



**HAL**  
open science

# Expressions métaphoriques et pensée réflexive : analyse du corpus Philosophèmes

Sandra Lagrange-Lanaspre

► **To cite this version:**

Sandra Lagrange-Lanaspre. Expressions métaphoriques et pensée réflexive : analyse du corpus Philosophèmes. Linguistique. 2015. dumas-01192615

**HAL Id: dumas-01192615**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01192615>**

Submitted on 14 Sep 2015

**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.



# Expressions métaphoriques et pensée réflexive

Analyse du corpus *Philosophèmes*

**LAGRANGE-LANASPRE**  
**Sandra**

Sous la direction de Jean-Marc COLLETTA et Jean-Pascal SIMON

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLASIC

---

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits - Mention Sciences du Langage

Spécialité ou Parcours : Linguistique

Année universitaire 2014-2015





# Expressions métaphoriques et pensée réflexive

Analyse du corpus *Philosophèmes*

**LAGRANGE-LANASPRE**  
**Sandra**

Sous la direction de Jean-Marc COLLETTA et Jean-Pascal SIMON

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLASIC

---

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits - Mention Sciences du Langage

Spécialité ou Parcours : Linguistique

Année universitaire 2014-2015

## **Remerciements**

*Merci à Jean-Marc Colletta et à Jean-Pascal Simon de m'avoir fait partager leurs différentes spécialités et leurs compétences complémentaires. Merci de m'avoir fait profiter de la richesse de leurs connaissances, et de m'avoir intégrée à leurs différents projets. Cette année a été très instructive pour moi. Merci pour leurs retours ; le positivisme des commentaires de Jean-Marc est, à chaque fois, une réelle source de motivation pour moi.*

*Merci à Jean-Charles Chabanne d'avoir bien voulu faire le déplacement pour faire partie de mon jury.*

*Merci à Elisabeth et Patricia Lagrange d'avoir pris de leur temps pour relire ces quelques pages.*

*Merci à mes grand-parents pour les brins de muguet qui tombaient tellement à propos, enfin si le délai n'avait pas été prolongé ! Les encouragements qui semblaient, de toute évidence, si sincères m'ont réellement touchée et stimulée.*

*Merci à (Ekaterina)... je rigole Katia ! Je ne te dirai jamais assez merci : d'avoir dépassé ton aversion pour les métaphores, pour me soutenir corps et âme. C'était tellement généreux, et encourageant. Tu fais partie des personnes que je n'ai pas voulu décevoir.*

*Merci à Nini d'avoir témoigné de son intérêt pour ma réussite ; et d'avoir donné de sa personne pour me soutenir. Merci à lui aussi d'avoir cherché à me rappeler à l'ordre quand je laissais le temps passer !*

*Merci à ma sœur qui m'a rappelé qu'elle croyait en moi dans les moments où j'en avais le plus besoin. Je lui dédie ce mémoire, non pas que le contenu la passionnera à coup sûr, mais parce qu'elle est elle, ma sœur, comme elle sait. J'ai fait en sorte de mener mon projet jusqu'au bout, afin qu'on soit fières toutes les deux, en dépit des épreuves de la vie. Merci de me pardonner de n'avoir pas pu être aussi présente que je l'aurais voulu.*



**Déclaration anti-plagiat**  
Document **à scanner** après signature  
et **à intégrer** 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-LANASPRE PRENOM : Sandra

DATE : 13/06/15 SIGNATURE : 

# Table des matières

Introduction.....	7
Partie 1 - Définition des concepts et des outils méthodologiques.....	9
<b>CHAPITRE 1. DISCUSSION AUTOUR DE LA NOTION DE MÉTAPHORE.....</b>	<b>10</b>
1. DÉFINITION EN COMPRÉHENSION.....	10
1.1. La rhétorique classique.....	10
1.1.1. Aristote et la métaphore.....	10
1.1.2. Fontanier.....	11
1.1.3. Théories de la comparaison et théories de la double signification.....	12
1.2. La théorie standard étendue du trope.....	13
1.2.1. Tropes classiques.....	13
1.2.2. Tropes « non classiques ».....	13
1.2.3. La métaphore : un trope sémantique.....	14
1.3. La rhétorique constructiviste.....	15
1.3.1. Critique des théories de la double signification.....	15
1.3.2. Les métaphores conceptuelles.....	15
2. DÉFINITION EN EXTENSION.....	17
2.1. Typologie des métaphores selon la rhétorique classique.....	17
2.1.1. Les métaphores nominales.....	17
2.1.2. Les métaphores verbales et adjectivales.....	17
2.1.3. Les métaphores filées.....	18
2.1.4. Métaphores vives et lexicalisées.....	18
2.2. Typologie des métaphores conceptuelles.....	19
2.2.1. Métaphores structurelles et métaphores d'orientation.....	19
2.2.2. Les différents types de métaphores ontologiques.....	19
2.2.3. Métaphores primaires et métaphores complexes.....	20
<b>CHAPITRE 2. COMMUNAUTÉS DE RECHERCHE PHILOSOPHIQUE.....</b>	<b>21</b>
1. CRP ET PENSÉE RÉFLEXIVE.....	21
2. TRIANGLE RÉFLEXIF DU PHILOSOPHE.....	21
2.1. Conceptualisation.....	21
2.2. Problématisation.....	22
2.3. Argumentation.....	22
2.4. Un quatrième pôle réflexif issu des réflexions du séminaire Philéduc.....	23
3. CRP ET RAISONNEMENT COLLECTIF.....	23
<b>CHAPITRE 3. PRAGMATIQUE DES INTERACTIONS.....</b>	<b>24</b>
1. LE DISCOURS : NÉGOCIATION ET CONSTITUANTS DE BASE.....	24
1.1. Négociation.....	24
1.2. Echange et intervention.....	24
2. STRUCTURE HIÉRARCHIQUE DU DISCOURS.....	25
2.1. Principe de récursivité.....	25
2.2. Les différentes structures d'échanges.....	25
3. ASPECTS FONCTIONNELS DU DISCOURS.....	26
4. DISCOURS ET CONDUITES EXPLICATIVES.....	27
Partie 2 - Méthodologie.....	28
<b>CHAPITRE 4. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES.....</b>	<b>29</b>
<b>CHAPITRE 5. PRÉSENTATION DU CORPUS ET DE LA MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>31</b>

1. DESCRIPTION DU CORPUS.....	31
1.1. Le corpus Philosophèmes.....	31
1.2. Le corpus utilisé.....	32
2. DÉFINITION DE L'OBJET D'ÉTUDE.....	32
2.1. Définition en compréhension.....	32
2.2. Définition en extension.....	33
2.3. Prise en compte du phénomène métaphorique.....	33
3. ANALYSE DE TYPE INTERACTIONNISTE.....	34
Partie 3 - Analyse : Expressions métaphoriques et philosophe.....	36
<b>CHAPITRE 6. TYPES D'EXPRESSIONS MÉTAPHORIQUES RENCONTRÉES DANS LE CORPUS.....</b>	<b>37</b>
1. TYPOLOGIE DES EXPRESSIONS.....	37
1.1. Notion d'expression métaphorique.....	37
1.2. Typologie.....	38
2. PREMIÈRES OBSERVATIONS.....	40
<b>CHAPITRE 7. EXPRESSIONS MÉTAPHORIQUES ET TÂCHES DISCURSIVES.....</b>	<b>42</b>
1. RÉPARTITION DES TÂCHES DISCURSIVES SUR L'ENSEMBLE DU CORPUS.....	42
2. RÉPARTITION DES EXPRESSIONS MÉTAPHORIQUES EN FONCTION DES TÂCHES DISCURSIVES.....	43
3. PRÉSENCE DE LA TÂCHE D'EXPLICATION AU NIVEAU MICRO.....	44
<b>CHAPITRE 8. EXPRESSIONS MÉTAPHORIQUES ET CONDUITES EXPLICATIVES.....</b>	<b>46</b>
1. TYPOLOGIE DES EXPRESSIONS MÉTAPHORIQUES SELON LE STATUT EXPLICATIF.....	46
1.1. Tâche d'argumentation.....	46
1.2. Tâche d'explication causale.....	47
2. OBSERVATIONS À PARTIR DE LA TYPOLOGIE.....	47
<b>CHAPITRE 9. DISCUSSION GÉNÉRALE.....</b>	<b>50</b>
1. EXPRESSIONS MÉTAPHORIQUES ET PENSÉE CRÉATIVE.....	50
2. EXPRESSIONS MÉTAPHORIQUES ET RÉFLEXIVITÉ.....	50
3. EXPRESSIONS MÉTAPHORIQUES ET « HORIZON D'UNIVERSEL ».....	52
Conclusion.....	55
Bibliographie.....	57
Table des annexes.....	60



## Introduction

Loin d'être le seul fait des discours rhétoriques ou écrits littéraires, le recours omniprésent au procédé métaphorique dans les conversations du quotidien nous a amenée à nous interroger sur sa place dans la faculté de langage au sens large. Cela a donné lieu à un premier travail de recherche visant à analyser la manière dont les élèves réagissent aux métaphores de l'enseignant dans un contexte de discussion à visée réflexive (Lagrange-Lanaspre, 2014). Sur le plan théorique, celui-ci proposait une réflexion à propos des différentes conceptions existant autour de la notion de métaphore ; puis se prolongeait par une confrontation de divers travaux expérimentaux portant sur la compréhension des formes métaphoriques chez les enfants. Nous avons ensuite proposé une analyse de corpus, portant sur quatre discussions philosophiques ayant eu lieu dans des classes de niveau CP à 5<sup>e</sup> et destinée à apporter un nouvel éclairage sur les tendances se dégageant de ce cadre expérimental.

La mise en place d'un protocole expérimental offrirait un cadre scientifique solide pour la poursuite d'une réflexion sur la compréhension des métaphores chez les enfants. Pour notre part, nous choisissons, dans ce travail, de prolonger l'analyse de corpus initiée à partir d'un point de vue longitudinal, par une étude à caractère transversal. Quatre discussions seront de nouveau prises en compte, mais seront concentrées autour des niveaux CM2 et 5<sup>e</sup>. A partir de ce nouvel angle d'étude, nous nous demanderons **de quelle manière les expressions métaphoriques participent à la réflexivité et aux conduites explicatives des enfants dans un contexte de Communautés de recherche philosophique** (désormais CRP).

La terminologie *discussion à visée philosophique* a été remplacée par celle de *communauté de recherche philosophique*, plus en accord avec les recherches actuelles sur le sujet. De même, le nouveau questionnement couplé à une approche de type interactionniste permettront davantage d'inscrire notre réflexion dans la perspective des travaux récents. En effet, une collaboration pluridisciplinaire importante est aujourd'hui menée autour de l'activité de CRP. Elle a pour objectif d'explorer la dynamique des raisonnements à l'oeuvre en s'appuyant sur les manifestations linguistiques associées. Les énoncés métaphoriques, bien que peu considérés jusque-là, apparaissent, dans ce cadre, comme un matériau linguistique de prédilection pour aborder la pensée réflexive des enfants.

Tandis que les premiers écrits s'intéressant au fonctionnement de la métaphore, en tant que procédé linguistique, remontent à Aristote, la théorie constructiviste met l'accent sur son rôle fondamental dans la construction de la pensée, voire dans les actions que les locuteurs exercent sur la réalité quotidienne. Comme dans notre travail précédent, la conception constructiviste sera au coeur de la réflexion actuelle. Elle nous conduira à appréhender les énoncés à caractère métaphorique en termes de « traces » linguistiques de pensée. De plus, l'approche interactionniste nous aidera à interroger le rôle des occurrences du point de vue des actions exercées sur la réalité, puisque les expressions métaphoriques seront analysées en fonction des activités discursives dans lesquelles elles interviennent.

Afin de clarifier les concepts et les outils méthodologiques impliqués par notre questionnement, nous débuterons notre écrit par un état de l'art organisé autour de trois chapitres. Le premier aura pour objectif de rappeler les différentes conceptions se confrontant autour de la notion de *métaphore*. Dans le deuxième, nous définirons l'activité de CRP ainsi que la pensée réflexive qu'elle doit favoriser. Le troisième sera destiné à présenter les éléments de pragmatique de l'interaction que nous retiendrons pour notre analyse.

Notre état de l'art sera suivi d'une partie méthodologie, dans laquelle nous commencerons par exposer notre problématique et les hypothèses à partir desquelles nous l'interrogeons. Nous présenterons également notre corpus d'étude, et définirons les frontières du phénomène métaphorique tel que nous l'entendons. Puis, nous décrirons la méthode avec laquelle nous avons procédé.

Enfin, nous nous concentrerons sur l'analyse. Les divers types d'expressions à caractère métaphorique, rencontrés dans le corpus, seront d'abord présentés et permettront un début de réflexion. Dans le chapitre suivant, une analyse du niveau macro, puis micro, du discours nous permettra de replacer l'ensemble de ces expressions dans le contexte des différentes tâches discursives structurant les discussions. Un chapitre prolongera l'analyse de niveau micro amorcée en mettant l'accent sur les *conduites explicatives* menées par les enfants, dans le cadre de l'argumentation comme de l'explication causale. Une discussion générale nous permettra de confronter les observations tirées des trois chapitres précédents aux travaux de différents auteurs, et de proposer des interprétations concernant le rôle des expressions métaphoriques dans l'élaboration de la pensée réflexive des enfants.

## **Partie 1**

-

### **Définition des concepts et des outils méthodologiques**

## 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. 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 considérera comme 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 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. La rhétorique classique***

##### 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'élançe tel un lion ; c'est une comparaison. Ce lion s'élançe ; 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.

### 1.1.2. Fontanier

Plus proche de nous, au XIXe 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'élançe* » 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.

### 1.1.3. 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). Considérant la métaphore comme un phénomène marginal de langage relevant du discours figuré, ces théories s'opposent à la conception constructiviste du procédé (Proulx, 2008). Cette dernière, que nous exposerons plus loin (cf. 1.3 p. 15), présente, au contraire, la métaphore comme un processus central jouant un rôle, non seulement dans le langage, mais aussi dans la pensée et même dans les actions que nous effectuons. Ce processus participe donc à la construction de notre perception de la réalité, et, à travers nos actions, à celle de notre réalité quotidienne.

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).

## ***1.2. La théorie standard étendue du trope***

### 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. 2., p. 11).

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.

### 1.2.2. 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.

### 1.2.3. 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 sémèmes<sup>1</sup> 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-

---

<sup>1</sup> Les sémèmes correspondent à l'unité lexicale du mot.



Orecchioni, au domaine pragmatique, alors que celle de métaphore reste cantonnée au champ linguistique.

### ***1.3. La rhétorique constructiviste***

#### 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.

#### 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.

## 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.

### 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.

#### 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* se substitue 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.).

#### 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. 2.1.4, ci-après).

### 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 suivant de *Colline* de Jean Giono :

« 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).

### 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).

## ***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.

### 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.

### 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*.

### 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).

Au vu de l'omniprésence des expressions métaphoriques dans les discours du quotidien, nous nous prononçons, pour notre part, en faveur de la conception constructiviste des métaphores. Appréhendant le procédé métaphorique en tant que processus cognitif, nous présumons que les productions linguistiques qui lui sont associées fournissent des traces de la pensée à l'œuvre dans le discours réflexif spontané. Le chapitre qui suit aura pour but de préciser le lien qui existe entre langage et construction d'une pensée réflexive ou d'un raisonnement collectif dans le contexte des *Communautés de Recherche Philosophique*.

## Chapitre 2. Communautés de Recherche Philosophique

En accord avec les réflexions récentes du séminaire *Philéduc*<sup>2</sup>, nous choisissons de retenir la formulation *Communauté de Recherche Philosophique* (désormais CRP) pour qualifier l'activité de type « ateliers-philo » en contexte scolaire. Proposée par Lipman (1995), qui l'empreinte à Dewey (1967, 1972, 1990, cité par Agostini, 2007) et avant lui à Pierce, cette désignation renvoie à des pratiques de groupe axées sur une réflexion philosophique issue d'un questionnement, généralement initié par un roman et déterminé collectivement.

### 1. CRP et pensée réflexive

Pour Lipman, la pratique de CRP avec de jeunes élèves doit favoriser une « pensée d'excellence », autrement dit critique, créative, autocorrective et responsable. Dans la même lignée, Tozzi (2009) postule l'« éducativité philosophique » des enfants ; et affirme que l'enjeu pédagogique principal des CRP consiste à former les élèves à une pensée réflexive « pour qu'ils se situent mieux dans leur rapport au monde, à autrui, à eux-mêmes ». Selon lui, afin d'être initié au philosopher, c'est-à-dire au « penser par soi-même » à propos de problèmes humains fondamentaux, les enfants doivent apprendre à articuler, dans un même mouvement de pensée, trois processus essentiels : *conceptualisation*, *problématisation* et *argumentation*.

### 2. Triangle réflexif du philosophe

#### 2.1. Conceptualisation

Le processus de *conceptualisation* constitue le premier pôle du triangle définissant le philosophe chez Tozzi (2012). Il fait référence à l'identification et à l'explicitation des notions clés mobilisées dans l'activité de discussion philosophique ; une pensée rigoureuse impliquant de clarifier « ce dont on parle » avec précision. Conceptualiser revient alors à attribuer un contenu conceptuel à une idée (telle que la *vérité*, par exemple). Cela peut se faire à travers la construction de distinctions notionnelles (*vérité* vs *certitude*), de réseaux de concepts (par exemple, *vérité*, *évidence*, *rationalité*, *universalité*, etc.) mais aussi de

---

<sup>2</sup> Séminaire local et mensuel encadré par J.P. Simon sur les « Conditions et manifestations de la pensée réflexive dans les discussions à visée philosophique » (<http://lidilem.u-grenoble3.fr/actualites/seminaires-periodiques/%CF%86leduc-axe-2/>)

questionnements en rapport avec la notion clé (*Existe-t-il une ou plusieurs vérités ? La vérité est-elle absolue ou relative ?* etc.).

## **2.2 Problématisation**

Toujours selon Tozzi, le deuxième processus, celui de *problématisation*, décrit une posture de recherche fondée sur le questionnement – l'étonnement, à la manière d'Aristote, ou le doute, selon Descartes. Il conduit à s'interroger sur ses propres croyances ou affirmations (par exemple, *Je crois en Dieu, mais existe-t-il vraiment ?*), à déconstruire ses propres préjugés (*Dire que Dieu est bon suppose qu'il existe, mais existe-t-il ?*), à entreprendre une « dé-marche » réflexive... Il s'agit également de se demander quel est le problème philosophique qui sous-tend une question posée, et de se questionner sur la difficulté à y répondre « dans un rapport à la vérité comme horizon » (2012). Soit la question philosophique *Puis-je connaître autrui ?*, elle pose problème et nécessite de s'interroger en prenant en compte différentes alternatives : *si autrui me ressemble, s'il est radicalement différent*, etc.

## **2.3. Argumentation**

Le dernier processus réflexif, composant le triangle proposé par Tozzi, est l'*argumentation*. L'auteur y voit une démarche rationnelle consistant à affirmer, défendre ou réfuter un point de vue en le justifiant, dans la perspective de penser la réalité de manière « consistante et non contradictoire ». Cette activité revient à fonder son raisonnement sur des « raisons » – ou arguments – pertinent(e)s, afin d'en convaincre les autres ou soi-même. Elle s'inscrit dans une recherche d'universalisation et de vérité. Dans l'exemple suivant, tiré de la discussion « Efforts » du corpus *Philosophèmes*<sup>3</sup> et emprunté à Leclaire-Halté et al. (2013), Gwenola argumente la thèse *il faut faire des efforts* en mentionnant les conséquences que cela peut avoir sur la qualité d'un travail :

**Ex 1 :**

**Gwenola :** aussi faut faire des efforts pa(r)ce que comme i(l) // on arrive mieux à travailler et aussi c'est c'est plus facile notre travail // pour après pour bien lire et écrire

## **2.4. Un quatrième pôle réflexif issu des réflexions du séminaire Philéduc**

Dans la tâche de problématisation, Tozzi inclut le questionnement, par le sujet philosophant lui-même, des conséquences de ses propres prises de position. Pour notre

---

<sup>3</sup>Corpus oral et multimodal de transcriptions d'ateliers philosophiques en classe



part, en nous appuyant sur les réflexions toutes récentes du séminaire *Philéduc*, nous choisissons de retenir cette démarche en tant que processus réflexif à part entière. En effet, lors des réunions du séminaire, un quatrième pôle d'*évaluation des conséquences de son raisonnement*, ou de ses *propos*, a été suggéré pour compléter le triangle caractérisant la pensée réflexive chez Tozzi. Il s'agit, plus précisément de porter un regard réflexif sur ses propres paroles, en mesurant les conséquences dans la réalité concrète, notamment au niveau éthique. De cette manière, si l'on prend l'exemple d'un enfant affirmant que les animaux possèdent une âme, une attitude réflexive vis-à-vis des conséquences de son raisonnement serait notamment de conclure qu'il ne peut pas manger de viande.

### ***3. CRP et raisonnement collectif***

Pour Lipman (1995), comme pour les nombreux chercheurs travaillant actuellement sur le sujet, les CRP doivent favoriser, chez les enfants, l'émergence d'une pensée de nature réflexive mais également celle d'un « penser ensemble » (Leclaire-Halté, Colletta & Simon, 2013 notamment). Tozzi, (2012) notamment, explique qu'une pensée philosophique à caractère « partageable », rationnelle et visant un horizon d'universalité et de vérité doit être encouragée. De plus, la pratique de CRP a pour objectif, à travers le désaccord même, une éthique de la discussion autant morale qu'intellectuelle. Elle doit donner lieu à une contradiction organisée autour de l'« examen intelligent » d'un sujet donné (Auriac-Slusarczyk et Maufrais, 2010, cité par Leclaire-Halté et al., 2013).

Tozzi souligne également l'enjeu pédagogique des CRP sur le plan du langage et de la communication : elle favorise un « usage réflexif de la langue, un co-développement de la langue et de la pensée » (2012, p. 5). L'étude de Leclaire-Halté et al. illustre bien cette interdépendance entre langage et pensée, et montre comment l'observation des glissements discursifs peut aider à la compréhension des mouvements de pensée.

## Chapitre 3. Pragmatique des interactions

Nous avons vu, à travers le chapitre précédent, que la pensée philosophique, dans le contexte des CRP, doit prendre la forme d'un raisonnement réflexif co-construit verbalement par l'ensemble des participants. C'est pourquoi nous choisissons d'inscrire ce travail dans une approche interactionniste. Afin de prendre en compte la dynamique des échanges langagiers, nous nous appuyons plus précisément sur les éléments hiérarchiques et fonctionnels du modèle genevois d'*analyse conversationnelle* (désormais AC) (Moeschler, 1985 ; Roulet, Auchlin, Moeschler, Rubattel & Schelling, 1991 ; Moeschler, 1996 ; Roulet, Filliettaz & Grobet, 2001).

### *1. Le discours : négociation et constituants de base*

#### *1.1. Négociation*

Dans le cadre de l'analyse de discussions mobilisant argumentation et pensée collaborative, la conception du discours comme *négociation*, défendue par les auteurs de l'École de Genève, nous paraît particulièrement pertinente. Selon eux, les interactions verbales ont pour finalité l'*accord* entre les différents interactants. Lorsque celui-ci n'est pas immédiat – cas le plus fréquent en situation discursive réelle –, il est visé grâce à une démarche de négociation entre locuteurs.

#### *1.2. Echange et intervention*

Le postulat du discours comme négociation est à la source du modèle de structure hiérarchique proposé par Roulet et ses collègues, organisé autour de deux constituants majeurs : l'*échange* et l'*intervention*. Tandis que le premier élément renvoie à la plus petite unité *dialogale* (i.e. impliquant plusieurs locuteurs) rencontrée dans le discours, le deuxième correspond à la plus grande unité *monologale* (i.e. impliquant un seul locuteur) répertoriée. La notion d'échange est reprise à Goffman (1973, cité par Roulet *et al.*, 1991), et désigne un constituant complexe composé d'au moins deux interventions – dans les faits, plutôt trois. Cet élément est soumis à une contrainte de *complétude interactionnelle*, qui présuppose que la clôture d'un échange dépend d'un accord des participants. L'intervention coïncide à quelque chose près avec un tour de parole et se compose d'un ou plusieurs *actes de langage* au sens de Searle<sup>4</sup>. Les échanges sont, à leurs tours, subordonnés à une unité de

---

<sup>4</sup> Searle, J.R. (1982). *Sens et expression. Etude de théorie des actes du langage*. Paris : Minuit.

rang supérieur intitulée *incursion* : celle-ci débute par un échange à fonction d'*ouverture*, suivi d'un échange principal nommé *transaction* puis d'un échange final à fonction de *clôture*.

## 2. Structure hiérarchique du discours

### 2.1. Principe de récursivité

Reprenant le concept de *chaînage* apparaissant chez Goffman (1987), le modèle hiérarchique de Roulet *et al.* met l'accent sur le principe de *récursivité* caractérisant le discours. Ainsi, il apparaît que l'organisation des interactions langagières est souvent plus complexe que la simple coordination d'unités de base. En situation authentique, on rencontre fréquemment des cas où des échanges sont inclus, ou *enchâssés*, dans d'autres échanges plus vastes<sup>5</sup>. Le caractère récursif de la communication verbale a d'ailleurs amené des auteurs, tels que Kerbrat-Orecchioni (1990), à définir des constituants de rang intermédiaire situés entre l'échange et l'incursion : les *séquences*<sup>6</sup>. La prise en compte de ces groupes d'échanges, présentant une forte cohérence thématique et pragmatique, nous paraît primordiale dans la perspective d'appréhender la dynamique générale d'une interaction.

### 2.2. Les différentes structures d'échanges

Les différents types d'échanges non prototypiques, décrits par Colletta (2004), nous semblent également devoir être mentionnés dans le cadre d'une étude portant sur les CRP. Les échanges *entrecroisés*, notamment, sont construits autour de deux interventions : tandis que la première initie deux échanges à l'aide de deux actes de langage distincts, la deuxième les conclut successivement (cf. exemple 2 emprunté à Colletta).

Ex 2 :

A	┌(1) Bonjour,	
		┌(2) on se voit demain ?
B	└(1) Bonjour,	
		└(2) oui, comme convenu.

Les échanges *imbriqués* sont particulièrement représentatifs du processus de chaînage mentionné plus haut. Ils se définissent comme des structures binaires dans

<sup>5</sup> Nous ne retenons pas l'idée radicale selon laquelle une intervention, voire un échange, peuvent se trouver enchâssés dans une intervention plus large.

<sup>6</sup> *Épisodes* chez André-Larochebouvry (1984, cité par Colletta) et *modules* chez Vion (1992, *id.*).

lesquelles chacune des interventions termine un échange tout en commençant un nouveau (cf. exemple 3).

**Ex 3 :**

- A1 Je vous rappelle que les modalités du droit de garde ont été fixées la dernière fois.  
B1 Mais elle les respecte pas !  
A2 Ben faudrait peut-être commencer par les respecter vous-même, ce qui apparemment n'est pas le cas.  
B2 Ça c'est ce qu'elle dit, mais c'est pas parce que j'ai amené les gosses une fois en retard qu'elle doit m'insulter à chaque fois, aussi !  
C1 C'est faux, ça c'est absolument faux !

Enfin, Kerbrat-Orecchioni (1995, cité par Colletta), a théorisé la notion d'échange *tronqué* au sein duquel la deuxième intervention, attendue par l'interlocuteur, est absente. Bien que Colletta remarque qu'une absence d'intervention ne coïncide pas nécessairement avec celle d'acte de langage – celui-ci pouvant être non verbal, nous envisageons que le contexte collectif des CRP puisse favoriser la formation d'échanges tronqués.

### ***3. Aspects fonctionnels du discours***

Dans la perspective de l'étude qui est la nôtre, la dimension fonctionnelle théorisée dans le modèle genevois de l'AC mérite d'être mentionnée. La notion de fonction *interactive*, en particulier, nous intéresse dans le sens où elle peut nous aider à interroger le rôle de formes linguistiques, telles que des expressions métaphoriques, dans l'élaboration en cours d'une pensée philosophique. En effet, dans le cas d'une intervention comportant au moins deux actes de langage, la fonction interactive dépend de la place occupée par chacun d'eux, en particulier celle de l'acte, ou des actes, de rang secondaire appelés actes subordonnés. De cette façon, un acte subordonné présentera une fonction *proactive* s'il précède l'acte directeur – ou principal – et une fonction *rétroactive* s'il lui succède. Dans le premier cas, il participera à des procédés de *consécution* (cf. exemples 4. a) b), empruntés à Cristea, 2003) ou de *concession* (exemples 5. a) b), *ibid.*) notamment ; dans le second, à des démarches de *justification* (exemple 6. a) b), *ibid.*) ou de *commentaire* (exemples 7. a) b), *ibid.*), etc. Dans l'ensemble des exemples ci-dessous, les actes directeurs et subordonnés seront suivis respectivement des notations (AD) et (AS).

Ex 4, illustrant la **consécution** :

- a) Il va pleuvoir (AS), donc il est impossible de maintenir notre excursion (AD).  
b) Il fait trop froid (AS), je ne vais pas sortir (AD).

Ex 5, illustrant la **concession** :

- a) Il va pleuvoir (AS) mais le mauvais temps ne va pas durer (AD).
- b) Il fait très froid (AS), mais je vais tout de même sortir (AD).

Ex 6, illustrant la **justification** :

- a) Il va pleuvoir (AD), puisque le baromètre a baissé (AS).
- b) Pardon (AD), je ne vous ai pas reconnu (AS).

Ex7, illustrant le **commentaire** :

- a) Il va pleuvoir (AD), c'est du moins ce que dit la météo (AS).
- b) Pardon, je ne vous ai pas reconnu (AD). Il y a longtemps que je ne vous ai pas vu (AS).

#### ***4. Discours et conduites explicatives***

Adoptant une conception interactionniste du discours, Veneziano & Hudelot (2002) ont théorisé le fonctionnement de ce qu'ils considèrent comme une composante fondamentale de la communication : les *conduites explicatives*. Cette terminologie s'applique à des énoncés répondant à une question en « pourquoi ? » et s'organise autour de deux constituants inséparables : l'*explanandum* et l'*explanans*. L'*explanandum* désigne un événement, une action ou un propos, susceptible de poser problème à l'interlocuteur et qui nécessite d'être expliqué. L'*explanans*, lui, vient résoudre ou atténuer la difficulté communicationnelle alors engendrée, en fournissant la « cause » ou la « raison » permettant d'expliquer ou justifier l'*explanandum*. La structure binaire caractérisant les conduites explicatives peut donc être formalisée comme telle : < P parce que Q > (ou < Q donc P >); voire plus précisément, puisqu'il s'agit de conduites discursives, < Si je dis P, c'est parce que Q > (Colletta, 2004). Soit l'énoncé mentionné par Colletta (*ibid.*) « C'est inutile d'aller chez Renaud maintenant parce qu'il est chez son garagiste » : l'assertion « C'est inutile d'aller chez Renaud maintenant » constitue un *explanandum* P qui se trouve justifié par l'*explanans* Q « parce qu'il est chez son garagiste ». Notons que l'*explanandum* et l'*explanans* peuvent être formulés par deux locuteurs distincts.

Permettant d'appréhender la dynamique du raisonnement à l'œuvre dans les CRP, l'approche pragmatique des interactions langagières se prête bien à l'analyse du corpus *Philosophèmes*, comme le font notamment remarquer Specogna (2013) ou Auriac-Slusarczyk & Fiema (*ed. cit.*). Cette perspective a été adoptée dans de nombreux travaux visant à aborder la pensée des enfants à travers les manifestations linguistiques qui lui sont associées. Pourtant, bien que la conception cognitive de la métaphore ait désormais largement mis en évidence le lien entre procédé analogique et construction de la pensée, aucune recherche ne s'est concentrée, à notre connaissance, sur les expressions métaphoriques apparaissant dans les échanges à visée philosophique telles les CRP.

## **Partie 2**

-

## **Méthodologie**

## Chapitre 4. Problématique et hypothèses

L'analyse qui fera l'objet de notre troisième partie part du postulat que les formes linguistiques apparaissant dans le corpus *Philosophèmes* peuvent constituer des observables, des traces à partir desquels il est possible d'interroger, à défaut de constater directement, l'activité réflexive à l'œuvre, chez les enfants, dans le contexte des CRP. Dans notre cas, les expressions métaphoriques seront étudiées en tant que manifestations linguistiques d'une pensée réflexive. Privilégiant la conception constructiviste de la métaphore, nous examinerons ces formes du point de vue de leur participation à l'élaboration de la pensée des élèves. L'approche retenue nous amène donc à la problématique qui suit :

**De quelle manière les expressions métaphoriques participent-elles à la réflexivité et aux conduites explicatives des enfants dans un contexte de CRP ?**

Afin de tenter de fournir des éléments de réponse à ce questionnement, nous étudierons les expressions de type métaphorique en fonction du contexte dans lequel elles interviennent. Nous nous interrogerons, plus précisément, à partir de trois niveaux d'analyse:

Nous commencerons par répertorier les différents types d'expressions métaphoriques apparaissant sur la globalité du corpus. Puis l'analyse de l'organisation du niveau macro du discours nous permettra de questionner la participation de ces formes aux différentes tâches réflexives définissant le philosophe. Enfin, la prise en compte du niveau micro de l'interaction nous amènera à discuter le rôle du procédé métaphorique au sein des conduites explicatives. Notre questionnement prendra comme point de départ les hypothèses suivantes :

Hyp.1 : Les tâches réflexives de conceptualisation, problématisation, argumentation, évaluation de conséquences seront plus favorables, chez les enfants, à l'emploi d'expressions de type métaphorique que celle, plus factuelle, d'explication causale.

En effet, Colletta explique que Grize (1990, cité par) distingue le procédé d'explication causale pure, visant à établir des relations de cause à conséquence entre des faits, de celui de justification portant sur des paroles. Si l'on admet avec Lakoff & Johnson

(1985) que le rôle des concepts métaphoriques consiste à appréhender un domaine cible, nous échappant par son abstraction, à travers un domaine source plus concret, on peut penser que le recours à de telles formes soit superflu dans le cadre de l'explication causale.

Hyp.2 : Au sein des conduites explicatives, les expressions de type métaphorique occuperont davantage la fonction d'*explanans* que d'*explanandum*.

Si la principale fonction du procédé métaphorique est d'explicitier des concepts abstraits en les rapprochant de concepts plus concrets, on peut penser qu'ils constitueront davantage un outil permettant d'expliquer ou de justifier un acte de langage ambigu, qu'une source de confusion pour l'interlocuteur.



## Chapitre 5. Présentation du corpus et de la méthodologie

Dans ce chapitre, nous présenterons l'analyse qui tentera d'apporter des éléments de réponse à notre problématique. Nous décrirons le matériel exploité. 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. Pour finir, nous exposerons la méthode de traitement employée.

### *1. Description du corpus*

Nous prenons le parti, dans ce travail, de prolonger l'analyse de contenu que nous avons entamée précédemment à partir d'extraits du corpus *Philosophèmes*. Nous présenterons donc ce corpus, dans sa globalité, puis décrirons les sous-corpus retenus.

#### *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 gestes<sup>7</sup>. 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

---

<sup>7</sup> Pour notre part, nous baserons notre travail uniquement sur la transcription de paroles.

des raisonnements et leurs emplois verbaux associés chez les élèves » (Auriac-Slusarczyk & Colletta, à paraître).

### ***1.2. Le corpus utilisé***

Pour notre part, nous amorcerons une analyse de paroles à partir de la transcription de quatre ateliers philosophiques. Deux de ces discussions ont lieu dans des classes de niveau CM2, et deux dans des classes de 5<sup>e</sup>. Chacune est introduite par une problématique précise : « La vie est-elle prêtée ou donnée ? » et « Pourquoi l'argent prend une si grande place dans notre vie ? » en CM2, « Pourquoi y a-t-il besoin de règles ? » et « Pourquoi un capitaine abandonne son navire ? » en 5<sup>e</sup>. La première analyse de corpus que nous avons menée présentait un caractère longitudinal puisqu'elle se basait sur des discussions impliquant des élèves de niveau CP à CM2. La constitution de notre corpus actuel se fonde sur l'augmentation des emplois métaphoriques alors mise en évidence autour de l'âge de 10 ans, chez les élèves – et également chez les enseignants – lors des CRP étudiées. En nous concentrant sur les niveaux CM2 et 5<sup>e</sup>, nous espérons pouvoir proposer une étude transversale, cette fois, basée sur des discussions faisant intervenir le procédé métaphorique de manière suffisamment productive. 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.

## ***2. Définition de l'objet d'étude***

De même que lors de notre étude antérieure portant sur le sujet (Lagrange-Lanaspre, 2014), nous nous confrontons, dans ce travail, au problème du flou définitionnel de la métaphore. Considérer avec Lakoff & Johnson (1985) que le procédé est au centre de notre système conceptuel – et par là du langage – peut notamment nous amener à percevoir des métaphores de manière un peu trop systématique. C'est pourquoi nous tâchons, dans les lignes qui suivent, de circonscrire les phénomènes à retenir pour notre analyse.

### ***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 rejetons pas les *théories de la double signification*. Nous considérons, 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.

Dans le cadre de notre étude, les métaphores seront distinguées des comparaisons que nous inclurons, à l'instar de Fontanier, dans le discours littéral<sup>8</sup>. 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 un outil permettant, de plus, d'identifier des tropes implicatifs, fictionnels ou des tropes pragmatiques (illocutoires ou communicationnels).

## **2.2. Définition en extension**

Si, dès la rhétorique classique, toutes les catégories du discours sont jugées susceptibles de présenter un comportement métaphorique, beaucoup d'études, en particulier expérimentales, ne se concentrent que sur des formes nominales de métaphores. 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.

## **2.3. Prise en compte du phénomène métaphorique**

Lors de notre précédente étude, nous avons choisi d'exclure des formes considérées comme *éteintes*, ou *mortes*, au sens de Rémi-Giraud (2006). Selon l'auteure, ces formes métaphoriques 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. En d'autres termes, leur aspect métaphorique, ainsi que leur sens littéral, ne sont plus ressentis; seul le sens second l'est. Des énoncés banals tels que « *on y va* », ou « *ça veut dire* » illustrent cette définition. Pourtant, lors de la soutenance de notre travail, nous avons souligné la difficulté qui persistait à distinguer les formes éteintes des formes vives.

---

<sup>8</sup> Nous n'avions pas intégré, en revanche, l'idée de l'auteur selon laquelle le discours littéral constituerait la norme et les métaphores un « écart ».

En effet, établir une classification sur la base d'un certain « ressenti » ne peut se faire que sur des bases assez subjectives.

Face à cette difficulté à définir la notion de métaphore, nous choisissons d'aborder notre objet d'étude dans les termes plus nuancés d'« expression de type métaphorique ». Cette terminologie englobera des occurrences relevant de catégories dites classiques de métaphores *figées* ou *vives*. Mais elle inclura également des formes dont le caractère métaphorique s'avère plus discutable, soit qu'elles impliquent un procédé analogique à travers des concepts métaphoriques, au sens de Lakoff & Johnson (1985), d'une manière jugée peu perceptible, soit que leur emploi en situation prête à confusion. La prise en compte de cette diversité d'expressions, lors de l'analyse des quatre discussions sélectionnées, nous conduira à établir une typologie organisée selon quatre catégories principales :

- 1) *Métaphores figées*
- 2) *Métaphores vives*
- 3) *Expressions faisant appel à un procédé analogique moins perceptible*
- 4) *Expressions dont l'emploi métaphorique est discutable*

Les occurrences seront listées pour les deux premières classes, tandis que les deux dernières catégories seront illustrées par des exemples représentatifs. Ce classement aura pour objectif de relativiser la notion de métaphore tout en maintenant un cadre de réflexion adéquat avec une approche cognitive du phénomène. Il sera présenté dans notre 6 chapitre et fera l'objet d'un début de réflexion. Il fournira une base de travail pour la suite de l'analyse.

### ***3. Analyse de type interactionniste***

Dans la suite de l'étude, nous chercherons à interroger la place des expressions de type métaphorique en fonction du contexte discursif dans lequel elles interviennent. Pour cela, nous nous appuierons sur les éléments de pragmatique des interactions présentés dans notre partie théorique. Le chapitre 7 visera à tester notre première hypothèse de travail en prenant la *séquence* pour unité de référence. Comme exposé en 2.1 Ch.3, les séquences sont définies par Kerbrat-Orecchioni comme des groupes d'échanges, présentant une forte cohérence thématique et pragmatique. Dans le cadre de notre étude, elles correspondront à

des moments d'interaction organisés autour d'un même objet de discours à partir d'une tâche discursive engagée collectivement.

Les tâches prises en compte coïncideront avec les quatre pôles mentionnés, dans notre partie théorique, au sujet de la pensée réflexive. Nous rappelons qu'il s'agit des activités de conceptualisation, problématisation, argumentation et évaluation des conséquences de son raisonnement. En raison de sa part assez conséquente dans le corpus, une cinquième tâche non réflexive d'explication causale sera retenue. En vue d'être envisagée d'un point de vue analytique, l'organisation séquentielle des quatre CRP est formalisée dans l'annexe 6, sous forme de cartes heuristiques. Ces schémas rendent également compte de la répartition des expressions de type métaphorique en fonction des séquences dégagées. Ils constituent un support de réflexion concernant le rôle du procédé métaphorique dans les différentes tâches discursives, et par là dans la pensée réflexive des enfants. L'analyse est ensuite prolongée par une observation du niveau micro du discours, basée sur l'*intervention*. Cette perspective apporte un éclairage nouveau sur la place des énoncés métaphoriques dans les conduites explicatives de nature logique ou causale.

Le chapitre 8 prolonge notre approche interactionniste. Il a pour objectif d'approfondir le rôle des expressions basées sur un raisonnement analogique dans les conduites explicatives, en mettant en opposition celles relevant de l'argumentation et celles correspondant à de l'explication causale. Une nouvelle typologie permet de répertorier les occurrences de notre corpus, en mettant l'accent sur les fonctions interlocutoires d'*explanandum* et d'*explanans*. A travers ce nouvel angle d'analyse, la manière dont le procédé métaphorique s'inscrit dans l'énonciation de la réflexivité des enfants est réinterrogée.

Le chapitre 9 a pour but de discuter les données des chapitres précédents, et de les mettre en relation avec la littérature existante.

## **Partie 3**

-

**Analyse : Expressions métaphoriques et philosopher**

## Chapitre 6. Types d'expressions métaphoriques rencontrées dans le corpus

### 1. Typologie des expressions

#### 1.1. Notion d'expression métaphorique

Etant donné le flou conceptuel relatif à la notion de métaphore, nous nous sommes heurtée à quelques difficultés lors du relevé des formes à retenir pour l'analyse. Nous dégageons finalement quatre catégories d'expressions métaphoriques :

1. Certaines occurrences peuvent être rattachées sans trop d'ambiguïté à la catégorie, décrite en 2.1.4 p.18, de *métaphores figées*. Ces expressions sont en nombre restreint et sont listées dans le relevé qui suit.
2. D'une manière similaire, on peut relever des formes assez évidentes de *métaphores vives*. Celles-ci sont également rapportées dans le relevé.
3. Afin d'appréhender, d'une manière assez large, la place de l'analogie dans les CRP étudiées, la typologie rend également compte d'expressions dont le caractère métaphorique est moins évident. Nous distinguons ainsi un troisième groupe d'*expressions faisant appel à un procédé analogique peu perceptible*. Celui-ci englobe des formes impliquant selon nous des concepts métaphoriques, au sens de Lakoff & Johnson (1985), mais dont le caractère analogique est moins perceptible que pour les deux premiers groupes. Cette catégorie est illustrée par des exemples représentatifs.
4. Une dernière catégorie d'*expressions dont l'emploi métaphorique est discutable* est établie. Elle inclut des formes pour lesquelles il est difficile de se prononcer quant à un emploi métaphorique ou littéral, lors de la discussion. Comme pour la catégorie précédente, nous l'illustrons par des exemples.

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 reporter au contexte dont proviennent les énoncés et ainsi de juger, à son tour,

de leur aspect métaphorique<sup>9</sup>. De plus, les concepts source et cible que nous avons identifiés seront précisés entre parenthèses selon le modèle (*source/cible*).

## 1.2. Typologie

### 1. Métaphores figées

c'est un détraqué mental [An 4-TP45]  
(*détraqué mental/le capitaine du navire*)

c'est une poule mouillée [An 4-TP215]  
(*poule mouillée/le capitaine du navire*)

il a fait pipi dans la culotte [An 4-TP353]  
(*faire pipi dans la culotte/être lâche*)

quelqu'un (...) il te balance [An 4-TP398]  
(*balancer/dénoncer*)

ben moi je vois plutôt le courage sous un autre x# [An 4-TP474]  
(*voir X sous un autre angle/concevoir X autrement*)

ça nous retombe dessus un jour [An 4-TP476]  
(*retomber dessus un jour/finir par se regretter*)

je me tire une balle dans le crâne [An 4-TP255]  
(*se tirer une balle dans le crâne/être dans une situation insoutenable*)

la vérité sort de la bouche des enfants [An 4-TP481]  
(*sortir de la bouche des enfants/être toujours dit par les enfants*)

il se met dans la peau d'un passager [An 4-TP295]  
(*se mettre dans la peau de X/se considérer comme X*)

il tombe pas du ciel [An 1-I23]  
(*ne pas tomber du ciel/ne pas s'obtenir sans rien faire*)

tu l'(la vie) auras vu défiler d(e)vant toi [An 2-TP16]  
(*voir défiler sa vie devant soi/se remémorer toute sa vie*)

on grille un feu rouge [An 3-TP81]  
(*griller un feu rouge/ne pas s'arrêter à un feu rouge*)

prendre le dessus [An 3-TP434]

---

<sup>9</sup> Notre typologie ne rend pas compte des cas de reprises des métaphores (répétition par un même locuteur ou par autrui). Seules les productions initiant une métaphore ont été retenues. Ces cas pourraient être réintégrés lors d'un travail mettant l'accent sur la dimension collective du raisonnement à l'œuvre dans les CRP.

De même, certaines expressions métaphoriques, que nous avons rattachées à un contexte discursif de type méta-énonciatif, ont été exclues de l'analyse.



*(prendre le dessus/dominer, opprimer)*

c'est lui qui passe en premier [An 3-TP442 (2)]  
*(passer en premier/être avantagé aux dépens d'autres personnes)*

vont en colle [An 3-TP702]  
*(en colle/en salle de retenue)*

c'est une femme [An 4-TP271]  
*(femme/le capitaine du navire)*  
*commentaire : métaphore semi-figée*

## **2.Métaphores vives**

tu cuisines ta peur tu remontes xx [An 4-TP444]  
*(cuisiner sa peur/entretenir sa peur)*  
*remonter xx*

il (l'argent) Tombe du loto [An 1-I135]  
*(tomber du loto/provenir du loto)*  
*Commentaire : cette métaphore n'est pas une production spontanée de l'élève, mais répond à la question de l'enseignante « alors d'où Tombe-t-il alors », posée au tour de parole précédent.*

ça fait un peu une chaîne [An 1-I182]  
*(chaîne/lien de cause à effet entre le fait de payer ses vêtements dans une boutique et l'argent que gagne celui qui les a créés)*

il (du papier recyclé) garde toute # dans un tiroir toute ta mémoire dans un dossier (...) il la donne à quelqu'un d'autre qui va naître [An 2-TP75 à 77]  
*(papier recyclé/cycle de la vie)*  
*Commentaire : On a ici affaire à une métaphore filée s'étalant sur deux tours de parole.*

ça fait une chaîne # humaine de # [An 2-TP106]  
d'âmes  
*(chaîne humaine d'âmes/cycle de la vie)*

## **3.Expressions faisant appel à un procédé analogique peu perceptible**

### Concepts métaphoriques d'orientation

tu laisses la place à quelqu'un [An 2-TP89]  
*(laisser la place à X/être remplacé par x)*

le monde va:: partir n'importe comment [An 3-TP271]  
*(partir n'importe comment/n'être plus organisé d'une manière qui fonctionne)*

### Concepts métaphoriques d'entités/substance

à vingt-cinq pour cent (je) suis d'accord [An 1-I31]  
(à vingt-cinq pour cent/avec des réserves)

y a une chance sur un million [An 1-I260]  
(une chance sur un million/une probabilité infime)

il doit remplir son contrat [An 4-TP261]  
(remplir son contrat/ respecter son contrat)  
Commentaire : métaphore de contenant

### Personnifications

l'argent il vient bien de quelque part [An 1-I75]  
(venir de quelque part/avoir une origine)

ben il (l'argent) arrive comment ? [An 1-I396]  
(arriver/apparaître)

### **4. Expressions faisant appel à un procédé analogique peu perceptible**

il va boire son petit café [An 4-TP246]  
(boire son petit café/attendre)

*Commentaire : Dans les tours de parole 243 à 245 précédant cette expression, Isaak cherche à défendre une position exprimée plus haut « le bateau il est en train de couler # pre/ première chose que je pense moi c'est sauver ma peau » (TP 227). Lorsqu'il fait remarquer que s'il reste sur le navire au lieu de s'enfuir, le capitaine ne pourra rien faire d'autre qu'attendre, Karlos appuie ses propos avec l'énoncé « il va boire son petit café ». On peut envisager que cette expression constitue une métaphore vive visant à exprimer l'attente du capitaine dans des termes plus concrets. Isaak reprend d'ailleurs cette expression à son compte dans le TP247, ce qui laisse présager qu'il y trouve une reformulation pertinente de ses propos. Pourtant, l'énoncé peut aussi simplement constituer un exemple factuel venant illustrer les arguments d'Isaak.*

l'exemp(le) de Emma ça peut êt(re) des piles rechargeables [An 2-TP34]  
(piles rechargeables/vie)

*Commentaire : Dans le TP14 de l'annexe 2 (cf. p. 76), Emma compare explicitement la vie à une pile « c'est à peu près comme une pile quoi elle va forcément s'user quoi ». Dans le TP34, Maxime commente ses propos : « l'exemp(le) de Emma ça peut êt(re) des piles rechargeables ». Lorsqu'il fait remarquer que les piles peuvent être rechargeables, on peut se demander s'il raisonne simplement sur les propriétés de l'objet « pile » ou s'il reprend la comparaison d'Emma pour en proposer une nouvelle, sous forme métaphorique cette fois.*

### **2. Premières observations**

Nous pouvons remarquer que le corpus révèle un recours diversifié à des concepts métaphoriques, tels que théorisés chez Lakoff & Johnson (1985), comme en témoignent les

exemples donnés pour la catégorie *Expressions faisant appel à un procédé analogique peu perceptible*. Le relevé, en annexe 5, permet de voir que ces concepts sont rencontrés de manière assez régulière sur la totalité du corpus. Nous notons, ensuite, que l'emploi de métaphores figées est également assez fréquent lors des verbalisations des enfants. En revanche, le nombre de métaphores vives est beaucoup plus limité. Nous proposons, dès lors, de mettre cette observation en perspective avec la dimension créative de la pensée théorisée par Lipman (1995), et considérons qu'elle vient interroger le niveau de réflexivité mis en œuvre chez les enfants, lors des discussions.

Afin d'apporter un éclairage au questionnement qui émerge à l'issue de ce chapitre, nous nous pencherons, dans la suite du travail, sur la manière dont les différentes tâches réflexives (conceptualisation, problématisation, argumentation, évaluation des conséquences de son raisonnement) engagées dans les quatre CRP se répartissent. Puis, nous nous intéresserons à la place occupée par les expressions de type métaphorique parmi ces différentes tâches, en nous basant sur le niveau macro, mais également micro, du discours.

## **Chapitre 7. Expressions métaphoriques et tâches discursives**

Ce chapitre sera destiné à mettre à l'épreuve la première hypothèse qui sous-tend notre étude. Rappelons-la, afin de faciliter la progression de notre réflexion :

Hyp.1 : Les tâches réflexives de conceptualisation, problématisation, argumentation, évaluation de conséquences seront plus favorables, chez les enfants, à l'emploi d'expressions de type métaphorique que celle, plus factuelle, d'explication causale.

Nous commencerons par évaluer la manière dont les différentes tâches sont exploitées, sur le plan collectif, lors des quatre discussions retenues. Puis nous observerons la manière dont les expressions qui nous intéressent se répartissent à travers ces activités. Nous terminerons ce chapitre sur une analyse du niveau micro de la conversation.

### ***1. Répartition des tâches discursives sur l'ensemble du corpus***

Les schémas présentés en annexes 6 représentent le découpage macro de chacune des quatre discussions analysées, ainsi que la manière dont les expressions métaphoriques s'y répartissent. Ils nous permettent de constater que le corpus s'organise autour de trois tâches discursives principales : les tâches réflexives d'argumentation et de conceptualisation auxquelles s'ajoute celle d'explication causale, davantage basée sur des faits. La participation des tâches de problématisation ou d'évaluation de conséquences ne ressort pas au niveau macro : en effet, leur présence est très limitée sur l'ensemble du corpus et se manifeste de manière trop ponctuelle pour pouvoir être formalisée en termes de séquences.

Ces schémas montrent que les tâches collectives d'argumentation sont particulièrement fréquentes au sein des quatre discussions. La tâche de conceptualisation intervient également de manière régulière. Enfin, la présence de l'activité d'explication causale, plus limitée, n'est pas négligeable. Précisons que les tours de paroles de début et de fin de séquences sont indiqués entre crochets, ce qui permet d'affiner l'étude de la répartition des activités discursives.

Sur les quatre tâches réflexives suggérées, lors du séminaire *Philéduc* (cf. 2 Ch.2 p.21), afin de définir le philosophe, seules celles d'argumentation et de conceptualisation sont

donc identifiables dans notre corpus. En outre, plusieurs séquences ne semblent pas relever de la réflexivité puisqu'elles sont fondées sur de l'explication causale. La manière dont ces différentes activités discursives s'organisent, lors des CRP étudiées, peut nous amener à interroger le niveau de réflexivité impliqué.

## ***2. Répartition des expressions métaphoriques en fonction des tâches discursives***

Les schémas de l'annexe 6 ont également pour fonction de rendre compte de la façon dont les expressions métaphoriques se répartissent en fonction des différentes tâches discursives engagées collectivement. A ce stade de l'analyse, les catégories 2 et 3 d'*Expressions faisant appel à un procédé analogique peu perceptible* et d'*Expressions dont l'emploi métaphorique est discutable* (cf. 1.1. Ch. p.37) sont réunies dans un même groupe d'*expressions ambiguës*. Chacune de ces occurrences est signalée, au niveau de la séquence où elle intervient, par un rectangle de couleur gris-vert. Les métaphores figées apparaissent en bleu foncé et les métaphores vives en orange.

Une première observation globale de la distribution des occurrences conduit à remarquer que les discussions « Vie » et « Capitaine », fondées essentiellement sur les activités réflexives d'argumentation et de conceptualisation (une unique séquence de type explication causale dans la deuxième discussion), ont fait l'objet d'un relevé plus fourni que les discussions « Argent » et « Règles », davantage concernés par l'explication causale. Ce relevé doit être relativisé puisqu'il prend en compte des formes dont l'aspect métaphorique peut être discuté.

Cependant, la répartition des cas moins ambigus de métaphores figées ou vives confirme notre sentiment. En effet, aucune occurrence n'intervient dans un contexte collectif d'explication causale. A l'inverse, quinze formes figées, ainsi que cinq formes vives, relèvent de séquences basées sur les activités d'argumentation, de conceptualisation ou sur les deux à la fois. Ajoutons toutefois que trois métaphores figées apparaissent dans une séquence de transition (cf. schéma « Un capitaine peut-il abandonner son navire ? ») alors qu'une métaphore vive est repérée dans un épisode conjuguant argumentation et explication causale. Cette remarque nous amène à l'idée que notre analyse de corpus mérite d'être approfondie par une prise en compte du discours au niveau micro.

### 3. Présence de la tâche d'explication au niveau micro

En déplaçant notre analyse au niveau de l'*intervention*, on s'aperçoit que de nombreux énoncés, notamment métaphoriques, sont présents dans des explications de type « pourquoi » construites selon la forme « P parce Q » ou « Q donc P ».

Parmi ces conduites explicatives, certaines relèvent des tâches réflexives d'argumentation ou de conceptualisation. Comme l'explique Colletta (2004), l'explication, lorsqu'elle est de nature logique, vise davantage à expliquer des paroles que des faits. Elle peut donc intervenir lors des justifications formulées par les enfants pour étayer leurs positions ou leurs conceptualisations. C'est le cas, par exemple, dans les interventions suivantes extraites des discussions « Argent » et « Vie »<sup>10</sup> :

Ex8 :

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&  
[An 1-I23]

Ex9 :

Sandra : alors moi j(e) dis plutôt la vie c'est donné # pa(r)c(e) que euh # déjà quand # déjà comme c'est ta vie à toi tu: tu vas pas (a)ller la t(u) peux pas la donner à quelqu'un d'autre # mais toi **tu peux donner la vie** # mais euh tu c'est pas toi qui va aller donner la vie à une aut(re) personne  
[An 2-TP47]

Mais lorsqu'on se concentre sur la structure micro de l'interaction, on constate également que certains énoncés, faisant appel au procédé métaphorique, se limitent à établir des liens de cause à conséquence entre des événements factuels. Les extraits qui suivent, tirés des discussions « Capitaine » et « Argent », illustrent ce point :

Ex10 :

Ramia : (...) quand on ment en fait on a tout le temps peur # parce qu'on a pas dit la vérité et on a peur que **ça nous retombe dessus un jour**  
[An4-TP 476]

Ex11 :

Clara : (...)les vêt(e)ments pas exemple dans une boutique ils sont faits autre part et donc à la fin **ça fait un peu une chaîne**  
[An1-II82]

Nous avons vu que, parmi les quatre pôles réflexifs définissant la pensée philosophique selon nous, seuls ceux d'argumentation et de conceptualisation sont

---

<sup>10</sup> Dans ces exemples comme dans ceux qui suivront, les formes métaphoriques apparaissent en rouge.

véritablement mobilisés par les différents groupes concernés par notre étude. Le procédé non réflexif d'explication causale s'avère, en revanche, assez exploité au niveau collectif. Au sein de cette réflexivité relative, les expressions de type métaphorique semblent davantage être favorisées par les tâches collectives d'argumentation et de conceptualisation, que par celle d'explication causale. L'observation du discours au niveau micro révèle, cependant, la présence d'énoncés métaphoriques dans des tours de parole relevant d'activités d'explication de type logique mais aussi causale. Le chapitre qui suit aura pour objectif d'explorer, de manière plus précise, le rôle du procédé métaphorique au sein de ces conduites explicatives.

## Chapitre 8. Expressions métaphoriques et conduites explicatives

Dans ce chapitre, nous proposons d'interroger le rôle des expressions de type métaphorique dans les conduites explicatives, en mettant en contraste celles intervenant dans des interventions à caractère argumentatif et celles participant à de l'explication causale. L'argumentation et l'explication de faits présentant, selon Colletta (2004), une double parenté – sur le plan de la forme mais aussi de l'acquisition –, nous pourrions ainsi construire notre réflexion à partir de la comparaison de deux phénomènes explicatifs se distinguant uniquement du point de vue réflexif. Nous commencerons par proposer une typologie organisée autour des deux catégories de tâches explicatives, distinguant en outre les occurrences d'après leur fonction interlocutoire. A l'intérieur des différentes classes, les expressions seront distinguées d'après leur aspect métaphorique. Comme dans les schémas commentés en dans la partie 2 du chapitre précédent, elles seront réparties d'après les trois catégories suivantes :

- Expressions à caractère métaphorique ambigu
- Métaphores figées
- Métaphores vives

Le même système sera employé pour référer aux corpus en annexe que pour la typologie du chapitre 6.

### *1. Typologie des expressions métaphoriques selon le statut explicatif*

#### *1.1. Tâche d'argumentation*

##### **Expressions métaphoriques à fonction interlocutoire d'*explanandum***

###### Exemple d'expressions à caractère métaphorique ambigu

à vingt-cinq pour cent (je) suis d'accord [An 1-I31]

*Pas de métaphores figées ni vives*

##### **Expressions métaphoriques à fonction interlocutoire d'*explanans***

###### Exemple d'expressions à caractère métaphorique ambigu

l'argent il vient des autres personnes qui z'ont joué [An 1-I212]



### Métaphores figées

il tombe pas du ciel [An 1-I23]

tu l'(la vie) auras vu défiler d(e)vant toi [An 2-TP16]

### Métaphores vives

tu cuisines ta peur tu remontes xx [An 4-TP444]

## ***1.2. Tâche d'explication causale***

### **Expressions métaphoriques à fonction interlocutoire d'*explanandum***

#### Exemples d'expressions à caractère métaphorique ambigu

le monde va:: partir n'importe comment [An 3-TP271]

il va boire son petit café [An 4-TP246]

### Métaphores figées

ça nous retombe dessus un jour [An 4-TP476]

je me tire une balle dans le crane [An 4-TP255]

### Métaphores vives

ça fait un peu une chaîne [An 1-I182]

ça fait une chaîne # humaine de #  
d'âmes [An 2-TP106]

### Expressions métaphoriques à fonction interlocutoire d'*explanans*

*expressions métaphoriques absentes*

## ***2. Observations à partir de la typologie***

Rappelons notre deuxième hypothèse de travail :

Hyp.2 : Au sein des conduites explicatives, les expressions de type métaphorique occuperont davantage la fonction d'*explanans* que d'*explanandum*.

Si l'on observe le relevé illustrant la typologie ci-dessus, on constate que ce postulat semble vérifié en ce qui concerne la tâche d'argumentation. En effet, si l'on trouve, parmi

les interventions de nature argumentative composant notre corpus, quelques métaphores figées et vives à fonction d'*explanans*, nous n'en dénombrons aucune occupant la position d'*explanandum*. Les occurrences repérées sont donc employées par les élèves pour justifier leurs points de vue plutôt que pour les exposer.

En revanche, concernant la tâche d'explication, on peut observer que la tendance s'inverse. Nous avons pu repérer quatre occurrences de métaphores clairement figées ou vives présentant un statut d'*explanandum*, auxquelles il faut ajouter des expressions plus ambiguës qui sont apparentes dans le relevé de l'annexe 5. A l'inverse, les *explanans* intervenant dans de l'explication causale ne comptent aucune forme à tendance métaphorique. Les expressions de type métaphore sont donc exploitées, dans les CRP étudiées, pour référer aux conséquences d'un processus et non à ses causes.

A partir de la typologie proposée dans le chapitre 8, une constatation supplémentaire s'impose. En effet, tandis que les énoncés impliqués dans de l'argumentation sont construits selon le modèle « P parce Q », ceux relevant de l'explication causale sont du type « Q donc P ». Les exemples suivants 12 et 13, intervenant respectivement dans des contextes d'argumentation et d'explication causale, illustrent cette opposition :

Ex12 :

Sandrine : (...)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&

[An1-I23]

Ex 13 :

Clara : (...) 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

[An1-I182]

Nous en proposons les formalisations suivantes :

Ex12 (bis) :

Sandrine : **P pa(r)c(e) qu' Q <métaphore>** euh il faut &il faut&

Ex 13 (bis) :

Clara : **Q et donc P <métaphore>** donc heummm 3P

NB : Les conduites explicatives apparaissent en gras et l'élément contenant la forme métaphorique est suivi de la balise <métaphore>.

Il résulte de cette considération que les expressions à caractère métaphorique, qu'elles contribuent à justifier les positions des enfants dans le cadre de l'argumentation ou qu'elles décrivent les conséquences d'un phénomène factuel dans celui de l'explication causale, interviennent dans la phase finale du processus explicatif.

Cette troisième grande partie a commencé par distinguer quatre types d'expressions métaphoriques, puis trois sont apparues comme réellement pertinentes pour notre réflexion. A partir de ces trois classes, nous avons pu décrire et catégoriser les données, issues de notre corpus de travail, se rapportant à l'organisation séquentielle du discours et aux conduites explicatives. La discussion qui suit tentera de questionner nos observations à partir de nos hypothèses de départ, afin d'amorcer des interprétations.

## Chapitre 9. Discussion générale

### *1. Expressions métaphoriques et pensée créative*

La typologie, établie dans notre chapitre 3, témoigne de la présence d'expressions métaphoriques variées parmi les discussions philosophiques considérées, telles que des formes classiques de métaphores figées et vives ou divers types de concepts métaphoriques au sens de Lakoff & Johnson (1985). Le relevé présenté en annexe 5 appuie cette typologie puisque de nombreux énoncés produits par les enfants nous semblent pouvoir impliquer des métaphores conceptuelles, bien que plus ou moins perceptibles. Cette part essentielle du procédé métaphorique dans l'expression de la pensée des élèves joue en faveur de la théorie cognitive.

La typologie atteste ensuite d'un recours non négligeable à des expressions figées d'aspect métaphorique peu ambigu. En revanche, la présence de métaphores dites vives, ou créatives, est beaucoup plus restreinte. Nous avons déjà questionné ce point, dans le chapitre 6 de notre partie analyse, en lien avec la composante créative de la pensée philosophique décrite par Lipman (1995). Cette dimension avait été mentionnée lors de notre partie théorique (cf. 1. Ch.2 p.21), mais il nous semble intéressant de la développer davantage dans ce chapitre. Penser de manière créative, selon Lipman, c'est penser par soi-même et rechercher du sens. Mais l'auteur précise aussi que la pensée créative consiste à construire des connexions originales, en non seulement jetant des ponts entre différentes catégories, mais en pensant simultanément à travers ces catégories. On voit ici aisément comment les métaphores vives pourraient s'inscrire dans une telle démarche. Par opposition, nous nous proposons d'interpréter la présence faible de métaphores vives, dans notre corpus, comme l'indice d'une pensée créative – et par là d'une réflexivité – restreinte de la part des élèves impliqués.

### *2. Expressions métaphoriques et réflexivité*

Le chapitre 7 semble conforter nos dires concernant la réflexivité des enfants, puisque seules les tâches réflexives d'argumentation et de conceptualisation sont mobilisées de manière notable par les différents groupes. Les pôles de problématisation et d'évaluation de conséquences, que nous avons retenus dans notre partie théorique pour caractériser le philosophe, ont été identifiés à un niveau beaucoup trop ponctuel pour

pouvoir être formalisés en termes de séquences conversationnelles. De plus, le recours collectif assez conséquent à l'activité non réflexive d'explication causale nous conforte dans l'idée que la réflexivité à l'oeuvre dans les CRP étudiées n'est pas aboutie.

Ce même chapitre nous permet également de revenir au lien entre expressions métaphoriques et réflexivité. En effet, il a pour objectif de mettre à l'épreuve notre première hypothèse, selon laquelle les tâches réflexives favoriseraient davantage le recours au procédé métaphorique que celle non réflexive d'explication causale. L'examen de la distribution des occurrences en fonction du découpage séquentiel atteste que l'activité collective d'explication causale est, effectivement, peu propice à la production d'énoncés à caractère métaphorique, contrairement à celles d'argumentation et de conceptualisation. Il semble donc que notre étude du niveau macro du discours corrobore la fonction du procédé métaphorique soulignée par de nombreux auteurs constructivistes (Fauconnier, 1997 ; Gentner et al., 1988; Johnson, 1987, cités par Auriac-Slusarczyk & Colletta, 2014 ; Lakoff & Johnson, 1985), et confirme notre première hypothèse. En effet, le fait que le procédé se manifeste, au travers de notre corpus, essentiellement dans un contexte réflexif converge avec l'idée qu'il aide les locuteurs à penser les concepts, relations, processus abstraits qui leur échappent dans des termes plus concrets.

Pourtant la prise en compte du niveau micro du discours a révélé la présence de formes métaphoriques dans des interventions fondées sur des tâches d'explication logique, mais également causale. La participation du procédé métaphorique à des processus d'explication logique n'est pas en contradiction avec les considérations précédentes : en effet, Colletta (2004) explique que cette catégorie de conduites explicatives consiste à justifier des paroles, et donc par là à argumenter. La tendance concernant les interventions de type explication causale, basées sur des faits, était moins prédictible : on peut se demander quelle peut être la fonction de concepts métaphoriques lors de l'évocation d'événements factuels, déjà concrets en eux-mêmes.

Au regard de la quasi-absence des tâches de problématisation et d'évaluation de conséquences sur l'ensemble des quatre CRP analysées, ainsi que des observations précédentes relatives à la présence de formes métaphoriques dans des contextes monologiques d'explication causale, nous sommes amenée à nuancer notre hypothèse 2. De cette manière, nous concluons que, sur le plan collectif, les tâches réflexives de conceptualisation et d'argumentation sont plus favorables, chez les enfants, à l'emploi d'expressions de type métaphorique que celle, plus factuelle, d'explication causale. En

revanche, en nous basant sur le principe de récursivité définissant la conversation (cf. 2.1 Ch.3 p.25), nous précisons que lorsque l'explication causale est au service d'une activité réflexive plus globale – d'argumentation ou de conceptualisation –, elle est susceptible de générer des énoncés impliquant un raisonnement analogique.

### **3. Expressions métaphoriques et « horizon d'universel »**

Notre chapitre 8 nous a permis de passer en revue les différents types d'expressions métaphoriques produites lors de tours de parole mobilisant des tâches d'explication logique, d'une part, et d'explication causale, d'autre part. Ces formes ont été distinguées du point de vue de leur fonction interlocutoire – *explanandum vs explanans*. Nous pouvons, à partir de cette typologie, proposer une réflexion sur le rôle des expressions considérées dans les deux familles de conduites explicatives.

Dans le cadre de l'activité réflexive d'argumentation, les données du corpus soutiennent la deuxième hypothèse que nous avons formulée dans notre chapitre 4 : les expressions de type métaphorique occupent principalement la fonction d'*explanans*. En d'autres termes, le procédé métaphorique est davantage exploité, par les enfants, afin de justifier leurs prises de position que lors de la formulation de ces dernières. Nous avons déjà évoqué la nature réflexive de la tâche d'argumentation, et nous soulignons ici le fait que le positionnement encouragé chez les élèves, lors de l'exercice de CRP, implique un raisonnement abstrait. Pour ce qui est de l'opération de justification, à proprement parler, Tozzi (2012) précise qu'elle vise à valider un point de vue, de manière rationnelle, avec pour objectif de *penser le réel*. Grize (1990, cité par Colletta, 2004), quant à lui, remarque que cette opération a pour principale fonction de faire admettre la *vraisemblance* d'une prise de position discursive. On entrevoit, dans la perspective de réfléchir à propos du réel et de la recherche d'une vraisemblance, en quoi le pouvoir de représentation concrète des concepts métaphoriques peut présenter un intérêt lors de la justification de points de vue abstraits.

Les observations relatives aux conduites explicatives de type causal, cependant, n'appuient pas notre hypothèse : les expressions à caractère métaphorique sont essentiellement le fait de la fonction d'*explanandum*. Rappelons également qu'on ne s'attendait pas non plus à rencontrer de verbalisations métaphoriques dans le cadre d'explication basée sur des faits concrets. Les énoncés métaphoriques apparaissent alors comme « ce qui est à expliquer », et non plus comme ce qui permet d'expliquer ou de

justifier, de manière plus concrète, des propos abstraits. Face à ces considérations inattendues, le rôle des concepts métaphoriques mérite d'être réinterrogé à la lumière des cas d'expressions métaphoriques rencontrées dans des contextes d'explication causale.

Dans les TP 255 et 476 de la discussion « Capitaine » (cf. annexe 4), les élèves Léonard et Ramia recourent à des métaphores afin de formuler des *explanandum*. Nous restituons ici leurs interventions :

Ex 14 :

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  
[An4-TP 255]

Ex 15 :

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**  
[An4-TP 476]

Dans les deux cas, nous avons affaire à des formes idiomatiques connues de tous. Cela contribue donc à doter la pensée énoncée d'un aspect universel.

D'une autre manière, les deux métaphores vives, formulées lors d'une tâche d'explication causale, sont construites à partir du même concept source « chaîne », et permettent d'exprimer un processus de *cause à effet* sous la forme d'un objet très commun. Nous rapportons ci-dessous les énoncés dans lesquels elles interviennent :

Ex 16 :

Clara : (...) les vê(t)ements pas exemple dans une boutique ils sont fait autre part et donc à la fin **ça fait un peu une chaîne** donc heummm 3P

[An1-I182]

Thomas : ben m/ ben moi euh c'est euhm # c'est pas contre Arthur cette fois # et ben c'est pour euhm # dire que moi j(e) pense x x euh que j(e) pense que y a des euhm # y a des:: des milliards et des milliards d'âmes # mais qu'elles euh que y en a aucune # ben y en a qui s(e) créessent {sic} si le nombre euh # de gens sur la terre euh # monte mais sinon euh # sinon i(l) reste pareil pa(r)c(e) que # quelqu'un qui comme y a x y a # chaque seconde y a quelqu'un qui meurt et qui vit # donc euh # ils échangent leurs vies con/ # ceux qui meurent et ils [la] donnent leur vie à # à ceux qui nai::ssent et **ça fait une chaine # humaine de # d'âmes**

[An2-TP106]

Il semble que l'ensemble des métaphores figées et vives que nous venons de citer apporte un premier niveau de généralisation aux propos exprimés. Or, Leclaire-Halté et al. (2013) expliquent justement que les enfants, lors des CRP, doivent être encouragés à

dépasser la simple évocation de faits. Nos observations nous amènent à penser que le raisonnement analogique peut jouer un rôle dans ce dépassement de *l'adhérence anecdotique* défendu par les auteurs. Le procédé métaphorique semble ainsi constituer un outil, à la portée des élèves, leur permettant d'orienter leur pensée vers un horizon d'universalité, tel que le préconise Tozzi (2012), et, par là, de la rendre « partageable ».

Nous avons d'ailleurs attiré l'attention sur un dernier point, dans notre chapitre 8, que nous mettons en lien avec le précédent : qu'ils revêtent une fonction d'*explanans* lors d'une tâche d'argumentation ou d'*explanandum* lors d'une activité d'explication causale, les énoncés de type métaphorique rencontrés dans le corpus ont tendance à intervenir en fin d'énoncé. On peut penser qu'un tel recours aux procédé métaphorique traduit un pouvoir de représentation du monde suffisamment efficace pour que les enfants en fassent l'aboutissement de leurs interventions. D'un point de vue constructiviste, il semble que la métaphore s'inscrive dans l'élaboration de la pensée des enfants, en leur fournissant un moyen de clarifier leurs propos avant de les soumettre au groupe. On entrevoit ici le rôle qu'elle peut jouer dans la co-construction du raisonnement à l'œuvre dans les CRP.



## Conclusion

Partant de la définition de la métaphore d'après la tradition antique, notre réflexion s'est acheminée, dans ce travail plus encore que dans le précédent, vers une conception constructiviste du phénomène. Envisagé en tant que processus central de pensée et d'action, le procédé métaphorique nous a paru se prêter tout particulièrement à une analyse d'interactions de type CRP. Abordé en termes de traces linguistiques de pensée, les énoncés faisant appel au procédé ont été considérés comme des observables permettant d'interroger la réflexivité à l'oeuvre, chez les élèves, lors de telles discussions philosophiques. Nous nous sommes ainsi interrogée sur le rôle des productions métaphoriques dans la pensée réflexive, ainsi que dans les conduites explicatives, des enfants dans un tel contexte.

Afin d'appréhender la manière dont la pensée se manifeste, aussi bien au niveau individuel que collectif, à travers les échanges langagiers, nous avons privilégié une approche interactionniste du discours en mettant l'accent sur les unités conversationnelles de séquence et d'intervention. Cela nous a permis d'analyser les discussions du point de vue des différentes activités mobilisées, collectivement ou individuellement, à travers le discours. Parmi les tâches réflexives caractérisant la pensée philosophique selon nous, seules celles d'argumentation et de conceptualisation ont pu être effectivement identifiées dans notre corpus d'étude ; auxquelles se combinait l'activité non réflexive d'explication causale. Cette constatation, confortée par la présence très restreinte de métaphores dites vives au sein de l'ensemble des discussions étudiées, nous a amenée à nous prononcer pour un niveau de réflexivité modéré de la part des élèves impliqués.

L'idée d'un lien entre expressions de type métaphorique et réflexivité a été appuyée par la part plus importante de ces formes linguistiques dans des séquences collectives d'argumentation et de conceptualisation que d'explication causale. Une analyse discursive micro nous a ensuite conduite à constater que les tâches collectives réflexives pouvaient générer, au niveau de l'intervention, des énoncés à caractère métaphorique fondés sur des tâches subordonnées d'explication logique ou causale.

L'analyse contrastive des conduites explicatives de type argumentation ou explication causale nous a permis de préciser les différents rôles de justification ou de généralisation joués par les formes métaphoriques. Nous avons, en outre, constaté, de manière récurrente, que les élèves recouraient au procédé analogique à la fin de leurs conduites explicatives, ce qui laisse à penser qu'ils le considèrent comme un moyen

satisfaisant de donner forme à leur pensée en vue de la soumettre aux réactions de leurs camarades.

A l'issue de l'analyse de nos données, nous estimons que les expressions de type métaphorique, tout particulièrement les métaphores vives, peuvent constituer des traces linguistiques de la pensée créative des élèves. De manière plus générale, le recours au procédé métaphorique semble fournir des indices concernant le niveau de réflexivité à l'oeuvre lors des CRP. Enfin, les verbalisations à caractère métaphorique peuvent être interprétées comme des témoins de l'aptitude des enfants à se rapprocher d'une pensée à portée universelle, et rationnelle ; ainsi qu'à s'inscrire dans une démarche de construction collective d'un raisonnement. Nous en concluons que si les auteurs classiques ne voyaient dans la métaphore rien de plus qu'une *figure de mots*, au sens rhétorique du terme, elle peut être réinterprétée, non seulement en tant que *figure de pensée*, mais en tant que figure de la réflexivité même.

Ce regard porté sur le procédé métaphorique ouvre des pistes de recherche pour un travail ultérieur. En effet, notre étude n'a pas la prétention d'être généralisable : elle mériterait d'être objectivée à la lumière d'une analyse quantitative menée à partir de la collecte d'un corpus plus vaste et diversifié. Un traitement de données issues de contextes variés pourraient être établi en prenant en compte plusieurs facteurs (contexte, âge et type de participants, taille de la CRP, thème de la discussion).

Nous suggérons également de prolonger notre questionnement, en mettant l'accent sur la dimension co-construite du raisonnement suscité par l'activité de CRP. En effet, notre réflexion laisse présager que le rôle des expressions de type métaphorique dans la dynamique du discours et dans les mouvements de pensée associés gagnerait à être approfondi. La perspective d'une analyse se concentrant sur la manière dont le procédé métaphorique contribue aux évolutions thématiques tissées tout au long de la discussion semble également très prometteuse. La continuité de notre réflexion pourrait apporter des éclairages sur l'importance du raisonnement analogique dans le développement conceptuel de l'enfant et dans la construction d'une pensée éthique et morale.

## Bibliographie

- Agostini, M. (2007). Généalogie du concept de « communauté de recherche » : C. S. Pierce, J. Dewey et M. Lipman. *Diotime*, 33. Repéré le 30 mars 2015 à <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32827>
- Analyses plurielles du corpus Philosophèmes. *Cahiers du LRL*, 5, 139-159.
- Aristote (s.d.). *Poétique*. Paris : L.G.F. Le Livre de Poche.
- Aristote (s.d.). *Rhétorique*, Paris : Pocket.
- Auriac-Slusarczyk, E. & Fiema, G. (2013). Raisonner et discuter : définitions et principe d'étude pragmatique du corpus Philosophèmes. *Cahiers du LRL*, 5, 41-75.
- Auriac-Slusarczyk, E. & Maufrais, M. (2010). *Chouette ! Ils philosophent - Encourager et cultiver la parole des écoliers*. Clermont-Ferrand : Canopé – CRDP.
- 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.
- Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. Sprimont, Belgique : Mardaga.
- Colletta, J.-M., Leclaire-Halté, A. & Simon, J.-P. (2013). Quand les enfants philosophent.
- Cristea, T. (2003). L'analyse conversationnelle. *Dialogos*, 8. Repéré le 1 mai 2015 à [http://www.romanice.ase.ro/dialogos/08/23\\_Cristea-conversation.pdf](http://www.romanice.ase.ro/dialogos/08/23_Cristea-conversation.pdf)
- Davidson, D. (1984). What metaphors mean. Dans *Inquiries into truth & interpretation* (pp. 245-264). Oxford : Clarendon Press.
- Fauconnier, G. (1997). *Mappings in thought and language*. New-York : Cambridge University Press.
- Fontanier, P. (1821/1977). *Les figures du discours*. Paris : Flammarion.
- Goffman, E. (1973). *Les Relations en public. La Mise en scène de la vie quotidienne II*.

Paris : Les Editions de Minuit.

Grize, J.-B. (1990). *Logique et langage*. Paris / Gap : Ophrys.

Guidetti, M. & M. Musiol (dir.), *Pragmatique et psychologie* (pp. 215-236). Nancy : PUN.

Johnson, M. (1987). *The body in the mind : The bodily basis of meaning, imagination and reasoning*. Chicago : Chicago University Press.

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

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. T.1, Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1995). Introduction. In C. Kerbrat-Orecchioni et C. Plantin, Dir., *Le trilogie* : 1-28.

Lagrange-Lanaspre, S. (2014). *La compréhension des métaphores chez les enfants : une analyse de corpus*. (Mémoire de master 2, Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble).  
Repéré le 06 juin 2014 à <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01062042/document>

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

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

Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

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](http://pr.bvdep.com/login_.asp).

Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris : Hatier.

Moeschler, J. (1996). *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*. Paris : Armand Colin.

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

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, 61-80.

Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C. & Schelling, M. (1991). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang.

Roulet, E., Fillietaz, L. & Grobet, A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne : Peter Lang.

Simon, J.-P. (2010). Décrire les conduites explicatives, les apports d'une approche énonciative et interactionnelle. *Psychologie de l'Interaction*, 27-28, 98-125.

Specogna, A. (2013). Énonciations d'élèves et tentative de construction collective de l'enseignante : regard de la pragmatique. *Cahiers du LRL*, 5, 95-115.

Tozzi, M. Site Philotozzi. *Dictionnaire sur l'apprentissage du philosophe et les Nouvelles Pratiques Philosophiques*. Repéré le 25 avril 2015 à <http://www.philotozzi.com/2012/08/dictionnaire-sur-lapprentissage-du-philosophe-et-les-nouvelles-pratiques-philosophiques/>

Tozzi, M. (2012). Edito. *Recherches en Education*, 13. Repéré le 29 avril 2015 à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no13.pdf>

Tozzi, M. Site Philotozzi. *Pratiquer la philosophie avec les enfants : quels enjeux ?* Repéré le 25 avril 2015 à <http://www.philotozzi.com/2009/10/pratiquer-la-philosophie-avec-les-enfants-quels-enjeux/>

Veneziano, E. & Hudelot, C. (2002). Développement des compétences pragmatiques et théorie de l'esprit chez l'enfant : le cas de l'explication. Dans Bernicot, J., Trognon, A., Guidetti, M. & M. Musiol (dir.), *Pragmatique et psychologie* (pp. 215-236). Nancy : PUN.

## **Table des annexes**

Annexe 1 Discussion « Argent ».....	62
Annexe 2 Discussion « Vie ».....	78
Annexe 3 Discussion « Règles ».....	87
Annexe 4 Discussion « Capitaine ».....	115
Annexe 5 Relevé des expressions de type métaphorique présentes dans le corpus.....	133
Annexe 6 Schémas.....	137

## Annexe 1 Discussion « Argent »

NB : Dans les annexes 1, 2, 3 et 4, les expressions métaphoriques retenues pour l'analyse apparaissent en rouge. Les séquences sont titrées en jaune clair ; quand il y a des séquences subordonnées, elles sont titrées en bleu. Nous précisons que la segmentation est basée sur le niveau macro, et qu'elle ne rend pas compte des échanges subordonnés présents à l'intérieur des séquences.

**I n : verbal verbal verba** = 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]

Séquence n°1 : Explication causale - Réponse directe à la question « pourquoi ? »

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 billets** 6P

Séquence n°2 : Argumentation - "Peut-on faire ce qu'on veut avec l'argent ?", contestation des propos d'autrui

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]α<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]α<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] α<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]α<578002>(0:09:38.0) autre pays 2P**

I74 : Enseignant : Hawaï et d'autres///[inaudible]α<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]α<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]α<675865>(0:11:15.9)

Séquence n°3 : Argumentation – Retour sur les points de vues critiqués

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]ϱ<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 dis [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]ϱ<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]ϣ<873735>(0:14:33.7) alors d'où Tombe-t-il alors  
I135 : Maxime : **il Tombe du loto**  
I136 : Enseignant : euhmmm

Séquence n°4 : Explication causale – Retour à la question « pourquoi ? »

/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

Séquences croisées n°5a/b: Argumentation/Explication causale - Confrontation de points de vue

Séquence n°5a : Argumentation/Explication causale - Raisonnement par l'absurde postulant l'inexistence de l'argent, confrontation de points de vue

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]ϱ<1222921>(0:20:22.9)  
**I208 : Blandine : pa(r)c(e) que moi aussi j'ai plein d(e) choses à dire donc euh/**

Séquence n°5b, Echange croisé n°1 : Argumentation - "D'où vient l'argent ?",  
 confrontation de points de vue

**je suis d'accord/entièr(e)ment d'accord avec Sandrine sur euh l'histoire de du loto**

I209 : Enseignant : alors je suis entièr(e)ment d'accord avec  
 I210 : Blandine : **donc euh/mais en fait**  
 I211 : Enseignant : avec l'histoire du loto  
 I212 : Blandine : **elle/enfin [inaudible]ϱ<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]ϱ<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 soulève 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/**

Séquence n°5b, Echange croisé n°2 : Argumentation - "D'où vient l'argent ?", confrontation de points de vue

**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 dit 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) dépenser2P**

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 ro

be 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

Séquence n°5b, Echange croisé n°3 : Argumentation - "D'où vient l'argent ?", confrontation de points de vue

**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)vendez 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//

Séquence n°5b, Echange croisé n°4 : Argumentation - "D'où vient l'argent ?", confrontation de points de vue

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///

Séquence n°5b, Echange croisé n°1 : Argumentation - "D'où vient l'argent ?", confrontation de points de vue

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)nait 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 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 dit 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]

Séquence n°6 : Explication causale – Retour à la question « pourquoi ? »

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 vêt(e)ments 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///

Séquence n°7 : Argumentation – Contestation des points de vue d'autrui

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]α<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]α<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]

### Clôture

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 2

### Discussion « Vie »

NB : Dans les annexes 1, 2, 3 et 4, les expressions métaphoriques retenues pour l'analyse apparaissent en rouge. Les séquences sont titrées en jaune clair ; quand il y a des séquences subordonnées, elles sont titrées en bleu. Nous précisons que la segmentation est basée sur le niveau macro, et qu'elle ne rend pas compte des échanges subordonnés présents à l'intérieur des séquences.

Séquence n°1 : Argumentation/Conceptualisation – « L'existence de la mort signifie-t-elle que la vie est plutôt donnée ou prêtée ? », prises de position avec justifications

- TP 1 : Enseignant : alors on y va # Camille
- TP 2 : Camille : bah je dirais qu'elle est plus prêtée pa(r)ce que euh # ben la vie et ben e(lle) va pas durer longtemps pa(r)ce qu'on va mourir
- TP 3 : Enseignant : vie # durer # longtemps # car on va mourir # c'est tout Camille oui ?
- TP 4 : Camille : oui
- TP 5 : Enseignant : Clarisse
- TP 6 : Clarisse : euh moi j(e) trouve qu'elle est plus donnée # pa(r)c(e) que ben comme on va mourir euhm # quand on va on va mourir ben (en)fin elle est elle est finie donc euh ben c'est elle est à nous # xx
- TP 7 : Enseignant : (d'a)ccord # Elisa
- TP 8 : Elisa : ben moi j(e) dirais j(e) suis d'accord avec Camille # pa(r)c(e) que euh quand on # n'emprunte quelque chose il faut le rendre # et ben c'est pareil pour la vie
- TP 9 : Enseignant : quand # xx # c'est pareil pour la vie # Nathan
- TP 10 : Nathan : bah moi (je) suis pas trop d'accord avec Elisa # pa(r)c(e) que c'est vrai quand on t(e) prête quelque chose faut plutôt le mh # le mh # le:: redonner # mais euh # mh # déjà on sait pas trop si euh # c'est prêté ou donné # alors euh ça sert à rien d(e) la redonner si euh tu sais pas déjà si elle est à elle
- TP 11 : Enseignant : déjà on sait pas trop # si x # si elle est à elle # on sait pas trop ?
- TP 12 : Nathan : bah je sais pas qui sait x mais
- TP 13 : Enseignant : on ne sait pas trop si # elle # alors # Emma
- TP 14 : Emma : moi j(e) dirais donnée # pa(r)c(e) que si quand tu meurs euh tu as d(é)jà utilisé ta vie # donc c'est à peu près comme une pile quoi # les piles elle va forcément s'user quoi

- TP 15 : Enseignant : pile # qui # voilà euh Louanne
- TP 16 : Louanne : la v/ bah la vie elle est plutôt donnée pa(r)c(e) que # euh ça t'appartient et:: ça t'appartient et tu en fais (en)fin # t'en fais c(e) que tu veux d(e) ta vie et quand tu meurs ben:: # tu après ben quand tu meurs ben c'est quand même ta vie euh **tu l'auras vu défiler d(e)vant toi**
- TP 17 : Enseignant : c'est quand même ta vie
- TP 18 : Louanne : tu l'aura vu défiler d(e)vant toi
- TP 19 : Enseignant : c'est quand même ta vie tu l'aura vu # défiler d(e)vant toi # euhm Maxime
- TP 20 : Maxime : bah moi j(e) trouve c'est les deux # pa(r)c(e) que mh # euh y a des gens i(ls) meurent par accident et # elle est prêtée # ou alors i(l)s ont une crise cardiaque # ou des trucs comme ça
- TP 21 : Enseignant : les gens # meurent par accident
- TP 22 : Maxime : ou de maladies
- TP 23 : Enseignant : meurent par accident # et
- TP 24 : Maxime : alors et puis elle est donnée pa(r)c(e) que:: # ben quand les personnes elles n'ont rien d(e) leurs vies # ben c'est normal quoi
- TP 25 : Enseignant : attends # et elle est donnée
- TP 26 : Maxime : ben aux # aux personnes qui sont # qui n'ont rien quoi # ça dépend des personnes
- TP 27 : Enseignant : attends Maxime je te suis pas là # elle est
- TP 28 : Maxime : ben elle elle elle est prêtée aux gens qui # qui ont des accidents et tout pa(r)c(e) que #
- TP 29 : Enseignant : oui # ça j'ai compris
- TP 30 : Maxime : et elle donnée aux autres personnes pa(r)c(e) que i(l)s ont
- TP 31 : Enseignant : elle est donnée # aux autres # c'est à dire précise
- TP 32 : Maxime : bah par exemple # les gens qui ont qui # qui ont euh # une période assez longue dans leur vie # qui ont pas eu d(e) maladies graves et tout ça
- TP 33 : Enseignant : qui vivent longtemps alors
- TP 34 : Maxime : oui voilà # et puis euh # **l'exemp(le) de Emma ça peut être des piles rechargeables**
- TP 35 : Enseignant : Arthur
- TP 36 : Arthur : bah moi j(e) pense que elle est donnée pa(r)c(e) que # c'est # la vie on peut pas la une fois qu'elle est:: utilisée on peut pas la donner aux aut(res) personnes pa(r)c(e) que # ben # elle est finie donc elle terminée on peut pas # x
- TP 37 : Enseignant : utilisée # peut pas # la donner # aux autres # elle est finie # Sophie
- TP 38 : Sophie : bah j(e) suis moyenn(e)ment d'accord avec Emma # parc(e) que en fait euh p(eu)t-êt(re) que la vie c'est pas vraiment des piles # p(eu)t êt(re) que la vie c'est euh l'âme où ben:: qu'elle s'en va # mais par contre elle est peut-être donnée



aussi

- TP 39 : Enseignant : que la vie # xxx # et elle serait donnée # Thomas
- TP 40 : Thomas : ben moi j(e) suis pas d'accord avec Arthur # pa(r)ce que euh # euh:: ben moi j(e) pense qu'elle est donnée la vie mais euh # mais c'est comme un jeu vidéo tu peux euh tu peux faire une nouvelle partie tu peux effacer tout et puis en en refaire une # la réutiliser pour quelqu'un d'autre
- TP 41 : Enseignant : alors c'est comme # jeu vidéo # c'est # et refaire une partie # euh:: Maria
- TP 42 : Maria : ben je sais pas si l'expression quand on meurt c'est vendre l'âme ou rendre l'âme ben si c'est vendre je sais pas pa(r)c(e) que j'ai pas d'explication # mais si c'est rendre ben:: c'est un peu ben si ça a été prêté et qu'on doit la rendre #
- TP 43 : Enseignant : alors je n(e) sais pas si c'est l'expression # c'est # vendre # l'âme # ou # rendre l'âme #
- TP 44 : alors vas-y # après
- TP 45 : Maria : ben si c'est vendre euh j'ai pas d'explication et si c'est rendre l'âme # c'est:: comme bah:: si on l'avait prêtée et qu(e) tu dois la rendre euh quand tu meurs
- TP 46 : Enseignant : si c'est rendre # xx # qu'elle est # prêtée # tu dois # la rendre # c'est tout # Sandra
- TP 47 : Sandra : alors moi j(e) dis plutôt la vie c'est donné # pa(r)c(e) que euh # déjà quand # déjà comme c'est ta vie à toi tu:: tu vas pas (a)ller la t(u) peux pas la donner à quelqu'un d'autre # mais toi tu **peux donner la vie** # mais euh tu c'est pas toi qui va aller donner la vie à une aut(re) personne
- TP 48 : Enseignant : mais tu peux donner
- TP 49 : Sandra : la vie
- TP 50 : Enseignant : euh Pierre
- TP 51 : Pierre : mais euhm # pour moi (en)fin **à mon point de vue** c'est la vie elle est plutôt donnée mais # moi après c'est mon point d(e) vue # mais euhm quand tu meurs ton corps i:(l) meurt # mais **ton âme reste en fonction** # reste euh # en vie
- TP 52 : Enseignant : ton corps # x # euh:: mh:: # Arthur
- TP 53 : Arthur : bah moi j(e) suis pas d'accord avec Thomas # euh pa(r)ce que # i(l) dit que:: c'est comme un jeu vidéo mais # pas du tout pa(r)c(e) que # ta ta vie # elle est # elle # une vie on peut quand tu nais # c'est par c'est par tes parents # donc euh tu peux pas **donner la naissance à quelqu'un d'autre** euh # xx
- TP 54 : Enseignant : alors quand tu # par tes parents
- TP 55 : Arthur : mh # mh et euh donc euh # tu peux pa::s la la donner à quelqu'un vu que # pour commencer sa vie il faut naître donc euh (tu) peux pa::s # donc tu peux pas effacer ta vie pour euh # pour **la mett(re) dans le:: corps d'une d'une dame**
- TP 56 : Enseignant : pour commencer ta vie # il faut naître # xxx # Elisa
- TP 57 : Elisa : bah moi (je) suis d'accord avec Maxime parce que mh # la vie # elle est # prêtée mais elle peut être aussi donnée parce que euh quand quelqu'un meurt par exemple sur l'autoroute # quand il a un accident # et ben il donne sa vie à un

bébé qui nait

- TP 58 : Enseignant : il donne sa vie # x # xxx # pourquoi tu dis ça Elisa
- TP 59 : Elisa : ben:: # ben euh # xxx d'explication
- TP 60 : Enseignant : t(u) as pas d'explication
- TP 61 : Maxime : <xxx quelqu'un qui nait du coup c'est le temps qui le change>
- TP 62 : Enseignant : <alors # Clarisse>
- TP 63 : Clarisse : alors x ben j(e) s(u)is pas vraiment d'accord avec Elisa pa(r)ce que # euhm la personne meurt mais euhm elle donne pas vraiment sa vie c'est plutôt un:: aut(re) bébé qui nait # et qui euh:: # (en)fin # euhm même si la personne était pas morte euh le bébé il s(e)rait né # x
- TP 64 : Enseignant : il serait né quand même
- TP 65 : Clarisse : mh
- TP 66 : Enseignant : euh Camille
- TP 67 : Camille : ben j'ai deux choses à dire # la première c'est euh # j(e) suis pas d'accord avec toi Emma # pa(r)ce que euh **ta pile # tu peux la recharger** # et euh la deuxième chose c'est que:: # par exemple # bah on # euh la vie elle est prêtée pa(r)ce que euh on donne euh par exemp(le) t(u) es né # et donc après euh c'est obligé qu(e) tu meurs
- TP 68 : Enseignant : alors la vie est prêtée # c'est ça
- TP 69 : Camille : oui
- TP 70 : Enseignant : tu nais # mais # c'est obligé qu(e) tu # que tu meurs c'est ça # Thomas

Séquence n°2 : Argumentation – « Avec quel objet peut-on comparer la vie ? », retour sur les points de vue critiqués

- TP 71 : Thomas : euh bah moi c'est pour redire à Arthur #bah c'est euh il a pas trop compris c(e) que j(e) voulais dire #c'est que ben c'est plutôt euh # j(e) voulais dire ben un autre exemple par exemple c'est comme du papier euh # que tu euh refais euh # (par)c(e) que on ben on # on le maint(e)nant on le recycle le papier #ben c'est comme euh notre # notre âme on la on la recycle pa::s pas <vraiment mais voilà>
- TP 72 : Arthur : <mais non justement>
- TP 73 : Thomas : mais oui mais Arthur xxx # xx
- TP 74 : Enseignant : comme # attends #c'est comme du papier qu'on recycle
- TP 75 : Thomas : puis euh # et après avec **il garde toute # dans un tiroir toute ta mémoire dans un dossier** ou # j(e) sais pas moi euh
- TP 76 : Enseignant : on recycle ton âme c'est ça qu(e) tu veux dire
- TP 77 : Thomas : voilà **il la donne à quelqu'un d'autre qui va naitre** #mais y a rien d(e) dans c'est elle vient juste de commencer xxx
- TP 78 : Enseignant : que le garde # dans un tiroir
- TP 79 : Thomas : et euh et puis après il la redonne à quelqu'un qui vient de

naitre mais euh

- TP 80 : Enseignant : il la redonne # à quelqu'un # Emma
- TP 81 : Emma : alors presque tout l(e) monde s'ana/ s'acharne sur mes piles # mais c'était juste un exemple # (ch) pas y avait comme le papier recyclé y a y a d'autre(s) exemples hein mais j'ai j'ai dit celui qui m(e) passais par la tête hein
- TP 82 : Enseignant : les piles # Sandra
- TP 83 : Sandra : alors moi j(e) suis pas d'accord avec Camille # pa(r)c(e) que elle dit que euhm # la vie elle est prêtée pa(r)c(e) qu'on meurt t/ qu'on meurt euh qu'on meurt t/ qu'on meurt systématiqu(e)ment à la fin # mais justement la mort c'est une étape de la vie # et puis euh # si on mourrait jamais on s(e)rait euh # immortel et puis on s(e)rait déjà trop serré # donc faut bien qu'on qu'on meurt à la fin et puis euh # sinon euh c'est:: # pas:: logique
- TP 84 : Enseignant : immortel
- TP 85 : Sandra : et puis c'est après euh # donc en gros on s(e)rait immortel
- TP 86 : Enseignant : hmh
- TP 87 : Sandra : et puis euh ça s(e)rait pas logique
- TP 88 : Enseignant : logique # euh alors Arthur
- TP 89 : Arthur : ben j'ai compris c(e) que Thomas il voulait dire # mais euh # la la vie ben tu quand tu meurs # tu laisses la place à quelqu'un mais tu lui donnes pas # tu tu peux pas lui donner ta # ton âme # même si y a rien d(e) dans tu peux pas lui donner pa(r)c(e) que tu # ton man/ ton âme elle t'appartient et elle reste # dans ton # corps jusqu'à c(e) que tu meurs et après elle disparaît j(e) pense
- TP 90 : Enseignant : toi tu dis x # l'âme meurt
- TP 91 : Arthur : ben l'âme s'éteint xx voilà quoi
- TP 92 : Enseignant : tu ne la donnes pas
- TP 93 : Arthur : non # comme quoi xxx t'appartient
- TP 94 : Enseignant : Maxime
- TP 95 : Maxime : moi j(e) trouves que ça sert à rien de vous entre tuer # parc(e) que de <toute façon>
- TP 96 : Enseignant : attends Maxime # alors
- TP 97 : Maxime : pa(r)c(e) que t(ou)t(e) façon déjà un vous s(e)rez jamais d'accord # et puis deux # chacun a ses opinions maint(e)nant faut dire des aut(res) trucs pa(r)c(e) que sinon on va # faire tout l(e) débat <xx>
- TP 98 : Enseignant : <attends> Maxime # i(ls) sont en train d(e) discuter ensemble
- TP 99 : Maxime : oui mais à chaque fois ils disent des/ des:: # i(ls) s(e) contredisent et si j/ # et du coup euh
- TP 100 : Arthur : oui mais les autres aussi i(ls) s(e) contredisent # regarde

Camille Emma xxx

TP 101 : Enseignant : vous serez jamais d'accord # c'est ça # alors # euh  
Emma

TP 102 : Emma : j(e) suis pas d'accord avec Maxime

TP 103 : Enseignant : qu'est-c(e) que t'as dis

TP 104 : Emma : j(e) s(u)is pas d'accord avec Maxime # pa(r)c(e) que:: ça sert un peu à rien de faire d(e) la philo si tout l(e) monde est d'accord # p(ar)c(e) que après c'est plus intéressant t(u) auras plus d(e) cho/ t(u) auras:: plus beaucoup d(e) choses à dire

TP 105 : Enseignant : ça sert à rien # xx # {rire} euh Thomas

Séquence n°3 : Argumentation/Conceptualisation – Réflexion sur le cycle de la vie, prises de positions avec justifications

TP 106 : Thomas : ben m/ ben moi euh c'est euhm # c'est pas contre Arthur cette fois # et ben c'est pour euhm # dire que moi j(e) pense x x euh que j(e) pense que y a des euhm # y a des:: des milliards et des milliards d'âmes # mais qu'elles euh que y en a aucune # ben y en a qui s(e) créent {sic} si le nombre euh # de gens sur la terre euh # monte mais sinon euh # sinon i(l) reste pareil pa(r)c(e) que # quelqu'un qui comme y a x y a # chaque seconde y a quelqu'un qui meurt et qui vit # donc euh # ils échangent leurs vies con/ # ceux qui meurent et ils [la] donnent leur vie à # à ceux qui naissent et ça fait une chaîne # humaine de # d'âmes

TP 107 : Enseignant : ça fait une chaîne # euhm:: Camille

TP 108 : Camille : ben {gorge} j(e) suis d'accord avec Maxime # pa(r)ce que euh # euh ta vie # tu peux la prêter # ou la donner alors donner euh c'est par exem/ c'est par exemple euh # tu t(e) sacrifies pour quelqu'un # euh c'est un exemple # par exemp(le) y a un extra terrest(re) # qui débarque sur la terre # et euh donc # i(l) dit euh je voudrais euh # parmi vous # je voudrais euh # tuer quelqu'un # une seule personne #

TP 109 : Enseignant : mh

TP 110 : Camille : ben alors euh ben par exemple moi j(e) me sacrifie # ben ça veut dire que là j'ai prêté ma vie pour tout l(e) monde

TP 111 : Enseignant : tu as prêté ta vie pour tout l(e) monde

TP 112 : Camille : non donné

TP 113 : Enseignant : ah donné # bon

TP 114 : Camille : et prêté:: c'est pour euh # par exemp(le) # ben comme disait Thomas et ben c'était euh # tu meurs # et euh après y a quelqu'un # après y a quelqu'un euh # qui:: # ben qui naît {sic}

TP 115 : ...?... : qui naît

TP 116 : Camille : <qui naît>

TP 117 : Enseignant : <attends> j'ai pas j'ai p/ j'ai pas entendu l(e) début d(e) ta phrase Camille

TP 118 : Camille : bah c'est euh comme disait Thomas c'est euh # quand y a

quelqu'un qui meurt ben y a quelqu'un qui naît

- TP 119 : Enseignant : on va faire une p(e)tite pause {arrêt de la vidéo}
- TP 120 : Enseignant : alors on reprend # donc c'était Camille qui disait # euh:: # on peut s(e) sacrifier # on peut sacrifier sa vie donc on peut # la donner # alors elle nous citait l'histoire de l'extraterrestre # hein et puis euh euh sinon on on la # prête # l'idée que quelqu'un qui meurt à chaque minute à chaque seconde y a quelqu'un qui meurt et quelqu'un qui # naît
- TP 121 : Arthur : c'est marqué je suis d'accord Maxime
- TP 122 : Enseignant : ben c'est c(e) qu'elle a dit # elle est d'accord avec Maxime
- TP 123 : Arthur : xxx
- TP 124 : Enseignant : oui mais alors j'ai oublié le avec # Sandra
- TP 125 : Sandra : alors # je n(e) suis pas d'accord avec euh Maxime # pa(r)c(e) que:: # euhm il a dit que euh # fallait qu'on arrête de se contredire et tout # mais si on arrête de s(e) contredire c'est plus un débat
- TP 126 : ...?... : on l'a d(é)jà dit
- TP 127 : Elèves : mais c'est hors sujet # c'est hors sujet qu'(il) fallait # hors sujet ou # là on est pas en train d(e) parler x x # xxx # on est passé à autre cho/ <autre chose>
- TP 128 : Enseignant : <débat> # d'accord # Thomas
- TP 129 : Thomas : ben moi j(e) pense que:: mh toutes les choses euh # qui sont naturelles ben elles ont des âmes comme les plantes
- TP 130 : Enseignant : toutes les choses naturelles # naturelles
- TP 131 : Thomas : à part quand on les coupe
- TP 132 : Enseignant : elles # des âmes # à part quand on les coupe
- TP 133 : Thomas : et p(u)is elles font pareil que les humains euh # y en a/ comme y en a une qui:: vit et y en a une qui meurt # ben celle qui meurt x x elle donne son âme à celle qui vit
- TP 134 : Enseignant : donne son âme # ça y est maint(e)nant Camille tu veux parler ou pas/oui

Séquence n°4 : Argumentation – Relativisme : "Peut-on trouver la réponse à la question de départ ?", confrontation de points de vue

- TP 135 : Camille : oui
- TP 136 : Enseignant : alors
- TP 137 : Camille : j'ai une réponse à tout ça
- TP 138 : Enseignant : alors # Camille a une réponse à tout ça
- TP 139 : Camille : c'est:: # c'est vie donnée et une vie prêtée # parce que # euh:: # parce que:: # tu sauras jamais # on saurait jamais la réponse
- TP 140 : Enseignant : c'est ni donné # ni prêté
- TP 141 : Camille : on serait x la réponse quand on s(e)rait mort #

- TP 142 : Élèves: ben non
- TP 143 : ...?...: vu qu'on s(e)ra mort {rires des élèves}
- TP 144 : ...?... : ben si peut être
- TP 145 : ...?... : bah avant peut être
- TP 146 : Enseignant : on # saura la réponse # (on) saura la réponse
- TP 147 : Camille : quand on s(e)ra vieux
- TP 148 : Enseignant : quand on s(e)ra vieux ou mort
- TP 149 : Camille : euh bah mort {rires des élèves}
- TP 150 : Enseignant : euh Louanne
- TP 151 : Louanne : ben:: moi (je) suis pas trop d'accord avec Camille  
#pa(r)c(e) que tu pourras jamais l(e) sav/ (en)fin si tu pourrais l(e) savoir  
après c'est ton avis personnel # et euh :: donc tu peux # toi tu crois penser  
# que # que euhm:: # tu crois # que tu l(e) saura après la mort # mais  
après la mort y a plus rien # donc ben # tu peux pas savoir # c'est ton avis  
# personnel
- TP 152 : Enseignant : que on saura # (a)près # la mort # mais # après la mort  
# il n'y a plus rien # Camille
- TP 153 : Camille : ben Louanne ben j(e) disais ça presque comme ça # et euh  
si tu veux savoir la réponse t(u) as qu'à dev(e)nir scientifique
- TP 154 : Thomas : ou philosophe
- TP 155 : Camille : et:: je crois que:: # personne saurait euh jamais la réponse  
# et moi (je) suis pas prête de savoir la réponse
- TP 156 : Enseignant : pourquoi tu # tu mets la science là -d(e) dans {rire}  
Camille
- TP 157 : Camille : ben comme euh # ben pa(r)c(e) que c'est la philosophie
- TP 158 : Enseignant : attends j'ai pas entendu
- TP 159 : Camille : pa(r)c(e) que c'est la philosophie # et donc euh # si elle  
me croit pas # ben elle a qu'à devenir scien # tifique # et comme ça elle  
aurait tord et moi j'aurais raison {rires des élèves}
- TP 160 : Maxime : y a pas [de ; le] numéro
- TP 161 : Enseignant : x j'ai oublié l(e) numéro
- TP 162 : Arthur : alors là c'est le:: huit j(e) crois
- TP 163 : ...?... : neuf et dix
- TP 164 : Enseignant : donc ça c'est huit et xx
- TP 165 : Arthur : non huit c'est ça donc ça c'est # ça c'est la dix

TP 1 : Enseignant : ah oui c'est neuf # neuf neuf

TP 166 : Arthur : neuf huit et dix

TP 167 : Enseignant : neuf # dix # Louanne

TP 168 : Louanne : c'est pas qu(e) j(e) s(u)is pas contre toi ni pour (en)fin # chus pas contre toi ni avec toi mais euh # comment euhm # c'est c'est # c'est toi qui le pense et chacun a une (en)fin # chacun pense # (en)fin chacun pense son avis (en)fin chacun a un avis # et euh ben # chacun partage ses avis # donc c'est un peu voilà t(u) as pas tord t(u) as pas raison j'ai pas tord j'ai pas raison

### Clôture

TP 169 : Enseignant : {sonnerie d'intercours} on arrête là ou:: vous avez autre chose à dire

TP 170 : Elèves : on arrête là

TP 171 : Arthur : non

TP 172 : Enseignant : alors là d'abord c'est la première sonnerie c'est pas la récréation

TP 173 : Elèves : xxx

TP 174 : Enseignant : comment

TP 175 : Elèves : ouais mais on a d(é)jà fais onze pages

TP 176 : Enseignant : oui on a fait onze pages# mais enfin c'est pas une question d(e) pages j'écris très très gros et mal et donc euh #on arrête # puis on va aller un petit peu dans la classe et:: # et puis euh peut être que # euh Emmanuèle va vous expliquer c(e) qui va s(e) passer

### Annexe 3

#### Discussion « Règles »

NB : Dans les annexes 1, 2, 3 et 4, les expressions métaphoriques retenues pour l'analyse apparaissent en rouge. Les séquences sont titrées en jaune clair ; quand il y a des séquences subordonnées, elles sont titrées en bleu. Nous précisons que la segmentation est basée sur le niveau macro, et qu'elle ne rend pas compte des échanges subordonnés présents à l'intérieur des séquences.

Question d'amorce : Pourquoi y a-t-il besoin de règles  
Classe : 5<sup>e</sup>  
Date d'enregistrement : 28/02/2012

Transcription : Aline Auriel  
Vérification : Gabriela Fiema  
Lidia Lebas-Fraczak

#### Ouverture – Formulation de la question philosophique

- TP 1 :** Animatrice 2 : on avait parlé vous vous souv(e)nez de du papillon et du fait que il était peut-être préférable de vivre libre:: euh plutôt que de vivre:: attaché # on en avait beaucoup parlé # et à la fin de la # de la séance # euh ben ma foi on s'était posé la question de la règle # quelqu'un avait dit qu'on avait besoin de règles pour vivre # et moi je voudrais qu'on:: qu'on parte de cette euh de cette idée là # euh:: la règle c'est quoi pour vous ça peut être quoi qu'est-ce qui est
- TP 2 :** Animatrice 1 : alors la question c'était pourquoi
- TP 3 :** Animatrice 2 : y a-t-il besoin de règles <voilà>
- TP 4 :** Animatrice 1 : <voilà> # pourquoi y a-t-il besoin de règles # pourquoi y a-t-il des règles
- TP 5 :** Animatrice 2 : pourquoi y a-t-il des règles est-ce qu'on a besoin de règles comme cela avait été dit c'est une question qu'on peut se qu'on peut s(e) poser # voilà
- TP 6 :** Animatrice 1 : et vous pouvez prendre xx

#### Séquence n°1 : Argumentation – Raisonnement par l'absurde postulant l'absence de règles, prises de position explicites

- TP 7 :** Vincent : ben # ben oui y a b(e)soin d(e) règles pa(r)ce que sinon euh # tout l(e) monde f(e)rait n'importe quoi # on pourrait faire tout c(e) qu'on voudrait et si on f(e)rait tout c(e) qu'on voudrait ben:: # ben ça irait pas
- TP 8 :** Animatrice 1 : si on faisait tout c(e) qu'on voulait ça n'irait pas
- TP 9 :** Vincent : x
- TP 10 :** Animatrice 1 : pourquoi ça n'irait pas <explique-moi>
- TP 11 :** Vincent : <ben pa(r)ce que> déjà euh:: # tout l(e) monde aurait c(e) qu'i(l) voudrait # i(l) suffirait d'aller dans un magasin et si y a pas d(e) règles ben on prend c(e) qu'on veut



- TP 12 :** Animatrice 1 : et alors # pourquoi <ça irait pas xx>
- TP 13 :** Vincent : <ben # xx ça s(e)rait> du vol et vu qu(e) y a pas la loi si y a pas d(e) règles ben c'est pas [du vol ; génial]
- TP 14 :** Animatrice 1 : donc pour toi c'est pas <génial>
- TP 15 :** Vincent : <ben> pa(r)ce qu'on pa(r)ce que si on fait c(e) qu'on veut on frappe les gens et si on frappe les gens ben
- TP 16 :** Animatrice 1 : alors attends on va rester sur ton exemple pour toi # c'est pas génial # de <pouvoir avoir tout c(e) qu'on veut dans les magasins>
- TP 17 :** Vincent : <c'est ben c/ c'est obligé qu'i(l) y ait> des règles # c'est obligé pa(r)ce que
- TP 18 :** Animatrice 1 : mais reste sur ton idée # donc tu m(e) dis c'est pas génial si on [n' ; 0] a pas d(e) règles on peut prendre tout dans les magasins ça s(e)rait du vol donc c'est pas génial # c'est c(e) que <tu dis>
- TP 19 :** Vincent : <oui>
- TP 20 :** Animatrice 1 : donc c'est pas génial
- TP 21 :** Vincent : ben non mais voilà mais # ben après pour nous c'est bien
- TP 22 :** Animatrice 1 : ah
- TP 23 :** Vincent : nous ça nous arrange
- TP 24 :** Animatrice 1 : qui nous
- TP 25 :** Vincent : ben tout l(e) monde un peu mais après c'est [sûr ; sur] xx ça arrange moins
- TP 26 :** Animatrice 1 : ah # y a un côté ça arrange un aut(r)e côté ça arrange moins
- TP 27 :** Vincent : voilà
- TP 28 :** Animatrice 1 : d'accord
- TP 29 :** Vincent : y a des côtés bons et y a des côtés pas bons aussi
- TP 30 :** Animatrice 1 : Tommy
- TP 31 :** Tommy : y aurait pas d(e) règles ça s(e)rait ça s(e)rait l(e) grand bazar
- TP 32 :** Animatrice 1 : ah # c'est-à-dire
- TP 33 :** Tommy : y aurait plus d(e) voitures presque
- TP 34 :** Animatrice 1 : ah y aurait plus d(e) voitures
- TP 35 :** Tommy : enfin ça s(e)rait tout brûlé dans la rue
- TP 36 :** Animatrice 1 : pourquoi ça s(e)rait tout brûlé à ton avis
- TP 37 :** Tommy : bé pa(r)ce que on f(e)rait c(e) qu'on veut
- TP 38 :** Animatrice 1 : alors # tu # si tu fais c(e) que tu veux # si y a pas d(e) lois # on brûle des voitures
- TP 39 :** Vincent : non mais:: # <ça peut être xx>
- TP 40 :** Animatrice 1 : enfin <toi faire> c(e) qu'on veut c'est aller brûler des <voitures> ?
- TP 41 :** Vincent : <non>

- TP 42 :** Animatrice 1 : ah non vas-y explique-moi alors
- TP 43 :** Tommy : de faire c(e) qu'on veut ça s(e)rait comme disait Vincent on va dans un magasin ben on prend c(e) qu'on veut
- TP 44 :** Animatrice 1 : et alors c'est bien ou c'est <pas bien>
- TP 45 :** Tommy : <ben> # c'est pas bien pa(r)ce que les commerçants i(l)s achètent ça # et après ben nous on les prend comme on veut
- TP 46 :** Animatrice 1 : d'accord # donc c'est bien pour qui et c'est pas bien pour qui
- TP 47 :** Tommy : bé ça s(e)rait un peu bien pour nous et [mauvais ; moins bien] pour euh pour les gens qui <qui> l'ont déjà ach(e)té
- TP 48 :** Animatrice 2 : <un peu bien> # ça s(e)rait un peu bien
- TP 49 :** Léo : Martin
- TP 50 :** Martin : euh ben # ben y a y a des règles # pour qu(e) tout l(e) monde se respecte
- TP 51 :** Animatrice 2 : ah # donc c'est autre chose ça
- TP 52 :** Animatrice 1 : c'est-à-dire
- TP 53 :** Martin : ben si y aurait pas d(e) règles euh personne se respect(e)rait
- TP 54 :** Animatrice 1 : toi tu penses # que c'est les règles # qui font que les::
- TP 55 :** Animatrice 2 : qu'on s(e) respecte
- TP 56 :** Animatrice 1 : les gens # se respectent
- TP 57 :** Martin : oui pa(r)ce si y en a pas euh # en fait tout l(e) monde euh:: # personne se respecterait et::
- TP 58 :** Animatrice 1 : d'accord # c'est quel genre de règles qui font qu(e) les gens s(e) respectent
- TP 59 :** Martin : la police
- TP 60 :** Animatrice 1 : la ?
- TP 61 :** Martin : la police
- TP 62 :** Animatrice 1 : la <police>
- TP 63 :** Animatrice 2 : <la police> c'est la règle
- TP 64 :** Martin : ben non pa(r)ce que
- TP 65 :** Animatrice 2 : c'est quoi # la police c'est pas la règle ça
- TP 66 :** Animatrice 1 : alors comment elle fait la police pour qu(e) les gens s(e) respectent <x>
- TP 67 :** Martin : <par> exemple si y en a qui m'embêtent eh ben # i(l)s vont les faire arrêter que si y aurait pas d(e) règles eh ben ils les laiss(e)raient x
- TP 68 :** Animatrice 1 : d'accord donc i(l)s en fait eux i(l)s font respecter la règle # comment elle s'appelle cette règle
- TP 69 :** Martin : ben la loi
- TP 70 :** Animatrice 1 : la loi # d'accord on est dans l(e) cad(r)e de la loi # donc c(e) que tu m(e) dis c'est la loi dit # on doit s(e) respecter # et s'i(l) y avait pas d(e) loi on s(e)

respecterait pas # t(u) es sûr de ça

**TP 71** : Martin : ben oui # ben y en aurait certains qui s(e) respect(e)raient certains qui s(e) respect(e)raient pas

**Séquence n°2 : Argumentation/Conceptualisation – Raisonnement basé sur des exemples de règles**

**TP 72** : Animatrice 1 : ensuite

**TP 73** : Léo : Maryse

**TP 74** : Maryse : euh ben les les règles c'est obligatoire pa(r)ce que c'est pour not(r)e sécurité

**TP 75** : Animatrice 1 : ah # ça fait not(r)e sécurité explique

**TP 76** : Maryse : ben par exemple pour la police:: # euh # si on a un accident faut payer une amende pa(r)ce que c'est pour euh not(r)e sécurité # (en)fin faut pas qu(e) ça s(e) recommence

**TP 77** : Animatrice 2 : Paméla

**TP 78** : Animatrice 1 : si tu as quelque chose à <dire>

**TP 79** : élève : <j'ai> levé

**TP 80** : Animatrice 1 : ta parole est aussi valable que celle des autres mais # à ton tour de parole # d'accord # vas-y là tu viens d'interrompre Maryse je c'est pas possible # {s'adressant à Maryse} vas-y

**TP 81** : Maryse : par exemple si on fait une bêtise faut payer # pa(r)ce que comme ça on recommenc(e)ra pas # et aussi par exemple si **on grille un feu rouge** et y a une voiture qui arrive eh ben # on peut mourir pa(r)ce que on peut avoir <un accident>

**TP 82** : Animatrice 1 : <bon> # on va être au feu rouge donc le feu rouge c'est une règle # tu es d'accord # <c'est ça>

**TP 83** : Maryse : <ben oui>

**TP 84** : Animatrice 1 : et donc tu dis cette règle là est là pour not(r)e sécurité

**TP 85** : Maryse : ben oui

**TP 86** : Animatrice 1 : c'est toujours vrai # les règles c'est pour not(r)e sécurité

**TP 87** : Maryse : y en a qui sont pour not(r)e sécurité

**TP 88** : Animatrice 2 : mh

**TP 89** : Animatrice 1 : oui

**TP 90** : Maryse : xxx

**TP 91** : Animatrice 1 : y en a pour ?

**TP 92** : Maryse : pour ne pas faire de bêtises

**TP 93** : Animatrice 1 : c'est quoi une bêtise # par exemple # {s'adressant à un élève qui bavarde} eh

**TP 94** : Maryse : un vol

**TP 95** : Animatrice 2 : ah ça c'est une bêtise

- TP 96 :** Maryse : bah c'est pas bien (en)fin
- TP 97 :** Animatrice 2 : ah oui # enfin j(e) veux dire c'est pas bien mais euh euh brûler un feu rouge c'est pas bien non p(l)us
- TP 98 :** Maryse : oui mais c'est aussi pour not(r)e sécurité l(e) feu rouge
- TP 99 :** Animatrice 2 : oui # d'accord et voler alors
- TP 100 :** Maryse : voler c'est pour euh # j(e) sais pas
- TP 101 :** Animatrice 2 : c'est pas une règle pour la sécurité c'est:: # c'est une autre règle
- TP 102 :** Maryse : oui c'est une autre règle xx
- TP 103 :** Animatrice 2 : mh mh

**Séquence n°3 : Explication causale – Raisonnement par l'absurde visant à démontrer l'utilité des règles, pas de prises de position explicites**

- TP 104 :** Animatrice 1 : <ensuite>
- TP 105 :** Léo : <euh> Bastien
- TP 106 :** Bastien : euh les règles ça permet de (en)fin # si y avait pas de règles on [n' ; 0] aurait pas pu euh dév(e)lopper les pays
- TP 107 :** Animatrice 1 : ah
- TP 108 :** Bastien : ben sans règles euh # par exemple euh quelqu'un x est pas obligé d'aller au travail # sans règles quelqu'un est pas obligé de respecter # euh les autres euh donc euh ça peut entraîner des conflits # des morts # hum # ça peut aussi euh # euh au niveau de:: # pour le pour ceux qui ont dév(e)loppé # ceux qui ont participé qui ont des idées pour dév(e)lopper euh i(l)s ont voulu (en)fin [les ; des] chercheurs # i(l)s ont voulu dév(e)lopper des:: # j(e) sais pas moi des téléphones des xx et tout mais si y avait pas d(e) règles # i(l)s ont pas envie d(e) travailler xxx # y aurait pas eu de dév(e)loppement
- TP 109 :** Animatrice 1 : donc # pour toi la les règles les lois sont un facteur d(e) dév(e)loppement # <de dév(e)loppement> de quoi à c(e) moment là
- TP 110 :** Bastien : <ben oui> # ben euh culture
- TP 111 :** Animatrice 1 : de la <culture>
- TP 112 :** Animatrice 2 : <ouais>
- TP 113 :** Bastien : <économie>
- TP 114 :** Animatrice 1 : de l'économie mh
- TP 115 :** Bastien : environn(e)ment
- TP 116 :** Animatrice 1 : de l'environn(e)ment
- TP 117 :** Bastien : ben oui x # par exemple pas jeter la bouteille en plastique euh dans l'herbe

**Séquence n°4 : Conceptualisation – Distinction notionnelle loi/règle**

- TP 118 :** Animatrice 2 : c'est une règle {l'animatrice 1 demande à un élève de changer de place en faisant des gestes} # ah # c'est Damien c'est Martin # Martin vient avec moi

- TP 119 :** Animatrice 1 : non c'est Damien Damien va t'asseoir à côté d'Animatrice 2 # tu s(e)ras bien mieux
- TP 120 :** Animatrice 2 : avec maman {rires de la classe}
- TP 121 :** Animatrice 1 : voilà # {s'adressant à Bastien} alors excuse-moi euh:: # donc là tu parles # euh (ad)mettons # ne pas jeter une \*bouteille en plastique est-ce que c'est une loi
- TP 122 :** élève : prr
- TP 123 :** Bastien : non c'est une règle
- TP 124 :** Animatrice 1 : c'est une règle est-ce que tu peux faire la différence entre règle et loi c'est quoi cette différence # pa(r)ce qu'i(l) y a des choses dont tu parles qui sont d(e) l'ord(r)e des lois
- TP 125 :** Bastien : mh
- TP 126 :** Animatrice 1 : et d'autres choses dont vous parlez qui sont d(e) l'ordre des <règles>
- TP 127 :** Animatrice 2 : <x règles> oui
- TP 128 :** Animatrice 1 : c'est quoi cette différence
- TP 129 :** Bastien : euh la loi c'est xx euh # tous ceux qui (en)fin tous ceux qui vivent dans un pays où la (en)fin où celui le président hum # a fixé les lois ben tous les habitants doivent euh les respecter # alors que les règles # c'est plutôt euh pour euh # disons euh # améliorer notre euh nos conditions d(e) vie
- TP 130 :** Animatrice 1 : et elles sont fixées par qui tu dis le président bon
- TP 131 :** Bastien : <(en)fin non j(e) sais pas moi xx>
- TP 132 :** Animatrice 1 : <on va pas rentrer dans un cours d'éducation> civique mais c'est pas tout à fait ça # <on va laisser l'éducation civique de côté>
- TP 133 :** Bastien : <oui xxx>
- TP 134 :** Animatrice 1 : mais donc tu dis d'un côté y a les lois c'est la loi d'un état # c'est <c(e) que> tu dis
- TP 135 :** Bastien : <oui>
- TP 136 :** Animatrice 1 : d(e) l'aut(r)e côté y a des règles elles sont fixées # d'où elles viennent ces règles
- TP 137 :** Bastien : ben:: # c'est les gens qui s(e) les fixent
- TP 138 :** Animatrice 1 : comme ça ?
- TP 139 :** Animatrice 2 : ah
- TP 140 :** Bastien : non mais
- TP 141 :** Animatrice 1 : bon t(u) y réfléchis # x
- TP 142 :** Léo : Damien
- TP 143 :** Damien : euh pour les lois y a des y a des droits y a des interdictions et y a des devoirs
- TP 144 :** Animatrice 1 : oui

- TP 145 :** Animatrice 2 : dans les lois y a tout ça
- TP 146 :** Animatrice 1 : oui
- TP 147 :** Damien : et euh en plus si on [n' ; 0] avait si y aurait pas de lois # eh ben déjà on f(e)rait des choses qu'i(l) faudrait pas faire # on f(e)rait des choses qu'i(l) de/ qu'on devrait faire et voilà
- TP 148 :** Animatrice 1 : donc # y a des lois # d'accord et la différence qu'essayait d(e) faire Bastien lois et règles tu la fais toi
- TP 149 :** Damien : ben c'est un peu la même chose mais ça dépend c'est pas toujours la même
- TP 150 :** Animatrice 1 : explique
- TP 151 :** Damien : i(l) peut avoir les règles du collège euh les:: # les règles c'est:: # c'est pour euh # xx en fait la loi c'est une règle # j(e) pense
- TP 152 :** Animatrice 1 : la loi c'est une règle # c'est la même chose alors
- TP 153 :** Damien : oui
- TP 154 :** Animatrice 2 : ah oui
- TP 155 :** Damien : ben:: un peu sauf que la règle c'est ça s'applique pas à tout:: à tout l(e) monde # y a des règles:: au collège y a des règles

Séquence n°5 : Argumentation/Conceptualisation - « Faut-il respecter toutes les règles ? »

Séquence enchâssée n°5.a : Argumentation - Prises de position

- TP 156 :** Animatrice 1 : alors les règles du collège t(u) en penses quoi pourquoi y a des règles au collège
- TP 157 :** Damien : pour pas qu'on fasse n'importe quoi
- TP 158 :** Animatrice 1 : c'est bien alors
- TP 159 :** Damien : ça dépend lesquelles
- TP 160 :** Animatrice 1 : ah # alors attendez là vous nous dites euh partout c'est bien les règles <c'est not(r)e sécurité> tatata tatata <tout va bien # et d'un seul> coup
- TP 161 :** Animatrice 2 : <on en a besoin> # <ça nous fait nous respecter>
- TP 162 :** Damien : oui mais au collège c'est différent
- TP 163 :** Animatrice 1 : ah explique-moi ça m'intéresse
- TP 164 :** Damien : y a des règles qui nous intéressent un peu moins
- TP 165 :** Animatrice 1 : ah # par exemple
- TP 166 :** Damien : j(e) sais pas moi
- TP 167 :** Animatrice 2 : xx
- TP 168 :** Damien : j(e) le connais pas par cœur l(e) règlement
- TP 169 :** Animatrice 2 : comment ça {rires des élèves} # on va t(e) le faire réciter par écrit {rires}
- TP 170 :** élève : personne le connaît par <cœur>
- TP 171 :** Animatrice 1 : <donc> mais t(u) as la sensation que # les règles les lois en

général c'est plutôt bien # c'est c(e) que tu dis # facteur de dév(e)lopp(e)ment xx et cetera

- TP 172 : Damien : ben:: x
- TP 173 : Animatrice 1 : mais:: les règles
- TP 174 : Damien : y a y a d(e) t(ou)te façon <y a>
- TP 175 : Animatrice 1 : <y a> des règles qui t'embêtent
- TP 176 : Damien : y a les règles faut qu'on les \*respece faut qu'on les respecte même si ça nous xx
- TP 177 : Animatrice 1 : pourquoi
- TP 178 : Damien : pa(r)ce que sinon ça s(e)rait l(e) bazar
- TP 179 : Animatrice 1 : ça s(e)rait l(e) bazar donc tu penses que les règles c'est bien i(l) faut les respecter même si ça nous embête
- TP 180 : Damien : oui
- TP 181 : Animatrice 1 : d'accord
- TP 182 : Léo : euh Paméla
- TP 183 : Paméla : ben y en a qui respectent pas les règles
- TP 184 : Animatrice 1 : oui
- TP 185 : Paméla : ça veut dire que y en a qui:: # qui prennent pas soin d(e) la sécurité
- TP 186 : Animatrice 2 : d'accord
- TP 187 : Animatrice 1 : pa(r)ce que tu penses que les règles doivent toujours toutes être respectées
- TP 188 : Paméla : à part si y en a qui sont un peu euh # qui servent à rien
- TP 189 : Animatrice 1 : ah # tu penses qu(e) y a des règles qui servent à rien
- TP 190 : Paméla : ben:: # <j(e) sais pas>
- TP 191 : Animatrice 1 : <t(u) as un exemple>
- TP 192 : Paméla : non mais
- TP 193 : Animatrice 2 : et et:: # un exemple de règle qui ne ne sert à rien enfin qui qui ne sert à rien
- TP 194 : Animatrice 1 : et tu respectes toujours toutes les règles
- TP 195 : Paméla : non
- TP 196 : Animatrice 1 : ah
- TP 197 : Animatrice 2 : mais t/
- TP 198 : Animatrice 1 : pourtant tu <penses> qu'elles doivent être respectées
- TP 199 : Animatrice 2 : <ouais>
- TP 200 : Paméla : oui mais y en a que
- TP 201 : Animatrice 2 : y en a que quoi xx

- TP 202 : Martin : xx
- TP 203 : Paméla : voilà
- TP 204 : Paméla : c'est pas trop trop important des fois ça on va pas mourir si on respecte pas une règle
- TP 205 : Animatrice 1 : d'accord donc y a des p(e)tites règles et des grandes règles
- TP 206 : Paméla : oui
- TP 207 : Animatrice 1 : alors une une p(e)tite règle qu'on respecte pas par exemple
- TP 208 : Paméla : ben euh de pas x de pas bavarder
- TP 209 : Animatrice 1 : ah {rires de la classe} # alors la p(e)tite règle qui est effectiv(e)ment # alors chut chut alors là # <tu l'as bien trouvée>
- TP 210 : Animatrice 2 : <xx pas> importante xx
- TP 211 : Animatrice 1 : alors # c'est intéressant donc cette chut:: # hé ho # ne bavarde pas s'il te plaît
- TP 212 : Animatrice 2 : <xxx>
- TP 213 : Animatrice 1 : <cette petite règle::> # de la classe # on va prendre celle-là hein # qui est ne pas bavarder # c'est pas bien important d(e) pas la respecter tu dis Paméla
- TP 214 : Paméla : ben:: # faut quand même un peu faut écouter un cours mais
- TP 215 : Animatrice 2 : un peu qu'elle dit {rires}
- TP 216 : Animatrice 1 : mais vous êtes libres de l(e) dire Madame D. {animatrice 2}
- TP 217 : Animatrice 2 : xx
- TP 218 : Animatrice 1 : oui
- TP 219 : Paméla : mais y en a y en a qui bavardent
- TP 220 : Animatrice 1 : oui # et alors
- TP 221 : Paméla : mais après i(l)s ont d(e) bonnes notes donc ça s/::
- TP 222 : Animatrice 1 : donc pour eux c'est pas <important y en a> i(l)s peuvent passer leur temps à piailler euh
- TP 223 : Paméla : <voilà>
- TP 224 : Animatrice 1 : et alors # pourquoi ces adultes # pa(r)ce que c'est les adultes qui font cette règle là pourquoi i(l)s font ça
- TP 225 : Paméla : ben pour qu'on est euh # pour qu'on travaille bien à:: # à l'école
- TP 226 : Animatrice 1 : oui mais si euh:: tu dis y en a i(l)s en ont pas b(e)soin
- TP 227 : Paméla : ben oui
- TP 228 : Animatrice 1 : c'est absurde alors cette règle
- TP 229 : Paméla : bah oui
- TP 230 : Animatrice 1 : c'est une règle absurde i(l) faudrait qu(e) tout l(e) monde puisse toujours bavarder # oui



- TP 231 :** Paméla : non mais parler mais voilà
- TP 232 :** Animatrice 1 : ah ben explique-moi Paméla # je moi j'ai aucun avis j(e) te pose que des questions
- TP 233 :** Paméla : non mais faudrait quand même qu'on # qu'on bavarde des fois pa(r)ce que:: toujours dans le toujours en train de:: # de faire euh des trucs bien euh tout ça des fois on a envie d(e) bavarder # c'est # j(e) sais pas tout l(e) monde le fait ça tout l(e) monde bavarde
- TP 234 :** ...?... : xxx {rires des élèves}

**Séquence enchâssée n°5.b : Conceptualisation - Être parfait revient-il à respecter toutes les règles ?**

- TP 235 :** Animatrice 1 : ensuite vas-y
- TP 236 :** Léo : Vincent
- TP 237 :** Animatrice 1 : Vincent
- TP 238 :** Vincent : ben tout l(e) monde est pas parfait tout l(e) monde peut pas # respecter les règles
- TP 239 :** Animatrice 1 : alors est-ce que x tu dis êt(r)e parfait
- TP 240 :** Animatrice 2 : c'est respecter toutes les <règles>
- TP 241 :** Animatrice 1 : <c'est respecter> toutes les règles ?
- TP 242 :** Vincent : ben:: oui
- TP 243 :** Animatrice 1 : pour toi # chut
- TP 244 :** Vincent : non mais après disons que # c'est sûr que # xxx
- TP 245 :** Animatrice 2 : h::
- TP 246 :** Vincent : c'est sûr <xx> c'est une règle i(l) faut la respecter et pourtant personne personne le fait
- TP 247 :** élève : <pas moi>
- TP 248 :** Animatrice 1 : d'accord # et alors êt(r)e parfait moi ça m'étonne c(e) que tu dis êt(r)e parfait c'est respecter les règles
- TP 249 :** Vincent : ben pour moi oui si on est parfait on respecte tout
- TP 250 :** Animatrice 1 : ah si on est parfait on respecte tout mais est-ce que si on respecte tout on est parfait
- TP 251 :** Vincent : ben:: non ben ça dépend xx #

**Séquence n°6 : Explication causale – Raisonnement par l'absurde visant à démontrer la nécessité des règles, pas de prise de position explicite**

- d(e) toute façon euh les règles c'est vital # si y a pas d(e) règles euh
- TP 252 :** Animatrice 1 : qu'est-c(e) qui s(e) passe si y a pas d(e) règles
- TP 253 :** Vincent : ben y a plus d(e) monde
- TP 254 :** Animatrice 1 : y a plus d(e) monde
- TP 255 :** Vincent : ben pour moi oui si y a pas d(e) règles # tout l(e) monde f(e)rait

n'importe quoi xxx comment # voilà quoi

- TP 256 : Animatrice 1 : par exemple toi tout seul chez toi si t(u) as pas d(e) règles tu fais n'importe quoi
- TP 257 : Vincent : ben non mais y a pas qu(e) moi # (en)fin j(e) veux dire
- TP 258 : Animatrice 1 : ah y a pas que toi y a qui d'autres alors
- TP 259 : Vincent : ben y a:: # pratiqu(e)ment soixante-dix pourcent d(e) la population f(e)rait n'importe quoi
- TP 260 : Animatrice 1 : tout l(e) monde f(e)rait n'importe quoi sans règles
- TP 261 : Vincent : <xx>
- TP 262 : Animatrice 1 : <pourquoi> # toi tu dis <moi j(e) f(e)rais pas n'importe quoi>
- TP 263 : Vincent : <j(e) sais pas les gens i(l)s ont> tell(e)ment envie de faire l(e) bazar que ça leur <plaît à force>
- TP 264 : Animatrice 1 : <tu trouves toi> les gens i(l)s ont envie d(e) faire l(e) bazar
- TP 265 : Vincent : ben:: la preuve # si on r(e)garde les infos euh # xx eh ben # si les gens i(l)s s(e)raient tous parfaits y aurait pas d'informations hein
- TP 266 : Animatrice 1 : oui mais toi tu m(e) dis moi tout seul j'ai pas très envie pourquoi les autres i(l)s auraient envie d(e) faire n'importe quoi
- TP 267 : Vincent : ben j(e) sais pas c'est::
- TP 268 : Animatrice 1 : et pourquoi toi t(u) as pas envie <d(e) faire n'importe quoi>
- TP 269 : Vincent : <ben pa(r)ce que les gens> i(l)s ont d(e) la haine y en a qu'i(l)s ont d(e) la haine et i(l)s font n'importe quoi
- TP 270 : Animatrice 1 : d'accord donc la la la loi
- TP 271 : Vincent : déjà i(l) suffirait qu(e) quelqu'un euh sans faire exprès fasse un accident et qu(e) sa femme [s(e)ra ; soit] morte il aura tell(e)ment de haine qu'i(l) f(e)ra n'importe quoi dans sa vie # ça peut arriver des des choses comme ça et du coup **le monde va:: partir n'importe comment**
- TP 272 : Animatrice 1 : donc les lois c'est pour éviter qu(e) les gens fassent n'importe quoi
- TP 273 : Vincent : voilà # ben les:: ben la loi c'est vital hein
- TP 274 : Animatrice 1 : ouais
- TP 275 : Animatrice 2 : c'est vital
- TP 276 : Léo : Martin
- TP 277 : Martin : ben si y aurait pas d(e) règles euh peut-être on pourrait tous mourir
- TP 278 : Animatrice 1 : ah
- TP 279 : Martin : pa(r)ce que par exemple si on [n' ; 0] a pas d(e) règles # personne irait au travail et par exemple les agriculteurs i(l)s iraient pas au travail et on [n' ; 0] aurait pas à manger

- TP 280 : Animatrice 1 : tu penses # <qu'est-ce qui o/>
- TP 281 : Animatrice 2 : <x reviens à xx> là <tout à l'heure>
- TP 282 : Animatrice 1 : <qu'est-ce> # qu'est-ce qui oblige tu penses qu'i(l) y a une loi qui dit à un agriculteur d'aller travailler
- TP 283 : Martin : ben tout l(e) monde doit aller travailler
- TP 284 : Animatrice 1 : ah bon
- TP 285 : Martin : (en)fin non mais
- TP 286 : Animatrice 2 : elle est <écrite cette loi> ?
- TP 287 : Martin : <pour que i(l)s> arrivent à vivre euh faut qu'i(l)s travaillent
- TP 288 : Animatrice 1 : ah bon
- TP 289 : Martin : ben x
- TP 290 : Animatrice 1 : y a une loi comme ça
- TP 291 : Martin : non
- TP 292 : Animatrice 1 : ah
- TP 293 : Animatrice 2 : alors le travail c'est pas une règle
- TP 294 : Martin : ben on peut n(e) pas l(e) faire mais si on l(e) fait pas après on [n' ; 0] arrive pas à vivre
- TP 295 : Animatrice 2 : on peut n(e) pas l(e) faire mais si on:: ne va pas au travail euh on peut pas vivre # c'est c(e) que tu dis
- TP 296 : Martin : ben <oui xx>
- TP 297 : Animatrice 2 : <donc y a y a des lois est-ce> qu'elle est écrite la règle du travail
- TP 298 : Martin : xx
- TP 299 : Animatrice 2 : est est-ce que:: # au collège est-ce qu'elle est écrite cette règle
- TP 300 : Martin : j(e) sais pas
- TP 301 : Animatrice 2 : vous connaissez pas votre règlement intérieur {rires de la classe}
- TP 302 : ...?... : Louis
- TP 303 : Animatrice 2 : c'est à cause de votre professeur principal <ça>
- TP 304 : élève : <ben> oui
- TP 305 : Animatrice 2 : oui je crois {rires de la classe}
- Séquence n°7 : Conceptualisation – Distinction notionnelle loi/règle /principe
- TP 306 : Animatrice 1 : Louis
- TP 307 : Louis : j'ai pas l(e)vé la main moi
- TP 308 : Léo : ah j(e) croyais # ben Bruno alors
- TP 309 : Bruno : [ben ; mais] en fait la différence c'est que les lois c'est euh # c'est

euh # c'est pas nous qui les fixons mais les règles c'est un peu nous on s(e) les fixe les xx # c'est # par principe # (en)fin

- TP 310 :** Animatrice 1 : ah y a des principes # c'est quoi des principes
- TP 311 :** Bruno : xxx # aller travailler c'est peut-être pas une loi mais on # par principe on y va # xx
- TP 312 :** Animatrice 1 : xxx # par principe on y va # et c'est et i(l) vient d'où ce principe
- TP 313 :** Bruno : ben pa(r)ce que si on [n' ; 0] y va pas on [n' ; 0] a pas d'argent et si on [n' ; 0] a pas d'argent on peut pas s(e) nourrir
- TP 314 :** Animatrice 1 : d'accord # et c'est un principe ça
- TP 315 :** Bruno : ben oui xx c'est pas une loi # c'est <pas>
- TP 316 :** Animatrice 1 : <et> # c'est pas une loi c'est pas une règle c'est un principe mais ça vient d'où les principes
- TP 317 :** Bruno : ben c'est que(l)que chose xxx # c'est # tout l(e) monde fait la même chose mais après c'est pas xxx
- TP 318 :** Animatrice 1 : et tout l(e) monde fait x la même chose partout # dans <tous les pays>
- TP 319 :** Bruno : <ben non y a des gens> # y a des gens qui travaillent pas mais
- TP 320 :** Animatrice 1 : ah
- TP 321 :** Bruno : la plupart des gens x travaillent pour gagner leur vie
- TP 322 :** Animatrice 1 : d'accord par principe # est-ce que t(u) arrives à faire la différence entre loi règle et principe
- TP 323 :** Bruno : ben les lois c'est écrit les règles on s(e) les fixe et les principes ben c'est # c'est # c'est pas écrit mais on l(e) fait quand même
- TP 324 :** Animatrice 1 : et alors c'est quoi la différence avec les règles
- TP 325 :** Bruno : ben c'est que # les principes on [n' ; 0] est pas obligé d(e) les respecter xx les règles euh
- TP 326 :** Animatrice 1 : ah les principes on [n' ; 0] est pas obligé d(e) les respecter c'est-à-dire
- TP 327 :** Bruno : ben si xxx # xx travailler si y en a un qui veut pas travailler ben c'est (en)fin c'est pas très grave # i(l) s(e)ra pas # il aura pas d(e) peine # <xxx>
- TP 328 :** Animatrice 1 : <il aura pas d(e) peine>
- TP 329 :** Animatrice 2 : y a pas de y a pas d(e) punition <c'est> c(e) que tu veux dire
- TP 330 :** Bruno : <voilà>
- TP 331 :** Animatrice 1 : d'accord #

Séquence n°8 : Explication causale – Raisonnement par l'absurde visant à démontrer la nécessité des règles, pas de prises de position explicites

<ensuite>

- TP 332 :** Léo : <euh> Vincent

- TP 333 :** Vincent : euh:: # ben moi j(e) pense que:: # xx {rires des élèves } # ah oui ben quand Martin i(l) disait que # [au ; le] boulot c'est pas une loi mais # xx si y a plus d(e) loi ben # dans les magasins du coup y a plus d(e) monnaie si y a plus d(e) loi # ben personne irait au au travail vu qu'on pourrait y prendre on pourrait prendre tout c(e) qu'on veut et du coup personne aurait envie d'avoir d(e) l'argent
- TP 334 :** Animatrice 1 : oula alors attends
- TP 335 :** Animatrice 2 : ouais <ça fait xxx>
- TP 336 :** Animatrice 1 : <euh là tu vas trop vite> pour moi est-ce que tu peux m(e) réexpliquer
- TP 337 :** Vincent : ben # ben disons que si y a pas d(e) loi # ben j(e) trouve que l'argent sert plus trop à que(l)que chose # que on pourrait prendre tout c(e) qu'on voudrait
- TP 338 :** Animatrice 1 : c'est la loi qui fait qu'i(l) y a l'argent
- TP 339 :** Vincent : ben oui pa(r)ce que si y a pas d(e) loi tout l(e) monde peut j(e) dis pas qu(e) **c'est pas la loi qui fait l'argent** mais si euh # si <y a>
- TP 340 :** Animatrice 1 : <et> si alors
- TP 341 :** Vincent : si y a la loi ben disons qu(e) si y a la loi # on est obligé d'aller travailler pour avoir son argent pour s'acheter des choses
- TP 342 :** Animatrice 1 : mh
- TP 343 :** Vincent : que si y a pas d(e) loi on peut prendre tout c(e) qu'on veut du coup on [n' ; 0] a pas b(e)soin <d'argent>
- TP 344 :** Animatrice 1 : <alors> dans une société # xx # y a toujours eu des lois
- TP 345 :** Vincent : ben:: # ben oui un peu quand même
- TP 346 :** Animatrice 1 : tout l(e) temps tout l(e) temps les hommes ont toujours eu des lois
- TP 347 :** Vincent : non xx ben # ben à l'époque du Moyen-Age y avait pas les lois
- TP 348 :** Animatrice 2 : oh
- TP 349 :** Vincent : et:: et y avait tout l(e) temps des guerres c'est pour ça # enfin oui mais # y en avait moins que maint(e)nant et du coup ça prouve que quand y a les lois ça va mieux pa(r)ce que avant y avait y avait des guerres # x quand y avait x
- TP 350 :** Animatrice 1 : c'est la loi qui empêche la guerre
- TP 351 :** Vincent : oui un peu quand même
- TP 352 :** Animatrice 1 : un peu quand même
- TP 353 :** Animatrice 2 : y a une évolution des lois # <pour toi ça va d(e) mieux en mieux>
- TP 354 :** Vincent : <oui pa(r)ce que y a l'armée> # qui peut arrêter qui peut arrêter la guerre # qui peut arrêter ci qui peut arrêter ça # et avant y avait pas tout ça
- TP 355 :** Animatrice 2 : les lois ont changé # ce sont améliorées
- TP 356 :** Vincent : oui voilà
- TP 357 :** Animatrice 1 : Martin

- TP 358 :** Martin : euh # euh ben par exemple:: # si y a pas d(e) loi y aurait beaucoup plus de morts pa(r)ce que par exemple # si y a pas d(e) loi tous ceux qui sont en prison # comme par exemple xx ceux qu(i) ont fait des crimes et tout ça xx
- TP 359 :** Animatrice 1 : donc ça fait quoi la loi
- TP 360 :** Martin : ben ça:: # ça met euh ceux qui respectent pas la loi eh ben # ça les met x à l'écart
- TP 361 :** Animatrice 1 : xx écart # et alors ça les protège # ça protège eux les lois # <ça les met en sécurité> eux
- TP 362 :** Martin : <ben non ça protège>
- TP 363 :** Animatrice 1 : Maryse arrête de <piailler>
- TP 364 :** Martin : <ben ça protège> euh les aut(r)es
- TP 365 :** Animatrice 1 : ah # quels aut(r)es
- TP 366 :** Martin : ben ceux qui sont pas en prison
- TP 367 :** Animatrice 1 : ceux qui sont pas en prison # d'accord
- Séquence n°9 : Argumentation - « Existe t-il des lois qui interdisent la guerre ? », confrontation de points de vue**
- TP 368 :** Léo : euh Paméla
- TP 369 :** Paméla : mais y a toujours la guerre hein # au Moyen-Age y avait la guerre mais au/ aujourd'hui aussi y a la guerre hein
- TP 370 :** Animatrice 1 : explique-nous
- TP 371 :** Paméla : ben # ben en Af/ en Afghanistan y a la guerre et y a des morts aussi
- TP 372 :** Animatrice 1 : mh mh # donc est-ce que la loi empêche la guerre
- TP 373 :** Paméla : ben non
- TP 374 :** Animatrice 1 : toi tu penses que non
- TP 375 :** Paméla : x
- TP 376 :** Léo : euh Vincent
- TP 377 :** élève : Vincent
- TP 378 :** Vincent : ah mais c'est à # c'est à moi # <ben:: # ben> elle dit que la loi
- TP 379 :** ...?... : <xxx>
- TP 380 :** Vincent : ben elle dit qu(e) la loi empêche pas la guerre mais avant y avait pas l'armée hein # mais maint(e)nant vu qu'i(l) y a l'armée ça peut empêcher la guerre quand même en quelque sorte # <xx>
- TP 381 :** Animatrice 1 : <alors> attends # Paméla dit y a des lois # des lois qui existent # et ces lois n'empêchent pas la guerre # la preuve # y a une guerre en Afghanistan # qu'est-ce <que toi tu en penses>
- TP 382 :** Vincent : <ben ouais mais c'est pas une guerre> mondiale
- TP 383 :** Animatrice 1 : comment

- TP 384 :** Vincent : c'est pas une guerre mondiale
- TP 385 :** Animatrice 1 : ça a un rapport avec la loi le fait qu(e) ce soit pas mondial
- TP 386 :** Vincent : ben disons que au moins c'est ça empêche de s(e) répand(r)e vu que # vu que les gens vont s(e) xx enfin l'armée va essayer d(e) les arrêter et du coup ça peut pas ça peut pas s(e) répandre
- TP 387 :** Animatrice 1 : et c'est les lois qui xx y a une loi qui dit ça
- TP 388 :** Vincent : ben non y a pas la loi qui le dit mais::
- TP 389 :** Animatrice 1 : alors xx # enfin xx y a une loi qui dit # la guerre a pas l(e) droit d(e) se répandre
- TP 390 :** Vincent : ben non pas qu'elle a pas l(e) droit mais y a pas l(e) droit à la violence
- TP 391 :** Animatrice 1 : ah bon
- TP 392 :** Martin : ben x
- TP 393 :** Vincent : ben non y a pas l(e) droit à la violence
- TP 394 :** Animatrice 1 : la guerre est interdite y a une loi qui dit la guerre est interdite
- TP 395 :** Vincent : ben oui enfin
- TP 396 :** Animatrice 1 : tu crois ça
- TP 397 :** Vincent : ben dans la guerre y a [d(e) ; 0] la violence # et si y a pas l(e) droit à la violence ben::
- TP 398 :** Animatrice 1 : oui mais y a une loi qui dit y a pas droit à la violence # la violence est interdite
- TP 399 :** Vincent : ben oui
- TP 400 :** Animatrice 1 : d'accord
- TP 401 :** Martin : x
- TP 402 :** Animatrice 1 : donc # si j(e) comprends bien l'armée est interdite # donc si j(e) comprends bien
- TP 403 :** Vincent : ben si la guerre s(e)rait pas interdite les gens i(l)s [essay(e)raient ; essaieraient] pas d(e) l'arrêter
- TP 404 :** Animatrice 1 : allez ensuite
- TP 405 :** Léo : euh:: Martin
- TP 406 :** Martin : euh j(e) sais plus c(e) que j(e) voulais dire
- TP 407 :** Animatrice 1 : qu'est-ce que tu penses de c(e) que dit Vincent y a des lois qui empêchent les guerres
- TP 408 :** Martin : ben oui mais euh:: # après euh:: # y a des # des lois # peut-êt(r)e que ça empêche les guerres mais:: # y en a toujours quand même
- TP 409 :** Animatrice 1 : peut-être que alors pourquoi tu dis peut-êt(r)e que
- TP 410 :** Martin : ben y a quelques lois qui disent euh::

- TP 411 : Animatrice 1 : qui disent quoi
- TP 412 : Martin : j(e) sais pas mais la guerre y en a toujours donc c'est pas les lois qui font qu(e) ça s'arrête
- TP 413 : Animatrice 1 : c'est pas les lois qui font qu(e) ça s'arrête puisque y en a toujours
- TP 414 : Animatrice 2 : c'est la loi qui fait qu'on respecte ou pas le:: xx
- TP 415 : Paméla : y a # y a pas d(e) loi qui dit que on a c'est interdit euh la guerre # c'est x c'est deux pays qui veulent euh qui sont qui ont fait un conflit et maint(e)nant y a la guerre # mais y a pas de lois qui les interdisent de faire la guerre # y a personne qui s'oppose
- TP 416 : Animatrice 1 : et donc t(u) en penses quoi toi d(e) ça
- TP 417 : Paméla : c'est pas bien mais bon euh i(l)s s(e) font la guerre donc on peut rien dire nous
- TP 418 : ...?... : xx
- TP 419 : Animatrice 1 : qui nous
- TP 420 : Paméla : ben euh Sarkozy {président de la France au moment de la discussion} {rires des élèves} # non mais pas nous mais Sarkozy la France enfin
- TP 421 : Animatrice 1 : la France xx # bon # et alors # ils ont l(e) droit de s(e) faire la guerre c'est un droit
- TP 422 : Paméla : mais c'est pas un droit mais i(l)s font c(e) qu'i(l)s veulent
- TP 423 : Animatrice 1 : et c'est bien alors ou c'est pas bien de <xx>
- TP 424 : Paméla : <ben:: c'est> pas bien mais bon on va pas les en empêcher
- TP 425 : Animatrice 2 : pourquoi
- TP 426 : Paméla : pa(r)ce que j'ai pas envie qu'i(l) y ait la guerre ici
- TP 427 : élèves : xxx
- TP 428 : Léo : euh Damien
- TP 429 : Damien : pour moi la guerre ça a pas tout l(e) temps rapport avec la loi
- TP 430 : Animatrice 2 : ah
- TP 431 : Animatrice 1 : ah
- TP 432 : Damien : ça peut êt(r)e des personnes <qui xx>
- TP 433 : Animatrice 2 : <Louis> # j(e) voudrais qu(e) tu te taises # ou alors tu prends la parole mais tu mets ton nom et tu dis quelque chose
- TP 434 : Damien : ça peut êt(r)e des:: personnes qui vont **prendre le dessus** ou ça peut êt(r)e euh # le peuple qui en a marre # pa(r)ce que y a des fois y a # y a pas d(e) démocratie y a # et c'est <pas eux> qui:: choisissent
- TP 435 : Animatrice 1 : <ah> # alors tu dis dans des dans un pays où y a pas d(e) démocratie # le peuple peut en avoir marre c'est ça
- TP 436 : Damien : mh
- TP 437 : Animatrice 1 : et # pour autant est-ce qu'i(l) y a des lois dans un pays où y



a pas d(e) démocratie

- TP 438 :** Damien : ouais mais elle est pas respectée par euh celui qui les dirige qui xx alors
- TP 439 :** Animatrice 1 : alors y a quelqu'un qui crée les lois les lois sont pas respectées donc le peuple en a marre
- TP 440 :** Damien : oui
- TP 441 :** Animatrice 1 : xx
- TP 442 :** Damien : ben celui qui dirige ben i(l) # c'est lui il a l(e) droit d(e) faire c(e) qu'i(l) veut mais son peuple euh # **il est derrière (1) c'est lui qui passe en premier (2)**
- TP 443 :** Animatrice 1 : et donc c'est bien là dans ces pays d(e) respecter la loi
- TP 444 :** Damien : eh ben:: # les:: i(l)s peuvent rien y faire les habitants
- TP 445 :** Animatrice 1 : oui # mais on disait la loi ça protège la loi c'est pour not(r)e sécurité la loi c'est bien les règles et cetera et cetera # c'est c'est vrai pour tout tout l(e) temps
- TP 446 :** Damien : ben pour des pays comme ça bah i(l)s respectent mais au bout d'un moment i(l)s en ont marre pa(r)ce que # c'est des lois des fois que qu'i(l) leur impose qui sont pas justes
- TP 447 :** Animatrice 2 : <ah y a des lois qui sont pas justes alors>
- TP 448 :** Animatrice 1 : <ah y a des lois qui sont pas justes>
- TP 449 :** Damien : mais qui sont pas justes <x>
- TP 450 :** Animatrice 1 : <t(u) as> une idée d'une loi pas juste par exemple
- TP 451 :** Damien : ben j(e) sais pas moi des choses qui sont à l'avantage d'une personne
- TP 452 :** Animatrice 2 : oui
- TP 453 :** Animatrice 1 : d'accord une loi pas juste c'est une loi qui va être à l'avantage d'une seule personne
- TP 454 :** ...?... : xx
- TP 455 :** Animatrice 1 : et # c'est que dans ces pays là qu'i(l) y a des lois pas justes
- TP 456 :** Damien : non dans plein d(e) pays y a # ben [si ; sinon] y a aut(r)e chose y a # y a un une personne qui prend l(e) pouvoir y a # y a l(e) peuple qui en a marre euh # y a # y a des révolutions # voilà
- TP 457 :** Animatrice 1 : ensuite

#### Séquence n°10 : Explication causale – Lien entre connaissance et respect des lois

- TP 458 :** Léo : euh Tommy
- TP 459 :** Tommy : aussi des fois les règles on les a pas toutes dans la tête # dans la tête
- TP 460 :** Animatrice 1 : ah
- TP 461 :** Tommy : des fois on on xx

- TP 462 :** Animatrice 1 : d'accord # donc en fait le problème avec les lois les règles c'est qu'on les connaît pas forcément # vous commencez à m'agacer les quatre euh pimprenelles là c'est {sifflement}
- TP 463 :** élève : xx parlé
- TP 464 :** Animatrice 1 : ouh # oui
- TP 465 :** Tommy : des fois on oublie les règles des fois on les enfreint
- TP 466 :** Animatrice 2 : ah on enfreint la règle pa(r)ce qu'on oublie pa(r)ce qu'on n(e) la connaît pas
- TP 467 :** Tommy : oui voilà
- TP 468 :** Animatrice 1 : et alors comment on peut faire
- TP 469 :** Tommy : comment on peut faire on peut:: # comment ça xx
- TP 470 :** Animatrice 1 : eh ben euh
- TP 471 :** Animatrice 2 : pour ne pas oublier
- TP 472 :** Animatrice 1 : pour euh (en)fin xx dans un pays comment on fait pour qu(e) les gens euh n'oublie pas xx
- TP 473 :** Tommy : ben on donne un livre
- TP 474 :** Animatrice 1 : on donne un livre
- TP 475 :** Animatrice 2 : <ouais>
- TP 476 :** Animatrice 1 : <d'accord> on t'as donné un livre toi
- TP 477 :** Animatrice 2 : oui
- TP 478 :** Tommy : xx i(l) doit bien y avoir un livre chez moi
- TP 479 :** Animatrice 1 : ah il doit bien y avoir un livre chez toi tu penses
- TP 480 :** Tommy : ben oui
- TP 481 :** Animatrice 1 : où tout est écrit # et on t(e) l'a et toi alors # non
- TP 482 :** Tommy : moi j(e) l'ai pas lu
- TP 483 :** Animatrice 1 : tu l'as pas lu # et pourtant
- TP 484 :** Tommy : [ben ; mais] j'en connais un peu
- TP 485 :** Animatrice 1 : ah t(u) en connais un peu ben tu comment tu les connais
- TP 486 :** Tommy : ben c'est par c'est mes parents qui [m(e) l'ont dit ; l'ont lu]
- TP 487 :** Animatrice 2 : ah tes parents ont lu le livre
- TP 488 :** Tommy : xx

**Séquence n°11 : Conceptualisation – Distinction notionnelle lois justes/injustes**

- TP 489 :** Léo : Vincent
- TP 490 :** Vincent : ben:: # Paméla elle dit qu(e) les gens i(l)s font c(e) qu'i(l)s veulent # ben alors pourquoi tu vas à l'école
- TP 491 :** Animatrice 1 : <comment>
- TP 492 :** Paméla : <de quoi>

- TP 493 :** Vincent : ben tu dis les gens i(l)s font c(e) qu'i(l)s veulent ben alors pourquoi tu viens à l'école
- TP 494 :** Animatrice 1 : <ohlala # non non>
- TP 495 :** Paméla : <xxx>
- TP 496 :** Animatrice 1 : Paméla non # là on repart sur autre chose on en était aux lois justes pas justes y a des pays où y a des lois pas justes # et à Tommy qui disait parfois on enfreint la règle ou la loi pa(r)ce qu'on la connaît pas # donc Vincent on continue <là-d(e)ssus>
- TP 497 :** Animatrice 2 : <sur le l'idée> du livre euh là pa(r)ce que <xx>
- TP 498 :** Vincent : <ben xx> # xx on respecte les règles xx on les connaît pas toutes mais on essaye de respecter celles qu'on connaît l(e) plus déjà on est sûr x on est sûr qu(e) la violence [y ; on] a pas l(e) droit # on est sûr que y a pas l(e) droit d(e) faire des bêtises enfin on sait on sait c(e) qu'on a à faire
- TP 499 :** Animatrice 1 : et donc <tout ça ça t(e) semble> êt(r)e des règles justes
- TP 500 :** Vincent : <xx> # oui voilà ben déjà c'est juste de pas s(e) battre
- TP 501 :** Animatrice 1 : et les lois injustes t(u) en penses quoi
- TP 502 :** Vincent : ben disons qu(e) les justes elles sont # elles sont sérieux(e)ment importantes
- TP 503 :** Animatrice 1 : quoi
- TP 504 :** Vincent : elles sont très importantes
- TP 505 :** Animatrice 1 : les lois pas justes
- TP 506 :** Vincent : ben oui quand même pa(r)ce que i(l) dit les lois pas justes mais y en a pas des lois pas justes
- TP 507 :** Animatrice 1 : ah pour toi y a pas d(e) lois pas justes
- TP 508 :** Vincent : ben les lois pas <justes> ça existe <pas>
- TP 509 :** Animatrice 1 : <d'accord>
- TP 510 :** Léo : <Martin>
- TP 511 :** Animatrice 1 : <Martin>
- TP 512 :** Vincent : <sinon pourquoi on les a> mis
- TP 513 :** Martin : <ben>
- TP 514 :** Animatrice 1 : <d'accord>
- TP 515 :** Vincent : <pourquoi on les a> fait ces lois <si elles sont pas justes>
- TP 516 :** Animatrice 1 : <pourquoi on les a fait> # donc pour toi ça n'existe pas Martin
- TP 517 :** Martin : ben par exemple euh # y a des pays qui vont faire semblant d(e) créer un conflit à un aut(r)e pour que ce pays là aille voler dans c(e) pays
- TP 518 :** Animatrice 2 : pour aller voler euh pour aller voler dans c(e) pays
- TP 519 :** Animatrice 1 : bon Martin on en était on va rester sur not(r)e sujet là y a <y a>

- TP 520 : Animatrice 2 : <les lois> pas justes
- TP 521 : Animatrice 1 : les lois pas justes
- TP 522 : Martin : euh des fois y a des lois y a des pays où:: ceux qui le dirigent c'est des dictateurs et i(l)s font des lois euh:: # ben qui sont
- TP 523 : Animatrice 1 : pas justes
- TP 524 : Animatrice 2 : comme comme disait Damien Damien i(l) disait euh des lois qui euh sont à l'avantage d'une seule personne
- TP 525 : Martin : ben oui
- TP 526 : Animatrice 1 : mh mh # <et::>
- TP 527 : Martin : <y a des> y a des lois qui sont:: xx
- TP 528 : Animatrice 1 : et euh:: et dans des pays en France toutes les lois sont justes
- TP 529 : Martin : ben:: # non
- TP 530 : Animatrice 1 : comment
- TP 531 : Martin : non
- TP 532 : Animatrice 1 : non
- TP 533 : Animatrice 2 : mh mh
- TP 534 : Animatrice 1 : explique-moi
- TP 535 : Animatrice 2 : ah oui moi j'aim(e)rais bien quand vous dites non vous dites non pourquoi # <xx>
- TP 536 : Martin : comme <par exemple> euh # y a des lois # que:: # que personne respecte et par exemple <euh::>
- TP 537 : Animatrice 2 : <pa(r)ce qu'elles sont pas justes> ?
- TP 538 : <le pré/> le président i(l) peut faire euh des lois # et lui i(l) les respecte pas # i(l) peut dire <de les faire respecter x>
- TP 539 : ...?... : <xxx>
- TP 540 : Martin : i(l) peut faire respecter les lois euh # aux habitants du pays et lui  
xx
- TP 541 : Animatrice 2 : tu parles en France Martin t(u) as t(u) as # t(u) as
- TP 542 : Animatrice 1 : donne-moi un exemple de loi pas <juste xx>
- TP 543 : Animatrice 2 : <de loi pas juste> # pa(r)ce que vous tu dis euh:: peut-êt(r)e que d'aut(r)es ne sont pas d'accord mais c'est pas bien hein euh c(e) que vous pensez sur ces lois pas justes # est-ce qu'en France y a des lois pas justes pour Martin y en a # <xx trouver> lesquelles
- TP 544 : Animatrice 1 : <x un exemple>
- TP 545 : Animatrice 2 : qu'est-ce qui vous paraît ou::
- Séquence n°12 : Explication causale – Lien entre connaissance et respect des lois
- TP 546 : Animatrice 1 : Maryse
- TP 547 : Maryse : alors euh les règles on les apprend en voyant les x les # les autres

le faire

- TP 548 : Animatrice 1 : <oui>
- TP 549 : Maryse : <et> on suit xx des parents
- TP 550 : Animatrice 1 : mh
- TP 551 : Maryse : pa(r)ce que les parents nous montrent euh l'exemple
- TP 552 : Animatrice 1 : mh mh # donc c'est les parents # eh non mais écoute non Vincent non # écoute c(e) qui s(e) dit pa(r)ce que après tu reviens # la discussion avance pas tu reviens en arrière fais attention à c(e) qui s(e) dit # donc toi Maryse c(e) que tu dis # c'est les parents # c'est eux qui font les règles # <qui apprennent> les règles
- TP 553 : Maryse : <en>fin> # (en)fin ouais un peu <pa(r)ce que>
- TP 554 : Animatrice 2 : <qui transmettent>
- TP 555 : Maryse : <c'est>
- TP 556 : Animatrice 1 : <qui transmettent> les règles
- TP 557 : Maryse : pa(r)ce qu'on suit leur exemple
- TP 558 : Animatrice 1 : d'accord alors si t(u) as des parents qui suivent pas les règles toi # t(u) es fichu pour la <société tu suivras jamais>
- TP 559 : Maryse : <ben non pa(r)ce que y a> **les autres autour** <aussi> qui hum # xx
- TP 560 : Animatrice 2 : <ah>
- TP 561 : Animatrice 1 : c'est quoi les autres autour
- TP 562 : Maryse : j(e) sais pas les gens les personnes
- TP 563 : Animatrice 2 : mais c'est qui # oui d'accord on a bien compris qu(e) c'était pas les chiens
- TP 564 : Maryse : y a les <professeurs> aussi
- TP 565 : Animatrice 2 : <mais> # ah
- TP 566 : Animatrice 1 : y a les professeurs donc y a l'école qui apprend la loi aussi
- TP 567 : Maryse : ben oui un peu avec les règles
- TP 568 : Animatrice 1 : avec les règles et ça t(e) semble comment ça toi {rires de Maryse} # tu sais pas ensuite

#### Séquence n°13 – Explication causale : Lien entre lois et violence

- TP 569 : Léo : Paméla
- TP 570 : Paméla : ben euh # si i(l) dit que la violence c'est une loi alors euh # y en a qui:: {sonnerie téléphone portable} # qui euh:: # qui s(e) battraient pas # si c'était interdit la violence
- TP 571 : Animatrice 1 : si la violence était interdite:: # les gens ne se battraient pas
- TP 572 : Paméla : <oui>
- TP 573 : Animatrice 1 : <alors> c(e) que tu es en train d(e) dire c'est {sonnerie téléphone portable} # la violence c/ oui c'est mon téléphone qui fait un bruit d(e)

grenouille <j(e) suis désolée>

- TP 574 :** élève : <ah ben c'est pour ça xx>
- TP 575 :** Animatrice 1 : <voilà> # c'est pas {rires} c'est drôle excusez-moi j'ai oublié d(e) l'éteindre je suis navrée désemparée <chagrinée>
- TP 576 :** Animatrice 2 : <c'est une> c'est un enfreint {approx} à la règle {rires}
- TP 577 :** Animatrice 1 : alors Paméla t(u) es en train d(e) dire # y a des lois # euh qui interdisent la violence
- TP 578 :** Paméla : mh mh
- TP 579 :** Animatrice 1 : non si y avait des lois qui interdisaient la violence les gens ne se battraient pas
- TP 580 :** Paméla : ben oui
- TP 581 :** Animatrice 2 : ah oui
- TP 582 :** Martin : si
- TP 583 :** Animatrice 2 : ben pourquoi on [n' ; 0] a pas on [n' ; 0] a pas écrit ces lois  
xx
- TP 584 :** Animatrice 1 : vas-y # donc pour toi la violence si on n(e) se bat pas c'est uniqu(e)ment pa(r)ce {sonnerie téléphone} {rires et bavardages des élèves}  
{Animatrice 1 répond au téléphone} # alors vas-y
- TP 585 :** Paméla : hum::
- TP 586 :** Animatrice 1 : donc # si y avait des lois # la violence #  
pourquoi y a des lois qui interdisent la violence # alors à ton avis # p(eu)t-êt(r)e qu'i(l) faut prendre la question comme ça
- TP 587 :** Paméla : ben pff
- TP 588 :** Animatrice 2 : pourquoi interdire la violence
- TP 589 :** Paméla : ben p/ pour qu'i(l) y ait pas de morts
- TP 590 :** Animatrice 1 : tu crois qu(e) si y avait pas d(e) lois # qui interdisaient la violence y aurait des morts
- TP 591 :** Paméla : ben oui quand même
- TP 592 :** Animatrice 1 : et pourquoi i(l) faut faire une loi alors
- TP 593 :** Paméla : ben pour qu'on soit plus sur terre
- TP 594 :** Animatrice 2 : pourquoi <xx>
- TP 595 :** Paméla : <pour qu'on soit> plus euh::
- TP 596 :** Animatrice 2 : plus nombreux
- TP 597 :** Paméla : oui {rires Animatrice 1} {bavardages des élèves}
- TP 598 :** Animatrice 1 : là <xx>
- TP 599 :** Animatrice 2 : <non mais là là on est>

Séquence n°14 : Argumentation - Exemple de règle "injuste" proposé par un élève, prises de position

- TP 600 : Animatrice 1 : allez ensuite # Tommy
- TP 601 : Tommy : ben une règle pas juste c'est bavarder
- TP 602 : Animatrice 2 : ah
- TP 603 : Animatrice 1 : ah <la règle>
- TP 604 : Animatrice 2 : <encore> {rires Animatrice 1} # <xxx>
- TP 605 : Animatrice 1 : <Paméla t(u) entends> Tommy vient d(e) dire une règle pas juste c'est bavarder
- TP 606 : Paméla : non xx
- TP 607 : Animatrice 1 : <alors>
- TP 608 : Tommy : <ben oui pa(r)ce que>
- TP 609 : Animatrice 2 : <ne pas> bavarder ou bavarder
- TP 610 : Tommy : bavarder
- TP 611 : Animatrice 2 : <bavarder c'est une>
- TP 612 : Tommy : <enfin non ne pas bavarder>
- TP 613 : Animatrice 2 : ah
- TP 614 : Animatrice 1 : c'est pas <juste>
- TP 615 : Animatrice 2 : <il la rejoint> il la rejoint
- TP 616 : Tommy : pa(r)ce que # si on bavard(e)rait pas on parl(e)rait pas
- TP 617 : Animatrice 1 : là tu parles pas
- TP 618 : Tommy : oui mais
- TP 619 : Animatrice 2 : tu bavardes pas pourtant
- TP 620 : élève : oui xx
- TP 621 : Animatrice 1 : explique-moi {rires Animatrice 2}
- TP 622 : Tommy : xxx c'est comme si on parlait pendant xx
- TP 623 : Animatrice 1 : toi tu penses que c'est pas juste de dire à des enfants ne bavarder pas # tu communique pas là
- TP 624 : Tommy : si mais bon
- TP 625 : Animatrice 1 : alors pourquoi ces pourquoi ces gens qui interdisent le bavardage font-ils des règles injustes # pourquoi i(l)s font ça
- TP 626 : Tommy : pour euh ben pour euh leur cours pour qu'i(l) soit euh
- TP 627 : Animatrice 1 : pour être tranquille
- TP 628 : Tommy : voilà
- TP 629 : Animatrice 2 : ah voilà donc c'est une loi
- TP 630 : Animatrice 1 : au bénéfice du <professeur>
- TP 631 : Animatrice 2 : <d'un seul> d'un seul intérêt celui du <professeur>
- TP 632 : Tommy : <non>

- TP 633 : Animatrice 1 : c'est la dictature # du professeur
- TP 634 : Animatrice 2 : voilà
- TP 635 : Tommy : ouais mais après on est après aussi xxx
- TP 636 : Animatrice 1 : ah # on peut # qui # on
- TP 637 : Tommy : ben les élèves
- TP 638 : Animatrice 1 : donc tu penses que c'est au bénéfice du professeur ou au bénéfice de la concentration des élèves
- TP 639 : Tommy : bé les deux
- TP 640 : Animatrice 1 : les deux # d'accord # donc la concentration des élèves pa(r)ce que tu penses que quand on bavarde on est moins concentré
- TP 641 : Tommy : ben ça dépend des gens
- TP 642 : Animatrice 1 : ça dépend des gens # donc i(l) faudrait un permis d(e) bavardage # y aurait des gens i(l)s auraient un permis d(e) bavardage # et d'aut(r)es gens on leur enlève leur permis d(e) bavardage
- TP 643 : Tommy : <xx>
- TP 644 : Animatrice 2 : <oui mais alors à> à à partir de quel degré # de concentration # possible on aurait l(e) droit d'avoir des c'est difficile à estimer
- TP 645 : Tommy : c'est quand par exemple si on connaît bien la chose on xx
- TP 646 : Animatrice 2 : la chose c'est quoi # tu veux dire le sujet
- TP 647 : Tommy : ouais
- TP 648 : Animatrice 1 : alors # toi tu connais bien l(e) sujet:: # admettons que # tiens alors oui euh:: # tout l(e) monde connaisse bien l(e) sujet sauf un d(e) vos camarades
- TP 649 : Animatrice 2 : la conjugaison du passé simple # n'est-ce pas Tommy {rires}
- TP 650 : Animatrice 1 : tout l(e) monde connaît bien l(e) sujet sauf un d(e) vos camarades donc tout l(e) monde bavarde
- TP 651 : élève : sauf un
- TP 652 : Animatrice 1 : sauf un # et lui i(l) va s(e) concentrer pour écouter
- TP 653 : élève : ohohoh
- TP 654 : élève : ohlala {rires et bavardages des élèves}
- TP 655 : Animatrice 1 : c'est comme ça qu(e) ça va s(e) passer dans ton dans ton imaginaire
- TP 656 : Animatrice 2 : (s)top (s)top (s)top stop
- TP 657 : Animatrice 1 : qu'est-c(e) qui s(e) passe # à c(e) moment là # comment on fait # c'est-à-dire moi je sais donc moi je peux bavarder faire n'importe quoi
- TP 658 : Tommy : oui mais tout en restant un peu dans l(e) cours
- TP 659 : Animatrice 1 : ah tout en restant un peu dans l(e) cours # {s'adressant à Roméo} sans forcément donner des coups d(e) pieds à sa camarade {rires des



élèves} # tu vas t'asseoir là-bas s'il te plaît # t(u) es complèt(e)ment en dehors là #  
<complèt(e)ment>

- TP 660 :** Roméo : <où ça>
- TP 661 :** Animatrice 1 : là-bas sur l(e) petit fauteuil xx # et euh:: c'est pas possible
- TP 662 :** Animatrice 2 : alors euh::
- TP 663 :** Animatrice 1 : voilà là tu nous entends # donc du coup on en a perdu # le fil # xx ah oui # <du bavardage> tout en restant un peu dans l(e) cours # ensuite
- TP 664 :** Animatrice 2 : <la concentration>
- TP 665 :** Léo : Vincent
- TP 666 :** Vincent : ben quand on dit qu(e) la violence c'est pas une loi
- TP 667 :** Animatrice 2 : ah bon non mais attends là
- TP 668 :** Vincent : oui mais
- TP 669 :** ...?... : xx
- TP 670 :** Animatrice 2 : oui
- TP 671 :** Vincent : oui mais c'est <que>
- TP 672 :** Animatrice 1 : <non> mais Vincent # y a vraiment un souci dans ta manière d(e) fonctionner <là> j(e) suis désolée d(e) te l(e) dire mais # c'est vraiment un souci c'est-à-dire # tu parles # tu bavardes avec ton camarade # la discussion avance avance avance avance
- TP 673 :** Animatrice 2 : <oui>
- TP 674 :** Vincent : ben si <on parlait de pas bavarder mais::>
- TP 675 :** Animatrice 1 : <et quand c'est d(e) nouveau ton tour> # et quand c'est d(e) nouveau ton tour # tu reviens là où tu avais laissé la discussion # et du coup tu nous ramènes toujours # alors # peut-êt(r)e que la violence on doit encore en parler hein # peut-être # c'est le problème n'est pas là # c'est qu(e) tu ignores complèt(e)ment le reste des sujets
- TP 676 :** Animatrice 2 : ben oui
- TP 677 :** Animatrice 1 : vrai ou faux
- TP 678 :** Vincent : ben non pa(r)ce que là on parlait d(e) pas bavarder et
- TP 679 :** Animatrice 1 : oui
- TP 680 :** Vincent : on disait qu(e) y avait qu'un seul élève qui bavardait pas mais # x en même temps mais si on ba/ si on était obligé d(e) pas bavarder ben::
- TP 681 :** Animatrice 1 : alors le <xx>
- TP 682 :** Vincent : <si on était> xx # si tout l(e) monde avait l(e) droit d(e) bavarder ben en classe euh # on s(e)rait plus là pour étudier on s(e)rait:: juste là pour parler pa(r)ce que j(e) pense qu'i(l) y aurait personne qui s(e) [concentr(e)rait] ; concentra[it] vraiment
- TP 683 :** Animatrice 1 : donc est-ce que toi le bavardage te semble comme Tommy une loi injuste une règle injuste # <la règle qui interdit> l(e) bavardage

- TP 684 :** Vincent : <xx>
- TP 685 :** Animatrice 1 : ça t(e) semble injuste ou pas
- TP 686 :** Vincent : ben non elle est pas injuste cette loi # (en)fin moi j(e) la pense pas injuste
- TP 687 :** Animatrice 1 : toi tu la penses pas injuste
- TP 688 :** Vincent : ben pa(r)ce que si tout l(e) monde bavard(e)rait si on était dans une discussion qui nous intéresse qu'avec not(r)e camarade on va êt(r)e tell(e)ment intéressé par la discussion que l(e) professeur ben on l(e) regard(e)ra même pas
- TP 689 :** Animatrice 2 : y en a y en a des lois euh:: injustes euh enfin des règles injustes dans le dans le collège # oui # je sais pas euh c'est une question qu(e) je pose comme ça <Maryse>
- TP 690 :** élève : <ben oui>
- TP 691 :** Animatrice 2 : la loi # contre le bavardage elle te semble juste ou injuste pa(r)ce que là à à mon avis t(u) es en train d(e) l'enfreindre # cette règle depuis euh:: un certain temps # ça veut dire que toi tu n(e) tiens pas à la respecter pa(r)ce que euh elle ne te semble pas juste cette règle
- TP 692 :** Maryse : xx
- TP 693 :** Animatrice 2 : entre les deux # c'est une façon d(e) pas choisir ça # non pardon
- TP 694 :** Animatrice 1 : {rires} ensuite Damien
- TP 695 :** Damien : euh les lois elles arrangent pas tout l(e) monde y en a des par exemple un voleur # lui ça:: # ça l'énerve de savoir que:: x # la personne ne devra pas voler # que une personne qui vol(e)ra pas ça l(e) dérang(e)ra pas tant qu(e) ça
- TP 696 :** Animatrice 1 : oui # et alors # le bavard # la loi anti-bavardage
- TP 697 :** Damien : eh ben ceux qui <bavardent> i(l)s aiment pas ça mais ceux qui bavardent pas ça leur ça a aucun intérêt cette règle x
- TP 698 :** Animatrice 1 : <mh>
- TP 699 :** Animatrice 2 : c'est intéressant c(e) que tu dis # tu dis en fait que la loi # elle euh elle arrange euh ceux qui la respectent
- TP 700 :** Damien : oui # pa(r)ce que eux <xx>
- TP 701 :** Animatrice 2 : <et elles dérangent> ceux qui ne les respectent pas
- TP 702 :** Damien : mh # euh ceux ceux qui ont pas d(e) problème i(l)s ont rien à s(e) r(e)procher et # i(l)s ont pas b(e)soin d(e) faire xx # que ceux qui bavardent euh # **vont en colle** euh tout ça # ben:: xxx
- TP 703 :** Animatrice 1 : et alors ça t(e) semble juste qu'il y ait des règles [à ; 0] toi x # enfin par exemple la règle sur l(e) bavardage des est est-ce que les règles du collège # te semblent justes {sonnerie d'intercours}
- TP 704 :** Damien : ben bavardage peut-êt(r)e un peu
- TP 705 :** Animatrice 2 : c'est juste ou c'est pas juste celle-ci xx
- TP 706 :** Damien : moyen

**TP 707 :** Animatrice 2 : un un peu moyen {rangement et sortie de la salle}

## Annexe 4

### Discussion « Capitaine »

NB : Dans les annexes 1, 2, 3 et 4, les expressions métaphoriques retenues pour l'analyse apparaissent en rouge. Les séquences sont titrées en jaune clair ; quand il y a des séquences subordonnées, elles sont titrées en bleu. Nous précisons que la segmentation est basée sur le niveau macro, et qu'elle ne rend pas compte des échanges subordonnés présents à l'intérieur des séquences.

Discussion « Capitaine » classe 5<sup>e</sup>  
Enregistré le 29/02/2012  
Transcription : Gabriela Fiema  
Vérification 1 :  
Vérification 2 :

#### Ouverture – Cadrage de l'activité et rappel de la question philosophique

- 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

#### Séquence n°1 : Explication causale – Réponse directe à la question "Pourquoi?"

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

#### Séquence n°2 : Argumentation/conceptualisation – Premières prises de position vis-à-vis de l'attitude du capitaine

TP 43 : Elève : moi je ferais pareil

TP 44 : Octavia : Ireno

Echange de type « conceptualisation »

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 gen::s
- 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 raiso::n # 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 : <sombrier>
- 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

### Séquence n°3 : Conceptualisation – Transposition à la vie réelle

- 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 élèves 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 élèves # on est retourné à l'intérieur
- TP 155 : Léonard : comment vous avez fait pour la débloquent
- TP 156 : Enseignante 2 : parce que ça bloque tous les circuits électriques # et bon après on s'est # on l'a débloquent il y a pas eu de souci # mais si tu veux ça était # le professeur nous a très rapidement signalé que cette pers/ cette élèves 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 déclanchement 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 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

#### Séquence n°4 : Argumentation – Un capitaine doit-il quitter son navire en dernier ?

- 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

Séquence n°5 : Conceptualisation – Réflexion sur l'expression dépréciative « c'est une femme »

- 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

#### Transition – Point sur les idées énoncées et introduction à une séquence de conceptualisation

- 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 capinel\* # 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 tarlouse
- TP 341 : Enseignante 2 : mais qu'est-ce que ça veut dire ça
- TP 342 : Léonard : une tarlouse # 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

Séquence n°6 : Conceptualisation – Exemples d'actes de courage et de lâcheté dans la vie quotidienne

- 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 doit 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 bagarrait 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 intéressent
- 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 savo
- ir 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 plait # 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 plait # 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

#### Séquence de clôture – Prévisions pour la prochaine séance

- 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 réfléchissez #

Enseignante 2 : on finit le tour ceux qui ont pas parlé

## Annexe 5

### Relevé des expressions de type métaphorique présentes dans le corpus

NB : La répartition des occurrences en fonction des tâches discursives est ici fondée sur l'observation du niveau micro du discours.

#### **Discussion « Capitaine »**

##### Conceptualisation

- *Fonction d'explanans*

c'est une poule mouillée [An 4-TP215]

il a fait pipi dans la culotte [An 4-TP353]

- *Double fonction d'explanandum/explanans*

c'est un détraqué mental [An 4-TP45]

c'est une femme [An 4-TP271]

- *Aucune fonction d'explication*

si c'est un petit bonhomme ou si c'est un grand [An 4-TP450]

c'est sauver les gens qui nous entourent [An 4-TP369]

quelqu'un (...) il te balance [An 4-TP398]

je vois plutôt le courage sous un autre x# [An 4-TP474]

##### Argumentation

- *Fonction d'explanans*

tu cuisines ta peur tu remontes xx [An 4-TP444]

il doit remplir son contrat [An 4-TP261]

- *Aucune fonction d'explication*

dans ta tête il faut te dire [An 4-TP444]

la vérité sort de la bouche des enfants [An 4-TP481]

##### Explication causale

- *Fonction d'explanandum*

il va boire son petit café [An 4-TP246]

je me tire une balle dans le crane [An 4-TP255]

ça nous retombe dessus un jour [An 4-TP476]

- *Fonction d'explanans*

pour sauver sa peau [An 4-TP476]

#### **Discussion « Argent »**

##### Argumentation

- *Fonction d'explanandum*

à vingt-cinq pour cent (je) suis d'accord [An 1-I31]

- *Fonction d'explanans*

il vient pas comme ça [An 1-I23]

il tombe pas du ciel [An 1-I23]

il vient bien de quelque part [An 1-I75]

il vient des autres personnes [An 1-I212]

- *Aucune fonction d'explication*

il Tombe du loto [An 1-I135]

à moitié d'accord [An 1-I255]

y a une chance sur un million [An 1-I260]

à moitié d'accord [An 1-I303]

il arrive comment [An 1-I396]

### Explication causale

- *Fonction d'explanandum*

ça fait un peu une chaîne [An 1-I182]

## **Discussion « Vie »**

### Conceptualisation

- *Fonction d'explanans*

tu peux donner la vie [An 2-TP47]

- *Aucune fonction d'explication*

ça peut être des piles rechargeables [An 2-TP34]

il garde toute # dans un tiroir toute ta mémoire dans un dossier (...) il la donne à quelqu'un d'autre qui va naître [An 2-TP75-77]

l'âme s'éteint [An 2-TP91]

### Argumentation

- *Fonction d'explanandum*

elle est plus prêtée [An 2-TP2]

elle est plus donnée [An 2-TP6]

elle est à nous [An 2-TP6]

ça sert à rien d(e) la redonner [An 2-TP10]

- *Fonction d'explanans*

tu as d(é)jà utilisé ta vie [An 2-TP14]

tu l'auras vu défiler d(e)vant toi [An 2-TP16]

ta pile # tu peux la recharger [An 2-TP67]

- *Aucune fonction d'explication*

à mon point de vue [An 2-TP51]

ton âme reste en fonction [An 2-TP51]

tu laisses la place à quelqu'un [An 2-TP89]

### Explication causale

- *Fonction d'explanandum*

donner la naissance à quelqu'un d'autre [An 2-TP53]

ça fait une chaîne # humaine de # d'âmes [An 2-TP106]

effacer ta vie [An 2-TP55]

la mett(re) dans le:: corps d'une d'une dame [An 2-TP55]

- *Aucune fonction d'explication*

## **Discussion « Règles »**

### Conceptualisation

- *Fonction d'explanans*

y a quelques lois qui disent [An 3-TP410]

### Argumentation

- *Fonction d'explanans*

il est derrière [An 3-TP442 (1)]

c'est lui qui passe en premier [An 3-TP442 (2)]

prend l(e) pouvoir [An 3-TP456]

- *Aucune fonction d'explication*

grille un feu rouge [An 3-TP81]

prendre le dessus [An 3-TP434]

vont en colle [An 3-TP702]

### Explication causale

- *Fonction d'explanandum*



le monde va:: partir n'importe comment [An 3-TP271]

- *Fonction d'explanans*

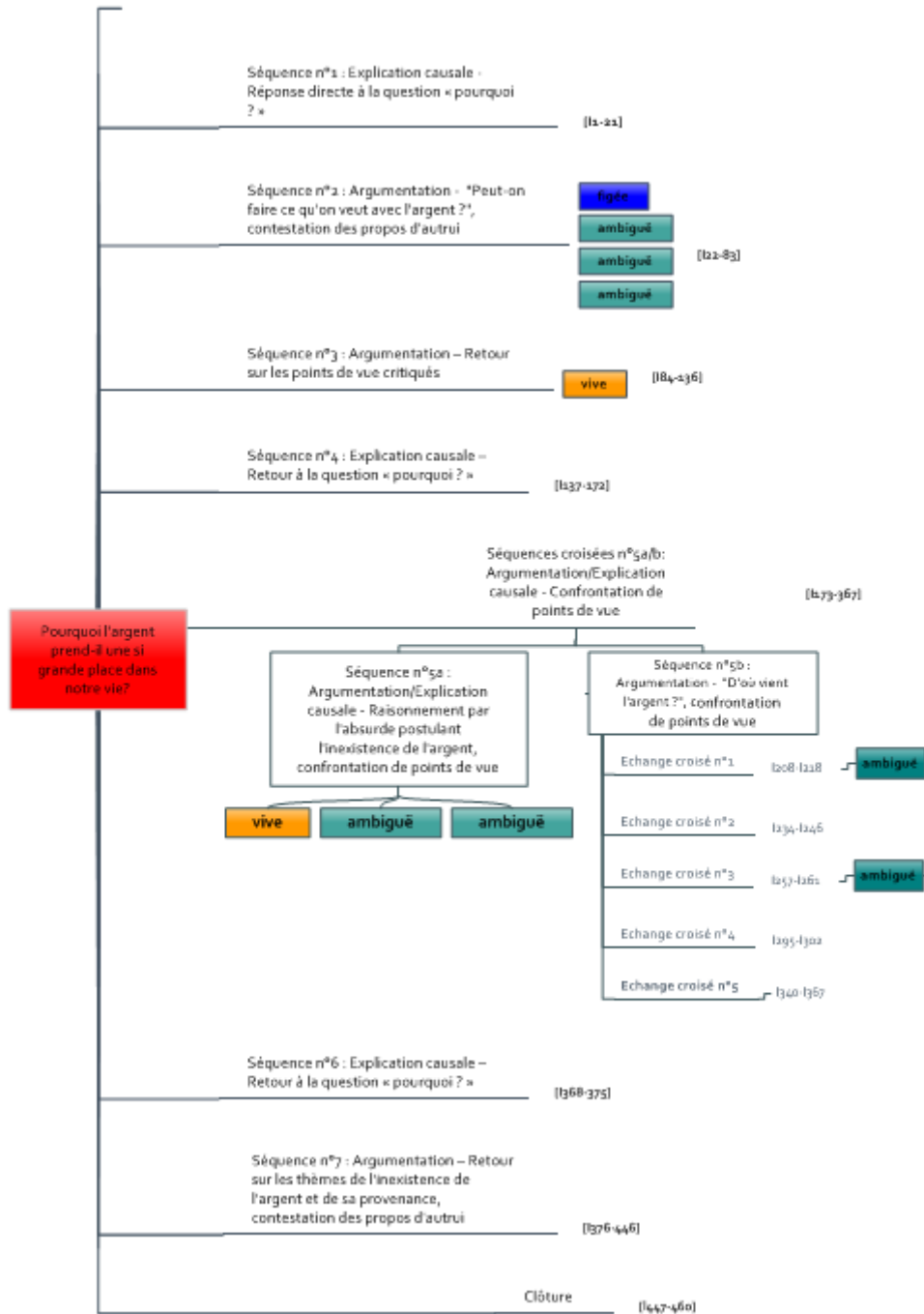
les autres autour [An 3-TP559]

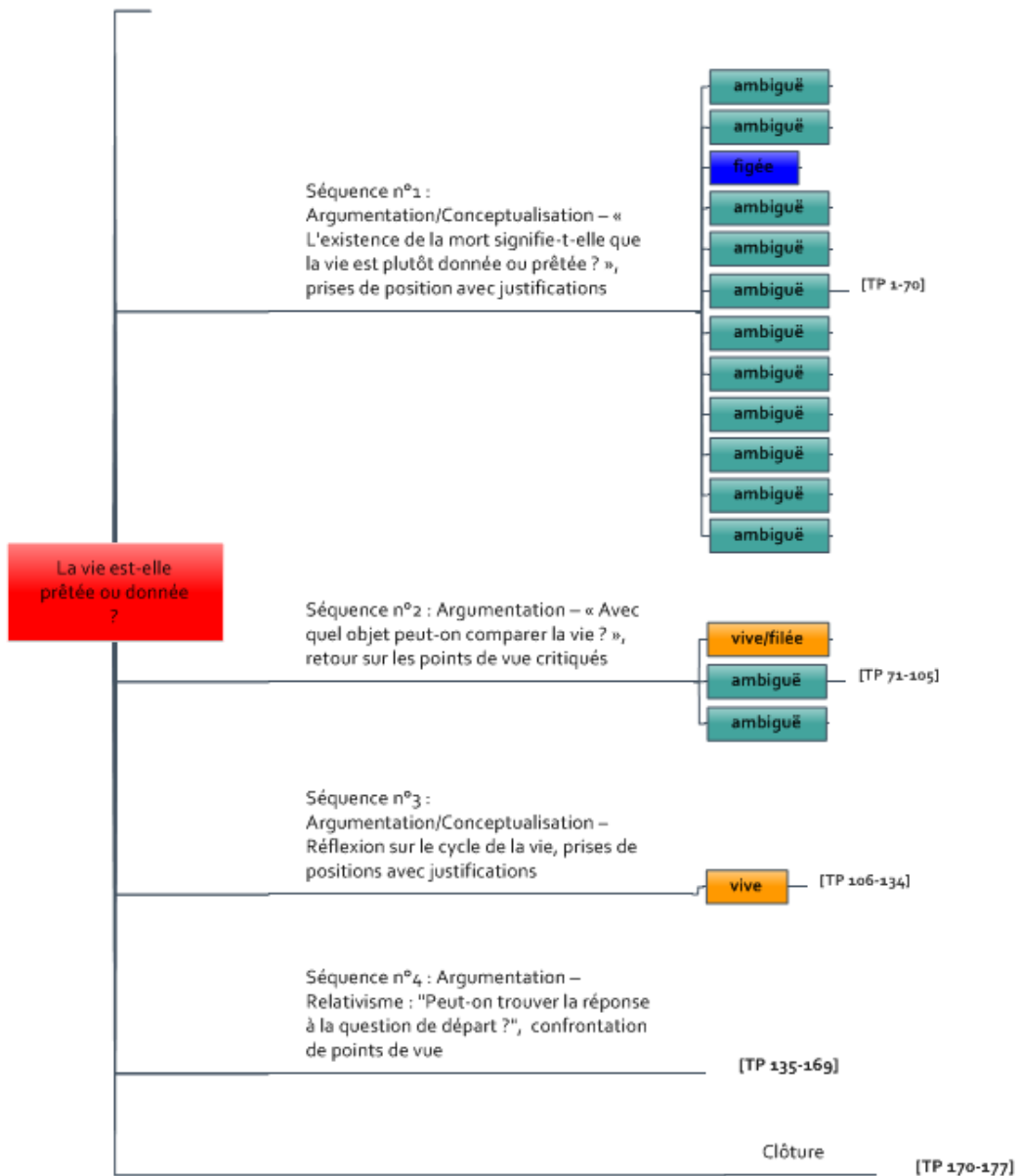
- *Aucune fonction d'explication*

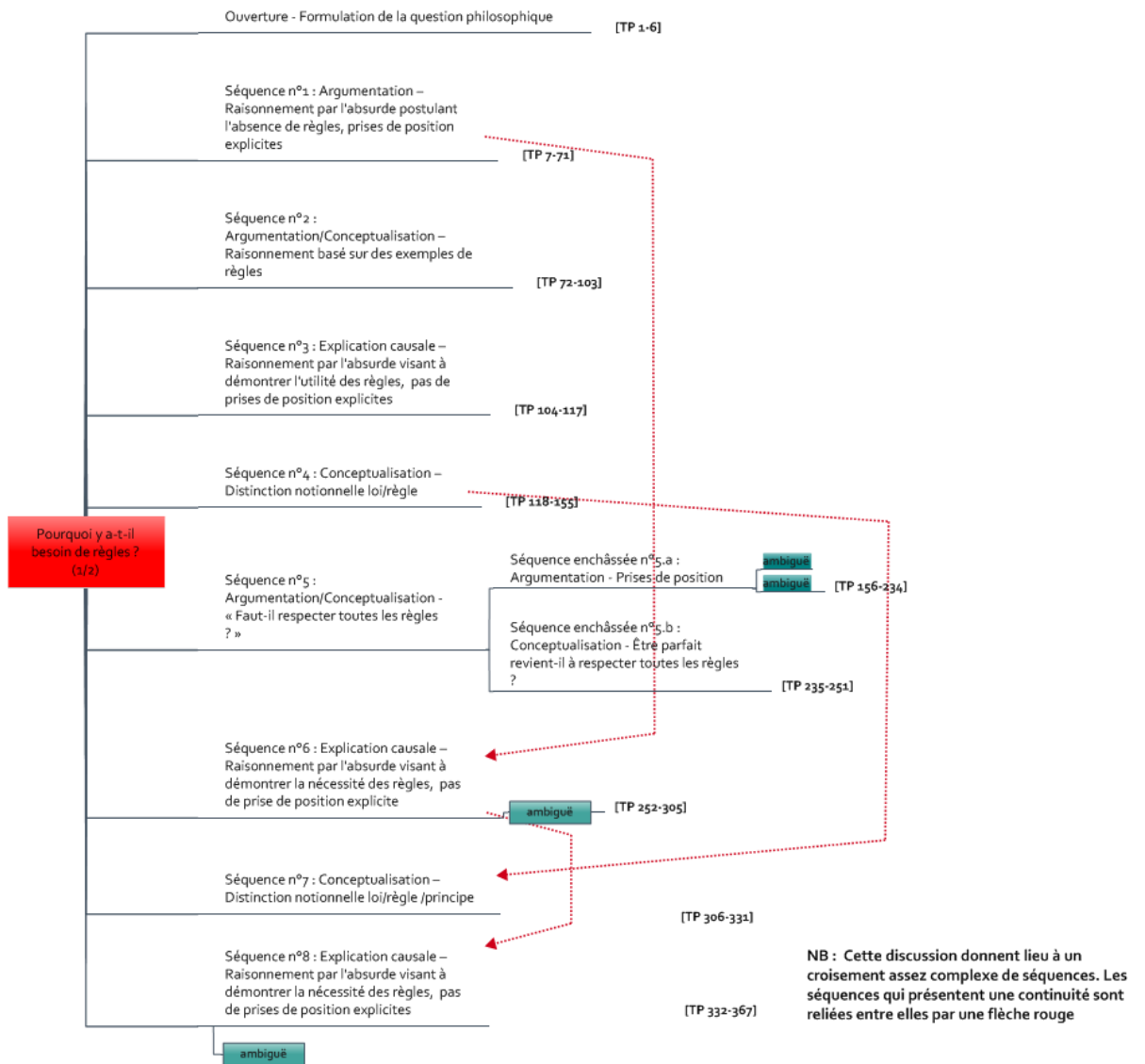
prennent pas soin (de la sécurité) [An 3-TP185]

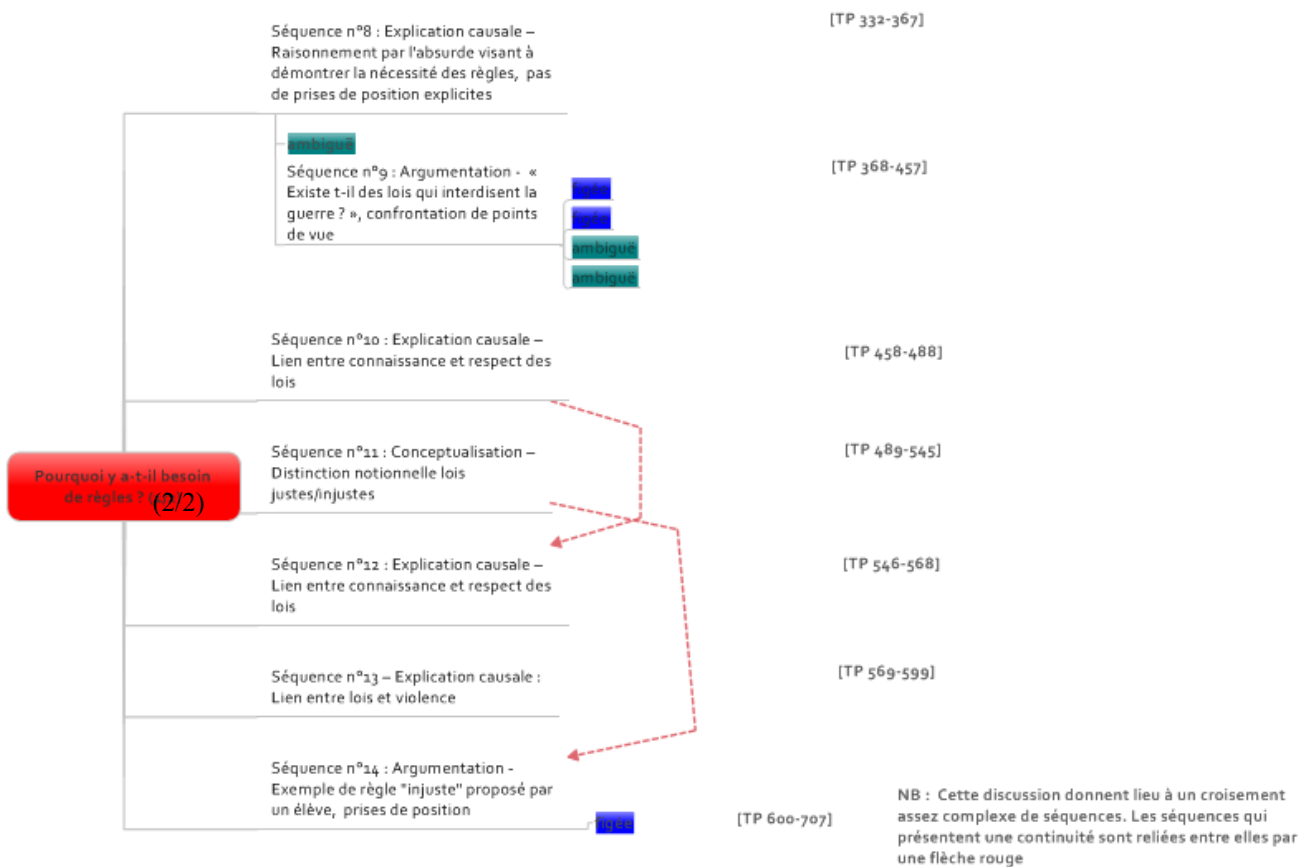
c'est pas la loi qui fait l'argent [An 3-TP339]

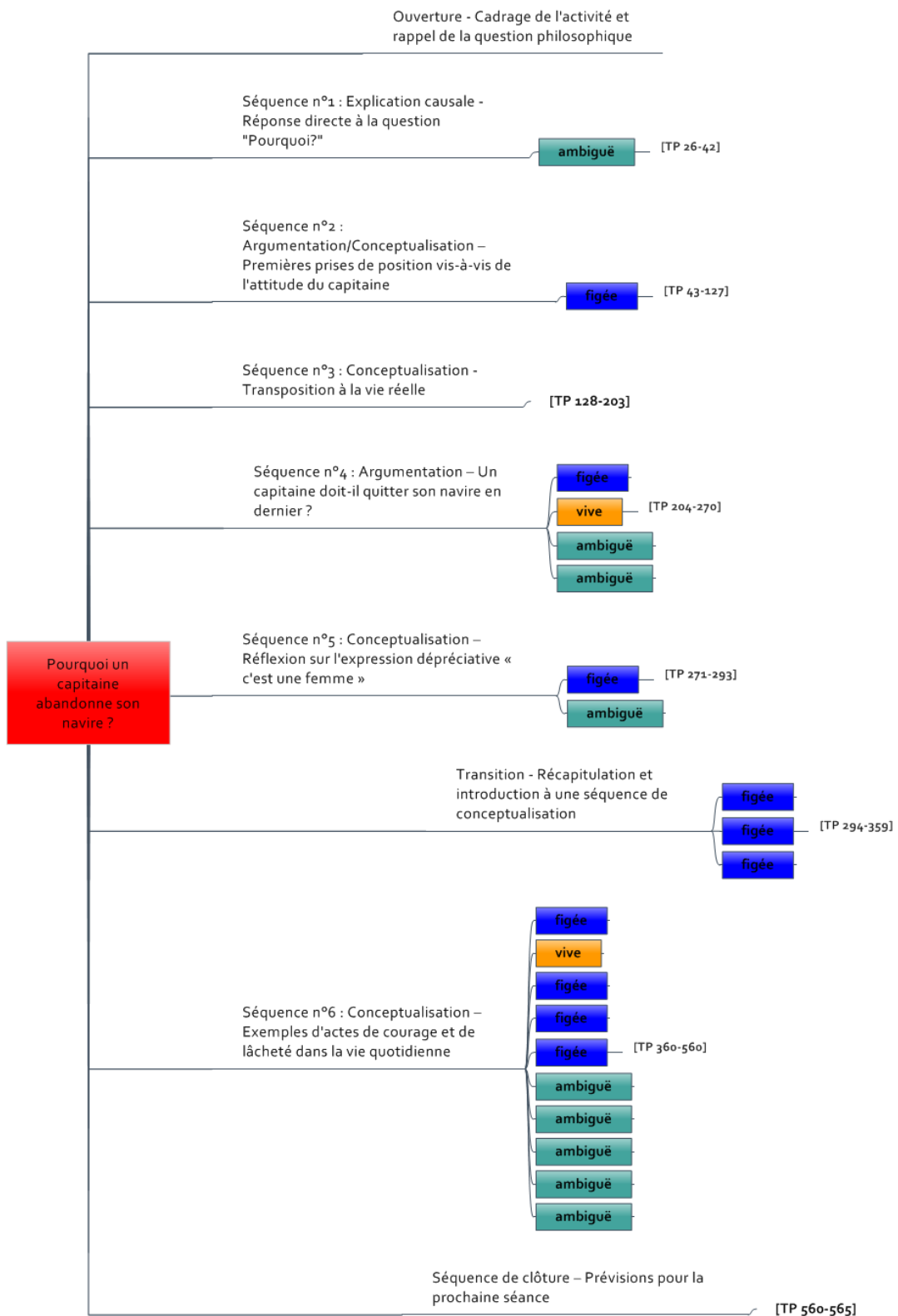
## Annexe 6 Schémas











**MOTS-CLÉS** : Métaphore, Communauté de Recherche Philosophique, Pensée réflexive, Conduites explicatives, Analyse conversationnelle

## **RÉSUMÉ**

Ce travail vise à interroger la manière dont les expressions métaphoriques participent à la réflexivité et aux conduites explicatives des enfants dans un contexte de Communautés de Recherche Philosophique. Il propose un large panorama des différentes conceptions de la métaphore, puis présente la notion de Communauté de Recherche Philosophique ainsi que le type de réflexion qu'elle doit favoriser chez les enfants. Certains éléments de pragmatique conversationnelle sont ensuite présentés. Ce cadre théorique débouche sur une analyse de discussions philosophiques extraites du corpus *Philosophèmes*, basée sur une approche interactionniste. Le niveau macro du discours est observé et permet de proposer des interprétations sur le lien entre expressions métaphoriques et tâches réflexives. Au niveau micro, l'analyse nous amène à commenter la fonction des expressions métaphoriques dans les différents types de conduites explicatives énoncées par les enfants.