'est lui qui a parlé # je vais dire que c'est moi
- TP 508 : Léonard : je dénonce tout seul
- TP 509 : Enseignante 2 : <c'est du courage c'est bien> # un autre
- TP 510 : Léonard : <c'est un peu ce qu'elle avait dit Ramia>
- TP 511 : Enseignante 1 : et toi tu voulais lever la main
- TP 512 : Kennedy : ben quand on a pas envie d'aller au tableau pour écrire quelque chose on est obligé d'y aller # <on y va quand même>
- TP 513 : Elève : <par xxx>
- TP 514 : Enseignante 2 : ah ben c'est pas du courage ça # c'est de l'obéissance
- TP 515 : Enseignante 1 : ça dépend parce que quand on est très timide tu veux dire ou quand on ose pas # ça peut être # c'est ça
- TP 516 : Enseignante 2 : oui mais XXX y aller ou pas
- TP 517 : Kennedy : bah oui
- TP 518 : Enseignante 2 : pardon # ah si le prof d'ordonne d'y aller c'est de l'obéissance # c'est pas du courage # c'est du courage s'il demande xx
- TP 519 : Enseignante 1 : non mais est-ce que est-ce que ça veut est-ce que est-ce que tu veux dire qu'il faut avoir du courage quand on a du mal à parler devant les autres et pour aller au tableau # est-ce que c'est ça le courage pour toi {Kennedy hoche la tête}
- TP 520 : Enseignante 2 : ah oui
- TP 521 : Enseignante 1 : voilà # c'est dans ce sens là
- TP 522 : Enseignante 2 : d'accord
- TP 523 : Enseignante 1 : quand # c'est ça ce que tu voulais dire # c'est que ça demande un effort parce que xx d'aller au tableau et parler devant les autres donc on # mais après le courage chacun a sa définition du courage # vas-y # {rires} taisez-vous les gars
- TP 524 : Narrimane : ça c'est pas que des problèmes xxx
- TP 525 : Enseignante 1 : attends parle plus fort parce qu'ils se taisent pas # alors toi t'avais rien à dire donc tu tu vas aller ailleurs parce que si tu continues # tu te tais s'il te plaît # pousse toi parce qu'il se cache derrière toi # tu arrête un peu # c'est quoi ton prénom
- TP 526 : Léonard : Malo
- TP 527 : Enseignante 2 : xx contre le mur derrière s'il te plaît # comme ça tu écouteras # tu prendras du recul sur la situation
- TP 528 : Enseignante 1 : excuse moi mais xxx infernal # vas-y
- TP 529 : Narrimane : s'il y a plus personne xxx (en)fin il est tout seul pour se lever xx qu'il est tout seul
- TP 530 : Enseignante 2 : c'est du courage ça
- TP 531 : Enseignante 1 : c'est du courage
- TP 532 : Narrimane : xxx qu'il est tout seul # (en)fin il est tout seul dans son camp et il est aidé
- TP 533 : Enseignante 2 : <moi je crois pas que ça soit ça le courage>
- TP 534 : Enseignante 1 : <aider les autres # aider les autres c'est courageux > # bah c'est possible peut être # après tout # tu veux dire que souvent on s'en occupe pas et # on fait ceux qui voit pas on aide pas du coup # <c'est ça> c'est dans ce sens là
- TP 535 : Narrimane : <xxx>
- TP 536 : Enseignante 2 : ah il y en a qui lève le doigt
- TP 537 : Patsy : ce qu'elle a dit Narrimane en fait c'est humain c'est pas du courage # bah c'est en fait <c'est facile>
- TP 538 : Enseignante 1 : <c'est quoi> la différence alors # courageux et humain # qu'est-ce qu'il y a comme nuance # pourquoi tu tiques sur le fait que c'est qu'elle dit c'est pas du courage
- TP 539 : Patsy : ben j(e) (s)ais pas c'est humain x nos voisins doivent aider
- TP 540 : Enseignante 1 : est-ce que tu penses que tout le monde aide les autres
- TP 541 : Patsy : bah oui (en) fin #non pas forcément
- TP 542 : Enseignante 1 : non pas forcément # alors là # Octavia
- TP 543 : Octavia : ben normalement c'était à tour de parler x

TP 544 : Enseignante 1 : mais oui mais là on a fait le tour # mais on le reprendra # vas-y
 TP 545 : Jerod : xxx parler Narrimane xx
 TP 546 : Enseignante 1 : ah d'accord # tu voulais réagir sur Narrimane toi
 TP 547 : Ramia : euh non
 TP 548 : Enseignante 1 : non # allez alors
 TP 549 : Jerod : ben quand il y a quelqu'un qui se fait harceler et XXX se faire plus harceler # on l'emmène pour l'adulte # et c'est du courage
 TP 550 : Enseignante 1 : pourquoi
 TP 551 : Jerod : on aide une personne qui se fait harceler et peut être la personne elle le dit pas à ses parents et elle se met dans un coin et elle pleure
 TP 552 : Enseignante 1 : donc là t'es d'accord avec Narrimane ça l'aide mais c'est du courage # pourquoi c'est du courage # pourquoi # parce que c'est difficile pourquoi
 TP 553 : Jerod : bah oui
 TP 554 : Enseignante 1 : c'est difficile
 TP 555 : Karlos : parce que parce que xxx s'il a du courage il le dit il le fait avec le courage
 TP 556 : Enseignante 2 : attends moi j'aimerais bien qu'on voie la définition du mot courage # euh on avait dit qu'il y avait un dictionnaire là
 TP 557 : Karlos : (il) y en a pas
 TP 558 : Enseignante 1 : toujours pas
 TP 559 : Enseignante 2 : toujours pas
 TP 560 : Elève : on a pas pris de dictionnaire
 TP 561 : Enseignante 2 : oui # il faudrait que quelqu'un # qui c'est qui est délégué là # tu viens me chercher un dictionnaire qu'on le laisse dans cette sale # < j'aimerais bien qu'on revoie > # on le fera la prochaine fois # mais la définition du courage # vous regarderez tous pour la prochaine fois la définition du mot courage
 TP 562 : Enseignante 1 : < pas maintenant mais >
 TP 563 : Enseignante 2 : parce que courage je crois que c'est un mot français # ça c'est certain mais # mais courage # courage si tu veux il y a acte de civisme et courage c'est pas pareil quand même # c'est plus fort courage # comment {sonnerie}
 TP 564 : Enseignante 1 : la semaine prochaine donc c'est lundi # on continuera là dessus donc pour vous réfléchir #
 TP 565 : Enseignante 2 : on finit le tour ceux qui ont pas parlé

Résumé :

Ce travail porte sur la compréhension des métaphores chez les enfants. Il vise à répondre à la problématique suivante : de quelle manière les élèves réagissent-ils aux métaphores de l'enseignant dans un contexte de discussion à visée réflexive ? Il est composé d'un état de l'art comprenant, dans un premier chapitre, une discussion autour de la notion de métaphore fondée sur des conceptions classiques autant que contemporaines. Un deuxième chapitre présente une confrontation des travaux expérimentaux ayant porté sur la compréhension du procédé métaphorique entre les années 1970 et aujourd'hui. Ces aspects théoriques sont ensuite interrogés à travers une amorce d'analyse du corpus oral *Philosophèmes*, destinée à être complétée ultérieurement. A partir de la transcription d'ateliers philosophiques ayant eu lieu dans des classes de niveau primaire à collège, ce corpus fournit des indices indirects des capacités de compréhension des enfants tels que la production de métaphores chez les enseignants ou chez les élèves. Ce début d'analyse débouche sur plusieurs observations concernant l'acquisition du traitement métaphorique chez les enfants.

Mots-clés : Métaphore, compréhension, acquisition, ateliers philosophiques, constructivisme