



**HAL**  
open science

# L'effet du protocole d'animation des discussions philosophiques sur la capacité des élèves à se décentrer

Pauline Brahmi, Claudie Dubois

## ► To cite this version:

Pauline Brahmi, Claudie Dubois. L'effet du protocole d'animation des discussions philosophiques sur la capacité des élèves à se décentrer. Education. 2018. dumas-03263669

**HAL Id: dumas-03263669**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03263669>**

Submitted on 17 Jun 2021

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License



**Master Métiers de l'enseignement et de l'éducation et de la formation**

**Mention 1– MASTER 2**

**L'effet du protocole d'animation des discussions  
philosophiques sur la capacité des élèves à se  
décentrer**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master soutenu par**

Pauline BRAHMI

Claudie DUBOIS

**Directeurs de mémoire : Emmanuèle AURIAC-SLUSARCZYK et Marie-**

**Hélène FOULQUIER**

**Année universitaire 2017-2018**

## Table des matières

Introduction .....	4
Chapitre 1 : champ et cadre conceptuel.....	5
Chapitre 2 : présentation de la question traitée.....	14
1. Le processus de décentration au cœur des discussions philosophiques.....	14
2. Notre questionnement de départ .....	14
3. Le protocole de Matthew Lipman.....	15
4. Présentation du protocole de Michel Tozzi.....	15
5. Une vision différente du rôle de l'enseignant .....	16
Chapitre 3 : méthodologie .....	17
1. Contexte de recueil de données .....	17
1.1 Données orales.....	17
1.2 Données écrites.....	18
2. Données utilisées pour notre étude .....	19
2.1 Points communs entre les deux discussions .....	19
2.2 L'effet animateur .....	19
2.3 Taille des discussions .....	20
3. Traitement des données .....	20
3.1 Anecdote ou généralisation dans les énoncés des élèves .....	20
3.2 Evolution temporelle du type d'énoncés .....	22
3.3 Analyse qualitative des énoncés .....	23
3.4 Participation générale des élèves.....	24
3.5 Prises de paroles des enseignants .....	25
Chapitre 4 : résultats .....	26
1. Analyse quantitative des énoncés .....	26
1.1 Analyse générale.....	26

1.2 Evolution temporelle du type d'énoncé.....	27
2. Analyse qualitative des énoncés .....	30
2.1 Utilisation des marqueurs de fréquence.....	30
2.2 Utilisation du pronom personnel « je » .....	31
2.3 Utilisation du pronom personnel « on » .....	31
2.4 Utilisation du pronom personnel « tu » .....	31
2.5 Utilisation des pronoms démonstratifs .....	32
2.6 Utilisation de la conjonction de subordination marquant la condition « si » .....	32
2.7 Utilisation de la conjonction de subordination marquant la cause « parce que »..	32
3. Analyse des participations .....	33
3.1 Les élèves .....	33
3.2 Les animateurs.....	33
Chapitre 5 : discussion.....	39
1. Deux protocoles pour un même objectif .....	39
2. Les limites de notre étude .....	40
Conclusion.....	41
Références bibliographiques.....	42
Annexe 1 : Retranscription de la discussion « Conflit » .....	45
Annexe 2 : Retranscription de la discussion « C'est pas juste » .....	55
Annexe 3 : Analyse des énoncés de la discussion « C'est pas juste ».....	99
Annexe 4 : Analyse des énoncés de la discussion « Conflit ».....	102
Attestation de non-plagiat.....	109
Attestation de non-plagiat.....	110

## Introduction

La philosophie est encore peu pratiquée à l'école primaire. On pense souvent, à tort, que c'est une discipline réservée aux seuls lycéens. Pourtant, il nous semble que pratiquer la philosophie dès le plus jeune âge peut avoir des effets positifs sur le développement du raisonnement et l'oralisation de la pensée.

Dans les programmes de 2016, le terme discussion à visée philosophique (DVP) apparaît clairement en cycles 2 et 3, ce qui constitue une nouveauté. On le retrouve essentiellement comme outil pour mettre en œuvre l'enseignement moral et civique à travers des thèmes tels que la tolérance, la moquerie, l'égalité de tous devant la loi, les droits et les devoirs. Si le terme est distinct du mot débat dans les programmes, il reste que ces discussions sont sanctuarisées à l'enseignement moral et civique.

Pourtant, pour les promoteurs historiques des DVP, l'ambition de cette pratique est beaucoup plus large et ne se limite pas au développement du jugement moral. Comme l'explique Matthew Lipman, professeur de philosophie américain, fondateur d'une des principales méthodes de discussion à visée philosophique (DVP), dans le premier chapitre de l'ouvrage « La philosophie pour enfants : le modèle de Matthew Lipman en discussion » dirigé par Catherine Leleux, l'objet de la philosophie est de rechercher les caractéristiques génériques de la justesse du raisonnement. Philosopher n'est pas débattre car à la fin il n'y a pas de gagnant ou de perdant. Les DVP ont pour objectif de discuter, de mettre en œuvre sa raison.

« Mettre en œuvre sa raison » est un objectif d'apprentissage souvent difficile à traduire pour les enseignants. Nous avons donc décidé d'étudier l'une des composantes déterminantes pour l'atteinte de cet objectif : la capacité de décentration des élèves. En effet, l'élève ne pourra raisonner s'il s'en tient uniquement à une vision autocentrée.

Par ailleurs, pour mettre en œuvre ces discussions, les enseignants sont amenés à faire un choix entre différents protocoles d'animation. Dans le cadre de ce mémoire, nous avons donc choisi de comparer deux protocoles d'animation différents pour voir si l'un d'eux s'avérerait plus efficace pour amener les élèves à se décentrer et donc à atteindre l'objectif d'apprentissage.

## Chapitre 1 : champ et cadre conceptuel

Le premier article que nous avons étudié dans la perspective de la réalisation de ce mémoire est « Effet des discussions à visée philosophique sur le processus de génération d'idées » d'Emmanuèle Auriac-Slusarczyk qui cherche à analyser le rôle des contraintes pragmatiques, c'est-à-dire les compétences langagières générées par les interactions sociales, dans le processus de génération d'idées.

Pour cela, l'auteur s'intéresse au concept de dialogisation, autrement dit le lien thématique entre les idées émises du point de vue propre et les idées du point de vue adverse lors d'un travail d'écriture d'argumentation contraire. L'indicateur étudié est alors le taux de dialogisation qui se définit comme le nombre d'idées propres et adverses reliées rapporté au nombre total d'idées.

Le même exercice est donné en début et en fin d'année scolaire afin d'observer l'évolution du taux de dialogisation en comparant les écrits d'un groupe expérimental ayant pratiqué les DVP selon le protocole Lipman à raison d'une fois par semaine pendant 8 mois et d'un groupe contrôle.

Il ressort de cette étude que les DVP ont un impact notable sur le taux de dialogisation puisque ce dernier augmente significativement pour le groupe expérimental alors qu'il baisse pour le groupe témoin. Néanmoins, cet indicateur regroupe des réalités différentes entre une dialogisation naturelle déjà présente chez certains élèves et une dialogisation « forcée » générée par la pratique des DVP.

Le deuxième article de la même auteure sur lequel notre réflexion s'est appuyée s'intitule « Mesurer l'impact des discussions philosophiques : les tests de raisonnement logique et moraux expérimentés à l'école primaire et en formation d'adultes » et a été publié dans *Psychologie & éducation* en 2006.

Dans un contexte de suspicion et de critique à l'égard de la pratique des DVP (perte d'autorité de l'enseignant, développement d'un relativisme moral chez les élèves), Emmanuèle Auriac-Slusarczyk soulève la question de la relation entre cette pratique et le développement du jugement moral d'une part et des compétences en logique d'autre part.

Pour cela, elle réalise une recherche-action, c'est-à-dire qu'elle expérimente plusieurs thèses afin de voir si des généralisations sont possibles. Trois protocoles de tests sont menés à des âges

différents (grande section maternelle, CE1-CE2, CM1 et adultes en formation continue) et dans des zones géographiques variées (zone urbaine, semi-urbaine, ZEP) sur la base d'une comparaison entre un groupe expérimental pratiquant les DVP et un groupe témoin.

Les résultats de ces tests ne permettent pas de mesurer l'impact précis des DVP sur le développement logique et moral mais permettent de répondre aux détracteurs des DVP en démontrant que cet exercice n'entraîne ni perte d'autorité de l'enseignant, ni relativisme moral.

Le troisième article étudié, « Développer le jugement moral et citoyen des élèves de l'école fondamentale par le recours répété à la discussion à visée philosophique » de Claudine Leleux, publié en 2008 se demande si les DVP permettent de développer ou non la réflexion et l'argumentation normatives.

Elle compare alors des groupes expérimentaux (DVP mensuelles) avec des groupes témoins en réalisant un pré-test et un post-test sur un dilemme (La fourmi doit-elle donner de la nourriture à la cigale qui lui en demande ?). Pour cela, elle établit une classification par stades selon le centre de gravité de la justification avancée par l'élève qui sont :

? – justification hasardeuse

1 - peur de la sanction

2 - donnant-donnant

3 - référence aux normes de l'entourage

4 - référence aux normes sociales et juridiques

5/6 - référence aux principes démocratiques et universels

Les résultats montrent que, même si l'évolution entre le pré-test et le post-test est positive dans les groupes témoins, le jugement moral et citoyen augmente plus fortement dans les groupes ayant pratiqué la DVP. L'hypothèse faite par Claudine Leleux, à savoir que la DVP est un support pédagogique « ayant un rôle accélérateur dans l'acquisition des compétences cognitives supérieures, comme la conceptualisation, la réflexion et la pensée abstraite qui interviennent dans le jugement moral et citoyen » semble donc confirmée. Il faut souligner que dans son étude, Claudine Leleux a comparé des DVP certes inspirées du protocole de Matthew Lipman mais dont le déroulement a été simplifié. (à partir d'un album, fable ou citation, poser 2 ou 3 questions philosophiques)

Nous nous sommes aussi intéressées à « l'atelier de philosophie comme conversation : quels principes de politesse linguistique et de figuration à l'école » de Carole Calistri, publié en 2013 dans l'ouvrage « Apprendre à parler, apprendre à penser ». Il s'intéresse aux manifestations de la politesse linguistique dans les DVP et reprend le modèle des ethnométhodologues qui étudient spécifiquement les conversations. Elle s'appuie sur les travaux de Goffman qui affirme que les élèves et les enseignants jouent un rôle durant le temps scolaire qu'ils ne reproduisent (peut-être) pas hors de cet espace et ce temps. Il a défini le concept de « travail de la face », c'est-à-dire que tous les individus ont une réponse émotionnelle immédiate à la face que leur fait porter un contact avec les autres. Cela amène à s'intéresser aux inférences et à la possibilité de supposer chez l'autre une rationalité comportementale. L'auteure a étudié ce phénomène chez des enfants de 7-8 ans (CE1-CE2) à travers l'étude d'une des discussions à visée philosophique réalisée dans l'année (la dernière de l'année).

L'auteure montre ainsi que dans ces discussions se déploient « un comportement de politesse de la part de l'enseignante et de sauvetage/valorisation de la face pour les élèves ». La relation asymétrique imposée par le cadre scolaire entre l'enseignant et ses élèves est abandonnée au profit d'un échange symétrique et respectueux. En jouant avec la langue à la manière des autres enfants (mais non l'adulte), l'enfant valorise sa face, ce qui est un degré supplémentaire de reconnaissance par les autres. On peut donc supposer que cette dimension sociale peut influencer lors d'une discussion et qu'il est judicieux d'en tenir compte lorsque l'on tente d'analyser les énoncés produits par les élèves lors d'une DVP. Elle conclut également que l'attitude polie de l'enseignant favorise, de son côté, les tâtonnements nécessaires à la fois au progrès dans le maniement de la langue et l'exercice du jeu de langage particulier de la DVP. Il s'agit pour nous d'un élément de réflexion supplémentaire pour analyser le rôle de l'enseignant dans ce type d'ateliers.

Plusieurs chercheurs ont, en effet, étudié le rôle de l'enseignant au sein des DVP, en particulier le rôle d'étayage. Des travaux qui nous intéressent particulièrement dans le cadre de la question posée.

Le rôle de l'étayage au sein d'un récit a ainsi été étudié par Maria Rosa Solé et Olga Soler dans leur étude « L'effet de l'étayage sur les récits des enfants » publiée en 2010. La thèse développée par les auteures est la suivante : les enfants n'apprennent pas tous seuls à raconter.



C'est à travers l'interaction avec l'adulte que les enfants s'approprient différentes formes de discours. Elles s'appuient pour cela sur l'étude de Laval en 2005 qui a déjà comparé l'effet de l'étaillage sur des récits en comptabilisant le nombre de mots et nombre d'évènements mentionnés. Elles s'appuient également sur Venezianos et Hudelot qui ont publié deux études en 2005 et 2006. La première est axée sur les relations entre deux événements qui peuvent s'établir malgré l'absence de connecteurs linguistiques. Elle explicite deux mouvements concernant ces connexions : le mouvement rétroactif partant du résultat pour aller à la cause et le mouvement proactif qui part de la cause pour aller au résultat. La seconde se concentre sur la manière dont les enfants abordent les états internes des personnages.

A travers trois groupes d'enfants d'âges différents (6-7 ans, 8-9 ans et 9-10 ans), Solé et Soler ont eu comme objectifs d'analyser la production orale d'une histoire imagée, lors d'un récit initial sans étaillage et d'analyser le récit après étaillage. Elles ont ensuite comparé les trois groupes d'âge avant et après la séance d'étaillage. Trois critères ont été utilisés pour comparer l'avant/après étaillage et les groupes d'âge : longueur du récit (nombre de mots et de phrases), nombre d'évènements mentionnés par les enfants et nombre de relations explicatives concernant les événements de l'histoire.

On observe une augmentation du nombre de phrases pour les trois groupes mais les auteures constatent une augmentation du nombre de mots pour le groupe 6-7 ans et le groupe 9-10 ans.

Il en résulte que l'étaillage a effectivement un impact sur le récit des enfants. Par ailleurs, dans le groupe des 6-7 ans, l'étaillage permet aussi de produire plus de références sur les états internes des personnages. Quant à la capacité des enfants à exprimer une causalité entre les événements de la narration, il est observé qu'à tous les âges, il y a une prédominance des explications proactives (dans l'ordre chronologique) sur les explications rétroactives. L'étaillage n'a pas d'impact ni sur les explications proactives, ni sur les rétroactives quel que soit le groupe d'âge.

Le travail de Antonietta Specogna en 2013, « Enonciations d'élèves et tentative de construction collective de l'enseignante » a aussi enrichi notre réflexion sur les différentes manières d'intervenir de l'enseignant et son rôle au sein de la discussion. Dans cet article, l'auteure étudie comment les énonciations individuelles réalisées au sein d'une DVP peuvent permettre une construction collective des enchaînements d'idées, des causes et des effets. Pour

cela, elle a étudié les retranscriptions d'un enregistrement audio d'une classe de CP sur le thème « A quoi cela sert de partager ? ».

Dans le cadre de cette étude, l'enseignant clôture systématiquement le temps de parole d'un élève et donne la parole à celui qui lève le doigt. Le dénombrement des prises de paroles et des échanges conversationnels montrent que l'enseignant en est l'élément central. Le rôle de l'enseignant dans la construction cognitive collective est alors défini en 4 phases : une première phase d'étayage autour de la question posée permettant aux élèves d'enrichir les idées, une seconde phase d'exemplification avec des contre-exemples permettant aux élèves de réagir, une troisième phase de choix entre deux options pour amener l'élève à évaluer, se questionner et enrichir ainsi le travail cognitif et enfin une dernière phase de recentrage du débat sur la question posée pour conclure.

L'étude montre que la construction collective passe par un travail d'appropriation à travers différents procédés : répétition, reformulation, justification, extension, réfutation. L'enseignant est à la fois le chef d'orchestre de l'organisation conversationnelle de la classe et de l'organisation cognitive puisque le thème principal, ses déviations et ses prolongements sont tous amenés par lui. Cela nous conduit à nous poser la question de la variabilité des types d'interventions que peut mener l'enseignant pour atteindre cette construction collective car les phases décrites dans cette étude rendent compte de la pratique d'un seul enseignant.

L'enseignant, par ses interventions, peut donc influencer sur la construction collective mise en œuvre au sein d'une DVP. Il peut aussi avoir un rôle sur le développement des compétences langagières des élèves. C'est ce que montre la publication de 2007 de Marielle Rispaïl : « Le rôle de l'enseignant dans la discussion philosophique ».

L'auteure a étudié 20 ateliers philosophiques en classe entière auprès de classes de CP sur une année. Elle a cherché à préciser la forme, le nombre, la longueur et la nature des interventions de l'enseignant. Elle a aussi étudié les liens entre les performances langagières des élèves et les interventions de l'enseignant.

Elle montre ainsi que la parole de l'enseignant a un rôle positif et moteur sur le développement des compétences langagières. Il doit intervenir souvent mais peu pour maintenir les élèves dans la tâche et susciter leurs réactions.

L'étude montre aussi que l'enseignant est un modèle de complexification syntaxique et pour le choix de subordonnées circonstancielles. Le type interrogatif et le lancement du sujet ont un

rôle essentiel dans la réussite de la DVP. En effet, il y a souvent correspondance entre les questions et le choix des subordonnées circonstancielles en réponse. Les élèves doivent donc avoir une grande amplitude de perception du sujet pour pouvoir répondre à la question.

Huit typologies d'interventions de l'enseignant ont été recensées : formule de lancement, annonces de clôture, la reformulation sémantique d'un propos, les remarques permettant d'augmenter l'audibilité, la reformulation de syntaxe, de lexique et les interventions de gestion de la classe. Enfin les interventions de fond permettant de répéter la question, de récapituler, de faire des remarques représentent 50 % des interventions et ont un rôle moteur dans la dynamisation et l'étayage pour maintenir les élèves dans la tâche.

Marielle Rispaïl a ainsi défini trois fonctionnements dans les orientations intellectuelles des interventions de l'enseignant. Le premier est la réception et reprise des propos d'élèves mot par mot pour aider à la mémorisation. Cette catégorie est plutôt rare et baisse durant l'année ce qui confirme la posture de retrait de l'enseignant. On observe aussi la reprise-maintien de la question initiale et enfin l'articulation à travers l'étayage conceptuel (défini par Michel Tozzi). Ces trois formes de guidage sont à articuler pour ne pas mener qu'à une correction formelle et ses effets nocifs. Le but est de développer chez les élèves des aptitudes à communiquer, questionner, réceptionner les interrogations d'autrui et permettre à l'enfant de dire ce qu'il pense et penser ce qu'il dit.

Jean-Marc Colletta, Anne Leclaire-Halté et Jean-Pascal Simon se sont intéressés plus particulièrement aux éléments discursifs des DVP. Dans leur étude « Mouvements discursifs et figures du raisonnement dans le corpus Philosophèmes » publiée en 2013, les auteurs ont souhaité analyser les glissements (ce qui bouge) et les continuités (ce qui se maintient) sémantiques dans la mesure où cela témoigne d'une capacité réflexive chez les élèves.

Dans un premier temps, les auteurs ont mené une analyse qualitative sur les glissements (ce qui est nouveau dans la formulation de l'enseignant ou des élèves) « lexico-sémantique » localisés d'une part, puis les glissements qui opèrent sur la globalité de l'énoncé (« recodage du thème ») et concluent que ces glissements favorisent les mouvements de pensée pouvant être considérés comme des philosophèmes.

Dans un second temps, les auteurs s'attachent à classer les types d'énoncés produits par les élèves :

- L'anecdote : évocation pure et simple d'un événement

- La narration problématisée : mise en lien d'un événement et du questionnement plus général (passage du monde vécu au monde pensé)
- L'argumentation étayée par le témoignage : illustration d'une généralisation par le vécu
- L'argumentation étayée par la doxa : généralisation illustrée par les discours entendus (pas par l'expérience directe des élèves)
- L'argumentation étayée par le raisonnement (plus souvent des tentatives qu'un raisonnement achevé)

Les auteurs concluent sur la nécessité de réfléchir à l'étayage de l'enseignant pour « conduire les élèves à penser autrement un questionnement ». L'enseignant doit s'appuyer sur les anecdotes des élèves pour déclencher une prise de distance menant à la réflexivité.

Nous avons aussi étudié l'article « Construction des compétences individuelles et des compétences de groupe en cycle 2 : deux ans d'atelier de philosophie en ZEP » écrit en 2005 par Béatrice Bomel-Rainelli, Carole Calistri et Christiane Martel.

Les auteures ont cherché à analyser la construction du discours argumentatif avec l'hypothèse faite que la langue et l'argumentation se co-construisent et que les compétences des grands parleurs se transmettent aux petits parleurs. Elles ont étudié une classe pendant deux ans, du CP au CE1.

Quatre indicateurs sont alors observés avec les résultats suivants : la participation des élèves progresse fortement mais de manière discontinue. Le nombre d'interventions des élèves baisse de manière importante alors que le nombre de mots prononcés dans l'atelier est en augmentation continue. Enfin le nombre moyen de mots par intervention triple entre le début et la fin de l'étude.

L'augmentation du nombre de mots par atelier corrélée à la baisse du nombre d'interventions permet aux auteures de faire l'hypothèse que les énoncés des élèves sont plus longs. D'autre part, en reliant la hausse du nombre de mots moyens par intervention à la forte participation, les auteures en déduisent que tous les élèves progressent.

Elles souhaitent alors affiner leur analyse afin de savoir si tous les élèves (petits et grands parleurs) progressent. La seule différence notable concerne le nombre d'interventions pour lequel la baisse est plus forte pour les petits parleurs que pour le groupe classe et les grands parleurs. Mais l'observation de deux élèves (un petit parleur et un grand parleur) amène les

auteurs à constater que la taille des énoncés est sensiblement similaire pour les deux élèves (même si le grand parleur émet plus de mots) et que le petit parleur a progressé deux fois plus. Il ressort alors qu'une participation, même silencieuse, aux DVP permet d'apprendre à parler et à penser.

Enfin, cela intéresse particulièrement notre propos et rejoint en partie les conclusions de l'étude précédente (Colletta, Leclaire-Halté, Simon), les auteures partagent la conception de Michel Tozzi en affirmant que l'objet des ateliers de philosophie est d'élaborer des concepts à partir d'éléments particuliers. Cela passe par la verbalisation, la confrontation d'exemples, ce qui va conduire les élèves à s'éloigner de leur propre vécu, se décentrer de leurs représentations pour faire émerger des idées plus générales.

Les auteures observent alors que les petits parleurs font preuve d'absence de centration sur soi et sont dans le discours de l'autre en s'autorisant une parole répétée de celle des grands parleurs qui, eux, sont souvent à l'origine de l'initiation ou de la rupture dans les énoncés. Dans l'ensemble, les auteurs concluent à une nette progression du discours argumentatif au sens de capacité à conceptualiser.

Enfin, nous avons aussi appuyé notre réflexion sur les éléments apportés par Marie-France Daniel sur l'évolution du niveau de coopération et du dialogue avec la pratique des DVP dans « une coopération de haut niveau : l'exemple de la philosophie pour enfants » parue en 2003 dans l'ouvrage « Je parle, tu parles, nous apprenons ». L'auteure prend comme point de départ les considérations théoriques de Daniel et Schleifer (1996) et les recherches empiriques de Schleifer et Fitch (1993) et de Schleifer, Daniel, Lafortune & Pallascio (1999). Ils ont défini quatre niveaux de coopération allant d'un niveau de base où la coopération est définie par le « bon comportement » avec comme premier niveau une absence d'arguments et de désaccord à un quatrième niveau où la coopération est considérée comme une fin en soi avec le développement d'une « communauté » à l'image des travaux de John Dewey.

Elle a cherché à étudier si les DVP suivant la méthode Lipman permettaient ou non d'atteindre le niveau maximal de coopération. Elle part du postulat que la méthode Lipman est basée sur la constitution d'une communauté de recherche inspirée des travaux de John Dewey et donc conduirait à un niveau maximal de coopération. Marie-France Daniel a étudié les discussions à visée philosophique d'une classe d'élèves de 9/10 ans au Québec tout au long

d'une année scolaire à travers des verbatims et l'étude du journal de l'enseignant. Elle a pris comme indicateurs :

- la nature de l'échange qui peut être anecdotique (basé sur de l'expérience personnelle), monologique (quand les élèves s'expriment sous forme de monologue) ou dialogique (lorsqu'il y a échange)

- les types d'échanges (habiletés cognitives simples comme donner un exemple ou complexes comme critiquer ou faire des relations).

Cela lui a permis de définir trois étapes de comportements des élèves en termes de coopération depuis le simple fait de partager un objectif et des rôles jusqu'à l'étape avancée de la structuration d'une communauté de recherche en passant par une étape intermédiaire de conflit social lié à la prise de conscience de l'hétérogénéité du groupe. Elle a aussi défini trois étapes dans le dialogue entre élèves. La première étape est constituée par le « parler ensemble » c'est à dire se questionner, expliquer ses points de vue, la seconde correspond à « communiquer » à travers la recherche et l'atteinte d'un consensus avant la dernière étape de dialogue de façon philosophique caractérisé par le fait de seconder les points de vue des autres, être ouvert, s'auto-corriger suite au commentaires des autres, encourager ses pairs, discuter, critiquer, arriver à un accord, se consulter ensemble et travailler ensemble.

Au fur et à mesure de la pratique de discussions à visée philosophique, le dialogue et la coopération évoluent de manière interdépendante pour tendre vers l'étape 3. Ainsi Marie-France Daniel note en conclusion « Pour se complexifier, la coopération se sert du dialogue, et inversement, le dialogue est de plus en plus critique et philosophique à mesure que s'installe la coopération. »

## **Chapitre 2 : présentation de la question traitée**

### ***1. Le processus de décentration au cœur des discussions philosophiques***

Souvent, savoir raisonner se limite à savoir argumenter et donc savoir débattre. Pourtant, savoir raisonner c'est mettre en œuvre sa pensée. Ainsi, selon les auteurs Bomel-Rainelli, Calistri & Martel, citées précédemment, l'objet des ateliers philosophiques est d'élaborer des concepts à partir d'éléments particuliers.

Pour que les élèves puissent élaborer des concepts, problématiser, il est indispensable qu'ils réussissent à se décentrer de leur propre vécu pour aller vers des idées générales. Pour Jean Piaget, le processus de décentration est le passage de l'égoïsme à l'objectivité. Selon lui, ce processus se met en place lors du stade des opérations concrètes à partir de 7-8 ans.

Pour autant, Matthew Lipman préconise les DVP à partir de 5 ans. En effet, pour pouvoir conceptualiser, les élèves ont aussi besoin d'ancrer leur réflexion sur du vécu, du concret. Par ailleurs, pour Matthew Lipman, dont nous allons détailler le protocole dans le paragraphe suivant, la décentration passe aussi par la constitution d'une communauté.

Ainsi, il nous semble que le processus de décentration est à la fois quitter son expérience personnelle pour conceptualiser mais aussi accepter d'échanger avec ses pairs : discuter, argumenter, rebondir.

### ***2. Notre questionnement de départ***

Dans le cadre de notre pratique en classe, nous nous sommes demandées comment l'enseignant pouvait influencer sur ce processus de décentration à travers son animation de la discussion. Il s'agit d'un sujet relativement vaste et nous avons donc choisi de limiter notre étude à l'une des manifestations de la décentration, à savoir la capacité des élèves à passer de l'exemple que nous avons nommé « anecdote » à un niveau de conceptualisation que nous avons appelé « généralisation ». Pour analyser l'impact de l'enseignant sur cette manifestation de la décentration, nous avons décidé de comparer deux protocoles d'animation de discussion philosophique où le rôle de l'enseignant diffère. Il nous semblait indispensable d'étudier une discussion suivant le protocole mis en place par Matthew Lipman, acteur historique des DVP à l'école. L'autre protocole choisi est celui de Michel Tozzi, enseignant en philosophie et promoteur de ces discussions en France.

### **3. Le protocole de Matthew Lipman**

Matthew Lipman est un professeur de philosophie américain. Dans les années 60, il s'alarme du manque de capacités de raisonnement de ses élèves, qui n'osent pas parler et n'oralisent pas leur pensée. Il invente alors un protocole pour développer la pratique de discussions philosophiques en classe et ainsi « apprendre à penser ». Il s'adressait au départ à un public adolescent mais il a fait évoluer son protocole et celui-ci est désormais employé avec des enfants à partir de 5 ans environ.

Tout d'abord, les élèves sont confrontés à la lecture d'un texte visant à faire émerger chez chacun des idées pouvant donner à lieu à un approfondissement. La réflexion de l'élève doit aboutir à la formulation d'une question qui est notée au tableau. Après cette phase de « cueillette » des propositions des élèves, une seule thématique est retenue pour la phase de discussion.

Lors de la troisième étape : la discussion philosophique, l'enseignant donne la parole dans l'ordre où les élèves la sollicitent en veillant à ce que tout le monde participe. Il reformule, réalise de petites synthèses pour relancer le débat. Il entoure les mots-clefs et le vocabulaire employé.

### **4. Présentation du protocole de Michel Tozzi**

Michel Tozzi est professeur émérite de philosophie à l'Université Paul Valéry de Montpellier. Selon lui, « Un enfant peut commencer à réfléchir quand il commence à parler, puisque parler, c'est déjà donner une forme au monde » (Quentin Duverger, « Philosopher à l'école primaire : la méthode Tozzi », *Vousnousils l'e-mag de l'éducation*, 22 Novembre 2012). Il a alors élaboré un dispositif particulier pour mener des ateliers philosophiques avec les enfants appelé la DVDP, Discussion à Visée Démocratique et Philosophique.

La visée « démocratique » s'inspire de la pédagogie dite « institutionnelle » et passe essentiellement par l'attribution de rôles aux participants :

- un président de séance qui distribue la parole (le tour de parole se fait selon l'ordre des levées de mains avec une priorité à celles et ceux qui ont peu ou pas parlé)
- un secrétaire chargé de noter les arguments avancés
- un reformulateur



- des philosophes (discutants)
- deux observateurs qui doivent vérifier que chacun remplit bien son rôle

L'enseignant est donc libéré de la fonction d'animation de la discussion et peut alors pleinement se consacrer à l'enjeu purement philosophique.

Dans ce modèle, le rôle de l'enseignant va donc être d'accompagner la progression de la réflexion par des interventions spécifiques visant à faire illustrer, problématiser, argumenter, ou encore conceptualiser. Il réalise ainsi les liaisons conceptuelles que les enfants ne peuvent pas réaliser. L'enseignant garde ici son statut particulier à travers un rôle d'étayage.

### ***5. Une vision différente du rôle de l'enseignant***

Ces deux protocoles envisagent donc le rôle de l'enseignant d'une façon différente et nous amènent à poser la question centrale de notre mémoire dans le cadre de notre future pratique en classe : est-ce que l'un de ces deux protocoles est plus efficace pour potentialiser les anecdotes formulées par les élèves au profit de la généralisation ? Dans le protocole Lipman, l'enseignant joue un rôle relativement neutre. Il n'intervient que pour distribuer la parole et faire des synthèses intermédiaires, voir reformuler les propos. Dans le protocole Tozzi, l'enseignant est libéré de cette fonction par un élève désigné. Il est alors garant d'une certaine rigueur dans le processus philosophique sans toutefois intervenir sur le contenu des propositions émises.

Cela nous amène à formuler l'hypothèse que le protocole Tozzi est beaucoup plus cadrant et donc plus efficace dans l'atteinte de l'objectif de conceptualisation. L'enseignant en est alors le vecteur principal.

Dans le protocole Lipman, l'objectif reste identique : mettre en œuvre sa raison. Mais Matthew Lipman s'appuie moins sur l'enseignant que sur la notion de communauté de recherche philosophique inspirée des travaux de John Dewey. Tous les participants doivent entrer dans cette communauté afin d'être impliqués dans la discussion. On peut supposer que l'animation moins cadrante de l'enseignant peut être moins efficace dans le processus de décentration. Néanmoins, le souci de consolidation de la communauté pourrait aussi avoir un impact dans le développement d'une coopération de haut niveau entre les participants et ainsi concourir au processus de décentration des élèves.

## **Chapitre 3 : méthodologie**

### ***1. Contexte de recueil de données***

#### **1.1 Données orales**

Les données sont issues de trois sources.

1. Le corpus dit « philosophèmes » comprend neuf discussions recueillies dans le cadre d'un projet de recherche visant à définir ce qui est « philosophique » dans les discussions en ateliers de philosophie (Sandrine, Anaïs, Valérie). Trois classes nantaises ont expérimenté la philosophie durant une année scolaire. Les trois enseignants étaient formés (succinctement) à l'esprit de la pratique dans la lignée de Lipman. Trois recueils par classe constituent les données (voir Auriac-Slusarczyk et Colletta, 2015 pour des compléments). Le script des discussions est accessible sur la plateforme philosophèmes. Le projet de recherche annexé à ces recueils a poursuivi la collecte des données en collège (10 discussions de collège accessible sur le site philosophème) et a donné lieu à une thèse (Fiema, 2015). Une deuxième thèse (Henrion, 2016) a étendu les données sur le lycée professionnel, à partir de l'élaboration d'un conte destiné à la lecture d'élèves de CAP, section Bâtiment (Conte Béni et Cocha, accessible sur la plateforme Philosophèmes).

2. Une discussion « C'est pas juste » est extraite d'une expérimentation qui a lieu tous les ans ou deux ans lors des « rencontres de l'UNESCO » de novembre. Cette année la manifestation s'est tenue, exceptionnellement, sur Rhodes, suite à la constitution de la Chaire UNESCO d'Edwige Chirouter. Le corpus Tozzi a déjà fait l'objet d'études scientifiques (cf Tozzi et Simon, 2017). Le script est disponible sur le site Philosophèmes et sur le site du Lidilem.

3. Enfin, le corpus Sasseville provient d'une expérience suscitée par les chercheurs grenoblois afin de continuer à étudier les variations dans la manière d'animer une discussion. Michel Sasseville, chercheur québécois, formé dans la lignée de Matthew Lipman, s'est prêté, à l'instar de Michel Tozzi, à une animation filmée enregistrée. Le script est rendu disponible sur le site du laboratoire du Lidilem à Grenoble, ainsi que le script « Les grandes personnes » axé sur la moralisation.

## 1.2 Données écrites

Les données écrites proviennent d'un projet de recherche financé par la grande région AURA, dans le cadre des Instituts Carnot d'Education (désormais ICé) expérimenté dans la région avant un essaimage plus important (voir le rapport de Fougères, 2016). Dans ce cadre, le projet CPHILEC [Collège Ecrit Philosophie] a vu le jour projetant d'étudier la mise en place du passage à l'écrit initialement dans des classes de collège, sur l'initiative d'un principal de collège Bernard Slusarczyk, porteur du projet éducatif sur le collège de Champeix (63), puis actuellement sur le collège Albert Camus, en REP+. Par la suite, le projet ORPHICO (Orientation Philosophie Conseil) porté par l'IEN Bruno Champigneul, intéressé au développement des ateliers philosophiques en lien avec le parcours citoyen de l'élève du CE2 à la 4<sup>ème</sup> a débouché sur l'extension des données aux classes du primaire. Les données (accessibles sur la plateforme philosophèmes) correspondent à ces collectes qui se sont distribuées en trois volets :

- 1/ **Collecte de pré-expérimentation** (vérifier si les élèves savent - ou pas - produire des textes avec une consigne incitant à écrire de manière philosophique ; adaptation de trois consignes différentes - dialogue, image, mots clefs -).

- 2/ **Collecte expérimentale en collège** à partir de la consigne « image » / « œuvre » d'art.

- 3/ **Extension de la collecte au primaire** (consignes variées).

La thèse est en cours sur le thème Art et Philosophie chez les élèves de 8 à 14 ans (Thébault Cathy). La thèse étudie l'impact d'un dispositif de discussion à partir d'œuvres d'art. Il s'agit du dispositif nommé Philo & Carto (voir Thébault, revue Diotime). Les données exploitables font partie de la dernière vague de collecte. Les 1000 copies numérisées à partir de la copie graphique sont présentées sur la plateforme philosophèmes. Les copies n'ont pas pour l'heure été retranscrites sous format Word pour exploitation par d'autres chercheurs facilitant l'utilisation du logiciel de fouille expert. Le but de la collecte est d'étudier la part du développement de la pensée créatrice, dite aussi pensée divergente. C'est la raison pour laquelle des œuvres d'art de type peintre de la divergence (Cournault) sont utilisées. Le protocole suivi dans les classes (philo & Carto) mixe la méthode de Lipman (en trois phases : lecture, cueillette, discussion) en remplaçant la lecture support par le visionnage d'une œuvre d'art du patrimoine, et en ajoutant une phase complémentaire où les élèves sont amenés à bâtir des phrases métaphoriques reliant un élément de l'œuvre d'art au concept philosophique extrait de leur discussion (voir l'ouvrage *Philosop'Arts* réalisé par les collégiens de Champeix en 2016). Le

protocole a contraint les classes à extraire 10 éléments picturaux correspondant à 10 concepts extraits des discussions.

## ***2. Données utilisées pour notre étude***

### **2.1 Points communs entre les deux discussions**

Pour notre étude, nous avons choisi d'analyser deux discussions du corpus des données orales :

- « Conflit » (enseignante : Sandrine), réalisée dans une classe nantaise de CM2 en 2010. D'après les notes de l'enseignante, nous pouvons dire qu'elle suit la méthode de Matthew Lipman. La question posée en début de discussion est : Dispute ou bagarre : que vaut-il mieux ?

- « C'est pas juste » animée par Michel Tozzi a été réalisée dans une classe de CM2 d'une école de région parisienne en 2014. La question posée en début de discussion est : Pourquoi on dit « c'est pas juste » ?

Nous avons choisi ces deux discussions car elles nous permettent de fixer certains paramètres. En effet, elles ont été menées par des élèves de même niveau de classe (CM2) et donc de même âge ce qui nous permet de neutraliser l'impact développemental.

Dans les deux cas, les élèves ont déjà une certaine expérience de la pratique des DVP. La discussion « Conflit » a lieu au mois de juin après une année scolaire de pratique régulière et la discussion « C'est pas juste » est la septième de l'année d'après l'introduction qui en est fait au début de l'enregistrement. Cela nous permet là encore de neutraliser l'effet de la pratique des DVP sur les élèves.

### **2.2 L'effet animateur**

La discussion « C'est pas juste » est menée par Michel Tozzi lui-même dans une classe qui a pratiqué cette méthode avec son enseignant formé à l'approche de Michel Tozzi.

Concernant la discussion « Conflit », elle est menée par une enseignante (Sandrine) formée à l'approche de Matthew Lipman. Pour proposer une comparaison rigoureuse, il aurait fallu étudier une discussion menée par Michel Tozzi avec une discussion menée par Matthew Lipman mais nous n'avons pas eu accès à un tel enregistrement. Nous avons choisi pour notre

étude de ne pas tenir compte de l'effet « animateur » et faisons donc le postulat que l'animation réalisée par l'enseignante est un reflet fidèle de la méthode Lipman. Il faut néanmoins noter que le document comprenant les notes de l'enseignante tout au long de l'année n'apporte pas d'éléments supplémentaires sur cette discussion. Nous n'avons donc pas la certitude que l'enseignante a bien procédé au préalable à la phase de collecte des questions puis au choix de la question.

### **2.3 Taille des discussions**

Enfin, nous avons retenu la discussion « Conflit » dans son intégralité alors que nous avons choisi de couper la discussion « C'est pas juste » après la réplique 179, ce qui représente environ la moitié de la discussion. En effet, à partir de ce moment, une reformulation de la première partie de la discussion est effectuée par une élève puis Michel Tozzi fait le choix d'orienter la discussion autour d'un exemple précis (« je vais prendre un exemple que je vous soumetts on va raisonner un peu sur cet exemple-là »). Toute la fin de la discussion va donc s'ancrer dans l'anecdote autour de l'exemple du gâteau. La prise en compte de cette partie de la discussion n'aurait donc pas été pertinente au regard de notre question posée puisque l'animateur lui-même oriente les élèves vers le particulier au détriment du général.

## ***3. Traitement des données***

### **3.1 Anecdote ou généralisation dans les énoncés des élèves**

Pour répondre à la question posée nous avons réalisé plusieurs traitements sur les données des deux discussions.

Pour chacune des discussions, nous avons relevé les énoncés des élèves et tenté de classer de manière globale si l'énoncé est plutôt de type anecdote ou de type généralisation. Concernant l'anecdote, nous avons choisi de reprendre en partie la définition proposée par Colletta, Leclaire-Halté & Simon dans leur article « Mouvements discursifs et figures du raisonnement dans le corpus Philosophèmes ». L'anecdote y est définie comme étant « l'évocation pure et simple d'un événement vécu ou rapporté ».

Par opposition, la généralisation est définie comme étant « l'extension à la plupart des cas des caractères attribués particulièrement à un événement ». Toujours selon les auteurs, elle « témoigne du passage du monde vécu au monde pensé ».

Néanmoins, cette classification a été réalisée sur la base de DVP avec des élèves de CP. En CM2, l'âge des élèves au sein de nos deux discussions, l'effet développemental rend normalement les élèves moins centrés sur leur propre expérience. Dans les deux discussions, nous avons observé très peu d'évocations simples d'expériences vécues si bien que l'on pourrait dire qu'il n'y a que très peu d'anecdotes. Pourtant, on constate un degré d'évolution dans les énoncés entre des exemples singuliers le plus souvent imaginés, qui pourraient avoir été vécus par les élèves et des vérités générales ou des exemples généraux éloignés de la vie des élèves. Les élèves parlent plus rarement en leur nom propre et avec un exemple vécu, ils ont tendance à imaginer un exemple qu'ils essaient de généraliser.

Nous avons donc élaboré un gradient. Le niveau 1 appelé « Anecdote » rassemble ainsi tout énoncé prenant un exemple particulier qu'il soit vécu ou imaginé quand bien même l'exemple serait formulé avec une volonté de généralisation.

#### Dans la discussion « Conflit »:

##### Exemple vécu

80 Alice : bah moi (je) suis d'accord avec Blandine pa(r)ce que les bagarres souvent # bah moi (je) me bagarre avec mon frère c'est bien # je fais exprès c'est pour avoir le bonheur de lui donner une claque aussi

##### Exemple imaginé

184 Thomas : « si tu es grand et puis que tu as un ami à toi qui est hyper musclé [...] »

#### Dans la discussion « C'est pas juste » :

##### Exemple vécu

61 Melvil : [...] par exemple heu // ma sœur des fois elle a plus de droits que moi et là je dis que c'est pas juste // par exemple elle peut se coucher plus tard que moi parc(e) que son école elle commence plus tard // et ça j(e) trouve ça pas juste pa(r)ce que j(e) suis plus grand

##### Exemple imaginé

80 Dimitri : ben oui // heu j(e) pense que nous on dit / quand on dit c'est pas juste des fois // par exemple si nos parents nous di(sent) fais tes devoirs on dit c'est pas juste pa(r)ce qu'on ne préférerait (ne) pas les faire // et alors qu'on est obligé

Nous avons classé dans « Généralisation » tous les énoncés d'ordre plus conceptuels, avec la volonté d'énoncer une vérité générale mais aussi certains exemples qui apparaissent plus comme des vérités générales.

Dans la discussion « Conflit » :

2 Maxime : la parole ça blesse moralement

107 Blandine : [...] mais ça peut être entre copains copines parfois (en)fin # on tape un peu # mais ça s(e) finit jamais en vraie bagarre quoi

Dans la discussion « C'est pas juste » :

75 Danaé : « quand on dit que c'est pas juste, c'est souvent qu'on est pas d'accord avec quelque chose »

152 Lou : bah à mon avis ceux qui sont blessés et bah oui évidemment i(ls) vont dire qu(e) c'est pas juste, mais // après c'est du tout de l'injustice c'est comme le tirage au sort en fait c'est le hasard qui a qui a p(e)ut-être désigné (résigné ?) //heu comme ça (en)fin

Nous avons souhaité affiner notre analyse en distinguant les généralisations des reprises de généralisation et les anecdotes des reprises d'anecdote. En effet, nous avons considéré que la reprise d'exemples témoignait d'une capacité à s'appropriier la pensée d'autrui et donc un niveau de décentration plus élevé que la simple énonciation d'anecdotes. Cela permet aussi de repérer la dynamique collective de la discussion. Est-ce que les élèves rebondissent sur les exemples donnés ou produisent de nouveaux exemples ?

Ainsi notre gradient est constitué de quatre niveaux : l'anecdote, la reprise d'anecdote, la reprise de généralisation et la généralisation.

Nous faisons l'hypothèse que la discussion suivant le protocole de Michel Tozzi atteindra un niveau de généralisation plus important que la discussion suivant le protocole de Matthew Lipman puisque l'animateur a le souci de pousser les élèves à la conceptualisation.

### **3.2 Evolution temporelle du type d'énoncés**

Après avoir évalué quantitativement la part de chaque type d'énoncés dans les deux discussions philosophiques étudiées, il nous a semblé important d'essayer de savoir comment les différents types d'énoncés se répartissent temporellement au sein de la discussion. Nous avons donc réalisé des « photographies intermédiaires » de chaque discussion. Tous les 9 énoncés d'élèves relevés, nous avons calculé la répartition entre anecdote, reprise d'anecdote,

reprise de généralisation et généralisation. Ce travail a pour objectif d'observer l'évolution de la discussion en fonction du protocole utilisé par l'animateur et du rôle joué par celui-ci.

Nous faisons l'hypothèse que la discussion suivant le protocole Lipman va comporter de nombreuses anecdotes au départ. Les élèves ont besoin de partir du vécu pour aller progressivement vers la généralisation voire la conceptualisation. Selon la thèse de Matthew Lipman, les élèves vont faire évoluer leur pensée au contact des autres, au fur et à mesure que la communauté se met en place. Plus les interactions seront riches, plus la coopération s'installera et permettra aux élèves de se décentrer. Néanmoins, l'enseignant ne régulant pas le contenu de la discussion, la répartition entre anecdote et généralisation devrait fluctuer au cours de la discussion.

Nous faisons aussi l'hypothèse que dans la discussion animée par Michel Tozzi, l'intervention de l'enseignant va permettre de réguler les énoncés des élèves et de les pousser à atteindre rapidement un degré de généralisation.

### **3.3 Analyse qualitative des énoncés**

Après avoir classé les énoncés des élèves de manière globale en anecdote ou en généralisation, nous avons tenté de repérer à l'intérieur des énoncés, dans le discours, les marqueurs de l'anecdote ou de la généralisation. L'objectif de ce travail est de qualifier plus finement notre classement et de comparer les deux discussions. Est-ce que les marqueurs de l'anecdote et de la généralisation sont les mêmes dans les deux discussions ? Peut-on observer des différences et comment les expliquer ? Y a-t-il un mimétisme des élèves dans le discours ? L'enseignant incite-t-il aussi les élèves à utiliser un code langagier particulier ?

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés aux pronoms personnels avec l'hypothèse d'un gradient vers la généralisation du « je » vers le « on ».

L'utilisation du « je » marque l'anecdote puisque l'élève parle de sa propre expérience. Pour cela, nous avons choisi de différencier les je lorsqu'ils sont associés à un verbe de jugement / de sentiment comme par exemple je pense que, je suis d'accord avec, je dirais que.

Le pronom « on » est la marque d'une certaine généralisation et donc une décentration puisque le on marque un élargissement (moi et les autres) voir un groupe de personnes indéfini.



Nous avons aussi relevé les « tu » avec l'hypothèse qu'il s'agirait de l'étape intermédiaire avec un début de décentration des élèves : donner un exemple en utilisant le « tu » témoignerait d'une volonté de généraliser de la part de l'élève.

Enfin, nous avons aussi relevé de manière particulière l'utilisation du pronom démonstratif « ça » ou « c'est » qui désigne quelque chose d'indéfini.

Nous nous sommes ensuite intéressées aux marqueurs de fréquence. Nous en avons relevé plusieurs types tels que « parfois », « des fois », « toujours », « jamais », « de temps en temps ». Nous faisons l'hypothèse que le fait d'évoquer une fréquence est un signe de tentative de généralisation car l'anecdote est caractérisée par la mention d'une expérience personnelle unique.

Nous avons aussi essayé d'analyser certaines conjonctions de subordination en faisant l'hypothèse que la construction de phrases complexes témoignait d'un degré de pensée plus élaboré. Nous avons relevé la conjonction de subordination de cause « parce que » marquant la cause ainsi que le « si » marquant la condition.

### **3.4 Participation générale des élèves**

Nous avons aussi analysé la prise de paroles des élèves de manière quantitative au-delà des énoncés produits. Nous avons cherché à savoir si tous les élèves participaient à la discussion de la même manière. Nous faisons l'hypothèse que la part de participants est plus importante dans la discussion « Conflit » car le protocole de Matthew Lipman incite à une large participation dans le but de constituer la communauté de recherche. Du côté du protocole de Michel Tozzi, il semble ne pas y avoir de règle préétablie si ce n'est que quatre élèves sont « contraints » dans les rôles d'animation et ne peuvent donc, de fait, pas participer à la discussion. Au cours de la discussion étudiée, Michel Tozzi précise :

105 « ça c'est très important parce que là tu donnes la parole à quelqu'un qui n'a pas levé la main donc tu tends une perche, mais on a le droit de se taire [...] mais en même temps ils ne sont pas obligés »

### **3.5 Prises de paroles des enseignants**

Enfin nous avons analysé la prise de parole de l'enseignant dans les deux discussions. Nous avons choisi d'éliminer les interventions de l'enseignant où il distribue la parole dans la discussion « Conflit » puisque ce rôle n'est pas accompli par l'enseignant dans le protocole de Michel Tozzi. Notre objectif était de voir si quantitativement, la prise de parole est différente entre les deux protocoles.

Nous avons ensuite analysé qualitativement quelques exemples afin de caractériser le type d'interventions réalisées par l'enseignant dans les deux cas : répétition, reformulation, recadrage, questionnement.

## Chapitre 4 : résultats

### 1. Analyse quantitative des énoncés

#### 1.1 Analyse générale

Nous avons fait l'hypothèse que le modèle de Michel Tozzi (représenté par la discussion « C'est pas juste ») conduirait à plus de généralisation de la part des participants à la discussion que le modèle de Matthew Lipman du fait du rôle plus prégnant de l'animateur.

Voici le tableau de classement des énoncés de chaque discussion entre ce que nous avons qualifié comme anecdote ou généralisation :

*Nombre d'énoncés de chaque catégorie*

	Anecdote	Généralisation	TOTAL
Conflit	29	33	62
C'est pas juste	11	18	29

Pour qu'une comparaison soit possible, nous avons ramené les résultats à un total de 100 :

*Pourcentage d'énoncés de chaque catégorie*

	Anecdote	Généralisation	TOTAL
Conflit	47	53	100
C'est pas juste	38	62	100

53% des énoncés tiennent de la généralisation dans la discussion « Conflit » contre 62% chez Michel Tozzi, soit un écart de 9 points.

Ce résultat tend donc à confirmer notre hypothèse de départ mais dans une proportion moindre par rapport à ce que l'on pourrait attendre. En effet, la discussion suivant le protocole de Matthew Lipman comprend un peu plus de généralisations que d'anecdotes alors que l'enseignant cadre a priori beaucoup moins la discussion.

En affinant ces résultats selon notre gradient en quatre niveaux selon qu'il s'agit d'une généralisation ou d'une anecdote initiale ou bien de la reprise d'une généralisation ou d'une anecdote déjà émise par un autre participant, on obtient :

*Nombre d'énoncés de chaque sous-catégorie*

	Anecdotique	Reprise anecdote	Reprise généralisation	Généralisation	TOTAL
<b>Conflit</b>	9	20	15	18	62
<b>C'est pas juste</b>	8	3	9	9	29

*Pourcentage d'énoncés de chaque sous-catégorie*

	Anecdotique	Reprise anecdote	Reprise généralisation	Généralisation	TOTAL
<b>Conflit</b>	15	<b>32</b>	24	29	100
<b>C'est pas juste</b>	28	<b>10</b>	31	31	100

Nous nous apercevons alors que chez Lipman les deux tiers des anecdotes sont en réalité des reprises d'anecdotes contre environ un tiers chez Tozzi. Il y a donc significativement plus de reprises anecdotiques dans le modèle Lipman par rapport au modèle Tozzi.

Cela ne se vérifie pas concernant la généralisation : la proportion entre généralisation et reprise est équilibrée dans les deux modèles.

La transition entre anecdote et généralisation semble donc plus tranchée chez Tozzi alors que le passage par la reprise d'anecdote marque un palier supplémentaire vers la généralisation chez Lipman.

Néanmoins, le protocole Lipman a pour objectif de faire émerger une communauté de recherche. Ce poids important de la reprise anecdotique témoigne donc de l'interaction entre les participants et donc de la formation de la communauté.

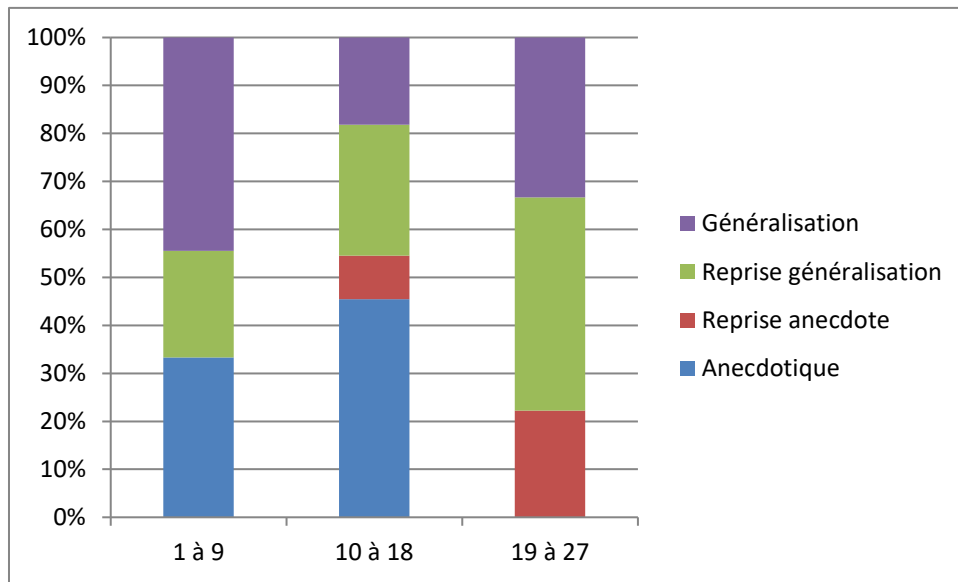
## **1.2 Evolution temporelle du type d'énoncé**

Notre postulat de départ est qu'une discussion à visée philosophique démarre surtout par l'anecdote pour tendre vers plus ou moins de généralisation selon le protocole mis en place.

Il nous a donc semblé indispensable d'analyser la répartition temporelle des différents types d'énoncés.

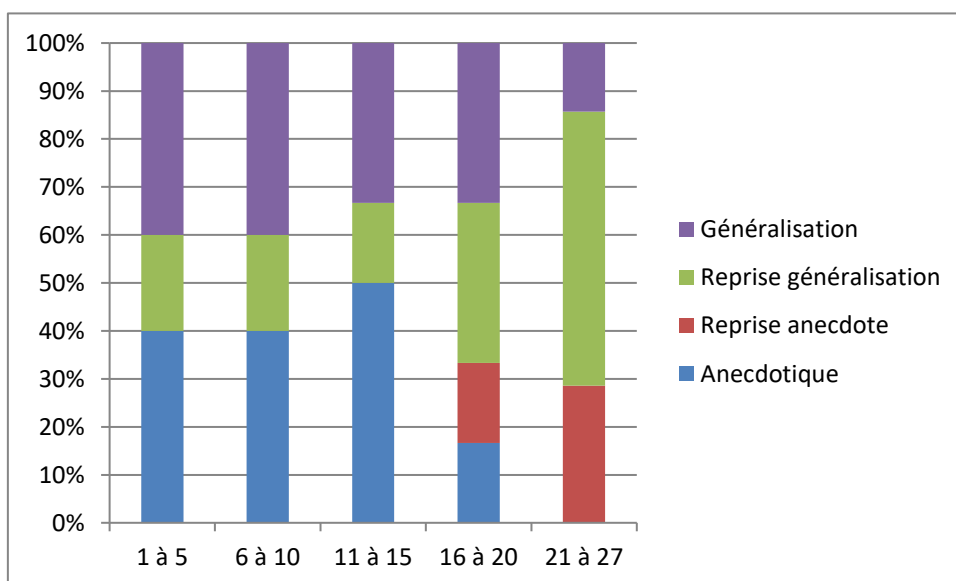
Nous avons analysé l'allure générale de la progression des deux discussions en segmentant par tranches de 9 énoncés.

*Evolution de la discussion « C'est pas juste »*



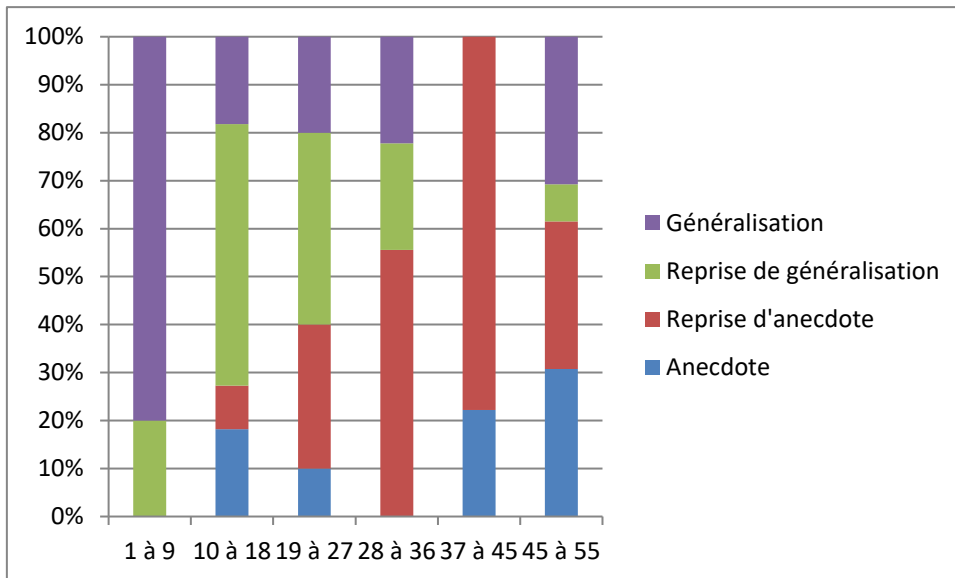
Dans la discussion « C'est pas juste », on constate que le poids de la généralisation est plus important que celui de l'anecdote au début et à la fin de la discussion. Au milieu de la discussion, la tendance tend à s'inverser.

Le nombre de répliques étant inférieur à l'autre discussion, nous avons souhaité faire un séquençage plus fin (tous les 5 énoncés) afin de mieux rendre compte de l'évolution temporelle.



A l'exception du milieu de la discussion (réplique 11 à 15), la généralisation est toujours majoritaire dans la discussion. On constate que la part des reprises qu'elles soient anecdotiques ou de généralisation s'accroît seulement en fin de discussion. Il faut attendre le 17<sup>ème</sup> énoncé pour voir apparaître la première reprise d'anecdote.

*Evolution de la discussion « Conflit »*



On constate qu'en début de discussion les élèves énoncent seulement des vérités d'ordre général. Mais l'anecdote, et surtout la reprise d'anecdote, deviennent progressivement prépondérantes. La généralisation disparaît alors complètement pendant toute une phase de la discussion (répliques 37 à 45). A la fin de la discussion (11 derniers énoncés), la part entre généralisation et anecdote tend à se rééquilibrer (60 % d'anecdotes, 40 % de généralisations).

### Comparaison des deux discussions

Contrairement à notre postulat de départ, on observe que les idées générales sont présentes dès le début de chaque discussion. A ce stade, on pourrait en conclure que le protocole n'influe pas sur capacité à généraliser. On peut toutefois penser que cette tendance à la généralisation d'emblée est en partie liée à l'âge des participants et au fait qu'ils ont déjà pratiqué la DVP à de nombreuses reprises.

Cependant, l'allure des deux discussions est sensiblement différente. Dans la discussion « C'est pas juste » la part des généralisations représente toujours plus de la moitié des énoncés émis alors que la discussion « Conflit » comporte des phases où la généralisation est très peu

présente voir totalement absente. On peut l'expliquer par le fait que Michel Tozzi intervient très fréquemment avec l'objectif de pousser les élèves vers la conceptualisation. Dans le protocole Lipman, au contraire, l'enseignant laisse la communauté s'autoréguler ce qui génère des phases plus anarchiques. Au final, les élèves parviennent malgré tout à potentialiser leurs anecdotes puisque la part des généralisations augmente à nouveau en fin de discussion.

D'autre part, on note beaucoup plus de reprises d'anecdotes dans le protocole Lipman par rapport au protocole Tozzi. Nous l'expliquons essentiellement par le fait que dans le protocole Tozzi, l'animateur cherche très rapidement à potentialiser les anecdotes en généralisation. Au sein du protocole Lipman, l'animateur laisse la communauté s'autoréguler. La part importante des reprises témoigne de la construction de cette communauté.

## 2. Analyse qualitative des énoncés

	Conflit		C'est pas juste	
	Anecdote	Généralisation	Anecdote	Généralisation
<b>je + verbe de sentiment ou de jugement</b>	7	9	2	4
<b>je</b>	7	0	4	1
<b>on</b>	3	9	4	5
<b>tu</b>	13	12	1	0
<b>C'est - ce serait - ça</b>	10	19	3	15
<b>si</b>	9	8	3	1
<b>Parce que</b>	2	10	2	3
<b>marqueurs de fréquence</b>	4	13	0	3

### 2.1 Utilisation des marqueurs de fréquence

Nous avons relevé 7 marqueurs de fréquence différents : des fois, souvent, jamais, parfois, toujours, à chaque fois, de temps en temps. Les résultats obtenus confirment notre hypothèse de départ, à savoir qu'évoquer une répétition temporelle tend à généraliser un événement particulier notamment dans la discussion « Conflit » puisque on compte 13 marqueurs de fréquence dans des énoncés de généralisation et 4 dans des énoncés d'anecdotes.

23 Thomas : pa(r)c(e) que **des fois** tu règles pas les problèmes avec la parole (**discussion « Conflit »**)

75 Danaé : ben quand on dit c'est pas juste c'est **souvent** qu'on n'est pas d'accord avec quelque chose (**discussion « C'est pas juste »**)

## 2.2 Utilisation du pronom personnel « je »

Une fois neutralisés les « je » devant les verbes de sentiment et de jugement que l'on peut retrouver autant dans l'anecdote que dans la généralisation, le « je » comme sujet d'un verbe d'action est plus fréquemment utilisé pour relater une expérience personnelle vécue ou imaginée et relève donc de l'anecdote.

80 Alice : bah moi (je) suis d'accord avec Blandine pa(r)c(e) que les bagarres souvent # bah moi **j(e)** me bagarre avec mon frère c'est bien # (je) fais exprès c'est pour avoir le bonheur de lui donner une claque (**discussion « Conflit »**)

112 Candice : [...] par exemple heu ma nièce heu // elle a heu un an et huit mois i(l) m(e) semble heu // et heu par exemple **j(e)** lui ai dit non à :: à :: prendre des objets qui sont petits [...] (**discussion « C'est pas juste »**)

## 2.3 Utilisation du pronom personnel « on »

Dans la discussion « Conflit », il marque très nettement la généralisation. Cela est moins marqué dans la discussion « C'est pas juste » car à plusieurs reprises, les participants utilisent le « on » pour parler d'une expérience vécue collective.

132 Lou : [...] en fait **on** a fait un tirage au sort et par exemple // heum y a une amie à nous qui n'a pas pu venir, mais heu, nous **on** voulait lui laisser sa notre place, mais elle a dit non parce que c'est le hasard [...]

## 2.4 Utilisation du pronom personnel « tu »

Il est presque absent de la discussion « C'est pas juste » alors qu'il est très fréquent dans la discussion « Conflit ». Pour autant il ne marque pas un type particulier d'énoncé. On peut donc penser que les élèves l'utilisent plus par mimétisme. En effet, en début de discussion, le « tu » est utilisé dans la généralisation.

23 Thomas : pa(r)c(e) que des fois **tu** règles pas les problèmes avec la parole (généralisation)

Quand la discussion dévie dans l'anecdote à partir de l'évocation de l'homme « le plus fort du monde », les élèves utilisent le « tu » et même le « si tu » pour enrichir l'exemple avec d'autres anecdotes.

142 Blandine : mais euh j(e) trouve que Thomas si c'est l'homme le plus fort du monde et qu(e) tu lui :: lances une pierre dans la tête à mon avis il va rien sentir # si c'est l'homme le plus fort



## 2.5 Utilisation des pronoms démonstratifs

Nous avons relevé dans les corpus tous les sujets avec « c' », « ce » ou « ça ». On constate qu'ils sont largement utilisés dans les deux discussions dans le cadre de la généralisation. En effet, ils servent à montrer, démontrer quelque chose qui n'est pas forcément bien défini comme un concept.

9 Maxime : et puis la bagarre bah # **ça** fait mal (**discussion « Conflit »**)

99 Candice : **ça** peut aussi être heu // pas juste pour de vrai, mais //, mais qu'on peut pas faire autrement [...] (**discussion « C'est pas juste »**)

## 2.6 Utilisation de la conjonction de subordination marquant la condition « si »

Alors que l'on avait supposé qu'il marquerait la généralisation puisqu'il est la preuve d'une pensée élaborée, il est finalement presque autant employé dans le cas de l'anecdote. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves souhaitent donner l'apparence de la généralisation à un propos qui s'avère anecdotique comme nous l'avons vu précédemment avec le « tu » en particulier dans la discussion « Conflit ».

## 2.7 Utilisation de la conjonction de subordination marquant la cause « parce que »

Dans la discussion « Conflit », notre hypothèse initiale est confirmée, à savoir qu'il correspond à une réflexion plus complexe de justification. Cela marque la généralisation. On le retrouve très peu dans la discussion « C'est pas juste ».

50 Emma : et si ça marche pas aussi c'est un p(e)tit peu obligatoire que c'est la bagarre # mais faut quand même # (il) faut mieux pas qu(e) ça soit la bagarre **pa(r)c(e) que** la bagarre c'est pour montrer qui c'est l(e) plus fort

L'analyse qualitative des énoncés confirme notre classement précédent. La généralisation est marquée par l'utilisation du « on », du « ça/ce » et des marqueurs de fréquences. L'analyse est moins claire pour l'utilisation de conjonction de subordination marquant la construction d'une phrase complexe. Si l'utilisation du « parce que » témoigne bien d'une généralisation, l'utilisation du « si » se retrouve dans les deux catégories dans la discussion « Conflit »

marquant peut-être un mimétisme des élèves que l'on retrouve moins dans la discussion « C'est pas juste ».

### ***3. Analyse des participations***

#### **3.1 Les élèves**

On note que sur 119 répliques dans la discussion « C'est pas juste » 70 émanent des élèves, soit environ 60%. Cette part est sensiblement identique dans la discussion « Conflit » puisque les élèves interviennent 126 fois sur un total de 226 répliques.

Il y a 20 participants à chaque discussion mais dans « C'est pas juste » 4 participants sont neutralisés pour occuper des rôles d'animation (président, secrétaire, reformulateur, observateur), il reste donc 16 « philosophes » qui participent à la discussion.

Dans la discussion « Conflit », sur les 20 participants, 16 s'expriment au cours de la discussion, soit 80% des participants alors que dans la partie de la discussion « C'est pas juste » que nous avons retenue, seulement 50% des élèves s'expriment (8 sur 16).

Cela tendrait à confirmer que l'effet « communauté » recherché par le protocole Lipman joue son rôle puisqu'il enrôle une forte proportion de participants. Inversement, on peut penser que le formalisme du protocole Tozzi exclut une partie significative de participants. On peut faire l'hypothèse selon laquelle les reformulations systématiques de l'animateur peuvent décourager certains élèves à participer.

Cela peut toutefois être relativisé par la partie de la discussion que nous avons écartée. Dans cette seconde partie, au profit d'un changement de rôles, 4 participants qui n'avaient pas pris la parole au préalable s'expriment. Au final, ce sont donc 12 élèves sur les 20 qui auront pris la parole.

#### **3.2 Les animateurs**

##### ***Analyse quantitative***

La part des interventions de l'animateur par rapport au nombre total d'interventions est du même ordre dans chaque discussion : environ 40%.

Cependant, la moitié des interventions de l'animateur dans la discussion « Conflit » est vouée à distribuer la parole. Or, cette fonction n'est pas prise en charge par l'animateur dans la discussion « C'est pas juste ».

Pour pouvoir comparer le poids de l'intervention de chaque animateur, il faut donc neutraliser dans la discussion « Conflit » les interventions servant à donner la parole.

On peut alors dire que l'animateur intervient deux fois plus dans la discussion « C'est pas juste » que dans la discussion « Conflit ».

### ***Analyse qualitative des interventions de Michel Tozzi***

Au début de la discussion « C'est pas juste », Michel Tozzi incite les élèves à avoir recours à l'anecdote.

66 Michel T. : « on commence d'abord par donner un certain nombre d'exemples et on expliquera après »  
Il incite régulièrement les élèves à étayer les généralités par des cas précis.

75 Danaé : « quand on dit c'est pas juste c'est souvent qu'on est pas d'accord avec quelque chose »

76 Michel T. : « d'accord donc tu as l'idée de désaccord est-ce que tu pourrais donner un exemple ? »

86 Michel T. : « est-ce que tu peux nous clarifier ce que tu viens de dire avec des situations précises ? »

Cela permet d'expliquer pourquoi on trouve des anecdotes dès le début de cette discussion alors que ce n'est pas le cas dans la discussion « Conflit ».

Dans la suite de la discussion, Michel Tozzi intervient très souvent pour reformuler. A la suite de ces reformulations il demande presque systématiquement à l'élève de confirmer.

81 Michel T. : « toi tu dis c'est pas juste parce qu'on est obligé de faire un certain nombre de choses qu'on aurait pas envie de faire // c'est ça ton argument ? »

Cela a notamment pour effet de clarifier la pensée de chacun auprès de l'ensemble des participants.

Mais, Michel Tozzi va plus loin dans son interventionnisme puisque très fréquemment il va lui-même généraliser les anecdotes des élèves.

93 Candice : « par exemple quand on est petit des fois on est un peu je sais pas capricieux on a l'impression qu'on peut avoir plus de chose »

94 Michel T. : « donc **ça veut dire que l'on peut dire** parfois c'est pas juste alors qu'en fait c'est faux ? c'est ça que tu dis ? »

95 Candice : « par exemple il reste plus qu'un seul bonbon et puis on tire au sort c'est elle et je vais dire c'est pas juste, mais au fond c'est juste »

98 Michel T. : « ce que tu disais tout à l'heure c'est que des fois on dit c'est pas juste, mais en fait c'est un caprice »

117 Michel T. : « alors **ça veut dire que** souvent nous avons un certain nombre de désirs par exemple le bébé il a le désir de mettre quelque chose à la bouche finalement disons on le refuse pour une bonne raison »

On a alors l'impression que cela induit un mimétisme de la part des élèves qui vont eux-aussi se mettre à reformuler voire à tirer des généralités de leurs propres anecdotes ou de celles de leurs camarades. A partir de là, on peut dire que les participants potentialisent réellement l'anecdote au profit de la généralisation.

119 Dimitri : « sur le premier exemple que t'as donné Candice je pense que tu crois que c'était pas juste parce que on préfère que ce soit nous qui soyons choisis au lieu des autres // c'est un petit peu de la chance »

132 Lou : « on a fait un tirage au sort et par exemple // y a une amie à nous qui n'a pas pu venir, mais nous on voulait lui laisser notre place, mais elle a dit non parce que c'est le hasard et c'est la justice, c'est pas grave, c'est le hasard qui a décidé au moins c'est pas une personne »

Finalement, vers les deux tiers de la discussion (à partir de la réplique 148), Michel Tozzi renforce un peu plus son intervention.

Il fait le choix d'apporter un exemple concret pour faire réagir les élèves (exemple de la catastrophe naturelle). Puis, il précise par une question d'ordre plus générale (« quand c'est la nature y a pas d'injustice puisque c'est naturel finalement ? ») et demande aux élèves de conclure sur leur point de vue final (« alors qu'est-ce que tu en conclus par exemple ? »). Il repose encore une fois la question après avoir reformulé les points de vue qui s'affrontent (« la question c'est est-ce que l'injustice vient seulement des hommes ou est-ce qu'elle peut aussi venir disons de la nature ? »).

Au final, dans cette partie de la discussion, le nombre d'interventions de Michel Tozzi est plus élevé que le nombre d'interventions des participants (14 contre 10). Les généralisations émanant des participants sont donc essentiellement basées sur la reprise de ce que dit l'animateur. On ne peut alors pas réellement parler d'une potentialisation de l'anecdote au profit de la généralisation.

### ***Analyse qualitative des interventions de l'enseignante***

Dans la discussion « Conflit », l'enseignante semble jouer un rôle particulièrement neutre. Sur 100 interventions, 47 sont destinées à donner la parole et environ 46 sont destinées à répéter

ou reformuler ce qu'un élève a dit. Il faut noter qu'elle peut reformuler et donner la parole au sein de la même intervention.

21 Thomas : je suis pas tell(e)ment d'accord avec Clara

22 Enseignante : alors je n(e) suis pas d'accord avec Clara

23 Thomas : pa(r)c(e) que des fois tu règles pas les problèmes avec la parole

23 Enseignante : des fois

L'enseignante, prenant des notes, on peut supposer que la répétition permet de s'assurer de la terminologie utilisée dans la prise de notes. Néanmoins, cette répétition peut aussi servir de « réception officielle par la communauté » mais aussi d'aide à la mémorisation. Même s'il n'intervient pas sur le fond, le poids de la parole de l'enseignant n'est pas négligeable dans une conversation et cela semble se vérifier ici. La reprise de propos peut parfois signifier aux élèves que cette proposition est à reprendre ou à creuser. Lorsque le propos est hors sujet ou totalement dans l'anecdote, on constate que l'enseignante reformule très peu ce qui vient d'être dit et passe directement la parole à un autre interlocuteur. Par exemple, lorsqu'Emma prend la parole, nous avons classé son propos en reprise d'anecdote et on voit que l'enseignante ne s'attarde pas et donne directement la parole à un autre élève.

138 Emma : (je) suis pas d'accord avec Camille pa(r)c(e) que quand tu vois un gars comme ça (enfin) tu t(e) méfies quand même un p(e)tit peu # mais ça s(e) trouve le gars # bah des fois il est pas vraiment très fort ou :: # voilà quoi # mais tu vas quand même vérifier donc tu vas quand même un p(e)tit peu courir quoi

139 Enseignante : méfier # Thomas

Au début de la discussion, les élèves ne sont que dans la généralisation. L'enseignante a alors tendance à répéter, reformuler et inciter les élèves à reformuler en temporisant.

36 Simon : bah si t(u) as deux solutions c'est la parole pa(r)c(e) que tu peux essayer d(e) résoudre le problème

37 Enseignante : alors si t(u) as deux solutions # si t(u) as deux solutions excuse moi

38 Simon : c'est la parole pa(r)ce que tu peux essayer d(e) résoudre le problème

39 Enseignante : c'est la parole qu'il faut prendre comme solution

40 Simon : oui

41 Enseignante : car tu peux

42 Simon : essayer d(e) résoudre le problème

43 Enseignante : essayer # de résoudre # le problème

Lorsqu'elle reformule, l'enseignante transforme parfois les énoncés des élèves comme par exemple lorsque Louanne effectue une généralisation, l'enseignante remplace « c'est mieux » par « il vaut mieux ».

58 Louanne : et la parole ben tu la blesses # (en)fin tu blesses # tu blesses euh # tu blesses à l'intérieur et c'est pas (en)fin # c'est mieux parler calmement sans avoir des mots # (en)fin sans blesser la personne

59 Enseignante : vaut mieux parler calmement # euh Elisa

On constate qu'au milieu de la discussion (réplique 106 jusqu'à 189 environ), l'enseignante reformule très peu (quelques mots seulement) et préfère distribuer la parole. Cela correspond au moment où les anecdotes et la reprise d'anecdotes deviennent prépondérantes dans la discussion. Par ailleurs, lors de cette phase, on enregistre 6 interventions d'élèves visant à marquer que ce qui vient d'être dit est hors sujet.

De son côté, l'enseignante ne commente jamais négativement les énoncés mais recadre plutôt de manière subtile en posant une question ou en disant à l'élève que ce n'est pas son tour de parole.

Quand Maxime reprend l'anecdote sur la bagarre entre frère et sœur pour parler de son cas personnel :

132 Maxime : aussi pour le truc de frères et sœurs (je) suis pas d'accord avec Blandine puisqu'en général moi j(e) me bagarre pas souvent avec ma sœur # mais quand j(e) me bagarre avec elle enfin j(e) m'amuse pas # enfin c'est pas trop pour rigoler

133 Enseignante : alors # avec elle # c'est pas pour rigoler # ça y est # où vous voulez dire d'autres choses

Quand Thomas prend la parole pour commenter une anecdote :

143 Thomas : tout l(e) monde sent # à part s'il a une maladie

144 Enseignante : chut chut # eh eh Thomas pour l'instant tu n'as pas la parole c'est Blandine # voila # Emma

Enfin, dans l'ensemble de la discussion, l'enseignante s'efforce de ne pas commenter les énoncés des élèves. Néanmoins, cela lui échappe parfois, essentiellement pour marquer son accord.

99 Thomas : euh oui (je) ne suis pas tell(e)ment d'accord avec Amélie # pa(r)c(e) que c'est vrai qu(e) c'est bien d(e) parler mais euh # après faut que # faut qu(e) (il) y ait un juge à chaque fois et on est pas tout l(e) temps à l'assemblée nationale # et donc euh voilà

100 Enseignante : **alors c'est bien** # c'est vrai qu(e) c'est bien d(e) parler # à chaque fois # euh # Sophie

Sur la fin de la discussion, l'enseignante s'autorise plus de commentaires et pose des questions. C'est d'ailleurs ce qui va marquer sa décision de stopper la discussion quand un

échange exclusif entre elle et Thomas sur une anecdote dure particulièrement longtemps depuis la réplique 205 jusqu'à la fin (réplique 226)

On voit donc que malgré des interventions a priori beaucoup plus neutres que Michel Tozzi, l'enseignante régule néanmoins la discussion en reformulant précisément les énoncés faisant appel à la généralisation pour les valider à l'ensemble du groupe et en reformulant assez peu les énoncés anecdotiques. Pour éviter que les élèves ne s'enferment dans l'anecdote, elle choisit de passer rapidement la parole à un autre élève voir de recadrer en rappelant à l'élève que ce n'est pas son tour de parole ou en demandant si l'élève a autre chose à dire. Néanmoins, l'effet n'est pas immédiat et les transitions sont beaucoup plus longues que dans la discussion animée par Michel Tozzi.

## Chapitre 5 : discussion

### 1. Deux protocoles pour un même objectif

Notre question était : « le protocole d'animation utilisé influe-t-il sur la capacité des élèves à potentialiser l'anecdote au profit de la généralisation ? ».

Le protocole de Michel Tozzi permet d'atteindre un degré de généralisation un peu plus élevé que le protocole inspiré de Matthew Lipman. Néanmoins dans les deux discussions, on observe plus de généralisations que d'anecdotes, signe que les élèves font preuve de décentration.

Nous pensions que de manière générale, les discussions philosophiques menées chez des enfants partaient d'éléments anecdotiques vers la construction d'un raisonnement. Nous constatons qu'à l'âge étudié (10-11 ans) ce n'est pas le cas. Les élèves sont déjà en capacité d'abstraction et les discussions débutent toutes les deux par des vérités générales plus ou moins étayées.

La discussion animée avec le protocole de Michel Tozzi est plus structurée et équilibrée dans le passage de l'anecdote à la généralisation même si l'animateur incite aussi au passage de la généralisation à l'anecdote pour que les élèves argumentent leur propos.

La discussion suivant le protocole de Matthew Lipman permet aussi d'atteindre un niveau assez satisfaisant de généralisation mais de manière beaucoup plus anarchique.

Nous remarquons une différence d'animation entre les deux protocoles. Chez Michel Tozzi, l'enseignant a un rôle central au sein de la communauté qui discute. Il ne donne pas la parole mais est responsable du formalisme de la discussion : il va proposer à un élève d'illustrer ses propos avec des exemples concrets, l'inciter à reformuler. Il va parfois lui-même conceptualiser ce qui a été dit en donnant des termes plus « savants ». C'est principalement son intervention qui lie les échanges.

Dans la discussion « Conflit », l'enseignante se contente presque exclusivement de répéter et reformuler pour laisser la communauté se réguler. Les élèves se répondent plus directement. Ils vont même intervenir quand les propos de leurs camarades apparaissent hors sujet. Néanmoins, dans cet exemple, on constate qu'en appuyant ou non par la reformulation les propos des élèves, l'enseignante tente de les orienter vers plus de conceptualisation.



Le protocole Lipman privilégie la communauté qui discute pour augmenter le degré de coopération entre les élèves et donc produire un dialogue de plus en plus critique et philosophique (Daniel, 2003).

Ainsi si le protocole de Michel Tozzi permet une décentration par la conceptualisation, le protocole Lipman permet une décentration à travers la construction d'une communauté de recherche et de la recherche d'un degré élevé de coopération.

## ***2. Les limites de notre étude***

Notre étude s'est limitée à une analyse partielle de deux discussions suivant des protocoles différents. Même si nous avons choisi d'éliminer l'effet enseignant, nous ne pouvons avoir la certitude que l'enseignante suit le protocole Lipman à la lettre. On ne sait rien de l'avant ni de l'après discussion.

Par ailleurs, pour confirmer notre analyse sur la construction collective de la réflexion, il serait intéressant d'analyser les boucles conversationnelles et de voir comment les énoncés des élèves réagissent les uns par rapport aux autres. Notre seul élément de mesure a été la reprise d'une thématique de généralisation ou d'anecdote mais nous n'avons pas analysé les types de réaction : expression de l'accord, du désaccord, mise à mal du raisonnement.

Il faut aussi souligner que nous avons tronqué la discussion animée par Michel Tozzi, nous contentant de la première partie. Etudier la suite de la discussion de Michel Tozzi permettrait aussi de voir quel est l'apport de cette nouvelle phase dans ses objectifs. En effet, la deuxième partie permet d'échanger les rôles et donc de donner l'occasion aux observateurs de la première phase d'intervenir. Il pourrait être intéressant d'observer si leur rôle précédent influe dans leur capacité à généraliser dans cette seconde phase. Par ailleurs, on peut se demander quel est l'impact de la prise d'un exemple précis comme point de départ de cette seconde phase.

Enfin, notre travail a concerné deux classes de CM2. Comme nous l'avons dit précédemment, l'effet développemental chez les élèves de 10-11 ans laisse à penser que leur capacité de décentration est plus importante que chez des élèves de cycle 2 par exemple. Il serait intéressant de pouvoir comparer les deux protocoles à un âge moins avancé, peut-être en fin de cycle 2.

## Conclusion

En tant que jeunes enseignantes, l'objectif de ce mémoire était de décortiquer ce qui sous-tendait chaque dispositif d'animation afin de pouvoir définir ce qui serait le protocole le plus adapté dans notre pratique.

Le protocole proposé par Michel Tozzi semblait au départ être le plus attractif, cadrant donc rassurant pour les jeunes enseignantes que nous sommes même s'il demande une maîtrise de la construction du raisonnement philosophique. De son côté, le protocole Lipman nous paraissait moins ambitieux en termes d'exigences de réflexion et pouvant vite tourner en rond.

Il nous semble après cette analyse que le protocole Lipman suit naturellement plus les capacités de réflexion des élèves mais nécessite beaucoup de pratique de la part des élèves et de l'enseignant pour atteindre un objectif acceptable.

A ce stade, une autre interrogation nous apparaît : faut-il privilégier un protocole plutôt qu'un autre selon l'âge des élèves ? En effet, en CM2, les capacités « naturelles » de conceptualisation des élèves sont supérieures à un élève de CP. Ce dernier aura peut-être besoin d'un étayage plus appuyé de l'enseignant pour amplifier le processus de décentration.

## Références bibliographiques

Auriac-Slusarczyk, E. (2006). Mesurer l'impact des discussions philosophiques : les tests de raisonnements logiques et moraux expérimentés à l'école primaire et en formation d'adultes. *Psychologie & éducation*. (pp 39-57).

Auriac-Slusarczyk, E. (2007). Effet de discussions à visée philosophique sur le processus de génération d'idées. *Enfance*, (pp 356-370.).

Bomel-Rainelli, B. Calistri, C. Martel, C. (2005). Construction des compétences individuelles et des compétences de groupe en cycle 2 : deux ans d'ateliers de philosophie en ZEP. In Halté J-F. et Rispaïl M., (Dir). *L'oral dans la classe. Compétences, enseignements, activités*. (pp 181-190). Paris : l'Harmattan

Calistri, C. (2013). L'atelier de philosophie comme conversation : quels principes de politesse linguistique et de figuration à l'école ? In Auriac-Slusarczyk, E. Blasco-Dulbecco, M (Dir). *Quand les enfants philosophent, analyses plurielles du corpus Philosophèmes*. Cahiers du Laboratoire de recherche sur le langage. Clermont-Ferrand : P.U.B.P.

Colletta, J-M. Leclaire-Halté, A. Simon, J-P. (2013). Mouvements discursifs et figures du raisonnement dans le corpus Philosophèmes. In Auriac-Slusarczyk, E. Blasco-Dulbecco, M (Dir). *Quand les enfants philosophent, analyses plurielles du corpus Philosophèmes*. Cahiers du Laboratoire de recherche sur le langage. Clermont-Ferrand : P.U.B.P.

Daniel, M-F. (2003). Une coopération de haut niveau : l'exemple de la philosophie pour enfants. In Auriac E, (Dir). *Je parle, tu parles, nous apprenons*. (pp 239-250). Paris : De Boeck Supérieur

Leleux, C. (2008). Développer le jugement moral et citoyen des élèves de l'école fondamentale par le recours répété à la discussion à visée philosophique ?

Lipman, M. (2005). Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie. In Leleux, C. (Dir). *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. (pp 11-24). Bruxelles : De Boeck & Larquier

Rispaïl, M. (2007). Le rôle de l'enseignant dans l'atelier de philosophie. In Bomel-Rainelli, B. Calistri, C. Martel, C. Rispaïl, M. *Apprendre à parler, apprendre à penser*. Les ateliers de philosophie. (pp 77-98). Nice : Scérén CRDP.

Solé, M.R, Soler, O. (2010). L'effet de l'étayage sur les récits des enfants. In Bernicot, J., Veneziano, E., Musiol, M. & Bert-Erboul, A. (Eds) *Interactions verbales et acquisition du langage*. (pp 45-63). Figures de l'interaction, Paris : l'Harmattan

Specogna, A. (2013). Enonciations d'élèves et tentative de construction collective de l'enseignante. In Auriac-Slusarczyk, E. Blasco-Dulbecco, M (Dir). *Quand les enfants philosophent, analyses plurielles du corpus Philosophèmes*. (pp 95-114). Cahiers du Laboratoire de recherche sur le langage. Clermont-Ferrand : P.U.B.P.

Tozzi, M. (2005). Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités. In Leleux, C. (Dir). *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. (pp 95-115). Bruxelles : De Boeck & Larcier

## **Annexes**

Annexe 1 : Retranscription de la discussion « Conflit » .....	45
Annexe 2 : Retranscription de la discussion « C'est pas juste » .....	55
Annexe 3 : Analyse des énoncés de la discussion « C'est pas juste ».....	99
Annexe 4 : Analyse des énoncés de la discussion « Conflit ».....	102

## Annexe 1 : Retranscription de la discussion « Conflit »

**Discussion : Dispute ou bagarre : que vaut-il mieux ?**

**Classe : CM2**

**Enregistré le 07/06/2010**

**Transcription : Gabriela Fiema / Judith Margolinas**

**Vérification : Aline Auriel/ Lidia Lebas-Fraczak**

TP 1 : Enseignante : même la p(e)tite la p(e)tite elle est rose # non # alors # la paro::le # ou # la bagarre point d'interrogation # alors Maxime

TP 2 : Maxime : ben aucun des deux # pa(r)ce que la parole # eh ben ça blesse moralement # et puis c'est jamais très gentil # j'imagine que la parole c'est les insultes

TP 3 : Elève : ben non

TP 4 : Enseignante : <alors on va voir justement alors pour toi >

TP 5 : Maxime : <et si c'est la parole il y a bagarre>

TP 6 : Enseignante : aucun des deux la parole # excuse moi mais je::

TP 7 : Maxime : bah la parole # <c'est pas oui c'est blessant>

TP 8 : Enseignante : <c'est blessant c'est ce que tu as dit> # et

TP 9 : Maxime : et puis la bagarre bah # ça fait mal

TP 10 : Enseignante : alors # j'imagine que c'est la parole c'est les insultes # alors hum Camille

TP 11 : Camille : bah les deux # pa(r)c(e) que la parole bah c'est # si par exemple # par exemple si on s(e) bagarre # on essaye de résoudre # le problème et après comme ça (il) y aurait pas d(e) bagarre et la bagarre bah on s(e) bat # on s(e) tape et puis # et puis voilà

TP 12 : Enseignante : les deux pa(r)c(e) que s::i on s(e) bagarre # c'est pour

TP 13 : Camille : c'est pour que(l)qu(e) chose de bien

TP 14 : Enseignante : c'est pour résoudre

TP 15 : Camille : de bien

TP 16 : Enseignante : ouais # et la parole qu'est-c(e) que tu as dit sur la parole # pa(r)c(e) que là tu parlais d(e) la bagarre # si on s(e) bagarre # c'est pour résoudre les problèmes

TP 17 : Camille : la bagarre c'est pas exemple # avant d(e)nous bagarrer eh ba heuh:: # eh bah on va essayer de résoudre # on essaye d'arranger les choses

TP 18 : Enseignante : ah c'est avant # Clara

TP 19 : Clara : moi j(e) dirais plutôt la parole pa(r)c(e) que euh # au lieu d(e) se taper bah on peut essayer de le résoudre euh en parlant en disant des solutions pour essayer de comprendre c(e) qui s(e) passe

TP 20 : Enseignante : voilà oui (je) suis là # euh {un élève d'une autre classe rentre} # excusez nous # Thomas

TP 21 : Thomas : je suis pas tell(e)ment d'accord avec Clara

TP 22 : Enseignante : alors je n(e) suis pas d'accord avec Clara

TP 23 : Thomas : pa(r)c(e) que des fois tu règles pas les problèmes avec la parole

TP 24 : Enseignante : des fois

TP 25 : Thomas : s'il est d(é)jà en train d(e) te taper et qu(e) t'essayes de lui parler

TP 26 : Enseignante : ça ne règle pas # n'allez pas trop vite # ne règle pas # la parole

TP 27 : Thomas : bah pa(r)c(e) que s'il est en train déjà d(e) te taper c'est un p(e)tit peu dur de lui parler # t'es plutôt en train d(e) crier # et:: puis # en même temps euh # des fois des fois t'es pas obligé d(e) te bagarrer mais euh tu peux lui faire peur pour résoudre le problème # t'es pas # tu lui fais peur ou (je) sais pas moi

TP 28 : Enseignante : alors t'es pas obligé # peur # le problème # euh Blandine

TP 29 : Blandine : euh moi (je) sais pas mai j(e) dirais dirais plutôt les deux # pas trop comme Maxime mais euh voilà # c'est parce que parfois

TP 30 : Enseignante : un peu les deux

TP 31 : Blandine : la parole # bah ça peut résoudre le problème mais comme dit Thomas si (il) y en a qui t(e) tape dessus bah tu t(e) défends forcément # mais:: euh # voilà mais si non bah (je) sais pas mais apparemment pour les autres se bagarrer ça veut dire se taper d(e)ssus mais on peut aussi s(e) bagarrer par la parole donc c'est un peu

TP 32 : Lola : <c'est parce que il y a le remplaçant qui est devant la porte mais xxx>

TP 33 : Enseignante : <alors la parole # alors tu vas tu vas lui ouvrir> # la parole sert à résoudre le problème

TP 34 : Blandine : mais euh parfois la bagarre elle peut s(e) passer par la parole aussi

TP 35 : Enseignante : euh Simon

TP 36 : Simon : bah si t(u) as deux solutions c'est la parole pa(r)c(e) que tu peux essayer d(e) résoudre le problème

TP 37 : Enseignante : alors si t(u) as deux solutions # si t(u) as deux solutions excuse moi

TP 38 : Simon : c'est la parole pa(r)c(e) que tu peux essayer d(e) résoudre le problème

TP 39 : Enseignante : c'est la parole qu'il faut prendre comme solution

TP 40 : Simon : oui

TP 41 : Enseignante : car tu peux

TP 42 : Simon : essayer d(e) résoudre le problème

TP 43 : Enseignante : essayer # de résoudre # le problème

TP 44 : Simon : mais si t(u) as une seule solution bah t(u) es bien obligé de t(e) servir de tes poings donc # euh bah c'est la bagarre

TP 45 : Enseignante : seule solution # s(e) servir # de tes poings # euh # Emma

TP 46 : Emma : alors moi j(e) dirais la pa/ la parole pa(r)c(e) que la parole on va dire ça résout un p(e)tit peu les problèmes mais euh si ça marche pas au moins t'as essayé # et euh::

TP 47 : Enseignante : cela résout

TP 48 : Emma : j'aurais pas dit la bagarre

TP 49 : Enseignante : attends # cela résout # un petit peu # les problèmes # au moins t(u) auras essayé # hein

TP 50 : Emma : et si ça marche pas aussi c'est un p(e)tit peu obligatoire que c'est la bagarre # mais faut quand même # (il) faut mieux pas qu(e) ça soit la bagarre pa(r)c(e) que la bagarre c'est pour montrer qui c'est l(e) plus fort

TP 51 : Enseignante : alors il ne vaut mieux pas

TP 52 : Emma : euh faire la bagarre

TP 53 : Enseignante : faire la bagarre # pourquoi

TP 54 : Emma : pa(r)c(e) que c'est un peu # la bagarre c'est # c'est pour montrer c'est qui l(e) plus fort

TP 55 : Enseignante : c'est pour montrer # Louanne

TP 56 : Louanne : bah la la bagarre i(l) men(e)ra jamais à rien # pa(r)c(e) que tu # tu la blesses quelque part et <euh>

TP 57 : Enseignante : <tu blesses>

TP 58 : Louanne : et la parole ben tu la blesses # (en)fin tu blesses # tu blesses euh # tu blesses à l'intérieur et c'est pas (en)fin # c'est mieux parler calmement sans avoir des mots # (en)fin sans blesser la personne

TP 59 : Enseignante : vaut mieux parler calmement # euh Elisa

TP 60 : Elisa : bah ce serait plutôt la parole # pa(r)c(e) que # se s(e)rait plutôt la parole pa(r)c(e) que

TP 61 : Enseignante : <ça serait plutôt>

TP 62 : Elisa : se:: battre ça résout rien # ça aggrave

TP 63 : Enseignante : se battre ne résout rien cela aggrave # oui # alors # Camille

TP 64 : Camille : bah moi j(e) dirais plutôt s(e) bagarrer # pa(r)c(e) que # bah par exemple y a quelqu'un que j(e) le connais pas j(e) me promène dans la rue comme ça # euh pour m'ach(e)ter des bonbons y a quelqu'un j(e) le connais pas un inconnu eh bah i(l) m(e) traite eh bah alors moi j(e) me défends

TP 65 : Enseignante : alors par exemple quelqu'un dans la rue # que je n(e) connais pas # qu'est-c(e) qu'il veut # des bonbons

TP 66 : Camille : non c'est non je vai/ par exemple je vais ach(e)ter des bonbons

TP 67 : Enseignante : ah oui je vais ach(e)ter # j(e) le connais pas # je vais ach(e)ter des bonbons # les bonbons # il me traite # je me défends # c'est ça # Blandine

TP 68 : Blandine : mais (je) sais pas mais d(e)puis l(e) début on parle (en)fin de la bagarre et d(e) la parole pour résoudre des problèmes # mais parfois une bagarre ça peut être affectueux comme entre frères et soeurs par exemple # on va jamais faire de mal à son frère ou à sa soeur # (en)fin

TP 69 : Camille : si

TP 70 : Blandine : (en)fin pas volontair(e)ment



TP 71 : Enseignante : les problèmes # par exemple entre frères et soeurs # euh Clara

TP 72 : Clara : c'est pour dire à Blandine qu'une bagarre ce n'est jamais affectueux même entre frères et soeurs # le plus souvent ça s(e) termine mal # c'est souvent la plus # c'est souvent le plus grand ou la plus grande qui est grondé # pa(r)c(e) que le p(e)tit i::(l) il rapporte tout à la maman donc à la fin ça va finir mal

TP 73 : Enseignante : bagarre # alors # cinq { numérote les feuilles } # ça finit souvent mal # le petit va se plaindre # aux parents # hum:: # Clarisse

TP 74 : Clarisse : alors (je) suis pas d'accord avec Blandine pa(r)c(e) qu'une bagarre c'est une bagarre (en)fin c'est jamais vraiment affectueux # et puis moi j'ai (en)fin j'ai déjà eu des bagarres avec mon frère enfin # ça finit mal

TP 75 : Enseignante : euh # Pierre

TP 76 : Pierre : mais euh (je) suis pas d'accord avec Blandine vu que

TP 77 : Enseignante : attends # j'ai pas entendu

TP 78 : Pierre : (je) suis pas d'accord avec Blandine pa(r)c(e) qu'en général une bagarre ça fait pas du bien # donc c'est pas vraiment affectueux

TP 79 : Enseignante : Alice

TP 80 : Alice : bah moi (je) suis d'accord avec Blandine pa(r)c(e) que les bagarres souvent # bah moi j(e) me bagarre avec mon frère c'est bien # (je) fais exprès c'est pour avoir le bonheur de lui donner une claqué aussi

TP 81 : Enseignante : alors # je n(e) suis pas d'accord # je suis d'accord avec Blandine # vas-y

TP 82 : Alice : je suis d'accord avec Blandine pa(r)c(e) que euh les bagarres entre les frères et soeurs ça peut être affectueux

TP 83 : Enseignante : les bagarres # affectueux # et qu'est-c(e) que tu disais après

TP 84 : Alice : bah ça fait du bien d(e) mettre une claqué à son frère # ça arrive pas souvent donc ça fais du bien

TP 85 : bah sinon ça fait mal pa(r)c(e) qu'après i(l) s(e) venge

TP 86 : Enseignante : même si cela n'arrive pas souvent # et après il se venge # euh:: # Maxime

TP 87 : Maxime : ça fait du bien à son frère mais aussi à sa soeur # (en)fin de le mettre à sa soeur # et euh le mot bah le mot bagarre # c'est pas affectueux pa(r)c(e) que ça s(e)rait plutôt du jeu # on dirait plutôt du jeu si s'était une bagarre affectueuse # euh la bagarre c'est taper quoi # et puis euh la bagarre entre frères et soeurs c'est jamais involontaire

TP 88 : Enseignante : une bagarre

TP 89 : Maxime : eh bah une bagarre c'est # c'est euh bah c'est une bagarre

TP 90 : Enseignante : c'est pas affectueux

TP 91 : Maxime : oui c'est pas affectueux # c'est taper # et puis si Blandine euh xxx

TP 92 : Enseignante : alors Thomas

TP 93 : Thomas : eh bah moi j(e) dis que la bagarre et la parole ça sert à à rien # et pa(r)c(e) que la parole on t'écoute # la bagarre si t'es plus faible que l'autre bah l'autre i(l) peut te# bah voilà # et euh par contre tes jambes elles te servent # pour courir

TP 94 : Enseignante : la parole # on t'écoute pas # la bagarre # si # t'es plus faible

TP 95 : Thomas : et puis euh par contre tes jambes elles te servent # pour te/ partir en courant ou alors # le téléphone te sert

TP 96 : Enseignante : tes jambes

TP 97 : Thomas : pour app(e)ler ses parents ou la police

TP 98 : Enseignante : c'est bon # là # t(u) as autre chose à dire

TP 99 : Thomas : euh oui (je) suis pas tell(e)ment d'accord avec Amélie # pa(r)c(e) que c'est vrai qu(e) c'est bien d(e) parler mais euh # mais après faut que # faut qu(e) (il) y ait un juge à chaque fois et on est pas tout l(e) temps à l'assemblée nationale # et donc euh voilà

TP 100 : Enseignante : alors c'est bien # c'est vrai qu(e) c'est bien d(e) parler # à chaque fois # euh # Sophie

TP 101 : Sophie : bah en fait (je) suis pas vraiment d'accord avec Alice pa(r)c(e) que pour certains enfants euh # c'est pas vraiment affectueux pa(r)c(e) qu'ils ont plus envie d(e) défendre leurs peaux plutôt qu(e) leur faire des/ # (je) sais pas d(e) leur faire plaisir

TP 102 : Enseignante : ils défendent leurs peaux # euh Clara

TP 103 : Clara : je suis un tout petit # je suis tout un tout petit peu d'accord avec Alice car je reconnais que des fois j'ai le bonheur de donner une claque à mon frère # sauf que après ça s(e) termine souvent en véritable bagarre avec les coups d(e) pieds et les coups d(e) poings # donc euh souvent faut pas faire ça

TP 104 : Enseignante : c'est vrai # Simon

TP 105 : Simon : bah moi je suis # je suis pas d'accord avec Camille # pa(r)c(e) que moi si quelqu'un veut m(e) racketter quand j(e) veux ach(e)ter des bonbons # bah j'utilise pas la pa/ # bah j'utilise pas la parole et # j'utilise pas la bagarre non plus # moi j(e) fais comme Thomas j(e) pars en courant parce que # (en)fin c'est quelqu'un d'inconnu (en)fin i(l) va m(e) piquer mes bonbons j(e) vais pas l'insulter ou l(e) taper

TP 106 : Enseignante : Blandine

TP 107 : Blandine : mais euh moi j'ess/ # (en)fin j'ai j'aime bien # j'approuve la façon de penser de Alice # (en)fin pa(r)c(e) que taper son frère ou sa soeur parfois ça donne vraiment envie # mais euh sinon je citais frères et soeurs comme exemples bah pour ceux qui ont # qui n'étaient pas d'accord avec moi j'ai cité frères et soeurs comme exemple # et (en)fin c'est pa(r)c(e) que # mais ça peut être entre copains copines parfois (en)fin # on tape un peu # mais ça s(e) finit jamais en vraie bagarre quoi

TP 108 : Enseignante : Elisa

TP 109 : Elisa : bah j(e) suis pas d'accord avec Mathis sur l'exemple là de tout à l'heure où il disait qu'il fallait un juge pour parler

TP 110 : Enseignante : ah oui le juge # l'histoire du juge

TP 111 : Elisa : mais euh on [n, : 0] a pas toujours besoin d'un juge # on peut parler euh # dire qu(e) # on peut bluffer aussi

TP 112 : Enseignante : on peut parler # on peut

TP 113 : Elisa : bluffer

TP 114 : Enseignante : Camille

TP 115 : Camille : j'ai deux choses à dire # bah la première c'est # Simon bah déjà si euh # si i(l) t(e) court après toi qu'est-c(e) que tu fais

TP 116 : Simon : je cours

TP 117 : Camille : ouais mais si i(l) t(e) rattrape

TP 118 : Simon : j(e) vais plus vite

TP 119 : Camille : et alors d'autre # et la deuxième chose s'était bah la bagarre entre frères et soeurs bah # moi de temps en temps j(e) me bagarre avec mes deux frères # disons que c'est pas facile # et alors donc

TP 120 : Enseignante : attends j'ai pas entendu # alors la bagarre entre frères et soeurs

TP 121 : Camille : bah c'est pas facile # pa(r)c(e) que euh euh

TP 122 : Enseignante : c'est pas facile

TP 123 : Camille : pa(r)c(e) que de temps en temps moi j(e) me bagarre avec mon frère # et des fois j(e) pars en courant aussi c'est vrai # j(e) pars en courant vers les toilettes # pour me défendre # et euh # ou autrement la bagarre # eh bah # euhm j(e) voulais dire # bah voilà

TP 124 : Enseignante : voilà # sept # et huit { numérote les feuilles } # Maxime

TP 125 : Maxime : bah moi j(e) trouve que dans la situation d(e) Simon où y a des bonbons et tout ça bah autant directement manger les bonbons sur place # <comme ça> # comme ça après t(u) es tranquille

TP 126 : Elève : <là on est hors sujet>

TP 127 : Maxime : ou alors t(u) appelles quelqu'un

TP 128 : Enseignante : Simon

TP 129 : Simon : là Maxime tu dis ça pour faire rire tout l(e) monde mais j(e) pense pas que si quelqu'un voudrait t(e) piquer tes bonbons tu l(e) narguerais en les mangeant d(e)vant lui

TP 130 : Maxime : à part si c'est quelqu'un de ton âge quoi # et

TP 131 : Enseignante : oui

TP 132 : Maxime : aussi pour le truc de frères et soeurs (je) suis pas d'accord avec Blandine puisqu'en général moi j(e) me bagarre pas souvent avec ma soeur # mais quand j(e) me bagarre avec elle enfin j(e) m'amuse pas # (en)fin c'est pas trop pour rigoler

TP 133 : Enseignante : alors # avec elle # c'est pas pour rigoler # ça y est # où vous voulez dire d'autres choses

TP 134 : Camille : bah autrement la bagarre bah c'est pas pa(r)c(e) que (il) y a quelqu'un qui est plus grand que toi et que tu l(e) connais il a des # il a des muscles ça veut pas dire qu'il est plus fort que toi

TP 135 : Elève : bah si

TP 136 : Camille : bah pas forcément

TP 137 : Enseignante : Emma

TP 138 : Emma : (je) suis pas d'accord avec Camille pa(r)c(e) que quand tu vois un gars comme ça (en)fin tu t(e) méfies quand même un p(e)tit peu # mais ça s(e) trouve le gars # bah des fois il est pas vraiment très fort ou:: # voilà quoi # mais tu vas quand même vérifier donc tu vas quand même un p(e)tit peu courir quoi

TP 139 : Enseignante : méfier # Thomas

TP 140 : Thomas : moi je suis d'accord # pas d'accord avec Camille # donc déjà je commence par pas d'accord # (je) suis pas d'accord pa(r)c(e) que:: # pa(r)c(e) que si c'est l'homme du monde et qu(e) tu lui as lancé une # une # un gros bou/ une pierre dans la tête il va pas être très content # j(e) pense pas qu'il va t(e) faire une faveur # mais (je) suis d'accord avec toi s'il court moins vite que toi tu peux courir plus vite # mais euh #donc voilà # si t(u) as # désolé mais euh # si t(u) es pas du tout costaud et qu(e) t(u) es d(e)vant l'homme le plus costaud au monde # (je) suis désolé mais t(u) as un p(e)tit peu peur quand même

TP 141 : Enseignante : Blandine

TP 142 : Blandine : mais euh j(e) trouve que Thomas si c'est l'homme le plus fort du monde et qu(e) tu lui:: lances une pierre dans la tête à mon avis il va rien sentir # si c'est l'homme le plus fort

TP 143 : Thomas : tout l(e) monde sent # à part s'il a une maladie

TP 144 : Enseignante : chut chut # eh eh Thomas pour l'instant tu n'as pas la parole c'est Blandine # voilà # Emma

TP 145 : Emma : (je) suis pas d'accord avec Blandine pa(r)c(e) que j(e) pense qu'il va sentir que(l)que chose # muscle pas sa tête quoi # c'est # bah comment dire # c(e) que j'ai compris moi c'est qu'il s(e)ra musclé il sentira rien # mais si c'est dans la tête i(l) va sentir que(l)que chose

TP 146 : Enseignante : Arthur

TP 147 : Arthur : (je) suis d'accord Emma pa(r)c(e) qu'en plus c'est pas forcément l'homme le plus intelligent au monde donc il a pas forcément quelque chose pour se défendre sur la tête # je pense que ben comme il x pas # il va pouvoir se défendre et puis il s'en fiche un peu

TP 148 : Enseignante : Sophie

TP 149 : Sophie : bah sur l'histoire du bonbon # si quelqu'un t'offre un bonbon et que tu manges le bonbon et que tu lui donnes le # le papier et qu'il va # après lui il va pas être content d(e) s'être fait avoir comme ça et dans ces cas là mieux vaut courir très vite hein

TP 150 : Enseignante : Camille

TP 151 : Camille : bah l'histoire sur les bonbons moi j'ai dit c'était un p(e)tit peu un exemple # et euh autrement j(e) reviens sur l(e) sujet l'homme le plus le musclé là # tu m'avais Thomas # j'ai dit si # j'ai dit que j(e) connais # si j(e) le connaissais bien

TP 152 : Enseignante : Blandine

TP 153 : Blandine : moi je dis que sur l'histoire des bonbons et l'homme le plus musclé du monde on est on est hors sujet

TP 154 : Elève : ça part un petit peu de la bagarre

TP 155 : Elève : bah ouais pa(r)c(e) que dans c(e) cas là xx c'est hors sujet

TP 156 : Enseignante : alors Simon

TP 157 : Simon : bah je suis pas d'accord avec Blandine pa(r)c(e) que quand tu dis l'histoire des bonbons # les bonbons c'est pas # enfin c'est pas le truc principal de l'histoire # <c'est qu'un tout p(e)tit> # qu'une toute petite partie

TP 158 : Blandine : <oui je sais>

TP 159 : Simon : donc euh c'est pas hors sujet

TP 160 : Enseignante : Emma # euh Lola pardon # elle a pas encore parlé # Lola

TP 161 : Lola : euh bah j(e) reviens à la question du début # bah la parole s'il est hyper mu/ # (en)fin s'il est plus grand et qu(e) tu sais qu'il est plus fort et qu(e) t(u) as aucune chance # donc tu tentes quand même ta chance d'essayer d(e) le convaincre de pas t(e) taper # mais si tu penses que t(u) as une chance tu peux essayer d(e) te battre contre lui # et # voilà (je) sais pas s'il t'agresse dans la rue # bah ou tu mémorises et tu l(e) décris à la police # voilà

TP 162 : Enseignante : tu quoi

TP 163 : Lola : mémorises à quoi il ressemble et puis tu la décris à la police

TP 164 : Arthur : il faut déjà savoir dessiner

TP 165 : Enseignante : chut # eh tu as la parole # bon # alors # Emma

TP 166 : Emma : (je) suis pas d'accord avec Camille # pa(r)c(e) que si # par exemple je lance un caillou dans la tête de ma meilleure amie j(e) pense pas qu'elle va m(e) faire une faveur # enfin j(e) pense qu'elle va dire ah mais c'est pas grave # pas fait exprès # j(e) pense pas

TP 167 : Enseignante : euh:: Simon

TP 168 : Simon : bah là je défends Camille # puisque # quand Camille # Camille elle a dit que c'est quelqu'un que j(e) connais bien qui est très musclé # j(e) pense que ta meilleure amie j'imagine qu'elle est dans l'école et qu'elle est pas # (en)fin qu'il y a pas # dans la classe y a pas d(e) gens qui sont très musclés

TP 169 : Enseignante : j'ai pas compris Simon

TP 170 : Simon : alors # je défends Camille

TP 171 : Enseignante : oui j'ai compris ça

TP 172 : Simon : bah pa(r)c(e) que <elle elle a dit # qu(e) c'était> quelqu'un qu'elle connaissait bien qui était musclé # qui était très musclé

TP 173 : Enseignante : <mai::s pourquoi># c'était quelqu'un qu'elle connaissait bien # qui était # musclé # oui

TP 174 : Simon : et euh # et enfin ta # enfin ta meilleure amie j(e) pense pas qu'elle est

TP 175 : Enseignante : alors tu parles de # à Emma

TP 176 : Simon : oui

TP 177 : Enseignante : <ah bah voilà>

TP 178 : Simon : <j(e) la connais> # (en)fin j(e) sais pas qui c'est ta meilleure amie mais j(e) pense pas qu'elle est hyper musclée

TP 179 : Enseignante : Blandine

TP 180 : Blandine : mais euh Simon # ta meilleure # ma meilleure # enfin sa meilleure amie elle est peut être pas dans l'école # moi ma meilleure amie c'est pas quelqu'un de l'école

TP 181 : Elèves : hors sujet

TP 182 : Simon : xx après # c'est bon

TP 183 : Enseignante : Thomas

TP 184 : Thomas : moi (je) suis pas d'accord avec Camille pa(r)c(e) que si t(u) as # si t(u) es grand et puis qu(e) t(u) as # t(u) as un ami à toi et qui est hyper musclé:: # et euh # et tu l'as trahi # bah (je) sais pas moi # bah i(l) va t'en vouloir et puis euh # et il court plus vite que toi donc t(u) as un p(e)tit peu # peu d(e) chances de # de l'avoir à part si t(u) as un pistolet sur toi et qu(e) tu l(e) tues # mais j(e) crois pas qu(e) tu vas faire ça à ton copain

TP 185 : Elève : il est hors sujet là

TP 186 : Arthur : c'est la bagarre à la # à la mort

TP 187 : Enseignante : hum hum hum # Simon

TP 188 : Simon : euh moi j(e) trouve que la parole c'est plus blessant qu(e) la bagarre pa(r)c(e) que si on m'insulte (je) suis triste mais si on m(e) tape ça m(e) fait mal mais (je) suis pas triste

TP 189 : Enseignante : x m'insulte # je suis triste # Louanne

TP 190 : Louanne : mais là # (je) suis pas d'accord avec Simon pa(r)c(e) que la parole d'a/ # ça blesse et d'accord ça fait mal # et par contre # comment # <la> la bagarre #

TP 191 : Enseignante : <la bagarre> # ça fait mal

TP 192 : Louanne : oui # eh bah là parole aussi ça blesse

TP 193 : Enseignante : mmh

TP 194 : Louanne : et par contre t(u) as # la bagarre ou un # comment ça # ça # ça fait mal en même temps # mais t(u) es triste pa(r)c(e) que euh # ça fait mal donc bah t(u) es t(u) es à moitié triste pa(r)c(e) que # i(l) t(e) fait mal et i(l) peut # (en)fin il t(e) faire des trucs # (en)fin méchants # ben voilà

TP 195 : Enseignante : Nathan

TP 196 : Nathan : moi (je) suis pas d'accord avec Louanne pa(r)c(e) que elle dit que # elle dit qu'elle est triste alors c'est vrai qu(e) tu pleures mais c'est euh # quand on t(e) tape # mais c'est pas pa(r)c(e) que t(u) es triste c'est pa(r)c(e) que t(u) as mal

TP 197 : Enseignante : Emma

TP 198 : Emma : personnell(e)ment j(e) préfère être triste que on m(e) parle # qu'on m(e) tape hein # pa(r)c(e) que quand quand t(u) es triste tu peux t'en remettre # xx # (en)fin quand on t(e) tape # tu peux t'en remettre aussi mais un p(e)tit peu # plus longtemps

TP 199 : Enseignante : taper # alors # hum # Clarisse

TP 200 : Clarisse : bah (je) suis pas vraiment d'accord avec Emma pa(r)c(e) que # disons quelqu'un t(e) pousse dans les escaliers bon bah tu t(e) casses la jambe ça met du temps à s'en # à t'en remettre mais # mais enfin tu peux être aussi traumatisé de c(e) qu'il t'a fait # de c(e) que t'a fait la personne donc ça peut être aussi moralement

TP 201 : Enseignante : être traumatisé # Elisa

TP 202 : Elisa : bah euh # personnell(e)ment j(e) préfère plutôt être insultée que m(e) faire taper d(e)ssus

TP 203 : Enseignante : Nathan

TP 204 : Nathan : bah moi (je) s/ # mmmm # moi c'est son opinion # à Elisa mais moi j(e) préfère être tapé que être insulté pa(r)c(e) que # c'est plus # j(e) trouve que c'est plus difficile à s'en r(e)mettre que t(u) es blessé d(e) l'intérieur que t(u) es blessé # hum de l'extérieur

TP 205 : Enseignante : t(u) es blessé # de l'intérieur # Thomas

TP 206 : Thomas : bah moi (je) suis pas d'accord avec Emma pa(r)c(e) que si on te donne une pich(e)nette tu t'en remets très facil(e)ment # et c'est quand même taper #et donc et euh que # si t(u) es gros bah c'est plus dur # ça met plus longtemps à # à se:: # à rev(e)nir normal # tu d(e)viens le plus lourd du monde # tu mets longtemps # et donc voilà

TP 207 : Enseignante : j(e) vois pas le rapport entre gros #

TP 208 : Elève : oui et la parole

TP 209 : Enseignante : et la parole

TP 210 : Thomas : mais non mais c'est pa(r)c(e) qu'elle a fait un exemple # mais euh # bah j(e) peux faire aussi un traumatisme # donc du coup

TP 211 : Enseignante : mais quel est ton rapport

TP 212 : Thomas : mais on peut t(e) casser la jambe

TP 213 : Enseignante : j'ai compris le premier

TP 214 : Thomas : mais et on t(e) tue ta maman ah tu t'en remets pas du tout du tout du tout facil(e)ment # que

TP 215 : Enseignante : non mais tu as dit # c'est pas c(e) que j(e) d(e)mande # j'ai d(e)man/j(e) te d(e)mande le rapport # tu as dit si tu es gros

TP 216 : Thomas : bah oui bah # c'est blessant # ça met longtemps à te remettre

TP 217 : Enseignante : qu'est-c(e) qui est blessant # d'être gros

TP 218 : Elève : non mais si on l(e) traite# quand on le traite

TP 219 : Thomas : oui si on le traite # <mais>

TP 220 : Enseignante : <aah>

TP 221 : Thomas : c'est un exemple

TP 222 : Enseignante : oui si on t'insulte # mais <n'importe> quelle insulte

TP 223 : Thomas : <voilà># bah pas n'importe laquelle mais une qui te touche vraiment que tu vas tu # qu'on va tuer ta mère # tuer ta mère bah t(u) as peur après qu(e) ta mère elle meurt

TP 224 : Enseignante : est-c(e) que ça y est

TP 225 : Elèves : oui non

TP 226 : Enseignante : d'accord # allez # vous allez en récré/

## Annexe 2 : Retranscription de la discussion « C'est pas juste »

Extraits de *Paroles de philosophes en herbe*, coordonné par Jean-Pascal Simon (Univ. Grenoble Alpes) et Michel Tozzi (Univ. Paul Valéry, Montpellier), à paraître aux éditions ELLUG pour la collection "Langues, Gestes, Paroles". pp.19-31

### POURQUOI ON DIT « C'EST PAS JUSTE » ? PAROLES DE PHILOSOPHES EN HERBE, TRANSCRIPTION DE LA DVDP

#### *Conventions de transcription :*

Nous avons suivi les conventions de transcription préconisées par le groupe VALIBEL<sup>1</sup> en appliquant des principes qui :

- respectent au maximum l'orthographe conventionnelle ;
- rendent compte des phénomènes liés à l'interaction ;
- sont compatibles avec un traitement informatisé des données ;
- valorisent l'oralité des corpus.

#### **Conventions relatives aux faits linguistiques**

- Amorces de mots, le mot commencé est suivi d'un / : *mes copains enfin eux ils pouv/*
- Les mots ou parties de mots mal prononcés sont précédés d'un astérisque : *\*chpense que*
- Les phonèmes élidés sont mis entre parenthèses : *ben moi j(e) pense qu'on dit ...*
- Les allongements sont signalés par « : » : *bah: si y'a y'a par exemple euh:*
- Passages inaudibles XXX : *trouve que non parce que si le XXX i(l) se construit*

---

<sup>1</sup> Conventions 2004 mises à jour en 2007, disponibles en ligne : [http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/valibel/documents/conventions\\_valibel\\_2004.PDF](http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/valibel/documents/conventions_valibel_2004.PDF)



## Conventions relatives aux faits prosodiques

- // signale une pause entre les groupes de souffle (pause > 200ms ou coup de glotte).
- ? ! marque une intonation correspondant à une question ou une exclamation
- Les mots en majuscules marquent une accentuation : *il allait PEUT-ÊTRE heu:: prendre la la part de gâteau qui était restée*

## Autres phénomènes

- Les indications de posture ou d'attitude et les épiphénomènes sont signalés entre accolades : {volte-face de face}, {tousse}, {coupure son}, {rires} ...
- Les chevauchements : lorsqu'un locuteur L1 parle et qu'un autre locuteur L2 se manifeste uniquement par des appréciations en arrière-plan comme oui, non, hum, pff, ces remarques discursives ne sont pas transcrites. Par contre, si L2 interrompt véritablement son interlocuteur et tente de reprendre le tour de parole, son intervention sera indiquée entre chevrons à l'intérieur du discours de L1 si ce dernier continue à parler : *est-ce que quelqu'un pourrait aider à comprendre ce que Benoît vient de dire ? <quelqu'un : la reformulatrice> si quelqu'un a vraiment compris alors d'abord on va demander à Candice c'est son rôle*

Pour faciliter la lecture, la transcription est organisée en séquences auxquelles nous avons donné un titre.

### 1 - Introduction

#### a) Présentation générale au public

- 1 **Michel T.** : je je remercie euh Yves Yves et Ophélie // {se retournant de face} donc Yves qui est le directeur euh de de l'école la source euh donc {se retourne vers Yves} à: Meudon c'est ça // {volte-face de face} à Meudon euh qui est une école donc active et dont il faut certainement dire quelques mots qui est une école dans laquelle on on pratique donc les ateliers donc philo // les enfants que: que vous avez ici donc ont déjà pratiqué ça // donc ils vont expliquer et puis ensuite on commencera le le la discussion //, mais je donne la parole d'abord à Yves pour qu'il présente {coupure} les activités
- 2 **Yves :** bonjour je ne vais pas présenter l'école dans dans le détail si ce n'est simplement pour vous pour vous dire que ce vous allez voir là // heu c'est pas une nouveauté pour les enfants c'est-à-dire que ces enfants là: ils en sont à leur septième séance // heu d'atelier qu'on anime généralement avec Ophélie ce

sont des ateliers qu'on anime toujours à deux on est toujours deux adultes heu // et c'est aussi toujours des ateliers qu'on fait en demi-groupe voilà ça c'est les conditions de base parce que je pense que c'est important de // (se rendre compte ?) que le nombre ça a de l'importance dans ce type d'institution // et simplement aussi pour vous dire que en dehors des activités à visée philosophiques // dans notre école y'a énormément de temps de parole donc heu les enfants que vous voyez là encore une fois ce sont des enfants qui ont un vécu important sur leur manière de s'exprimer et aussi // soit à travers des des temps style le conseil de coopérative ou des choses comme ça donc // je voulais signaler pour pas pour que vous ayez aussi un recul par rapport à ce que vous allez voir aujourd'hui

- 3 **Michel T.** :merci merci Yves je crois que c'est important de resituer un petit peu cette discussion dans un contexte // c'est pas du tout la même chose que de heu // de faire une discussion avec des enfants qui n'ont pas l'habitude de discuter avec des enfants qui ont déjà une certaine pratique une certaine habitude de discussion // voilà // donc bonjour les enfants

## **b) Organisation avec les élèves**

- 4 **Tous enfants** : bonjou:r

- 5 **Michel T.** :voilà je m'appelle Michel {tousse} je ne vous connais pas c'est la première fois donc que je vous vois, mais par contre je connais: votre école je suis déjà venu dans dans votre école pour déjà former il y a quelques années donc des: euh: des professeurs de de de votre école // et: je sais donc que vous avez donc l'habitude de discuter // et et donc euh dans un premier temps et vous ne savez pas de quoi on va discuter // et ce suspens a été un petit peu donc maintenu donc par euh par Yves et votre votre maitresse/ c'est intéressant vous allez pouvoir découvrir finalement disons le sujet // et avant que nous commencions donc peut-être cette discussion/ {tousse} c'est intéressant qu'on voit un petit peu donc la situation disons dans laquelle nous sommes // car euh: ici tout le monde ne fait pas exactement la même chose et n'a pas euh exactement disons la même la même fonction // alors euh Mathéo: euh est donc président alors tu peux nous dire euh Mathéo quelle est ta: qu'est-ce que tu fais toi quelle est ton métier finalement ?

- 6 **Mathéo** : bah: moi j'vais donner la parole à ceux qui: // bah lèvent le doigt/ et voilà
- 7 **Michel T.** :est-ce que y'a d'autres euh d'autres choses à dire/ par exemple est-ce que: // tu donneras la parole à tout le monde également/ ou plus particulièrement à certains/
- 8 **Mathéo** : bah: si y'a y'a par exemple euh: j'vais dire n'importe quoi Éloi il: lève beaucoup la main // et que Dimitri euh il aura pas beaucoup levé la main j'vais dire si Dimitri il a quelque chose à dire et je lui passe le micro
- 9 **Michel T.** :d'accord donc ça veut dire qu'y'aura la première règle ce sera donc euh pour parler on lève la main // tout le monde est d'accord/ si quelqu'un veut dire quelque chose donc il lève la main // et la deuxième règle ce sera que toi tu donneras la parole à ceux qui l'ont demandé // hein // et la troisième règle c'est qu'en fait tu: donneras la priorité à ceux qui se sont moins exprimés que d'autres // donc disons que tu t'es un petit peu organisé là comment tu t'es organisé
- 10 **Mathéo** : bah: j'ai marqué les: tous les prénoms des philosophes
- 11 **Michel T.** :d'accord
- 12 **Mathéo** : et: j'vais noter // j'vais mettre une barre euh pour chaque élève qui aura: parlé comme ça je pourrai voir qui a parlé et qui a pas parlé
- 13 **Michel T.** :d'accord // donc tu t'es organisé pour que la parole circule le plus démocratiquement possible
- 14 **Mathéo** : c'est ça
- 15 **Michel T.** :très bien // alors ensuite il y aura: euh donc euh: Manon Manon tu quel sera ton ton métier/
- 16 **Manon** : je serai secrétaire
- 17 **Michel T.** :alors qu'est-ce que c'est le secrétaire ?
- 18 **Manon** : bah: j'écri:rai bah: c'que les autres auront dit // euh pas tout, mais: {rit} {toujours riant} voilà
- 19 **Michel T.** :c/ comment tu feras pour choisir finalement dans tout ce qui se dit ?
- 20 **Manon** : bah: le plus important

- 21 **Michel T.** :bien c'est-à-dire tu essaieras de noter donc l'essentiel parce que de toutes façons on peut pas tout noter hein // donc tu choisiras entre tout ce qui se dit ce qui te semble essentiel par rapport donc au sujet et puis ensuite alors à partir de ces notes qu'est-ce que tu feras ?
- 22 **Manon** : bah: normalement à un moment on me donnera la parole et je: redirai c'qui a été dit
- 23 **Michel T.** :voilà
- 24 **Manon** : parce que XXX dit
- 25 **Michel T.** :d'accord // donc tu essaies d'écouter: de comprendre de noter ce que tu as compris de ce que tu as entendu // et puis ensuite à partir de tes notes tu le rediras // quand je te le demanderai c'est-à-dire // à peu près à la fin de la première de la première moitié de la séance
- 26 **Manon** : c'est ça
- 27 **Michel T.** :on est d'accord/ bien très bien // alors ensuite il y aura donc euh William alors William quel est ton rôle ?
- 28 **William** : bah: euh moi c'que j'avais euh par exemple Melvil il il dit // plein de choses, mais en fait c'est un peu la même et moi j'dois dire en tout c'qu'il voulait // dire c'est reformulateur // je crois
- 29 **Michel T.** :bien alors comment donc euh un reformulateur c'est quelqu'un qui quand on lui demande essaie de redire // ce qui vient d'être dit par un de ses camarades
- 30 **William** : euh: oui // c'est un peu ça
- 31 **Michel T.** :c'est clair pour toi
- 32 **William** : OUI
- 33 **Michel T.** :d'accord très bien // alors là on est en train de: de s'installer chacun disons dans notre dans notre fonction // ensuite il y aura donc deux observateu:rs alors Émilie:
- 34 **Émilie** : bah: moi je suis observateur et: j'observe le président et le secrétaire // et en fait bah j'dois noter euh tout c'qu'ils font par exemple si euh y'a 'fin si: Mathéo par exemple il donne bien la parole et tout ça // ben j'avais annoter tout ça et: Benoît il le fait avec les philosophes

- 35 **Michel T.** :d'accord // alors si tu es secrétaire et que tu observes aussi disons Manon il vaudrait mieux que tu te mettes à la place de Benoît // donc à ce moment-là vous // euh: parce que là tu pourras voir par exemple disons ce qu'elle écrit ce s'ra beaucoup mieux // donc vous permutez et alors Benoît toi tu vas nous dire exactement donc ce que tu vas faire {sont en train de permuter} // tu vas t'installer // alors tu vois comme ça tu pourras voir un petit peu bien pour ton observation // et alors Benoît // quel va être ta: ton métier ?
- 36 **Benoît** : je vais regarder:
- 37 **Michel T.** :prends le micro
- 38 **Benoît** : {l'attrappe} je vais regarder euh // les: tous les philosophes
- 39 **Michel T.** :alors qui c'est les philosophes/ dis-nous qu'est-ce que c'est un philosophe/
- 40 **Benoît** : les philosophes c'est ce sont ceux qui n'ont pas encore de métier dans:
- 41 **Michel T.** :leur métier c'est de parler c'est ça
- 42 **Benoît** : oui
- 43 **Michel T.** :d'accord
- 44 **Benoît** : et: XXX
- 45 **Michel T.** :et alors XXX tu vas observer quoi là donc euh/ à partir là de Dimitri: jusqu'à XXX les: philosophes donc ils sont les discutants et et XXX/
- 46 **Benoît** : ben euh: ce qu'ils pensent euh // comment comment ils s'expriment // euh: juste euh: // je/ ce que je pense des: des philosophes
- 47 **Michel T.** :d'accord très bien // et alors les: philosophes vous qu'est-ce que qu'est-ce que vous allez faire // alors on va faire circuler un petit peu donc le micro: Melvil et puis ensuite Lou
- 48 **Melvil** : et bah euh en fait on va débattre sur ce que sur ce le sujet que Matthéo va donner // et euh voilà
- 49 **Michel T.** :donc toi tu vas essayer de dire ton point de vue et Lou aussi voulait s'exprimer donc tu vas donner ton point de vue: ce que tu vas dire ce que tu penses sur le sujet qu'on dont on va traiter d'accord XXX

- 50 **Lou :** bah on va s'exprimer on va on va dire tout c'qu'on pense sur le sujet euh: (en)fin: on va: oui on va s'exprimer en fait
- 51 **Michel T. :**d'accord et pour que la pour que la discussion avance à votre avis qu'est-ce que qu'est-ce c'est qu'il faut faire/ pour que la discussion puisse avancer/ alors tu penses que: {pointant un élève qui lève la main} Éloi
- 52 **Éloi :** ben il faut dire si on est d'accord ou pas d'accord avec euh c'que une personne a dit
- 53 **Michel T. :**oui
- 54 **Éloi :** et si on n'est pas d'accord bah on essaie de dire pourquoi
- 55 **Michel T. :**donc on essaie toujours de justifier ça c'est important quand on dit quelque chose // vous vouliez rajouter quelque chose les philosophes sur ce que vous avez à dire // y'a l'idée aussi qu'il faut pas répéter ce qui a déjà été dit // parce que sinon bon ça progresse pas on essaie toujours finalement disons d'apporter: euh des: {coupure son} // voilà // alors avant que tu ouvres finalement disons la séance je vais peut-être donc vous donner le sujet // euh: cette année {coupure son} vous savez ce que c'est que l'u/ l'UNESCO {coupure son} à quoi ça sert // à quoi ça sert l'UNESCO: oui ?
- 56 **Émilie :** euh bah: l'UNESCO c'est pour euh: // égaliser la planète on va dire/ pour que tout le monde vive en paix/
- 57 **Michel T. :**voilà et la philosophie de l'UNESCO {coupure son} heu i(l) faut/ pour que les hommes puissent vivre en paix i(l) faut qu'ils discutent entre eux // que ce soit au niveau des individus ou que ce soit au niveau des peuples // c'est la raison pour laquelle l'UNESCO soutient le travail qu'on fait parce que nous apprenons à:: parler à nous parler à essayer de nous écouter à essayer de nous de nous comprendre // et puis surtout aussi à ne pas être forcément disons d'accord à dire pourquoi, mais à dire d'accord sans se battre sans se faire la guerre // ça c'est un esprit disons de paix heu d'être en désaccord finalement disons, mais dans une certaine paix au niveau de nos relations voilà // ça c'est l'objectif donc de l'UNESCO qui soutient donc ce que nous faisons et c'est pour ça donc que vous êtes là aujourd'hui // voilà alors heu l'UNESCO a mis beaucoup l'accent sur la question disons de la justice // parce que le monde est un monde où i(l) y a beaucoup de guerres peut être que si on arrive à avoir

davantage de justice on aura p(eu)t être un petit moins la guerre alors c'est la raison pour laquelle je vous propose donc heu le sujet suivant parce que je pense que les enfants sont extrêm(e)ment sensibles sur la question de l'injustice // POURQUOI // on dit // c'est pas juste // c'est quelque chose certainement que vous dites souvent // c'est pas juste // c'est pas juste // voilà alors la discussion va donc heu commencer donc i(l) faut beaucoup de patience

58 **Mathéo** : heu bah réfléchir deux p(e)tites minutes avant de parler

59 **Michel T.** :ça c'est bien pa(r)c(e) que i(l) y a déjà des // heu Mathéo là il nous dit bon:: avant de se précipiter pour parler il faut peut-être un peu réfléchir // donc heu tu nous proposes donc qu'on fasse heu deux minutes un p(e)tit peu donc de silence // donc on élabore un peu une réponse donc à cette question on essaye de heu de trouver des exemples // pourquoi au fond on dit très souvent très souvent quand on est enfant // c'est pas juste // alors pour le moment on ne lève pas la main // on réfléchit // on réfléchit // je vous laisse une p(e)tite minute et puis ensuite le débat sera ouvert par Mathéo // pourquoi on dit c'est pas juste//

## **2 - Discussion**

### **a) analyser à partir d'exemples**

60 **Mathéo** : je déclare l'atelier de philosophie ouvert

61 **Melvil** : ben moi j(e) pense qu'on dit c'est pas juste parce que c'est vraiment pas juste fin par exemple heu // ma sœur des fois elle a plus de droits que moi et là je dis que c'est pas juste // par exemple elle peut se coucher plus tard que moi parc(e) que son école elle commence plus tard // et ça j(e) trouve ça pas juste pa(r)ce que j(e) suis plus grand

62 **Michel T.** :elle est plus âgée que toi ou pas ?

63 **Melvil** : non même pas {rire}

64 **Michel T.** :d'accord // donc alors tu trouves que c'est pas juste // parc(e) qu'elle peut se coucher plus tard d'après toi ?

65 **Melvil** : heu oui

66 **Michel T.** :d'accord/ donc voilà on commence d'abord par donner disons un certain nombre d'exemples et on expliquera après // pourquoi on pense que c'est pas

juste là tu me donnes un exemple entre un frère et donc une sœur i(l) y en a une qui se couche plus tard elle est pas:: beaucoup plus âgée tu trouves que c'est donc injuste

67 **Melvil :** mmm

68 **Lou :** ben moi je pense que c'est plutôt pour l'injustice (en)fin:: des fois i(l) y a des injustices par exemple heu // justement l'exemple de Melvil il était bien (en)fin:: des fois i(l) y a des frères et des sœurs qui ont des injustices, mais des fois c'est toi qui a: qui a plus de chance et des fois c'est l'autre qui a plus de chance // donc des fois on dit c'est pas juste //, mais (en)fin on le pense vraiment // (en)fin on le pense peut-être, mais pas beaucoup beaucoup

69 **Michel T. :** donc pour toi c'est normal donc heu // est-c(e) que quelqu'un a compris ce que Lou vient de dire // tu peux le reformuler ?

70 **Enfant ?** ben:: c'est un peu d(e) l'inégalité ? heu:: voilà !

71 **Michel T. :** tu te reconnais dans cette reformulation Lou ?

72 **Lou :** oui

73 **Michel T. :** d'accord // donc toi tu dis on dit c'est pas juste parce qu'on constate par exemple qu'il y a une inégalité // on continue // tu donnes la parole à qui ?

74 **Mathéo :** heu bah:: vas y Danaé

75 **Danaé :** ben quand on dit c'est pas juste c'est souvent qu'on n'est pas d'accord avec quelque chose

76 **Michel T. :** d'accord dont tu as l'idée finalement un petit peu de désaccord est-ce que tu pourrais donner un exemple

77 **Danaé :** heu bah je sais pas

78 **Michel T. :** est-ce que quelqu'un peut aider Danaé à trouver un exemple pour heu dire heu voilà on dit c'est pas juste pa(r)ce que on n'est pas d'accord // on donne la priorité à ceux qui ont moins parlé

79 **Mathéo :** est-ce que Dimitri tu as que(l)que chose à dire

80 **Dimitri :** ben oui // heu j(e) pense que nous on dit/ quand on dit c'est pas juste des fois // par exemple si nos parents nous di(sent) fais tes devoirs on dit c'est pas juste pa(r)ce qu'on ne préférerait (ne) pas les faire // et alors qu'on est obligé



- 81 **Michel T.** :d'accord toi tu dis c'est pas juste parc(e) qu'on est obligé de faire un certain nombre de choses qu'on n'aurait pas envie de faire // c'est ça ton argument ?
- 82 **Dimitri** : ben oui
- 83 **Michel T.** :la parole à
- 84 **Mathéo** : Candice
- 85 **Candice** : moi je pense qu'(il) y a plusieurs (en)fin heu plusieurs sens de c'est pas juste parce que y a // heu (il) y a: c'est pas juste qui peut créer un conflit par exemple // heu qui est vraiment dans l'inégalité heu // par exemple heu : // je sais pas trop {rires} // (il) y a aussi heu le c'est pas juste bah un peu heu // capricieux on va dire (en)fin // qu'on pense pas trop // qui est plutôt heu heu c'est pas juste heu, mais en fait c'est juste (en)fin heu voilà // et ben // après heu ça dépend des situations //, mais
- 86 **Michel T.** :est-ce que tu peux nous clarifier ce que tu viens de dire avec des situations précises
- 87 **Candice** : heu
- 88 **Michel T.** : une situation que tu as vécue ça peut être dans ta famille ça peut être disons à l'école ça peut être dans le rue heu
- 89 **Candice** : ben heu
- 90 **Michel T.** :quand tu dis c'est pas juste
- 91 **Candice** : c'était plutôt quand j'étais petite pa(r)ce que (en)fin // je dis encore c'est pas juste, mais heu // comment dire // bah heu // c'est pas pareil (en)fin::
- 92 **Michel T.** :toi tu dis par exemple que tu disais c'est pas juste pour certaines choses quand tu étais plus petite // et maintenant tu le dirais plus ?
- 93 **Candice** : heu ben ça dépend des choses en fait parce par exemple quand on est petit des fois on est un peu bah heu j(e) sais pas capricieux on a l'impression que heu // ben qu'on peut avoir plus de choses, mais (en)fin heu
- 94 **Michel T.** :donc ça veut dire que l'on peut dire parfois c'est pas juste alors qu'en fait c'est c'est faux ? c'est ça que tu dis ?
- 95 **Candice** : heu bah heu oui parce que (en)fin ça peut être par exemple // i(l) y a un exemple, mais je l'ai pas j'l'ai pas passé quoi c'est pas vrai // heu par exemple ma sœur

et moi on fait un gouter puis elle a plus de choses que moi // et par exemple il reste plus qu'un seul bonbon et puis heu // on tire au sort c'est elle et je vais dire c'est pas juste, mais (en)fin // au fond c'est juste

96 **Michel T.** :explique-nous // tu dis on peut dire c'est pas juste, mais au fond c'est pas juste // c'est pas vrai // dis-nous pourquoi précisément tirer au sort ça t'apparait // au premier abord comme c'est pas juste et puis en y réfléchissant c'est juste

97 **Candice** : ben heu // je sais pas // (en)fin ça dépend heu de quoi pa(r)ce que c'est juste et pas juste (en)fin {rires}

98 **Michel T.** :oui on voit qu'on rentre dans la/ c'est intéressant parce qu'on rentre dans la/ dans la complexité de la chose là hein c'est vrai que // ce que tu disais tout à l'heure c'est que des fois on dit c'est pas juste, mais en fait c'est un/ caprice c'est intéressant hein

99 **Candice** : ça peut aussi être heu // pas juste pour de vrai, mais //, mais qu'on peut pas faire autrement (en)fin // que heu // je sais pas // je sais pas si quelqu'un veut donner un exemple parce que je sais pas

100 **Michel T.** :je crois que c'est très intéressant disons des exemples parce que cela va pouvoir nous permettre disons de de // concrétiser et de déguster un petit peu nos idées alors on donne la parole à qui ?

101 **Mathéo** : Éloi :

102 **Éloi** : ben heu {rires} (il) y a comme elle a comme elle dit Candice (il) y a des exemples où c'est pas juste par exemple // quand on est plus petit et // i(l) veut jouer avec des plus grands par exemple au foot // hé ben les grands ils vont dire // ils vont dire non tu peux pas jouer on va te faire mal et lui il va dire c'est pas juste //, mais un peu c'est juste parce que après il peut se faire mal // et voilà

103 **Michel T.** :donc heu je fais un petit point de là où on en est là vous dites finalement donc il y a deux sortes de cas // il y a les cas où on dit c'est pas juste et on a raison // par exemple vous avez cité le cas de des inégalités par exemple il y a pas de traitement bon entre plusieurs personnes // et puis vous avez l'air de dire et là c'est marrant parce que tous les deux vous faites allusion à quand on était disons tout petit // en disant c'est pas juste, mais peut-être qu'on n'a pas raison parce que peut-être qu'il y a des bonnes raisons pour qu'on nous refuse par exemple

un bonbon qu'on avait demandé ou un jeu auquel on aimerait bien participer // donc vous voyez vous distinguez bien ces deux cas // est-ce que vous auriez d'autres exemples encore où on dit c'est pas juste ?

104 **Mathéo** : est-ce que Hania tu as quelque chose à dire ?

105 **Michel T.** :ça c'est très important parce que là donne la parole à quelqu'un qui a pas levé la main donc tu tends une perche, mais on a le droit de se taire ça c'est une/ important // très important // à la fois de demander ceux qui veulent s'exprimer, mais en même temps ils sont pas obligés très important alors maintenant c'est à qui ?

106 **Mathéo** : Melvil

107 **Melvil** : ben (il) y a des trucs que je trouvais pas justes par exemple heu (il) y a deux ans ou l'année dernière avec mes copains enfin eux ils pouv/ comme l'école elle commençait plus tard // ils pouvaient regarder des matchs de foot le soir en entier et moi j'regardais que la première mi-temps // et ça m'embêtait énormément et puis // du coup le lendemain j'pouvais (en)fin pas parler de ça avec eux (en)fin // le plus souvent j'ratais la moitié des buts et puis ça m'énervait

108 **Michel T.** :d'accord // alors c'est intéressant parce que tu reprends exactement un petit peu avec un autre exemple le cas que tu prenais tout à l'heure tout à l'heure // tout à l'heure c'était avec ta sœur là c'est avec tes copains // et tu dis finalement bon moi j'aimerais exactement donc pouvoir faire ce que font les autres qui sont disons comme moi // donc finalement ce qui te ce qui te plait pas là-dedans c'est le fait que eux peuvent faire quelque chose et toi tu peux pas le faire tu trouves donc que c'est injuste c'est ça ? // d'accord

109 **Mathéo** : heu Candice

110 **Candice** : heu bah heu je prends je reprends plus clairement heu c(e) que j(ai) dit tout à l'heure

111 **Michel T.** :ah depuis t'as réfléchi c'est bien ça

112 **Candice** : ouais j'ai trouvé un exemple par exemple heu ma nièce heu // elle a heu un an et huit mois i(l) m(e) semble heu // et heu par exemple j(e) lui ai dit non à:: à:: prendre des objets qui sont petits pour pas qu'elle heu les avale (en)fin et tout // et heu et après(en)fin j(e) (rire) elle sait pas dire c'est pas juste, mais j(e)

pense qu'elle le pense //, mais au fond c'est pour la protéger (en)fin c'est pas::  
// méchamment (en)fin c'est pas:: de l'inégalité parce que après je vais pas faire  
devant elle heu ouais je joue avec \*cque t'as pas le droit et tout //, mais heu  
pour la protéger (en)fin

113 **Michel T.** :tu peux résumer un p(e)tit peu c(e) qu'elle a dit ?

114 **William** : heu bah

115 **Michel T.** :elle a pris un exemple

116 **William** : elle heu j(e) dirais un peu (en)fin {rire gêné} // c'est c'est pas de l'inégalité,  
mais c'est pour protéger et (en)fin c'est:: // par exemple y a quelqu'un il veut  
manger une chose qu'une autre personne, mais s'il la mange eh bah i(l) s(e)ra  
très (en)fin // i(l):: sera malade et l'autre personne elle lui dit heu non tu n'as  
pas le droit et heu voilà

117 **Michel T.** :voilà tu reformules un peu ce qu'elle a dit tu amènes disons un autre exemple  
pour pour illustrer // a(l)ors ça veut dire que souvent nous avons un certain  
nombre de désirs par exemple heu le bébé il a le désir de mettre quelque chose  
à la bouche finalement disons on le refuse pour une bonne raison quand tu dis  
par exemple parce qu'on a envie de de le de l(e) protéger //, mais en fait on a  
raison // et donc ça veut dire que finalement si on agit selon son désir et qu'on  
dit après s'il est pas satisfait donc c'est pas juste eh beh c'est pas juste // c'est  
pas toujours XXX on n'a pas toujours raison donc de le dire // très bien // à qui  
?

118 **Mathéo** : Dimitri

119 **Dimitri** : bah sur le premier exemple que t'as donné Candice je pense que t'as // que::  
sur l'exemple tu crois que c'était pas juste parce que on préfère que ce soit nous  
qui soyons choisis au lieu des autres // c'est un petit peu de la chance

120 **Michel T.** :c'est de la jalousie ?

121 **Candice** : bah des fois oui

122 **Dimitri** : et donc tu penses qu'il y a des fois où on dit c'est pas juste parce qu'on l'a  
donné à quelqu'un et qu'on l'a pas donné à nous //, mais que en fait c'est parce  
qu'on est jaloux ?

- 123 **Dimitri** : oui et aussi bah à la le tirage au sort ça c'est c'est obligé d'être de la justice c'est le tirage au sort
- 124 **Michel T.** :ah est-ce que tu préfères que ce soit tiré au sort et que ce soit finalement un peu le hasard qui décide ou que ce soit une personne qui dise heu non c'est à toi et pas à toi ?
- 125 **Dimitri** : je préfère aucun des deux je préfère qu'on laisse la chose et qu'on la touche pas
- 126 **Michel T.** :d'accord et, mais tu devais choisir si tu devais XXX voilà soit c'est une personne qui décide dans ce cas-là soit on tire au sort est-ce qu'il y a quelque chose qui te semblerait moins juste ou ou moins juste que l'autre ?
- 127 **Dimitri** : un p(e)tit peu plus juste le tirage au sort parce que comme ça si c'est pas la personne qui l'a:: qui a dit c'est moi qui l'ai c'est c'est pas cette personne qui l'a eu et bah moi je trouve que c'est juste parce que la personne elle a voulu heu faire une i/ une i/ une inégalité
- 128 **Michel T.** :d'accord toi tu penses que donc l'injustice finalement elle vient beaucoup des actions des hommes //, mais que dès dès lors que c'est le hasard ou le tirage au sort c'est quand même moins injuste que quand c'est une personne qui le fait ?
- 129 **Dimitri** : ba oui
- 130 **Michel T.** :vous êtes d'accord ou pas avec ce point de vue ?
- 131 **Mathéo** : je donne la parole à Lou
- 132 **Lou** : bah chui d'accord par exemple nous heu là c'est pas les meilleurs en philosophie c'est ceux qui voulaient et heu et en fait on a fait un tirage au sort et par exemple // heum y a une amie à nous qui n'a pas pu venir, mais heu, mais nous on voulait lui laisser sa notre place, mais elle a dit non parce que c'est c'est le hasard et c'est la justice (en)fin c'est mm c'est c'est pas grave c'est le hasard qui a décidé au moins c'est pas une personne et voilà
- 133 **Michel T.** :alors ça c'est intéressant parce que tu exemplifies par rapport à l'expérience que vous avez eue et elle de penser que le tirage au sort c'était beaucoup plus juste que si finalement on avait c/ Yves par exemple ou votre maitresse, mais non ce sera untel ou unetelle ?
- 134 **Lou** : c'est ça

135 **Michel T.** :d'accord

136 **Lou :** pare que enfin

137 **Michel T.** :donc finalement ça ça // Dimitri dans un premier temps i(l) dit heu // dans les deux cas y injustice parce qu'y en a un qui a satisfaction et l'autre qui a pas satisfaction et puis quand on réfléchit un peu on dit que XXX c'est le hasard // quand c'est le tirage au sort // c'est pas une personne donc qui a décidé et donc bon c'est quand même moins injuste // hein ? // ça c'est une thèse <Lou : par exemple> on on n'est d'accord ou on n'est pas d'accord // oui ?

138 **Lou :** si si y a une autre sortie et que y a un un demi-groupe les autres seront avantagés donc heu // c'est bien aussi heu

139 **Michel T.** : alors là l'injustice dans ce cas-là ça ça serait quoi alors à ce moment-là dans l'exemple que tu donnes ?

140 **Lou :** bah ça serait pas l'injustice ça serait les deux les deux seraient égaux et et:: ce serait bien

141 **Michel T.** :voilà parce que aujourd'hui y en a un qui a pu venir, mais la prochaine fois si on doit choisir ça sera à ce moment-là l'autre // à ce moment-là comment tu tu définirais l'injustice à ce moment-là ? Tu peux donner une définition de l'injustice ?

142 **Lou :** bah moi je dirais c'est pas de l'injustice parce que // les deux auront eu de l'injustice et donc ça sera pas de l'injustice // ça sera les deux pareils en fait

143 **Michel T.** :tu veux dire qu'en fait on compense les deux injustices et donc ça fait quand même qu'y a une égalité et dans le traitement quoi

144 **Lou :** ça ça/ comme si on avait une sortie, mais que pas l/ pas les mêmes heu temps et voilà

145 **Michel T.** :d'accord à qui ?

146 **Mathéo :** heu bah heu je vais donner la parole à Danaé

147 **Danaé :** heu bah moi je pense que heu c'est plus juste de faire le tirage au sort parce que // heu moi je trouve que heu si c'est quelqu'un qui le dit et bah c'est plutôt de l'injustice parce que // il va dire pour plutôt les personnes qu'i(l) préfère // et

donc les les autres heu et bah i(ls) vont être // i(ls) vont trouver ça que c'est pas juste

## b) Réflexion à partir d'un exemple

148 **Michel T.** : alors moi je vais vous prendre un exemple heu supposons heu // une éruption une éruption volcanique le volcan-là qui crache du feu eh bah bon heu etc // ou un tremblement de terre y a beaucoup de personnes à ce moment-là qui sont bon heu tuées ou blessées etc heu // ces personnes hein c'est pas une personne humaine donc qui a provoqué toute cette éruption ou ce tremblement de terre, mais i(l) y a des personnes qui sont blessées i(l) y a des personnes qui sont mortes // est-ce que vous diriez à ce moment-là quelque part c'est pas juste ?

149 **Mathéo** : est-ce que tu as quelque chose à dire Hania ?

150 **Hania** : mmm

151 **Mathéo** : bon ben Lou

152 **Lou** : bah à mon avis ceux qui sont blessés et bah oui évidemment i(ls) vont dire qu(e) c'est pas juste, mais // après c'est pas du tout de l'injustice c'est comme le tirage au sort en fait c'est le hasard qui a qui a p(e)ut-être désigné (résigné ?) // heu comme ça (en)fin

153 **Michel T.** : eh voilà heu qu'est-ce qu'elle soutient comme thèse Lou // par rapport à l'éruption volcanique ou au tremblement de terre ?

154 **William** : bah heu c'est pas quelqu'un qui l'a fait, mais c'est:: // (en)fin c'est personne // c'est naturel c'est:: y a rien // y a pas de:: // y a pas quelqu'un qui a dit ah tiens je vais exploser le volcan comme ça telle personne va // va être blessée ou heu mourir // et:: non parce que:: i(ls) vont pas faire ça et de toute façon je crois qu'on peut pas

155 **Michel T.** : alors est-ce que est-ce que ça voudrait dire finalement que le problème de la justice et de l'inju/ de l'injustice c'est un problème uniquement de rapport entre heu entre les hommes ? disons entre les humains ? // heu:: c'est un peu la thèse-là qui est soutenue ou est-ce que vous pensez que bon heu // quand les malheurs par exemple qui nous arrivent, mais qui ne sont pas heu disons heu d'origine heu humaines et i(l) peut y avoir quand même de l'injustice ? c'est-à-dire est-ce que quelqu'un soutiendrait une thèse contraire à donc à celle de Lou heu

donc heu reformulée par heu par William à savoir que quand c'est la nature y a pas d'injustice puisque c'est naturel finalement ?

156 **Mathéo** : heu: Dimitri

157 **Dimitri** : bah:: je pense que y a un p(e)tit peu de l'injustice ben // pa(r)ce que:: heu y a des gens qui ont été tués par heu:: heu à cause // heu d'une seule raison et cette raison bah:: // on sait pas pourquoi elle s'est produite y a personne qui VOULAIT ça // se produise // (en)fin peut-être, mais heu:: ça:: a pas dû se produire, mais:: comme c'est naturel bah ça s'est produit

158 **Michel T.** : et alors qu'est-ce que qu'est-ce que tu en conclus par exemple ? est-ce que tu soutiendrais que // la nature par exemple peut être une source d'injustices qu(il)'y a pas que les hommes pour faire heu pour être injustes ?

159 **Dimitri** : bah oui la nature peut être injuste

160 **Michel T.** :donc on a on a deux thèses là hein ? // donc y a la thèse de Lou qui dit dans la mesure où c'est pas quelqu'un qui a provoqué le volcan:: le tremblement de terre ou l'éruption volcanique heu bon heu bah heu c/ on peut pas dire qu(il)'y a injustice puisque y a pas d'homme derrière qui avait une intention disons de nuire de faire heu de mal etc // et puis ensuite il y a la position de Dimitri qui dit oui, mais bon heu y en a qu(i) ont été blessés y en a qu(i) ont pas été blessés ça ça ça tombe au hasard donc sur untel etc c'est finalement disons bon injuste et donc la thèse c'est la nature peut être une source d'injustice alors // la question c'est heu bon voilà {coupure son} est-ce que l'injustice vient seulement des hommes ou est-ce qu'elle peut aussi venir disons de la nature ?

161 **Mathéo** : Eloi t'as quelque chose à dire ?

162 **Éloi** : mmm (non ?)

163 **Mathéo** : Hania

164 **Hania** : bah:: elle peut v(e)nir heu:: des hommes l'injustice //, mais aussi elle peut v(e)nir heu de la nature par exemple heu // heu si on reprend l'exemple:: du trent/ du tremblement de terre // et bah les personnes qui vont être mortes bah leurs familles elles vont dire que c'est pas juste //, mais heum:: mais donc voilà c'est:: l'injustice des deux côtés



165 **Michel T.** : donc tu tu tu penses que l'injustice peut avoir deux sources soit l'injustice peut provenir des hommes soit l'injustice peut de/ provenir de la nature ?

166 **Hania** : oui

167 **Michel T.** : c'est ça ta thèse ? // alors à cette thèse-là que vous venez d'entendre celle de Dimitri et de Hania heu donc heu ceux qui soutenaient le c/ le contraire qu'est-ce que vous leur répondriez ?

168 **Mathéo** : heu:: Danaé

169 **Danaé** : bah heu moi comme Hania j(e) pense que y a de l'injustice dans la nature et dans l'homme //, mais en même temps heu moi j(e) trouve que la nature c'est un peu juste // parce que:: // bon, mais c'est vrai que les personnes // si elles l'auraient su elles l'auraient (x) donc y aurait peut-être personne de mort //, mais heu j(e) trouve que la nature c'est en fait eh ben c'est comme l'homme // sauf que heu c'est pas la même chose

170 **Michel T.** : quelle est la différence alors ?

171 **Danaé** : bah:: la nature heu:: // bah ça se produit moins souvent

172 **Michel T.** : oui // tu peux donner un p(e)tit peu donc l'argument qu'elle donne finalement pour dire que donc la nature c'est:: ça peut être injuste, mais c'est moins injuste quand même // c'est moins injuste que les hommes ?

173 **William** : bah c'est que la nature encore ben c'est:: // quelque chose on:: // (en)fin voilà on peut pas le savoir heu:: c'est:: // ça vient directement comme ça:: c'est pas:: c'est pas choisi:: c'est:: // c'est pas à tel moment y aura ça:: // alors que bah par exemple heu:: // bah les hommes eux i(ls):: (en)fin c'est eux qui le font c'est pas:: // c'est pas heu:: c'est pas la nature qui va passer et qui va dire heu vas-y bien fait non c'est eux !

174 **Michel T.** : alors ça posait la question de savoir pourquoi l'injustice des hommes // vous semble plus importante // que la relative injustice qui sort de la nature ? qu'est-ce que c'est qui fait que l'injustice chez les hommes c'est quelque chose tellement insupportable ?

175 **Mathéo** : heu est-ce que \*chpeux dire que je donne la parole à la secrétaire ?

176 **Michel T.** : ça va être dans dans deux minutes ça va être le moment de

177 **Mathéo** : bon Melvil

178 **Michel T.** : voilà après Melvil tu donneras la parole à la secrétaire

179 **Melvil** : bah heu bah ça dépend (en)fin non moi j(e) trouve que non parce que si le (x) i(l) se construit une maison en bois dans le cratère d'un volcan ah bah après (en)fin c'est l(ui) i(l) i(l) savait que y aurait peut-être un // une éruption qui pourrait le tuer eh ben // après il avait qu'à choisir un autre endroit pour faire sa maison et puis heum // aussi heu:: si c'est par exemple quelqu'un qui par exemple qui met une bombe et puis ça explose eh ben là c'est pas:: (en)fin c/ c'est pas heu:: c'est pas la faute des gens qui sont ici // ben c'est la faute du gars parce que // i(ls) pouvaient pas prévoir que le gars il allait faire une explosion // (en)fin il allait envoyer une bombe et puis:: là c'est pas juste ! mais

180 **Michel T.** : alors ton ton ton premier argument est très intéressant c'est-à-dire que on peut pas reprocher à la nature d'être injuste // dans la mesure où on s'est mis soi-même dans une position disons heu difficile // c'est-à-dire construire sa maison dans un cratère en sachant qu'il peut y avoir une éruption volcanique // à ce moment-là la faute peut être reportée à la nature la faute est reportée sur l'homme // c'est ça ton ar/ ton argument hein ? // d'accord alors heu

181 **Mathéo** : je passe la parole à la secrétaire

182 **Manon** : heu je peux terminer ma phrase ?

183 **Michel T.** : oui termine ta phrase Manon // donc voilà un p(e)tit peu donc où nous en sommes à l'issue donc de:: de cette première partie // donc on a donné des exemples disons un peu heu:: un peu d'injustice hein // et puis heu:: on va voir donc les différents heu arguments qui ont été utilisés à partir des différents exemples qui ont été donnés et Manon va nous en faire un résumé

### c) Bilan

184 **Manon** : bah déjà le sujet c'était pourquoi on dit c'est pas juste quand on est enfant ? // donc c'est Melvil qui a commencé en parlant de sa soeur heu elle a des droits et:: qu'il n'a pas heum {rire} // Lou heum c'est plus de l'injustice quand on dit heu:: // c'est pas juste heu:: parce que quand on on l(e) pense vraiment (en)fin voilà // heum Danaé elle a dit quand on dit c'est pas juste c'est qu'on n'est pas d'accord // heu après y a Candice qui a dit il y a plu::: sieurs c'est pas juste heu

y en a un que j'ai pas pu noter et // quand on pense heu y a l'injustice qu'on pense pas trop et donc l'autre je j'ai pas pu l'écrire et // il et ça dépend des situations quand on y pense // c'est pas juste heu {rire} // après y a Éloi : quand on est petit les grands peuvent venir heu // les grands heu peuvent venir quand les petits i(ls) jouent, mais heu il ne pourra pas jouer car ils ont peur qu'il se fasse mal // heu après y a Candice qui a dit heum je crois qu'elle a parlé de sa petite cousine c'est ?

185 **Candice** : c'est pas ma cousine

186 **Manon** : ah bah ta nièce ! // pour la protéger tu lui as dit NON bah voilà pour la protéger après y a Dimitri // heum il pense que ça peut être de la jalousie alors heum il préfère aucun aucune des deux propositions qu'a dit Michel // heum mais après heum il dit que l(e) tirage au sort était peut-être plus juste // après y a Danaé c'est plus juste le tirage au sort // car si on choisit nous si on choisit heu quelqu'un quand c'est pas heum // quand c'est pas un tirage au sort c'est:: c'est injuste pour la personne qui n'a pas été choisie // heum après y a Dimitri y a des gens qui meurent alors que personne ne l'a demandé, mais c'est la nature heu // voilà Hania l'injustice peut venir de la nature comme les tremblements de terre // après y a Danaé la nature est moins injuste que les êtres humains et y a Melvil // si quelqu'un construit une maison dans le cratère d'un volcan il savait qu'il risquait sa vie et voilà {rires}

187 **Michel T.** :merci beaucoup Manon tu heu:: tu es méritante parce que comme tu t'es fait mal au doigt c'est pas évident de donc d'écrire // voilà donc jusqu'à maintenant donc heu on on on a discuté un/ alors c'est la première demi-heure qui est terminée on va donc maintenant ils vont changer les rôles de manière à ce que le maximum d'entre vous passe dans des rôles disons différents et donc à ce moment-là c'est Candia qui va dev/ venir ici // Candice pardon Candice {rires} Candia c'est du lait {rires} // donc Candice qui vient ici Lou tu deviens heu présidente Dimitri secrétaire de séance puis ensuite Éloi // et c'est Dana ? // et Danaé sont observateurs voilà // le groupe se reconstitue certains // qui étaient président secrétaire ou reformulateur deviennent philosophes // voilà:: // donc Candice

#### **d) Changement de rôle et problème du partage du gâteau**

188 **Enfant ?** : c'est toujours sur le même sujet ?

189 **Michel T.** :heu Éloi : XXX // Dimitri // d'accord // ça va ? // c'est à peu près clair simplement sans recommencer toute l'installation des fonctions ? // vous vous rappelez quelle est votre fonction ? // donc Lou tu es ?

190 **Lou** : présidente présidente

191 **Michel T.** :Candice

192 **Candice** : reformulatrice

193 **Michel T.** :d'accord secrétaire ?

194 **Dimitri** : ben moi je suis secrétaire

195 **Michel T.** :Dimitri // Éloi :

196 **Éloi** : bah moi je suis observateur des:: de la secrétaire et du président

197 **Michel T.** :d'accord et Danaé ?

198 **Danaé** : bah moi je suis observatrice sur les philosophes

199 **Michel T.** :donc Éloi : tu observes donc heu le président la présidente et le et le secrétaire c'est bien que tu te sois mis là comme ça tu vois exactement donc ce que Dimitri donc va:: va pouvoir marquer donc sur sa feuille // donc il me semble que dans tout ce qui a été dit il y a plusieurs heu idées un p(e)tit peu qui sont ressorties c'est-à-dire que quand on a un désir qui n'est pas satisfait bah c'est pas forcément injuste quand on nous le refuse // i(l) faut qu'(il) y ait de bonnes raisons // dans les bonnes raisons que vous avez données baissez la main pour l'instant merci de lever la main des fois ça bouche les oreilles {rires} // heu:: ça c'était la première idée ensuite y a eu toute une discussion sur le sur sur le:: le tirage au sort // et on a vu finalement disons que le tirage au sort pourrait apparaître // comme moins injuste que quand c'est une décision humaine // ce qui nous a amené à nous demander si:: le problème de l'injustice n'est pas un problème uniquement humain // et je vous ai proposé un contre-exemple // heu pour que à partir donc heu des désordres de la nature éruptions volcaniques tremblements qui entraînent donc des blessés et des morts // et là vous étiez assez partagés puisque certains d'entre vous pensaient finalement donc heu //

heu:: bah l'injustice elle est essentiellement humaine, mais et d'autres que la nature elle était pas injuste, mais par ailleurs d'autres ont dit // que la nature pouvait être quand même disons injuste, mais enfin moins injuste en tout cas que quand il y a une intention humaine voilà un peu où nous en sommes dans notre réflexion // alors moi je vais demander dans cette deuxième partie en fait qu'on se centre sur l'injustice humaine // car c'est ça qui nous fait le plus peut-être mal parc(e) qu'il y a une:: intention // et je vais prendre (en)fin je vais prendre un exemple je vais prendre un exemple que je vous soumetts on va raisonner un peu sur cet exemple-là // je vais prendre un exemple disons de puisqu'on va essayer de réfléchir sur ce qui est juste ce qui n'est pas juste et pourquoi on dit aussi c'est injuste par rapport à certaines décisions donc qui sont prises je vais vous prendre un gâteau // et la question que je vous pose est la suivante // à votre avis quelle est la manière la plus JUSTE de couper un gâteau ?

200 **Lou :** heu:: Mathéo

201 **Mathéo :** bah ça d/ déjà ça dépend:: le nombre de personne qu'i(l) y a à table // donc heu // si on est quatre // on peut la couper:: bah on va déjà demander qui en veut et qui en veut pas // pour pas // pour pas gâcher les parts // et après bah:: // on va couper si y a trois personnes qui en veu(lent) on va le couper en trois // et on va demander // et si on:: // si cette personne veut une grosse ou une petite part

202 **Michel T. :**ah ! // alors la solution qui nous est proposée par Mathéo c'est ?

203 **Candice :** heu bah c'est que heum on coupe le gâteau en trois et que heu:: // après si quelqu'un veut une petite part il prend une petite part parce que sinon c'est du gaspillage

204 **Mathéo :** c'est ça

205 **Michel T. :**et i(l) manque i(l) manque un p(e)tit bout

206 **Candice :** heu:: // ah ! si y en a qui z'en veulent pas eh bah qu'ils le disent // comme ça heu on peut compter justement

207 **Michel T. :**d'accord alors est-ce qu'il y a d'autres propositions que celle de Mathéo ?

208 **Lou :** heu:: Benoît ?

- 209 **Benoît** : et aussi heum // et aussi ça dépend si heum si sur une part il y a beaucoup de caramel du chocolat {rires} de la crème chantilly des fraises et sur les autres heu c'est juste vanille rien d'autre
- 210 **Michel T.** :et alors ? et alors supposons t'es dans ce cas-là alors comment tu coupes le gâteau ?
- 211 **Benoît** : bah:: moi je pense qu'on devrait heu // couper tous les bon ingrédients qui sont sur les des heum en trois // si c'est trois part // et on les met sur heum les deux autres mmm // parts
- 212 **Michel T.** :tu peux nous dire quelle est sa solution ?
- 213 **Candice** : heum heu bah sa solution c'est de:: bah:: // couper heu:: c(e) que tout l(e) monde aime de avoir en trois si y a trois personnes // heu et bien heu comme ça c'est bien
- 214 **Michel T.** :d'accord donc c'est un peu une variante de la solution de Mathéo est-ce que vous auriez des solutions tout à fait différentes ?
- 215 **Lou** : heu:: Melvil
- 216 **Melvil** : heu bah en fait moi heu déjà je ferais une division // pour savoir heu combien de part heu voilà // et si y en a une heu juste une seule ou y a plus de:: // (en)fin un genre de caramel (en)fin voilà comme il / a dit Benoît // et ben on la donne au chien comme ça c'est:: {rires} c'est (en)fin
- 217 **Michel T.** :alors pourquoi tu la donnerais au chien ?
- 218 **Melvil** : bah parce que comme ça y a pas d'injustice (en)fin pour tout le monde du coup heu // (en)fin (en)fin y a y a pas d'injustice pour heu tout le monde du coup c'est plus heu // juste
- 219 **Michel T.** :comment tu les couperais tes parts ?
- 220 **Melvil** : bah en fonction du nombre de personnes qui les veulent qui en veulent // et heum et puis après heu y a pas de part plus grosse et puis // ni plus p(e)tite et du coup voilà
- 221 **Michel T.** : alors ta solution c'est de ? // de les partager
- 222 **Candice** : c'est de les partager et c(e) qui reste et que tout le monde en a et que c'est pas possible de les partager eh ben on donne au chien

223 **Michel T.** :et tu les partages comment ces parts ?

224 **Melvil** : bah ben une chacun XXX ou s'il en

225 **Michel T.** :tu dis qu'on fait des divisions

226 **Melvil** : oui

227 **Michel T.** :bon tu la fait comment ta division ?

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

229 **Michel T.** :et ces parts elles sont comment ?

230 **Melvil** : bah heu je sais pas moi !

231 **Michel T.** :est-ce que est-ce qu'elles sont égales entre elles ?

232 **Melvil** : oui elles sont égales

233 **Michel T.** :c'était évident pour toi

234 **Melvil** : elles sont égaux oui

235 **Michel T.** :égales // donc heu:: donc tu partages finalement le gâteau // en parts égales // et si y a quelque chose bon qui est particulièrement bon etc tu donnes au chien donc c'est pas une injustice pour toi // de donner le meilleur au chien ?

236 **Melvil** : heu oui

237 **Michel T.** :c'est précisément pour éviter les injustices que tu prends cette solution-là ?

238 **Melvil** : oui

239 **Michel T.** :ok // qu'est-ce que vous en pensez de cette solution-là ?

240 **Lou** : heu:: Émilie ?

241 **Émilie** : bah moi \*chpense pas que c'est une très bonne idée heu de

242 **Michel T.** :donc tu es pas d'accord ?

243 **Émilie** : oui voilà // parce que (en)fin // \*chpense que // bah:: la part où y a plein de caramel de // (en)fin \*chpense qu'on devrait couper les part égales normalement // et que bah tant pis pour le (en)fin \*chais pas // on donne les parts heu normalement aux personnes et:: // et voilà dans l'ordre où elles sont tout ça et on va pas (en)fin // on va pas marcher heu:: à l'autre bout de la table

pour donner la meilleure part à quelqu'un on la donne à la personne qui est en face de nous et voilà // donc si

244 **Michel T.** : donc toi tu diviserais le gâteau en autant de personnes qui sont là et tu les donnes heu par proximité voilà tu choisis pas la part que tu vas donner à telle ou telle personne ?

245 **Émilie** : bah oui j(e) les par/ voilà je ferais ça et après

246 **Michel T.** :et pourquoi ça te semble juste de partager le gâteau en parts égales ?

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

248 **Michel T.** :et tu penses que si on faisait des parts qui étaient inégales ça ça serait injuste ?

249 **Émilie** : oui ! par/

250 **Michel T.** :est-ce que tout le monde est d'accord sur ce sur ce qu'affirme Émilie : à savoir il faut partager le gâteau en autant de parts qu'il y a de personnes qui sont présentes et en donner une part égale et c'est ça la justice

251 **Lou** : oui faut qu'ils soient d'accord

252 **Michel T.** :ah tiens tu ajoutes une p(e)tite chose tu reprends un peu ce que disais Mathéo ?

253 **Émilie** : si oui i(l) faut qu'ils veulent une part (en)fin

254 **Michel T.** :i(l) i(l) faut qu'ils veulent / veulent] une part de gâteau ?

255 **Émilie** : oui

256 **Michel T.** :donc on le partage en autant de parts égales que de personnes qui veulent du gâteau ?

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

258 **Michel T.** :bah y a y a pas de restes si on a coupé le gâteau en autant de part que de gens qui veulent



- 259 **Émilie** : oui si, mais si i(ls) veulent pas tout manger bah j/ là j(e) les donnerais au chien
- 260 **Michel T.** : parce que tu fais l'hypothèse qu'il y a un certain nombre de gens qui ne voudront pas du tout de gâteau ?
- 261 **Émilie** : non, mais si jamais quelqu'un n'aime pas le gâteau bah après i(l) peut donner sa part // soit à des gens qui en \*reueulent et ou y en n'a plus // ou alors ben à des animaux qui ont tout mangé leur heu leur nourriture
- 262 **Michel T.** : d'accord d'autres heu:: d'autres propositions essayez de trouver des propositions qui soient un p(e)tit peu différentes par rapport à celles qui ont été proposées
- 263 **Lou** : Manon
- 264 **Manon** : bah moi heu:: par rapport à c(e) qu'a dit Émilie : heum au caramel et au chose comme ça sur le gâteau je suis pas tellement d'accord pa(r)ce que // heum si y en a plus sur une part heu:: et que bah justement je sais quand même qu'i(l) y aura des gens qui s(e)ront jaloux heu de l'autre qui a la part heu avec // heu le plus heu de:: de:: comment heu ?
- 265 **Michel T.** :caramel
- 266 **Manon** : voilà ! heu de caramel heum // i(ls) s(e)ront sûrement jaloux heu // et donc heu bah:: mmm je pense il pourrait y avoir des gens qui s(e)ront assez sympas pour heu // pour ne pas être jaloux, mais y en aura sûrement qui s(e)ront jaloux // heum et donc heu bah:: je sais pas tellement comment:: comment heu:: // couper les parts normalement, mais j(e) pense que oui on devrait prendre comme la proposition de Benoît je crois // heu prendre heum des smarties on imagine qu'i(ls) sont dessus et on en mette heu dans chaque part heu:: heu bah autant que les autres et si y en a qui veulent pas
- 267 **Michel T.** :donc c'est un peu le même critère de l'égalité que tu prends ? // c'est-à-dire tu répartis à ce moment-là ce qui serait plus sur une part sur l'ensemble des autres part
- 268 **Manon** : bah oui
- 269 **Michel T.** :donc tu restes sur le principe que la manière la plus juste de couper les gâteaux c'est quand même de faire des parts égales ?

- 270 **Manon** : bah oui, mais pas au s/ au millimètre près, mais heu:: // je sais p/ bah i(l) faut que ça soit égale oui !
- 271 **Michel T.** :est-ce qu'i(l) y a des gens qui pensent que ce ne serait pas injuste s'il y avait des parts inégales ?
- 272 **Lou** : William t'as quelque chose à dire
- 273 **Lou** : Ou Hania heu
- 274 **Enfant ?** heu::
- 275 **William** : bah moi c'était avant heum faut:: exactement couper égal parce que // si après y en a qui s(e)ont jaloux ils s/ (en)fin i(ls):: // ils diront peut-être et après ça va faire une vraie:: guerre (en)fin::
- 276 **Michel T.** :donc alors son son son argument disons pour dire il faut partager en parts égales et c'est ça la justice quand on lui dit, mais pourquoi ? il répond
- 277 **Candice** : heu, mais parce que heu sinon heu et bah les gens i(ls) sont pas d'accord i(ls) vont s(e) disputer et c'est pas bien
- 278 **Michel T.** :voilà donc tu penses que la justice est quelque part l'égalité et c'est ce quelque part qui va éviter la bagarre donc et les guerres
- 279 **William** : oui
- 280 **Michel T.** :alors ma question c'était est-ce que vous pensez // que si ce gâteau était coupé en parts inégales il y a des cas où ça pourrait être juste et pas injuste ? c'est la question donc que j'ai posée
- 281 **Lou** : bah:: heu Candice t'as pas le droit de parler
- 282 **Michel T.** :eh oui tu es reformulatrice ton travail c'est vraiment d'écouter c/ et de comprendre ce que disent les et de le redire et non pas d'exprimer ton propos d'accord très bien le rappel à l'ordre très bien
- 283 **Lou** : heu:: Mathéo parce que XXX
- 284 **Mathéo** : bah:: ça dépend parce que:: // heu:: si y a quelqu'un qu(i)'a:: qu(i)'a un appétit de moineau on va dire et si y a que(l)qu'un qu'a:: très faim on va lui donner une plus grosse part // et:: heu:: c(el)ui qui a:: un appétit de moineau on va lui donner une plus petite part on va mettre heu:: soi on va lui donner quelque

chose parce qu'il aime pas le gâteau ou autre chose heu après pour répondre à ta question j(e) dirais ça dépend

285 **Michel T.** : et tu amènes un autre critère à savoir le la quantité d'appétit heu de:: de disons de la personne // il faut tenir compte pour pour partager du besoin de la personne y en a qui ont besoin de beaucoup manger et d'autres qui ont besoin de moins manger ce serait ça que tu as dit ? // est-ce que ça veut dire ce moment-là le la justice ce serait de donner à chacun selon son/ selon son besoin ce serait ça ton idée ?

286 **Mathéo** : bah oui (en)fin faut faut:: bah

287 **Michel T.** : quitte à donner quitte à donner des portions inégales

288 **Mathéo** : oui, mais:: après faut pas donner non plus une trop grosse part pour en garder pour d'autres personnes

289 **Michel T.** : alors qu'est-ce que vous pensez donc de la solution de Mathéo qui dit que finalement donc la justice c'est pas l'égalité, mais c'est de donner à chacun en fonction de ses besoins et non pas en répartissant également donc les différentes parts ?

290 **Lou** : Hania est-ce que t'as quelque chose à dire ? heu:: bah:: Manon t'as quelque chose à dire ?

291 **Manon** : bah oui, mais c'était pas heu:: c'était:: c'était pas heu sur c(e) qu'a dit Mathéo j(e) dis ou j(e) dis pas ?

292 **Michel T.** : dis dis

293 **Manon** : bah j'aimerais donner un exemple c'est pareil heu ça s'est d(e)jà produit avec heu Émilie : quand heu le soir on a théâtre // heum moi j'avais un goûter et elle en avait pas moi j'avais une crêpe // et heu:: elle en voulait, mais:: je croyais que j'en avait deux donc j(e) me suis dit j(e) vais lui passer // la heu la moitié d'une crêpe et après quand j(e) me suis rendue compte qu'(il) y avait une seule crêpe bah:: j(e) lui ai dit que:: // que je p/ du coup je:: je savais pas tellement quoi lui répondre quoi lui dire parc(e) que j'avais heu:: j'avais envie qu'elle en ai mais moi aussi j'avais envie d'en avoir // et comme j'avais qu'une crêpe ben je savais pas quoi heum XXX c'est un peu être égoïste, mais je lui ai dit heu::

j(e) suis désolée j'aimerais bien t'en passer, mais j(e) peux pas parce que j'en ai qu'une // et

294 **Michel T.** : donc à à ton avis là // tu as été juste ou tu as été injuste là sur cet exemple-là ?

295 **Manon** : bah j(e) sais pas tellement moi j(e) pense que j'étais plus j'ai plus été égoïste parc(e) que:: peut-être qu'elle avait faim et moi // j'aurais aussi eu heu une demi-crêpe donc heu je pense que j'aurais dû lui en passer, mais c'est pas c(e) que j'ai fait

296 **Michel T.** : d'accord // alors on ne perd pas de vue disons le point de vue de Mathéo qui dit y a des cas où il ne faut pas couper le gâteau en parts égales et il nous a donné donc un exemple là qu'est-c(e) que vous en pensez les autres ? il y a deux positions dans le groupe là actuellement y en a qui disent la justice c'est de donner à chacun la même chose on coupe le gâteau on donne la même part à tout le monde // et puis y a Mathéo i(l) dit oui, mais ça dépend des cas parc(e) que il peut y avoir des cas où les besoins des uns ne sont pas les besoins des autres et la justice c'est plutôt de répondre aux besoins de chacun plutôt que de donner la même chose à tous alors ? qu'est-ce que vous en pensez ?

297 **Lou** : heu Benoît ?

298 **Benoît** : moi je pensais que peut-être heumm // heu:: heu y a pas heum heu le le le bon:: y a pas assez de:: de parts pour tout le monde en fait y en a trop // c'est pas pareil heumm alors en fait je pensais que:: quelqu'un il prendra la plus petite part et il l/ là où:: i(ls) ont fait le gâteau alors les autres i(ls) vont penser ha ha:: lui il en a moins autrement dit on en a eu plus qu'on que qu'on aurait du en avoir //, mais après une fois qu'ils sont partis ben ça pourrait être un peu plus // heum juste pour heu pour celui qui en a mangé un peu moins parc(e) qu'ils vont donner heum heu le reste du gâteau à lui // s'il en reste

299 **Michel T.** : est-ce que quelqu'un pourrait aider à comprendre ce que Benoît vient de dire ? <Quelqu'un : la reformulatrice> si quelqu'un a vraiment compris alors d'abord on va demander à Candice c'est son rôle

300 **Candice** : heu bah j(e) pense // j(e) pense que Benoît heu:: dit heu par exemple heu y a quelqu'un qui s(e) sacrifie et qui prend que la moitié du gâteau et quand heu les invités i(ls) partent par exemple si c'était à un anniversaire // eh ben heumm

et que lui est pas encore parti eh ben il peut manger (en)fin s'il en reste une deuxième moitié de gâteau et au final ça revient un peu au même

301 **Michel T.** :eh ben et alors est-c(e) que tu penses qu'à ce moment-là la solution elle est juste ou elle est injuste ?

302 **Benoît** : ben heu pour les pour celles qui qui étaient invitées // ils vont penser que que c'était que c'était juste et heum parc(e) que eux ils en aur/ eux ils pensent qu'ils en ont eu plus // et c'est juste que l'autre lui il va penser que c'était plus juste lui il va penser que c'était assez juste parc(e) qu'il a eu heum plus de gâteau

303 **Michel T.** :d'accord // donc ça veut dire que parfois on fait croire qu'il y a de la justice alors qu'en fait bon il peut ne pas en avoir c'est ça ? // un p(e)tit peu ton raisonnement ?

304 **Benoît** : j'ai pas compris {rires}

305 **Michel T.** :est-ce quelqu'un peut reformuler pour moi c(e) que vient de dire Benoît s'il l'a compris ?

306 **Lou** : heu:: heu Manon ?

307 **Manon** : bah je pense que ce qu'il voulait dire c'est que quand quelqu'un a une plus grosse part que quelqu'un d'autre // et que on va dire qu'en fait il a une grosse part, mais qu'en vrai il vou/ il allait pas tout manger // et ben il allait laisser ben heu un bout de gâteau et quand il a allait partir et celui qui a eu la plus petite part de gâteau eh ben il allait PEUT-ÊTRE heu:: prendre la la part de gâteau qui était restée dans l'assiette de l'autre

308 **Benoît** : heu:: c'est pas vraiment ça en fait heu moi je pensais que c'était i(ls) vont faire exprès que:: que tous les invités i(ls) vont être un peu plus content // parce qu'i(ls) vont penser qu'i(ls) ont eu plus que:: que que:: que l'autre qui habitait à la maison, mais en fait lui heum lui il savait qu'ils allaient faire ça alors heu // alors en échange il va il va manger heu le gâteau après qu'ils sont partis

309 **Michel T.** :alors est-ce que tu trouves que pa(r)c(e) que c'est ça le la question est-ce que tu trouves que c'est juste ? et c'est juste pour qui ? juste ou injuste pour qui ?

310 **Benoît** : c'est c'est juste pour tout le monde parc(e) que tout le monde va penser que c'était juste

- 311 **Michel T.** :alors je vais vous poser encore une autre:: une autre une autre question // on a vu finalement qu'y en a certains d'entre vous qui pensent que le gâteau doit être coupé en parts égales parc(e) que c'est ça la justice et donner la même chose à tous // y en a qui disent c'est heu en l'occurrence Mathéo ça dépend des cas parc(e) que y en a qui peuvent avoir plus faim que d'autres et que donc il faut donner à chacun non pas la même part, mais ce heu qui correspond donc aux besoins // alors moi je vais prendre alors si on vous disait je vais être un peu provocateur si on vous disait // il faut donner la plus grosse part de gâteau à celui qui a le mieux travaillé à l'école qu'est-ce que vous répondriez ?
- 312 **Lou :** heu Hania t'as quelque chose à dire ?
- 313 **Hania :** heu:: oui // bah:: que c'est pas juste, mais en même temps c'est quand même un peu juste pa(r)c(e) que c'est lui qui a le mieux travaillé //, mais pour les autres ça va pas être très juste parc(e) que:: hm pa(r)c(e) que eux aussi i(ls) veulent la part de gâteau voilà
- 314 **Michel T.** :toi tu veux dire que si on donne la plus grosse part de gâteau à celui disons qui a le mieux travaillé c'est juste pour lui, mais c'est injuste pour les autres ? c'est ça ta position ?
- 315 **Hania :** oui
- 316 **Michel T.** :alors comment une chose peut-elle être à la fois juste et injuste
- 317 **Lou :** heu bah:: Émilie :
- 318 **Émilie :** bah:: moi j(e) pense que c'est injuste vu // que (en)fin i/ même s/ (en)fin y a une personne elle a // beau/ elle a bien travaillé, mais c'est peut-être pa(r)c(e) qu'elle a:: elle a:: on va dire un cerveau mieux développé qu'elle arrive à mieux comprendre les choses et:: voilà // alors qu/ et voilà alors que y a des gens (en)fin des enfants p(eu)t-être // qui travaillent pas forcément bien, mais qui ont besoin de plus manger pa(r)c(e) que i(l)s ont des problèmes de nourriture ou alors qu'ils ont plus faim que les gens ou alors qu'ils ont pas beaucoup mangé le matin (en)fin i(l) peut y avoir plein d(e) raison // donc \*chpense que:: bah même si quelqu'un travaille mal // heu bah i(l) devrait avoir autant de nourriture que tout le monde

319 **Michel T.** :d'accord donc tu penses que i(l) faut donner la même chose donc heu que que tout le monde doit avoir la même part ?

320 **Émilie** : oui

321 **Michel T.** :d'accord // donc je vais encore compliquer {rires} supposons que quelqu'un dise oui lui il a mieux travaillé // pa(r)c(e) qu'il a obtenu les meilleurs résultats // {rires} et un autre il a un résultat moindre, mais lui il a beaucoup travaillé qu'est-ce que c'est qui est plus juste ? de donner la plus grosse part de gâteau à celui qui a le plus travaillé ou à celui qui a eu de meilleurs résultats ?

322 **Lou** : heu:: Mathéo ?

323 **Mathéo** : ben:: en fait moi j'aimerais voi/ revenir juste sur heu avant heu très vite // moi mes parents i(ls) m(e) disent tout le temps c'est bien Mathéo tu travailles bien // {rire} et donc heu des fois mon mon père heu i(l) m(e) fait des p(e)tits cadeaux // et mon frère en fait c'est c'est pas qu'il est mauvais à l'école, mais:: c'est qu'il aime pas l'école en fait donc heu il veut pas travailler à l'école et quand on l'interroge heu:: i(l) est parti sur saturne {rires} // alors heu:: là mon frère il vient d'avoir un un p(e)tit scooter donc ça lui a fait plaisir et:: donc heu moi aussi ça m'a fait plaisir pa(r)c(e) que:: il a moins de cadeaux qu(e) moi donc heu voilà

324 **Michel T.** :alors tu penses que c'est une situation on est dans une situation juste là ? que tes parents finalement sont justes ?

325 **Mathéo** : bah oui pa(r)c(e) que::

326 **Michel T.** :en quoi consiste la justice ? tu peux préciser en quoi consiste la justice ?

327 **Mathéo** : bah j(e) sais pas trop // j'ai eu bah j'ai eu plus de cadeaux que lui // sûrement c'est c(e) que \*chpense moi et lui vu que:: bah en fait l'école c'est la base et vu qu'il travaille pas et:: il a moins de plaisir que moi, mais il a plus de libertés que moi donc heu \*chpense que là on est r(e)venus à un partout {rires}

328 **Michel T.** :d'accord et donc tu penses que tes parents sont finalement disons justes par rapport à vous deux ?

329 **Mathéo** : ça dépend des fois

330 **Michel T.** : d'accord alors vous vous souvenez de la question donc que j'ai posée la question que j'ai posé c'était quoi ?

331 **Candice** : heu c'était est-ce que si on on:: donne plutôt la plus grosse part à celui qui a le meilleur résultat ou à celui qui travaille le plus ?

332 **Michel T.** :alors à cette question-là qu'est-ce que vous répondrez ?

333 **Lou** : heu:: Émilie : ?

334 **Émilie** : bah:: moi \*chpense qu'i(l) faudrait qu'ils aient tous les deux la même part (en)fin que les deux personnes aient la même part // vu bah comme j'ai dit y a des gens qui peuvent avoir un cerveau mieux développé donc ils peuvent travailler // pas beaucoup et avoir une vrai bonne note // et y a des gens qui peuvent travailler beaucoup et qui n'au/ et qui auront pas forcément une très bonne note // par exemple Sacha à l'école heu c'est une fille elle m'a dit que:: // elle avait beaucoup travaillé en anglais pour un contrôle donc heu // que ses parents allaient pas/ allaient s'en fichier un peu de la note du résultat // donc au final bah \*chpense que c'est un peu la même chose et qu'i(l) devrait y avoir (en) fin qu'i(ls) devraient être égaux

335 **Michel T.** :d'accord // toi soutiens le point de vue que // bon heu si on prend comme critère un tout p(e)tit peu donc le le mérite hein heu // la justice c'est c'est être récompensé disons pour son mérite eh ben le fait d'avoir eu un meilleur résultat ou le fait d'avoir beaucoup travaillé tu le mets exactement dans un même plan ?

336 **Émilie** : bah oui

337 **Michel T.** :et tu trouves donc que quand on partage le gâteau ils doivent avoir exactement la même part tous les deux l'un à cause de l'effort de son travail et l'autre de ses bons résultats c'est ça ?

338 **Émilie** : bah oui parc(e) que quand on travaille on:: // (en)fin prend son temps et tout ça donc heu // voilà alors que l'autre personne qu'a un bon résultat comme elle est peut-être plus forte en:: bah pour la matière dans laquelle elle aura un contrôle // bah:: bah elle va pas avoir beaucoup besoin de travailler, mais au final \*chpense que c'est la personne qui a le plus travaillé qu'a fait le plus d'effort et tout ça



## e) bilan de la seconde partie

339 **Michel T.** : donc beaucoup dans cette discussion-là sur heu:: le la répartition disons du gâteau // i(l) m(e) semble que vous avez dégagé heu des grand plusieurs plusieurs façons disons de définir la justice hein ? donc heu au départ vous avez baissez la main ? voilà merci heu:: au départ vous avez dit heu c'était ce qui arrivait le plus massivement donc heu il faut il faut couper le gâteau en autant de parts qu'il y a de personnes en tous cas qui veulent du gâteau donc heu les critères de justice et d'égalité // la justice c'est donner la même chose à tout le monde // première définition // ensuite y a Mathéo donc qui intervient et lui il dit heu // il peut y avoir des cas où des gens ont plus de besoins que d'autres par exemple des besoins disons en matière de nourriture on aurait pu prendre un autre exemple hein par exemple donner une plus grosse part du gâteau à quelqu'un qui n'a jamais de gâteau par rapport à quelqu'un dont le père est pâtissier par exemple // donc on peut prendre disons cet exemple-là // donc c'est une autre définition de la justice une définition de la justice selon laquelle il faut donner à chacun selon ses besoins // et puis on:: on a terminé à partir donc des questions que je vous posais sur une autre conception encore de la justice qui disait finalement il faudrait récompenser les gens en fonction de leur mérite // et c'est pas évident de définir ce que c'est que le mérite c'est d'avoir eu de bons résultats ou est-ce que le mérite c'est d'avoir beaucoup travaillé // voilà donc trois trois définitions disons de la justice et la dernière précisément donc un p(e)tit peu étant nuancée // alors quand on rentre un peu dans le détail de ce que tu dis tu donnes à ce moment-là la parole au secrétaire

340 **Lou** : heu à la secrétaire

341 **Dimitri** : bah:: Mathéo il a commencé à dire bah:: que ça dépendait si un pers/ si tout le monde en voulait et que si quelqu'un voulait une plus grosse part // après y a Benoît qui a dit i(l) faut les répar/ i(l) faut un p(e)tit peu répartir la garniture Melvil il a dit qu'i(l) fallait diviser en parts égales // et:: ce qui reste eh ben i(l) donne au chien // et Emilie elle a:: dit je ne suis pas d'a/ ccord heu on doit donner des parts é/ éga/ attends // bah on donne des parts sans les choi/ Emilie a dit je ne suis pas d'accord et on doit donner les parts sans les choisir // Manon heu je/ elle:: elle a dit je ne suis pas d'accord parce que il peut heu y avoir de la ja/lousie et je suis d'accord avec Benoît // ben William i/ il a dit il faut les

couper en parts égales // Ma/Mathéo il a dit bah ça dépend si quelqu'un ben il a plus faim que l'autre // Manon après mm // elle a parlé de son goûter au théâtre // elle pensait qu'elle avait plusieurs crêpes mais en fait elle en avait une et comme elle a pris la crêpe elle a pas pu donner l'autre à Emi/ à Emilie parc(e) que tu savais pas t'en avais qu'une // après y a Benoît qui a dit moi je pense que s'il y a trop de parts et les gens sont égoïstes et ils vont donner la part à la personne {pause} // bah en gros bah il a dit si quel quelqu'un il a pris une petite part quand tout le monde était là les autres ils ont i/ dit ouais ouais on va en avoir plus mais à la fin quand tout le monde est parti eh bah s'il en reste bah il prend une part de gâteau // et:: bah c'est plus juste parc(e) que comme ça les autres sont contents et alors que ça a été très très très égale // et Hania elle a dit bah:: un p(e)tit peu que c'était sur heu le sur la per/ je crois que c'était sur la personne qui a travaillé plus et moins eh ben Hania elle a dit un p(e)tit peu c'est juste et injuste à la fois // après y a E/ mi/ milie qui a dit bah qu'elle ne trouvait pas ça juste // et Mathéo bah:: que ses parents i(ls) lui faisaient des cadeaux pa(r)c(e) qu'il travaillait et comme son frère bah il aime pas trop l'école // bah à un moment comme il avait bien travaillé ben ils lui ont offert heu une petite mobylette et Mathéo il a été content bah parc(e) que// il a:: bah pa(r)c(e) que son frère il a eu moins de cadeaux que lui // et Emilie bah:: // elle nous bah Emilie bah on revient sur // les parts de gâteau elle a dit bah que elle qu'elle pensait qu'ils devaient avoir les mêmes parts

### ***3 – Retour réflexif sur la DVDP***

- 342 **Michel T.** :merci // donc on va terminer par une petite analyse un p(e)tit peu donc de:: de c(e) qui s'est passé // heu:: donc je vais demander donc aux présidents de séances qui c'était bah Mathéo // voilà Mathéo et puis Lou un p(e)tit peu voilà on analyse un peu vos fonctions et là c'était quand il était président de séance Mathéo voilà comment:: est-ce que tu as eu des difficultés:: ? comment ça s'est passé ? tu peux nous dire aussi un p(e)tit peu comment tu as géré ta feuille ? et là heu j'ai vu que tu marquais des choses avec des croix
- 343 **Mathéo** : bah j'ai juste marqué un peu la parole après heu au début j'étais stressé // parc(e) qu'il y a beaucoup de monde après heu bah le stress i(l) s'est heu c'est passé et:: j'ai donné la parole tranquillement // et:: non c'était c'était pas si dur que ça un travail de président

- 344 **Michel T.** :est-ce que t'as essayé de:: de donner la parole à à certains qui ont moins parlé que d'autres ?
- 345 **Mathéo** : bah oui j'ai essayé plusieurs fois à Hania qui voulait pas et après bah::
- 346 **Michel T.** :et puis et puis elle a parlé après
- 347 **Mathéo** : ouais après j'avais vu E/: j'ai/ Éloi : i(l) m'a fait des signes pour dire qu'il levait la main en dernier et que j(e) l'avais pas vu bah j(e) l'ai interrogé il avait aussi pas pas:: parlé tant que ça
- 348 **Michel T.** :heu merci c'est:: c'est c'est difficile Lou d'être président de séance ? comment tu as comment t'as vécu ça ?
- 349 **Lou** : bah au début j'étais stressée maintenant j(e) suis toujours stressée, mais {rires}
- 350 **Michel T.** :mais tu as eu des difficultés ?
- 351 **Lou** : bah non, mais::
- 352 **Michel T.** :tu vois le stress il est pas très grand
- 353 **Lou** : oui oui {rires}
- 354 **Michel T.** :oui heu je vois que tu as marqué un petit peu:: donc est-ce que tu peux nous dire là heu:: // comment ça s'est réparti la parole ?
- 355 **Lou** : bah y a Manon Émilie : et Benoît et Mathéo qui ont assez beaucoup parlé après y a William et Melvil et Hania
- 356 **Michel T.** :beaucoup ça veut trois fois hein ?
- 357 **Lou** : et:: William et Melvil ont parlé deux fois et Hania elle a parlé une fois
- 358 **Michel T.** :tout le monde a parlé
- 359 **Lou** : oui tout le monde a parlé
- 360 **Michel T.** :d'accord // est-ce que heu:: les observateurs qui observaient donc heu les deux présidents de séances vous avez quelque chose heu à dire ?
- 361 **Émilie** : mais heu je dois lire la feuille que j'ai écrit ?
- 362 **Michel T.** : : bah oui tu dis tes quelles sont tes observations tes observations donc sur <Émilie : : bah::> les présidents de séance

- 363 **Émilie** : d'abord j'ai:: remarqué (en)fin j'ai vu qu(e) Manon s'appliquait pour écrire // heu:: après heu:: Mathéo il a attendu à peu près une minute, mais pas vraiment deux minutes donc voilà
- 364 **Michel T.** : au départ ? pour la réflexion ? oui
- 365 **Émilie** : heu:: Manon a écrit Manon et Dimitri \*chcrois i(l)s ont écrit les prénoms des personnes:: qui qui avaient parlé heu sur leurs feuilles
- 366 **Michel T.** : est-ce que tu trouves que c'est important en soi pour toi ? de de de de marquer qui dit quoi chaque fois ou pas ?
- 367 **Émilie** : bah non justement le but c'était pas d'écrire les personnes, mais (en)fin après elle fait comme elle veut, mais:: // \*chpense qu'i(l) vaut mieux écrire juste c(e) qui s(e) passe dans le débat et pas autre chose
- 368 **Michel T.** : donc si tu avais un conseil à à:: à leur donner tu leurs dirais c'est pas la peine que vous écriviez finalement les prénoms pa(r)c(e) que vous passez beaucoup de temps à écrire et:: c'est du temps qui vous manque après pour pouvoir d'accord c'est un conseil que tu leurs donnes d'accord
- 369 **Émilie** : heu Mat/ bah:: au début Mathéo il a beaucoup donné la parole à Candice, mais après il a bien donné la parole à tout le monde heu:: et voilà sinon bah i(l)s ont très très bien travaillé
- 370 **Michel T.** : ah très bien et:: l'observa/ l'observateur de Lou ? qui c'était ? c'était:: Éloi : ou Danaé ?
- 371 **Manon** : non c'était Benoît
- 372 **Michel T.** : c'est Benoît ? alors qu'est-ce que tu peux nous dire ?
- 373 **Benoît** : {saccadé} bah alors heu ce que j'ai fait c'était un peu plus heum secrétaire de ce de ce que je devais vraiment faire, mais heumm // ce que j'ai écrit c'est que Melvil donne beaucoup d'exemples // Lou décrit l'inégalité Dimitri pense que c'est injuste de faire les devoirs // Candice d/ dit que c'est dans des circonstances le tirage au sort est juste, mais:: celui qui perd trouve que c'est pas juste // Éloi : donne un exemple les petits ne peuvent pas faire ce qu'il veut parc(e) qu'ils sont trop petits quand Lou commence une phrase positif et finit négatif des fois c'est injuste pour une bonne raison exemple volcan explose beaucoup de personnes sont mortes XXX

- 374 **Michel T.** :on va on va peut-être pas disons tout lire, mais ce que je ce que je:: j'observe c'est que finalement toi qui observais donc les philosophes c'est-à-dire les discutant c'est une observation un peu comme le secrétaire de séance ça consistait à beaucoup écouter donc ce qu'ils disaient et à essayer un p(e)tit peu de marquer hein ? <Benoît : oui> donc tu étais beaucoup plus sensible disons dans le contenu de leur intervention qu'à la façon donc un p(e)tit peu dont se situait disons le débat // d'accord ? // alors en ce qui concerne les:: les secrétaires alors y avait y avait Manon et ensuite Dimitri // donc Manon comment ça s'est passé ton:: ton travail de:: de de secrétaire ?
- 375 **Manon** : merci heumm bah:: au début j'étais aussi stressée comme les présidents pa(r)c(e) que comme heu:: j(e) me suis fait comment dire un p(e)tit opérer du doigt on va dire // j'avais un peu mal quand j'écrivais et j'avais peur de pas aller assez vite:: heumm pour écrire heum le:: // le minimum et heu::
- 376 **Michel T.** :qu'est-ce que qu'est-ce que tu penses:: de la suggestion d'Émilie : qui te dit heu:: ben c'est pas la peine que tu marques le nom:: à chaque fois de des personnes c'est un bon conseil d'après toi ?
- 377 **Manon** : bah:: je pense qu'elle a raison et:: autre part heu:: je pense que j'ai aussi bien fait d'écrire les noms je sais pas pourquoi, mais:: // je pense que si on marquait les pré/ les prénoms bah:: ça:: ça peut:: mmm montrer que j'ai pas l/ j'ai pas tellement oublié de faire heu:: d'écrire heu c(e) que les gens::
- 378 **Michel T.** :d'accord comme ça t'es sûre que tu prends finalement un peu tout ce que:: chacun dit ?
- 379 **Manon** : oui, mais j'ai pas tout écrit et mais heumm elle a aussi un p(e)tit peu raison pa(r)c(e) que ceux qui ont pas beaucoup parlé ils ont
- 380 **Michel T.** :et comment tu faisais pour distinguer l'essentiel par rapport à tout ce qui se disait sur ce que tu as dit tout à l'heure ? // pa(r)c(e) que il s'est dit beaucoup de choses // toi tu peux pas tout écrire
- 381 **Manon** : bah:: // je sais que quand heu les inter/ heu:: sur les choses qui ont été dit \*chsais qu(e) c'est important donc j'ai essayé de:: un maximum les écrire

- 382 **Michel T.** :ça c'est un conseil tiens que tu pourrais donner aux autres c'est-à-dire écouter les reformulations soit de la reformulatrice soit heu de l'animateur // hm parce que à ce moment-là ça t'aidera à voir l'essentiel dans ce qui a été dit
- 383 **Manon** : ouais voilà pa(r)c(e) qu'en fait heu quand on était à l'école quand c'était Yves heu:: qui reprenait heu les choses qu'il avait dit c'était souvent heu:: // les choses les plus importantes donc heu:: je je v/ j'ai j'avais pas pensé quand heu on y était mais maintenant que j'y pense bah voilà pa(r)c(e) que j'y ai pensé trop / un peu tard
- 384 **Michel T.** :c'est-à-dire que les reformulations qui sont faites t'aident en tant que secrétaire de séance à noter l'essentiel de ce qui s'est dit c'est ça ?
- 385 **Manon** : Oui
- 386 **Michel T.** :et Dimitri comment tu vois comment tu vois les choses ? tu peux faire circuler s'il te plaît ? merci très intéressant ce que tu as dit oui ? // alors la question c'est toi tu étais secrétaire de séance comment:: comment ça s'est passé ? t'as eu des difficultés ou pas ou ?
- 387 **Dimitri** : bah au départ j'étais très stressé pa(r)c(e) que j'entendais les personnes parler alors que j'étais encore en train d'écrire leur nom // après ça:: après j'ai réussi un p(e)tit peu à m'équilibrer j'ai demandé à Lou heum // à des moments heu qui elle va interroger pa(r)c(e) qu'y avait plein de personnes qui levaient le doigt // et des fois y avait deux y avait plusieurs personnes qui levaient le doigt et avait parlé autant de fois // donc comme ça \*chpouvais prendre un p(e)tit peu d'avance et:: donc à la fin \*ch/ //j'ai pas été trop trop stressé
- 388 **Michel T.** :tu tu es d'accord avec la proposition d'Émilie : de ne pas écrire les:: les prénoms qu'est-ce que tu en penses de ça ?
- 389 **Dimitri** : bah non pa(r)c(e) que si on oublie exemple c'est qui qui a qui a dit en premier là c'était Mathéo et je pouvais obligatoirement m'en souvenir vu que j'avais écrit
- 390 **Michel T.** :d'accord très bien // et les:: les observateurs dans la deuxième:: dans la deuxième partie est-ce que vous avez des:: des choses à dire ? // Danaé ?
- 391 **Danaé** : moi déjà heu tous les philosophes ont dit des choses intéressantes // donc j(e) trouve que c'était déjà bien // donc au début vous êtes partis d'une idée de

gâteau et après vous avez rajouté des choses sur le gâteau et c/ et vous avez y en a certains qui sont dit que i/ il heu:: il fallait qu(e) ça soit qu(e) les parts soient égales // et d'autres qui \*sdit c'est:: selon la personne heu la la part que la personne veut mais il faut pas qu'elle soit trop grosse sinon heu:: voilà // et après heu:: vous êtes partis sur l'idée d'une de l'école des travail à l'école et voilà // et Émilie : a est revenue sur le gâteau

392 **Michel T.** : donc d'accord donc pour toi:: en disant observer les philosophes c'est comme heu:: exactement comme Benoît c'est de travailler essentiellement sur s/ sur le contenu sur ce que les élèves ils auront dit // alors en ce qui concerne heu les derniers points peut-être les:: les reformulateurs alors heu y avait:: William qui était reformulateur // tu peux dire un p(e)tit peu donc heu c'est difficile de reformuler ce qu'un élève vient de dire ?

393 **William** : ben:: heu faut beaucoup d'écoute déjà pa(r)c(e) que:: si t'es complètement paumé heu // tu dis oh qu'est-c(e) qu'il a dit ? et heumm heu aussi faut trouver heum // (en)fin faut trouver quelque chose heu:: qui soit:: (en)fin faut bien reformuler c(e) qu'il a dit et en deux trois mots // heu:: c'était pas évident et:: ben je crois qu(e) j'/

394 **Michel T.** :bien écouter ne pas être trop long dans sa reformulation ouais

395 **William** : eh bah:: ne pas trop être hésitant et ça à mon avis heu je crois que j'étais pas très bon

396 **Michel T.** :d'accord // c'était bien ta façon de disons de reformuler oui ? alors Candice

397 **Candice** : heu bah heu:: c'est vrai que ça demande beaucoup d'écoute de compréhension et heu:: faut aussi heu bah:: heumm pas:: essayer de pas:: s'en aller sur le sujet heu:: par exemple heu:: // heu:: ne pas dire c(e) qu'on pense nous par rapport (en)fin c(e) qu'on a compris différemment

398 **Michel T.** :ça c'est très important ! pourquoi toi tu ne peux pas dire ce que tu penses toi ? c'est important dans ta fonction de reformula/ trice ?

399 **Candice** : pa(r)c(e) que après heu:: // ben ce sera pas vraiment reformulateur ce sera plutôt heu:: de dire à sa façon mais:: i(l) faut:: aussi heu:: essayer heu:: d'écouter les autres heu:: de:: // de pouvoir heu:: les aider à s'expliquer

- 400 **Michel T.** :tout à fait tu vois à un moment donné tu voulais intervenir donc Lou qui est la présidente t'a rappelé que la secrétaire disons n'intervenait pas parc(e) que toi dois écouter les autres est-ce qu(e) tu penses que c'est important quand on est reformulatrice de ne pas intervenir en tant que philosophe ?
- 401 **Candice** : bah je sais pas pa(r)c(e) que j'étais un peu tenté {rire} heu:: mais heu je sais pas trop {rire gêné}
- 402 **Michel T.** : moi \*chpense que c'est très important pa(r)c(e) que si on est philosophe en même temps qu'on est reformulateur on est pris par ses idées à soi alors que si tu ne/ n'interviens pas à ce moment-là tu peux vraiment disons écouter // est-ce que sur tout ce qu'on vient de dire là parc(e) qu'i(l) va falloir conclure vous auriez une ou deux choses à à ajouter sur la façon dont les choses se:: se sont passées ? // donc voilà y en a un deux trois quatre qui lèvent la main on fait ce petit tour de table de ceux qui ont levé la main peut-être qu'on conclura
- 403 **Lou** : heu:: y a aussi heu:: l'observateur de nous pa(r)c(e) on sait pas c(e) qu'on a fait et::
- 404 **Michel T.** :oui ! alors tu voudrais savoir ce que tu as fait toi ! qui c'est qui t'observait ?
- 405 **Lou** : bah oui
- 406 **Michel T.** :qui c'est qui t'observait ?
- 407 **Lou** : Éloi :
- 408 **Michel T.** :Éloi :
- 409 **Éloi** : merci
- 410 **Michel T.** :tu demandes ton droit à être observe et qu'on te fasse un renvoi très bien {rires}
- 411 **Éloi** : bah c'est:: sur le secrétaire bah j(e) pense que l(e) secrétaire n'a pas besoin de marquer les prénoms de toutes les personnes // mais juste donner les idées // et un peu:: (en)fin ça sert un peu à rien de:: de marquer les noms // et aussi il a mis toutes les idées de tout le monde mais il faut que:: il faut garder les idées:: les informations les plus importantes pa(r)c(e) que:: voilà
- 412 **Michel T.** :d'accord
- 413 **Éloi** : pa(r)c(e) que:: voilà
- 414 **Michel T.** :très bien voilà ça t'a donné satisfaction ?



- 415 **Lou :** \*chui pas secrétaire {rires}
- 416 **Michel T. :**ça c'était pour Dimitri et alors ?
- 417 **Éloi :** et et le président:: je trouve que bah elle faisait bien son métier pa(r)c(e) que les gens qu'avaient moins parlé bah:: elle l'en/ elle les interrogeait en premier c/ c'était bien
- 418 **Michel T. :**j'insiste moi particulièrement là-dessus c'est-à-dire que de donner la parole à ceux qui ont le moins parlé c'est un président juste // c'est un président juste pour essayer de faire en sorte que il y ai le maximum disons d'élèves qui puissent participer à la discussion alors y avait encore une ou deux interventions donc on donne le micro donc à Mathéo // et puis à oui ? tu avais à dire quelque chose vas-y et puis on fait un tour de table pour ceux qui ont envie de dire quelque chose et on arrête
- 419 **Émilie :** bah moi j'ai beaucoup stressé au début et:: // pa(r)c(e) que je devais bah écrire heu (en)fin:: ça stressait un peu de parler devant plein de gens avec un micro donc ben on parle deux fois plus fort que d'habitude heu:: et après bah:: ça allait beaucoup mieux et voilà !
- 420 **Mathéo :** c'est vrai que \*ch/ (en)fin:: c'est vrai que c'est tr/stressant au début surtout d'être président donc heu on parle (en)fin c'est nous qui animons le le projet
- 421 **Michel T. :**ah c'est une responsabilité de donner la parole aux gens hein ? pa(r)c(e) que tu as le pouvoir de donner la parole mais tu as le pouvoir aussi de donner le pouvoir de la parole aux autres c'est important
- 422 **Mathéo :** et \*chui d'accord avec c(e) que t'as dit // \*ché plus c(e) que t'as dit {rires}
- 423 **Michel T. :**mais tu es d'accord // ok y a Manon je crois qui veut dire quelque chose
- 424 **Manon :** heu juste est-ce que \*chpeux dire heu:: quand on est:: philosophe heu c'est c(e) que:: j'ai ressenti quand on était philosophe ou pas ?
- 425 **Michel T. :**oui
- 426 **Manon :** oui heum bah j'étais j'étais un p(e)tit peu stressée aussi au début pa(r)c(e) que je sais que:: quand heu je parle devant plein d(e) gens souvent quand heu j'ai:: XXX dire des verbes je me rappelle plus tellement heu:: // de:: comme heu \*ché pas moi heu:: vous dites heu j'ai peur de dire vous disez ou autre chose comme

ça // donc heu j'ai un peu peur qu'(il) y ai des gens qui se moquent de moi mais je pense que je n'ai pas fait de faute à part (en)fin voilà

427 **Michel T.** :alors c'est important c'est important ça de dire dans un atelier de philo on n'est pas dans un cours de français on est là essentiellement pour exprimer son son son idée et de toute façon on sera pas jugés ni sur ce qu'on dit ni sur la façon dont on le dit ça c'est très important pour établir la confiance et la sécurité // on continue un p(e)tit peu ? donc je pense y avait Melvil qui avait demandé la parole et ensuite y a Danaé et nous concluons

428 **Danaé** : et y a moi

429 **Melvil** : ben:: d'habitude à l'école:: ben le reformulateur et ben il a le droit de participer au débat // et puis // heu bah en fait moi j'étais pas stressé dès le début jusqu'à la fin pa(r)c(e) que (en)fin y a pas beaucoup de monde et voilà

430 **Michel T.** :d'accord Danaé

431 **Danaé** : bah moi déjà j'ai bien aimé les/ le:: le sujet du débat \*chtrouve que c'était intéressant heu bah au début aussi j'ai un peu stressé

432 **Michel T.** : d'accord Eloi tu voulais dire quelque chose

433 **Éloi** : oui

434 **Michel T.** :et ensuite on terminera par heu par Lou

435 **Éloi** : bah heu:: moi aussi j'ai un peu stressé au début pa(r)c(e) que XXX micro et bah heu t'entends pas trop c(e) que tu dis et:: j'avais peur de dire n'importe quoi

436 **Michel T.** :est-ce que tu crois qu'(il) y a des avantages à avoir un micro ?

437 **Éloi** : bah juste à nous entendre plus fort

438 **Michel T.** :à nous entendre sans être sans avoir à redire les choses qui ont été dites à voix basse le micro c'est très démocratique on entend tout le monde // hein qu'on ait une petite voix qu'on ait une grosse voix c'est très important d'XXX micro on est à égalité et ça c'est la justice qui c'est un élément de justice le micro on est égaux en décibels hein // heu Lou voulait intervenir

439 **Lou** : bah \*chui d'accord pa(r)c(e) que ça fait XXX pa(r)c(e) que y a:: y a tout le monde avec les blocs notes et les:: {rires} stylos ça fait super peur et surtout

quand on a une voix bizarre avec le micro ça fait ça ça fait ça fait peur en fait  
quand on a une voix bizarre

#### **4 - Clôture**

440 **Michel T.** : d'accord bon écoutez je crois qu'on va peut-être disons terminer si vous avez envie de continuer à discuter XXX le fait est que je vais donner la parole donc soit à Yves soit à Ophélie si vous voulez dire un p(e)tit mot eh ce sont quand même vos:: vos élèves

441 **Yves :** non je sais pas c(e) que:: c(e) qu'on peut dire je les félicite pa(r)c(e) que:: voilà prendre la parole en public c'est jamais facile // mais ça se travaille aussi et heum et:: \*ch/ c'est une compétence qu'on travaille pas assez heu à l'école et surtout dans dans nos écoles françaises // prendre la parole en public être capable d'animer une réunion heu d'écouter les autres on est vraiment dans quelque chose de fondamental et j(e) dirais de plus en plus heu:: fondamental // donc heu:: et simplement pour rev(e)nir eff/ que que c'est un vrai travail et \*chpense qu'ils sont fatigués pa(r)c(e) que réfléchir c'est:: c'est un travail intellectuel et dans travail intellectuel y a travail

442 **Ophélie :** je vous félicite pour votre attention pa(r)c(e) que vous êtes restés une heure à parler et c'/ plus d'une heure une heure et demie et c'est énorme donc bravo

### Annexe 3 : Analyse des énoncés de la discussion « C'est pas juste »

Réplique	Elève	Énoncé	Anecdotique	Reprise anecdote	Reprise généralisation	Généralisation
61	Melvil	par exemple elle peut se coucher plus tard que moi parce que son école elle commence plus tard // et ça je trouve ça pas juste parceque je suis plus grand	x			
68	Lou	des fois il y a des injustices (...) des fois c'est toi qui a plus de chances et des fois c'est l'autre				x
70	Enfant	c'est un peu de l'inégalité			x	
75	Danaé	quand on dit que c'est pas juste, c'est souvent qu'on est pas d'accord avec quelque chose				x
80	Dimitri	par exemple si nos parents nous disent fais tes devoirs on dit c'est pas juste parcequ'on ne préfèrerait pas les faire	x			
85	Candice	je pense qu'il y a plusieurs sens de c'est pas juste (...) il y a c'est pas juste qui peut créer un conflit (...) il y a aussi le c'est pas juste un peu capricieux				x
93	Candice	par exemple quand on est petit des fois on est un peu capricieux on a l'impression qu'on peut avoir plus de choses			x	
95	Candice	par exemple ma sœur et moi on fait un gouter puis elle a plus de choses que moi et par exemple il reste plus qu'un seul bonbon et puis on tire au sort c'est elle et je vais dire c'est pas juste mais au fond c'est juste	x			
99	Candice	ça peut aussi être pas juste pour de vrai mais qu'on peut pas faire autrement				x
102	Eloi	par exemple quand on est petit et on veut jouer au foot avec des plus grands ils vont dire c'est pas juste mais un peu c'est juste parceque après il peut se faire mal	x			

107	Melvil	par exemple il y a deux ans ou l'année dernière avec mes copains, eux (...) ils pouvaient regarder des matchs de foot le soir en entier et moi j'regardais que la première mi-temps (...) du coup le lendemain, j'pouvais pas parler de ça avec eux (...)	x			
112	Candice	par exemple ma nièce elle a un an et huit mois et par exemple je lui ai dit non à prendre des objets qui sont petits pour pas qu'elle les avale (...) elle sait pas dire c'est pas juste mais je pense qu'elle le pense	x			
116	William	c'est pas de l'inégalité mais c'est pour protéger par exemple y a quelqu'un il veut manger une chose qu'une autre personne, mais s'il la mange il sera très malade et l'autre personne elle lui dit non tu n'as pas le droit	x			x
119	Dimitri	tu crois que c'est pas juste parce que on préfère que ce soit nous qui soyons choisis au lieu des autres c'est un peu de la chance			x	
123	Dimitri	le tirage au sort ça c'est obligé d'être la justice				x
132	Lou	on a fait un tirage au sort et par exemple y a une amie à nous qui voulait venir mais nous on voulait lui laisser notre place mais elle a dit non parceque c'est le hasard et c'est la justice	x		x	
138	Lou	si y a une autre sortie et que y a un demi-groupe les autres seront avantagés donc c'est bien aussi		x		
140	Lou	les deux seraient égaux et ce serait bien			x	
147	Danaé	je pense que c'est plus juste de faire du tirage au sort parceque (...) si c'est quelqu'un qui le dit c'est plutôt de l'injustice parceque il va dire plutôt les personnes qu'il préfère				x

152	Lou	ceux qui sont blessés oui évidemment ils vont dire que c'est pas juste mais après c'est pas du tout de l'injustice c'est comme le tirage au sort en fait c'est le hasard qui a peut-être désigné				<b>x</b>
154	William	y a pas quelqu'un qui dit ah tiens je vais exploser le volcan comme ça telle personne va être blessée ou mourir			<b>x</b>	
157	Dimitri	je pense que y a un peu de l'injustice parce que y a des gens qui ont été tués à cause d'une seule raison et cette raison on sait pas pourquoi elle s'est produite			<b>x</b>	
164	Hania	si on reprend l'exemple du tremblement de terre les personnes qui vont être mortes leurs familles vont dire que c'est pas juste donc c'est l'injustice des deux côtés			<b>x</b>	
169	Danaé	je pense que y a de l'injustice dans la nature et dans l'homme (...) je trouve que la nature c'est en fait comme l'homme				<b>x</b>
173	William	c'est que la nature (...) ça vient directement comme ça c'est pas choisi (...) alors que les hommes c'est eux qui le font			<b>x</b>	
179	Melvil	moi je trouve que non parceque si il se construit une maison en bois dans le cratère d'un volcan (...) il savait que y aurait peut-être une éruption qui pourrait le tuer il avait qu'à choisir un autre endroit pour faire sa maison		<b>x</b>		
179	Melvil	si c'est par exemple quelqu'un qui met une bombe et puis ça explose là c'est pas de la faute des gens qui sont ici c'est la faute du gars (...) là c'est pas juste		<b>x</b>		
		<b>TOTAL : 29</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>9</b>
		<b>100%</b>	<b>28%</b>	<b>10%</b>	<b>31%</b>	<b>31%</b>

### Annexe 4 : Analyse des énoncés de la discussion « Conflit »

Réplique	Elève	Enoncé	Anecdote	reprise anecdote	reprise généralisation	généralisation
2	Maxime	aucun des deux parce que la parole ça blesse moralement j'imagine que la parole c'est des insultes				X
9	Maxime	Et puis la bagarre ça fait mal				X
11	Camille	Si on se bagarre on essaye de résoudre le pb et après comme ça il y aurait pas de bagarre				X
19	Clara	moi je dirais plutôt la parole parce qu'au lieu de se taper, on peut essayer de le résoudre en disant des solutions pour essayer de comprendre ce qu'il se passe				X
23	Thomas	Des fois tu ne règles pas les problèmes avec la parole				X
25	Thomas	S'il est déjà en train de te taper et que t'essayes de lui parler. C'est un petit peu dur de lui parler t'es plutôt en train de crier.				X
27	Thomas	Des fois, t'es pas obligé de te bagarrer mais tu peux lui faire peur pour résoudre le problème				X
31	Blandine	La parole ça peut résoudre le pb mais comme dit Thomas si y'en a qui te tapes dessus bah tu te défends forcément Apparemment pour les autres se bagarrer ça veut dire se taper dessus mais on peut aussi se bagarrer par la parole			X	X
36	Simon	Si t'as deux solutions c'est la parole parce que tu peux essayer de résoudre le problème mais si t'as une seule solution t'es bien obligé de te servir de tes poings donc c'est la bagarre			X	
46	Emma	La parole on va dire ça résout un petit peu les problèmes mais si ça ne marche pas au moins t'as essayé			X	

50	Emma	si ça marche pas aussi c'est un peu obligatoire que c'est la bagarre Mais faut mieux pas que ça soit la bagarre parce que la bagarre c'est pour montrer qui c'est le plus fort			X	
56	Louane	La bagarre ne mènera jamais à rien parce que tu la blesses quelque part				X
58	Louane	Tu la blesses à l'intérieur et c'est mieux parler calmement sansblesser la personne			X	
62	Elisa	ce serait plutôt la parole parce que Se battre ça ne résout rien, ça aggrave			X	
63	Camille	je dirais plutôt se bagarrer parce que Par exemple il y a quelqu'un que je ne connais pas je me promène dans la rue comme ça pour m'acheter des bonbons y'a quelqu'un je le connais pas un inconnu et il me traite et ben moi je me défends	X			
68	Blandine	mais parfois une bagarre ça peut être affectueux (68)comme entre frères et sœurs par exemple on ne va jamais faire de mal à son frère ou à sa sœur enfin pas volontairement				X
72	Clara	une bagarre ça n'est jamais affectueux même entre frères et sœurs et souvent ça se termine mal. C'est souvent le plus grand ou la plus grande qui est grondé parce que le plus petit il rapporte tout à la maman donc à la fin ça va finir mal	X		X	
74	Clarisse	une bagarre ce n'est jamais vraiment affectueux et puis moi j'ai déjà eu des bagarres avec mon frère ça finit mal		X	X	
78	Pierre	En général une bagarre ça fait pas du bien donc c'est pas vraiment affectueux			X	



80	Alice	souvent je me bagarre avec mon frère c'est bien je fais exprès c'est pour avoir le bonheur de lui donner une claque		X		
87	Maxime	ça fait du bien à son frère mais aussi à sa sœur Le mot bagarre c'est pas affectueux. Ça serait du jeu on dirait plutôt du jeu si c'était une bagarre affectueuse. La bagarre c'est taper et ça bagarre entre frères et sœurs c'est jamais involontaire			X	
93	Thomas	moi je dis que la bagarre et la parole ça sert à rien et parce que la parole on t'écoute. La bagarre si t'es plus faible que l'autre et bah l'autre l peut te voila				X
95	Thomas	par contre tes jambes elles te servent pour partir en courant ou alors le téléphone te sert pour appeler ses parents ou la police	X			
99	Thomas	C'est vrai que c'est bien de parler mais après faut que y ait un juge à chaque fois et on n'est pas tout le temps à l'Assemblée nationale				X
101	Sophie	Pour certains enfants, c'est pas vraiment affectueux parce qu'ils ont plus envie de défendre leurs peaux plutôt que leur faire plaisir			X	
103	Clara	Je reconnais que des fois j'ai le bonheur de donner une claque à mon frère sauf qu'après ça se termine en véritable bagarre avec les coups de pied et les coups de poing donc il ne faut pas faire ça		X	X	
105	Simon	si quelqu'un veut me racketter quand je veux acheter des bonbons bah j'utilise pas la parole et j'utilise pas la bagarre non plus, je fais comme Thomas, je pars en courant parce que c'est quelqu'un d'inconnu, il va me piquer mes bonbons, je vais pas l'insulter ou le taper		X		

107	Blandine	J'approuve la façon de penser d'Alice parce que taper son frère ou sa sœur parfois ça donne vraiment envie mais je citais frère et sœur comme exemple ça peut aussi être entre copains et copines parfois on tape un peu mais ça se finit jamais en vraie bagarre			X	X
111	Elisa	on a pas toujours besoin du juge, on peut parler, on peut bluffer aussi				X
115	Camille/simon	Mathéo s'il te court après toi qu'est-ce que tu fais		X		
119	Camille	la deuxième chose c'était la bagarre entre frères et sœurs bah moi de temps en temps je me bagarre avec mes deux frères c'est pas facile je pars en courant aussi c'est vrai, je pars en courant vers les toilettes pour le défendre		X		
125	Maxime	je trouve que dans la situation de Simon où il y a des bonbons et tout ça et bah autant directement manger les bonbons sur place		X		
129	Simon	Tu dis ça pour faire rire tout le monde mais je pense pas que si quelqu'un voudrait te piquer tes bonbons tu le narguerais en les mangeant devant lui		X		
132	Maxime	en général je me bagarre pas souvent avec ma sœur mais quand je me bagarre avec elle je m'amuse pas , c'est pas trop pour rigoler		X		
134	Camille	c'est pas parce que y a quelqu'un qui est plus grand que toi et que tu le connais pas il a des muscles ça veut pas dire qu'il est plus fort que toi			X	
138	Emma	quand tu vois un gars comme ça tu te méfies quand même un petit peu mais ça se trouve le gars des fois il est pas vraiment très fort mais tu vas quand même vérifier donc tu vas un petit peu courir		X		

140	Thomas	Si c'est l'homme le plus fort du monde et que tu lui as lancé une grosse pierre dans la tête il va pas être content, je pense pas qu'il va te faire une faveur mais si tu cours plus vite.	X			
142	Blandine	Si c'est l'homme le plus fort du monde et que tu lui lances une pierre à mon avis il ne va rien sentir		X		
143	Thomas	Tout le monde sent à part s'il a une maladie		X		
145	Emma	je pense qu'il va sentir quelque chose si c'est dans sa tête		X		
147	Arthur	C'est pas forcément l'homme le plus intelligent du monde donc il a pas forcément quelque chose pour se défendre sur la tête		X		
149	Sophie	sur l'histoire du bonbon, si quelqu'un t'offres un bonbon et que tu manges le bonbon et que tu lui donnes le papier et qu'il va après lui pas être content de s'être fait avoir comme ça et dans ces cas là mieux vaut courir très vite		X		
161	Lola	tu sais qu'il est le plus fort et que t'as aucune chance donc tu tentes quand même ta chance d'essayer de le convaincre de pas te taper mais si tu penses que tu as une chance tu peux essayer de te battre contre lui. S'il t'agresse dans la rue, tu le mémorises et tu le décris à la police		X		
166	Emma	si je lance un caillou dans la tête de ma meilleure amie je ne pense pas qu'elle va me dire c'est pas grave	X			
178	Simon	La meilleure amie je ne pense pas qu'elle soit hyper musclée		X		

184	Thomas	si t'as un ami à toi et qui est hyper musclé et tu l'as trahi bah il va t'en vouloir puis il court plus vite que toi donc t'as un petit peu de chance de l'avoir à part si t'as un pistolet sur toi et que tu le tues mais je crois pas que tu vas faire ça à ton copain.		X		
188	Simon	moi je trouve que la parole c'est plus blessant que la bagarre parce que si on m'insulte je suis triste mais si on me tape ça me fait mal mais je suis pas triste				X
190	Louanne	la parole ça blesse et ça fait mal (190) un moment ça fait mal en même temps t'es triste parce que ça fait mal donc t'es à moitié triste parce qu'il te fait mal et il peut te faire des trucs méchants				X
196	Nathan	Je suis pas d'accord avec Floriane parce qu'elle dit qu'elle est triste alors c'est vrai que tu pleures mais c'est quand on te tape mais c'est pas triste c'est parce que t'as mal			X	
198	Emma	Personnellement je préfère qu'on me parle qu'on me tape parce que quand t'es triste tu peux t'en remettre. Enfin quand on te tape tu peux t'en remettre aussi mais un petit peu	X			X
200	Clarisse	Disons que quelqu'un te pousse dans les escaliers bon bah tu te casses la jambe, ça met du temps à s'en remettre mais tu peux aussi être traumatisé de ce qu'il t'a fait (200)	X			
202	Elisa	Personnellement, je préfère être insultée que me faire taper dessus		X		
204	Nathan	moi je préfère être tapé qu'insulté parce que c'est plus difficile de s'en remettre que t'es blessé de l'intérieur		X		X

206	Thomas	si on te donne une pichenette tu t'en remets très facilement et c'est quand même taper et donc si t'es grand bah c'est plus dur, ça met plus longtemps à revenir normal	X			
214	Thomas	je peux faire un traumatisme. On tue ta maman tu t'en remets pas du tout du tout facilement	X			
		<b>TOTAL : 62</b>	<b>9</b>	<b>20</b>	<b>15</b>	<b>18</b>
		<b>100%</b>	<b>15</b>	<b>32</b>	<b>24</b>	<b>29</b>