

# Observation d'une pensée critique dialogique chez les étudiants : deux types d'échanges philosophiques

---

Formation secondaire — Filière B

Travail Ecrit de Recherche (TER) de [Aude Sampiemon](#)

Sous la direction de [Tristan Donzé](#)

Bienne, [mai 2023](#)

## Résumé

Le but que se fixe ce présent travail en didactique de philosophie est d'observer ce qu'il ressort de deux types d'échanges après le visionnement d'un épisode de la série *Black Mirror* en classe. Se basant sur les grilles d'analyse proposées par Daniel (2008), il s'agira d'observer ce qui ressort de ces deux échanges en ce qui concerne le développement d'une pensée critique (dialogique) chez les élèves. L'éducation, aux yeux de Lipman (1989), devrait développer un esprit critique chez l'élève, le rendant ainsi à même d'appréhender le monde contemporain. Selon cet auteur, la pensée critique se développe notamment au travers du philosopher. Selon Lipman, il est important que les élèves s'enrichissent entre pairs, s'inscrivant ainsi dans une même communauté de recherche. Le cinéma comme source de discussion permet ainsi de mettre en place ce climat de coopération au travers de discussions philosophiques à visée critique autour d'un média commun. Comme nous le verrons, le développement d'une pensée critique a bien été mise en place lors de ces discussions. Nous allons donc observer plus en détail les types de pensée critiques qui ressortent de ces échanges (Daniel, 2008).

## Mots-clés

Didactique de philosophie — cinéma — développement de la pensée critique — communauté de recherche — échange philosophique

## Table des matières

Résumé.....	i
Table des matières .....	2
Introduction.....	5
1 Problématique.....	7
1.1 Question de recherche.....	7
1.2 La philosophie et son enseignement .....	7
1.3 Cadre théorique, approche conceptuelle .....	10
1.3.1 Discussion philosophique.....	10
1.3.2 Communauté de recherche .....	12
1.3.3 Penser par soi-même .....	13
1.3.4 La pensée critique .....	15
1.3.5 Cinéma et philosophie .....	16
1.4 Présentation du cadre théorique pour l'observation .....	18
1.4.1 La pensée logique.....	18
1.4.2 La pensée créative.....	19
1.4.3 La pensée responsable .....	19
1.4.4 La pensée métacognitive .....	20
1.4.5 Les différents niveaux d'analyse des observations.....	20
1.4.6 Conclusion et question de recherche développée .....	22
2 Démarche méthodologique .....	24
2.1 Méthode d'analyse des données : l'observation .....	24
2.2 Description de la démarche .....	27
2.2.1 Description générale .....	27
2.2.2 Description plus approfondie des deux types de discussion .....	29
2.2.3 Les deux épisodes de la Série <i>Black Mirror</i> .....	30
2.2.4 Thématique de la séquence .....	31

3	Observation .....	32
3.1	Explications et contexte .....	32
3.2	Observation des discussions selon le modèle de Daniel (2008) .....	32
3.2.1	Observation de la première discussion .....	32
3.2.2	Observation de la deuxième discussion .....	42
3.3	Interprétation des résultats .....	49
3.3.1	Analyse du développement de l'esprit critique : .....	49
3.3.2	Gestion de classe et rôle de l'enseignant ? .....	53
3.4	Présentation des résultats .....	53
4	Apports et limites de la recherche .....	57
4.1	Apports .....	57
4.2	Limites : .....	57
	Conclusion .....	60
	Bibliographie .....	62
	Annexe 1 : description plus détaillée de la première discussion (l'avant et l'après).....	I
	Annexe 2 : PPT concernant la discussion philosophique .....	I
	Annexe 3 : données sur la première discussion (en deux temps) .....	II
	Discussion 1 : .....	II
	Temps de parole des élèves et de l'enseignant. ....	II
	Dans l'ordre, restitution de mes souvenirs de la discussion et m'aidant de la vidéo : .....	II
	Discussion 2 : .....	VIII
	Temps de parole des élèves et de l'enseignant. ....	VIII
	Dans l'ordre, restitution de mes souvenirs de la discussion et m'aidant de la vidéo : .....	IX
	Annexe 4 : transcription de la seconde discussion (aussi en deux temps) .....	XVI
	Première discussion « libre » .....	XVI
	Temps de parole des élèves et de l'enseignant pendant la discussion : .....	XVI
	Transcription de la première discussion (vidéo et audio) : .....	XVI

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*

Deuxième discussion « libre » .....XXII

    Temps de parole des élèves et de l'enseignant pendant la discussion : .....XXII

    Transcription de la deuxième discussion (vidéo et audio) : .....XXIII

Annexe 5 : Observation de la forme et du contenu pour le premier type de discussion : ..... I

    Contenu : ..... I

    Forme ..... XIII

Annexe 6 : Observation de la forme et du contenu pour le premier type de discussion : .....XXIV

    Contenu .....XXIV

    Forme .....XXXIII

Annexe 7 : Traces des étudiants, la première séquence de discussion ..... I

Annexe 8 : Traces des étudiants, la deuxième séquence de discussion .....XX

## Introduction

Dans un ouvrage collectif *La philosophie pour les enfants*, Marie-France Daniel (2008) souligne l'importance d'enseigner la pensée critique qui permettrait aux jeunes d'affronter les défis du monde contemporain. Ce serait aussi la visée que propose la Commission internationale de l'éducation (Unesco 2012, in Daniel, 2008, p. 26) :

*« (...) dans un rapport récent, la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle, mise sur pied par l'UNESCO, soutient que le développement de la pensée critique des jeunes est devenu essentiel pour favoriser chez ceux-ci une véritable compréhension des événements, au lieu de développer une vision simplifiée de l'information reliée à ces événements. En outre, la Commission suggère fortement que la coopération entre les jeunes soit valorisée, donnant ainsi à entendre que la pensée critique ne doit pas être enseignée comme une rhétorique compétitive, mais comme un moyen de s'enrichir à l'aide des pairs. Autrement dit, il convient que la pensée critique dépasse le simple développement cognitif pour s'intégrer au processus global du développement de la personne. »*

Le développement d'une pensée critique chez l'élève est un axe central de l'enseignement de la philosophie. En effet, si l'on observe les différents plans d'études romands, l'enseignement de la philosophie vise avant tout à développer une réflexion critique chez l'élève.<sup>1</sup> La philosophie est donc le domaine par excellence pour travailler cette compétence.

Un autre point souligné par la commission précitée est la valorisation de la coopération entre les élèves, non par une dynamique de compétition, mais par un enrichissement lors d'un travail entre pairs<sup>2</sup>. Comme nous le verrons par la suite, le fait de faire travailler les étudiants entre pairs est un point essentiel de la partie philosophique que nous voulons mettre en place. La coopération est d'ailleurs fortement liée à la visée du développement de la pensée critique chez les étudiants. Or, il me semble que les échanges oraux entre élèves sont un bon moyen de mettre en place cette coopération entre pairs, l'enseignant n'étant pas présent dans un mode purement transmissif.

---

<sup>1</sup> À Genève, les objectifs fondamentaux en philosophie sont l'autonomie de la pensée et l'examen critique de toute idée au travers de discussions libres notamment, ainsi que d'une ouverture à l'autre. Dans le canton de Vaud, il faut développer le questionnement de l'élève (se connaître soi-même, s'étonner devant le monde, penser par soi-même), ainsi que la compétence critique des élèves. Dans le canton de Berne, outre l'autonomie de pensée, c'est le développement de la distance critique qui est souligné. Etc.

<sup>2</sup> Présent dans l'avant-dernière phrase de la citation précédente, tirée de Marie-France Daniel (2008), ce terme est aussi utilisé par Lipman (1989). C'est aussi un des aspects importants de la pédagogie de Dewey.

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*

Pour faire naître ces échanges, de nombreuses pistes didactiques sont possibles. Je me propose ici de choisir un vecteur peu usuel pour la discussion : le cinéma. Pourquoi le cinéma ? Parce qu'à mon sens, c'est un médium qui implique directement les étudiants. De plus, comme le souligne Mireille Nicolet (2018), professeure de philosophie au lycée, il n'est pas usuel en cours de philosophie et donc utiliser un dispositif innovant rend les élèves plus actifs dans leur apprentissage philosophique. De par sa forme (une suite d'images), le cinéma fait forcément penser (Deleuze, 1984), car l'on a besoin de donner un sens à ce que l'on voit. Je pense donc qu'il permettrait aux élèves d'avoir de toute façon quelque chose à exprimer (conversation) ou à penser (dialogue)<sup>3</sup> au sujet de ce qu'ils ont vu. Cela leur permettrait de s'impliquer dans la discussion, surtout si l'échange se fait de manière libre.

J'aimerais utiliser pour initier les échanges une série diffusée sur Netflix à partir de la troisième saison : *Black Mirror*. Il me semble que cette série ne peut laisser indifférente et qu'elle sera forcément source de questionnement pour les élèves. Il serait donc intéressant d'analyser le développement d'une pensée critique à partir d'un médium tel que celui-ci. Pour se faire, deux épisodes seront questionnés et ces questionnements donneront lieu à deux discussions, potentiellement un dialogue et une conversation selon la distinction établie par Lipman.

Ces discussions s'insèrent dans une séquence philosophique plus large, traitant des questions de l'identité (qu'est-ce qui nous définit ?) et de l'identité personnelle (qu'est-ce qui nous fait dire qu'une personne est identique à elle-même dans le temps ?). Chacun des épisodes choisis permet de développer un de ces problèmes philosophiques (identité ou identité personnelle) au travers de questions directement reliées à l'épisode visionné. Le but de ces discussions sera de construire ensemble une réflexion autour de deux questions pour chaque épisode et ce, à différemment moment de la séquence philosophique.

---

<sup>3</sup> Distinction développée après, selon la pensée de Lipman.

## 1 Problématique

### 1.1 Question de recherche

Mon objectif est de mettre en place une séquence didactique autour d'un échange philosophique entre les étudiants, afin d'observer l'esprit critique dont ils font preuve. J'ai donc choisi de me poser la question suivante : est-ce que la discussion philosophique à partir du médium filmique permet le développement d'une pensée critique chez les étudiants ?

Pour mettre en place ce travail de recherche, plusieurs questions se posent. Tout d'abord, l'enseignement de la philosophie permet-il un développement de la pensée critique, et comment ? Une autre question y est liée : quels sont les avantages de la coopération entre pairs en ce qui concerne le développement de compétences dans la pensée critique ?

Pour pouvoir répondre à ces questions, il me faut donc aborder en premier lieu la question de la philosophie et de sa didactique, puis proposer un cadre théorique à ma recherche au travers de divers concepts présents dans mes questionnements.

### 1.2 La philosophie et son enseignement

La didactique de la philosophie n'est pas très ancienne, elle date des années nonante (Tozzi, 2009). Ceci découle du fait que, pendant longtemps, l'on a pensé que la philosophie ne nécessitait pas de didactique, étant à elle-même sa propre didactique (Tozzi, 2009). Tozzi (2009) souligne l'importance de changer la pratique enseignante très transmissive de la philosophie. Selon lui, pour apprendre à philosopher, il n'est pas suffisant de lire ou d'écouter un philosophe. En effet, Tozzi (2009, p.93) affirme que pour « *l'élève lambda de terminale, pour lequel le discours de l'enseignant ou du texte philosophique paraît souvent obscur par sa complexité* », il serait plus probant de « *didactiser le penser par soi-même, qui ne va jamais de soi* ». Autrement dit, philosopher, c'est avant tout apprendre à penser par soi-même et développer une pensée critique. Selon l'auteur, il existe donc bien un lien entre la philosophie et la pensée critique.

Un autre théoricien de la philosophie, Matthew Lipman<sup>4</sup> affirme que « philosopher » équivaut à développer les apprentissages pour parvenir à une pensée critique, mais ces apprentissages doivent avoir lieu au sein d'une communauté de recherche.<sup>5</sup> Cette communauté de recherche mérite un approfondissement ultérieur, mais on peut déjà voir un lien avec l'enrichissement entre pairs proposé par la Commission internationale de l'éducation.

Lipman et Tozzi proposent une réflexion en ce qui concerne l'enseignement de la philosophie pour les enfants (PPE). Tous deux pensent que l'oralité est une pratique importante du « philosopher » avec les enfants<sup>6</sup>. La philosophie pour les enfants proposée par Lipman a pour but de développer une pensée critique chez des élèves (Daniel, 2008, p. 36). Cependant, Tozzi met l'accent sur la stimulation du penser par soi-même chez l'enfant, en développant les compétences d'argumentation, de conceptualisation et de problématisation, alors que Lipman vise le travail du jugement par un éveil de la pensée critique.<sup>7</sup> Les élèves sont des sujets qui doivent être initiés aux lois et mœurs de leur culture, mais grâce une appropriation critique de cette dernière (Daniel, 2008, p. 29) :

*« Cette perspective est heuristique en ce qu'elle présuppose que la finalité de l'enseignement est de stimuler le questionnement chez les jeunes. Ainsi, le savoir devient d'une part, significatif et, d'autre part, contextuel ; il participe à la réflexion et au dialogue au sein d'une communauté de pairs, dans une visée de reconstruction sociale. En effet, si l'école forme des sujets actifs qui ont le pouvoir de construire leur système d'interprétation et leur représentation du monde, ces derniers vont créer, en*

---

<sup>4</sup> Selon Tozzi, « Il est un précurseur, un "père fondateur" » de la PPE et représente un grand intérêt parce qu'il développe « une véritable méthode, reposant pédagogiquement sur les méthodes actives (Dewey), psychologiquement sur le développement de l'enfant (Piaget), philosophiquement sur les problématiques classiques du patrimoine réflexif occidental (...) ». (Tozzi, 2008, pp. 103-104)

<sup>5</sup> « Pour Lipman, "le philosopher" se définit par "l'apprentissage du bien-penser" dans une communauté de pairs. Une limite qui découle de cette conception du philosopher est que la PPE n'introduit pas les jeunes aux traités ou aux doctrines philosophiques. » (Daniel, 2008, p. 43.)

<sup>6</sup> En effet, Tozzi (2008, p.107) affirme avoir découvert la pensée de Lipman dans l'année 1989, via une enseignante. Il trouve qu'il y a plusieurs convergences entre sa pensée et celle de Lipman, notamment : « la conviction de la possibilité d'un apprentissage du philosopher à l'oral par la confrontation socio-cognitive des représentations (appelées "opinions" en philosophie), fondement de la notion de "discussion philosophique". »

<sup>7</sup> Nous reviendrons sur cette opposition dans la méthodologie via une approche conceptuelle.

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*  
*retour, les conditions favorables à la coopération, à l'émancipation et à la*  
*démocratisation ».*

Ainsi, le développement d'une conscience critique permet l'émancipation et développe aussi l'autonomie. La finalité de cet apprentissage est d'améliorer l'expérience individuelle et sociale ; cette expérience est construite par les élèves plutôt que transmise par l'enseignant. Ainsi, « la pensée critique présuppose, outre un savoir-faire et un savoir-dire, un savoir-vivre ensemble » (Daniel, 2008, p. 28).

Lipman (2006, p. 31) affirme qu'il existe deux grands types d'éducation : la première pratique éducative, qu'il nomme « classique », définit l'éducation comme une transmission de savoir, connaissances qui est univoque, sans inconnues. Le maître est le détenteur du savoir, possédant ainsi une autorité sur l'élève qui « ne sait/ne connaît pas » (encore). Les élèves doivent acquérir ces connaissances « par un bourrage de crâne ». Le second type de pratique éducative est celui du « modèle réflexif ». L'éducation est définie comme le « résultat de la solidarité des membres d'une communauté de recherche, animée par l'enseignant qui en est le guide (...) ». Le monde n'est pas un donné, mais est au contraire source de connaissances incomplètes, voire incertaines. Contrairement à la pratique classique, les branches ne sont pas cloisonnées. L'enseignant reconnaît sa propre faillibilité et les élèves sont censés développer leur jugement et leur rationalité ; le but n'est pas qu'ils acquièrent des informations, mais plutôt qu'ils puissent faire des liens entre les différentes matières. Dans ce second modèle, l'enseignant et les élèves s'interrogent ensemble, ils forment alors une communauté de recherche (Lipman, 2006, p. 312).

Il est donc évident que la perspective éducative de Lipman correspond en de nombreux points à celle de la Commission internationale de l'éducation. En effet, on retrouve l'importance de questionner le monde qui nous entoure, le savoir n'étant pas donné une fois pour toutes<sup>8</sup>, mais est aussi soulignée l'importance de développer par là même un savoir-être. De plus, la coopération au sein d'une communauté de pairs permet cette construction sociale. La manière dont le philosophe définit l'éducation devrait donc nous permettre de

---

<sup>8</sup> Comme l'explique Daniel (2008, p. 30) : « le caractère construit des connaissances, suppose que le savoir n'est pas une réalité objective, prédéterminée en dehors du sujet, mais une construction du sujet-enquête-de-connaissances. » Il s'agit d'un postulat pragmatiste que Lipman a en commun avec Dewey (Daniels, idem.).

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*  
mieux comprendre comment mettre en place une séquence didactique qui développerait une pensée critique chez les élèves.

La suite de mon travail consiste à définir quelques concepts importants qui méritent d'être approfondis avant d'entrer dans la partie purement méthodologique de mon travail. En effet, pour qu'une mise en place pratique soit possible, il nous faut d'abord analyser ce que signifient une discussion philosophique et une communauté de recherche. Pour comprendre ce qui devra être observé, nous devons aussi déterminer ce que signifient penser par soi-même et pensée critique. En dernier lieu, nous devons approfondir les liens qui ont déjà été faits entre cinéma et philosophie, en questionnant également l'apport du cinéma pour penser en philosophe.

### 1.3 Cadre théorique, approche conceptuelle

#### 1.3.1 Discussion philosophique

« La "discussion philosophique" renvoie aujourd'hui à des pratiques diversifiées qui prennent cette dénomination : entre un professeur de terminale et ses élèves, mais aussi au café philosophique, ou même à l'école primaire. » (Tozzi, 2005)

Comme l'explique bien Tozzi (2005, pour tout ce paragraphe), il est difficile de définir ce qu'est une discussion philosophique, car la définition de la philosophie est en elle-même source de débat. Ce n'est pas parce que ce sont des philosophes qui échangent qu'il y a discussion philosophique, tout comme il peut y avoir discussion philosophique parmi des étudiants (non-philosophes). La discussion philosophique possède un rapport direct à la vérité, elle recherche la vérité. La vérité recherchée entretient un rapport direct au réel et donc la discussion philosophique a donc pour enjeux de penser le réel. La question posée au départ d'une discussion philosophique ne doit pas apporter de réponse unique et incontestable au premier abord, mais au contraire, avoir des réponses controversées, des réponses multiples fondées. Cette question doit avoir du sens pour chacun et engager l'individu dans la discussion par ses enjeux anthropologiques. Il s'agit donc d'une question ouverte, philosophiquement inachevée, voire inachevable. Parce que fondée sur un raisonnement, la discussion philosophique implique un travail sur soi, une maîtrise de ses émotions.

Ce qui est intéressant, c'est que Tozzi (2005) souligne, aussi en référence à la pensée de Lipman, qu'il y a un lien entre discussion philosophique et pensée, puisque que la discussion se fait au sein d'une communauté de recherche.<sup>9</sup> En effet, la discussion philosophique engage un rapport à autrui, comme c'est le cas de toute pensée. Cependant, lors d'une discussion, cet autrui est incarné et permet une interaction sociale et verbale avec lui ; la discussion philosophique est donc une co-construction de divers rapports : de sens, de forces (physique ou verbale).

Dans son ouvrage, M. Lipman (2006) offre une distinction, essentielle pour nous, entre conversation et dialogue. Les deux diffèrent quant à leur processus : « le premier est fort marqué par une note personnelle et son fil logique est ténu alors que c'est exactement l'inverse qui se produit dans le second » (2006, p.93). La conversation viserait l'équilibre, les interlocuteurs prenant « tour à tour l'ascendant ». Selon M. Lipman (2006), la conversation implique des échanges concernant des sentiments, des réflexions, des informations, des manières de comprendre. Le dialogue, au contraire, provoque un déséquilibre pour faire progresser l'échange : chaque argument invoque un contre-argument. Dans ce type d'échange, les membres de la communauté coopèrent aussi, mais dans le but de résoudre un problème (Lipman, 2006, p. 93.).

Cette idée qui consiste à dire qu'on apprend lorsqu'on doit résoudre un problème commun est le propre de la pédagogie de Dewey. D'ailleurs, la philosophie a pour but de résoudre les problèmes de l'homme.<sup>10</sup> En effet, la philosophie devrait permettre de sensibiliser les opprimés des mécanismes qui les aliènent, en leur permettant de choisir plus librement. Elle s'attaque donc aux croyances que véhicule une domination (Zask, 2015). Cette critique des mécanismes d'aliénation se fait à partir d'une réflexion commune (Zask, 2015, p.18) : « La critique est un exercice idéalement commun, destiné à ce que chacun affine ses propres outils d'analyse et perçoive les conditions culturelles de son existence de telle manière qu'il

---

<sup>9</sup> « Mais quelque chose se joue ici du rapport à la pensée, dès que la discussion philosophique est une "communauté de recherche" (M. Lipman), dont les interactions sur une question alimentent la réflexion de chacun et le travail collectif. »

<sup>10</sup> « La philosophie se rétablit quand elle cesse d'être un dispositif pour traiter des problèmes des philosophes, et devient une méthode, cultivée par les philosophes, pour traiter des problèmes des hommes » (Dewey, 1917, page 46.)

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*  
puisse les faire évoluer, les ajuster aux opportunités réellement existantes du développement du soi et s'émanciper de celles qui le contraignent et l'enferment. »

Il faut rajouter ici que l'expérience est au centre de la pédagogie de Dewey (Zask, 2015, p.47). Comme l'explique bien J. Zask (2015, pp. 104-105) : pour Dewey, l'école a pour but de former au processus d'individuation et de participation sociale ; elle accompagne la croissance de l'individualité en entraînant les capacités d'expériences des élèves, par exemple avec la logique, la mémoire, les exercices d'observation. De l'autre côté, l'école forme à la socialisation grâce au partage de l'expérience (cognitive, ludique, technique, théorique...). Son but n'est donc pas de préparer l'individu à s'insérer dans la société en le faisant adopter le rôle qui permet son bon fonctionnement, mais plutôt de socialiser l'intelligence. D'ailleurs, cette connaissance et ce processus d'apprentissage ne se font pas sans une communauté d'enquêteurs.

### 1.3.2 Communauté de recherche

Le concept de communauté de recherche est présent non seulement chez Lipman, comme nous l'avons vu, mais avant lui chez Dewey. Donc, nous reviendrons à la pensée de Lipman dans un second temps, après un passage obligé concernant la pensée de Dewey à ce sujet.

Comme l'explique Zask (2015, p. 105), la communauté d'enquêteur en fait de parfaits égaux, qui sont enclins à partager leurs croyances pour les vérifier et les développer. Dewey affirme que toute société démocratique se doit de savoir apprendre aux enfants à penser par eux-mêmes (Lipman, 2006, p.48).

Comme nous l'avons vu plus haut, Tozzi (2005) reconnaît le lien essentiel qu'il existe entre discussion philosophique et communauté de recherche :

« L'intérêt d'une discussion philosophique est de tenter d'instaurer un groupe de personnes en "communauté de recherche" sur un problème essentiel. M. Lipman emploie cette expression à propos de la philosophie pour enfants pour laquelle il propose une démarche depuis les années 1970. Il s'agit pour l'instituteur de constituer sa classe (le problème est analogue, bien que non identique, pour un animateur de café-philo) en "communauté de recherche", c'est-à-dire en un lieu et un moment où chaque participant essaye d'apporter sa pierre à la problématique

posée, en se plaçant d'un point de vue rationnel, compte tenu de son âge, de son expérience, de sa maturité, de ses connaissances ».

Cette communauté de recherche a pour but de mettre en place ce que Lipman (2006, p.33) décrit comme : une classe « dans laquelle les élèves s'écourent mutuellement avec respect, s'empruntent des idées les uns des autres, s'encouragent à justifier leurs positions, qui, sans cela, seraient sans fondement, s'entraident pour tirer les conclusions de ce qui a été dit et essaient de comprendre ce que les autres ont voulu dire. ». De plus, selon Lipman (2006, p. 98) « La communauté de recherche représente un apprentissage collectif et constitue dès lors un exemple de la valeur de l'expérience partagée. Par ailleurs, elle garantit une meilleure efficacité dans le processus d'apprentissage, étant donné que des élèves qui avaient pensé jusqu'alors qu'ils devaient tout apprendre par eux-mêmes découvrent qu'ils peuvent aussi utiliser l'expérience d'apprentissage de leurs camarades et en tirer profit. »<sup>11</sup> Lipman (2006, pp.99-104) explicite quelques caractéristiques que cette communauté de recherche devrait avoir : inclusion, participation équivalente, mais non forcée, solidarité, impartialité, etc.. C'est dans ce genre de modèle que l'élève est considéré comme autonome, se faisant ses propres jugements sur la réalité, forgeant sa compréhension du monde. Cela permettrait aussi à l'élève en finalité de concevoir le genre de personne qu'il veut devenir et aussi le monde dans lequel il voudrait vivre (Lipman, 2006, p. 37). On peut faire un lien ici avec ce que Lipman (idem) nous dit du dialogue, reprenant les mots de Buber (1947) : « [le véritable dialogue a lieu quand chaque interlocuteur] s'imprègnent réellement de la personnalité et de l'état d'esprit circonstancié de celui ou de ceux avec lesquels il souhaite établir une relation mutuelle et vivante faite de réciprocité »<sup>12</sup>. Ce serait par idéal la relation qui devrait se mettre en places entre les élèves et le maître, constituant ainsi une communauté de recherche (idem).

### 1.3.3 Penser par soi-même

« L'Aufklärung [Les Lumières] permet à l'homme de sortir de l'imaturité dont il est lui-même responsable. L'imaturité est l'incapacité d'employer son entendement

---

<sup>11</sup> D'ailleurs, pour installer une communauté de recherche, il faut installer un climat de coopération plutôt que de compétition (Lipman, 2006, p. 99.).

<sup>12</sup> Traduction de Lipman, 2006, p. 37.

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*

sans être guidé par autrui. Cette immaturité lui est imputable non pas si le manque d'entendement, mais si le manque de résolution et de courage d'y avoir recours sans la conduite d'un autre en est la cause. Sapere aude<sup>13</sup> ! Aie le courage de te servir de ton propre entendement ! voilà donc la devise de l'Aufklärung. » (Kant, 1784)

Selon Tozzi (2002, p. 13), penser par soi-même signifie prendre du recul par rapport aux préjugés qui circulent et accéder à une autonomie<sup>14</sup> intellectuelle. Tozzi, dans son livre *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie* s'adresse à tous ceux qui n'auraient pas eu la chance de philosopher avant. Philosopher permet donc de penser par soi-même et pour se faire, il faut (Tozzi, idem) : « s'interroger sur le sens et la valeur de son existence, dans le monde et la société, sur les problèmes que posent la vie personnelle et professionnelle, les engagements individuels et collectifs auxquelles on est confronté (...) ». Quand on se lance dans cette démarche, il faut éviter toute certitude absolue ou tout relativisme et faire preuve de courage et de volonté (Tozzi, idem). On perçoit donc le lien qu'il y a entre Kant et Tozzi ici, car tous deux proposent de s'émanciper de ce qui est pensé par leur autre pour travailler individuellement, avec courage, sur nos opinions.<sup>15</sup> En effet, tout son premier chapitre (Tozzi, 2013) a pour but de comprendre ce qu'est une opinion et d'apprendre à analyser d'où viennent nos opinions.

Comme nous l'avons vu avant, Tozzi propose donc une méthode pour apprendre à penser par soi-même. Cette méthode permet d'apprendre à philosopher. Or, toute cette méthode est basée sur la raison, comme c'était aussi le cas pour Kant. « La réflexion philosophique, dans toute la tradition occidentale, est l'usage méthodique de la raison pour répondre aux problèmes fondamentaux de l'homme. Cette exigence critique implique de toute position qu'elle soit justifiée, légitimée par une argumentation logique (Tozzi, 2002, p. 119). » Ainsi, nous retrouvons aussi l'idée selon laquelle la philosophie, basée sur la raison, a pour but de répondre aux problèmes fondamentaux de l'homme.

---

<sup>13</sup> C'est une locution latine empruntée à Horace (Épîtres, I, 2, 40) qui signifie « Ose savoir ! ».

<sup>14</sup> Pour Lipman (2006, p. 26) aussi l'autonomie de la pensée est essentielle, mais il critique la conception de l'autonomie de Kant, car celle-ci n'est pas une autonomie totale, vu qu'il s'agit d'adhérer à des principes universellement réalisables.

<sup>15</sup> Selon Tozzi (2002, p. 15) : « penser par soi-même, c'est examiner le bien-fondé de ses idées, c'est prendre un recul critique par rapport aux opinions enracinées dans sa personnalité. (...) »

Il est intéressant que chez Tozzi, comme chez Lipman, l'enquête soit au centre de la philosophie. En effet, Tozzi (2002, p. 106) affirme que « devant un problème philosophique, je dois faire une enquête, procéder avec méthode, explorer les pistes de solutions possibles ». Cependant, il est important de relever aussi les différences entre ces deux auteurs et c'est pour cette raison que nous allons aborder maintenant la définition de l'esprit critique.

#### 1.3.4 La pensée critique

Le concept de « critical thinking » émerge au XXe siècle dans le domaine de l'éducation. La promotion de l'acte de pensée est alors présente dans ce domaine. Cependant, la définition de la pensée critique est « polymorphe », car elle détient plusieurs interprétations, que ce soit dans les conceptions cognitivistes ou dans les approches inspirées de la philosophie. (Pour ce paragraphe : Halhal & Biao, 2017, p. 196.)

Christian Godin (2004) définit la pensée critique comme une « disposition et attitude intellectuelle consistant à n'admettre rien de véritable ou de réel qui n'ait été au préalable soumis à l'épreuve de la démonstration ou de la preuve ». Être un penseur critique signifie donc d'avoir une attitude critique envers toute pensée que l'on rencontre si elle n'a pas été démontrée ou prouvée. Pour compléter cette définition, il est intéressant d'observer la distinction faite par Boivert (1999, p. 27) entre une pensée critique et un esprit critique :

« L'esprit critique, ou attitude critique, représente le deuxième élément de la pensée critique. Pour que l'élève soit un penseur critique [il] n'est pas suffisant (même si c'est nécessaire) que celui-ci maîtrise l'évaluation des raisons. La personne doit en effet manifester un certain nombre d'attitudes, de dispositions, d'habitudes de pensée et de traits de caractère que l'on peut regrouper sous l'étiquette "attitude critique" ou "esprit critique". De façon générale, cela signifie que le penseur critique doit non seulement être capable d'évaluer des raisons adéquatement, mais qu'il doit aussi avoir tendance à le faire, y être disposé. »

Ainsi, avoir une pensée critique signifie à la fois être capable de penser de manière critique et donc de maîtriser cet exercice au niveau pratique, mais l'on doit en plus y être disposé. Ce dernier point souligne le fait qu'être un penseur critique c'est être disposé ou posséder une attitude critique face aux problèmes que l'on rencontre dans la vie en générale.

Cependant, selon Lipman (2006, p. 34), la rationalité qu'on utilise pour fonder les sciences ne peut pas toujours être utilisée pour appréhender tous les problèmes de l'humanité, notamment les problèmes éthiques. En effet, ces derniers ne trouvent pas de solution absolue et on doit se contenter d'un résultat sensé. De plus, comme le souligne Daniel (2008, p. 28), pour Lipman, la pensée critique est une *praxis* qui permet de faire un lien entre réflexion et action. Elle est ancrée dans un contexte. Selon Lipman (2006, p. 47), ce serait Dewey dans son livre *How We Think* qui serait le précurseur de la pensée critique. En effet, il est le premier à souligner la différence entre pensée ordinaire et pensée réflexive qui conscientise les causes ou conditions de la pensée que l'on a, mais aussi les conséquences de nos pensées sur notre comportement individuel et sur le monde. Ce qui relie en tout cas tous ces penseurs quant au développement d'une pensée individuelle, c'est le fait que penser par soi-même ou penser de manière critique est fortement lié à l'idée d'émancipation. Selon Gahzi (2017), tout enseignement ou apprentissage philosophique a pour but l'autonomisation des apprenants, de leur pensée et ceci se met en place grâce à l'acquisition d'une posture critique et responsable.

Il est important de souligner un point essentiel de la pensée de Lipman : la pensée est multidimensionnelle (Lipman, 2006). La pensée est pensée critique, pensée créative et pensée vigilante. Or, cette vision de la pensée, chez Lipman, a pour effet de reconsidérer l'importance des émotions. Les émotions ne sont plus placées en dehors de la faculté de juger ou en opposition avec elle (Lipman, 2006, p. 254). En effet, un des types de la pensée vigilante est la pensée affective selon Lipman : « une pensée affective est une conception qui (...) transperce la dichotomie raison/émotion. Au lieu de prendre les émotions pour des tempêtes psychologiques qui détraquent la raison claire et limpide, on pourrait les considérer comme étant elles-mêmes des formes de jugement ou, plus largement, comme des formes de pensées. » (Idem.) Et Lipman rajoute que l'enseignement de la pensée se doit d'inclure aussi la pensée affective, parce qu'elle est aussi une forme intellectuelle.

### 1.3.5 Cinéma et philosophie

On peut se demander maintenant, en quoi le choix d'utiliser le cinéma en classe est adéquat en philosophie. Tout d'abord, le cinéma n'est pas extérieur au domaine philosophique, si tant est qu'il existe des domaines que la philosophie ne puisse questionner. Des philosophes

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*  
ont pensé le cinéma. Un des penseurs clés de cette réflexion est le philosophe Gilles Deleuze. Selon lui, tout exercice de la pensée présuppose une « image de la pensée » (Hème de Lacotte, 2006, p. 55). Dans son article « L'image de la pensée » ou comment le cinéma nous aide à fonder de nouveaux présupposés philosophiques, Suzanne Hème de Lacotte (2006, p.71) explique que : « Le cinéma a un statut tout particulier chez Deleuze : d'une part, il permet de révéler et de modifier l'image philosophique de la pensée en contribuant à créer de nouveaux présupposés (...) ; d'autre part, le cinéma est l'expression par excellence des rapports entre matière et pensée ». Le cinéma ou plutôt l'image cinématographique permettrait donc de générer de la pensée, car il est intrinsèquement formé d'images (idem, p. 96). Il serait donc une source idéale pour développer un raisonnement philosophique. Deleuze dans *Cinéma 2. L'image-temps* affirme d'ailleurs que poser la question « qu'est-ce que le cinéma ? » renvoie à la question « qu'est-ce que la philosophie ? », car c'est la philosophie qui construit les concepts non explicites au cinéma (Mettéi, 2005, p. 102).

Le « cinéma pédagogique » est pratiqué depuis les années 20-30 en France (Dagneaux, 2021, p. 1). Ce n'est donc pas nouveau d'utiliser le cinéma en classe. Cependant, comme le propose l'éducation Freinet, il serait bien de dépasser l'usage courant du film comme simple illustration et d'en faire une source d'activité qui développe l'activité libre en classe (idem). Il est donc la source d'un apprentissage vivant qui permet d'éveiller la curiosité des élèves et de susciter l'échange en classe (idem, p.2). Leslie Dagneaux (2021) affirme qu'ainsi les élèves sont actifs dans leurs apprentissages. Le film peut alors devenir un vecteur d'expression et être analysé en lien avec le contexte social et culturel des apprenants<sup>16</sup>. Ceci permet de faire un lien avec l'intuition de départ selon laquelle le film est source de réflexion et forcément un positionnement face à la réalité imagée du film. De plus, dans son ouvrage *Ce que l'école fait avec le cinéma*, Caroline Archat-Tatah explique que face au film, l'élève ou le spectateur devient sujet, notamment lorsqu'il juge un personnage, ou s'identifie à lui, lorsqu'il exprime ses émotions ou commente le film. S'il est appelé à s'exprimer au « je », et que le film est perçu dans l'ordre du plaisir ou déplaisir, l'élève juge ce dernier selon ce qu'il connaît, selon ses valeurs. Cependant, si « l'élève perçoit le personnage d'un film dans sa dimension d'altérité, si le film est pensé comme un ensemble de possibles, si les significations circulent

---

<sup>16</sup> cf. différentes idées présentes dans la pédagogie Freinet à l'égard du film. (Dagneaux, 2021)

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*  
entre la perception d'une "réalité" fictive et la pensée d'une "réalité" potentielle, l'élève construit le film comme un espace d'interprétation et de pensée, comme l'exposition d'un problème social, politique, existentiel, (...). » (Archat-Tatah, 2013, p. 184.) L'usage du film semble donc tout à fait adapté à la réflexion philosophique et permet un rapport de distance-proximité<sup>17</sup>, si sa perception est bien orientée.

Le film, comme on vient de le voir, permet de penser la réalité. Il est aussi source de dialogue ; or c'est bien l'activité recherchée pour mettre en place une pensée critique. De plus, comme le souligne un enseignant de philosophie, l'usage du film permet de trouver un terrain commun avec les élèves (Rozier, 2010, p. 27). Et cette pratique est totalement en accord avec la pédagogie mise en place par Dewey (Rozier, 2010, p. 28) : « L'école laboratoire a montré que faire de l'expérience un moteur pédagogique peut permettre de circuler avec les élèves sur un terrain commun, et constituer, pour nous, le point de départ de l'apprentissage délicat de la philosophie en terminale. Il ne faut pas oublier que si l'enseignement pour Dewey passe par l'interrogation de la pédagogie, celle-ci est elle-même branchée sur un projet politique et une philosophie. Penser, apprendre, transformer le monde est indissociable et ce qui les réunit se nomme expérience. ».

#### 1.4 Présentation du cadre théorique pour l'observation

Les analyses porteront donc sur la forme et sur le contenu de chacune des deux discussions (Daniel, 2008). Pour chaque discussion, les perspectives des élèves et leur mode d'expression seront analysés en fonction de la forme, puis de celle du contenu. Dans ce qui suit, nous allons revoir les indicateurs proposés par Daniel en ce qui concerne les niveaux différents de perspectives, en fonction des quatre modes d'expression (logique, créative, responsable et métacognitive).

##### 1.4.1 La pensée logique

Selon Daniel (2008, p. 37), la pensée logique n'est pas nommée comme telle pour faire référence à la logique formelle, mais plutôt à une logique informelle « qui présuppose la cohérence dans les manifestations du langage ». Elle explique aussi la gradation qui fait qu'on passe d'une perspective égocentrique à une perspective intersubjective<sup>18</sup> (donc un esprit critique dialogique) : « sa complexification se trouve dans la conceptualisation, c'est-à-dire une capacité de passer du concret à

---

<sup>17</sup> Le personnage central étant comme un alter ego. (Archat-Tatah, 2013, p. 184.)

<sup>18</sup> Ici, je ne fais pas de différence entre les deux types de perspectives intersubjectives, car toutes deux prouvent la présence d'une pensée critique chez les étudiants.

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*  
l'abstrait » (idem). Ce type d'expression, au niveau égocentrique, est présent comme un jugement personnel et, au niveau formel, sans justification (Daniel, 2007, p. 131).<sup>19</sup>

### 1.4.2 La pensée créative

La pensée créative, quant à elle, se caractérise par la contextualisation du sens ou sa transformation (Daniel, 2008, p. 38). L'évolution d'une pensée égoïste à une pensée intersubjective « se manifeste dans une recherche de sens qui a son point de départ dans la convergence et son point d'arrivée dans la divergence » (idem). Une année avant, la chercheuse explique que sous ce point sont réunies toutes les interventions des élèves qui étaient « reliées à une recherche de sens, à la contextualisation des points de vue et à la transformation des significations » (Daniel, 2007, p. 129). Ce type d'expression se traduit par l'usage d'exemple pour illustrer un point de vue personnel<sup>20</sup> (perspective égocentrique), par exemple (Daniels, 2007, p. 132).

### 1.4.3 La pensée responsable

Quant à la pensée responsable, elle est manifestée par un rapport que les étudiants font entre le comportement et les règles morales<sup>21</sup> (Daniel, 2008, p.38). Il me semble que cet axe dépend de la tâche ou du problème qui est posé aux élèves et nous verrons si elle apparaît dans les discussions, vu que les questions posées n'étaient pas d'ordre éthique ou moral. Selon Daniel (2008, p.38), la gradation vers une pensée critique se trouve dans des réflexions « de plus en plus complexe d'abord sur des comportements humains, puis sur des règles morales (catégorisation d'actes particuliers) et finalement sur des principes éthiques (réflexion sur les fondements des catégories) ».

---

<sup>19</sup> Le passage de ce mode d'expression à une perspective relativiste se caractérise par des pensées plus abstraites ou un raisonnement est présent ; pour ce qui est de la forme, la justification est souvent incitée par l'adulte. Quant au niveau intersubjectif, il s'agit de l'apparition de raisonnement élaboré et de l'usage de concepts au niveau du contenu. Pour ce qui est de la forme, les élèves se justifient sans qu'on les y incite. (cf. Daniel, 2007, p. 131)

<sup>20</sup> Perspective égocentrique, qui, au niveau de la forme, est l'énoncé simple d'un exemple. Au niveau relativiste, l'exemple est là pour souligner le point de vue d'un pair et, au niveau de la forme, l'exemple est plus général et présuppose la capacité de créer des relations avec des éléments fournis par soi ou par un pair. À un niveau intersubjectif, ce type d'expression se caractérise par des interventions plus complexes qui enrichissent l'échange ou en divergent. Sur le plan formel, les interventions sont caractérisées par des relations ou des questions qui comportent une évaluation ou une critique. (cf. Daniel, 2007, p. 132)

<sup>21</sup> Dans une perspective égocentrique, l'étudiant fait un lien entre le contenu de la discussion et son comportement et l'énonce simplement au niveau formel. Au niveau relativisme, c'est le comportement d'un pair qui est comparé ; sur le plan de la forme, l'élève pose une question à ses pairs pour mieux comprendre leur point de vue ou leur comportement. Quand est atteint le niveau de l'intersubjectivité, l'élève ne fait plus référence à un comportement, mais à un règlement, une norme ou un principe. Au niveau formel de la perspective intersubjective, l'étudiant exprime un doute ou remet en question ces règles, normes, principes « en vue d'une amélioration sociale ». (cf. Daniel, 2007, pp. 132-133)

#### 1.4.4 La pensée métacognitive

Finalement, pour ce qui est de la pensée métacognitive, elle signifie pour Daniel (2008, p. 38) « penser à propos des pensées, des croyances, des perspectives (les siennes et celles des pairs) et exercer un certain contrôle sur elles, au lieu de simplement les subir ». Le développement d'une pensée critique se caractérise dans « le passage du contrôle sur soi à la correction et à la reconnaissance de l'enrichissement par la communauté de recherche » (Daniel, 2008, p. 39). Dans l'expérience de 2007, Daniel (2007, p. 133) explique qu'il s'agissait de faire un retour sur l'expérience de la PPE avec les élèves. Bien entendu, ce retour n'a pas eu lieu dans ma mise en place, mais il est possible que cette perspective se trouve tout de même déjà présente au cours de la discussion. Je me propose d'ailleurs de reprendre certains indicateurs qu'elle proposait à l'époque pour analyser la pensée métacognitive : au niveau égocentrique, le contenu rapporté par les élèves se rapporte directement à ce qu'ils ont dit eux-mêmes durant la discussion et ce contenu est simplement énoncé au niveau formel (Daniel, 2007, p.133).<sup>22</sup>

#### 1.4.5 La pensée critique dans les échanges en classes

##### 1.4.5.1 Les différents types de perspectives dans la pensée critique au niveau du contenu

1) Le premier niveau est le niveau de **perspective égocentrique** et il se divise en 4 modes d'expression, marqué par les indicateurs suivants :

- a) Logique : énoncé basé sur l'expérience perceptuelle d'un fait particulier
- b) Créative : énoncé qui donne du sens à un point de vue personnel
- c) Responsable : réponse reliée à un comportement personnel et particulier
- d) Métacognitive : énoncé relié à une tâche, point de vue, l'habileté... personnelle et particulière.

2) Le deuxième niveau est le niveau de **perspective relativiste** et il se divise en 4 modes d'expression, marqué par les indicateurs suivants :

- a) Logique : énoncé basé sur une généralisation issue des sens et du raisonnement
- b) Créative : énoncé qui donne du sens au point de vue d'un pair
- c) Responsable : réponse reliée au comportement particulier d'un pair
- d) Métacognitive : énoncé relié au point de vue, à la tâche, l'habileté..., d'un pair

---

<sup>22</sup> Pour passer à une perspective relativiste, il faut que la réflexion des pairs soit prise en compte ; un autre indicateur est le fait que l'élève fasse référence à son camarade ; au niveau formel, il décrit intégralement le point de vue du pair en question. Pour ce qui est du niveau intersubjectif, les points de vue divergents sont acceptés, mais surtout ils sont utilisés pour enrichir, nuancer ou modifier son propre point de vue ; sur le plan de la forme, ce processus de modification de la communauté de recherche est expliqué et évalué.

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*

3) Le troisième<sup>23</sup> niveau est le niveau de **perspective intersubjective (orientée vers le sens)** et il se divise en 4 modes d'expression, marqué par les indicateurs suivants :

- a) Logique : énoncé basé sur le raisonnement simple (conceptualisation)<sup>24</sup>
- b) Créative : énoncé qui apporte un sens divergent (transformation)
- c) Responsable : réponse reliée à des règles morales (catégorisation)
- d) Métacognitive : énoncé expriment un changement de perspective du groupe (correction)

4) Le quatrième niveau est le niveau de perspective **intersubjective (orientée vers la construction de la connaissance)** et il se divise en 4 modes d'expression, marqué par les indicateurs suivants :

- a) Logique : énoncé basé sur le raisonnement complexe et ouvert
- b) Créative : énoncé qui offre ou relie plusieurs sens
- c) Responsable : réponse reliée à des principes éthiques
- d) Métacognitive : énoncé qui reconnaît l'enrichissement de la perspective par les pairs

#### *1.4.5.2 Les différents types de perspectives dans la pensée critique au niveau de la forme*

1) Le premier niveau est le niveau de **perspective égocentrique** et il se divise en 4 modes d'expression, marqué par les indicateurs suivants :

- a) Logique : énoncé non justifié
- b) Créative : énoncé de sens (unité)
- c) Responsable : énoncé relié aux comportements, règles, principes
- d) Métacognitive : énoncé relié à la tâche, l'activité, l'habileté

2) Le deuxième niveau est le niveau de **perspective relativiste** et il se divise en 4 modes d'expression, marqué par les indicateurs suivants :

- a) Logique : justification (incomplète ou concrète) induite par l'adulte
- b) Créative : contextualisation du sens (relations simples)
- c) Responsable : désir de comprendre les comportements, règles, principes
- d) Métacognitive : description de la tâche, de l'activité, de l'habileté

3) Le troisième niveau est le niveau de **perspective inter-subjective (orientée vers le sens)** et il se divise en 4 modes d'expression, marqué par les indicateurs suivants :

- a) Logique : justification spontanée simple (... parce que...)
- b) Créative : évaluation du sens (relations critiques)
- c) Responsable : manifestation de doute cf. les comportements, règles, principes
- d) Métacognitive : explication/évaluation de la tâche, activité, habileté

4) Le quatrième niveau est le niveau de perspective **inter-subjective (orientée vers la construction de la connaissance)** et il se divise en 4 modes d'expression, marqué par les indicateurs suivants :

---

<sup>23</sup> C'est à partir de ce troisième niveau de perspective que l'étudiant fait preuve d'une pensée critique dialogique (Daniel, 2008, p.37).

<sup>24</sup> Conceptualisation est pris au sens de définition.

- a) Logique : argument (si... alors)
- b) Créative : réflexion sur les sens pour les transformer (relations complexes)
- c) Responsable : stimulation du groupe vers un changement
- d) Métacognitive : argumentation de la tâche, activité, habileté

Ce dernier niveau de perspective n'a « pas été vérifié empiriquement, ils ont simplement été inférés », nous dit Daniel (2008, p.37). Il sera donc intéressant de vérifier si ce type de perspective est présent chez nos lycéens.

#### 1.4.6 Conclusion et question de recherche développée

Je me propose donc de faire un essai didactique en pratiquant un modèle éducationnel réflexif, visant le développement d'une pensée critique au sein d'une communauté de recherche avec mes élèves. L'usage du film a pour but de faire penser les élèves, à partir d'un terrain commun. Il permet aussi d'offrir un contexte à la pratique d'une pensée critique. Avant de conclure, il nous faut encore revenir sur ce concept de pensée critique. Ce travail est fortement empreint de la pensée de Lipman, mais pour ce qui est de la partie observation, ce sera l'analyse établie par Daniel (2008) qui sera le socle de l'analyse de ce qu'elle appelle une pensée critique dialogique. En effet, pour mieux comprendre le rôle du dialogue critique dans le développement d'une pensée critique chez des élèves de 10-12 ans, elle a analysé, avec d'autres chercheurs de différents pays, les transcriptions d'échanges philosophiques durant une année scolaire. De l'analyse est ressorti un tableau classant les divers degrés de développement de la pensée critique<sup>25</sup> et c'est ce que nous utiliserons pour analyser nos propres transcriptions (Daniel, 2008, p. 36). Ce qui est intéressant, c'est qu'elle développe la pensée de Lipman en reprenant plusieurs réflexions que nous avons étudiées avant pour établir ce que serait un dialogue où le développement de la pensée critique serait actif. Selon Daniel (2008, p. 34), lors d'un dialogue, c'est une « communauté de recherche » qui se met en place, ne serait-ce que parce qu'il est question de « coopération, réciprocité et tolérance ». Selon elle (2008, p. 35), dialoguer s'apprend et est donc essentiellement différent de la conversation pour cette raison. Pour qu'un dialogue soit critique, il faut qu'une dialogique critique soit mise en place (Daniel, 2008, p. 36) :

« Dialogique critique où non seulement les élèves améliorent la perspective du groupe, mais ils la modifient. Ce type d'échange présuppose les critères suivants :

---

<sup>25</sup> Exposé juste avant.

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*

interdépendance explicite entre les élèves ; la recherche est axée vers la construction du sens (vs la recherche de la vérité) ; les élèves sont conscients de la complexité des points de vue des pairs ; ils recherchent la divergence et ils considèrent que l'incertitude est un état cognitif positif ; la critique est recherchée pour elle-même, comme un outil pour avancer dans la compréhension ; les élèves justifient spontanément leur point de vue et de façon cohérente et originale ; une préoccupation éthique est observable dans leurs interventions ; leurs énoncés sont prononcés sous forme d'hypothèses à vérifier plutôt que de conclusions fermées ».

Nous allons donc nous baser sur sa définition d'un esprit critique dialogique et des différents types de pensée que nous avons vue précédemment pour analyser nos observations.

Ayant pu répondre à certaines des questions que je me posais concernant les grands concepts mis en pratique dans ma séquence didactique, il me reste à déterminer plus clairement ma question de recherche : quelles sont les observations empiriques des différents types de pensée critique existants (logique, créative, responsable et métacognitive) qui ressortent de l'usage didactique de la discussion philosophique à partir du médium filmique, visant à développer une pensée critique en philosophie ?

## 2 Démarche méthodologique

### 2.1 Méthode d'analyse des données : l'observation

Pour ce présent travail de recherche, je me propose d'utiliser la méthode de l'observation. En effet, l'idée est d'examiner le discours des étudiants afin d'analyser le développement de la pensée critique lors des différentes discussions philosophiques. Je vais donc baser mon analyse sur cette question et celles qui lui sont affilées : quelles sont les traces d'une pensée critique chez les étudiants lors des discussions philosophiques ? Pour observer ces traces, il me faudra me demander deux questions qui sont liées : premièrement, quelles sont les perspectives des étudiants (Daniel, 2008) ? Deuxièmement, dans quel mode de pensée les étudiants s'expriment-ils (logique, créative, responsable ou métacognitive) (Daniel, 2008) ? En dernier lieu, j'aimerais ouvrir mon analyse en me demandant quels sont les impacts de l'intervention de l'enseignant dans les discussions.

On ne peut parler de méthodologie de l'observation, mais de méthodologies de l'observation au pluriel (Bru, 2014).<sup>26</sup>

Qui dit observation, dit recueil de données. Les données qui ont été récoltées l'ont été sous plusieurs formes. Pour la première discussion, ce qui servira de base à l'analyse, ce sont des vidéos sans son et les souvenirs de l'enseignante quant au discours tenu par les élèves. Des traces des élèves ont aussi été récupérées, mais ne seront pas l'objet d'analyse dans ce travail. Ces traces consistent en la réponse individuelle des élèves aux deux questions posées, ainsi qu'à leurs notes<sup>27</sup> pendant la discussion et, en dernier lieu, à leur réflexion après que la discussion se soit déroulée. Pour la seconde discussion, au vu du problème technique<sup>28</sup> survenu dans le premier échange, l'analyse portera principalement sur la transcription des échanges lors de la discussion « libre », transcription basée sur la vidéo<sup>29</sup> et

---

<sup>26</sup>« (...) les exemples disponibles témoignent d'une grande diversité des orientations et des formes d'observation, diversité qui incline à abandonner l'idée d'un modèle standard pour reconnaître la nécessité de marquer du pluriel les méthodologies de l'observation. » (Bru, 2014, p. 8)

<sup>27</sup> En fonction du rôle qui leur a été attribué pour cette première discussion.

<sup>28</sup> Le fait que la caméra ait filmé, mais sans le son.

<sup>29</sup> « L'exemple de l'utilisation et de l'exploitation de la vidéo comme instrumentation de l'observation illustre l'intérêt d'une ressource précieuse par son apport de solutions inédites, par sa capacité à déplacer les limites des procédures d'observation plus anciennes renouvelant ainsi la prise en compte et le traitement de difficultés et d'exigences déjà éprouvées. » (Bru, 2014, p. 11)

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*  
sur un enregistrement audio. Les traces des élèves ont aussi été récupérées et sont aussi constituées des différents éléments expliqués pour la première discussion. Toutes ces traces écrites ne seront pas analysées<sup>30</sup>, pour une raison de temps, mais comme elles existent, il est important qu'elles figurent aussi dans ce travail.

Les échantillons qui seront analysés seront donc nombreux, puisqu'il s'agit de deux vidéos<sup>31</sup> sans son pour les deux premières discussions « cadrée », ainsi que les notes de l'enseignante sur les deux échanges portant sur deux questions philosophiques différentes. Les traces écrites ne seront pas analysées dans ce travail puisqu'elles représentent tout de même l'écrit de 18 élèves. Et dans le cas du second type d'échange, il y a trois vidéos<sup>32</sup>, ainsi que deux enregistrements audio rapport aux deux discussions « libres », les 17 traces écrites des élèves présents en classe n'étant pas objet d'analyse non plus. Lors de la première discussion, 16 élèves sur 18 se sont exprimés et lors de la seconde discussion, 14 élèves sur 17 se sont exprimés. (cf. Annexes 3 et 4)

Pour la partie d'analyse, je me propose d'utiliser les tableaux de Daniel (2008, p. 37 et 38) qui les a elle-même utilisés pour analyser<sup>33</sup> la pensée critique d'enfants. Il est vrai que mon étude porte sur des étudiants du Lycée, sensiblement plus âgés, mais il me semble que les curseurs qu'elle propose sont aussi applicables à cette tranche d'âge. De plus, le fait que ces indicateurs soient liés plutôt à la forme du dialogue est intéressant, car cela me permettra de comparer ce qui ressort de mes deux types de discussion philosophique et donc aussi offrir une catégorisation de ces échanges. Je vais subséquentment analyser les discours des

---

<sup>30</sup> Toute observation est question de choix et le but est de ne pas se perdre dans les détails ; « *Dans cette perspective, c'est bien un objectif explicite et utile (ou présenté comme tel) qui est assigné à l'observation, ainsi préservée des errements de la contemplation ou de la compilation d'éléments observés dont la multitude finirait par faire courir le risque de se perdre dans les détails. Ce qui est parfois reproché à l'observation.* » (Bru, 2014, p. 9)

<sup>31</sup> Chacune porte sur une partie de l'échange, c'est-à-dire sur une des questions posées aux élèves par rapport à un extrait de l'épisode de *Black Mirror*.

<sup>32</sup> Une vidéo sur l'échange qui a eu lieu selon la première question et deux qui filment le second échange, plus long.

<sup>33</sup> « *Pour mieux comprendre le rôle du dialogue critique dans le développement d'une pensée critique chez des élèves de 10-12 ans — le but visé par la PPE —, j'ai analysé avec une équipe de chercheurs australiens, mexicains et québécois les transcriptions d'échanges philosophiques entre élèves de chacun de ces pays et durant une année scolaire. Le processus développemental suivant, relatif à la pensée critique dialogique, a émergé de l'analyse.* » (Daniel, 2008, p. 36)

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques élèves à l'aune de ces tableaux, selon leur occurrence<sup>34</sup>, c'est-à-dire selon les différentes interventions des étudiants au fil de l'échange.

Voici les tableaux qu'elle propose afin de juger des compétences mises en place par les élèves :

**TABLEAU 2**  
Processus développemental de la pensée critique dialogique – Contenu

Modes Perspectives	Logique	Créative	Responsable	Métacognitive
<b>1</b> Égocentrisme	Énoncé basé sur l'expérience perceptuelle d'un fait particulier	Énoncé qui donne du sens à un point de vue personnel	Réponse reliée à un comportement personnel et particulier	Énoncé relié à une tâche, point de vue, habileté..., personnelle et particulière
<b>2</b> Relativisme	Énoncé basé sur une généralisation issue des sens et du raisonnement	Énoncé qui donne du sens au point de vue d'un pair	Réponse reliée au comportement particulier d'un pair	Énoncé relié au point de vue, à la tâche, l'habileté..., d'un pair
<b>3</b> Intersubjectivité (orientée vers le sens)	Énoncé basé sur le raisonnement simple (conceptualisation)	Énoncé qui apporte un sens divergent (transformation)	Réponse reliée à des règles morales (catégorisation)	Énoncé exprimant un changement de perspective du groupe (correction)
<b>4</b> Intersubjectivité (orientée vers la construction de la connaissance)	Énoncé basé sur le raisonnement complexe et ouvert	Énoncé qui offre ou relie divers sens	Réponse reliée à des principes éthiques	Énoncé qui reconnaît l'enrichissement de la perspective par les pairs

**TABLEAU 3**  
Processus développemental de la pensée critique dialogique – Forme

Modes Perspectives	Logique	Créative	Responsable	Métacognitive
<b>1</b> Égocentrisme	Énoncé non justifié	Énoncé de sens (unités)	Énoncé relié aux comportements, règles, principes.	Énoncé relié à la tâche, l'activité, l'habileté, ...
<b>2</b> Relativisme	Justification (incomplète ou concrète) induite par l'adulte	Contextualisation du sens (relations simples)	Désir de comprendre les comportements, règles, principes.	Description de la tâche, de l'activité, de l'habileté, ...
<b>3</b> Inter-subjectivité (orientée vers le sens)	Justification spontanée simple (...parce que...)	Évaluation du sens (relations critiques)	Manifestation de doutes cf. les comportements, règles, principes.	Explication/évaluation de la tâche, activité, habileté, ...
<b>4</b> Inter-subjectivité (orientée vers la construction de la connaissance)	Argument (si... alors)	Réflexion sur les sens pour les transformer (relations complexes)	Stimulation du groupe vers un changement	Argumentation à propos de la tâche, activité, habileté,...

tout en fonction du « numéro »

## 2.2 Description de la démarche

### 2.2.1 Description générale

La séquence analysée sera divisée en deux leçons de 45 minutes. Le premier cours aura lieu en début de séquence, quand les étudiants n'auront pas encore lu de textes philosophiques sur la question de l'identité ni sur celle de l'identité personnelle. Un premier cours leur a donné un aperçu des problèmes posés par la question de l'identité et celle de l'identité personnelle du point de vue philosophique. La leçon qui suit cette introduction sert à la projection de l'épisode de Black Mirror *Chute libre*<sup>35</sup>. La fin de cette seconde leçon permet d'expliquer rapidement ce qu'est une discussion philosophique, ce qui est attendu d'eux et ce qui sera mis en place la semaine d'après. La séquence sur laquelle se déroule notre observation a donc lieu à la suite de ces deux premières périodes. (cf. le plan des deux leçons ci-dessous) La discussion aura lieu après le visionnage de deux extraits de l'épisode et de questions affiliées à ces extraits, qui seront au nombre de deux. Cette première discussion est en fait scindée en deux. Chaque question donnera lieu à une discussion pendant laquelle seulement la moitié de la classe aura le droit de s'exprimer.

La deuxième discussion philosophique aura lieu plus tard dans la séquence totale. Les étudiants auront donc étudié des textes philosophiques sur la question de l'identité, mais aussi sur la question de l'identité personnelle. Si la première vidéo poussait à discuter le concept d'identité, la seconde, sur la base de l'épisode de Black Mirror *Bientôt de retour*<sup>36</sup>, propose de réfléchir à la question de l'identité personnelle. Après le visionnage d'un extrait, deux questions seront posées et les étudiants devront répondre à l'une dans un temps limité, puis à la deuxième. Cette fois-ci, l'expression des étudiants sera « libre »<sup>37</sup> et l'enseignant jouera uniquement le rôle de régulateur du temps de parole et du temps de la discussion.

---

<sup>35</sup> L'épisode est résumé plus bas.

<sup>36</sup> Ibidem.

<sup>37</sup> Sans la contrainte de ne pas pouvoir s'exprimer ou de devoir jouer un rôle, comme c'était le cas dans la première discussion scindée en deux.

Pour ces deux cours, voici le bref synopsis de ce que j'ai mis en place :

<p><b>Séquence 1 du TER</b></p> <p>1. Intro à la discussion</p> <p>2. Lancement de la discussion</p> <p>3. Topo de la discussion</p>	<p>1. INTRO</p> <p>a) Visionnage : <b>5 et 4 min</b></p> <p>b) Réflexion sur les deux questions : <b>10 minutes</b></p> <p>c) Préparation de la salle : <b>5 minutes</b></p> <p>d) Rappel des règles : <b>5 min</b></p> <p>2. Discussion philosophique</p> <p>a) échange 1 sur la première question : <b>15 minutes</b></p> <p><i>Après la pause :</i></p> <p>b) échange 2 sur la première question : <b>15 minutes</b></p> <p>3. <b>10 ou plus</b> minutes en fonction de la participation des étudiants</p>	<p>1. Visionnage du premier extrait de film. Puis première question 5 min de réflexion possible. Pendant ce temps distribution des petits papiers au hasard. Puis second extrait et réponse à la seconde question.</p> <p>▲ Les élèves ne doivent pas forcément savoir le rôle qu'ont les autres !</p> <p>Puis préparation de la salle : mettre les tables sur le côté. Faire un cercle de chaise. =&gt; installer la caméra et le trépied !</p> <p>Puis rappel de déroulement et des règles de la discussion philosophique, év. Des buts de celle-ci.</p> <p>2. Traiter la question 1 et la question 2</p> <p>3. 1) laisser les élèves créer un nuage de mots ou autre forme de réappropriation 2) récupérer les traces. 3) poser des questions : qu'avez-vous pensé de l'exercice ? Est-ce que vous avez des questions de compréhension ? =&gt; retour sur ce que je lirai de vos notes la semaine prochaine.</p>
<p><b>Séquence 2 du TER</b></p> <p>1. Intro à la discussion</p> <p>2. Lancement de la discussion</p> <p>3. Topo de la discussion</p>	<p>1. INTRO</p> <p>a) Visionnage : <b>env. 5 min</b></p> <p>b) Réflexion sur les deux questions : <b>10 minutes</b></p> <p>c) Préparation de la salle : <b>5 minutes</b></p> <p>d) Rappel des règles : <b>5 min</b></p> <p>2. Discussion philosophique</p> <p>a) échange 1 sur la première question : <b>15 minutes</b></p> <p><i>Après la pause :</i></p> <p>b) échange 2 sur la première question : <b>15 minutes</b></p> <p>3. <b>10 ou plus</b> minutes en fonction de la participation des étudiants</p>	<p>1. Visionnage de l'extrait de film. Puis première question env. 5 min de réflexion possible. Ensuite, deuxième question et env. 5 min de réflexion.</p> <p>Puis préparation de la salle : mettre les tables sur le côté. Faire un cercle de chaise. =&gt; installer la caméra et le trépied !</p> <p>Puis un petit rappel de déroulement et des règles de la discussion philosophique.</p> <p>2. Traiter la question 1 en 10 minutes environ et la question 2 en 10 minutes aussi.</p> <p>3. 1) laisser les élèves créer un nuage de mots ou autre forme de réappropriation 2) récupérer les traces. 3) poser des questions : qu'avez-vous pensé de l'exercice ? Est-ce que vous avez des questions de compréhension ? =&gt; retour sur ce que je lirai de vos notes la semaine prochaine.</p>

### 2.2.2 Description plus approfondie des deux types de discussion

Au niveau de l'analyse, je me propose donc de comparer ce qui ressort de deux types de discussions philosophiques. La première discussion sera structurée par l'enseignant par des interventions lors de l'échange et par un cadre prédéfini à l'échange (attributions de rôles aux étudiants, division de la classe en deux groupes, obligation d'écouter sans répondre, etc.). Par souci de temps et pour que tous les étudiants puissent au moins s'exprimer une fois, cette discussion sera divisée en deux discussions qui suivent le même procédé, mais où les rôles d'écoute et de participation orale sont inversés. La deuxième discussion prendra la forme d'une conversation dont la structure est laissée totalement libre. Je pars du principe que dans la mise en place des deux échanges, l'un donnera lieu à un dialogue et l'autre à une conversation.

Le premier échange étant bien préparé et structuré en amont par l'enseignant aura pour but d'établir un dialogue entre les élèves. Certaines interventions de l'enseignant auront pour but de faire avancer le débat. Lipman (2006, p. 96) affirme que dans un dialogue, il peut y avoir des « arguments visant à persuader » et qu'il répond à une recherche. M.-F. Daniel (2008, p.36) explique bien qu'un dialogue n'est pas forcément critique ; pour qu'un dialogique soit critique, il faut que la première perspective mise en exergue par les élèves évolue, jusqu'à être modifiée. Selon elle (idem), ce type d'échange présuppose plusieurs critères :

« interdépendance explicite entre les élèves ; la recherche est axée vers la construction du sens (vs la recherche de la vérité) ; les élèves sont conscients de la complexité des points de vue des pairs ; ils recherchent la divergence et ils considèrent que l'incertitude est un état cognitif positif ; la critique est recherchée pour elle-même, comme un outil pour avancer dans la compréhension ; les élèves justifient spontanément leur point de vue et de façon cohérente et originale ; une préoccupation éthique est observable dans leurs interventions ; leurs énoncés sont prononcés sous forme d'hypothèses à vérifier plutôt que de conclusions fermées. »

Le second échange, aura pour but de laisser libre cours à la discussion, sans forcément de visée précise, même si une question, ou plutôt un problème sera posé au départ de chaque échange, afin de correspondre à l'idée d'enquête qui permet la mise en action d'une pensée

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*  
critique. Il est fort à parier que ce second exemple donnera lieu à une conversation selon les critères de Lipman expliqués plus haut. Si on prend en compte les critères de Lipman (2006, p.95), les personnes ne devraient pas vouloir briller dans une conversation, en étalant leur science, et ni déprécier leurs interlocuteurs.

Dans ces deux cas de figure, si l'enseignant prend la parole, ce n'est pas en tant qu'expert, mais en tant que personne qui réfléchit avec ses élèves, qui partage ses expériences. Il devra surtout veiller à ce que les élèves s'écoutent et que l'échange se fasse dans un respect mutuel.

### 2.2.3 Les deux épisodes de la Série *Black Mirror*

#### 2.2.3.1 *Chute libre (Nosedive)*

*Chute libre (Nosedive)* est le premier épisode de la saison 3 de *Black Mirror* et a été diffusé en octobre 2016 sur Netflix. Son scénario a été écrit par Rashida Jones et Mike Schur<sup>38</sup>. Cet épisode retrace l'histoire de Lacie, une jeune femme vivant dans un monde futuriste<sup>39</sup> où tout est noté, y compris la manière de se comporter des individus. Lacie a pour but d'atteindre la belle moyenne de 4,5, afin d'obtenir une réduction sur le loyer de la maison de ses rêves. Pour se faire, on lui conseille de passer plus de temps et de se faire noter par les influenceurs « haut de gamme »<sup>40</sup>. Or, il se trouve qu'après avoir posté un souvenir d'enfance, son amie d'enfance Naomi la contacte et lui demande d'être sa demoiselle d'honneur. Naomi est justement l'une de ces influenceuses bien cotées et tous les invités à son mariage aussi. Lacie y voit donc un moyen d'y atteindre son but. Malheureusement pour elle, elle rencontre de nombreux obstacles avant la cérémonie et sa note ne fait que dégringoler. À tel point que son amie lui demande de ne pas venir finalement. Lacie débarque quand même au mariage, dans un sale état et fait son discours de demoiselle d'honneur, entre gentillesse et critique. Elle est la risée de tous et finit par se faire emmener en prison.

Cet épisode souligne de nombreux problèmes sociétaux contemporains, tel que celui de l'identité numérique, de la course à l'apparence, mais aussi la perte d'identité personnelle pour se conformer à ce qu'un idéal sociétal attend de nous. C'est ce dernier point qui nous intéresse. Les extraits choisis auront pour but de questionner l'identité de Lacie, entre celle qu'elle aimera avoir, celle qu'elle a et celle que les autres lui attribuent.

---

<sup>38</sup> Qui se seraient eux-mêmes inspirés d'une histoire de Charlie Brooker, créateur de la série originale.

<sup>39</sup> Pas tant si on regarde la Chine aujourd'hui.

<sup>40</sup> Qui ont une moyenne de minimum 4,6.

### 2.2.3.2 *Bientôt de retour (Be Right Back)*

*Bientôt de retour (Be Right Back)* est le premier épisode de la deuxième saison de la série créée par Charlie Brooker et d'ailleurs écrit par lui. Il a été diffusé sur *Channel 4* le 11 février 2013. L'épisode raconte l'histoire de deux amoureux Ash et Martha. L'histoire commence avec leur emménagement à la campagne. On y voit un Ash assez distrait, très accaparé par son natel. Malheureusement, au moment de rendre le camion de déménagement, Ash se tue sur la route. Aux funérailles, une amie de Martha lui apprend l'existence d'un service qui se sert de l'historique Internet des défunts pour simuler des conversations. Inscrite de force, Martha reçoit un mail d'Ash. Quelques jours plus tard, elle apprend qu'elle est enceinte. Si au début elle est réticente, Martha devient vite accro à ce moyen de communiquer. Elle passe des mails aux appels vocaux, puis achète même le service haut de gamme qui lui fournit un Ash en 3 D. On voit qu'un calibrage a lieu à chaque nouvelle information que l'IA reçoit en ce qui concerne Ash. Cependant, un jour, Martha essaye de se débarrasser de « Ash », estimant que cela va trop loin. Au dernier moment, elle n'y arrive pas et décide de le garder. 7 ans plus tard, on voit que sa fille veut monter au grenier pour partager son gâteau d'anniversaire avec son « papa ».

Comme tout épisode de *Black Mirror*, une réflexion sur le monde contemporain est présente. Il pose aussi la question de l'identité numérique, la question des souvenirs ou des traces qu'on laisse, de l'identité d'une personne en général. Ce qui nous intéressera dans le questionnaire livré à la classe, c'est de se demander ce qui perdure de l'identité de Ash. Le but sera surtout de partir de cet épisode pour ouvrir une discussion sur l'identité personnelle, à savoir si la continuité des états mentaux signifie la continuité d'une identité personnelle.<sup>41</sup>

### 2.2.4 Thématique de la séquence

Comme expliqué en partie au préalable, chacune des discussions s'insère dans le cadre d'une séquence sur la question de l'identité<sup>42</sup> et celle de l'identité personnelle<sup>43</sup>. Le premier épisode aura pour but de questionner les élèves sur les différentes facettes de l'identité et du rapport qu'elle a aux mondes et aux personnes qui nous entoure. Le second épisode servira de support au traitement du problème de l'identité personnelle, à savoir si on peut parler de la continuité d'une personne au travers de ses souvenirs, notamment.

---

<sup>41</sup> Les questions posées ne feront pas de référence explicite à la question de l'identité personnelle, car le but est aussi de voir si les élèves font des liens avec ce qu'ils ont vu en classe sur la question de l'identité personnelle.

<sup>42</sup> Qu'est-ce qui fait que je suis moi ?

<sup>43</sup> Qu'est-ce qui fait qu'une personne peut être dite « la même » dans un certain laps de temps ?

## 3 Observation

### 3.1 Explications et contexte

Mes observations portent sur deux discussions, chacune divisée en deux sous-discussions portant sur une question. Cependant, ces sous-discussions orientées par des questions différentes seront traitées ensemble dans la même analyse. Les observations sur les deux séquences de discussion, relevant aussi de deux modalités différentes (échange « cadré » et échange « libre »), il nous faudra tirer un bilan de chacune de ces deux formes de discussion philosophique.

Ces discussions ont eu lieu dans une classe de 2<sup>e</sup> année de Lycée, dans le canton de Neuchâtel, ayant choisi l'option spécifique « philosophie ». Il s'agit d'une classe de 18 élèves qui participent généralement volontiers en classe, surtout lors d'échanges oraux. Ils n'avaient jamais fait d'échange philosophique en classe et quasi pas pratiqué le débat dans d'autres branches ou en général. Comme vous avez pu le voir, avant la première séquence de discussion, l'enseignante a introduit quelques points clés sur ce que signifie une discussion philosophique, mais aussi sur ce qui la distingue du débat.<sup>44</sup>

### 3.2 Observation des discussions selon le modèle de Daniel (2008)

#### 3.2.1 Observation de la première discussion

Rappelons ici que, malheureusement, la vidéo tournée en cours n'a aucun son et que l'enseignante a dû noter de tête des interventions des uns et des autres. Les souvenirs des contenus sont sûrement plus adéquats que la forme du discours tenu, puisque ce sont les idées générales qui sont le plus retenues. Nous en tiendrons compte dans l'analyse des résultats. Pour voir la transcription des échanges, cf. [Annexe 3](#). Certaines interventions ne figureront pas dans le tableau, parce que l'enseignante n'a pas de souvenir de ce qui a été dit ou parce qu'il s'agit de moment de rire ou de confirmation ou infirmation purement gestuelle de la part des élèves. Certaines interventions des étudiants seront présentes dans plusieurs cases, car ces derniers ne se sont pas contentés d'une phrase dans l'échange ; il se peut par conséquent que leur intervention relève de plusieurs modes d'expressions différents, voire de perspectives différentes en fonction du fil de leur réflexion.

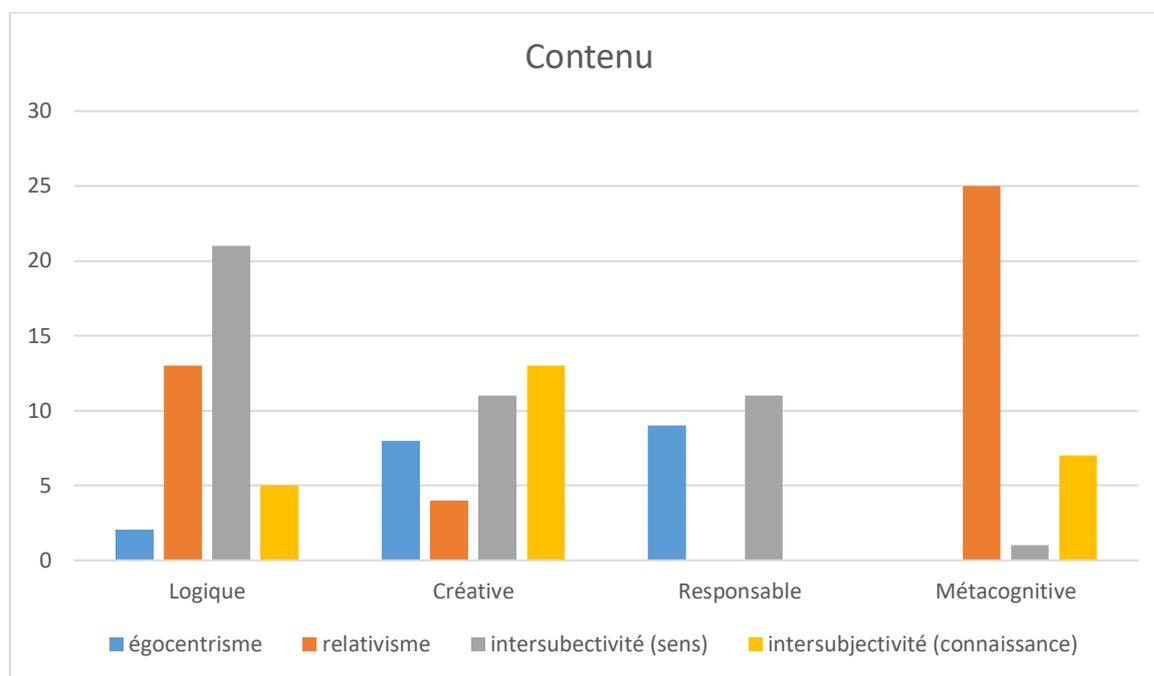
Pour cette partie, je me réfère aux tableaux de l'[Annexe 5](#), d'abord celui sur le contenu, puis celui sur la forme.

---

<sup>44</sup> cf. [Annexe 1 et 2](#).

### 3.2.1.1 Contenu

Au niveau quantitatif, voici la représentation de l'usage de différent type de pensée, selon les 4 modes de Daniel (2008) :



#### Perceptive égo-centrique

Au niveau du contenu, certains élèves font preuve d'un mode d'expression égoïste. Pour cette catégorie, au niveau de la pensée logique, il s'agissait pour l'étudiant de confirmer son point de vue, sans forcément expliciter ou exemplifier sa pensée. Ces interventions sont rares. Dans les deux cas, il s'agit de confirmation de leur point de vue à l'enseignante qui leur a posé une question.

En ce qui concerne la pensée créative, qui semble se développer dans un second temps chez les plus jeunes<sup>45</sup>, la perspective égo-centrique est assez présente dans cette première discussion. Il s'agit des cas où l'étudiant exemplifie ou donne du sens à son propre point de vue, sans apporter de nuance ou sans transformer la pensée d'un pair. Par exemple, dans la deuxième intervention de la première partie de la discussion, un élève explicite sa pensée en faisant référence à l'extrait de l'épisode *Chute libre* : Intervention « [Lacie] essaie d'être la personne qu'elle veut être, idéalement. Sauf qu'elle n'est

---

<sup>45</sup> En effet, Daniel a remarqué dans ses recherches qu'il y a une évolution dans l'usage des modes de pensée différents ; le mode de pensée logique est le plus courant, puis la pensée créative et ensuite la pensée responsable. (cf. Daniel, 2007, pp. 131-133.)

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques plus elle-même ; elle croit que la Lacie qu'elle laisse voir, c'est vraiment elle. Elle se persuade d'être la Lacie qu'elle laisse voir. »<sup>46</sup>*

La pensée responsable montre l'intérêt de l'élève quant à un comportement, sans que ce soit le comportement d'un pair. Compte tenu des discussions mises en place, la référence à un comportement est présente dans le premier type de discussion qui portait sur l'identité. Ces interventions consistent en une référence à un comportement dans les réflexions des étudiants. Une seule intervention, la première de la première partie de la discussion, fait référence à une tâche à accomplir concrètement dans la discussion : « *si je suis rouge, cela veut dire que je ne dois pas prendre de note maintenant* ». Toutes les autres interventions sont liées à une réflexion sur le comportement d'un des personnages de l'épisode, souvent Lacie. Un exemple d'intervention dans le mode responsable est la onzième intervention de la deuxième partie de l'échange : « *On modifie son comportement en fonction d'avec qui on se trouve.* ». Une autre réflexion, l'intervention 22, est aussi liée à une manière de réfléchir à un comportement : « *C'est clair que si je vis seul, je ne vais pas connaître une partie de moi, celle qui réagit aux autres. Je ne vais pas commencer à me parler à moi-même, donc c'est grâce à mon rapport avec les autres que je connais certaines facettes.* » On voit apparaître ici une première difficulté de classement des interventions des étudiants. Souvent, une intervention peut être placée dans diverses catégories. En effet, cette dernière intervention peut aussi être placée dans la catégorie pensée logique, mais cette fois-ci dans une perspective bien plus élevée puisque déjà intersubjective ; ce qui implique le développement d'une pensée critique.<sup>47</sup>

Pour ce qui est de la pensée métacognitive, l'étudiant propose un rapport avec ce qu'il a dit (Daniel, 2007) ou énoncé. Il ne prend alors que son point de vue en compte (Daniel, 2008). Pour cette première discussion, je n'ai relevé aucune intervention où l'élève avait une réflexion sur sa propre pensée ou ses croyances.

### **Perspective relativiste**

Ce niveau de pensée précède celui de la pensée intersubjective et donc précède un niveau de pensée critique selon Daniel (2008). Si chez Daniel (2007), elle commence à apparaître qu'à la fin du premier semestre chez les enfants<sup>48</sup> pratiquant la PPE, elle est déjà fortement présente chez nos lycéens.

---

<sup>46</sup> Ici, il s'agit des souvenirs de l'enseignante en ce qui concerne cette intervention, mais aussi toute celle de cette première discussion. Comme nous le verrons par la suite, les interventions des étudiants sont souvent bien plus riches que ce qui ressort ici.

<sup>47</sup> Ceci montre déjà un biais de ces observations, sur lequel je reviendrais dans l'analyse de mes observations.

<sup>48</sup> 10-12 ans.

Pour ce qui est de la pensée logique, l'étudiant donne son jugement personnel dans sa réponse et développe son raisonnement. En philosophie, en deuxième année, la plupart des étudiants savent que l'on ne peut pas juste énoncer sa position, mais qu'il faut aussi l'expliquer. Dans les différentes interventions, on voit qu'ils savent développer leur réflexion afin de la rendre intelligible à leurs camarades. Par exemple, un étudiant essaie ici de prouver que Lacie est tout à fait consciente d'être hypocrite (intervention 5, première partie de discussion) : « *Cette hypocrisie, c'est elle qui la met en place. Elle est consciente de ce qu'elle fait.* » Un autre élève reprend cette réflexion un peu plus tard (intervention 9) : « *Lacie veut répondre aux attentes des autres. Donc son comportement change en fonction du contexte, mais aux deux moments de l'extrait c'est elle. Elle s'adapte à ce que l'on attend d'elle de manière consciente.* » On voit ici que ces deux étudiants élaborent un raisonnement, mais qu'il n'est pas encore au niveau intersubjectif qui leur demanderait de conceptualiser.

La pensée créative, quant à elle, demande non plus d'exemplifier sa pensée, mais de donner du sens à la pensée d'un pair. On comprend bien ici pourquoi il s'agit d'un niveau relativiste, c'est-à-dire d'un niveau qui demande de faire des relations. Un bon exemple de cette perspective du mode de pensée créatif est l'intervention 16 de la première partie de la discussion. En effet, l'élève exemplifie, développe la pensée d'une des collègues qui s'est exprimée avant. Elle explique : « *On montre différentes facettes de notre identité selon le contexte. Son frère ne joue pas un rôle autant que Lacie, il montre plus ses vraies facettes, comme la camionneuse.* ». Elle revient donc sur ce qui a déjà été développé dans l'intervention 12, c'est-à-dire le fait que l'on montre plusieurs facettes en fonction du contexte. Elle rajoute un exemple que sa collègue n'avait pas donné : la différence de comportement de son frère (et de la camionneuse) qui montre d'autres facettes, mais de manière plus authentique.

La pensée responsable n'est pas développée à ce niveau de perspective, car aucun élève ne fait de remarque en ce qui concerne le comportement d'un pair.

La pensée métacognitive relève des moments où l'on se pose des questions sur ses propres croyances ou sur celles collectives. Elle implique, au niveau relativiste de prendre en compte de la pensée d'un pair (Daniel, 2007) ou du moins d'énoncer une réflexion liée au point de vue d'un pair (Daniels, 2008). C'est un type d'interaction qui est extrêmement présent dans les deux parties de la discussion, vu que la plupart des interventions ont pour but de rebondir sur la pensée d'un pair. De ce fait, dans cette partie du tableau, j'ai recensé toutes les interventions qui reprenaient la pensée

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*  
d'un pair, de manière explicite<sup>49</sup> ou non. Un exemple de ce type d'intervention de pensée métacognitive relativiste est la seizième intervention de la deuxième partie de la discussion : « *Je suis d'accord, aucun des deux ne la définit réellement (...)* ». Un autre cas est intéressant, car il se réfère non pas à un pair ou à ce qui a été dit avant, mais à ce qui a été dit lors de la première partie de la discussion (qui portait donc sur une autre question) : « *Ça revient aussi à ce dont on a parlé dans la première discussion.* » (Intervention 13).

### **Perspective intersubjective (sens)**

Cette perspective est le premier niveau qui consiste en une pensée critique. La pensée logique se concrétise dans une conceptualisation de la part des étudiants. Dans cette partie du tableau sont placées les interventions qui utilisent des concepts<sup>50</sup>, mais aussi celles qui tentent de définir des notions utilisées par soi ou par un pair. Par exemple, l'intervention 17 de la première discussion est un essai de définir un peu mieux ce qu'est l'identité : « *On ne montre donc pas les mêmes facettes en fonction d'avec qui on est : frère ou collègue. Ces facettes, elles font partie de l'identité, on se crée une identité.* » Un autre exemple d'intervention est l'utilisation de concepts importants (subjectif et objectif), qui font avancer la réflexion : « *C'est deux points de vue sur Lacie, car l'un est subjectif et l'autre objectif.* » (Intervention 7, première discussion).

En ce qui concerne la pensée créative, il s'agit non plus de donner des exemples à sa pensée ou celle de ses pairs, mais il faut que l'étudiant apporte une nuance à la pensée d'un pair. Par exemple, l'intervention 21 de la première discussion : « *Je suis d'accord avec Marie pour dire qu'elle essaie d'être la Lacie qu'elle idéalise au début, mais ce n'est pas vraiment elle. Elle croit en ce qu'elle est ou essaie d'y croire.* ». Ce qui est aussi placé dans cette catégorie est le type d'intervention qui permet une transformation de la pensée d'un pair. Par exemple, une élève reprend la réflexion qui a été développée avant et transforme la discussion en proposant un nouvel axe, celui du rôle d'autrui pour développer une partie de notre facette sociale : « *Selon moi, on a besoin des autres pour se définir parce que ça nous permet de développer notre côté social* ».

Quant à la pensée relative, cette catégorie devrait regrouper les réponses qui font un rapport à une règle morale ou à une catégorie. Vu les questions posées pour cette première discussion, les questions morales ne sont pas engagées autant qu'elles pourraient l'être. Cependant, dans cette première discussion, apparaissent des questions de norme imposée par la société, de règles à suivre.

---

<sup>49</sup> Par exemple, dans l'intervention 7 de la deuxième partie de la discussion, un élève affirme : « *Oui, je suis d'accord avec Antonin. (...)* ».

<sup>50</sup> En lien avec la question de l'identité.

Elle figure donc dans cette partie du tableau. En effet, il est intéressant d'observer qu'elles semblent sous-tendre dans la question de l'identité. Par exemple, la sixième intervention de la première partie de la discussion qui traite des normes imposées par la société : « *Elle veut vraiment faire partie de la société, elle en suit donc les règles. Mais, ce n'est pas ce qu'elle voudrait au fond* ». Un autre exemple montre aussi l'absence de cette contrainte sociale: « *Dans la prison, elle lâche sa colère, car contexte le permet ; elle insulte parce que ça lui est permis, mais pas parce que c'est ce qu'elle pense.* » (Intervention 14, deuxième partie de discussion).

Une seule intervention peut être classée comme étant de la pensée métacognitive, c'est l'intervention 6 de la seconde discussion : « *Oui, mais la deuxième question est intéressante, car elle permet de mieux plus diriger la réflexion.* ». En effet, cette intervention permet un changement de perspective du groupe (Daniel, 2008) grâce au rappel que le problème posé pour cette partie de la discussion comporte deux questions et que la deuxième est plus intéressante que la première. De ce fait, cette intervention dépasse les points de vue divergents (Daniels, 2007) présents dans le reste de la discussion pour orienter la discussion dans une autre direction.

### **Perspective intersubjective (connaissance)**

Cette dernière perspective constitue le niveau de pensée critique le plus élevé. Elle est moins présente dans les discours des étudiants<sup>51</sup>. Cependant, il est intéressant de noter qu'elle n'est pas pour autant absente de cette première discussion philosophique.

Au niveau de la pensée logique, il ne s'agit pas seulement de définir ou de conceptualiser, mais de proposer un raisonnement complexe et ouvert. Un bon exemple d'intervention classé dans cette catégorie est la vingtième intervention de la seconde partie de la discussion : « *Le problème c'est surtout que Lacie n'a pas assez confiance pour se montrer tel qu'elle est. C'est la société qui lui impose ses règles et elle ne peut pas se montrer telle qu'elle est. En fait, elle n'est pas capable de se définir, puisqu'elle change. Mais l'identité c'est quelque chose qui reste, il n'y a pas de lien entre comment on se définit et l'identité.* ». On voit que plusieurs axes développés avant dans la discussion sont repris, par exemple, le point sur les normes sociales ou la confiance en soi, mais aussi la question de la définition de soi. Cependant, l'étudiant ne s'arrête pas là et complète son raisonnement avec le fait qu'on ne peut pas se définir, vu qu'on change. Et la conclusion de sa pensée s'ouvre sur un problème : se définir et l'identité d'une personne, ce n'est pas la même chose, alors qu'avant les étudiants les utilisaient comme des termes équivalents. Il s'agit donc d'une forme

---

<sup>51</sup> On aurait pu penser qu'en OS philosophie, elle soit plus présente que ce qu'elle est.

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*  
de pensée complexe, puisque qu'elle s'ouvre sur un raisonnement qui n'avait pas été proposé par ses camarades, qu'elle dépasse la simple conceptualisation et qu'elle propose une nouvelle problématique, un nouvelle orientation à la discussion.

Nous pouvons d'ailleurs faire un lien avec cet exemple et la pensée créative, puisqu'à ce niveau d'intersubjectivité, il s'agit de reprendre plusieurs aspects des points de vue précédents et de les relier. Cette vingtième intervention en est également un bon exemple.

Comme expliqué avant, la pensée responsable n'est pas des plus présente dans cette discussion. Il n'y a pas d'intervention des étudiants liées à des principes éthiques.<sup>52</sup>

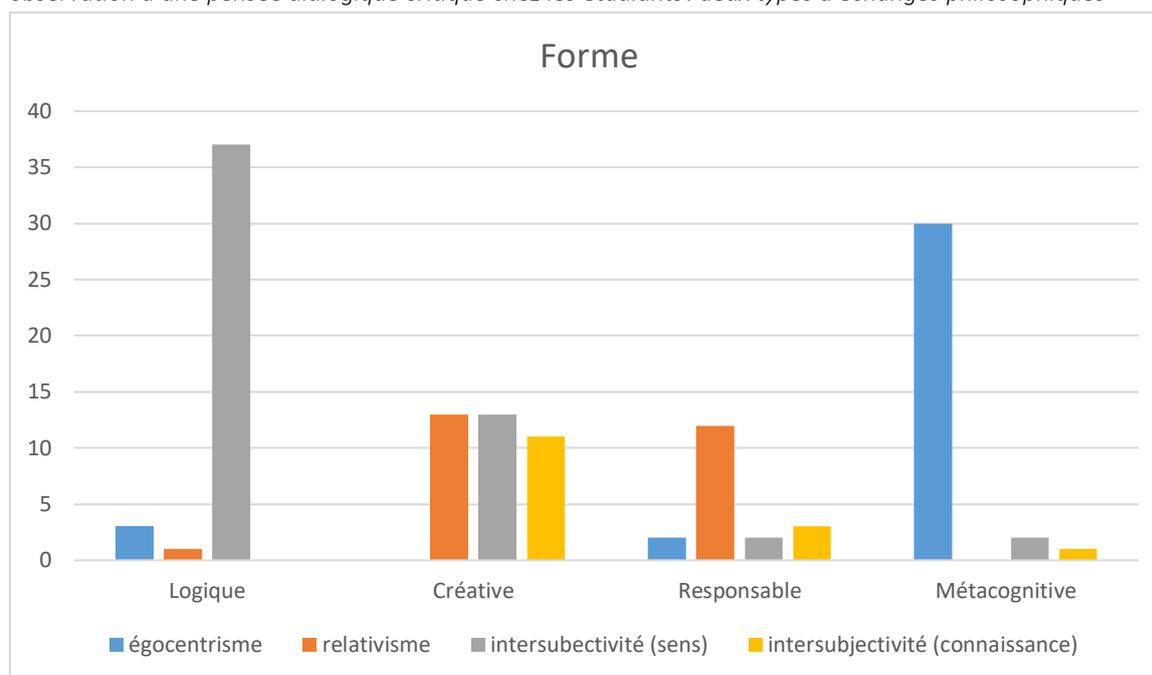
Au niveau de la pensée métacognitive, ce sont les interventions qui montrent un enrichissement ou une modification de son point de vue (Daniel, 2007) qui doivent être relevées. Sont placées dans cette catégorie, les interventions des étudiants qui reconnaissent, de manière explicite ou non, que leur avis a été impacté par ce qui a été dit par leurs pairs. Un exemple est la quatrième intervention de la deuxième partie de la discussion : « *Oui, c'est vrai que son frère se souvient de son passé, alors qu'elle, elle se ment en partie. (...)* ». Ici, l'étudiant reconnaît l'enrichissement par les pairs (Daniel, 2008). Pour cette partie, il a également fallu aller vérifier que d'une intervention à l'autre, les étudiants qui s'exprimaient plusieurs fois ont modifié leur position.

### 3.2.1.2 *Forme*

Au niveau quantitatif, voici la représentation de l'usage de différent type de pensée, selon les 4 modes de Daniel (2008) :

---

<sup>52</sup> Nous y reviendrons plus tard.



Pour cette partie, les exemples sont moins fournis dans le tableau en annexe, car ils seraient trop redondants. Ce qui permet de classer une intervention dans une case au niveau du contenu le permet aussi souvent au niveau de la forme, même si les niveaux de perspectives ne sont pas toujours équivalents entre contenu et forme.

### Perspective égocentrique

Le premier niveau de pensée logique consiste en une réponse sans justification et en une pensée concrète. Dans cette partie du tableau sont classées les rares interventions qui consistent en des questions et ne demandent en réalité pas vraiment de développement, ainsi que les réponses à une question de l'enseignante qui consiste en un « oui », sans justification (intervention 15, première partie de la discussion).

La partie créative n'est pas présente dans les interventions des étudiants au niveau égocentrique, car les exemples donnés étaient toujours reliés un minimum à ce que la personne disait.

La pensée responsable est également presque pas présente à ce niveau de perspective. Les énoncés reliés à des comportements, règles ou principes ne sont en effet que peu présents dans les interventions des étudiants. Ou plutôt, ils ne le sont pas dans la perspective égocentrique, car la majorité des interventions classées comme de la pensée responsable sont plus présentes au niveau d'une perspective relativiste. En effet, il est rare que les étudiants mentionnent un comportement sans avoir le désir de le comprendre, lors de cette discussion.

En revanche, la majorité des interventions qui relevaient de la pensée métacognitive relève de ce niveau de perspective en ce qui concerne la forme. En effet, il s'agit d'énoncés simples qui proposent un rapport jamais exhaustif à la pensée d'un pair. Par exemple, l'intervention 16 (deuxième partie de la discussion) relève d'un lien avec une pensée précédente, mais sans reprendre tout le point de vue du pair : « *Je suis d'accord, aucun des deux ne la définit réellement : son frère expose ses défauts et elle se défend.* ».

### **Perspective relativiste**

Les interventions qui relèvent de la pensée logique impliquent au niveau de la forme que la justification de l'étudiant soit impliquée par un pair ou un enseignant. Ce type d'intervention est rare, parce que la plupart du temps, les étudiants se justifient d'eux-mêmes. Ce n'est pas le cas de l'intervention 18 qui est le seul exemple de réponse donnée par un étudiant qui s'est justifié à la demande de l'enseignante.

Une grande partie des interventions classée dans la perspective relativiste relève de la pensée créative. Les étudiants exemplifient souvent en proposant un rapport à ce qu'ils disent. Par exemple, dans l'intervention 12 de la deuxième partie de discussion, l'étudiant veut montrer qu'on ne montre pas les mêmes facettes en fonction de qui l'on a en face de nous : « *elle n'est pas pareil avec son frère qu'avec la dame de l'ascenseur* ». En général, les étudiants contextualisent leur pensée, comme on peut le voir dans cette intervention 16 (première partie de discussion) : « *Selon moi, les contextes changent. On montre différentes facettes de notre identité selon le contexte.* »

Dans cette première discussion « cadrée », les interventions qui se rapportent à un comportement sont souvent liées au désir de comprendre ce comportement au niveau de la forme. C'est donc là que se situent les interventions liées à la pensée responsable ; par exemple l'intervention 7 de la première partie de discussion : « *On voit qu'elle fait exprès, comme la scène de l'ascenseur. Elle est elle-même, mais en jouant un rôle. Elle cherche à se montrer comme étant « parfaite ».* On voit ici le désir de comprendre pourquoi elle se comporte ainsi dans l'extrait que l'on a vu avant de lancer la discussion.

Au niveau de la pensée métacognitive, il n'y a aucune intervention. En effet, pour qu'une intervention soit classée dans cette catégorie, il faudrait que l'étudiant décrive intégralement la pensée d'un pair (Daniel, 2007) ou décrive la tâche (Daniel, 2008). Or, aucun de ces deux types d'intervention n'est présent, puisqu'en général les intervenants ne décrivent pas la pensée d'un pair dans son entier et ne font pas de commentaire sur la tâche qu'ils sont en train d'accomplir.

### **Perspective intersubjective (sens)**

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*

La pensée logique se traduit par une justification au niveau de la forme. L'intersubjectivité implique donc la présence d'une justification de l'étudiant par lui-même et de l'usage, par exemple du « parce que ». Un exemple parmi une pléthore d'autres, l'intervention 2 (première partie de discussion) : « *Elle n'est pas elle-même dans l'extrait 1, parce qu'elle fait semblant : elle essaie d'être la personne qu'elle veut être, idéalement.* ».

La pensée créative, pour ce premier niveau de pensée critique, se trouve dans les interventions qui nuancent ou critiquent la pensée d'un pair, autrement dit, qui l'évaluent. Il s'agit là de cas nombreux, même si pas autant que de pensée logique. Un bon exemple est la septième intervention de la première partie de discussion : « *est d'accord avec Adrien : ça montre aussi comment Lacie est dans l'extrait 1. (...) Elle est elle-même, mais en jouant un rôle. Elle cherche à se montrer comme étant "parfaite". SAUF que sa version "parfaite" est un peu devenue elle-même.* ». On voit que l'étudiante affirme son accord avec un collègue, mais nuance sa pensée en affirmant que Lacie se prend tout de même au jeu qu'elle jouait au niveau de son identité.

Au niveau de la pensée responsable, deux interventions soulignent un doute concernant l'exercice demandé. Plus exactement, les étudiants ont souligné le problème de la question qui leur était posée et ont donc ainsi remis en doute la possibilité d'une discussion sur cette question. Par exemple, la première intervention de cette seconde partie de discussion : « *Je pense qu'aucun des deux ne la définit justement, du coup, la question n'est pas des plus sensée.* ».

Les interventions de pensée métacognitive pour ce niveau de perspective ne sont d'ailleurs pas plus nombreuses. Dans cette partie, il s'agit d'expliquer un processus de modification de la communauté de recherche (Daniel, 2007) ou d'expliquer ou évaluer tâche (Daniel, 2008). Ce sont en conséquence ces deux mêmes interventions qui sont placées dans cette catégorie.

### **Perspective intersubjective (connaissance)**

La pensée logique à son niveau d'abstraction le plus élevé n'est pas présente dans les interventions des élèves. Du moins, pas dans les souvenirs que l'enseignante a de l'échange.

Cependant, au niveau de la pensée créative, la pensée critique la plus élevée est bien présente. En effet, les étudiants proposent souvent des réflexions sur les sens, afin d'en proposer une transformation. Par exemple, la cinquième intervention de la deuxième discussion propose une discussion sur le sens de la notion de « définir » : « *la notion de se définir se fait par des faits, pas que sur son caractère ou sur son passé ou sur sa pensée. On doit prendre tous ces aspects en compte et du coup la définition d'une personne englobe tout ça. (...), car faire une définition, c'est objectif et donc pas possible.* ». La transformation sur les sens s'opère aussi, d'ailleurs on le voit quelque temps plus

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*  
tard dans la discussion avec cette seconde intervention (la vingtième de la deuxième partie de discussion) : « *En fait, elle n'est pas capable de se définir, puisqu'elle change. Mais l'identité c'est quelque chose qui reste, il n'y a pas de lien entre comment on se définit et l'identité.* »

Les interventions de pensée responsable à ce niveau de pensée critique ne sont pas très nombreuses. Le discours des élèves devrait stimuler le groupe vers un changement pour être placé dans cette catégorie. On le voit avec la dernière intervention citée plus haut. Il s'agit de cap passé par la discussion qui réoriente le discours tenu par les étudiants ou du moins devrait avoir cet effet. On le voit également dans la quatorzième intervention de la première partie de discussion<sup>53</sup>, car le mot « facette » apparaît ensuite dans la plupart des interventions.

Il n'y a qu'une intervention qui correspondent à une pensée métacognitive pour cette perspective. Elle consiste en la sixième intervention de la première discussion qui argumente sur la tâche à effectuer (Daniel, 2008) en proposant de s'intéresser plutôt à la seconde question qui a été posée au groupe : « *Oui, mais la deuxième question est intéressante, car elle permet de mieux plus diriger la réflexion* ». Dans cette perspective, l'on pourrait aussi classer les interventions qui évaluent le processus de modification de la communauté de recherche (Daniel, 2007)

### 3.2.2 Observation de la deuxième discussion

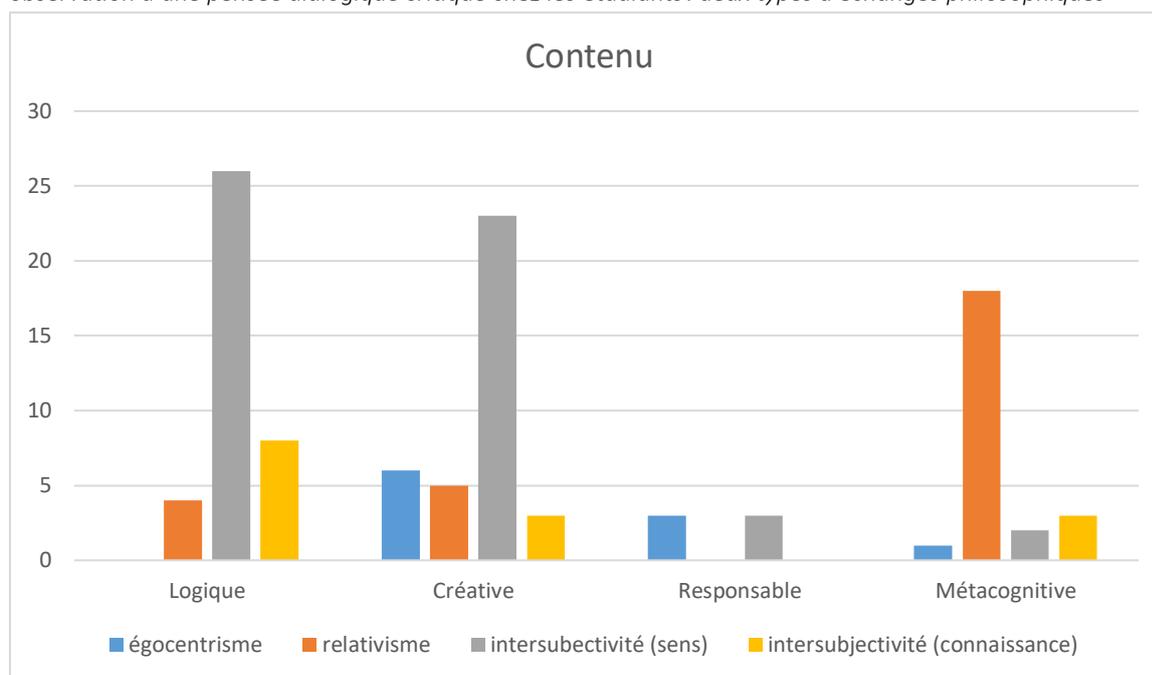
Pour cette partie, je me réfère au tableau de [l'Annexe 6](#). Les discours des étudiants y sont plus précis, vu qu'il s'agit d'une transcription des échanges basée sur des vidéos et des audios. Cependant, lors de la deuxième partie de la discussion, certains élèves s'expriment en même temps, ce qui rend certaines interventions classables dans diverses catégories du même type de pensée ou alors complètement inclassables. Comme j'ai expliqué la raison pour laquelle je classais les interventions à tel niveau dans la première discussion (contenu et forme), mes observations seront ici plus centrées sur des exemples que sur l'explication de mes choix.

#### 3.2.2.1 Contenu

Au niveau quantitatif, voici la représentation de l'usage de différent type de pensée, selon les 4 modes de Daniel (2008) :

---

<sup>53</sup> « *En fait, entre le début et la fin, elle montre plusieurs facettes.* »



### Perspective égocentrique

Si dans la première discussion, certaines interventions pouvaient être classées dans la pensée logique pour ce niveau de perspective, ce n'est pas le cas ici. Je passe donc directement à la perspective égocentrique pour la pensée créative.

Comme déjà observés dans la première discussion, les étudiants exemplifient volontiers leur discours. Un exemple parlant est le lien proposé avec ce qui se passe dans l'épisode *Bientôt de retour* : « *Et même, à des situations, ben là, dans l'exemple de la falaise où il supplie pas la fille, ben on peut le voir que c'est pas la même personne parce qu'il sait pas comment réagir* » (première intervention, première partie de discussion). L'exemple permet à l'étudiante de soutenir son affirmation de départ selon laquelle le « clone » de Ash n'est pas Ash.

La pensée responsable, quant à elle, est peu représentée pour ce niveau de perspective. Il faut dire que la question du comportement n'est aussi pas un point central la deuxième discussion. On peut même dire qu'il n'est en général quasi pas présent dans le discours des étudiants. Il y a tout de même trois interventions qui sont liées au comportement d'un personnage, dont voici un exemple : « *il réagit, mais il a absolument pas le sens de ce qu'il dit et ce qui fait.* » (Intervention 2 de la première partie de discussion).

La pensée métacognitive ne trouve qu'une occurrence, l'intervention 28 de la deuxième discussion : « *Parce que s'il a les mêmes expériences. Parce que s'il a les souvenirs exactement, il y a une*

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*  
*différence.* » L'étudiant y explicite la pensée qu'il a eu précédemment et donc relie cette affirmation à son point de vue.

### **Perceptive relativiste**

Pour ce second degré de pensée, pas encore critique, la pensée logique est présente, même si cela se retrouve que dans quatre interventions. Ici, les étudiants donnent leur jugement en raisonnant. Voici un exemple, l'intervention 34 de la deuxième partie de discussion : « *Mais même en soi le corps, il est pas recréé exactement le même ? Si par exemple j'ai une égratignure ici parce que y a cinq ans je suis tombé à vélo. Bah là on va recréer le corps. Je l'ai encore et là mon corps a vécu la même chose entre guillemets.* »

Cet exemple serait aussi tout à fait adéquat pour montrer que cette perspective est aussi présente dans le discours des étudiants pour le mode de pensée créative. En effet, il donne du sens au raisonnement de l'étudiant. C'est aussi le cas de ce second exemple, dixième intervention de la première discussion : « *Je pense que genre, c'est comme quand tu changes de téléphone, tu transfères toutes tes données, c'est exactement le même téléphone, il envoie un autre téléphone. Ce serait un peu ça dans un nouveau corps, genre un clone de toi.* » Ici, tout comme c'était le cas dans l'exemple précédent, l'élève explicite la pensée d'un pair pour la rendre plus compréhensible à d'autres.

Ici aussi, en ce qui concerne la pensée responsable, aucun comportement d'un pair n'est discuté.

Pour ce qui est de la pensée métacognitive, comme c'était le cas dans la première discussion, la majorité des interventions se trouvent à ce niveau de perspectives, car quasi tous les étudiants prennent en compte le point de vue d'un pair dans leur réponse. Ce qui est intéressant, c'est que l'on voit que dans la deuxième partie de discussion, plusieurs étudiants font référence à la pensée d'un pair qui s'est exprimé bien plus tôt ou alors parce qu'ils veulent lui répondre. Un exemple du premier type est l'intervention 30 : « *C'est plutôt pour revenir sur ce que disait Thaïs...* ».

### **Perspective intersubjective (sens)**

Pour ce premier niveau de pensée critique, comme c'était le cas dans la discussion « cadrée », les occurrences sont nombreuses. Plusieurs interventions proposent des conceptualisations ou des définitions. Par exemple : « *Et juste le fait qu'il n'ait pas la même chronologie de vie qui va pas être dans les mêmes années, les mêmes évènements, pour moi, ça fait que c'est pas la même personne (...) il est mort : il est mort. (...) on peut faire une copie, on peut faire quelque chose qui ressemble, mais*

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques on ne peut pas le ramener à la vie."* ; on voit dans cette intervention 17 de la deuxième partie de discussion que l'on essaie de conceptualiser la notion d'identité personnelle (le besoin de continuité).

Le niveau intersubjectif est aussi très présent dans la pensée créative développée par les étudiants. De nombreuses occurrences montrent que les étudiants apportent une nuance à la pensée d'un pair. Par exemple, l'intervention 24 de la deuxième discussion est intéressante, car il s'agit d'un retour et de la transformation d'un exemple donné par un pair plus tôt dans la discussion : « *En fait, moi c'est juste par rapport à la mouche. Pour moi c'est pas pareil, le truc de la mouche et là. Parce ce que la mouche c'est la personne originale ou son esprit, qui a été déplacé dans un corps et là, c'est juste, on recrée la personne. Du coup bah c'est une copie de la personne donc c'est pas la personne, et c'est pas le même, esprit ou voilà.* » L'étudiante explique ici que l'exemple employé par sa camarade était inadéquat.

En ce qui concerne la pensée responsable dans sa traduction en règle morale, trois occurrences ont été réunies. Elles sont apparues en fin de la deuxième partie de discussion. Une élève, principalement, relève le problème moral de ressusciter les morts : « *enfin, ça voudrait dire qu'on peut ressusciter chaque personne et enfin, au bout d'un moment... il n'y aurait plus de fin de l'humanité* ».

Pour la pensée métacognitive, au premier niveau intersubjectif, deux interventions figurent dans le tableau. Il s'agit d'étudiants qui acceptent les points de vue divergents et essaient de résoudre cette divergence. Par exemple, l'intervention 22 de la deuxième partie de discussion affirme être en accord avec les deux positions opposées présentes dans les discours de ses pairs : « *Alors je suis un peu d'accord avec les deux côtés. (...)* ».

### **Perspective intersubjective (connaissance)**

Pour ce dernier niveau de pensée logique, il y a aussi quelques raisonnements plus complexes, par exemple la huitième intervention de la première partie de discussion : « *Et puis je pense qu'en plus on peut l'étendre et dire qui pourrait exister 1 million de Ash. Donc en fait si c'est une identité personnelle qu'on peut recréer de façon aussi simple, ça n'a pas de sens parce qu'elle est plus personnelle.* » On voit ici qu'un problème important de l'identité personnelle est relevé : est-ce qu'on peut toujours parler d'identité personnelle s'il y a plusieurs personnes pour la même identité ?

Quant à la pensée créative, elle est aussi représentée à ce niveau de pensée critique, même si c'est qu'au travers de trois occurrences. La vingt-neuvième intervention de la deuxième partie de discussion réunit plusieurs points de vue : « *je me sens un peu comme Antonin à travers les qualia, que si par exemple là, j'essayais d'être absolument comme je me mettais à parler comme lui,*

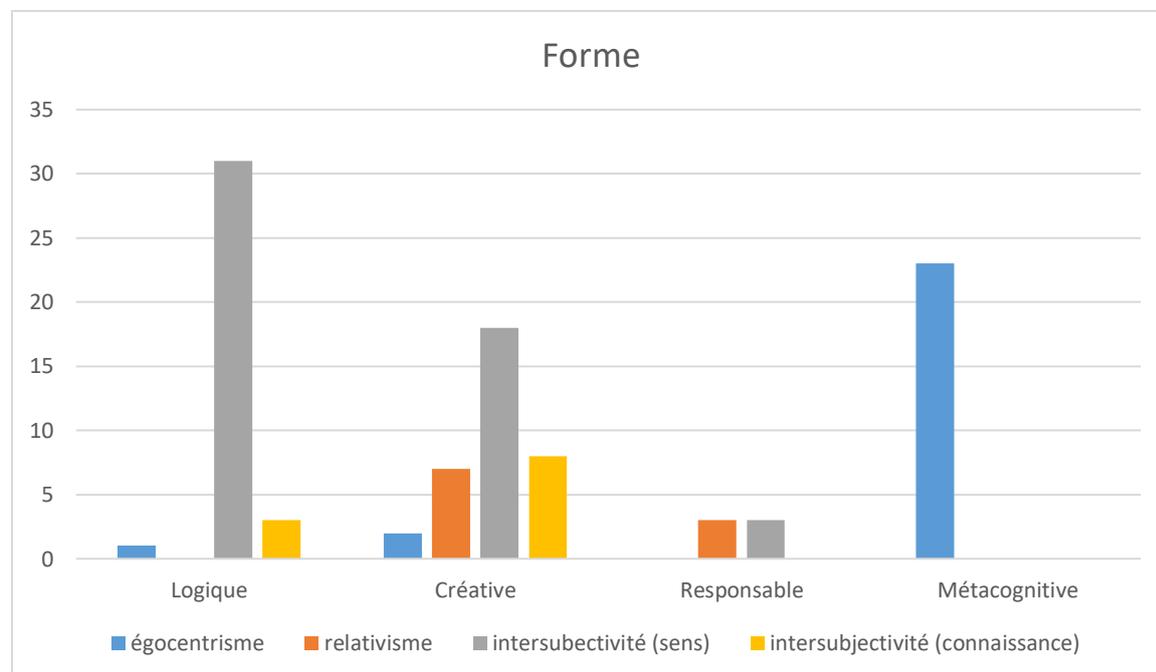
*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*  
*j'apprends tout ce qu'il a vécu dans sa vie et je fais de la chirurgie esthétique pour le ressembler. Au mieux, je pourrais savoir ce que ça fait à moi de m'imaginer être Ash. Mais après, dans le deuxième exemple, c'est un peu différent parce que si on me dit qu'on transfère vraiment tous ces états mentaux, c'est le même corps, etc. Ça revient presque au même de dire si Ash est-ce que c'est Asch. »*  
 On retrouve donc la question des qualias énoncée avant, mais aussi de s'imaginer être une personne pour le devenir (ou justement pas) et en dernier lieu, le problème des états mentaux et de leur transfert.

Comme c'était le cas pour la première discussion, ce niveau de pensée responsable est tout à fait absent des interventions des lycéens.

Pour la pensée métacognitive, quelques élèves reconnaissent un enrichissement par les pairs, comme : « *comme elle l'a dit Zoé, exister aussi pour soi-même, pas pour les autres* » qui est une reconnaissance d'une élève de la transformation de sa pensée par un de ses pairs (intervention 15, première discussion).

### 3.2.2.2 *Forme*

Au niveau quantitatif, voici la représentation de l'usage de différent type de pensée, selon les 4 modes de Daniel (2008) :



#### **Perspective égocentrique**

Une seule intervention relève de la pensée logique sans justification. Il s'agit d'un élève qui affirme sa position face à un questionnement de l'enseignante et divers commentaires de ses camarades :

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*  
« Ouais, mais à la base c'est des spermatozoïdes et un ovule. » (Intervention 21, deuxième discussion.)

Pour la pensée créative, il n'y a que deux interventions à ce niveau. Il s'agit bien d'énoncé de sens, par exemple : « *Parce qu'il a été créé par l'homme.* » ; - « *Mais un enfant aussi, non ?* » ; « *Oui, mais pas de la même manière.* » (Intervention 20, deuxième discussion). Ce court dialogue montre en effet des cas d'intervention où aucun des deux étudiants ne développe sa pensée par des exemples.

En ce qui concerne la pensée responsable, il n'y a pas d'occurrence pour ce niveau de perspective.

Comme c'était le cas dans la première discussion, beaucoup d'interventions classées dans la pensée métacognitive au niveau du contenu, se retrouve au plus bas niveau de perspective, car les étudiants font références à des pairs, mais n'explicitent pas en entier la pensée de ces derniers.

### **Perspective relativiste**

Il n'y a aucune intervention de pensée logique pour la perspective relativiste.

En revanche, la pensée créative est représentée par quelques occurrences où les étudiants proposent des exemples liés à ce qu'ils affirment. Par exemple, la troisième intervention de la première partie de discussion : « *En philo notre prof, on a vu le problème de la science chinoise aussi et heu c'est un peu la même problématique, j'ai l'impression.* ».

Quelques interventions de pensée responsable relevées dans la partie du contenu trouvent leur pendant au niveau relativiste pour la forme, car on y voit apparaître le désir de comprendre un principe. Par exemple : « *Parce que on est mort, on est mort et ce serait, de sûr, une copie. Ce serait pas du tout la même personne parce que, entre deux, il doit apprendre qui il est.* » (Première intervention de la discussion.)

Aucune intervention ne décrit la pensée d'un pair intégralement et donc il n'y a pas de pensée métacognitive dans cette perspective.

### **Perspective intersubjective (sens)**

Comme c'était le cas dans la première discussion, une grande partie des interventions se classant dans la pensée logique est présente dans ce niveau de perspective. En effet, beaucoup d'étudiants justifient d'eux-mêmes leur pensée. Un exemple, l'intervention 32 de la deuxième discussion : « *Parce que (...) c'est ça qui est dit. Parce qu'en soi (...) chacun de nous peut être persuadé d'être Beyoncé, mais...* ». On voit que le « parce que » est essentiel à la construction de la pensée.

Pour ce qui est de la pensée créative aussi, on retrouve beaucoup d'intervention qui critique la pensée d'un pair. D'ailleurs, la dernière intervention de cette deuxième discussion est justement une critique de la pensée admise par la majorité des élèves : « *Oui, mais moi je comprends pas dans votre argument, c'est que si c'est exactement la même chose parce qu'on a réussi à faire à l'identique, il n'y a rien qui change des deux, pourquoi c'est pas la même chose.* » (Intervention 48).

Les trois interventions qui relèvent d'un doute quant à un principe sont les mêmes que celles citées dans la partie du contenu, concernant l'impact de pouvoir ressusciter les morts au travers du clonage.

La pensée métacognitive n'est pas présente à ce niveau de pensée critique.

### **Perspective intersubjective (connaissance)**

Contrairement à la première discussion, quelques interventions relèvent du niveau d'abstraction le plus élevé de la pensée logique. Daniel (2008) soulignait que le vocabulaire qui pouvait être présent était le « si... alors ». Un exemple est le suivant : « *Mais ton corps physique, concrètement c'est un objet. Si on enlève la conscience (...), ça peut être considéré comme un objet.* ». Donc l'élève relève que si nous sommes morts, alors notre corps peut être considéré comme un objet, puisqu'il n'est plus question de conscience.

La réflexion sur les sens et leur transformation est aussi présente pour le niveau le plus élevé de pensée créative. Par exemple : « *il y a aussi le fait que face à lui-même, il n'est personne. Enfin, il n'y a pas de personnalité.* » ; cette treizième intervention (première partie de discussion) relève le fait que pour parler de « personne en » ce qui concerne un clone, il faudrait que le clone se considère comme une « personne » et qu'il développe sa personnalité propre. Ainsi, le sens qu'avait le mot « personne » est transformé.

La pensée responsable n'est pas présente, tout comme la pensée métacognitive dans cette discussion.

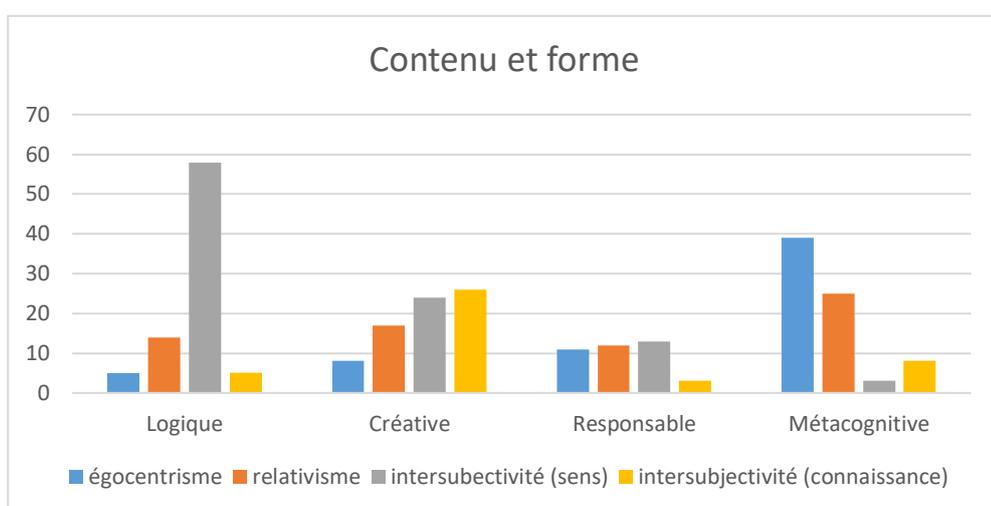
### 3.3 Interprétation des résultats

#### 3.3.1 Analyse du développement de l'esprit critique :

Dans cette partie, je vais m'attacher à la réponse de la question qui m'intéresse depuis le départ, à savoir : quelles sont les observations empiriques<sup>54</sup> différentes ou divergentes visant à développer une pensée critique en philosophie ? Pour ce faire, je vais me poser quelques questions : quand apparaît la pensée critique dans les interventions des élèves ? Dans quelles proportions ? Y a-t-il une différence entre ces deux types d'échanges ? Est-ce que je peux trouver d'autres corrélations dans l'analyse de mes observations qui me seraient utiles pour répondre à ma question de recherche ?

##### 3.3.1.1 Comparaison des deux discussions : les différents types de pensée

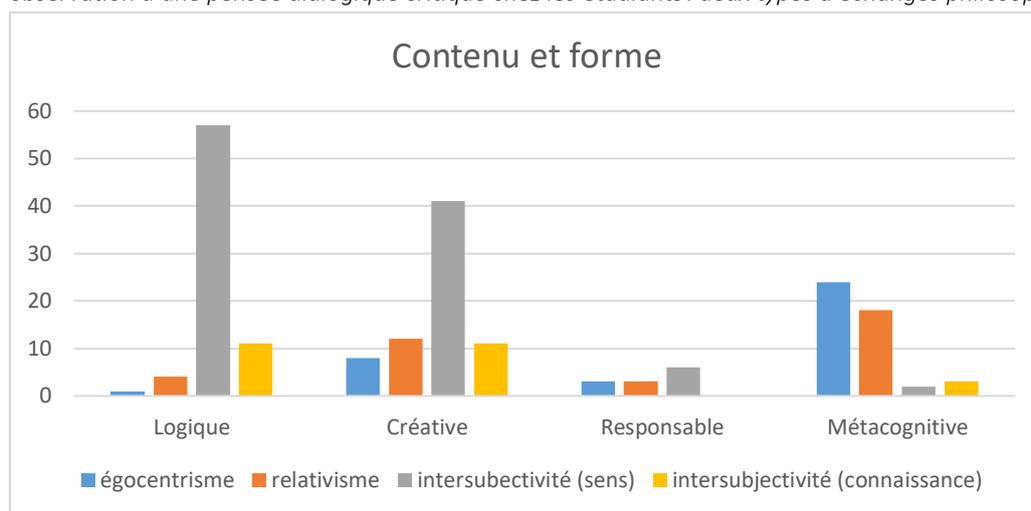
En fonction de ce qui ressort plus haut, voici le développement de la pensée critique lors de la première discussion :



Et pour ce qui est de la deuxième discussion :

---

<sup>54</sup> Quant à la mise en place de ces échanges philosophiques.



La pensée logique est la plus présente dans les deux discussions. Il est intéressant de noter que dans les deux discussions, c'est le premier niveau de pensée critique qui est le plus représenté. Et c'est aussi cette pensée logique qui était la plus courante chez les enfants testés par Daniel (2008). Elle est le mode de pensée le plus courant. On voit cependant que le degré le plus élevé d'abstraction est plus présent dans la deuxième discussion. Il est néanmoins difficile de dire si c'est parce que cette pensée s'est développée au cours de la séquence ou si c'est parce que les interventions de la première discussion sont liées à des souvenirs-résumés sortis de la mémoire de l'enseignante.

Pour ce qui est de la pensée créative, il est rare que les étudiants donnent un exemple sans qu'il soit relié à ce qu'elle ou il dit. En général, ils contextualisent leur pensée et c'est pour cette raison que la majorité des interventions constitue une pensée critique. Cependant, une nette différence est présente entre la première et la deuxième discussion. Est-ce que le fait d'être cadré par des rôles et un temps de discussion brime les élèves dans leur pensée créative ? Ou est-ce que le second sujet ou l'épisode utilisés pour la seconde discussion les ont plus stimulés à exemplifier ? Ce ne peut être totalement la raison, car n'oublions pas que la pensée créative critique est manifestée par des interventions qui prennent en compte la pensée des pairs et qui la critiquent. Cette part de pensée critique reste monnaie courante dans l'art du débat, auquel les étudiants du lycée sont sensibles. Toute discussion, pour être une discussion de groupe, implique de prendre en compte la pensée d'autrui. Est-ce à dire que les étudiants se sont plus écoutés lors de l'échange plus « libre » ? Là aussi, ce serait une mauvaise interprétation, car lorsqu'on lit la transcription, l'on se rend compte que plus d'élèves coupent la parole, s'interrompent ou parlent en même temps ; ce qui n'était pas le cas dans la première discussion, plus « cadrée ». Or, l'écoute est un point essentiel de la mise en place d'une communauté de recherche. Il est donc aussi possible que la transcription de mémoire des échanges n'ait pas pu assez prendre en compte cette capacité de rebondir sur la pensée d'un pair.

De manière générale, la pensée responsable n'est pas beaucoup développée. Il faut dire que, dans le cadre d'un échange philosophique et vu les thématiques des problèmes qui ont été posés aux étudiants, cela n'implique pas de commenter le comportement d'un pair. Si une question du type : « Qu'est-ce que la honte et que provoque-t-elle chez vous ? » avait été posée, alors les étudiants en seraient venus à parler de leur comportement et donc de réfléchir sur le comportement de leurs pairs. D'ailleurs, l'on voit que la question posée implique plus ou moins la présence d'une pensée responsable. En effet, le problème posé en arrière-fond de la première discussion est celui de l'identité. Or, qui dit identité, dit aussi comportement, à savoir : est-ce que mes actes ou la manière dont je me comporte me définissent ? Qu'en est-il de leur rôle dans l'identité ? Il n'est donc pas étonnant que les interventions fassent plus état d'une pensée responsable dans la première discussion que dans la seconde, qui traitait du problème de l'identité personnelle.

Pour ce qui est de la pensée métacognitive, on peut voir que dans les deux discussions, elle est plus présente à des niveaux de perspectives qui ne sont pas encore critiques. De plus, on ne peut pas dire que l'une des discussions ait vraiment fait la différence dans le développement de la pensée critique de ce type de pensée métacognitive. Il faut dire que pour mieux rendre compte du développement de cette pensée, il aurait fallu prendre en compte les traces des élèves après la discussion, mais ceci représente un très grand travail d'analyse puisqu'il faut comparer l'avant après de chaque étudiant pour voir s'il y a une évolution.

### *3.3.1.2 Commentaire général sur les deux discussions :*

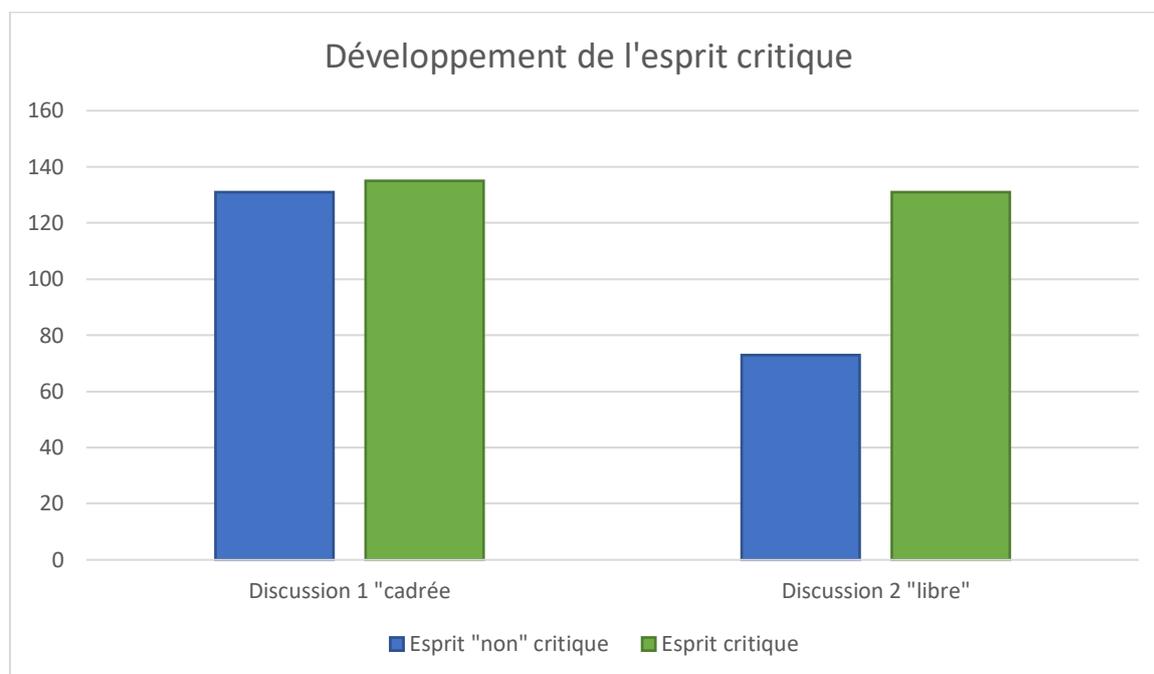
On peut voir que la grande majorité de la pensée critique est celle logique. Il faut dire que les lycéens sont plus accoutumés aux normes qui sont présentes lors d'échanges d'idées. Après un an et demi de philosophie, mais aussi grâce aux développements de l'esprit critique à l'école obligatoire, les étudiants au gymnase sont conscients qu'ils doivent justifier leur pensée. Ils sont capables de raisonner et d'expliquer leur raisonnement. Il est tout de même intéressant de voir que cette capacité n'est pas présente qu'à l'écrit et que dans les deux discussions, ils sont aussi capables de penser de manière critiques, sans que les problématiques philosophiques n'aient été abordées en détail avant la discussion. Cela permet donc au mieux de dire que la discussion a permis de travailler sur l'oralité de ces compétences et leur développement dans cette oralité. Cependant, pour réellement observer le développement de cette pensée, il faudra la travailler avec les élèves toute l'année, que ce soit pour une question de discussion à comparer, mais aussi la prise en compte d'une progression. C'est d'ailleurs les analyses que Daniel (2008 et 2007) s'est proposée de mettre en place et qui ne peuvent être l'objet d'un TER.

### *Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*

Pour ce qui est de la pensée relativiste, là aussi ils sont conscients que toute discussion implique de prendre en compte la pensée d'autrui et de rebondir sur ce qu'autrui a dit. Même si la discussion mise en place en classe n'était pas un débat, ils savent qu'il est important de prendre en compte le jugement d'autrui, quitte à le remettre en question pour soutenir un autre point de vue. Cela fait partie de compétences travaillées en philosophie, quand il s'agit de discuter un texte par exemple. Il n'est donc pas étonnant qu'elle soit bien présente. De plus, il faut rajouter que dans les consignes pour mettre en place cet échange philosophique, il était important de ne pas vouloir placer à tout prix sa réflexion, mais tenir compte de l'évolution de celle-ci.

Les deux autres types de pensée, responsable et métacognitive, ne sont présents en majorité qu'à des niveaux de pensée pas encore critique et on ne peut pas réellement relever une différence entre la première discussion et la deuxième, en dehors de celles relevées plus haut.

#### *3.3.1.3 Développement de l'esprit critique en général*



Si seul ce schéma avait été présenté, on aurait pu en déduire que la seconde discussion, la discussion « libre » a permis de mieux développer une pensée critique (si on regarde le niveau proportionnel). Cependant, comme la discussion « libre » a lieu plus tard dans la séquence, on pourrait aussi contrecarrer cette explication en affirmant que c'est parce que les élèves ont plus été stimulés par les textes et exercices pratiqués en classe entre temps. L'on ne peut donc pas affirmer qu'un type de discussion ou l'autre développe plus la pensée critique. Il faudrait faire de plus amples analyses avant.

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*

De plus, comme nous l'avons vu plus haut, on peut difficilement dire qu'une discussion développe plus la pensée critique que l'autre, car les transcriptions sur lesquels se basent ces analyses sont inégales et il se pourrait que si les transcriptions de la première discussion avaient été plus précises, cette différence ne serait pas celle que nous voyons ici.

De plus, ce sont la pensée logique et la pensée créative qui pèsent le plus dans la balance en ce qui concerne la pensée critique. Or, nous avons vu que la différence la plus nette entre les deux discussions est la présence d'une pensée créative intersubjective (sens) plus développée. Or, il se peut bien que les souvenirs de l'enseignante soient moins précis quant à la manière dont les étudiants se répondaient les uns aux autres ; l'on a tendance à plus retenir les grands concepts du contenu que les interactions exactes entre les étudiants (qui répond à qui et comment).

### 3.3.2 Gestion de classe et rôle de l'enseignant ?

Cette partie du travail ne sera qu'un questionnement, car n'étant pas l'objet de mon analyse, je pense qu'il est important d'évoquer les questions qui y sont liées, mais sans entrer dans une analyse détaillée de celles-ci. On peut se demander si les interventions de l'enseignante ont un impact sur la discussion. À cette première question, la réponse est évidente : bien entendu. L'enseignante n'est pas restée en dehors de la discussion, il n'a pas fait qu'être un responsable du temps et un passeur de parole. Cette posture était d'ailleurs voulue. Il n'était pas question de laisser les étudiants mener la discussion. Il est clair que si une pratique de ce genre était instituée et que les étudiants avaient l'habitude de ce genre d'échange, l'enseignant pourrait laisser les étudiants entre eux pour gérer le minutage, la prise de parole, etc. Cependant, ce n'était pas le but de cette recherche<sup>55</sup>.

Ce qui peut être intéressant, dans un second temps, c'est d'observer quels types d'impacts l'enseignante a eu sur la discussion. Quelques pistes peuvent déjà être énoncées. Premièrement, l'on voit que l'enseignante a plus tendance en fin de discussion à tenir des discours plus longs. Deuxièmement, ses interventions n'ont pas toujours permis « d'élever » le niveau de pensée critique, au contraire, puisque pour lui répondre, certains étudiants retombent dans une perspective égocentrique. Cependant, certaines interventions ont aussi permis à la discussion de développer d'autres axes de réflexion ou de montrer, par l'accentuation, l'intérêt ou le problème d'un raisonnement. On voit aussi que lors de la discussion « libre », l'enseignante utilise un temps de parole plus long pour ses interventions. Une partie de ceci s'explique par le fait qu'elle essaie de

---

<sup>55</sup> Comme dit plus haut : « si l'enseignant prend la parole, ce n'est pas en tant qu'expert, mais en tant que personne qui réfléchit avec ses élèves, qui partage ses expériences »

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*  
gérer les débordements<sup>56</sup> en parlant plus. Cela dit, il est intéressant que la fin de ce second échange se transforme plus en un dialogue à plusieurs, puisque l'enseignante devient l'intervenante après chaque intervention d'un étudiant. Troisièmement, l'effet de l'enseignante est aussi « affectif » dans le sens où certains élèves ont le désir de plaire à l'enseignant ou alors à vouloir être bien vu de lui. Le lien que chaque enseignant a avec sa classe est bien entendu une partie importante, mais pas toujours visible, de la manière dont une discussion se développe.

Pour tenir compte du rôle qu'elle a joué, il faudra analyser l'impact de son discours sur les élèves, non seulement au niveau des réactions directes, mais aussi dans l'utilisation des réflexions ou concepts dans toutes les interventions qui suivent. Il semblerait également qu'une analyse des traces des élèves pendant et après la discussion permettrait de voir les effets de ces interventions sur ce que les élèves retiennent de la discussion. Quoiqu'il en soit, les pistes d'analyse quant au rôle de l'enseignant sont nombreuses et mériteraient d'être approfondies dans une recherche plus étendue.

### 3.4 Retour sur les résultats

La question de recherche proposée en fin du cadre théorique est la suivante : quelles sont les observations empiriques différentes ou divergentes qui ressortent de l'usage didactique de la discussion philosophique à partir du médium filmique, visant à développer une pensée critique en philosophie ?

Nous avons donc pu voir qu'en effet, les questions sur les épisodes de *Black Mirror* ont donné lieu à des discussions qu'il a fallu parfois stopper, parce que les étudiants avaient envie de s'exprimer toujours plus. Il faut dire qu'il s'agit d'une classe qui participe volontiers à l'oral et qui forme un groupe classe qui s'entend bien.

La comparaison des deux discussions donne lieu à un résultat intéressant, car aucune des deux ne rentre dans le genre présumé que l'on avait imaginé. En effet, la distinction proposée par Lipman (2006) entre un dialogue et une conversation n'est pas totalement applicable à nos deux discussions. En effet, les composantes d'un dialogue (fil logique, déséquilibre pour faire progresser l'échange, présence d'argument et contre argument) sont présentes dans les deux discussions. Il en va de même pour la conversation (visée de l'équilibre, la prise d'un ascendant chacun son tour, la note personnelle). Si l'on doit parler de tendance, alors peut-être que la seconde discussion a plus donné lieu à un dialogue dans la seconde partie, sachant que le problème n'a pu être résolu. En effet, l'on peut observer que les étudiants ont plus rebondi sur la pensée de leur pair, ne serait-ce que parce

---

<sup>56</sup> La prise de parole intempestive par les étudiants sans qu'ils y aient été invité ou le fait qu'ils se coupent les uns les autres, parlant tous en même temps, par exemple.

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*

qu'ils sont cabales de revenir sur ce qui a été dit bien plus tôt pour le nuancer ou le contredire. Cependant, aucun des échanges ne semble vraiment donner de conversation, car les élèves ne font pas qu'exprimer leur avis (conversation), ils développent toujours une pensée (dialogue), une réflexion à un moment ou plusieurs de la discussion. Comme nous l'avons vu plus haut, on ne peut pas dire qu'une discussion se démarque vraiment plus de l'autre. Cependant, le facteur du temps, restreint dans la première discussion a pu pousser plus les élèves à vouloir exprimer leur point de vue et cela pourrait expliquer aussi en partie le fait que l'équilibre entre pensée critique et pensée non critique soit présent, alors qu'elle l'est moins dans la deuxième discussion (où la pensée critique est plus développée).

En ce qui concerne l'impact de l'enseignant, plusieurs axes de recherche pourraient être encore développés. On pourrait aussi se demander si le fait qu'il s'exprime plus longuement ou moins à un impact sur les interventions qui suivent en ce qui concerne le besoin de s'exprimer (conversation) et celui de penser (dialogue).

La pensée critique, quant à elle, est bien présente. Cependant, comme nous l'avons vu, il est difficile de différencier ces deux discussions en ce qui concerne son développement. Ce qui est certain, c'est que la pensée responsable et la pensée métacognitive pourraient être stimulées dans leur niveau intersubjectif. En effet, si la pensée critique est majoritaire dans l'expression de la pensée logique et créative, ce n'est pas le cas pour les deux autres types de pensée. On peut néanmoins se demander si une analyse approfondie des traces des élèves entre avant, pendant et après la discussion changerait les résultats qui concernent la pensée métacognitive. Il en va de même pour la pensée responsable qui pourrait être plus critique et plus présente en fonction des problèmes qui sont posés aux étudiants.

Ce qui pourrait être encore plus intéressant pour voir le développement d'une pensée critique serait de suivre deux classes sur trois ans de philosophie. On pourrait alors mettre en place des discussions philosophiques dans l'une et non dans l'autre et observer si la pensée critique est plus présente dans la classe qui a mis en place des discussions ou non. C'est ce genre de recherche qui permettrait de dire si la discussion philosophique développe vraiment la pensée critique. Dans ce modeste travail, la seule chose que l'on peut tout de même affirmer, c'est qu'en général, on voit une évolution de la pensée critique au sein même de l'échange. En effet, les interventions qui se classent dans une perspective égocentrique sont souvent celles qui sont présentes en début de discussion (ou partie de discussion). Alors que les interventions les plus développées au niveau critique sont souvent celles présentes en fin de discussion. Ceci révèle donc que la mise en place de ces échanges philosophiques

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*  
a bien permis la mise en place d'un travail entre pairs, avec un développement de la pensée critique  
au sein même de chaque discussion qui tentait de répondre à une question.

## 4 Apports et limites de la recherche

### 4.1 Apports

Comme nous l'avons vu plus haut, cette recherche a le mérite de poser plus de questions que celles qu'on avait au départ. La mise en place de ces deux types de discussion n'a pas donné lieu à une distinction nette entre elles. Elles semblent plutôt équivalentes en ce qui concerne le développement d'un esprit critique.

L'usage du film a bien eu l'effet escompté, car les étudiants se sont sentis concernés par la discussion mise en place. Les étudiants qui se sont peu ou pas exprimés sont en grande partie ceux qui ne s'expriment pas en classe lors d'un cours « normal ». Ce qui est intéressant, c'est que certains étudiants se sont plus exprimés que d'habitude et le fait de partager tous ensemble un moment d'échange a permis de mettre en place des discussions qui se font plutôt en petit groupe habituellement. L'usage des épisodes de *Black Mirror* a donc bien donné à penser aux étudiants et leur a donné l'envie de s'exprimer, alors que c'est moins le cas lorsqu'on discute ensemble d'un texte.

Cette recherche a aussi permis d'observer quels types de pensées critiques sont les plus présents dans les discours des élèves. Il s'agit du même genre de découverte que celle de Daniel (2007) : la pensée logique et celle créative sont plus développées et utilisées par les étudiants que les deux autres types de pensée. Cependant, il est intéressant de noter qu'au niveau des étudiants de Lycée, ces deux types de pensée sont déjà présentes à des niveaux critiques, surtout la pensée logique. On peut donc voir qu'ils ont bien développé des compétences dans ces domaines, que ce soit grâce à l'école ou grâce à leur propre développement cognitif et rationnel. Cependant, on peut s'étonner qu'il y ait peu de dimension éthique dans leur réflexion.

Et un autre apport de cette recherche qui mériterait d'être encore vérifié est le fait qu'au sein même d'une discussion, la communauté de pair permet bien le développement d'une pensée de plus en plus critique (même si cette évolution peut être stoppée ou moins linéaire en fonction des interventions de certains étudiants, mais aussi de l'enseignant).

### 4.2 Limites :

Les limites de cette recherche sont nombreuses, même si elles n'en diminuent pas moins la valeur. Il s'agit surtout de points auxquels être attentif pour ne pas mal évaluer ses résultats.

Tout d'abord, comme souvent soulignée au cours de ce travail, la prise de note de mémoire pour la première discussion a potentiellement biaisé certains résultats. En effet, il manque certains indicateurs réels de la conversation, du type des exemples donnés par les étudiants, le fait que des références explicites aient été faites ou non à un camarade, etc. C'est pour cette raison que la comparaison entre les deux discussions ne peut être totalement tranchée.

Il ne faut pas oublier non plus que la deuxième discussion a eu lieu après quelques semaines de cours et que le développement d'une pensée critique a peut-être aussi été influencé par les réflexions faites en classe entre les deux discussions. Un autre point est lié à ce second : si l'on avait fait la discussion « libre » en début de séquence et la discussion « cadrée » plus tard, est-ce que cela aurait changé quelque chose ? Si oui, quoi potentiellement ? Est-ce que le fait de plus ou moins cadrer une discussion a un effet sur le développement de la pensée critique, en fonction de quand la discussion a lieu pendant la séquence ? Tout ceci donne lieu à d'autres questions de recherche.

Un autre point important est à relever : difficulté de classer des réponses d'élèves de lycée dans le tableau de Daniel (2008). En effet, le fait que la pensée logique soit déjà quasi toujours critique ne demanderait pas un remaniement ou une adaptation de ces tableaux ? Le développement de la pensée créative qui devient pensée critique quand il s'agit de critiquer un pair, est-ce un paradigme justifié ? En effet, le fait de donner un exemple à sa pensée ou à celle d'un pair est une pensée non critique, mais quel est le lien entre l'exemplification et la critique d'un pair ? Est-ce que le fait de critiquer un pair ne fait pas partie d'un autre type de pensée qui connaît elle aussi plusieurs paliers ? En effet, on pourrait penser un type de pensée social qui dans le premier niveau fait référence à un pair, puis développe sa pensée, puis la nuance et ensuite la dépasse. Ce n'est qu'une des réflexions qui peut être faite ici et il n'est pas question de tout analyser en détail ici. Ce qui est important, c'est que le choix des tableaux de Daniel (2008) pour proposer une grille d'observation au développement de la pensée critique dialogique chez les étudiants n'allait pas de soi et que si c'était à refaire, il faudrait peut-être l'adapter au type de discussion mise en place et surtout au public qui y est ciblé.

Bien entendu, le choix d'un épisode plutôt qu'un autre ou les questions posées ont eu un impact sur les étudiants. En effet, certains espéraient plutôt tomber sur une question que sur l'autre lors de la première discussion. Il est donc évident que la motivation des élèves à participer, et donc à développer une réflexion critique, est impactée par le choix du support et le problème proposé. Cependant, c'est le cas de toute recherche.

Un dernier point est absent de cette analyse, le questionnement concernant les biais de l'observation elle-même. Il est vrai que l'usage de la vidéo en diminue certains. Cependant, la neutralité n'est pas

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants : deux types d'échanges philosophiques*  
atteignable et ce biais de l'observation doit juste être conscients pour celui qui analyse : « *on nous objectera que le chercheur (...) doit être "neutre" et "au-dessus" de ses observations. Nous ne pensons pas cette objection réaliste.* » (Giglio & Perret-Clermont, 2012, pp. 130)

## Conclusion

Notre recherche a permis donc de répondre à la question de recherche puisqu'il a été établi que lors des discussions mises en place, l'on observe bien une pensée critique et son développement au sein de la conversation. Les deux types de discussion n'offrent cependant pas de différence flagrante quant au développement de la pensée critique. En ce qui concerne le médium filmique, il a permis la mise en place d'une communauté de recherche, puisque plusieurs étudiants qui ne participent pas forcément outre mesure lorsqu'on discute un texte en classe se sont exprimés. De plus, les étudiants se sont investis dans l'activité, que ce soit lors de la discussion ou dans la réflexion en amont et en aval de la discussion.

Revenons à la définition de Daniel (2008, pp. 36) de la pensée dialogique critique, fortement influencée par la pensée de Lipman :

« Dialogique critique où non seulement les élèves améliorent la perspective du groupe, mais ils la modifient. Ce type d'échange présuppose les critères suivants : interdépendance explicite entre les élèves ; la recherche est axée vers la construction du sens (vs la recherche de la vérité) ; les élèves sont conscients de la complexité des points de vue des pairs ; ils recherchent la divergence et ils considèrent que l'incertitude est un état cognitif positif ; la critique est recherchée pour elle-même, comme un outil pour avancer dans la compréhension ; les élèves justifient spontanément leur point de vue et de façon cohérente et originale ; une préoccupation éthique est observable dans leurs interventions ; leurs énoncés sont prononcés sous forme d'hypothèses à vérifier plutôt que de conclusions fermées ».

Les étudiants ont bien développé une perspective de groupe sur les questions qui leur ont été posées et, pour la dernière, ils ne sont pas parvenus à un accord. Ils ont aussi nuancé et modifié la pensée de leurs pairs et la leur. La recherche les a bien poussés à réfléchir au sens de leur réflexion, à conceptualiser, donc plutôt à construire leur pensée. La complexité des points de vue divergents a été prise en compte et des essais de dépassement de ces divergences ont été proposés. Cela dit, on ne peut pas encore dire que la divergence soit totalement acceptée et que le fait de ne pas toujours trouver une réponse fixe leur soit facile. La plupart des interventions ont consisté à nuancer la pensée de pairs et la justification de leur point de vue était quasi toujours présente. En ce qui concerne la pensée éthique et responsable, les problèmes qui leur étaient posés n'ont pas permis de la mettre en exergue, même si elle était parfois présente de manière latente. La plupart des étudiants n'avaient pas d'avis tranché, du moins ont écouté les arguments avancés par les autres membres de la communauté. On peut donc dire que de nombreux objectifs de développement d'une

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*  
pensée critique ont été atteints, même si cette compétence mérite et mériterait d'être toujours  
(re)travaillée.

## Bibliographie

- Archat-Tatah, C. (2013). *Ce que l'école fait avec le cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège*. Presse universitaire de Rennes.
- Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique. Théorie et pratique*. De Boeck Université.
- Bru, M. (2014). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. *Recherches en éducation* 19,7-17.
- Buber, M. (1947). *Between Man and Woman*. Kegan Paul.
- Dagneaux, L. (2021). Le cinéma à l'aune de l'éducation nouvelle. Le point sur les pratiques du réseau Freinet en France dans les années 1920-1930. *Cahiers de Narratologie* 40, 1-9. <https://journals.openedition.org/narratologie/12565>
- Daniel, M.-F. (2007). L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique. In Tozzi, M. (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion* (pp. 123 - 135). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/apprendre-a-philosopher-par-la-discussion--9782804155230.htm>
- Daniel, M.-F. (2008). Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications. In Leleux, C. (dir.), *La philosophie pour les enfants* (pp. 25-45). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/la-philosophie-pour-enfants--9782804101039.htm>
- Dewey, J. (1917). The need for a recovery of philosophy. *Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude* (pp. 3- 69). Holt.
- Gazhi, Z. (2017). De la formation de la pensée critique : que peut la philosophie ?. In Lebrun, M. (dir.), *Et si l'école apprenait à penser* (pp. 125-139). HEP-BEJUNE.
- Giglio, M., & Perret-Clermont, A.-N. (2012). Prédire, agir et observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels. *Formation et pratiques d'enseignement en questions* 14, 127-140.
- Godin, C. (2004). *Dictionnaire de philosophie*. Fayard.
- Hême de Lacotte, S. (2006). "L'image de la pensée" ou comment le cinéma nous aide à fonder de nouveaux présupposés philosophiques. *Cinémas* 16, 54-72.
- Kant, E. (1784). *Qu'est-ce que les lumières ?*. Flammarion.

- Leleux, C. (2008). *La philosophie pour enfants : Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. De Boeck Supérieur.
- Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique* (2<sup>e</sup> éd.). Decostre, N. (trad.). De Boeck.
- Mattéi, J.-F. (2005). Cinéma et philosophie. *Critique* 1-2, 102-112. <https://www.cairn.info/revue-critique-2005-1-page-102.htm>
- Rozier, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* 2-3, 23-30. <https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2010-2-page-23.htm>
- Tozzi, M. (2002). *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie* (5<sup>e</sup> éd.). Chronique Sociale.
- Tozzi, M. (2005). Approche philosophique et didactique de la discussion philosophique. *Diotime* 26, 1-15. <http://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/026/014/>
- Tozzi, M. (2008). Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités. *La philosophie pour les enfants*, (pp. 95-115). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/la-philosophie-pour-enfants--9782804101039-page-95.htm>
- Tozzi, M. (2009). La didactique de la philosophie en France. Vingt ans de recherche (1989-2009). *Éducation et socialisation* 26, 73-96. <https://journals.openedition.org/edso/16129>
- Zask, J. (2015). *Introduction à John Dewey*. La Découverte.

## Annexe 1 : description plus détaillée de la première discussion (l'avant et l'après)

<b>Semaine d'avant</b>
<p>À la fin de la leçon de la semaine d'avant, un échange est initié par E. en 3 étapes : 1) E. annonce ce qui va être fait la semaine suivante et pourquoi : « La leçon prochaine sera un peu différente d'habitude. Nous allons réviser des extraits puis avoir un échange délimité par deux questions. Je serai l'animatrice de l'échange. D'ailleurs, vu que vous êtes une vingtaine, pas tout le monde pourra s'exprimer pour les deux questions, mais que sur une des deux. Vous aurez aussi des rôles pour ceux qui écoutent, soit noter les points-clés de la discussion qui serviront au reste de la classe, soit noter des remarques ou critiques concernant le contenu par rapport à l'échange. Vous avez des questions ?</p> <p>Le but de l'exercice est de vous faire réfléchir par vous-même et de s'entraîner à l'oralité. L'idée, c'est de trier vos pensées, celles qui sont pertinentes dans l'avancée de la discussion et celles qui sont dépassées. C'est la réflexion collective qui prime. Je vais vous filmer pour des besoins d'observation, mais cette vidéo répondra à une éthique de recherche. Normalement, il n'y a que moi et mon accompagnant de travail de recherche qui y aura accès. Le but n'est pas de vous évaluer. »</p> <p>2) E. pose la question : « Qu'est-ce qu'une discussion philosophique ? » À partir des idées des élèves, E. essaie de distinguer débat et discussion philosophique ; « dans une discussion philosophique, la prise de parole des élèves plus libre et plus nuancée, car ils ne doivent pas la formaliser comme dans un débat, strictement sous forme d'arguments en faveur ou en défaveur d'une thèse. »</p> <p>3) E. pose ensuite la question de la mise en place bienveillante de cette discussion : « Est-ce que vous avez une idée des règles à respecter lors d'un échange philosophique ? » Quelques points-clés sont relevés par E. et les élèves peuvent le rajouter sur la feuille : « Respect de la parole, parler quand on est interrogé, vérité... »</p>
<b>Description</b>
<p>E. entre en classe et après les salutations d'usage demande ce dont les élèves se rappellent concernant la semaine passée.</p> <p>Puis E. passe deux extraits différents (minutes 4 à 6 min 8 s et minutes 59 min 52 s à la fin) et pose la question 1) : quand est-ce que Lacie est la plus elle-même : dans l'extrait 1 ou le 2 et pourquoi ? Autrement dit, est-ce que Lacie est toujours Lacie quand elle fait semblant ? E. laisse 5 minutes pour répondre à cette question.</p> <p>Les élèves doivent noter leur réponse par écrit, car E. les récupérera en fin de leçon. Afin qu'E. en tienne compte pour la suite et éventuellement utiliser la réflexion de certains dans la suite du cours ; ou alors E. peut voir si certains points ne sont pas ressortis lors de la discussion et peut en proposer une synthèse dans le cours suivant, avant d'aborder les textes philosophiques ; ou alors pour que ceux qui ne participent pas à la discussion ne se sentent pas trop frustrés</p> <p>Ensuite, E. passe deux extraits différents (minutes 20 min 35 s à 24 min 22 s m) et pose la question 2) : à ce moment du film, qui définit le mieux Lacie, son frère ou elle-même ? Autrement dit, est qu'on a besoin des autres pour savoir qui l'on est ?</p> <p>Pendant que les élèves notent leurs réponses, E. passe à chaque table et fait tirer un papier (avec une couleur) au hasard, ce qui permettra de dire qui a le droit de s'exprimer et qui doit se taire pendant les deux temps de la discussion. Sur les papiers, il y aura aussi des rôles spéciaux par couleur. E. rappelle que les étudiants ne doivent pas forcément dire à quelle équipe ils appartiennent ou quel est leur rôle.</p> <p>Dans un second temps, E. dit aux élèves à mettre en place la classe pour que les élèves soient tous en cercle. E. met en place le matériel pour filmer.</p> <p>Dans un troisième temps, la discussion débute. E. rappelle qu'une couleur aura le droit de répondre à la première question et une autre à la seconde. Ce qui veut dire que chaque fois une partie de la classe devra écouter ce qui est dit et noter quelques points qu'ils jugent importants ou devra noter des critiques et des remarques par rapport à ce qui est dit et un étudiant devra gérer le timing et éventuellement reformuler. E. demande s'il y a des questions. Puis E. distribue une fiche pour prendre des notes.</p> <p>E. lance la question 1). E. demande qui doit gérer le timing et reformuler dans le cas d'une réponse trop complexe donnée par un camarade. Une moitié des étudiants doit écouter activement suivant son rôle et ne pas intervenir et E. doit veiller à ce que pas plus de 9 étudiants s'expriment pour chaque question. E. prend le rôle d'animateur et essaie que toute personne puisse s'exprimer si elle en ressent le besoin. Il gère aussi le temps de parole des élèves qui seraient trop prolixes. Il soutient l'élève reformulateur en cas de besoin.</p> <p>Idem pour la seconde question.</p> <p>Dans un dernier temps, une fois la discussion terminée, les élèves doivent noter sous forme d'un nuage de mots ce qu'ils retiennent de la discussion. E. tourne parmi les élèves. E. récupère les traces des élèves. Puis au bout d'une dizaine de minutes, E. demande si les élèves ont besoin de plus de temps. Soit E. accorde 2 ou 5 minutes de plus, soit il récupère les nuages de mot.</p> <p>Puis, E. pose des questions : « Qu'avez-vous pensé de l'exercice ? Est-ce que vous avez des questions de compréhension ? ». E. annonce qu'il fera un retour sur ce qu'il lira des notes des élèves la semaine suivante</p>

## Annexe 2 : PPT concernant la discussion philosophique

### Discussion philosophique

- Discussion philosophique

⇒ VS débat: vérité, pas forcément d'argument pour contre ⇒ ce serait plutôt chacun donne sa pierre à l'édifice : on construit ensemble une réflexion !

⇒ Lien avec le débat démocratique: liberté de parole, respect des opinions minoritaire, temps de parole, etc.

⇒ But: penser par soi-même; développer l'esprit critique, l'oralité

- Mise en place, règles ...

### Une discussion philosophique n'est pas:

- Un échange d'opinions ou une discussion qui dérive en suivant la pensée
- Un échange sans écoute mutuelle ou un échange sophistique
- Un débat médiatique, avec apposition rapide de divers points de vue
- Un débat judiciaire
- Une discussion psychologique qui fait état de récit personnel, laissant place aux affects, travaillant sur l'inconscient, etc.
- Un débat démocratique : problème politique où sont présentes diverses opinions qu'on confronte entre elles ou face à des experts, avec pour but un choix à la majorité (non l'universel).
- Un débat scientifique : langage codé formellement, besoin de démonstration ou observation ou expérimentation, où la théorie doit être falsifiable et qui présuppose une réponse consensuelle provisoire (alors qu'en philosophie, il peut y avoir plusieurs réponses/solutions !)

## Annexe 3 : données sur la première discussion (en deux temps)

Comme je l'ai déjà expliqué dans mon travail, j'ai malheureusement eu un problème technique et ma caméra a filmé, mais sans le son. J'ai donc dû noter les principales idées des échanges en me basant sur mes souvenirs à court terme de ces deux premiers échanges. La forme donnée aux interventions est donc la mienne, mais le fond du discours retrace ce qui a été dit et les exemples présents sont ceux dont je me souviens.

### Discussion 1 :

Temps de parole des élèves et de l'enseignant.

**Zoé T.** : (6s+36s+14s+23s+16s) = 95 s ; **Adrien** : (30s+16s+27s+20s+) = 93 s ; **Thaïs** : (36s+28s) = 64 s ;

**Selma** : (24s+37s) = 61 s ; **Marie** : (28s+32s) = 60 s ; **lessey** : 50 s ; **Lucie** : 29 s ; **Emma** : (24s+1s) = 25 s ;

**Céline** : 17 s

⇒ Les 9 élèves se sont exprimés.

**Enseignant** : (13 +8 +5 +7 +4 +4 +10 +30 +3 +41 +26 +3 +55 +15 +8 +16) = 233 s

Dans l'ordre, restitution de mes souvenirs de la discussion et m'aidant de la vidéo :

Type de moment et numéro d'intervention	Minutage	Qui	Idées principales
Rappel du déroulement des deux discussions	Avant	Enseignant	E. réexplique le but de l'exercice, puis rappelle qu'une couleur aura le droit de répondre à la première question et une autre à la seconde. Ce qui veut dire que chaque fois une partie de la classe devra écouter ce qui est dit et noter quelques points qu'ils jugent importants ou devra noter des critiques et des remarques par rapport à ce qui est dit et un étudiant devra gérer le timing et éventuellement reformuler. E. demande qui doit gérer le timing et reformuler dans le cas d'une réponse trop complexe donnée par un camarade. C'est Cécilia, E. voit avec elle si elle a un minuteur.  Puis E. rappelle la question 1) : <i>quand est-ce que Lacie est la plus elle-même : dans l'extrait 1 ou le 2 et pourquoi ? Autrement dit, est-ce que Lacie est toujours Lacie quand elle fait semblant ?</i> Et E. demande s'il y a des questions.
Question sur l'exercice Intervention 1	Mn 6,12	Céline	Question concernant l'exercice : si je suis rouge, cela veut dire que je

			ne dois pas prendre de note maintenant ?  E. répond oui.
Comparaison entre les deux extraits. <b>Intervention 2</b>	Mn 6,26 à 6,50	Selma	Lacie serait la plus elle-même dans l'extrait deux. Elle dit ce qu'elle pense vraiment, elle se libère. Elle n'est pas elle-même dans l'extrait 1, parce qu'elle fait semblant : elle essaie d'être la personne qu'elle veut être, idéalement. Sauf qu'elle n'est plus elle-même ; elle croit que la Lacie qu'elle laisse voir, c'est vraiment elle. Elle se persuade d'être la Lacie qu'elle laisse voir.
Évacuation de la gêne d'être en cercle ? <b>Intervention 3</b>	Mn 6,37	Plusieurs	Rire des camarades sur un choix de mot et une intonation
Question de E. pour souligner un aspect important de la pensée de l'étudiant	Mn 6,58 à 7,10	E.	Donc vous pensez qu'elle fait semblant volontairement, que c'est un choix volontaire ?
Confirmation de sa pensée par l'étudiant <b>Intervention 4</b>	Mn 7,10 à 7,11	Selma	Oui, elle choisit d'être comme elle voudrait être.
Étudiant rebondi sur la pensée de sa camarade <b>Intervention 5</b>	Mn 7,12 à 7,42	Adrien	Il est d'accord en général. MAIS Lacie est toujours elle-même, même quand elle fait semblant. Elle joue un rôle et décide de le faire pour voir ses notes augmenter. (Puis donne un exemple). Cette hypocrisie, c'est elle qui la met en place, parce qu'elle est consciente de ce qu'elle fait. Elle n'est pas plus elle-même dans l'un que dans l'autre.
Reformulation par E. et question ouverte	Mn 7,42 à 7,50	E.	Selon vous, donc, elle n'est pas plus elle-même dans un extrait que dans l'autre du coup. Cela signifie qu'elle est toujours elle-même si elle fait semblant ou alors jamais vraiment elle-même ? Ce n'est pas pareil.
Expose son avis en prenant en compte ce qui a été dit avant <b>Intervention 6</b>	Mn 7,51 à 8,08	Céline	N'est pas d'accord avec Adrien. Lacie n'est pas elle-même dans le premier extrait, car elle montre ce que les autres veulent voir. Elle ne montre pas sa vraie personne et elle sait au fond d'elle qu'elle agit en faisant semblant. C'est juste qu'elle essaie de se le cacher. (//Adrien) Elle veut vraiment faire partie de la société, elle en suit

			donc les règles. Mais, ce n'est pas ce qu'elle voudrait au fond ; c'est dans le second extrait qu'elle ose enfin s'exprimer.
Gestion de E. concernant l'ordre des étudiants pour s'exprimer	Mn 8,09 à 8,14	E.	Il me semble que vous vouliez réagir Lucie.
Réponse et complément à Céline et accord avec Adrien. <b>Intervention 7</b>	Mn 8,15 à 8,44	Lucie	Elle est d'accord avec Adrien : ça montre aussi comment Lacie est dans l'extrait 1. On voit qu'elle fait exprès, comme la scène de l'ascenseur. Elle est elle-même, mais en jouant un rôle. Elle cherche à se montrer comme étant « parfaite ». SAUF que sa version « parfaite » est un peu devenue elle-même. Elle montre ce que les autres veulent voir et du coup ça commence à faire partie d'elle-même. Lacie passe serait plus elle-même dans le second, car elle dit ce qu'elle pense vraiment.
E. montre l'ambiguïté de la réponse donnée au travers de questions	Mn 8,45 à 8,52	E.	Mais du coup, est-ce que Lacie est elle-même plus à la fin, vu qu'au début elle fait semblant ? Si elle fait semblant et se prend à son propre jeu, est-ce qu'elle est toujours elle-même ?
Réponse de l'élève. <b>Intervention 8</b>	Mn 8,52 à 8,57	Zoé T.	Juste pour dire qu'elle-même un peu aux deux moments, même si dans le premier extrait elle semble faire semblant et qu'elle est moins elle-même.
E. souligne les désaccords	Mn 8,57 à 9,01	E.	À ce moment de la discussion : vous n'êtes pas tout à fait d'accord les uns avec les autres : soit elle est toujours elle-même, mais fait semblant, soit elle est plus vraie vers la fin.  Oui.
Exprime son désaccord <b>Intervention 9</b>	Mn 9,01 à 9,17	Adrien	Lacie veut répondre aux attentes des autres. Donc son comportement change en fonction du contexte, mais aux deux moments de l'extrait c'est elle. Elle s'adapte à ce que l'on attend d'elle de manière consciente.
Apporte une nuance et contredit en partie Adrien <b>Intervention 10</b>	Mn 9,18 à 9,46	Marie	Lacie passe d'un extrême à l'autre. Elle joue un rôle dans le premier extrait. Elle est quand même plus elle-même dans l'extrait 2, car elle n'a plus rien à perdre. Cependant, dans la prison elle surréagit, elle lâche prise, donc cela n'est pas vraiment elle non plus. Elle lâche sa

			colère, car le contexte le permet (exemple : insulte).
Est d'accord avec Marie et apporte une nuance <b>Intervention 11</b>	Mn 9,47 à 10,23	Zoé T.	Lacie est plus libre d'être elle-même à la fin du film et dans le premier extrait, elle s'oblige à être comme elle devrait être. Dans le 2 <sup>e</sup> extrait : elle se sent libre, car elle dit tout ce qui lui vient à la tête. Mais les deux c'est elle. Son identité persiste, c'est ses actions qui sont différentes en fonction de ce qui l'entoure.
Questions de E. pour souligner des aspects importants de la pensée de l'étudiant	Mn 10,23 à 10,27	E.	Vous voulez dire que nos actions ne nous définissent pas toujours ? Quel lien entre le contexte et l'identité ?
Réponse de l'étudiant <b>Intervention 12</b>	Mn 10,27 à 10,41	Zoé T.	Oui, Lacie est contrainte par la société d'agir d'une certaine façon. On le voit avec la scène du café. Elle se comporte en fonction de ce que le contexte permet, mais c'est toujours elle qui agit, donc elle est elle-même, peu importe comme elle agit.
E pose des questions pour que les étudiants clarifient un point	Mn 10,41 à 10,51	E.	Quel serait alors le lien entre nos actions ou notre comportement et notre identité ? Est-ce que le fait que Lacie change de comportement entre l'extrait 1 et 2 veut dire que son identité change ?
Réponse et réflexion <b>Intervention 13</b>	Mn 10,51 à 11,27	Thaïs	Lacie est obligée de mentir ou cacher ses opinions dans le premier extrait. Alors, elle s'invente un personnage dans la société dans laquelle elle vit. Alors que dans le 2 <sup>e</sup> extrait, elle est libre de s'exprimer comme elle le souhaite. Son comportement s'adapte en fonction du contexte, mais elle ne peut pas être elle-même dans la première partie. Elle exprime plus ce qu'elle est dans la fin du film.
Reformulation de E.	Mn 11,27 à 11,47	E.	Du coup, si je comprends bien, selon ce qui vient d'être dit, Lacie adapte son comportement en fonction du contexte. L'identité ce n'est pas que le comportement, vu que ça dépend si le contexte nous permet de l'exprimer, ses actes sont plus en accord à la fin du film avec ce qu'elle est.
Apporte une nuance à ce qui a été dit et rebondi sur ce que E.	Mn 11,47 à 12,11	Emma	Elle n'est pas d'accord avec l'idée que la fin du film elle est plus elle-même. Dans le deuxième extrait, ce serait aussi une surréaction, un craquage face à la situation. Quand Lacie crie, ce n'est pas naturel.

a dit. <b>Intervention 14</b>			Dans la prison, elle lâche sa colère, car contexte le permet ; elle insulte parce que ça lui est permis, mais pas parce que c'est ce qu'elle pense. Elle agit, mais ce n'est pas forcément ce qu'elle est au fond d'elle. En fait, entre le début et la fin, elle montre plusieurs facettes.
Question de E. pour souligner des aspects importants de la pensée de l'étudiant	Mn 12,11 à 12,15	E.	Vous pensez qu'elle n'est donc pas vraiment elle-même dans les deux cas ?
Réponse de l'étudiant <b>Intervention 15</b>	Mn 12,15	Emma	Oui.
E. fait un lien avec ce qui a été vu en classe et souligne un point important apparu dans la pensée d'Emma.	Mn 12,15 à 12,56	E.	Vous rappelez, on s'était demandé comment on définit notre identité la semaine passée. On avait vu que l'on se caractérise selon plusieurs aspects, du type ce qu'on aime, notre famille, notre caractère. Mais on a vu que tout ceci change tout le temps. Si l'on montre diverses facettes, que l'on s'adapte en fonction du contexte, qu'est-ce qui est vraiment nous ? C'est un peu ce que vous semblez montrer quand vous distinguez le comportement, ce qu'on montre, de qui on est vraiment.
Rebondit sur ce que E. a dit. <b>Intervention 16</b>	Mn 12,56 à 13,46	lessey	Selon moi, les contextes changent. On montre différentes facettes de notre identité selon le contexte. Son frère ne joue pas un rôle autant que Lacie, il montre plus ses vraies facettes, comme la camionneuse. Ils agissent plus comme ils le veulent et pas comme la société le demande. Sauf qu'à son frère, elle ne peut pas tout cacher. Il peut la connaître plus qu'elle et voir ses défauts. Mais ce que je dis est peut-être hors sujet ou plutôt lié à la deuxième discussion.
E. rassure l'étudiant et revient sur ce qu'il a dit.	Mn 13,46 à 14,10	E.	Les deux discussions sont liées de toute façon. C'est très intéressant de faire un lien avec le frère. Comme on l'a vu, tous deux ne réagissent pas la même chose au contexte. Où se trouve alors l'identité alors, est-ce que ces facettes c'est nous ?
E. passe la parole	Mn 14,11 à 14,12		Zoé, je vois que vous voulez réagir à ce que j'ai dit.

Réponse au questionnement de l'enseignant et à ce qui a été dit avant <b>Intervention 17</b>	Mn 14,12 à 14,35	Zoé T.	Lacie montre des facettes différentes en fonction de ce qu'elle vit et des personnes avec qui elle est. On ne montre donc pas les mêmes facettes en fonction d'avec qui on est : frère ou collègue. Ces facettes, elles font partie de l'identité, on se crée une identité.
Question de compréhension	Mn 14,35 à 14,38	E.	Que voulez-vous dire par créer une identité ?
Réponse à la question de E. <b>Intervention 18</b>	Mn 14,35 à 14,51	Zoé T.	Le contexte nous pousse à créer une identité pour prendre une certaine place dans la société. ( <i>Développement de sa réponse me manque</i> )
Complément à la pensée de Zoé <b>Intervention 19</b>	Mn 14,54 à 15,21	Adrien	Je suis d'accord, on doit se conformer au contexte. C'est une contrainte de la société qui nous pousse à construire notre identité en fonction de ce que la société nous permet. Lacie est obligé d'agir selon les normes de la société au début. Elle n'est pas libre d'être qui elle est.
Retour sur ce qui a été dit et questions ouvertes.	Mn 15,21 à 16,16	E.	Donc vous dites que Lacie est sous l'emprise de la société, mais alors est-ce que ça veut dire que notre identité est construite de toute part ? Certains affirmaient qu'elle s'était prise à son propre rôle, comme si elle avait fini par devenir ce que la société demandait d'elle. Mais on voit aussi qu'elle sait qu'elle fait semblant, comme certains l'ont souligné. Du coup, est-ce que l'on voit plus la vraie Lacie à un moment du film ?
Réflexion en lien avec questionnement de E. <b>Intervention 20</b>	Mn 16,16 à 16,48	Marie	Selon moi, elle passe d'un extrême à l'autre. Mais au début, elle n'ose pas être elle-même ; elle essaie d'être quelqu'un d'autre. Elle fait ce que les gens veulent. Elle rentre dans les normes. Alors qu'à la fin, sa discussion avec la camionneuse lui a ouvert les yeux : elle ose vivre comme elle veut.
Reformulation de E.	Mn 16,49 à 17,04	E.	Donc vous dites que d'abord elle se conforme à la contrainte de la société. Elle est sous l'emprise de la société et c'est sa façon d'agir, mais elle nie ce qu'elle est au début, elle se ment à elle-même.
Complète la pensée de Marie <b>Intervention 21</b>	Mn 17,04 à 17,41	Selma	Je suis d'accord avec Marie pour dire qu'elle essaie d'être la Lacie qu'elle idéalise au début, mais ce n'est pas vraiment elle. Elle croit en ce qu'elle est ou essaie d'y croire. ( <i>exemple me manque</i> )

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants : deux types d'échanges philosophiques

Petit point, vérification du timing et annonce d'une clôture à venir.	Mn 17, 48 à 18,15	E.	Point sur ce qui a été dit. Puis demande du temps qu'il reste à disposition à Cécilia qui regarde son natel et dit 1 min. Enseignant dit : on arrive à la fin, donc si vous voulez vous exprimer encore sur ce qu'on vient d'échanger c'est le moment.
<b>Intervention 22</b>	Mn 18,15 à 18,35	Adrien	On n'exprime pas forcément ce qu'on est en la présence d'autrui. Dans les 2 cas, on dirait qu'elle se conforme au contexte, qu'elle le subit. Elle est ce que la société a fait d'elle au début, mais à la fin le contexte se retourne et elle passe dans l'autre extrême. Qch en lien avec les valeurs
Échange et réponse entre E. et Adrien <b>Intervention 23</b>	Mn 18,35 à 18,49.	E. et Adrien	Réaction sur le terme de valeur... ???
? <b>Intervention 24</b>	Mn 18,51 à 19, 3	Adrien	?
Retour et annonce de la fin de la discussion	Mn 19,30 à 19,46	E.	Retour sur l'échange en général : on a réussi à construire une discussion tous ensemble et l'idée ce n'était pas le débat. On n'en a pas fini avec cette question de l'éducation. Ha, mais je prends encore une dernière remarque.
? <b>Intervention 25</b>	Mn 19,46 à 20,14 :	Thaïs	?
Clôture	Mn 20,14	E.	E. Fin : met fin à la discussion et remercie E. annonce une petite pause pour ceux qui veulent boire aller boire ou aux toilettes avant la discussion suivante (temps pour vérifier si la caméra a de la batterie).

## Discussion 2 :

### Temps de parole des élèves et de l'enseignant.

**Zoé D.** : (62 +24 +19 +48 +29) = 172 s ; **Cécilia** : (46 +64 +55) = 165 s ; **Julia** : (32 +19 +24 +17 +16 +49 +19) = 152 s ; **Antonin** : (39 +34 +11 +6 +5) = 95 s ; **Meriem** : (48 +41) = 89 s ; **Alyssia** : (14 +1 +14 +35) = 64 s ; **Sita** : 19 s ; **Éva** : 0 s ; **Lola** : 0 s

⇒ 7 élèves sur 9 se sont exprimés.

**Enseignant** : (4 +12 +19 +2 +9 +19 +4 +4 +12 +6 +5 +1 +13 +1 +46 +6 +8 +4) = 165 s

Type de moment et numéro d'intervention	Minutage	Qui	Idées principales
Lancement de la deuxième discussion sur la deuxième question.	Avant	Enseignant	E. rappelle que c'est les bleus qui ont le droit de répondre à la deuxième question. E. demande qui doit gérer le minutage et reformuler dans le cas d'une réponse trop complexe donnée par un camarade. C'est Thaïs et donc E. voit avec elle si elle a un minuteur. Puis E. rappelle la question 2) : <i>à ce moment du film, qui définit le mieux Lacie, son frère ou elle-même ? Autrement dit, est qu'on a besoin des autres pour savoir qui l'on est ?</i> Et E. demande s'il y a des questions.
Réponse à la question, point de vue personnel.  Intervention 1	Mn 3,10 à 4,12	Zoé D.	Je pense qu'aucun des deux ne la définit justement, du coup, la question n'est pas des plus sensée. Elle, elle se fait une image d'elle-même. Elle veut tellement correspondre à ce que la société attend d'elle qu'elle se ment à elle-même pour correspondre à ce qu'on attend d'elle. Et on ne peut pas dire que son frère la définit mieux, car on ne peut pas dire que son frère la connaît mieux. Son frère la définit que selon une facette, celle qu'elle était avant. Et on ne peut pas dire que Lacie est mieux définie par son frère, car on est les seuls à se connaître.
Accord avec ce qui a été dit et développement de l'analyse  Intervention 2	Mn 4,14 à 4,47	Julia	Je suis d'accord avec Zoé. Lacie se voile la face, elle veut gagner des points et croit que c'est tout ce qui compte. Elle se voit comme il faut qu'elle soit dans cette société pour gagner des points. Cette partie d'elle a pris trop de place dans sa définition d'elle-même. Si elle n'était pas obnubilée par les notes, elle se définirait mieux, comme la camionneuse qui assume qui elle est. Son frère la compare à ce qu'elle était dans le passé, mais c'est aussi faux parce qu'on change. Mais être comparé au passé, ce n'est qu'une partie de la définition de soi. En fait, les deux ont tort, mais en même temps, chacun voit des points qui sont justes chez eux.
Nuance à ce qui a été dit avant	Mn 5,00 à 5,46	Cécilia	Oui, mais en même temps, Lacie se ment à elle-même et son frère est plus objectif. Il voit qu'elle se ment à elle-même pour ne pas

Intervention 3			admettre des vérités du passé. Donc d'une certaine manière, il la définit peut-être mieux parce qu'il est plus rationnel à ce moment-là, plus objectif. Ce n'est pas un pantin comme elle.
Revient sur le commentaire Cécilia => nuance Intervention 4	Mn 5,48 à 6,12	Zoé D.	Oui, c'est vrai que son frère se souvient de son passé, alors qu'elle, elle se ment en partie. Elle se cache son passé, mais au fond elle se connaît, on le voit dans l'extrait quand elle fait une grimace en se forçant d'être comme elle devrait être. Mais on ne peut pas dire que son frère la définit mieux. Elle ne montre pas toutes ses facettes et donc son identité aux autres, pareil à son frère.
E. Reformule	Mn 6,12 à 6,15		Donc selon vous, on a besoin de connaître toutes les facettes d'une personne pour connaître l'identité d'une personne ?
Souligne le problème de « définir » et donc de la question Intervention 5	Mn 6,16 à 7,04	Meriem	Mais selon moi, la notion de se définir se fait par des faits, pas que sur son caractère ou sur son passé ou sur sa pensée. On doit prendre tous ces aspects en compte et du coup la définition d'une personne englobe tout ça. Donc l'un et l'autre sont loin de tout ça, car faire une définition, c'est objectif et donc pas possible. Donc son frère qui la définit sur son passé, ce n'est pas juste non plus. Une définition d'elle ne peut pas se faire qu'à un moment du film et c'est pour ça que cette question n'a pas de sens, elle n'est pas adaptée.
Réagit à ce qui semble être une aporie et redirige de lui-même la discussion. Intervention 6	Mn 7,04 à 7,43	Antonin	Oui, mais la deuxième question est intéressante, car elle permet de mieux plus diriger la réflexion. Du coup, pour moi, Lacie a besoin de son frère pour l'aider à se souvenir de qui elle est. C'est une confrontation de deux points de vue. Lui, il est anarchiste, il s'en fiche des points. Il a un point de vue extrême sur elle, mais il est plus clairvoyant. Il voit le jeu que joue sa sœur. Il veut l'aider en lui rappelant ce qu'elle était, mais sa sœur le sait, elle a juste choisi de jouer le jeu. Ce n'est donc que deux points de vue sur Lacie.
Rebondi sur ce qu'a dit Antonin. Intervention 7	Mn 7,44 à 8,08	Alyssia	Oui, je suis d'accord avec Antonin. Lacie sait que son frère a raison, mais elle fait comme s'il avait tort. C'est deux points de vue sur Lacie, car l'un est subjectif et l'autre objectif. Lacie se connaît subjectivement et son frère objectivement, en fonction de ce qu'il voit de sa personnalité.
Questions de	Mn 8,08 à	E.	E. : vous voulez dire « objectivement » par rapport à un regard

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants : deux types d'échanges philosophiques

clarification à Alyssia	8,12		extérieur ? Comme un objet ?
Réponse d'Alyssia <b>Intervention 8</b>	Mn 8,12	Alyssia et Julia	Alyssia : répond oui et Julia hoche la tête positivement à ce que dit sa camarade.
E. pose une question à Alyssia pour clarifier sa définition de concepts	Mn 8,12 à 8,24	E.	E. revient sur ce qu'Alyssia a dit : donc vous faites une opposition entre le point de vue subjectif de Lacie et le point de vue objectif de son frère, mais cela ne veut pas dire que Lacie a une vision moins juste d'elle-même ? Objectif comme un point de vue extérieur ?
Réponse à la question de E. <b>Intervention 9</b>	Mn 8,24 à 8,38	Alyssia	Oui, Lacie se connaît par un regard sur elle depuis l'intérieur, alors que son frère ne connaît que ses aspects extérieurs. Ils ont donc des points de vue différents, mais qui peuvent se compléter.
E. Reformule pour souligner la pensée d'Alyssia.	Mn 8,38 à 8,57	E.	Donc c'est intéressant, car vous soulignez quelque chose que nous n'avons pas discuté en classe sur cette question de l'identité. Selon vous, chacun a un point de vue différent sur Lacie. Lacie se connaît subjectivement en tant que sujet, alors que son frère la connaît objectivement, comme un objet depuis l'extérieur, car il ne voit que ce qu'elle montre. Donc objectivement, ne veut pas dire qu'il est plus objectif !?
<b>Intervention 10</b>	Mn 8,57	Alyssia et Julia	Hoche la tête négativement
Demande qui veut s'exprimer	Mn 8,57 à 9,01	E.	Donc, revenons à la question : est-ce qu'on a besoin des autres pour se définir ?
Réponse à la question <b>Intervention 11</b>	Mn 9,01 à 9,20	Julia	Selon moi, on montre plusieurs facettes en fonction du contexte. On modifie son comportement en fonction d'avec qui on se trouve. Chaque facette c'est Lacie, mais la société ne lui permet pas de toutes les montrer. Du coup, une personne extérieure ne peut pas connaître tout de notre identité.
Question à Julia.	Mn 9,20 à 9,22	E.	Donc l'identité de Lacie est un mixte de plusieurs facettes ?
Répond à E. <b>Intervention 12</b>	Mn 9,22 à 9,46	Julia	Oui, elle montre plusieurs facettes en fonction du contexte et elle n'est pas pareil avec son frère qu'avec la dame de l'ascenseur. Mais son frère fait un focus sur une partie d'elle, ses défauts par exemple, et donc ne connaît pas son identité complètement.
Reformulation et	Mn 9,47 à	E.	E. reformule : donc avoir sous les yeux qu'un seul aspect de Lacie ne

passage de parole	9,56		la définit pas. Mais il me semble que 2 personnes veulent réagir, Zoé s'exprime en premier puis Meriem.
Confirme la pensée de Julia <b>Intervention 13</b>	Mn 9,56 à 10,15	Zoé D.	On est un ensemble de choses, mais notre identité s'adapte en fonction du contexte. Je montre que ce que je veux en fonction des personnes qui sont avec moi. Ça revient aussi à ce dont on a parlé dans la première discussion.
<b>Intervention 14</b>	Mn 10,15 à 10,46	Meriem	?
<b>Intervention 15</b>	Mn 10,46 à 11,18	Antonin	? À envie de réagir à Meriem.
Réagit à une question d'Antonin	Mn 11,18 à 11,37	E.	Donc ce que vous dites c'est que l'identité n'est jamais vraiment atteignable de l'extérieur. Ce serait comme une table qu'on connaît sous divers aspects, sa couleur ou sa forme, mais finalement on ne sait jamais vraiment en quoi consiste cette table d'un point de vue objectivement « juste ».
Réagit à la reformulation de E. et au discours d'Antonin <b>Intervention 16</b>	Mn 11,37 à 12,25	Zoé D.	Je suis d'accord, aucun des deux ne la définit réellement : son frère expose ses défauts et elle se défend. Elle se ment à elle-même pour mieux vivre dans la société. Au début du film, elle essaie d'être parfaite et donc elle se définit en fonction de son idéal de perfection et elle fait comme si elle était comme ça. Elle ne veut pas montrer aux autres ses mauvais côtés. Par contre, à la fin du film, elle est plus honnête envers elle-même et elle reconnaît ce qui la dérangeait dans le passé.
Passage de parole	Mn 12,25 à 12,29	E.	Donc on n'est pas toujours honnête avec soi-même. Julia, vous vouliez réagir ?
Continue la réflexion de Zoé D. <b>Intervention 17</b>	Mn 12,32 à 12,49	Julia	Bien sûr, quand on a des défauts, on ne les montre pas forcément et parfois c'est les autres qui nous permettent de voir ce qu'on ne voit pas quand on se voile la face. C'est certain que les défauts, on a souvent de la peine à les admettre.
Question à Julia	12,49 à 12,53	E.	Donc on a besoin des autres que pour connaître nos défauts ?
Répond à E. <b>Intervention 18</b>	12,53 à 13,09	Julia	Oui, si j'ai tel défaut, par exemple du caractère, alors les autres peuvent me dire quels sont mes points négatifs. Mais, ce n'est pas

			que pour les défauts. En discutant avec nos amis, on peut aussi découvrir nos côtés positifs. Donc on a un besoin des autres pour définir certains aspects.
Reformulation-point de E.	Mn 13,09 à 13,21	E.	Donc la confrontation de points de vue, entre le mien et celui de mes amis, me permet de mieux me connaître. On aurait besoin du regard des autres sur nous. Les autres nous aident à compléter la personne que l'on est.
Exemplifie ce que E. a reformulé. <b>Intervention 19</b>	Mn 13,23 à 13,42	Sita	Pour moi, la vérité est entre le jugement de la sœur et du frère. Le jugement personnel ne suffit pas à se connaître. Lacie ne peut pas se définir complètement toute seule, parce qu'on se cache toujours une partie. Lacie est par exemple souvent dans les extrêmes, mais son comportement, ce n'est pas son identité.
Passage de parole.	Mn 13,42 à 13, 48	E.	Donc on a besoin des autres pour compléter la définition de nous-mêmes. Antonin vous vouliez réagir depuis un moment.
Réaction au discours de Sita <b>Intervention 20</b>	Mn 13,48 à 13,59	Antonin	Le problème c'est surtout que Lacie n'a pas assez confiance pour se montrer tel qu'elle est. C'est la société qui lui impose ses règles et elle ne peut pas se montrer telle qu'elle est. En fait, elle n'est pas capable de se définir, puisqu'elle change. Mais l'identité c'est quelque chose qui reste, il n'y a pas de lien entre comment on se définit et l'identité.
Questionne Antonin pour comprendre son explication	Mn 13,59 à 14,04	E.	Que voulez-vous dire en disant qu'il n'y a pas de lien entre la manière dont on se définit et l'identité ? Du coup, quelle est la place des autres dans le fait de se connaître ?
Réponse à l'enseignant <b>Intervention 21</b>	Mn 14,04-14,10	Antonin	Autrui nous permet de mieux nous connaître, car sans eux il nous manque une partie de nos interactions. Mais notre identité ne réside pas que dans ce que les autres voient de moi.
Passage de parole	Mn 14,10 à 14, 11	E.	Il me semble que cela fait un moment que vous levez la main Zoé.
Expose son point de vue et réponse à Antonin <b>Intervention 22</b>	Mn 14,11 à 14,40	Zoé D.	Selon moi, on a besoin des autres pour se définir parce que ça nous permet de développer notre côté social. C'est clair que si je vis seul, je ne vais pas connaître une partie de moi, celle qui réagit aux autres. Je ne vais pas commencer à me parler à moi-même, donc c'est grâce à mon rapport avec les autres que je connais certaines facettes.

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants : deux types d'échanges philosophiques

Compare ce qu'a dit Zoé D. à Antonin.	Mn 14,40 à 14, 53	E.	Donc, selon vous on aurait besoin des autres pour se définir, cela me permet de développer mon côté social. Mais pour vous Antonin, il y a une différence entre la définition que les autres ont de moi et l'identité.
Réponse à E. <b>Intervention 23</b>	Mn 14,54 à 14,59	Antonin	Oui, justement. C'est vrai qu'une facette de mon identité est liée au rapport que j'entretiens avec autrui. Mais ce n'est qu'une partie de mon identité.
Passage de Parole	Mn 14,59 à 15, 00	E.	Cécilia, vous vouliez vous exprimer ?
Nuance la réflexion <b>Intervention 24</b>	Mn 15,00 à 16,04	Cécilia	En fait, sans les autres, il est impossible de donner son avis. Si je n'ai personne en face de moi, je n'ai que ma propre pensée. Je ne peux pas me positionner ou donner mon avis.  (le reste m'a échappé, car c'était des exemples, il me semble.)
Réaction à ce que Cécilia a dit	Mn 16,04 à 16,50	E.	Une chose m'échappe dans ce que vous venez de dire. (je ne me rappelle plus tous les détails du retour). Est-ce qu'il y a une différence entre le fait d'avoir une position, un avis et l'identité. Donc, selon vous, on a besoin des autres pour positionner ou se s'identifier ?
Réponse de Cécilia à E. <b>Intervention 25</b>	Mn 16,51 à 17,46	Cécilia	Non, on n'a pas besoin des autres pour avoir une identité. Je suis moi, même si je me retrouve seule ou que je vis sans personne. Exemple,... (?) Donc on a besoin des autres pour construire sa facette sociale, mais pas pour avoir une identité puisque l'identité d'une personne ne dépend pas des autres.
Résumé rapide et passage de parole	Mn 17,46 à 17,52	E.	Donc si je comprends bien vous êtes d'accord pour dire que l'on a besoin des autres pour définir et même créer certaine caractérisé de notre identité, notamment la partie sociale de notre personne. En même temps, on a vu que donner une définition de l'identité est difficile, vu qu'elle varie au cours du temps.
? <b>Intervention 26</b>	Mn 17,52 à 18,33	Julia	?
Gestion du temps <b>Intervention 27</b>	Mn 18,34 à 18,36	Thaïs	Dit que c'est l'heure, qu'on a déjà dépassé.
E. gestion du temps et	Mn 18,36	E.	E. remercie Thaïs. Vu que vous levez la main, Alyssia, je vous laisse

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants : deux types d'échanges philosophiques

parole	à 18,42		répondre avant de faire une mise en commun.
? Intervention 28	Mn 18,42 à 19,17	Alyssia	?
Semble lier la pensée d'Alyssia à celle de Julia	Mn 19,17 à 19,21	E.	Donc vous êtes d'accord avec ce que Julia a dit ?
? Intervention 29	Mn 19,21 à 19,40	Julia	?
Clôture Récapitule, fait le point, annonce la suite du programme	Mn 19,40	E.	Petite conclusion : Il faut faire la distinction entre identité et comment les autres nous définissent. Les gens ne peuvent pas mieux nous définir que nous même, mais on a besoin des autres pour compléter la vision que l'on a de son identité. Etc.
	Mn 21,16		On s'applaudit, puis E. annonce de rangement

## Annexe 4 : transcription de la seconde discussion (aussi en deux temps)

Cette transcription a été prise plutôt à partir d'un audio, car j'avais lancé l'enregistrement avant celui de la vidéo. De plus, la transcription de l'audio proposée par l'application *Sonix* est de meilleure qualité que celui de la vidéo, en raison de la qualité du son. Le minutage est donc celui de l'audio, mais de temps en temps il sera ponctué par l'équivalent du minutage de la vidéo.

### Première discussion « libre »

Temps de parole des élèves et de l'enseignant pendant la discussion :

**Zoé T.** : (35 +13 +27 +3 +15) = 93 s ; **Céline** : 60 s ; **Zoé D.** : 54 s ; **Sita** : (27 +13 +10) = 50 s ; **Thaïs** : (20 +12 +6) = 38 s ; **Marie** : 23 s ; **Lucie** : 19 s

⇒ 7 élèves sur 17 se sont exprimés.

**Enseignant** : (9 +11 +2 +5 +20 +2 +15 +4 +24 +5 +26 +29 +19 +7) = 166 s

Transcription de la première discussion (vidéo et audio) :

Introduction de E.	Avant (de 0 h 5 s. 13 à 0 h 1 min 54 s. 29)	E.	Donc je voulais juste faire un petit retour sur la discussion philosophique. Donc juste une petite chose, on est d'accord que la discussion de philo, elle ne sera pas la même que celle de la semaine passée. Ça, c'est juste. Mais par contre, il y a quand même quelques petits points qui sont les mêmes. Donc le but c'est toujours de vous faire travailler l'oralité. C'est aussi l'idée que vous trie un petit peu vos pensées. Donc là, on sera beaucoup. Donc ça change un petit peu. Tout le monde peut s'exprimer. Il faudrait que tout le monde essaye de s'exprimer cette fois. Si vraiment tout le monde s'exprime une fois minimum sur les deux discussions, ça serait bien. Ce qui veut dire que vous devez vous écouter les uns les autres. L'idée, ce n'est pas d'avoir des arguments et des contre-arguments, forcément. Essayer de coopérer, travailler pour pouvoir développer une pensée commune un petit peu. N'hésitez pas à revenir sur ce que vos camarades ont dit pour complexifier et exemplifier. Et puis du coup, pour le reste, je vais essayer moi, de donner la parole entre vous, de gérer un petit peu le temps, puis je vais essayer en tout cas pas de
--------------------	--	----	---

			vous laisser discuter ces deux questions à la suite l'une de l'autre. On verra. On fait peut être une petite pause entre les deux, ça vous décale votre récréation, mais si ça vous va, on lance cette première discussion et puis on décale la récré entre deux. Ça vous va ? — Très bien, donc ça tourne. Je peux lancer la première question. Donc première question qui donne environ dix minutes.
Question de E. sur le fait de prêter une montre	(de 0 h 1 min 54 s. 29 à 00:02:25 .00)	E.	Est-ce que quelqu'un aurait une montre à me prêter ? <i>La suite de la discussion est difficile à comprendre, mais la conclusion c'est qu'une élève souligne à E. que le minutage du natel permet aussi de vérifier le temps.</i>
Rappel de la première question	(de 00:02:25 .00 à 0 h 2 min 36 s. 00 et sur la vidéo : jusqu'à 2 mn)	E.	Donc, est-ce que Ash du début de l'épisode et le Ash de la fin sont la même personne ? Oui ou non ? Et pourquoi ? Oui ? ( <i>E. interroge une élève</i> )
Réponse à la question. <a href="#">Intervention 1</a>	De 0 h 2 min 36 s. 33 à 00:03:30 .00 (vidéo : de 2 min 2 s mn58)	Zoé D.	Non. Pour moi en tout cas. Parce que déjà, dès le moment où il y a, disons, le vrai Ash du début. Il meurt. Ben comment l'autre, ça peut être la même personne ou quoi ? Parce que on est mort, on est mort et ce serait, de sur, une copie. Ce serait pas du tout la même personne parce que, entre deux, il doit apprendre qui il est ; alors que c'est pas logique. Si on a la même personne, on sait directement qu'on est la même personne. On ne doit pas pas apprendre ce qu'on doit faire ou quoi. Et même après en apprenant, étant donné que c'est l'intelligence artificielle, elle n'a pas des sentiments, elle a pas de ressenti sur tout ce qu'il a vécu. Et même, à des situations, ben là, dans l'exemple de la falaise où il supplie pas la fille, ben on peut le voir que c'est pas la même personne parce qu'il sait pas comment réagir.
Passage de parole	De 00:03:30 .00 à 0 h 3 min 39 s. 00	E.	Très bien. Est-ce que quelqu'un veut compléter ?

	(vidéo de 3 mn à 3 min 7 s)		
Complète la pensée de Zoé D. <a href="#">Intervention 2</a>	De 0 h 3 min 39 s. 63 à 00:04:14 .00	Zoé T.	Oui, je suis d'accord avec vous. Ce serait un petit peu comme « taper » la compassion en plus de la pensée globalement hein. Il aurait pu mettre n'importe quelle personnalité dedans aussi. Et j'ai l'impression que même si on avait choisi de mettre plusieurs personnes dans la même intelligence ou traits de la personnalité, ça aurait pu marcher aussi. Et c'est juste pas un humain, du coup c'est aussi compliqué d'avoir une conscience quand on est la machine. J'ai l'impression qu'il y a l'aspect : il réagit, mais il a absolument pas le sens de ce qu'il dit et ce qui fait. Donc aussi ça, ça... pas beaucoup de sens.
Question de E. à Zoé	De 00:04:14 .73 à 00:04:25 .00 (vidéo de 3 min 42 s à 3 min 52 s)	E.	Intéressant. Donc pour vous, le fait qu'il y ait une action-réaction, un peu et que ça soit sans ressenti émotionnel, ça fait que du coup il n'y a pas de conscience ?
Réponse à E. <a href="#">Intervention 3</a>	De 00:04:25 .11 à 0 h 4 min 38 s. 00	Zoé T.	Non, c'est surtout il a donc c'est surtout il perçoit pas le sens de ce qu'il fait. En philo notre prof, on a vu le problème de la chambre chinoise aussi et heu c'est un peu la même problématique, j'ai l'impression.
Commentaire et passage de parole	De 0 h 4 min 38 s. 77 à 0 h 4 min 40 s. 00	E.	Très bien. Oui, donc vous avez vu un petit peu toutes ces questions de philo de l'esprit, hein ? Ouais, oui :
Réaction à ce qui a été dit avant, complète. <a href="#">Intervention 4</a>	De 0 h 4 min 47 s. 53 à 00:05:04 .00	Lucie	Oui, oui, ben il y a aussi le fait que tout ce que Zoé a dit, mais le fait que si ben on lui dit « ha ouais, tu as vécu ça » alors que c'est faux, ben il va quand même le prendre pour vrai et en tout cas ça montre clairement qu'on peut le recréer. Mais, d'une autre manière, donc que ce n'est pas la même personne.
Souligne l'argument et	De 00:05:05 .47 à 00:05:10 .00	E.	Donc le fait de pouvoir un peu réarranger, retransformer sa personnalité, c'est une preuve supplémentaire. Ouais.. Oui ?

<p>Complète la pensée de Zoé T. <a href="#">Intervention 5</a></p>	<p>De 00:05:10 .86 à 0 h 5 min 33 s. 00 (vidéo de 4 min 40 s à 5 mn)</p>	<p>Marie</p>	<p>Oui, comme Zoé T. l'a dit, pour moi ça reste quand même un objet. Ce qui fait que du coup, bah un objet ça n'a pas de conscience. Donc s'il n'a pas conscience de lui-même ; bah déjà c'est pas comme le premier. Et puis en plus ça veut dire pour moi qu'il a pas d'identité personnelle. Vu que pour moi, enfin, un objet n'a pas d'identité personnelle, du coup c'est un objet.</p>
<p>Point sur la position de Marie et passage de parole</p>	<p>De 0 h 5 min .00 à 00:05:20 : 00</p>	<p>E.</p>	<p>Ah, je vois ce que vous voulez dire. Alors, attention, identité personnelle, c'est donc le fait de rester la même personne, mais comme c'est un objet, c'est pas une personne. Du coup, pour vous, il n'y a pas d'identité personnelle. Ok, très bien, Il y a plusieurs mains qui se sont levées, du coup je sais pas qui y était... Ok, volontiers.</p>
<p>Revient sur ce que Zoé a dit <a href="#">Intervention 6</a></p>	<p>00:05:20 : 47 à 00:06:20 .00 (vidéo de 5 min 18 s à 5 min 48 s)</p>	<p>Céline</p>	<p>C'était pour revenir sur ce que Zoé a dit. C'est juste que une fois au début c'est une vraie personne, c'est un être humain qui est né, qui a grandi, etc. Et la deuxième fois c'est juste heu.. enfin ils ont imité ..enfin c'est un robot ou une IA, qui imite son comportement, mais ce n'est pas lui parce que ouais, donc on a elle a dit, il devrait pas apprendre. C'est pas un être humain comme nous.</p>
<p>Passage de parole</p>	<p>De 00:06:20 .64 à 00:06:22 .00</p>	<p>E.</p>	<p>Très bien. Oui ?</p>
<p>Montre son accord avec ce qui a été dit avant et amène un argument supplémentaire <a href="#">Intervention 7</a></p>	<p>De 00:06:22 .98 à 0 h 6 min 49 s. 00 (vidéo de 5 min 51 s à 6 min 16 s)</p>	<p>Sita</p>	<p>Je suis d'accord avec ce que les personnes avant moi me dit, donc que c'est pas la même personne. Et puis, en plus, comme il y a une interruption d'existence, on pourrait se demander où est ce qu'il était entre heu... Une fois qu'il se place en voiture que le robot l'a remplacé. Donc je pense que le robot, il a juste repris les données, mais c'est pas du tout la même personne. Et même le robot n'a pas d'identité. C'est pas non plus une personne, c'est juste pas une personne.</p>
<p>Réagit à ce que Sita a ajouté</p>	<p>De 0 h 6 min 49 s. 20 à 00:07:04 .00</p>	<p>E.</p>	<p>Donc là vous êtes d'accord avec la question. Ce n'est pas une personne, mais c'est plutôt un objet. Mais ce qui est intéressant, c'est que vous avez ramené quelque chose de supplémentaire à la discussion, c'est la coupure d'existence entre le moment A et B qui</p>

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants : deux types d'échanges philosophiques

			fait que pour vous, comme il y a une coupure, ce n'est pas la même personne.
Intervention à ce que dit E. <a href="#">Intervention 8</a>	De 00:07:04 .59 à 00:07:17 .00	Sita	Mais même si ça peut pas être... de sûr la même personne. Et puis je pense qu'en plus on peut l'étendre et dire qui pourrait exister 1 million de Ash. Donc en fait si c'est une identité personnelle qu'on peut recréer de façon aussi simple, ça n'a pas de sens parce qu'elle est plus personnelle.
Question à Sita	De 00:07:17 .55 à 00:07:21 .09	E.	Du coup, Une personne ne peut pas devenir deux personnes. C'est ça que vous voulez dire ?
<a href="#">Intervention 9</a>	De 7 h 21. 09 à 00:07:31 .00	Sita	Y peut pas y avoir 48 Ash qui se balader dans le grenier de, de l'autre femme.
Point sur la vision de Sita et passage de parole	De 00:07:31 .56 à 0 h 7 min 55 s. 00	E.	Dont on se souvient plus le nom... ! Oui, tout à fait. Ok, ça c'est intéressant. Donc ça veut dire que selon votre point de vue, en tous cas à ce moment-là, une personne ne peut pas produire une continuité avec une autre. Et ça, même si, elle est divisée en plusieurs personnes qui sont la même, qui se baladent. Ok, vous levez la main aussi, c'est juste ?
Rajoute un élément et exemplifie <a href="#">Intervention 10</a>	De 0 h 7 min 55 s. 50 à 00:08:15 .00	Thaïs	Heu oui, moi c'était pour dire ça. Et aussi, bah même si on fait une la parfaite, il y aura quand même des réactions... enfin si on essaye le plus d'imiter Ash, ben il aura quand même parfois des réactions d'la, comme chercher des définitions de choses ou de lieu, ou de faire un truc comme ça.
Passage de parole	De 00:08:16 .42 à 00:08:21 .00	E.	Très bien. Est-ce que quelqu'un veut rajouter... Ah oui, pardon.
Rajoute d'autres éléments. <a href="#">Intervention 11</a>	De 00:08:21 .21 à 0 h 8 min 48 s. 00 (vidéo : 7 min 48 s à 8 min 16 s)	Zoé T.	Il y a aussi le fait, je crois que comme ça venait de sa présence en ligne et comme ça, je pense quand il était tout petit, il n'y avait pas ça. Et du coup, il manque aussi probablement des bouts. Et surtout, j'ai l'impression que c'est Ash tel que elle le connaît. Et du coup s'il interagissait avec sa mère par exemple, ben ce ne serait pas la bonne personne, il y aurait un souci. Parce qu'il est programmé pour réagir seulement par rapport à elle, alors que dans la vie on a « plusieurs identités » en fonction de avec qui en est.

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants : deux types d'échanges philosophiques

Explicite et pose une question à Zoé.	De 0 h 8 min 48 s. 40 à 00:09:14 .00	E.	Mm. Donc au début du film, on rappelle quand même que l'identité qui a été recréée donc pour cette même personne, pour recréer son identité et la personne au travers du temps. On a appris d'abord tout ce qu'elle postait sur Facebook, etc. Mais ensuite ce que vous soulignez, c'est qu'il s'adapte par rapport aux souvenirs supplémentaires qui lui sont fournis par sa compagne. Et donc ça peut, ça ne sera pas lui totalement.
Réponse à E. <a href="#">Intervention 12</a>	De 00:09:14 .92 à 00:09:17 .00	Zoé T.	Ce serait juste une personne de lui, pas pour tout le monde.
Reformule et essaie de conclure	De 00:09:17 .77 à 0 h 9 min 46 s. 00	E.	Ouais. Bon alors là ça pose. Vous voyez comment la question de l'identité est mêlée en fait, intrinsèquement presque à celle d'identité personnelle ici. Donc bien sûr que l'identité elle est pas la même, mais vous dites aussi que l'identité personnelle, donc le fait que ça reste une même personne, est impossible parce que déjà il y a, il y a une rupture, que c'est un objet, que c'est ben du coup quelqu'un qui en plus au niveau de l'identité s'adapte, donc se transforme. Ok. Oui ?
<a href="#">Intervention 13</a>	De 0 h 9 min 46 s. 72 à 00:10:01 .00 (vidéo de 9 min 14 s à 9 min 30 s)	Zoé T.	Oui et il y a aussi le fait que face à lui-même, il est personne. Enfin, il n'y a pas de personnalité. Par exemple, on voit dans le fait que quand il dort, il va pas fermer les yeux et même dans les moments où il est tout seul, il est juste planté là ; quand il part par exemple à 5 mètres de la maison puis il reste planté là.
Coupe la parole à Zoé qui parle en même en temps	De 00:10:01 .28 à 00:10:20 .00	E.	Quand il est tout seul, il est personne. Donc il existe que dans l'interaction qu'il aurait avec sa compagne et quand il n'y en a pas, il n'existe pas presque, hein. On a l'impression qu'il y a une absence. Ouais, très bien. Oui ?
<a href="#">Intervention 14</a>	De 00:10:20 .33 à 0 h 10 min 32 s. 00	Thaïs	C'est lié à l'idée de conscience. Il va pas réfléchir sur sa propre vie ou comme ça. Genre heu ha qu'est ce que je fais là ? Est ce que j'aurais dû faire ça ? Ou comme ça... il n'aura pas ce genre de réflexion en fait.

	(vidéo de 9 min 49 s à 10 mn)		
Questionne Thaïs	De 0 h 10 min 32 s. 71 à 0 h 10 min 39 s. 00	E.	Mm. Et donc pour vous, le fait qu'une personne est une personne, ce serait le fait d'au moins avoir ces réflexions-là ?
Réponse à E. <a href="#">Intervention 15</a>	De 0 h 10 min 39 s. 58 à 0 h 10 min 45 s. 00	Thaïs	Heu, ouais comme elle l'a dit Zoé, exister aussi pour soi-même, pas pour les autres.
Conclusion	De 0 h 10 min 45 s. 82 à 00:11:30 .00	E.	Mm. Intéressant. Ok. Donc si on dit « exister pour soi-même et pas pour les autres », est-ce que ça vous fait penser à quelque chose dont on a déjà parlé ou pas du tout ? Non, pas forcément, pas de lien direct, c'est pas grave. Ok. Est-ce qu'il y a quelqu'un qui veut rajouter quelque chose sur cette première question ? Non, pas forcément. Alors éventuellement, ce qu'on peut faire, c'est que vu que ça sonne, on peut clore la première discussion. Puis je pense que la deuxième prendra un petit peu plus de temps, donc c'est très bien. Je vous laisse prendre votre pause maintenant, un petit décalage, allez prendre le soleil et puis on reviendra dans cinq-sept minutes.

## Deuxième discussion « libre »

Temps de parole des élèves et de l'enseignant pendant la discussion :

**Zoé D.** : (14 +6 +7 +32 +2 +28 +10 +2 +2) = 103 s ; **Sita** : (10 +10 +3 +40 +12 +2 +4) = 81 s ; **Thaïs** : (7 +2 +4 +3 +19 +10 +6 +27) = 78 s ; **Marie** : (39 +20 +2) = 61 s ; **Julia** : (6 +2 +21 +2 +15 +2 +10) = 58 s ; **Lucie** : (28 +14 +10) = 52 s ; **lessey** (15 +3 +4 +27) = 49 s ; **Céline** : (4 +23 +10 +9 +2) = 48 s ; **Adrien** : (5 +29) = 34 s ; **Meriem** : 34 s ; **Alyssia** : (29 +4) = 33 s ; **Antonin** : 25 s ; **Selma** : (7 +2 +1) = 10 s ; **Zoé T.** : (4 +5) = 9 s

⇒ 14 élèves sur 17 se sont exprimés ; les mêmes que lors de la première discussion libre et d'autres.

**Enseignant :** (8 +1 +4 +13 +1 +7 +16 +3 +3 +3 +9 +7 +12 +7 +6 +6 +10 +38 +4 +8 +3 +29 +9 +14 +6 +7 +4 +65 +60 +15 +2 +12 +3 +7 +8 +5 +3 +16 +33 +20 +4 +7 +7 +4 +1 +16 +13) = 537 s

Transcription de la deuxième discussion (vidéo et audio) :

Introduction	Avant (de 0 h .00 à 00:01:11 .10 et sur la vidéo de 30 s à 1 min 32 s)	E.	Alors, on va se lancer dans la deuxième question. Donc là je suis intéressé parce que ça me permettra peut-être de faire un lien avec ce qu'on a vu la semaine passée. Donc imaginons que ce Ash, il est disons... On ait récupéré ces cellules souches, on est recréé un individu complètement identique génétiquement, un nouveau corps, et puis qu'on est un moyen, alors ça n'existe pas encore aujourd'hui, même si ça commence hein, on arrive à observer des souvenirs de certaines personnes ; Je ne sais pas si vous le savez, mais on arrive à les voir et à les voilà ; donc c'est intéressant parce que ça voudrait dire qu'on pourrait peut-être, si la technologie avance, en effet, disons, rassembler tous les souvenirs d'une personne. Et donc en imaginant... oui, tout de suite... Donc en imaginant qu'on arrive à observer ou récupérer tous les états psychologiques, mentaux de la personne, toute sa conscience, que ça soit ses rêves, ses émotions, tous les états mentaux dont je vous ai donné des exemples tout à l'heure, est-ce que pour vous ça serait, du coup, la même personne ou pas ? Vous vouliez faire un commentaire par rapport à la question ou... ?
Question d'Adrien à E.  Intervention 1	De 00:01:11 .10 à 00:01:16 .00	Adrien	Heu, c'est juste : aujourd'hui on a accès à ces technologies-là qui permettent de voir les souvenirs des gens.
Répond à Adrien	De 00:01:16 .71 à 00:01:25 .29 (vidéo de 1 min 38 s à 1 min 42 s)	E.	Non, c'est encore en laboratoire. C'est ça que vous voulez savoir comme accès, hein ? Oui, oui, non, c'est les premières recherches il me semble. – Adrien : ok
Voit que quelqu'un lève la main	De 00:01:25 .89 à 00:01:26 .00	E.	Oui ?
Question pour E.	De 00:01:26 .52	Julia	Mais, juste les états mentaux, c'est qu'il continue à les avoir ou on a

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants : deux types d'échanges philosophiques

Intervention 2	à 0 h 1 min 33 s. 00		tous les états mentaux qu'ils avaient au moment où il est mort ?
Réponse de E. à Julie	De 0 h 1 min 33 s. 24 à 0 h 1 min 37 s. 00	E.	Oui, donc au moment où il serait mort jusqu'à la dernière seconde de sa mort.
Réaction de Julia à ce que dit E. Intervention 3	De 0 h 1 min 37 s. 00 à 0 h 1 min 39 s. 00	Julia	Donc là, il a plus d'états mentaux ?
discutent en même temps Intervention 4		Plusieurs élèves	Se questionnent ou commentent la question de Julia.
Réponse de E. et passage de parole	De 0 h 1 min 45 s. 06 à 0 h 1 min 58 s. 29	E.	Haa, non, alors ça voudrait dire qu'on arriverait à transférer toute sa psychologie dans un nouvel individu en fait qui a un cerveau. Oui bien sûr, parce que c'est un être humain qui est recréé entièrement biologiquement. Oui ?
Intervention en lien avec le débat Intervention 5	De 0 h 1 min 59 s. 00 à 00:02:13 .00. (vidéo de 2 min 21 s à 2 min 35 s)	Zoé D. (et petite réponse de E.)	Je peux dire quelque chose du coup par rapport au débat ? — E. bien sûr.  Donc du coup, bah moi je pense que ce serait quand même pas la même personne parce que au fil des années on acquéri de nouveaux états mentaux et là il ne pourrait pas acquérir à ce que j'ai compris du coup de nouveaux états mentaux.
Intervient pour mauvaise compréhension	De 00:02:13 .02 à 00:02:14 .00	E.	Si parce qu'il a un cerveau du coup.
Réaction de Zoé à ce qu'a dit E	De 00:02:14 .04 à 00:02:25 .00	Zoé D. et autres	Ha, j'ai pas compris du coup. Parce que s'il avait juste ses états mentaux d'avant...

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants : deux types d'échanges philosophiques

Intervention 6			(d'autres parlent en même temps pour lui répondre)
Réaction de E. à ce qui est échangé	De 00:02:25 .62 à 0 h 2 min 32 s. 00	E.	Oui, c'est un humain biologiquement recréé, identique à lui-même. Ouh, il y a beaucoup de mains qui se lèvent.
Zoé reprend la parole sans avoir été désignée	De 0 h 2 min 32 s. 01 à 0 h 2 min 39 s. 00	Zoé D.	Il y a quand même la coupure, que Sita en parlait avant. Le moment où il est mort ou il est recréé. Bha y a cette coupure...
E. coupe un peu la réflexion de Zoé D. et reformule.	De 0 h 2 min 39 s. 12 à 0 h 2 min 55 s. 00	E.	Entre les deux. Pis du coup, parce qu'il y a une coupure, pour vous, ça serait pas la même personne. Ouais, ok, très bien. Euh je ne sais pas qui était premier... Il me semble... alors du coup, voilà,... Thaïs, je vous laisse intervenir, et puis ensuite on ferra...
Réponse à la question du départ	De 0 h 2 min 55 s. 13 à 00:03:02 .00 (vidéo de 3 min 15 s à 3 min 22 s)	Thaïs	Heu ben, pour moi, non parce qu'il n'y a pas de conscience. Fin, comme c'est fin, un robot toujours, vous avez dit ?
Intervention 8			
Réponse à la question de Thaïs	De 00:03:02 .13 à 00:03:05 .00	E.	Non, ça serait biologiquement identique.
Question à E.	De 00:03:05 .13 à 00:03:07 .00	Thaïs	Mais est-ce qu'il aurait conscience de lui ?
Intervention 9			
Réponse de E. ; prise de parole par Sita principalement	De 00:03:07 .05 à 00:03:20 .00	E. et Sita (principalement mélangé)	E. Oui, ce serait, enfin... c'est Sita : Je pense que genre, c'est comme quand tu changes de téléphone, tu transfères toutes tes données, c'est exactement le même téléphone, il envoie un autre téléphone. Ce serait un peu ça dans un nouveau corps, genre un clone de toi.
Intervention 10			
Intervention de E.	De 00:03:20 .07 à 00:03:23 .00	E.	Et le clone se réveille. Il a tous les souvenirs d'avant la mort, il a tout. Voilà...
Réponse de Thaïs	De 00:03:25 .00	Thaïs	Ben pour moi non, car il a quand même pas vécu. Enfin, même s'il a

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants : deux types d'échanges philosophiques

Intervention 11	à 00:03:29 .00		pas les souvenirs, il ne l'a pas vécu.
Souligne l'intérêt et pose une question	De 00:03:29 .25 à 0 h 3 min 38 s. 00 (vidéo de 3 min 51 s à 4 mn)	E.	Ha, ça, c'est une dimension intéressante : parce qu'il n'a pas eu l'expérience des souvenirs, il l'aurait pas. Ok, une expérience qui est liée à quoi du coup ?
Répond à E. Intervention 12	De 0 h 3 min 39 s. 05 à 0 h 3 min 42 s. 00	Thaïs	Heu... ben, au passé du coup, enfin à la personne...
Relance la discussion et passe la parole	De 0 h 3 min 42 s. 95 à 0 h 3 min 50 s. 00	E.	À la personne elle même. Ok, très bien. Est-ce que vous voulez réagir à ce que Thaïs a dit ou proposer votre propre...
Réponse à la question d'origine Intervention 13	De 0 h 3 min 50 s. 30 à 00:04:15 .00 (vidéo de 4 min 12 s à 4 min 37 s)	Antonin	Heu, en partie oui... comme on l'a vu en philosophie de l'esprit, même si on a les mêmes données concernant un autre corps ; pour l'autre corps, il saura quel effet ça nous fait, quel effet ça nous fait à lui d'être nous ; mais il ne saura pas ce que ça fait d'être nous, parce qu'il faut prendre en compte les qualia, c'est-à-dire il peut avoir le même corps, mais sans avoir le même ressenti vis-à-vis de certaines situations, vis-à-vis de certains sentiments. Donc ça, ça fait qu'on a pas exactement la même personne.
E. souligne un terme important et passage de parole	De 00:04:15 .89 à 00:04:28 .00	E.	Très bien. Donc le terme tout à fait intéressant, les qualia, ouais, ok. Est-ce que vous voulez encore compléter ou réagir ou proposer votre avis ?
Veut donner son avis Intervention 14	De 00:04:30 .00 à 00:05:09 .49 (vidéo de	Marie	Oui, c'est peut-être pour donner mon avis. Je ne pense pas que la même personne parce que le vrai Ash, il a grandi pour vous, il a vécu les choses, il s'est construit au fil du temps, tout seul, alors que

	4 min 50 s à 5 min 30 s)		la passion le recrée biologiquement, même si physiquement c'est une vraie personne, enfin biologiquement c'est une vraie personne et ben c'est pas lui qui a vécu toutes ces choses, c'est pas lui qui s'est construit avec ces choses. Donc en soit c'est comme ça, il a été créé par un autre humain. Donc c'est comme si on avait pris les données, on les avait mis dans ce corps de quelqu'un d'autre. Et en soit si moi j'apprends et j'apprends par cœur la vie de Ash, ben en soit je pourrais l'imiter, n'importe qui pourrait l'imiter.
Question de E.	De 00:05:10 .00 à 00:05:17 .00	E.	E. : Oui, et donc le fait qu'il y ait une biologie identique, ça change rien pour vous dans ce cas-là ? Non ?
Réponse à E <i>Intervention 15</i>	De 00:05:18 .90 à 0 h 5 min 39 s. 00 (vidéo de 5 min 39 s à 6 mn)	Marie	Non, parce que c'est pas lui. Il a été construit beaucoup plus tard, sa vie elle a commencé... Je sais pas : il est mort à 25 ans, ça veut dire que la vie de cet autre personnage ben il l'a commencé à 25 ans. Alors qu'il... enfin il a pas eu toute cette étape de grandir physiquement et même mentalement aussi. C'est pas construit mentalement tout seul avec tout ce qu'il a vécu parce que c'est pas lui qui a vécu toutes ces choses.
Commentaire de E. et passage de parole	De 0 h 5 min 39 s. 98 à 0 h 5 min 46 s. 00	E.	Ok, très bien. Donc ça complète aussi un petit peu ce qui a été dit avant, ça fait un moment voulez réagir ? Il me semble.
Se positionne différemment de ses collègues <i>Intervention 16</i>	De 0 h 5 min 46 s. 85 à 00:06:18 .00	Julia et camarade	Julia : Ben heu..., peut-être que je dis n'importe quoi, mais c'est un peu comme ce qu'on avait fait, heu... la personne qui se réveille dans un corps de cafard. <i>Réaction de camarade : Non, de mouche !</i> Julia : Ha ben de mouche. <i>Plusieurs en cœur dont enseignante : non de cafard...</i> <i>Rires et plusieurs parlent en même temps, en faisant référence à un film d'une abeille.</i> Julia : Oui, bon, du coup, c'est qu'en soi, ils ont le même cerveau c'est juste qu'ils ont pas dans le même corps. Donc quand la personne s'est réveillée dans le cafard, c'était pas un cafard, c'était

			tout le temps lui. Donc là, la personne qui se réveille dans un autre corps, ben c'est toujours lui.
Montre l'opposition entre cette position et celle des autres et passage de parole.	De 00:06:18 .14 à 00:06:24. 30. (vidéo de 6 min 40 s à 6 min 46 s)	E.	Donc vous avez un avis totalement, diamétralement, opposé : c'est la même personne... dans ce cas-là.  Meriem, vous voulez...
Meriem réagit à Julia <i>Intervention 17</i>	De 00:06:29 .55 à 00:07:04 .00 (vidéo de 6 min 51 s à 7 min 25 s)	Meriem	Mm, oui, bha pour moi à partir du moment que quelqu'un est mort, il est mort. Il n'existait plus et pour moi chaque personne, chaque être entre guillemets unique. Et bah justement, s'il y a le deuxième âge qui arrive, il n'aura pas vécu... il va pas vivre les mêmes choses. Et juste le fait qu'il n'ait pas la même chronologie de vie qui va pas être dans les mêmes années, les mêmes évènements, pour moi, ça fait que c'est pas la même personne parce qu'il en a même pas heu... ben l'expérience. Heu juste bah Ash il est mort : il est mort. C'est pas heu... pour moi, on peut faire une copie, on peut faire quelque chose qui ressemble, mais on ne peut pas le ramener à la vie.
Intervention de E.	De 00:07:04 .97 à 00:07:15 .00	E. et Meriem	Donc si la personne qui est en face réagit complètement de la même manière, a les mêmes rêves, a les mêmes sentiments...  Meriem : pour moi non.  E : non, parce qu'il y a eu cette mort...
Question de Sita <i>Intervention 18</i>	De 00:07:15 .65 à 00:07:30 .00	Sita, autres et Zoé T.	Sita : Mais s'il était pas mort et toujours vivant ? <i>- Rire, réaction groupée</i> Sita : ... Il y a une copie, il y en a deux.. Zoé T. : Mais la copie elle ne peut pas être parfaite... Sita : mais je dis si la copie est parfaite ? <i>Réaction groupée...</i>
Intervention de E., remise en situation d'écoute	De 00:07:30 .53 à 00:08:08 .00 (vidéo de 7 min 51 s à	E.	Attendez, attendez, pas tous en même temps, sinon ça va être difficile à traiter. Donc heu... la même copie, pas la même copie. En imaginant que dans le monde idéal, ça soit exactement, biologiquement tout à fait pareil. Voilà... Mais c'est intéressant

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants : deux types d'échanges philosophiques

	8 min 30 s)		parce que vous voyez, encore une fois, il y a un peu ce problème de l'identité qui se pose encore plus que le problème d'identité personnelle. Et on dirait qu'on n'arrive pas à faire une distinction entre l'identité, donc la chose qui perdure tout au fur et à mesure du temps, donc qui constitue une personne, et puis le fait d'être une même personne, un petit peu. Je vois aussi que ça fait un moment que vous levez la main... <i>(Petit bruit de l'ordinateur resté inactif depuis trop longtemps)</i>
Réflexion de lessey et commentaire des autres. <b>Intervention 19</b>	De 00:08:11 .36 à 0 h 8 min 33 s. 00	lessey Sita et autres	Du moment qu'il est pas créé naturellement, il peut pas être un humain. Et comme Ash, bah c'est un humain, ça ne peut être la même personne. <i>Qn : J'ai pas compris.</i> <i>Une autre élève essaye de reformuler.</i> Sita : tu veux dire que ça reste un objet ? lessey : ça reste un objet, donc ça peut pas être Ash puisque c'est un objet. Parce que Ash à la base c'est un humain.
Pose une question pour développer la réflexion.	De 0 h 8 min 33 s. 50 à 0 h 8 min 37 s. 00	E.	Mais là le corps est complètement identique. Pourquoi ce serait un objet ?
Réponse d'lessey <b>Intervention 20</b>	De 0 h 8 min 37 s. 00 à 0 h 8 min 41 s. 00	lessey et réaction de Julia	lessey : Parce qu'il a été créé par l'homme. Julia : Mais un enfant aussi, non ? <i>(rires)</i> lessey : Oui, mais pas de la même manière
Question de E.	De 0 h 8 min 42 s. 00 à 0 h 8 min 50 s 00	E.	Mais imaginons que ça soit juste faire grandir une grossesse extra-utérine dans un petit bocal. <i>(Plusieurs commentent)</i>
Réponse à E. <b>Intervention 21</b>	De 0 h 8 min 53 s.	lessey	Ouais, mais à la base c'est des spermatozoïdes et un ovule.

	24 à 0 h 8 min 57 s. 00		
Passage de parole	De 0 h 8 min 57 s. 50 à 00:09:01 .34	E.	Oui, oui, tout à fait. Ok...  Oui, ça fait un moment que vous levez la main.
Voulait réagir depuis un moment <i>Intervention 22</i>	De 00:09:02 .00 à 00:09:30 .00	Lucie et réaction de qn uns	Lucie : Alors je suis un peu d'accord avec les deux côtés. Mais après je me dis du moment que... Si on se retrouve en face de la personne et qu'on n'arrive pas à faire la différence, on n'arrive pas à savoir si c'était, si c'est la vraie personne ou la fausse. On peut considérer que c'est la même personne. Enfin, je sais pas si c'était très clair ce que j'ai dit.  <i>Réactions que quelques-uns : oui, oui c'était claire...</i>  Lucie : Mais oui, je voulais dire que du coup je pense un peu comme Julia du fait que... c'est un peu la même personne quand même.
E. souligne le désaccord régnant	De 00:09:30 .41 à 0 h 9 min 59 s. 00 (vidéo de 9 min 52 s à 10 min 20 s)	E.	Donc comme comme Julia, vous estimez que parce que en tous cas, dans tout ce qu'elle est, elle semble pareil psychologiquement en tout cas, et dans ses actions ce serait la même, donc la même personne. Et du coup, ça veut dire que vous êtes pas tout à fait tous d'accord. Il y a beaucoup de mains qui se lèvent. Je sais que vous venez de la lever, mais il me semble que je ne saurais pas dire qui entre vous trois...  Qn : il me semble de Zoé...  E. : Oui, alors volontiers
Revient sur ce que Sita demandait <i>Intervention 23</i>	De 0 h 9 min 59 s. 00 à 00:10:31 .00	Zoé D.	Pour répondre à Sita, avec la copie et l'originale. Si par exemple c'est juste une duplication, ben l'original ça reste l'original et la copie, mais je sais pas comment exprimer, mais une copie, du coup, ça peut jamais être la vraie personne et c'est propre à chaque.  (rires et hésitation) Genre, ça sera pas... c'est pas la même chose, la même personne. Donc heur... forcément que les copies, ça sera pas la même personne... on appellerait pas ça une copie. On appellerait

			ça Ash Ash ou...
Passage de parole	De 00:10:31 .21 à 0 h 10 min 40 s. 00	E.	Oui, je vois... Très bien.... Heu, alors bha allez-y.
Revient sur l'exemple de la mouche (cafard) <b>Intervention 24</b>	De 0 h 10 min 41 s. 00 à 0 h 10 min 58 s. 91 (vidéo de 11 min 5 s à 11 min 24 s)	Thaïs	En fait, moi c'est juste par rapport à la mouche. Pour moi c'est pas pareil, le truc de la mouche et là. Parce ce que la mouche c'est la personne originale ou son esprit, qui a été déplacé dans un corps et là, c'est juste, on recrée la personne. Du coup bah c'est une copie de la personne donc c'est pas la personne, et c'est pas le même, esprit ou voilà.
Rebondi sur ce que Thaïs a dit et pose une question.	De 0 h 11 min .00 à 00:11:13 .49	E. et Thaïs	E. : Très bien. Donc si si, je vous dis. Parce que pour vous, ce qui est intéressant c'est que donc c'est la même personne qui se transforme en cafard. C'est ça que vous voulez dire ? Donc il y a une continuité ? Thaïs : c'est le corps qui change. E. : C'est le corps qui change...
Répond à E. <b>Intervention 25</b>	De 00:11:14 .00 à 00:11:24 .00	Thaïs	Parce que l'autre, c'est pas la même personne, c'est pas le même esprit, pas la même conscience ou comme ça qui est pris à la base, elle est fabriquée.
Réaction à ce que dit Thaïs	De 00:11:24 .32 à 0 h 11 min 30 s. 00	E.	En fait, l'idée c'est quand même qu'elle soit identique cette conscience. Mais c'est vrai que c'est difficile à imaginer.
Coupe la parole à E. <b>Intervention 26</b>	De 00:11:30 .00 à 0 h 11 min 36 s. 00	Thaïs	Oui, mais c'est pas celle de base. C'est comme Zoé elle dit. C'est une copie. Ça s'appellerait pas une copie si c'était genre la même.
Passage de parole	De 0 h 11 min 36 s. 47 à 0 h 11 min 43 s.	E	Très bien. Ça va être intéressant de discuter tout ça avec vous par la suite. Mais oui Oui ?

	00		
Complète ce qui a été dit avant. <i>Intervention 27</i>	De 0 h 11 min 43 s. 33 à 00:12:12 .00 (fin de la première vidéo)	Alyssia	Pour moi c'est un peu c'est une personne qui peut rêver comme moi, penser comme moi, me ressembler. Mais c'est pas moi. Parce que le moi il n'existe, enfin il est mort. Du coup, déjà le fait, par exemple, si on prend un exemple, le fait de moi par exemple, je suis née à cette époque-là et lui il est né 25 ans après. Il a été créé il y a 25 ans après. Ben déjà, ça crée un peu ce qu'on est parce ce que j'ai vécu là, ça peut pas être la même chose de là. Donc, pour moi, ça peut vraiment pas être les mêmes personnes.
Essaie de pousser l'élève à se justifier encore.	De 00:12:12 .56 à 00:12:17 .00 (2 <sup>ème</sup> vidéo commence ici)	E.	Oui, mais l'idée c'est vraiment qu'il y ait un transfert, hein, vous savez qu'il a les mêmes expériences exactement que vous.
Réagit à ce que dit E. <i>Intervention 28</i>	De 00:12:17 .93 à 00:12:22 .00	Alyssia	Parce que s'il a les mêmes expériences. Parce que s'il a les souvenirs exactement, il y a une différence.
Fait un point sur la discussion	De 00:12:22 .94 à 0 h 13 min 28 s. 00 (vidéo 2 de 9 s à 1 min 14 s)	E.	Alors ça, c'est intéressant, justement, c'est ce qu'on a vu aussi au début, hein, que vous faisiez une grande différence entre avoir tous les mêmes traits psychologiques et avoir l'expérience de la chose, ce qui vous pousserait pour la majorité à dire que ce n'est pas la même personne sauf vous Julia. Mais c'est intéressant parce que c'est un peu de discussion, c'est de savoir est ce que c'est la même identité? Ça c'est une première question. Puis la seconde c'est est ce que c'est la même personne? Parce que le clone entre guillemets ou la personne remplacée après coup, elle serait convaincue d'être Ash. Et puis elle aurait tous les souvenirs de Ash, et puis elle aurait tout, toutes les émotions de Ash. Et pour elle, y aurait pas de coupure réelle entre le Ash du début et le Ash d'après. Donc de son point de vue, c'est à dire vous. Ce que vous soulignez tout à l'heure Lucie, c'est que en fait, ne serait-ce que parce qu'il agit exactement pareil et qu'en plus lui se considère comme Ash, est-ce qu'on ne pourrait pas dire que c'est Ash? Et ça c'est un peu la question. Et ça, ça semble un petit peu divisé, même si vous êtes

			<p>une majorité à dire que parce qu'il a pas l'expérience, ça ne peut pas être la même personne.</p> <p>Il me semblait, Adrien, que vous leviez la main.</p>
<p>Interrogé par E., mais dit avoir changé son avis.</p> <p>Intervention 29</p>	<p>De 0 h 13 min 29 s. 87 à 0 h 13 min 59 s. 00 (vidéo 2 de 1 min 15 s à 1 min 46 s)</p>	Adrien	<p>Heu..., maintenant ça a plus trop d'intérêt du coup. Mais c'était pour dire heu que je me sens un peu comme Antonin à travers les qualia, que si par exemple là, j'essayais d'être absolument comme je me mettais à parler comme lui, j'apprends tout ce qu'il a vécu dans sa vie et je fais de la chirurgie esthétique pour le ressembler. Au mieux, je pourrais savoir ce que ça fait à moi de m'imaginer être Ash. Mais après, dans le deuxième exemple, c'est un peu différent parce que si on me dit qu'on transfère vraiment tous ces états mentaux, c'est le même corps, etc. Ça revient presque au même de dire si Ash est-ce que c'est Asch.</p> <p><i>(rire de la classe)</i></p>
<p>Donne un autre exemple et passe la parole à une élève qui ne s'était pas encore exprimée dans cette discussion</p>	<p>De 0 h 14 min .00 à 0 h 15 min. 00</p>	E.	<p>Oui, tout à fait, ouais. Donc je ne sais pas si vous avez déjà vu, mais il y a un équivalent, il y a un film qui retrace des personnes, je sais plus exactement d'où je tire ces exemples, mais c'est des personnes ultras riches et qui créent sans cesse des clones et qui arrivent à finalement toujours se réveiller dans des corps qui restent éternellement jeunes, mais avec une conscience qui est toujours changée, des expériences qu'ils ont vécues. Bon et puis heu il y a quelque chose qui enregistre leur leurs, leur mémoire, tous leurs souvenirs, tous leurs envies en direct aussi. Et puis cette personne se fait assassiner. Et puis il y a juste les quelques secondes avant l'assassinat, on sait pas qui l'a tué et il engage quelqu'un d'autre. Tout un truc de science-fiction. Mais voilà, ça donne un peu à réfléchir tous ces points-là.</p> <p>Alors je vois qu'il y a encore beaucoup... Ça fait un moment que je vous ai pas entendu. Du coup volontiers si elle peut s'exprimer avant. Et puis les personnes qui ne sont pas exprimées là... Pour cette seconde discussion, je serais intéressé d'avoir vos avis aussi si c'est possible. Oui ?</p>

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants : deux types d'échanges philosophiques

Rebondir sur ce que Thaïs a dit <b>Intervention 30</b>	De 0 h 15 min .11 à 0 h 15 min 40 s. 00	Sita	C'est plutôt pour revenir sur ce que disait Thaïs que c'est différent si s'il y a une continuité dans l'identité personnelle, donc qu'elle reste et qu'il y a peut être une transformation qui se fait. Aussi, l'identité, on peut l'enlever, elle n'existe plus, on peut la déplacer, la dupliquer. Parce que moi je me dis, si par exemple, on prend l'exemple du cafard et qu'on imagine que c'est vraiment son corps qui lentement se change en cafard. Je sais pas, ça prend dix minutes, il devient un cafard. On pourrait imaginer qu'il y a quand même l'identité qui reste alors que si on le pose à côté, un cafard pis on prend l'identité qu'il a en lui, puis on la met dans le cafard. Il y a une distinction entre les deux.
Pose une question et se demande à qui s'est le tour.	De 0 h 15 min 40 s. 57 à 0 h 15 min 56 s. 00	E.	D'accord, tout à fait. Donc le fait, mais c'est presque une continuité physique qui vous embête, là ? Sita : Oui ! E. : Ouais, ok. Alors heu... j'ai toujours les trois mêmes mains et je sais toujours pas qui lève en premier. Donc heu...
Explique pourquoi elle voudrait s'exprimer <b>Intervention 31</b>	De 0 h 15 min 56 s. 66 à 0 h 15 min 59 s. 00	Zoé D.	Moi c'est plus une question
Donne la parole	De 0 h 15 min 59 s 54 à 0 h 16 min. 83	E.	Oui, alors allez-y.
Pose son problème <b>Intervention 32</b>	De 0 h 16 min 1 s. 00 à 0 h 16 min 29 s. 00	Zoé D. et autre	Zoé D. : Parce que vous avez dit, vu que lui même il croit, il est persuadé d'être Ash : on peut se dire que du coup c'est Ash. Parce que ouais, enfin c'est ça qui est dit. Parce qu'en soi heu.. chacun de nous peut être persuadé d'être Beyoncé, mais... <i>Autre élève : je crois qu'il y a des des gens qui croient qu'ils sont Jésus.</i> Zoé D. : Ouais, voilà, il sera jamais la personne, même si on a... son vécu, son passé quoi. C'est quand même un truc qui fait que c'est

			pas elle, c'est pas l'original.
Retour sur la réflexion de Zoé D.	De 0 h 16 min 29 s. 56 à 0 h 16 min 42 s. 00	E.	Oui, mais alors, dans, dans votre exemple de ne pas se prendre pour Beyoncé, ça fait rire parce que du coup, on sait très bien qu'on ne l'est pas tout à fait. Pis, on a plutôt l'impression que vous traitez d'un cas, d'une personne qui serait un peu psychologiquement folle, qui se prendrait pour une autre.
Interrompt E. <b>Intervention 33</b>	De 0 h 16 min 42 s. 80 à 0 h 16 min 53 s. 00	Zoé D.	Non, c'est plus dans le sens où on ne sera jamais l'originale, on ne sera jamais celle qui a fait tous ces exploits ou quoi. Après si on recrée le... fin...
Passage de parole	De 0 h 16 min 53 s. 22 à 0 h 16 min 56 s. 00	E.	Ouais... Oui, Julia Puis c'est à vous ( <i>direction Thaïs</i> )
Parlent en même temps... <b>Intervention 34</b>	De 0 h 16 min 56 s. 36 à 0 h 17 min 48 s. 00	Julia Zoé D. Céline Marie Zoé T. Selma (et d'autres)	<b>Julia</b> : Si on prend tout ce qu'il y a dans sa tête et qu'on le met dans un autre corps, C'est quand même elle. <b>Zoé D.</b> : ce n'est pas le corps original. <b>Julia</b> : Et alors si tu perds ta jambe c'est plus toi ?! <b>Céline</b> :... mais c'est pas lui, c'est un corps recréé. ... une copie, c'est une copie... ( <i>parle en même temps l'une que l'autre, et d'autres élève aussi, mais pas compréhensible</i> ) <b>Julia</b> : oui, mais que tu aies cette feuille ou cette feuille, c'est pareil... Plusieurs : non ! C'est différent... C'est des objets. <b>Marie</b> : Tu peux pas comparer un objet et une personne <b>Zoé T.</b> : Mais ton corps physique, concrètement c'est un objet. Si on enlève la conscience ( <i>qn : ouais...</i> ) genre un cadavre ça peut être considéré comme un objet. <i>Plusieurs en même temps : incompréhensible...</i> <b>Julia</b> : ouais, on s'en fou de ton corps.

			<p><b>Selma</b> : Mais même en soi le corps, il est pas recréé exactement le même ? Si par exemple j'ai une égratignure ici parce que y a cinq ans je suis tombé à vélo. Bah là on va recréer le corps. Je l'ai encore Et là mon corps a vécu la même chose entre guillemets.</p> <p><i>Plusieurs en même temps :... mais ça ne se pas...</i></p> <p><b>Julia</b> : Mais on s'en fout, c'est la même chose.</p>
Essaie de réguler l'échange	De 0 h 17 min 48 s. 21 à 0 h 17 min 54 s. 00	E.	Alors attendez, attendez. Avant de tous s'exprimer, je vais donner la parole. Oui.
Revient sur ce que Lucie a dit. <b>Intervention 35</b>	De 0 h 17 min 54 s. 47 à 0 h 18 min 21 s. 00 (vidéo 2 de 5 min 41 s à 6 min 7 s)	Thaïs	Moi, c'est plus par rapport à ce que vous avez dit, enfin sur ce qu'a dit Lucie, genre heu... tant qu'on remarque pas que la personne n'est pas elle, en fait c'est la même personne. Ben enfin, je ne sais pas si l'exemple est bien choisi, mais alors imaginons, j'ai un ami qui me pique mon téléphone et qui commence à écrire à tout le monde de la même manière que j'écris et personne remarque que c'est pas moi. Ça ne veut pas dire que la personne qui écrit à ma place, bah c'est moi.
Reformule	De 0 h 18 min 21 s. 71 à 0 h 18 min 29 s. 00	E.	Donc dans le cas du clone, ça serait pas la même personne, mais en tout cas elle ressemblerait énormément à qui vous êtes. Mais ça resterait pas vous. <i>Thaïs acquiesce.</i>
<b>Intervention 36</b>	De 0 h 18 min 29 s. 52 à 0 h 18 min 41 s. 00	Sita et E.	Sita : Moi c'est juste une question. E. : oui. Sita : Est-ce que la personne elle est au courant que c'est un clone ou elle, elle pense être la vraie personne. <i>Plusieurs élèves : répondent en même temps.</i>
Essaie de répondre	De 0 h 18 min 41 s. 69 à	E.	Oui. En tout cas, il est convaincu d'être la même personne, avec les mêmes souvenirs.
Coupe la parole	0 h 18 min 47 s.	Sita	C'était juste pour savoir si lui, il était conscient, s'il pensait qu'il était

Intervention 37	00		un clone ou pas.
Répond à Sita et passage de parole	De 0 h 18 min 47 s. 87 à 0 h 18 min 50 s. 30	E.	Non, non, il n'a pas à conscience d'être un clone. Ouais... Oui !
Est d'accord avec Julia Intervention 38	De 0 h 18 min 51 s. 00 à 0 h 19 min 5 s. 00	Lucie	Mais moi je suis assez d'accord de nouveau avec Julia heu comme quoi heu justement quoi, enfin on s'en fiche si c'est le corps original ou si c'est une copie heu... du moment où on retrouve tous les éléments qu'on avait avant dans la copie. Bah c'est la même personne que... enfin voilà...
Demande si une réponse définitive est possible	De 0 h 19 min 7 s. 55 à 0 h 19 min 24 s. 00	E.	Donc vous arrivez... Ouais, je pense que c'est le point un peu difficile de cette conversation finalement, c'est de savoir est ce qu'on peut réellement, réellement trouver une réponse à cette question... définitive. <i>Réaction groupée des étudiants : oui, non, rires</i>
Prend le dessus sur les réactions diverses Intervention 39	De 0 h 19 min 25 s. 00 à 0 h 19 min 27 s. 00	Zoé D. et autres	Mon avis est le meilleur et voilà... <i>Autres étudiants : rires</i>
Réaction à ce qu'a dit Zoé D. et recentre le problème Puis annonce que c'est bientôt le temps de clore	De 0 h 19 min 28 s. 16 à 0 h 20 min 1 s. 00	E.	E. : Ou c'est pas très... Non, mais alors... Mais... Pourquoi ? Parce que pour vous, il y a vraiment cette question de l'expérience qui est importante, il me semble. <i>Réponse de Zoé D. : Ouais</i> E. :... mais oui, on va peut être encore prendre vu le temps, deux avis et puis ensuite... on clora, enfin on clôturera un petit peu cette discussion, même si c'est ça qui est difficile avec ces questions-là, c'est qu'on est pas sûrs de trouver une réponse et ce n'est pas si grave, finalement. Mais il y a plein d'éléments et de concepts qui sont ressortis de cette discussion, qui sont intéressants et qu'on pourra utiliser par la suite. Donc oui !

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants : deux types d'échanges philosophiques

Propose un autre problème <i>Intervention 40</i>	De 0 h 20 min 3 s. 56 à 0 h 20 min 30 s. 00 (vidéo 2 de 7 min 48 s à 8 min 15 s)	lessey	Même si c'est exactement les mêmes états mentaux, on les recrée. Enfin, on va pas prendre ce qui est déjà dedans, puis directement et les transférer. Mais c'est quand même si on essaye de de recréer exactement ce qui s'est passé et on les trace (qn fait un commentaire et lui réagit :) oui, mais on les transfère pas où les recréer justement. Donc au final ce n'est pas la même chose puisque c'est deux choses différentes qui se ressemblent parfaitement, mais au final elles c'est pas la même chose.
Retour sur le questionnement de lessey et passage de parole	De 0 h 20 min 30 s. 50 à 0 h 20 min 50 s. 00 (vidéo 8 min 16 s à 8 min 35 s)	E.	Je vois ce que voulait dire, mais ça, ça serait une autre discussion qu'on va avoir après en fait. Un petit peu... réflexion c'est si je prenais votre cerveau et que je le déplaçais ailleurs. J'aurais pu aussi vous poser cette question-là, mais on va en discuter justement après pour voir si ça change un petit peu votre point de vue. Et puis est-ce que vous voulez encore rajouter une dernière petite chose.
Souligne un autre questionnement <i>Intervention 41</i>	De 0 h 20 min 50 s. 54 à 0 h 21 min 13 s. 07	Céline	Ça revient sur ça. Mais ça voudrait dire que par exemple, ben déjà ça veut dire qu'on peut réanimer les gens, parce qu'en soit c'est un comme s'ils étaient morts. Ben c'est comme si on les réanimait quoi. Mais ça veut aussi dire par exemple si on a un bras cassé ou un truc qui, enfin... amputé ou comme ça ; on peut prendre le bras, du corps d'avant et on peut se rereparer enfin... je sais pas... c'est un peu ça..., c'est un peu comme se rereparer... Et puis
Coupe la parole en partie à Céline	De 0 h 21 min 13 s. 07 à 0 h 21 min 17 s. 00	E.	Oui, alors ça c'est une autre question de la possibilité du clone. Oui oui, je vois.
<i>Intervention 42</i>	De 0 h 21 min 17 s. 69 à 0 h 21 min 28 s. 19	Céline Selma Julia	Céline : Ouais... Et du coup on aurait... enfin, ça voudrait dire qu'on peut ressusciter chaque personne et enfin, au bout d'un moment... il n'y aurait plus de fin de l'humanité heu... <i>Selma : ouais, mais c'est une autre question.</i> <i>Julia : mais ça a rien à voir</i>
S'exprime en	De	E.	Bon, après c'est c'est une question qui est tout à fait différente

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants : deux types d'échanges philosophiques

même temps que Julia.	0 h 21 min 28 s. 19 à 0 h 21 min 35 s. 48		parce que là il y a eu un accident et ça vous pouvez rien y faire si la personne est morte.
Coupe la parole à E. <b>Intervention 43</b>	De 0 h 21 min 35 s. 48 à 0 h 21 min 44 s. 00	Céline	Oui, mais ça voudrait dire que s'il y a une autre personne qui meurt, enfin juste elle est vieille, mais on va dire c'est mon grand-père, moi je suis triste et je veux le reconstituer. Bha alors je peux reconstituer toute ma famille quoi...
Réponse à Céline et mention du hors sujet	De 0 h 21 min 44 s. 00 à 0 h 21 min 51 s. 00	E.	Entre guillemets, si vous aviez génétiquement la chose, vu le cas de figure qu'on a présenté, oui. Mais bon, en effet, c'est un peu hors question général par rapport à...
<b>Intervention 44</b>		Selma et d'autres	Plusieurs parlent en même temps et Selma commente sur la question du grand père
E. essaie de clôturer	De 0 h 22 min 4 s. 22 à 0 h 22 min 8 s. 00	E.	Je suis désolé parce qu'on est censé clôturer là, mais je vois deux personnes encore....
Question <b>Intervention 45</b>	De 0 h 22 min 8 s. 60 à 0 h 22 min 12 s. 00	Sita	C'est juste. Est-ce que l'identité peut exister sans identité personnelle ?
Remarque	De 0 h 22 min 12 s. 11 à 0 h 22 min 13 s. 00	E.	Ah ça c'est la bonne question justement...
<b>Intervention 46</b>	De 0 h 22 min 13 s.	Sita	Vous savez pas ?  <i>Rires</i>

	88 à 0 h 22 min 14 s. 93		
Lien avec une question qui reste pour la suite	De 0 h 22 min 14 s. 93 à 0 h 22 min 31 s. 00	E.	Ah ben on va essayer... ( <i>rires</i> ) En fait on va essayer de définir la chose. Donc est ce que on peut parler justement d'identité personnelle en la scindant totalement de la question de l'identité ? Oui, tout à fait. Mais c'est une bonne question. Et vous vouliez encore rajouter une dernière chose encore...
Intervention 47	De 0 h 22 min 32 s. 03 à 0 h 22 min 49 s. 34	Lucie Céline	C'était par rapport à ce que Céline, elle a dit. Et ben si, il est mort, son cœur, il s'est arrêté. Si on le reconstruit avec tout... si on le reconstruit exactement comment il était. ... ?... automatiquement avec cette même cellule biologiquement... <i>Céline : pourrait le reconstituer à l'infini.</i> <i>Puis échange incompréhensible...</i>
Essaie de clore	De 0 h 22 min 49 s. 34 à 0 h 23 min 2 s. 00 (vidéo 2 de 10 min 34 s à 10 min 47 s)	E.	Oui, enfin ça c'est plus du tout la question hein, on est d'accord... Mais heu... ok... Pourquoi une dernière main levée ? Réponse de Julia : mais c'est une question. E. : Une dernière question alors, mais c'est la dernière et on clôt là-dessus.
Revient sur son point de vue Intervention 48	De 0 h 23 min 2 s. 27 à 0 h 23 min 13 s. 00	Julia et autres	Oui, mais moi je comprends pas dans votre argument, c'est que si c'est exactement la même chose parce qu'on a réussi à faire à l'identique, il n'y a rien qui change des deux, pourquoi c'est pas la même chose. <i>Réactions diverses : rires, commentaires</i>
Conclusion	De 0 h 23 min 14 s. 24 à fin (vidéo 2 de 0 h 11 min : 00	E.	Alors là on va, on va ( <i>autres parlent en même temps</i> )... Oui, c'est ça, mais on va, on va en rediscuter tout ça, vous inquiétez pas. En tout cas, je vous remercie. Je vais clore la discussion ici, sinon on va, on va y rester pendant des heures... On va revenir sur ses points là, je vous laisse ranger et revenir à vos places...

	à la fin)		
--	-----------	--	--

## Annexe 5 : Observation de la forme et du contenu pour le premier type de discussion :

### Contenu :

Tableau 2 Daniels (2008, p. 37), « processus développemental de la pensée critique dialogique-Contenu »

Discussion 1 : 8 élèves pouvaient participer et l'on fait. La question : *quand est-ce que Lacie est la plus elle-même : dans l'extrait 1 ou le 2 et pourquoi ? Autrement dit, est-ce que Lacie est toujours Lacie quand elle fait semblant ?* Discussion 2 : 8 élèves pouvaient participer et 7 l'ont fait. La question : *à ce moment du film, qui définit le mieux Lacie, son frère ou elle-même ? Autrement dit, est qu'on a besoin des autres pour savoir qui l'on est ?*

Modes / Perspectives	Logique	Créative	Responsable	Métacognitive
1. égocentrisme	<p><b>Intervention 4</b> (confirme son point de vue à E.)</p> <p><b>Intervention 15</b> (idem)</p>	<p><b>Intervention 2 :</b> « elle essaie d'être la personne qu'elle veut être, idéalement. Sauf qu'elle n'est plus elle-même ; elle croit que la Lacie qu'elle laisse voir, c'est vraiment elle. Elle se persuade d'être la Lacie qu'elle</p>	<p><b>Intervention 1 :</b> « si je suis rouge, cela veut dire que je ne dois pas prendre de note maintenant »</p> <p><b>Intervention 2 :</b> « Lacie serait la plus elle-même dans l'extrait deux. Elle dit ce qu'elle pense vraiment, elle se libère. »</p>	

		<p>laisse voi »</p> <p><b>Intervention 8</b></p> <p><b>Intervention 13 :</b> « Lacie est obligée de mentir ou cacher ses opinions dans le premier extrait. »</p> <p><b>Intervention 7 :</b> « Lacie se connaît par un regard sur elle depuis l'intérieur, alors que son frère ne connaît que ses aspects extérieurs »</p> <p><b>Intervention 9</b></p> <p><b>Intervention 12</b></p> <p><b>Intervention 17</b></p> <p><b>Intervention 18 :</b> « par exemple du caractère »</p>	<p><b>Intervention 5</b></p> <p><b>Intervention 10</b></p> <p><b>Intervention 6</b></p> <p><b>Intervention 11 :</b> « On modifie son comportement en fonction d'avec qui on se trouve. »</p> <p><b>Intervention 12 :</b> « Oui, elle montre plusieurs facettes en fonction du contexte et elle n'est pas pareil avec son frère qu'avec la dame de l'ascenseur. »</p> <p><b>Intervention 17 :</b></p> <p>« Bien sûr, quand on a des défauts, on ne les montre pas forcément et parfois c'est les autres qui nous permettent de voir ce qu'on ne voit pas quand on se voile la face. »</p> <p><b>Intervention 22 :</b> « C'est clair que si je vis seul, je ne vais pas connaître une partie de moi, celle qui réagit aux autres. Je ne vais</p>	
--	--	---	--	--

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

			pas commencer à me parler à moi-même, donc c'est grâce à mon rapport avec les autres que je connais certaines facettes. »	
2. Relativisme	<p><b>Intervention 2</b></p> <p><b>Intervention 5 :</b> « Cette hypocrisie, c'est elle qui la met en place. Elle est consciente de ce qu'elle fait. »</p> <p><b>Intervention 6</b></p> <p><b>Intervention 7</b></p> <p><b>Intervention 8</b></p> <p><b>Intervention 9 :</b> « Lacie veut répondre aux attentes des autres. Donc son comportement change en fonction du contexte, mais aux deux moments de l'extrait c'est elle. Elle s'adapte à ce que l'on attend d'elle de manière consciente. »</p> <p><b>Intervention 10</b></p>	<p><b>Intervention 16 :</b> « On montre différentes facettes de notre identité selon le contexte. Son frère ne joue pas un rôle autant que Lacie, il montre plus ses vraies facettes, comme la camionneuse. »</p> <p><b>Intervention 20 :</b> « Alors qu'à la fin, sa discussion avec la camionneuse lui a ouvert les yeux : elle ose vivre comme elle veut. »</p> <p><b>Intervention 13 :</b></p> <p>« On est un ensemble de choses, mais notre identité s'adapte en fonction du contexte. Je montre que ce que je veux en fonction</p>		<p><b>Intervention 5</b></p> <p><b>Intervention 6</b></p> <p><b>Intervention 7</b></p> <p><b>Intervention 9</b></p> <p><b>Intervention 10</b></p> <p><b>Intervention 11</b></p> <p><b>Intervention 13</b></p> <p><b>Intervention 16</b></p> <p><b>Intervention 17</b></p> <p><b>Intervention 18</b></p> <p><b>Intervention 1</b></p> <p><b>Intervention 2</b></p> <p><b>Intervention 3</b></p> <p><b>Intervention 5</b></p> <p><b>Intervention 7 :</b> « Oui, je suis d'accord avec Antonin. ... »</p> <p><b>Intervention 11 :</b> « Selon moi, on</p>

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

	<p><b>Intervention 13 :</b> « (...) Alors que dans le 2e extrait, elle est libre de s'exprimer comme elle le souhaite. Son comportement s'adapte en fonction du contexte, mais elle ne peut pas être elle-même dans la première partie. Elle exprime plus ce qu'elle est dans la fin du film. »</p> <p><b>Intervention 16</b></p> <p><b>Intervention 20 :</b> « Selon moi, elle passe d'un extrême à l'autre. Mais au début, elle n'ose pas être elle-même (...). Elle fait ce que les gens veulent. Elle rentre dans les normes. Alors qu'à la fin (...) elle ose vivre comme elle veut. »</p> <p><b>Intervention 21</b></p> <p><b>Intervention 16</b></p> <p><b>Intervention 24</b></p>	<p>des personnes qui sont avec moi. »</p> <p><b>Intervention 24</b></p>		<p>montre plusieurs facettes en fonction du contexte. On modifie son comportement en fonction d'avec qui on se trouve. »</p> <p><b>Intervention 12</b></p> <p><b>Intervention 13 :</b> « Ça revient aussi à ce dont on a parlé dans la première discussion. »</p> <p><b>Intervention 16 :</b> « Je suis d'accord, aucun des deux ne la définit réellement : son frère expose ses défauts et elle se défend. »</p> <p><b>Intervention 17</b></p> <p><b>Intervention 18</b></p> <p><b>Intervention 19 :</b> « Pour moi, la vérité est entre le jugement de la sœur et du frère. Le jugement personnel ne suffit pas à se connaître. (...) Lacie est par exemple souvent dans les extrêmes, mais son</p>
--	---	---	--	---

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

				comportement, ce n'est pas son identité. » Intervention 23 Intervention 24 Intervention 25
3. intersubjectivité (orientée vers le sens)	<p><b>Intervention 11 :</b> « Son identité persiste, c'est ses actions qui sont différentes en fonction de ce qui l'entoure. »</p> <p><b>Intervention 17 :</b> « On ne montre donc pas les mêmes facettes en fonction d'avec qui on est : frère ou collègue. Ces facettes, elles font partie de l'identité, on se crée une identité. »</p> <p><b>Intervention 18 :</b> « Le contexte nous pousse à créer une identité pour prendre une certaine place dans la société »</p> <p><b>Intervention 19 :</b> « Je suis d'accord, on doit se conformer</p>	<p><b>Intervention 5 :</b> « est d'accord en général. MAIS Lacie est toujours elle-même, même quand elle fait semblant. »</p> <p><b>Intervention 10 :</b> « Elle est quand même plus elle-même dans l'extrait 2, car elle n'a plus rien à perdre. »</p> <p><b>Intervention 11</b></p> <p><b>Intervention 21 :</b> « Je suis d'accord avec Marie pour dire qu'elle essaie d'être la Lacie qu'elle idéalise au début, mais ce n'est pas vraiment elle. Elle croit en ce qu'elle est ou essaie d'y croire. »</p>	<p><b>Intervention 6 :</b> « Elle veut vraiment faire partie de la société, elle en suit donc les règles. Mais, ce n'est pas ce qu'elle voudrait au fond »</p> <p><b>Intervention 11 :</b> « elle s'oblige à être comme elle devrait être. »</p> <p><b>Intervention 12 :</b> « Oui, Lacie est contrainte par la société d'agir d'une certaine façon. (...). Elle se comporte en fonction de ce que le contexte permet (...). »</p> <p><b>Intervention 13 :</b> « Lacie est obligée de mentir ou cacher ses opinions dans le premier extrait. »</p>	<p><b>Intervention 6 :</b> « Oui, mais la deuxième question est intéressante, car elle permet de mieux plus diriger la réflexion. »</p>

	<p>au contexte. C'est une contrainte de la société qui nous pousse à construire notre identité en fonction de ce que la société nous permet. »</p> <p><b>Intervention 1 :</b> « Et on ne peut pas dire que son frère la définit mieux, car on ne peut pas dire que son frère la connaît mieux. Son frère la définit que selon une facette, celle qu'elle était avant. »</p> <p><b>Intervention 2 :</b> « Cette partie d'elle a pris trop de place dans sa définition d'elle-même. Si elle n'était pas obnubilée par les notes, elle se définirait mieux (...). (...) Mais être comparé au passé, ce n'est qu'une partie de la définition de soi. »</p> <p><b>Intervention 3 :</b> « Oui, mais en même temps, Lacie se ment à</p>	<p><b>Intervention 2 :</b> « Je suis d'accord avec Zoé. (...) En fait, les deux ont tort, mais en même temps, chacun voit des points qui sont justes chez eux. »</p> <p><b>Intervention 3 :</b> « Oui, mais en même temps, Lacie se ment à elle-même et son frère est plus objectif. »</p> <p><b>Intervention 4 :</b> « Mais on ne peut pas dire que son frère la définit mieux. Elle ne montre pas toutes ses facettes et donc son identité aux autres, pareil à son frère. »</p> <p><b>Intervention 6 :</b> « Du coup, pour moi, Lacie a besoin de son frère pour l'aider à se souvenir de qui elle est. C'est une confrontation de deux points de vue. »</p> <p><b>Intervention 7 :</b> « C'est deux points de vue sur Lacie, car l'un</p>	<p><b>Intervention 14 :</b> « Dans la prison, elle lâche sa colère, car contexte le permet ; elle insulte parce que ça lui est permis, mais pas parce que c'est ce qu'elle pense. »</p> <p><b>Intervention 16 :</b> « Ils agissent plus comme ils le veulent et pas comme la société le demande. »</p> <p><b>Intervention 19 :</b> « C'est une contrainte de la société qui nous pousse à construire notre identité en fonction de ce que la société nous permet. Lacie est obligé d'agir selon les normes de la société au début. Elle n'est pas libre d'être qui elle est. »</p> <p><b>Intervention 20 :</b> « Elle fait ce que les gens veulent. Elle rentre dans les normes. Alors qu'à la fin, (...) elle ose vivre comme elle veut. »</p> <p><b>Intervention 22 :</b> « (...) on dirait qu'elle se conforme au contexte,</p>	
--	--	---	--	--

	<p>elle-même et son frère est plus objectif. Donc d'une certaine manière, il la définit peut-être mieux parce qu'il est plus rationnel à ce moment-là, plus objectif. »</p> <p><b>Intervention 4 :</b> « Mais on ne peut pas dire que son frère la définit mieux. Elle ne montre pas toutes ses facettes et donc son identité aux autres, pareil à son frère »</p> <p><b>Intervention 5</b></p> <p><b>Intervention 6 :</b> « C'est une confrontation de deux points de vue. Il a un point de vue extrême sur elle, mais il est plus clairvoyant. Il voit le jeu que joue sa sœur. Il veut l'aider en lui rappelant ce qu'elle (...) Ce n'est donc que deux points de vue sur Lacie. »</p>	<p>est subjectif et l'autre objectif. »</p> <p><b>Intervention 16 :</b> « Je suis d'accord, aucun des deux ne la définit réellement 8 (...) Au début du film, elle essaie d'être parfaite et donc elle se définit en fonction de son idéal de perfection et elle fait comme si elle était comme ça. (...) Par contre, à la fin du film, elle est plus honnête envers elle-même et elle reconnaît ce qui la dérangeait dans le passé. »</p> <p><b>Intervention 22 :</b> « Selon moi, on a besoin des autres pour se définir parce que ça nous permet de développer notre côté social »</p>	<p>qu'elle le subit. Elle est ce que la société a fait d'elle (...). »</p> <p><b>Intervention 1 :</b> « Elle veut tellement correspondre à ce que la société attend d'elle qu'elle se ment à elle-même pour correspondre à ce qu'on attend d'elle »</p> <p><b>Intervention 20 :</b> « Le problème c'est surtout que Lacie n'a pas assez confiance pour se montrer tel qu'elle est. C'est la société qui lui impose ses règles et elle ne peut pas se montrer telle qu'elle »</p>	
--	---	---	--	--

	<p><b>Intervention 7 :</b> « C'est deux points de vue sur Lacie, car l'un est subjectif et l'autre objectif. »</p> <p><b>Intervention 9 :</b> « Ils ont donc des points de vue différents, mais qui peuvent se compléter. »</p> <p><b>Intervention 11 :</b> « Du coup, une personne extérieure ne peut pas connaître tout de notre identité »</p> <p><b>Intervention 12 :</b> « Mais son frère fait un focus sur une partie d'elle, ses défauts par exemple, et donc ne connaît pas son identité complètement. »</p> <p><b>Intervention 13 :</b> « On est un ensemble de choses, mais notre identité s'adapte en fonction du contexte »</p> <p><b>Intervention 17</b></p> <p><b>Intervention 18 :</b> « En discutant avec nos amis, on peut aussi</p>			
--	---	--	--	--

	<p>découvrir nos côtés positifs. Donc on a un besoin des autres pour définir certains aspects. »</p> <p><b>Intervention 19 :</b> « Pour moi, la vérité est entre le jugement de la sœur et du frère. Le jugement personnel ne suffit pas à se connaître (...), parce qu'on se cache toujours une partie. Lacie est par exemple souvent dans les extrêmes, mais son comportement, ce n'est pas son identité. »</p> <p><b>Intervention 21 :</b> « Autrui nous permet de mieux nous connaître, car sans eux il nous manque une partie de nos interactions. Mais notre identité ne réside pas que dans ce que les autres voient de moi. »</p> <p><b>Intervention 22 :</b> « Selon moi, on a besoin des autres pour se</p>			
--	---	--	--	--

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

	<p>définir parce que ça nous permet de développer notre côté social. (...) donc c'est grâce à mon rapport avec les autres que je connais certaines facettes. »</p> <p>Intervention 23</p>			
<p>4. intersubjectivité (orientée vers la construction de la connaissance)</p>	<p>Intervention 12 : « Oui, Lacie est contrainte par la société d'agir d'une certaine façon. (...). Elle se comporte en fonction de ce que le contexte permet, mais c'est toujours elle qui agit, donc elle est elle-même, peu importe comme elle agit. »</p> <p>Intervention 14 : « (...) Quand Lacie crie, ce n'est pas naturel. (...); elle insulte parce que ça lui est permis (...), mais ce n'est pas forcément ce qu'elle est au fond d'elle. En fait, entre le début et la fin, elle montre plusieurs facettes. »</p>	<p>Intervention 6</p> <p>Intervention 7</p> <p>Intervention 12</p> <p>Intervention 14 : « Est pas d'accord avec l'idée que la fin du film elle est plus elle-même. Dans le deuxième extrait, ce serait aussi une surréaction (...) ce n'est pas naturel. Dans la prison, elle lâche sa colère, car contexte le permet (...), mais pas parce que c'est ce qu'elle pense. Elle agit, mais ce n'est pas forcément ce qu'elle est au fond d'elle. En fait, entre le début et la fin, elle montre plusieurs <b>facettes</b>. »</p>		<p>Intervention 19</p> <p>Intervention 20</p> <p>Intervention 22</p> <p>Intervention 4 : « Oui, c'est vrai que son frère se souvient de son passé, alors qu'elle, elle se ment en partie. (...) »</p> <p>Intervention 20 : « En fait, elle n'est pas capable de se définir, puisqu'elle change. Mais l'identité c'est quelque chose qui reste, il n'y a pas de lien entre comment on se définit et l'identité »</p> <p>Intervention 22 : « Selon moi, on a besoin des autres pour se</p>

	<p><b>Intervention 22</b></p> <p><b>Intervention 20 :</b> « Le problème c'est surtout que Lacie n'a pas assez confiance pour se montrer tel qu'elle est. C'est la société qui lui impose ses règles et elle ne peut pas se montrer telle qu'elle est. En fait, elle n'est pas capable de se définir, puisqu'elle change. Mais l'identité c'est quelque chose qui reste, il n'y a pas de lien entre comment on se définit et l'identité. »</p> <p><b>Intervention 25 :</b> « Non, on n'a pas besoin des autres pour avoir une identité. Donc on a besoin des autres pour construire sa facette sociale, mais pas pour avoir une identité (...) »</p>	<p><b>Intervention 17 :</b> « Lacie montre des <b>facettes différentes</b> en fonction de ce qu'elle vit et des personnes avec qui elle est. On ne montre donc pas les mêmes <b>facettes</b> en fonction d'avec qui on est : frère ou collègue. »</p> <p><b>Intervention 22</b></p> <p><b>Intervention 1 :</b> « Elle veut tellement <b>correspondre à ce que la société attend</b> d'elle qu'elle se ment à elle-même pour correspondre à ce qu'on attend d'elle. (...) Son frère la définit que selon une <b>facette</b>, celle qu'elle était avant. »</p> <p><b>Intervention 5 :</b> « la notion de se définir se fait par des faits, pas que sur son caractère ou sur son passé ou sur sa pensée. On doit prendre <b>tous ces aspects en compte et du coup la définition</b></p>		<p>définir parce que ça nous permet de développer notre côté social. »</p> <p><b>Intervention 23 :</b> « Oui, justement. C'est vrai qu'une facette de mon identité est liée au rapport que j'entretiens avec autrui. Mais ce n'est qu'une partie de mon identité. »</p>
--	---	--	--	---

		<p><b>d'une personne englobe tout ça.</b></p> <p>Donc l'un et l'autre sont loin de tout ça, car faire une <b>définition</b>, c'est <b>objectif</b> et donc pas possible. Donc son frère qui la <b>définit sur son passé</b>, ce n'est pas juste non plus. »</p> <p>Intervention 11</p> <p>Intervention 19</p> <p>Intervention 20</p> <p>Intervention 21</p> <p>Intervention 25</p>		
--	--	--	--	--

Forme

Tableau 3 Daniels (2008, p. 38), « processus développemental de la pensée critique dialogique — Forme »

Modes Perspectives	Logique	Créative	Responsable	Métacognitive
1. égocentrisme	Intervention 4 Intervention 8 Intervention 15		Intervention 2 Intervention 12	Intervention 5 Intervention 6 Intervention 7 Intervention 9 Intervention 10 Intervention 11 Intervention 13 Intervention 16 : « Mais ce que je dis est peut-être hors sujet ou plutôt lié à la deuxième discussion. » Intervention 17 Intervention 18 Intervention 19 Intervention 20 Intervention 21

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

				<p>Intervention 22</p> <p>Intervention 1</p> <p>Intervention 2</p> <p>Intervention 3</p> <p>Intervention 4</p> <p>Intervention 5</p> <p>Intervention 7</p> <p>Intervention 11</p> <p>Intervention 12</p> <p>Intervention 13</p> <p>Intervention 16</p> <p>Intervention 17</p> <p>Intervention 18</p> <p>Intervention 19</p> <p>Intervention 20</p> <p>Intervention 22</p> <p>Intervention 25</p>
2. Relativisme	Intervention 18	<p>Intervention 2</p> <p>Intervention 12</p> <p>Intervention 13</p> <p>Intervention 16 : « Selon moi, les contextes changent. On montre</p>	<p>Intervention 1</p> <p>Intervention 5 : « Elle joue un rôle et décide de le faire pour voir ses notes augmenter »</p> <p>Intervention 6 : « Elle ne montre</p>	

		<p>différentes facettes de notre identité selon le contexte. »</p> <p><b>Intervention 20</b></p> <p><b>Intervention 1</b></p> <p><b>Intervention 9</b></p> <p><b>Intervention 11</b></p> <p><b>Intervention 12 :</b> « elle n'est pas pareil avec son frère qu'avec la dame de l'ascenseur »</p> <p><b>Intervention 13 :</b> « Je montre que ce que je veux en fonction des personnes qui sont avec moi. »</p> <p><b>Intervention 17 :</b> « (...) on ne les montre pas forcément et parfois c'est les autres qui nous permettent de voir ce qu'on ne voit pas quand on se voile la face... »</p> <p><b>Intervention 18</b></p> <p><b>Intervention 24</b></p>	<p>pas sa vraie personne et elle sait au fond d'elle qu'elle agit en faisant semblant. »</p> <p><b>Intervention 7 :</b> « On voit qu'elle fait exprès, comme la scène de l'ascenseur. Elle est elle-même, mais en jouant un rôle. Elle cherche à se montrer comme étant "parfaite". »</p> <p><b>Intervention 10 :</b> « Cependant, dans la prison elle surréagit, elle lâche prise, donc cela n'est pas vraiment elle non plus. Elle lâche sa colère, car le contexte le permet (ex : insulte). »</p> <p><b>Intervention 11 :</b> « c'est ses actions qui sont différentes en fonction de ce qui l'entoure. »</p> <p><b>Intervention 16 :</b> « Son frère ne joue pas un rôle autant que Lacie, il montre plus ses vraies facettes, comme la camionneuse.</p>	
--	--	---	---	--

			<p>Ils agissent plus comme ils le veulent et pas comme la société le demande. »</p> <p><b>Intervention 19 :</b> « C'est une contrainte de la société qui nous pousse à construire notre identité en fonction de ce que la société nous permet. Lacie est obligé d'agir selon les normes de la société au début »</p> <p><b>Intervention 20</b></p> <p><b>Intervention 22</b></p> <p><b>Intervention 11 :</b> « Selon moi, on montre plusieurs facettes en fonction du contexte. On modifie son comportement en fonction d'avec qui on se trouve. »</p> <p><b>Intervention 17 :</b> « Bien sûr, quand on a des défauts, on ne les montre pas forcément et parfois c'est les autres qui nous permettent de voir ce qu'on ne</p>	
--	--	--	---	--

			voit pas quand on se voile la face. »	
3. inter-subjectivité (orientée vers le sens)	<p><b>Intervention 2 :</b> « Elle n'est pas elle-même dans l'extrait 1, parce qu'elle fait semblant : elle essaie d'être la personne qu'elle veut être, idéalement. »</p> <p><b>Intervention 5 :</b> « Cette hypocrisie, c'est elle qui la met en place, parce qu'elle est consciente de ce qu'elle fait. »</p> <p><b>Intervention 6 :</b> « Lacie n'est pas elle-même dans le premier extrait, car elle montre ce que les autres veulent voir. »</p> <p><b>Intervention 7</b></p> <p><b>Intervention 9</b></p> <p><b>Intervention 10 :</b> « Elle est quand même plus elle-même dans l'extrait 2, car elle n'a plus rien à perdre »</p> <p><b>Intervention 11 :</b> « elle se sent</p>	<p><b>Intervention 5 :</b></p> <p><b>Intervention 6 :</b> « N'est pas d'accord avec Adrien »</p> <p><b>Intervention 7 :</b> « est d'accord avec Adrien : ça montre aussi comment Lacie est dans l'extrait 1. (...) Elle est elle-même, mais en jouant un rôle. Elle cherche à se montrer comme étant "parfaite". SAUF que sa version "parfaite" est un peu devenue elle-même. »</p> <p><b>Intervention 9</b></p> <p><b>Intervention 10</b></p> <p><b>Intervention 14 :</b> « Elle n'est pas d'accord avec l'idée que la fin du film elle est plus elle-même. »</p> <p><b>Intervention 21 :</b> « Je suis d'accord avec Marie pour dire qu'elle essaie d'être la Lacie</p>	<p><b>Intervention 1 :</b> « Je pense qu'aucun des deux ne la définit justement, du coup, la question n'est pas des plus sensée. »</p> <p><b>Intervention 5</b></p>	<p><b>Intervention 1 :</b> « Je pense qu'aucun des deux ne la définit justement, du coup, la question n'est pas des plus sensée. »</p> <p><b>Intervention 5 :</b> « Une définition d'elle ne peut pas se faire qu'à un moment du film et c'est pour ça que cette question n'a pas de sens, elle n'est pas adaptée. »</p>

	<p>libre, car elle dit tout ce qui lui vient à la tête »</p> <p><b>Intervention 12</b></p> <p><b>Intervention 13</b></p> <p><b>Intervention 14 :</b> « (...), car contexte le permet ; elle insulte parce que ça lui est permis, mais pas parce que c'est ce qu'elle pense. »</p> <p><b>Intervention 16</b></p> <p><b>Intervention 17</b></p> <p><b>Intervention 19</b></p> <p><b>Intervention 20</b></p> <p><b>Intervention 21</b></p> <p><b>Intervention 22</b></p> <p><b>Intervention 1 :</b> « Et on ne peut pas dire que son frère la définit mieux, car on ne peut pas dire que son frère la connaît mieux. (...). Et on ne peut pas dire que Lacie est mieux définie par son frère, car on est les seuls à se</p>	<p>qu'elle idéalise au début, mais ce n'est pas vraiment elle (...) »</p> <p><b>Intervention 2</b></p> <p><b>Intervention 3 :</b> « Oui, mais en même temps, Lacie se ment à elle-même et son frère est plus objectif. (...) Donc d'une certaine manière, il la définit peut-être mieux parce qu'il est plus rationnel à ce moment-là, plus objectif. »</p> <p><b>Intervention 4</b></p> <p><b>Intervention 6</b></p> <p><b>Intervention 16</b></p> <p><b>Intervention 19 :</b> « Le jugement personnel ne suffit pas à se connaître (...) parce qu'on se cache toujours une partie. »</p>		
--	--	--	--	--

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

	<p>connaître. »</p> <p>Intervention 2</p> <p>Intervention 3</p> <p>Intervention 4</p> <p>Intervention 5 : « Car faire une définition, c'est objectif et donc pas possible »</p> <p>Intervention 6</p> <p>Intervention 7</p> <p>Intervention 9</p> <p>Intervention 11</p> <p>Intervention 12</p> <p>Intervention 13</p> <p>Intervention 16</p> <p>Intervention 17</p> <p>Intervention 18</p> <p>Intervention 19 : « parce qu'on se cache toujours une partie. »</p> <p>Intervention 20</p> <p>Intervention 21</p> <p>Intervention 22</p> <p>Intervention 23</p>			
--	--	--	--	--

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

	<p><b>Intervention 24</b></p> <p><b>Intervention 25 :</b> « puisque l'identité d'une personne ne dépend pas des autres »</p>			
<p>4. inter-subjectivité (orientée vers la construction de la connaissance)</p>		<p><b>Intervention 11 :</b> « Mais les deux c'est elle. Son identité persiste, c'est ses actions qui sont différentes en fonction de ce qui l'entoure. »</p> <p><b>Intervention 17 :</b> « On ne montre donc pas les mêmes facettes en fonction d'avec qui on est (...). Ces facettes, elles font partie de l'identité, on se crée une identité. »</p> <p><b>Intervention 18 :</b> « Le contexte nous pousse à créer une identité pour prendre une certaine place dans la société »</p> <p><b>Intervention 19 :</b> « Lacie est obligé d'agir selon les normes de la société au début. Elle n'est pas</p>	<p><b>Intervention 14 :</b> « En fait, entre le début et la fin, elle montre plusieurs facettes. »</p> <p><b>Intervention 6 :</b> « Oui, mais la deuxième question est intéressante, car elle permet de mieux plus diriger la réflexion. »</p> <p><b>Intervention 20 :</b> « Mais l'identité c'est quelque chose qui reste, il n'y a pas de lien entre comment on se définit et l'identité. »</p>	<p><b>Intervention 6 :</b> « Oui, mais la deuxième question est intéressante, car elle permet de mieux plus diriger la réflexion »</p>

		<p>libre d'être qui elle est. »</p> <p><b>Intervention 22 :</b> « On n'exprime pas forcément ce qu'on est en la présence d'autrui. Dans les 2 cas, on dirait qu'elle se conforme au contexte, qu'elle le subit. Elle est ce que la société a fait d'elle au début, mais à la fin le contexte se retourne et elle passe dans l'autre extrême. =&gt; Qch en lien avec les valeurs. »</p> <p><b>Intervention 5 :</b> « la notion de se définir se fait par des faits, pas que sur son caractère ou sur son passé ou sur sa pensée. On doit prendre tous ces aspects en compte et du coup la définition d'une personne englobe tout ça. (...), car faire une définition, c'est objectif et donc pas possible. »</p> <p><b>Intervention 7 :</b> « C'est deux points de vue sur Lacie, car l'un</p>		
--	--	---	--	--

		<p>est subjectif et l'autre objectif. Lacie se connaît subjectivement et son frère objectivement, en fonction de ce qu'il voit de sa personnalité »</p> <p><b>Intervention 20 :</b> « En fait, elle n'est pas capable de se définir, puisqu'elle change. Mais l'identité c'est quelque chose qui reste, il n'y a pas de lien entre comment on se définit et l'identité. »</p> <p><b>Intervention 21 :</b> « Mais notre identité ne réside pas que dans ce que les autres voient de moi. »</p> <p><b>Intervention 22 :</b> « Selon moi, on a besoin des autres pour se définir parce que ça nous permet de développer notre côté social. (...) si je vis seul, je ne vais pas connaître une partie de moi, celle qui réagit aux autres. »</p>		
--	--	--	--	--

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques*

		<b>Intervention 25 :</b> « Donc on a besoin des autres pour construire sa facette sociale, mais pas pour avoir une identité puisque l'identité d'une personne ne dépend pas des autres. »		
--	--	---	--	--

## Annexe 6 : Observation de la forme et du contenu pour le premier type de discussion :

### Contenu

Tableau 2 Daniels (2008, p. 37), « processus développemental de la pensée critique dialogique-Contenu »

Modes Perspectives	Logique	Créative	Responsable	Métacognitive
1. égocentrisme		<p>Intervention 1 : « Et même, à des situations, ben là, dans l'exemple de la falaise où il supplie pas la fille, ben on peut le voir que c'est pas la même personne parce qu'il sait pas comment réagir »</p> <p>Intervention 3</p> <p>Intervention 8 : « Et puis je pense qu'en plus on peut l'étendre et dire qui pourrait exister 1 million de H. »</p> <p>Intervention 9</p> <p>Intervention 7</p> <p>Intervention 15</p>	<p>Intervention 1 : « ben on peut le voir que c'est pas la même personne parce qu'il sait pas comment réagir »</p> <p>Intervention 2 : « il réagit, mais il a absolument pas le sens de ce qu'il dit et ce qui fait. »</p> <p>Intervention 3 : « il perçoit pas le sens de ce qu'il fait. »</p>	Intervention 28

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

2. Relativisme	<p>Intervention 7</p> <p>Intervention 19</p> <p>Intervention 21</p> <p>Intervention 34</p>	<p>Intervention 10</p> <p>Intervention 10</p> <p>Intervention 20</p> <p>Intervention 27</p> <p>Intervention 34 : « Mais même en soi le corps, il est pas recréé exactement le même ? Si par exemple j'ai une égratignure ici parce que y a cinq ans je suis tombé à vélo. Bah là on va recréer le corps. Je l'ai encore Et là mon corps a vécu la même chose entre guillemets. »</p>		<p>Intervention 2</p> <p>Intervention 4</p> <p>Intervention 5</p> <p>Intervention 6</p> <p>Intervention 7</p> <p>Intervention 13</p> <p>Intervention 14</p> <p>Intervention 17</p> <p>Intervention 19</p> <p>Intervention 23</p> <p>Intervention 24</p> <p>Intervention 26</p> <p>Intervention 27</p> <p>Intervention 30 : « C'est plutôt pour revenir sur ce que disait Thaïs... »</p> <p>Intervention 35</p> <p>Intervention 38</p> <p>Intervention 40</p> <p>Intervention 47</p>
3. intersubjectivité (orientée vers le	Intervention 1 : « Ce serait pas du tout la même personne parce	Intervention 2 : « Oui, je suis d'accord avec vous. Ce serait un	Intervention 40 : « ça veut dire qu'on peut réanimer les gens,	Intervention 22 : « Alors je suis un peu d'accord avec les deux

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

<p>sens)</p>	<p>que, entre deux, il doit apprendre qui il est ; alors que c'est pas logique. Si on a la même personne, on sait directement qu'on est la même personne. »</p> <p><b>Intervention 3</b></p> <p><b>Intervention 4 :</b> « on peut le recréer. Mais, d'une autre manière, donc que ce n'est pas la même personne. »</p> <p><b>Intervention 5 :</b> « un objet n'a pas d'identité personnelle »</p> <p><b>Intervention 6 :</b> « au début c'est une vraie personne, c'est un être humain qui est né, qui a grandi, etc. Et la deuxième fois (...) c'est un robot ou une IA, qui imite son comportement »</p> <p><b>Intervention 7 :</b> « comme il y a une interruption d'existence, on pourrait se demander où est-ce qu'il était entre. (...). Donc je</p>	<p>petit peu comme "taper" la compassion en plus de la pensée globalement hein. Il aurait pu mettre n'importe quelle personnalité dedans aussi. Et j'ai l'impression que même si on avait choisi de mettre plusieurs personnes dans la même intelligence ou traits de la personnalité, ça aurait pu marcher aussi. »</p> <p><b>Intervention 4 :</b> « il y a aussi le fait que tout ce que Zoé a dit, mais le fait que si ben on lui dit "ha ouais, tu as vécu ça" alors que c'est faux, ben il va quand même le prendre pour vrai et en tout cas ça montre clairement qu'on peut le recréer »</p> <p><b>Intervention 5 :</b> « ça veut dire pour moi qu'il a pas d'identité personnelle. Vu que pour moi,</p>	<p>parce qu'en soit c'est un comme s'ils étaient morts. Ben c'est comme si on les réanimait quoi »</p> <p><b>Intervention 41 :</b> « enfin, ça voudrait dire qu'on peut ressusciter chaque personne et enfin, au bout d'un moment... il n'y aurait plus de fin de l'humanité »</p> <p><b>Intervention 43 :</b> « Oui, mais ça voudrait dire que s'il y a une autre personne qui meurt, enfin juste elle est vieille, mais on va dire c'est mon grand-père, moi je suis triste et je veux le reconstituer. Bha alors je peux reconstituer toute ma famille quoi... »</p>	<p>côtés. »</p> <p><b>Intervention 29 :</b> « si par exemple là, j'essayais d'être absolument comme je me mettais à parler comme lui, j'apprends tout ce qu'il a vécu dans sa vie et je fais de la chirurgie esthétique pour le ressembler. Au mieux, je pourrais savoir ce que ça fait à moi de m'imaginer être Ash. Mais après, dans le deuxième exemple, c'est un peu différent parce que si on me dit qu'on transfère vraiment tous ces états mentaux, c'est le même corps, etc. Ça revient presque au même de dire si Ash est-ce que c'est Asch »</p>
--------------	--	--	---	--

	<p>pense que le robot, il a juste repris les données, mais c'est pas du tout la même personne. Et même le robot n'a pas d'identité. C'est (...) juste pas une personne. »</p> <p><b>Intervention 10</b></p> <p><b>Intervention 11 :</b> « Parce qu'il est programmé pour réagir seulement par rapport à elle, alors que dans la vie on a "plusieurs identités" en fonction de avec qui en est »</p> <p><b>Intervention 14 :</b> « C'est lié à l'idée de conscience. Il va pas réfléchir sur sa propre vie ou comme ça. (...) »</p> <p><b>Intervention 5</b></p> <p><b>Intervention 11</b></p> <p><b>Intervention 15 :</b> « Non, parce que c'est pas lui. Il a été construit beaucoup plus tard, sa vie elle a</p>	<p>enfin, un objet n'a pas d'identité personnelle, du coup c'est un objet »</p> <p><b>Intervention 6</b></p> <p><b>Intervention 11</b></p> <p><b>Intervention 13 :</b> « Oui et il y a aussi le fait que face à lui-même, il est personne. Enfin, il n'y a pas de personnalité. Par exemple, on voit dans le fait que quand il dort, il va pas fermer les yeux et même dans les moments où il est tout seul, il est juste planté là ; quand il part par exemple à 5 mètres de la maison puis il reste planté là. »</p> <p><b>Intervention 14</b></p> <p><b>Intervention 13</b></p> <p><b>Intervention 14</b></p> <p><b>Intervention 16 :</b> « Donc là, la personne qui se réveille dans un autre corps, ben c'est toujours lui. »</p>		
--	--	--	--	--

	<p>commencé (...) à 25 ans. (...) il a pas eu tout cette étape de grandir physiquement et même mentalement aussi. »</p> <p><b>Intervention 16 :</b> « ils ont le même cerveau c'est juste qu'ils ont pas dans le même corps. (...) Donc là, la personne qui se réveille dans un autre corps, ben c'est toujours lui. »</p> <p><b>Intervention 17 :</b> « Et juste le fait qu'il n'ait pas la même chronologie de vie qui va pas être dans les mêmes années, les mêmes évènements, pour moi, ça fait que c'est pas la même personne (...) il est mort : il est mort. (...) on peut faire une copie, on peut faire quelque chose qui ressemble, mais on ne peut pas le ramener à la vie. »</p> <p><b>Intervention 23</b></p>	<p><b>Intervention 17</b></p> <p><b>Intervention 19</b></p> <p><b>Intervention 20</b></p> <p><b>Intervention 23</b></p> <p><b>Intervention 24 :</b> « En fait, moi c'est juste par rapport à la mouche. Pour moi c'est pas pareil, le truc de la mouche et là. Parce ce que la mouche c'est la personne originale ou son esprit, qui a été déplacé dans un corps et là, c'est juste, on recrée la personne. Du coup bah c'est une copie de la personne donc c'est pas la personne, et c'est pas le même, esprit ou voilà. »</p> <p><b>Intervention 30 :</b> « Si par exemple, on prend l'exemple du cafard et qu'on imagine que c'est vraiment son corps qui lentement se change en cafard. (...) On pourrait imaginer qu'il y a</p>		
--	--	--	--	--

	<p>Intervention 24</p> <p>Intervention 25</p> <p>Intervention 26</p> <p>Intervention 27 : « Pour moi c'est un peu c'est une personne qui peut rêver comme moi, penser comme moi, me ressembler. Mais c'est pas moi. Parce que le moi (...) il est mort. (...) il est né 25 ans après. (...) ça crée un peu ce qu'on est parce ce que j'ai vécu là, ça peut pas être la même chose de là. Donc, pour moi, ça peut vraiment pas être les mêmes personnes. »</p> <p>Intervention 30</p> <p>Intervention 32</p> <p>Intervention 34 : « Mais ton corps physique, concrètement c'est un objet. »</p> <p>Intervention 35</p> <p>Intervention 38</p>	<p>quand même l'identité qui reste alors que si on le pose à côté, un cafard pis on prend l'identité qu'il a en lui, puis on la met dans le cafard. Il y a une distinction entre les deux. »</p> <p>Intervention 32</p> <p>Intervention 34 : « Mais ton corps physique, concrètement c'est un objet. Si on enlève la conscience, (qn : ouais...) genre un cadavre ça peut être considéré comme un objet »</p> <p>Intervention 35</p> <p>Intervention 37</p> <p>Intervention 40</p> <p>Intervention 47 : « Ben si, il est mort, son cœur, il s'est arrêté. Si on le reconstruit avec tout... si on le reconstruit exactement comment il était. Automatiquement avec cette</p>		
--	--	--	--	--

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

	<p><b>Intervention 40</b> : « Même si c'est exactement les mêmes états mentaux, on les recrée. (...) Donc au final ce n'est pas la même chose puisque c'est deux choses différentes qui se ressemblent parfaitement, mais au final elles c'est pas la même chose. »</p> <p><b>Intervention 48</b></p>	<p>même cellule biologiquement... »</p> <p><b>Intervention 48</b></p>		
<p>4. intersubjectivité (orientée vers la construction de la connaissance)</p>	<p><b>Intervention 2</b> : « Il aurait pu mettre n'importe quelle personnalité dedans aussi. Et j'ai l'impression que même si on avait choisi de mettre plusieurs personnes dans la même intelligence ou traits de la personnalité, ça aurait pu marcher aussi. Et c'est juste pas un humain, du coup c'est aussi compliqué d'avoir une conscience quand on est la machine. J'ai l'impression qu'il y</p>	<p><b>Intervention 7</b></p> <p><b>Intervention 27</b></p> <p><b>Intervention 29</b> : « je me sens un peu comme Antonin à travers les qualias, que si par exemple là, j'essayais d'être absolument comme je me mettais à parler comme lui, j'apprends tout ce qu'il a vécu dans sa vie et je fais de la chirurgie esthétique pour le ressembler. Au mieux, je pourrais savoir ce que ça fait à moi de m'imaginer être Ash. Mais après,</p>		<p><b>Intervention 7</b></p> <p><b>Intervention 11</b></p> <p><b>Intervention 15</b> : « comme elle l'a dit Zoé, exister aussi pour soi-même, pas pour les autres. »</p>

	<p>a l'aspect : il réagit, mais il a absolument pas le sens de ce qu'il dit et ce qui fait. »</p> <p><b>Intervention 8 :</b> « Et puis je pense qu'en plus on peut l'étendre et dire qui pourrait exister 1 million de Ash Donc en fait si c'est une identité personnelle qu'on peut recréer de façon aussi simple, ça n'a pas de sens parce qu'elle est plus personnelle. »</p> <p><b>Intervention 13 :</b> « il y a aussi le fait que face à lui-même, il est personne. Enfin, il n'y a pas de personnalité. »</p> <p><b>Intervention 13 :</b> « comme on l'a vu en philosophie de l'esprit, même si on a les mêmes données concernant un autre corps ; pour l'autre corps, il saura quel effet ça nous fait, quel effet ça nous fait à lui d'être nous ; mais il ne</p>	<p>dans le deuxième exemple, c'est un peu différent parce que si on me dit qu'on transfère vraiment tous ces états mentaux, c'est le même corps, etc. Ça revient presque au même de dire si Ash est-ce que c'est Asch. »</p>		
--	--	--	--	--

	<p>saura pas ce que ça fait d'être nous, parce qu'il faut prendre en compte les qualia, c'est-à-dire il peut avoir le même corps, mais sans avoir le même ressenti vis-à-vis de certaines situations, vis-à-vis de certains sentiments. Donc ça, ça fait qu'on a pas exactement la même personne. »</p> <p>Intervention 14</p> <p>Intervention 22 : « Alors je suis un peu d'accord avec les deux côtés. Mais après je me dis du moment que... Si on se retrouve en face de la personne et qu'on n'arrive pas à faire la différence, on n'arrive pas à savoir si c'était, si c'est la vraie personne ou la fausse. On peut considérer que c'est la même personne. »</p> <p>Intervention 29</p> <p>Intervention 45</p>			
--	---	--	--	--

Forme

Tableau 3 Daniels (2008, p. 38), « processus développemental de la pensée critique dialogique — Forme »

Modes Perspectives	Logique	Créative	Responsable	Métacognitive
1. égocentrisme	<p>Intervention 21 : « Ouais, mais à la base c'est des spermatozoïdes et un ovule. »</p>	<p>Intervention 10</p> <p>Intervention 20 : « lessey : Parce qu'il a été créé par l'homme.</p> <p>Julia : Mais un enfant aussi, non ? (rires)</p> <p>lessey : Oui, mais pas de la même manière. »</p>		<p>Intervention 2</p> <p>Intervention 4</p> <p>Intervention 5</p> <p>Intervention 6</p> <p>Intervention 7</p> <p>Intervention 11</p> <p>Intervention 15</p> <p>Intervention 7</p> <p>Intervention 13</p> <p>Intervention 14</p> <p>Intervention 17</p> <p>Intervention 19</p> <p>Intervention 22</p> <p>Intervention 23</p> <p>Intervention 24</p> <p>Intervention 25</p>

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

				<p>Intervention 28</p> <p>Intervention 29</p> <p>Intervention 30</p> <p>Intervention 35</p> <p>Intervention 38</p> <p>Intervention 40</p> <p>Intervention 47</p>
2. Relativisme		<p>Intervention 1</p> <p>Intervention 2</p> <p>Intervention 3 : « En philo notre prof, on a vu le problème de la science chinoise aussi et heu c'est un peu la même problématique, j'ai l'impression. »</p> <p>Intervention 8</p> <p>Intervention 9</p> <p>Intervention 7</p> <p>Intervention 15</p>	<p>Intervention 1 : « Parce que on est mort, on est mort et ce serait, de sur, une copie. Ce serait pas du tout la même personne parce que, entre deux, il doit apprendre qui il est. »</p> <p>Intervention 2</p> <p>Intervention 3</p>	
3. inter-subjectivité (orientée vers le	Intervention 1 : « on peut le voir que c'est pas la même personne	Intervention 4 : « ben il y a aussi le fait que tout ce que Zoé a dit,	Intervention 41	Intervention 42

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

<p>sens)</p>	<p>parce qu'il sait pas comment réagir »</p> <p>Intervention 2</p> <p>Intervention 3</p> <p>Intervention 4</p> <p>Intervention 5</p> <p>Intervention 6 : « parce que (...) il devrait pas apprendre. »</p> <p>Intervention 7</p> <p>Intervention 8</p> <p>Intervention 10</p> <p>Intervention 11 : « ben ce ne serait pas la bonne personne, il y aurait un souci. Parce qu'il est programmé pour réagir seulement par rapport à elle »</p> <p>Intervention 13</p> <p>Intervention 14</p> <p>Intervention 5</p> <p>Intervention 7</p> <p>Intervention 11</p> <p>Intervention 13</p>	<p>mais »</p> <p>Intervention 5 : « comme Zoé T. l'a dit »</p> <p>Intervention 6 : « C'était pour revenir sur ce que Zoé a dit. »</p> <p>Intervention 7 : « Je suis d'accord avec ce que les personnes avant moi »</p> <p>Intervention 11 : « Et surtout, j'ai l'impression que c'est Ash tel que elle le connaît. Et du coup s'il interagissait avec sa mère par exemple, ben ce ne serait pas la bonne personne »</p> <p>Intervention 14 : « il a vécu les choses, il s'est construit au fil du temps, tout seul, (...) ben c'est pas lui qui a vécu toutes ces choses, c'est pas lui qui s'est construit avec ces choses. Donc en soit c'est comme ça, il a été créé par un autre humain. Donc</p>	<p>Intervention 43</p>	
--------------	---	---	------------------------	--

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

	<p>Intervention 14</p> <p>Intervention 15</p> <p>Intervention 16</p> <p>Intervention 17 : « parce qu'il en a même pas heu... ben l'expérience »</p> <p>Intervention 19</p> <p>Intervention 22</p> <p>Intervention 23</p> <p>Intervention 24 : « Parce ce que la mouche c'est la personne originale ou son esprit, qui a été déplacé dans un corps et là, c'est juste, on recrée la personne. »</p> <p>Intervention 25</p> <p>Intervention 26</p> <p>Intervention 32 : « Parce que ouais, enfin c'est ça qui est dit. Parce qu'en soi heu.. chacun de nous peut être persuadé d'être Beyoncé, mais... »</p> <p>Intervention 34 : « Si par exemple</p>	<p>c'est comme si on avait pris les données, on les avait mis dans ce corps de quelqu'un d'autre. Et en soit si moi j'apprends et j'apprends par cœur la vie de Ash, ben en soit je pourrais l'imiter, n'importe qui pourrait l'imiter. »</p> <p>Intervention 16</p> <p>Intervention 17</p> <p>Intervention 19</p> <p>Intervention 24</p> <p>Intervention 30</p> <p>Intervention 32</p> <p>Intervention 34 : « Si on enlève la conscience, genre un cadavre ça peut être considéré comme un objet »</p> <p>Intervention 35</p> <p>Intervention 38</p> <p>Intervention 40</p> <p>Intervention 47</p>		
--	--	---	--	--

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

	<p>j'ai une égratignure ici parce que y a cinq ans je suis tombé à vélo. Bah là on va recréer le corps. Je l'ai encore Et là mon corps a vécu la même chose entre guillemets »</p> <p>Intervention 35 Intervention 38 Intervention 40</p>	<p>Intervention 48 : « Oui, mais moi je comprends pas dans votre argument, c'est que si c'est exactement la même chose parce qu'on a réussi à faire à l'identique, il n'y a rien qui change des deux, pourquoi c'est pas la même chose. »</p>		
<p>4. inter-subjectivité (orientée vers la construction de la connaissance)</p>	<p>Intervention 29 : « Mais après, dans le deuxième exemple, c'est un peu différent parce que si on me dit qu'on transfère vraiment tous ces états mentaux, c'est le même corps, etc. Ça revient presque au même de dire si Ash est-ce que c'est Asch. »</p> <p>Intervention 30 : « , si (...) on prend l'exemple du cafard et qu'on imagine que c'est vraiment son corps qui lentement se change en cafard. (...) On pourrait imaginer qu'il y a quand même</p>	<p>Intervention 10 : « si on essaye le plus d'imiter Ash, ben il aura quand même parfois des réactions d'la, comme chercher des définitions de choses ou de lieu, ou de faire un truc comme ça »</p> <p>Intervention 13 : « il y a aussi le fait que face à lui-même, il est personne. Enfin, il n'y a pas de personnalité. »</p> <p>Intervention 14</p> <p>Intervention 13 : « parce qu'il faut prendre en compte les qualia,</p>		

	<p>l'identité qui reste alors que si on le pose à côté, un cafard pis on prend l'identité qu'il a en lui, puis on la met dans le cafard. Il y a une distinction entre les deux. »</p> <p><b>Intervention 34 :</b> « Mais ton corps physique, concrètement c'est un objet. Si on enlève la conscience (...) ça peut être considéré comme un objet. »</p>	<p>c'est-à-dire il peut avoir le même corps, mais sans avoir le même ressenti vis-à-vis de certaines situations, vis-à-vis de certains sentiments. Donc ça, ça fait qu'on a pas exactement la même personne. »</p> <p><b>Intervention 22 :</b> « Si on se retrouve en face de la personne et qu'on n'arrive pas à faire la différence, on n'arrive pas à savoir si c'était, si c'est la vraie personne ou la fausse. On peut considérer que c'est la même personne. »</p> <p><b>Intervention 29</b></p> <p><b>Intervention 23 :</b> « ben l'original ça reste l'original, mais une</p>		
--	---	--	--	--

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

		<p>copie, du coup, ça peut jamais être la vraie personne (...). On appellerait pas ça une copie. On appellerait ça Ash Ash ou... »</p> <p><b>Intervention 45 :</b> « Est-ce que l'identité peut exister sans identité personnelle ? »</p>		
--	--	---	--	--

## Annexe 7 : Traces des étudiants, la première séquence de discussion

### QUAND EST-CE QUE LACIE EST LA PLUS ELLE-MÊME : DANS L'EXTRAIT 1 OU LE 2 ET POURQUOI ?

- Autrement dit, est-ce que Lacie est toujours Lacie quand elle fait semblant ?

Dans l'extrait 2 car c'est naturelle et ne se forçant pas à garder une attitude. Je dirais que dans l'extrait 1 elle joue un rôle certes mais décide de le jouer, comme pour augmenter son statut. Cette soumission à son système et son hypocrisie sont deux traits qui lui appartiennent directement. Elle n'aimerait au fond peut-être pas l'être mais elle le fait, avec pleine conscience. On ne peut donc pas dire qu'elle est plus elle-même dans le 2.

### À CE MOMENT DU FILM, QUI DÉFINIT LE MIEUX LACIE, SON FRÈRE OU ELLE-MÊME ?

- Autrement dit, est qu'on a besoin des autres pour savoir qui l'on est ?

Lacie elle se définit au travers de ses actes et malgré qu'elle se soit construite avec le temps, et que son frère lui "fait remarquer" elle décide d'agir ainsi seule et selon moi les acteurs font part entière de l'identité.

1

Vos notes pendant la discussion philosophique :

Discussion : 1 ou 2

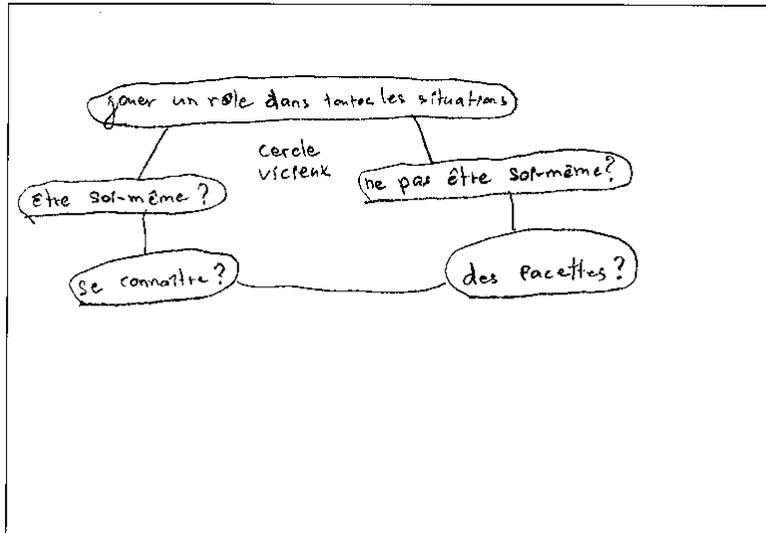
Votre rôle: remarques ou critique

Groupe bien question 2

Si on ne connaît pas vraiment les autres, qui sommes-nous pour les juger objectivement ?

- plusieurs facettes ≠ une identité qui s'adopte ?
- besoin de connaître toutes les facettes pour définir une identité ?  
→ donc au final personne ne connaît personne ?
- question de l'adaptation un peu floue
- ne montre jamais sa vraie facette, l'hypocrisie n'en est pas une ?
- Lacie ne se définirait-elle pas indirectement en agissant de la sorte ?
- On a besoin des autres pour nos défauts ?
- Est-ce qu'on sait vraiment qui on est ?  
En cas de situation directe ? Besoin des autres pour savoir si on est social ? Mais si les autres ne le sont pas

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion : non plus ?



3

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

**QUAND EST-CE QUE LACIE EST LA PLUS ELLE-MÊME : DANS L'EXTRAIT 1 OU LE 2 ET POURQUOI ?**

• Autrement dit, est-ce que Lacie est toujours Lacie quand elle fait semblant ?

J'é pense dans l'extrait 2 elle est plus elle-même, elle peut enfin dire ce qu'elle pense vraiment alors que dans l'extrait 1 elle se force à poser des questions même si elle n'est pas intéressée juste pour avoir une bonne note (et se force à être gentille). Elle est faux-cul, elle se crée un personnage et une personnalité qui n'est pas du tout sa vraie nature. => corrompue par le monde/les notes.  
A la fin elle se lâche ! => elle est + elle-même.

**À CE MOMENT DU FILM, QUI DÉFINIT LE MIEUX LACIE, SON FRÈRE OU ELLE-MÊME ?**

• Autrement dit, est qu'on a besoin des autres pour savoir qui l'on est ?

Je pense que Lacie se voile la face sur ces vraies intentions ou alors ne veut pas les assumer. Son frère a vu et compris qu'elle est obsédée par la note. Même si elle s'en fiche de ses remarques elle sait qu'il a raison.

1

Vos notes pendant la discussion philosophique :

Discussion : 1 ou 2

Votre rôle : prendre des notes

rouge parlant 1	bleu se litent	bleu parlant 2	rouge se litent
extrait 1 - par elle-même / fausse / hypocrites se crée un <sup>personnage</sup> - [fiche] isolatoire / mettre une autres se qui veut se sé / manipulation s'oppose d'un extrême à l'autre n'ose pas être elle-même rendre dans les normes -> CONFORMER		définition -> global !	
extrait 2 : être elle-même même si elle dit des choses qu'elle ne pense pas pour une fois elle peut dire ce qu'elle pense surréaction -> diriger pour répliquer CONTEXTE COMPORTEMENTS - ACTIONS nous définissent ou pas ?			

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :

CONFORMISME

plusieurs facettes

nos comportements / actions nous définissent ?

identité = définir ?  
 ≠ ?

définir = prendre en compte tout les aspects

3



Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

Philosophie 2M, 2023

IDENTITÉ PERSONNELLE

SAMA

quel est ce qui fait qu'on est soi au cours du temps?

La question de l'identité : Comment se définit-elle ou? quel est?

**QUAND EST-CE QUE LACIE EST LA PLUS ELLE-MÊME : DANS L'EXTRAIT 1 OU LE 2 ET POURQUOI ?**

• Autrement dit, est-ce que Lacie est toujours Lacie quand elle fait semblant ?

non

car elle est fautive avec Bethanie, elle ne s'intéresse pas à vit, elle ment, elle fautive. tandis que quand elle est en prison elle dit ce qu'elle pense vraiment elle existe plus que pour elle-même

**À CE MOMENT DU FILM, QUI DÉFINIT LE MIEUX LACIE, SON FRÈRE OU ELLE-MÊME ?**

• Autrement dit, est qu'on a besoin des autres pour savoir qui l'on est ?

Oui parfois les autres sont plus rationnel par rapport à nous tandis que nous se mentons à nous même pour éviter la souffrance de la vérité. Mais exclusivement des autres.

1

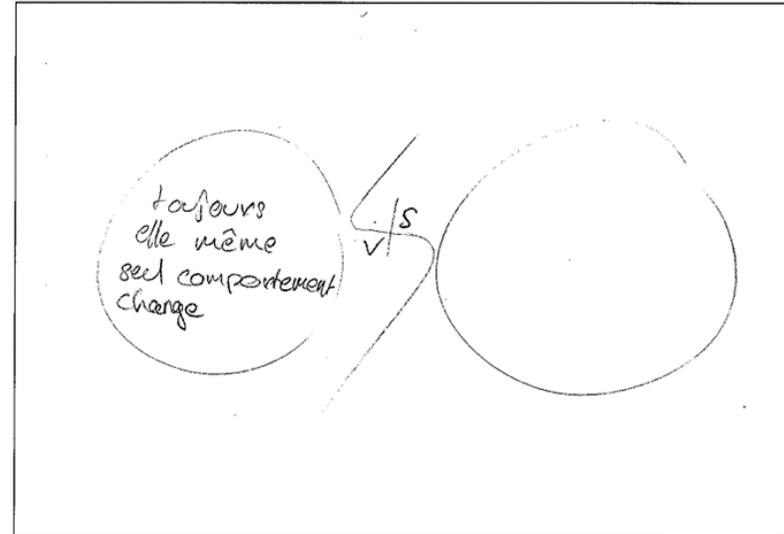
Vos notes pendant la discussion philosophique :

Discussion : 1 ou 2

Votre rôle : deux reformulateur/maitre temps

Lacie pas elle-même se crée une perso. hypocrite chose jamais forcément elle juste comportement change par context pas perso change

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :



3

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

Philosophie 2M, 2023

IDENTITÉ PERSONNELLE

SAMA

La question de l'identité :

**QUAND EST-CE QUE LACIE EST LA PLUS ELLE-MÊME :  
DANS L'EXTRAIT 1 OU LE 2 ET POURQUOI ?**

• Autrement dit, est-ce que Lacie est toujours Lacie quand elle fait semblant ?

Elle reste elle-même seulement quand dans le 1<sup>er</sup> extrait, elle montre au monde ce que le monde veut voir et elle ne montre sa vraie personne car au fond elle pense que le monde dans lequel elle vit est vraiment mauvais (elle le dit dans la fin de l'extrait). Donc la vraie LACIE est celle de la fin mais au début elle le pense aussi, elle essaye juste de se dissuader et essayer de rentrer dans les "normes" alors que ça va à l'encontre de ce qu'elle voudrait réellement faire. Elle le fait pour son image personnel qu'elle montre au monde.

**À CE MOMENT DU FILM, QUI DÉFINIT LE MIEUX  
LACIE, SON FRÈRE OU ELLE-MÊME ?**

• Autrement dit, est qu'on a besoin des autres pour savoir qui l'on est ?

Aucun des 2 la définit réellement, car son frère tente juste de lui faire comprendre ce qu'elle se cache/masque. Et elle a nouveau essayé de lui faire croire que la vraie elle est ce qu'elle montre aux autres, mais étant donné que son frère lui fait des reproches et que l'humain n'accepte pas la critique elle ne veut même pas l'entendre.

1

Vos notes pendant la discussion philosophique :

Discussion : 1 ou 2 Rouge

Votre rôle : Noter des critiques / remarques

- Aucun des 2 la définit juste  $\Rightarrow$  je pense pareil (faute la première partie de la discussion aussi)
- Son frère la décrit par ses actes  $\Rightarrow$  donc la partie de sa personnalité que Lacie veut montrer mais lui pense que c'est ce qu'elle est vraiment  $\Rightarrow$  elle aussi elle pense que c'est qui elle est vraiment mais au fond elle ne veut pas de cette vie   
  $\rightarrow$  son frère lui montre l'attaque sur quelque chose qu'elle nie.
- On se construit grâce aux autres mais on se définit mieux par soi-même   
  $\rightarrow$  développe   
 vu qu'on montre aux autres seulement ce qu'on a envie de leur montrer   
  $\rightarrow$  notre personnalité   
 ~~et~~ mais on a besoin des expériences avec les autres pour connaître / se positionner sur certaines valeurs/opinions que nous avons.
- son frère a un avis plus terre à terre que Lacie car lui voit la réalité du monde dans lequel ils vivent et celui dont Lacie est "prisonnière" (dans le sens, prise dans le jeu de la perfection)

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :

Grosse nuance  $\Rightarrow$  • Agir comme la société nous l'impose  
• Agir comme nos valeurs / notre personnalité   
 ce qu'on est réellement   
  $\rightarrow$  les 2 points sont en total oppositions  
  $\rightarrow$  lorsque Lacie pète un câble, elle n'arrive plus à filtrer les 2 façon d'agir et part dans les extrêmes

3

La question de l'identité :

**QUAND EST-CE QUE LACIE EST LA PLUS ELLE-MÊME : DANS L'EXTRAIT 1 OU LE 2 ET POURQUOI ?**

• Autrement dit, est-ce que Lacie est toujours Lacie quand elle fait semblant ?

A 1<sup>er</sup> je dirais l'extrait 2 car on voit qu'elle peut enfin se lâcher et laisser sortir tout ce qu'elle avait retenu en elle. Mais d'un autre côté je ne sais pas si on peut dire qu'elle est elle-même quand elle hurle sur l'autre, c'est en réaction au fait qu'elle devait toujours être dans une cage qu'elle est comme ça mais du coup c'est pas vraiment naturel et c'est pas vraiment elle-même je pense. C'est une surréaction / craquage face au fait qu'elle devait toujours se contrôler.

**À CE MOMENT DU FILM, QUI DÉFINIT LE MIEUX LACIE, SON FRÈRE OU ELLE-MÊME ?**

• Autrement dit, est qu'on a besoin des autres pour savoir qui l'on est ?

A ce moment c'est son frère, car elle est trop obnubilée par l'image qu'elle aimerait être. Et on peut se perdre soi-même donc je pense qu'on a besoin des autres pour savoir qui l'on est. Mais pas que.

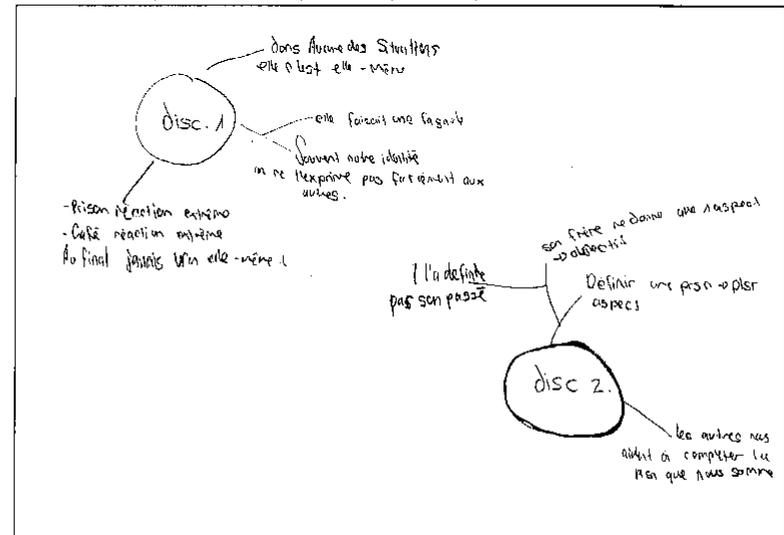
1

Vos notes pendant la discussion philosophique :

Discussion : 1 ou 2) elle se voit la face. Votre rôle : Prise de note

- Au cas où 2, elle elle se définit comme ça son frère la résume à une facette.  
- On ne peut pas mieux se définir que nous mêmes.  
- Une petite détermination à peu près de plage (ses points), si il n'y avait pas ces points elle serait autrement.  
- son frère la définit avec son propre, les deux on ne parle de juste il la définit seulement objectivement par ses actes.  
- Définit une pers c'est par aspect, donc ils ne la définissent pas un peu ils se focalisent sur l'aspect.  
- Confrontation du point de vue, important le point de vue des autres sur nous.  
- les autres nous aide à compléter la pers que l'on est.  
- on a besoin des autres par s'identité / se positionner, mais on a pas besoin des autres pour avoir une identité.

Vos mots clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :



3

La question de l'identité :

**QUAND EST-CE QUE LACIE EST LA PLUS ELLE-MÊME : DANS L'EXTRAIT 1 OU LE 2 ET POURQUOI ?**

• Autrement dit, est-ce que Lacie est toujours Lacie quand elle fait semblant ?

Non, quand elle fait semblant, au rôle et dans l'oscension, elle n'est pas elle-même. Car les regards et avis des autres pose un poids important dans sa vie. Comme Saline l'a dit: « l'enfer c'est les autres. » Elle ne va être que "heureuse" si elle est bien noté sur fait et geste dans sa vie. Elle donne une grosse importance en les autres donc elle ne peut pas être vraiment heureuse ou elle-même.

Dans la prison elle est elle-même ; elle insulte, horrible. Mais elle est sa personne car ici les regards et avis des autres ne porte plus aucune importance.

**CE QU'ON A BESOIN DE FAIRE, QU'EST-CE QUE LE VRAI LACIE, SON FRÈRE OU ELLE-MÊME ?**

Autrement dit, est qu'on a besoin des autres pour savoir qui l'on est ?

Son frère et elle-même, mais Lacie le nie. Elle ne veut pas le croire ni l'imaginer. Son frère, lui a déjà abandonné ce système de ce monde donc voit la vraie honneur de ces notes et que Lacie a changée pour s'accorder dans ce monde. Lacie veut se voir comme la femme a 4.5 point en plus mais son frère sait que ce n'est pas la Lacie, la vrai, qui insulte et sans frère des points. Lacie, elle, le sait. Son frère, parce qu'il est qui d'extérieur et qui est hors de cette obsession, peut voir en quoi Lacie est devenu.

« est-ce que la Lacie qu'elle veut devenir est la vrai ? »

1

Vos notes pendant la discussion philosophique :

Discussion 1 ou 2

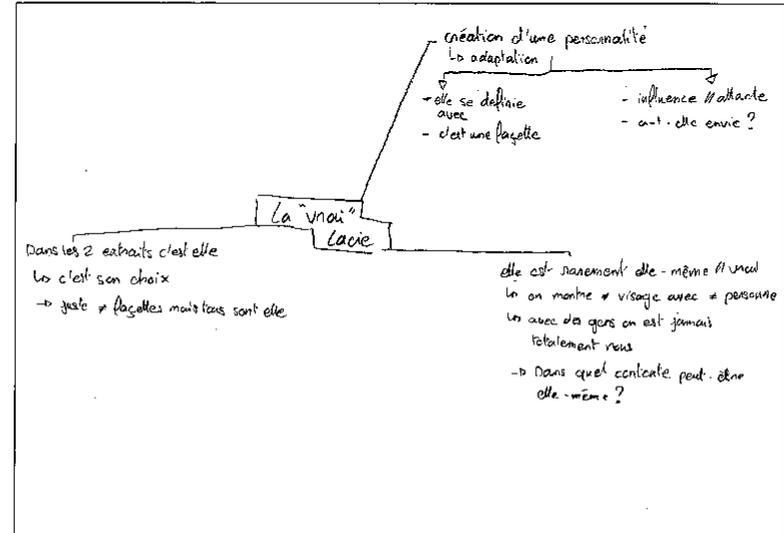
Votre rôle: prendre des notes

*à propos Lacie*

Deuxième partie questions 11

- extrait 1 // café → pas elle-même // elle se crée une "parfaite" personnalité
- ↳ elle le veut // c'est son choix → exprimer donc elle est elle-même mais en faisant
- ↳ sa version "parfaite" est un peu devant elle-même
- ↳ influence // attitude des autres → c'est comportement change dans les contextes mais les 2 moments c'est elle
- ⇒ « l'identité est plus que notre comportement // avec des gens on est jamais vraiment qui nous sommes »
- ↳ nos actions diffèrent de personne en prison
- ⇒ dans les 2 cas, c'est son choix, donc les 2 sont elle-même
- ↳ extrait 2 // prison → communication dans pas vraiment "elle"
- ↳ lache de relation // c'est contacte le perçoit, insulte
- ↳ réplique // s'adapte (mais ça veut pas dire que ce n'est pas elle)
- ⇒ on montre différent façade à // personne. (mais, frère, ami, boss, ...)
- ⊗ elle s'adapte aux système et personne états
- ↳ mais on sait pas si elle en a vraiment envie? ⇒ elle s'identifie à son pour
- ↳ dans quel contexte peut-elle plus // vrai elle-même

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :



3

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

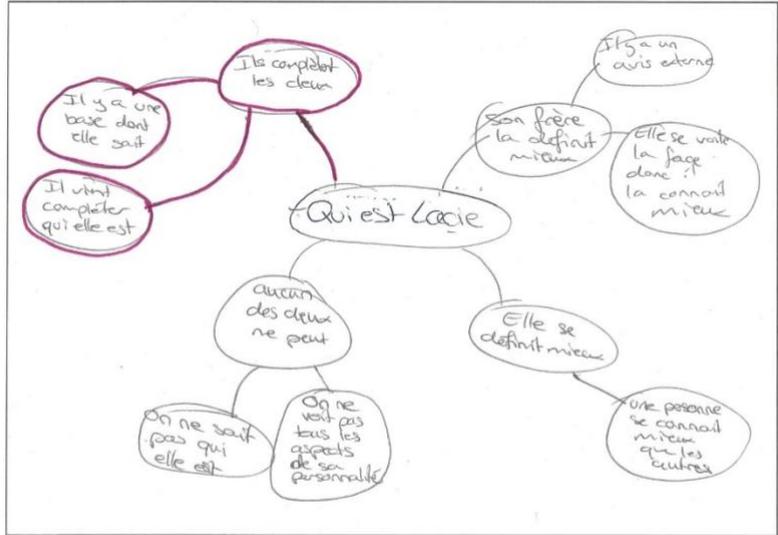
Vos notes pendant la discussion philosophique :

Discussion : 1 ou 2

Votre rôle : prendre des notes

Elles Aucun des deux ne la définit bien. On ne peut pas mieux nous définir mieux que nous-mêmes.  
 Sa sœur elle-même qui fait trop attention à ses points prend toute la place. Dans son frère la définit bien.  
 Elle se définirait mieux si s'il n'y avait pas les notes - ou la conversation.  
 Son frère la rapporte beaucoup au passé. Ils ont chacun un peu raison mais aussi tort.  
 On ne sait pas ce qu'elle est, donc aucun des deux ne peut.  
 Elle n'est pas défini par tous les aspects - aucune aucun des deux ne le fait bien.  
 La question n'est pas adaptée.  
 Il y a plusieurs aspects d'elle-même qu'elle se cache.  
 Il faut faire une distinction entre notre identité et comment les gens nous définissent. Les gens peuvent au mieux nous définir que nous-mêmes, mais on a besoin d'eux pour compléter notre vision de notre identité.

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :



Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

Philosophie 2M, 2023

IDENTITÉ PERSONNELLE

SAMA

La question de l'identité :

**QUAND EST-CE QUE LACIE EST LA PLUS ELLE-MÊME : DANS L'EXTRAIT 1 OU LE 2 ET POURQUOI ?**

• Autrement dit, est-ce que Lacie est toujours Lacie quand elle fait semblant ?

Dans l'extrait 2, elle n'a plus rien à perdre, plus de filtre, se laisse aller. Elle ne que pour elle-même et n'apporte plus d'importance aux autres, elle fait/dit donc ce qu'elle veut. Mais Δ elle est en colère se qui peut également modifier son "elle-même".

Oui, néanmoins elle module et même supprime son caractère! On ne peut pas "rencontrer" sa vraie personnalité mais uniquement celle qu'elle décide de présenter. Mais c'est elle qui le décide donc ce choix fait également partie d'elle!

**À CE MOMENT DU FILM, QUI DÉFINIT LE MIEUX LACIE, SON FRÈRE OU ELLE-MÊME ?**

• Autrement dit, est qu'on a besoin des autres pour savoir qui l'on est ?

Aucuns.

la résumé à des points (appli) ↔ se voit la face

→ aucun des 2 ne définissent Lacie

pardon pour l'écriture...  
→ en plus mon stylo  
oit horrible =

1

Vos notes pendant la discussion philosophique :

Discussion : 1 ou 2

Votre rôle : noter critique/remarque

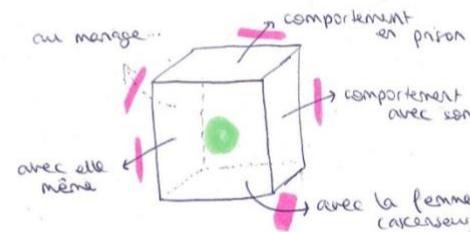
Dans extrait ①  
- par elle-même - réagit bcp  
- hypocrite mais décide de le faire! → volontaire - pas de censure!  
- adopter ce comportement → identité - trj vs jms  
- extrême → extrême  
- influencer par le contexte, elle fait ce que les gens veulent.  
- comportement change mais par identité

② ①  
- se rapproche + de elle-même  
- identité s'adapte mais ne se partage pas → s'aligne avec les actes - croit en son personnage  
- différences facettes  
- conformer → montre en réagisse elle vs commensale w frère

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :

Plutôt mon point de vue je crois... désolé!

→ je voulais exprimer un certain filtre qu'elle se met en fonction de "Qui" "Où" ... : contexte, censure



→ Lacie (et chaque humain) modifie son comportement en fonction de avec qui elle se trouve → facette. Ces comportements n'ont pas forcément de "lien" entre eux → histérique vs super gentille...

→ Chaque facette la représente un peu mais je pense qu'il y a un noyau qui se reflète sur chaque facette..

3

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

Philosophie 2M, 2023

IDENTITÉ PERSONNELLE

SAMA

La question de l'identité :

**QUAND EST-CE QUE LACIE EST LA PLUS ELLE-MÊME : DANS L'EXTRAIT 1 OU LE 2 ET POURQUOI ?**

• Autrement dit, est-ce que Lacie est toujours Lacie quand elle fait semblant ?

Dans le 2 car c'est le moment où elle est vraiment se libérer de toute sa gentillesse gratuite. Elle n'est plus hypocrite. Elle ose dire tout ce qu'elle pense sans penser au fait d'être jugé.

Dans le première extrait, elle est très hypocrite, elle ne dit que des trucs gentille pour avoir une meilleure note. Elle n'ose pas dire ce qu'elle pense réellement et montre que des choses qui pourraient lui faire obtenir une bonne note.

**À CE MOMENT DU FILM, QUI DÉFINIT LE MIEUX LACIE, SON FRÈRE OU ELLE-MÊME ?**

• Autrement dit, est qu'on a besoin des autres pour savoir qui l'on est ?

Son frère, car il voit qu'elle est devenu accro au note. Il lui "balance" tout ce qu'elle n'accepte pas d'entendre et d'admettre. Il l'a remet en place sur le fait qu'elle va à se mariage uniquement pour les notes. Elle vit que pour ça.

1

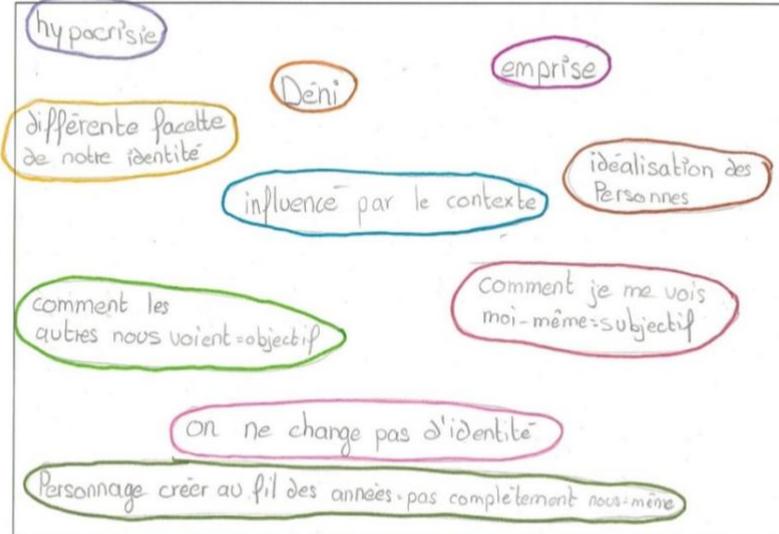
Vos notes pendant la discussion philosophique :

Discussion : 1 ou 2

Votre rôle : Noter des critiques ou remarques

- Lacie pas elle même (1)
- Sa rapproche d'elle même (2)
- hypocrite (1)
- Pas elle même car montre ce que les autres veulent voir (1)
- Ça montre comment elle est (1)
- identité synthèse des deux cas
- passe d'un extrême à l'autre
- influence par le contexte
- identité par présente complètement par les autres.
- avant se permettait pas d'agir.
- tâche prise (2) sur réaction.
- identité ne change pas mais ne l'exprime pas.
- on exprime pas le font de ce qu'on est avec les autres -> pas film.
- on montre à différents facettes de notre identité selon le contexte -> pas film.
- création d'une identité personnelle.
- pour se conformer à la contrainte (1)
- sous l'emprise et c'est sa façon d'agir (1)
- écrit en son "personnage" (1)
- Lacie que la société a fait d'elle

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :



3

La question de l'identité :

**QUAND EST-CE QUE LACIE EST LA PLUS ELLE-MÊME : DANS L'EXTRAIT 1 OU LE 2 ET POURQUOI ?**

• Autrement dit, est-ce que Lacie est toujours Lacie quand elle fait semblant ?

Peut-être que l'on peut dire qu'elle est quand même un peu elle-même dans le premier extrait, car elle a adopté dans sa manière de vivre le fait qu'elle devait être "parfaite", que son but est de plaire au garçon. Mais il y a une part de liberté qui ressort dans le deuxième extrait, lorsqu'elle s'en frotte si elle dit des gros mots ou si elle dit ce qu'elle pense vraiment. On peut donc dire qu'elle est + "Lacie" en prison mais que sa manière d'agir dans le 1<sup>er</sup> extrait est quand même une part de sa personnalité.

**À CE MOMENT DU FILM, QUI DÉFINIT LE MIEUX LACIE, SON FRÈRE OU ELLE-MÊME ?**

• Autrement dit, est qu'on a besoin des autres pour savoir qui l'on est ?

Je pense que son frère voit le changement de comportement de Lacie et qu'il voit qu'elle est complètement différente. D'une autre part, je pense que personne ne connaît qu'on d'autre mieux que soi-même. Dans cet extrait, on voit clairement que Lacie se voit la face sur son amitié avec Naomi et qu'elle essaie de se convaincre que c'était / s'est son amie alors que non. Elle a besoin d'exister dans les yeux de Naomi pour peut-être se convaincre qu'elle est un peu populaire.

1

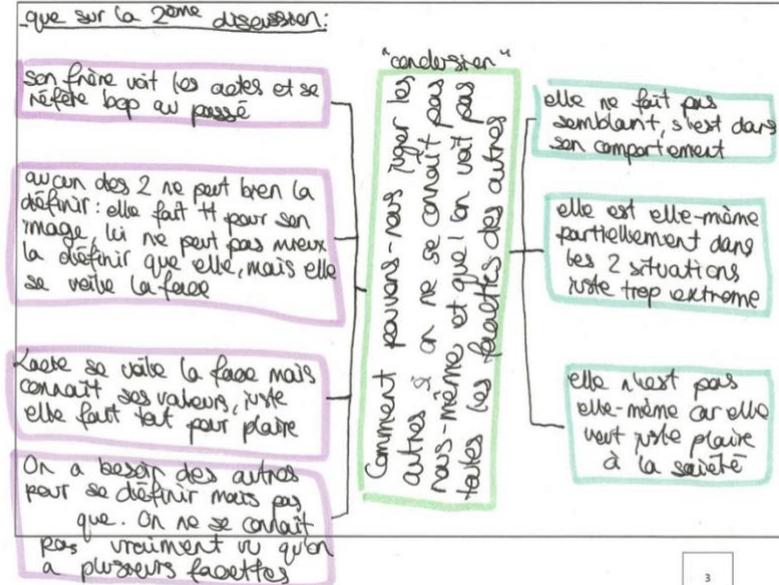
Vos notes pendant la discussion philosophique :

Discussion : 1 ou 2

Votre rôle : rouge prend des notes

→ aucun des 2 → elle: image  
 → lui: peut pas mieux se définir que soi-même  
 → frère: que les points → ? facettes multiple?  
 → elle: se voit la face  
 → lui: bcp de passé → comparaisons, définir  
 ↳ ? en tous mais avec des points justes / rationnel mais un peu trop ~~extrême~~ extrême  
 → confrontation de point de vue → lui: anarchiste, aime pas le système  
 ↳ définition sur des faits et pas l'objectif  
 ↳ son caractère, ses actions, sa pensée → elle: se cache mais se connaît  
 ↳ prendre tout les aspects en compte ↳ subjectif  
 → est-ce qu'on a besoin des autres? sociale (autres)  
 ↳ oui pour le caractère + complète l'image qu'on a de nous même  
 ↳ seul, on peut pas se définir complètement  
 ↳ non pour le physique - dépend aussi de la confiance  
 → besoin des autres pour se définir mais pas pour notre identité

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :



3

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

Philosophie 2M, 2023

IDENTITÉ PERSONNELLE

SAMA

La question de l'identité :

**QUAND EST-CE QUE LACIE EST LA PLUS ELLE-MÊME :  
DANS L'EXTRAIT 1 OU LE 2 ET POURQUOI ?**

• Autrement dit, est-ce que Lacie est toujours Lacie quand elle fait semblant ?

Dans les deux extraits on voit Lacie à deux extrêmes opposés mais je dirais qu'elle est la plus elle-même dans l'extrait 2 car elle n'a plus rien à perdre vu qu'elle a déjà tout perdu donc elle est libre d'être honnête et cru, de vivre comme elle l'entend sans se préoccuper de l'avis des autres et de la note qu'ils lui attribuent. Je pense que l'échange avec sa sœur dans le camion lui a ouvert les yeux.

**À CE MOMENT DU FILM, QUI DÉFINIT LE MIEUX  
LACIE, SON FRÈRE OU ELLE-MÊME ?**

• Autrement dit, est qu'on a besoin des autres pour savoir qui l'on est ?

Son frère la connaît mieux, il ne se préoccupe pas de l'avis des autres il n'est pas manipulé par la société ce qui lui permet de voir dans qu'elle engrenage sa sœur se trouve. Elle ferme les yeux sur la vraie réalité car elle est aveuglée par les points qu'on lui attribue.

1

Philosophie 2M, 2023

IDENTITÉ PERSONNELLE

SAMA

Nom :

Prénom :

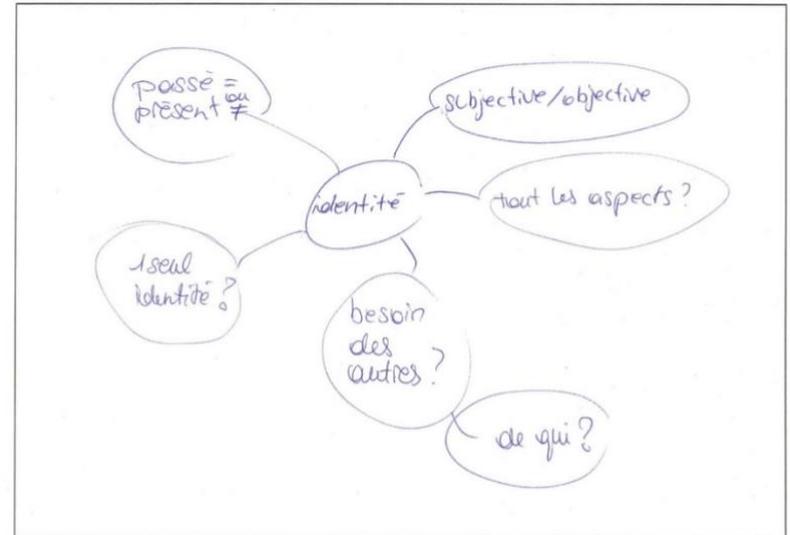
Vos notes pendant la discussion philosophique :

Discussion : 1 ou 2

Votre rôle : Noter des critiques ou remarques

• Je pense qu'on <sup>peut</sup> être défini de plein de façons différentes suivant qui nous définit et le contexte et personne ne peut réellement dire de qu'elle façon la définition est la meilleure, après elle n'est quand même pas réellement elle-même avec la société ou la note car elle est bien plus d'accord avec son frère.  
(Marian) D'accord sur le fait que la définition en ramenant son image parée n'est pas correcte. Jusqu'à où sommes-nous prêt à aller pour être aimé ?  
(Al) Je suis d'accord, objectivement il l'a défini correctement mais personnalité subjective. mais on ne doit pas tout croire. Définir → tout les aspects au non ? pas besoin des autres pour avoir une identité une personne qui ne fait que se définir mais pas pour tout pas l'autre est plus objective. On a besoin des autres pour se définir mais pas pour tout pas l'autre est plus objective.

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :



3

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

La question de l'identité :

**QUAND EST-CE QUE LACIE EST LA PLUS ELLE-MÊME :  
DANS L'EXTRAIT 1 OU LE 2 ET POURQUOI ?**

• Autrement dit, est-ce que Lacie est toujours Lacie quand elle fait semblant ?

Selon moi, elle est ⊕ elle-même dans le 2<sup>ème</sup> extrait.  
Elle s'exprime sincèrement, sans se mettre de limites.  
Dans l'extrait 1, elle porte une sorte de "masque", pour  
pouvoir être acceptée socialement.

**À CE MOMENT DU FILM, QUI DÉFINIT LE MIEUX  
LACIE, SON FRÈRE OU ELLE-MÊME ?**

• Autrement dit, est qu'on a besoin des autres pour savoir qui l'on est ?

ni l'un ni l'autre, ils sont loins d'une définition

1

Vos notes pendant la discussion philosophique :

Discussion : 1 ou 2

Votre rôle : bien prendre des notes

discussion 1 : un débat puis elle-même, à la fin un peu ⊕  
elle fait volontairement → donc elle-même ?  
elle montre ce que les autres veulent voir → elle fait partie  
de ce monde  
je commence à perdre partie d'elle-même  
passage à l'autre entre les 2 extraits  
elle montre à ce qu'on attend d'elle → question de  
de l'avis leur accepter vu qu'elle pouvait  
pas avoir  
elle s'est créé un  
identité ne change pas → juste des contextes, on ne voit pas  
sa vraie identité dans les 2 extraits  
on ne montre jamais vraiment notre identité

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :

Identité : les autres ? nous ?

on a besoin des autres pour mieux se comprendre, mais  
ils ne peuvent pas mieux nous définir que nous-même

Ce qu'on est :  
Lacie

2

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

La question de l'identité :

QUAND EST-CE QUE LACIE EST LA PLUS ELLE-MÊME :  
DANS L'EXTRAIT 1 OU LE 2 ET POURQUOI ?

• Autrement dit, est-ce que Lacie est toujours Lacie quand elle fait semblant ?

Je pense que Lacie se rapproche plus d'être elle-même dans l'extrait 2, car elle exprime sa pensée (même si elle ne pense pas forcément sérieusement à tout ce qu'elle dit), elle se "libère".  
Lacie n'est pas Lacie quand elle fait semblant, elle ~~est Lacie~~ essaie d'être quelqu'un d'autre, une version idéalisée d'elle-même. Sauf qu'en faisant cela, elle n'est plus elle-même. Elle essaie vraiment d'être quelqu'un d'autre que Lacie mais en se persuadant qu'elle est Lacie.

À CE MOMENT DU FILM, QUI DÉFINIT LE MIEUX LACIE, SON FRÈRE OU ELLE-MÊME ?

• Autrement dit, est qu'on a besoin des autres pour savoir qui l'on est ?

Je dirai son frère, car il a un point de vue objectif, et extérieur. Il connaît sa sœur et voit très bien ce qu'elle essaie de faire, c'est-à-dire, se changer.  
Lacie se ment à elle-même juste car elle souhaite être aimée par les gens populaires.  
Je pense que c'est plus facile de savoir qui l'on est avec l'aide de nos proches qui nous connaissent depuis longtemps. Car ils peuvent nous aider à ouvrir les yeux sur certaines situations et sur nos actes.

1

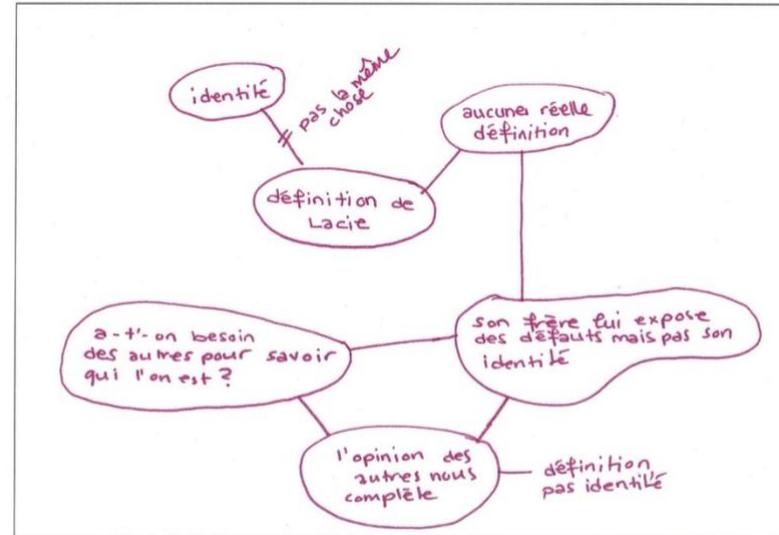
Vos notes pendant la discussion philosophique :

Discussion : 1 ou 2

Votre rôle : ~~le directeur~~ notaire

- on ne peut être défini mieux que par nous-mêmes
- Lacie se définit comment elle aimerait être définie.
- > elle peut être définie de plusieurs points de vue  
=> son frère (anarchiste) => elle-même (elle se voile la face)
- > aucun des deux ne la définit réellement : son frère expose ses défauts, et elle se défend.
- on a besoin des autres pour compléter notre définition de nous-même.
- distinction entre la définition des autres et notre identité

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :



3

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

Bien

Philosophie 2M, 2023

IDENTITÉ PERSONNELLE

SAMA

Nom : Hervein

Prénom : Sita

Vos notes pendant la discussion philosophique :

Discussion : 1 ou 2

Votre rôle : noter des critiques et remarques

Discussion des rouges

peut-être l'hypocrisie fait elle partie d'elle-même ? Elle choisit d'être hypocrite. Nos comportements nous définissent

même identité → mais contexte change

sans l'effet du contexte, réaction par rapport à son passé → accentué :

on motive d'autres

facilité de notre

manière, pas est

trouver

toujours elle veut jamais elle-même

faux sentiment ?

identité chez ?

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :

Discussion des bleus

Besoin des autres pour se définir ?

définir + identité ?

son frère ⊕ objets ?

La question de l'identité :

**QUAND EST-CE QUE LACIE EST LA PLUS ELLE-MÊME : DANS L'EXTRAIT 1 OU LE 2 ET POURQUOI ?**

• Autrement dit, est-ce que Lacie est toujours Lacie quand elle fait semblant ?

Où Lacie est Lacie dans les deux extraits selon moi.  
 Mais je saurais pas dire dans lequel elle est plus proche de sa vraie personne. On a le sentiment qu'elle force sa gentillesse est qu'elle est hypocrite dans le premier. Mais dans le second elle n'est pas dans son état habituel, elle semble compenser en forçant sur l'autre côté de sa personnalité. Mais son comportement n'est pas son identité, c'est Lacie dans les deux cas.

**À CE MOMENT DU FILM, QUI DÉFINIT LE MIEUX LACIE, SON FRÈRE OU ELLE-MÊME ?**

• Autrement dit, est qu'on a besoin des autres pour savoir qui l'on est ?

Un mélange des deux: si Lacie était honnête avec elle-même peut-être, mais elle ne semble pas croire à ce qu'elle raconte. Son frère n'est pas objectif non plus. Mais la vérité se trouve entre doute entre les deux.

Je pense que notre seul jugement ne suffit pas à nous définir.

1

Vos notes pendant la discussion philosophique :

Discussion : 1 ou 2

Votre rôle : noter des critiques et remarques

Discussion des rouges

peut-être l'hypocrisie fait elle partie d'elle-même ? Elle choisit d'être hypocrite. Nos comportements nous définissent même identité → mais contexte change  
 sans l'effet du contexte, réaction par rapport à son passé → accidentel.  
 on montre d'autres facettes de notre identité, qui est toujours elle-même jamais elle-même  
 faux-semblant ? identité vraie ?

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :

Discussion des bleus

Besoin des autres pour se définir ?  
 définition + identité ?  
 Son frère @ objectif ?

3

La question de l'identité :

**QUAND EST-CE QUE LACIE EST LA PLUS ELLE-MÊME :  
DANS L'EXTRAIT 1 OU LE 2 ET POURQUOI ?**

- Autrement dit, est-ce que Lacie est toujours Lacie quand elle fait semblant ?

Dans le 2<sup>ème</sup> extraits car elle est libre de s'exprimer comme elle le souhaite et elle n'est plus forcée de mentir ou de masquer ses opinions.  
Lorsqu'elle fait semblant elle n'est plus vraiment elle-même puisqu'elle s'incarne un personnage qui pense comme il faudrait penser et elle ne peut pas être elle-même.

**À CE MOMENT DU FILM, QUI DÉFINIT LE MIEUX  
LACIE, SON FRÈRE OU ELLE-MÊME ?**

- Autrement dit, est qu'on a besoin des autres pour savoir qui l'on est ?

Son frère, car Lacie croit tellement au système dans lequel elle vit qu'elle se convient qu'elle est le rôle qu'elle s'est créé. Son frère lui voit bien qu'elle n'est pas comme ça.

Où on a besoin des autres pour nous aider à savoir <sup>connaître certain aspect de</sup> ~~soi-même~~ et la manière dont on nous perçoit <sup>par nous</sup> (pas dans le sens où il faut se soucier tout le temps de ce que pense les autres de nous). Mais personne ne peut savoir mieux que nous qui nous sommes.

1

Vos notes pendant la discussion philosophique :

Discussion : 1 ou 2

Votre rôle :

Confrontation de point de vue entre celui de Lacie et son frère. Son frère la définit bien objectivement mais ne définit pas son identité subjective. Aucun des deux ne la définit. Chacun la voit que d'un seul aspect mais ne la définissent pas. On a besoin des autres pour se définir sur certain aspect mais les autres ne peuvent pas nous définir entièrement. Les autres nous aident à compléter qui nous sommes mais ne peuvent pas nous définir à elle est notre identité.

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :

- on a besoin des autres pour mieux voir certain aspect de notre personnalité
- on est la seule personne qui puisse le mieux nous définir
- on se convainc parfois d'être qqn que l'on est pas
- on ne va pas agir de la même manière avec tout le monde mais ça ne veut pas forcément dire que l'on ment à l'une des personnes. On montre juste différent aspect de notre personnalité en fonction de la situation.
- on a pas toujours le droit de pouvoir exprimer qui l'on est

3

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

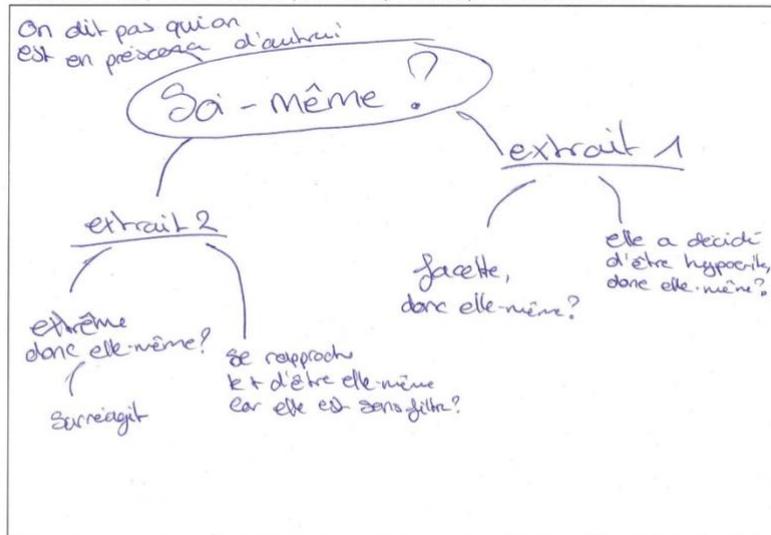
Vos notes pendant la discussion philosophique :

Discussion ① ou 2

Votre rôle :

- extrême est une personnalité
- elle se rapproche le plus d'être elle-même dans l'extrait 2
- elle peut vouloir de faire exprès d'être hypocrite
- elle montre ce que les autres veulent voir
- le comportement change en question du contexte
- les 2 extraits sont les extrêmes
- prisen → surréagit
- on exprime pas forcément ce qu'on est en la présence d'autrui

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :



3

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

La question de l'identité :

**QUAND EST-CE QUE LACIE EST LA PLUS ELLE-MÊME :  
DANS L'EXTRAIT 1 OU LE 2 ET POURQUOI ?**

• Autrement dit, est-ce que Lacie est toujours Lacie quand elle fait semblant ?

Dans le 2<sup>e</sup>. Parce que dans le premier on voit qu'elle boit un café qu'elle aime pas et mange un biscuit, qu'elle regarde directement. Tout ça pour le poser et qu'elle soit bien notée. Si on regarde dans le deuxième elle peut abréger, elle se qu'elle pense, sans craindre une mauvaise note, des autres et donc leur avis. Est-ce qu'elle est toujours elle ? Je pense que oui, mais qu'elle essaye de ressembler à un idéal en cachant qui elle est.

**À CE MOMENT DU FILM, QUI DÉFINIT LE MIEUX  
LACIE, SON FRÈRE OU ELLE-MÊME ?**

• Autrement dit, est qu'on a besoin des autres pour savoir qui l'on est ?

Elle se voit la face, tout ça pour ressembler à l'idéal qu'elle voudrait être, quitte à s'oublier elle-même. On voit que tout ce qu'elle dit n'est pas ce qu'elle pense, mais elle ne le dit que pour avoir une bonne note.

1

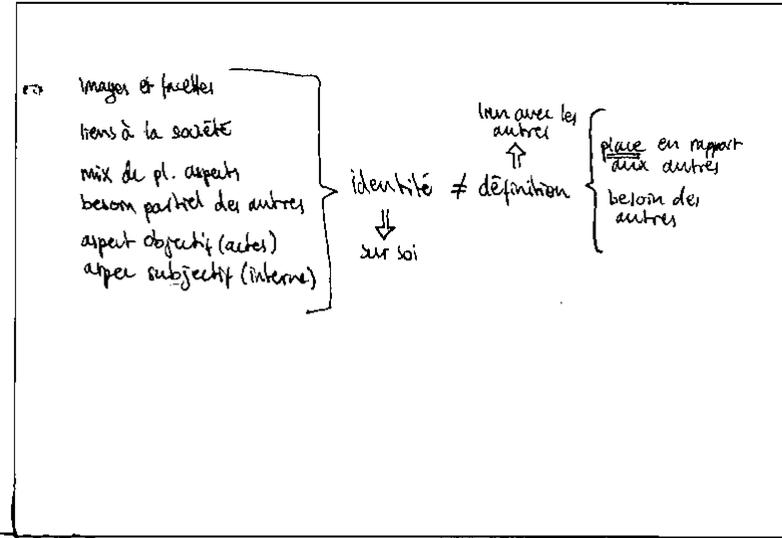
Vos notes pendant la discussion philosophique :

Discussion : 1 ou 2

Votre rôle :

- se définir par son image, facettes de l'identité
- une facette ne fait pas le tout
- identité liée à la société et à certaines règles
- définition par une identité passée (frère) qui fait une part de l'identité
- identité ≠ selon pov
- identité par les actes (objectif, veut des autres)
- identité interne (subjective)
- définir une pers. = mix de pl. aspect (métaphore table)
- un seul aspect ne fait pas la def.
- besoin partiel des autres pour se définir. (défini de certains aspects)
- on a une base que les autres complètent, aident à remarquer certains aspects de la pers.
- pas de lien entre comment on se définit et l'identité
- besoin des autres pour se positionner mais pas pour s'identifier
- besoin des autres pour certaines caractéristiques de l'identité

Vos mots clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :



3

## Annexe 8 : Traces des étudiants, la deuxième séquence de discussion

Vos notes pendant la discussion philosophique :

Ash n'a pas conscience de ce qu'il fait / Ash est un objet / Il est programmé pour s'adapter aux réponses et éléments fournis / Quand Ash est seul il n'est quasi plus / Ce qui est vécu ou pas / les qualias /

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :

Notion du "copie-collé" / Notion de qualia style chauve-souris de Nagel  
Il est repait, c'est la même

2

**QUESTION 1: est-ce que vous pensez que Ash du début et Ash de la fin sont la même personne et pourquoi ?**

Non, il a beau avoir la même enveloppe corporelle et les données du vrai Ash, on voit bien que ce n'est pas le même, il ne soit probablement pas capable que ça fait d'être Ash. Il agit de manière assez mécanique.

**QUESTION 2: si on pouvait biologiquement recréer le corps d'Ash à partir de cellules souches et transférer à son nouveau corps tous ses états mentaux, est-ce que les deux seraient Ash ? Pourquoi?**

Non, il lui manquerait les qualias du vrai Ash. ☹

1

Vos notes pendant la discussion philosophique :

<p>① copie → imitation objet réarranger la personnalité identité personnelle → 1 seule pers. n'a pas le vécu! il existe QUE dans l'interaction</p>	<p>② expérience/vécu QUANTA L'effet que cela fait d'être nous L'effet que cela fait à X d'être moi ≠ considérer comme ≠ être</p>
--	--

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :

[Empty box for notes]

La question de l'identité personnelle :

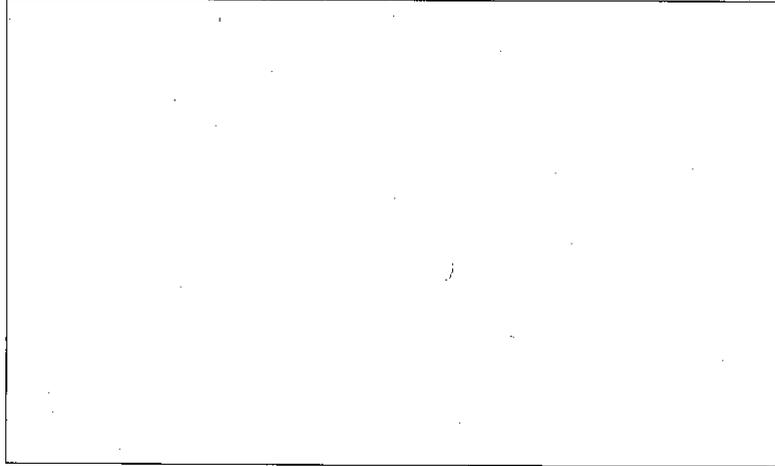
**QUESTION 1: est-ce que vous pensez que Ash du début et Ash de la fin sont la même personne et pourquoi ?**

Non !  
Le Ash du début est mort il n'existe plus!  
Le Ash de la fin est un robot, une copie de l'original!

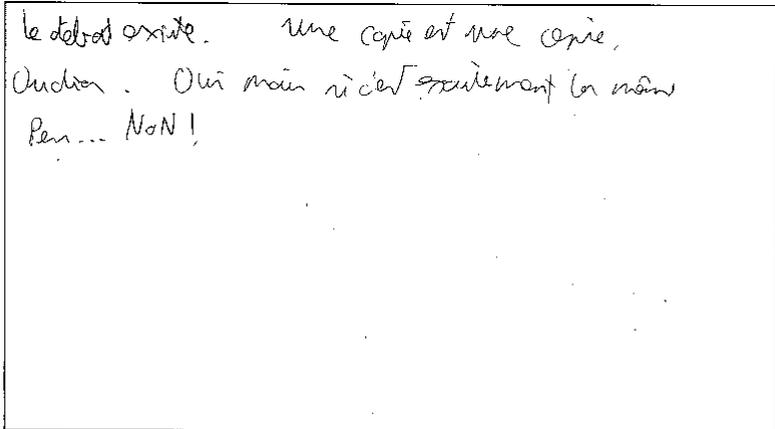
**QUESTION 2: si on pouvait biologiquement recréer le corps d'Ash à partir de cellules souches et transférer à son nouveau corps tous ses états mentaux, est-ce que les deux seraient Ash ? Pourquoi?**

Il s'en rapproche déjà énormément plus mais à mon goût il reste qu'une copie. Chaque personne est unique on ne peut pas recréer mon double complet!  
Dans certaines situations je réagirais d'une façon comment être sûr que mon double réagirait de la même façon?  
Il y a qqch en moi qui me pousse à dire que ce n'est quand même pas le même !

Vos notes pendant la discussion philosophique :



Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :



2

**QUESTION 1: est-ce que vous pensez que Ash du début et Ash de la fin sont la même personne et pourquoi ?**

Non c'est une expérience visant à lui remémorer ainsi ce n'est pas lui  
mais une copie de lui-même.

**QUESTION 2: si on pouvait biologiquement recréer le corps d'Ash à partir de cellules souches et transférer à son nouveau corps tous ses états mentaux, est-ce que les deux seraient Ash ? Pourquoi?**

Non seul l'original serait Ash l'autre serait quelque chose  
qui connaîtrait comment est Ash mais n'est pas Ash

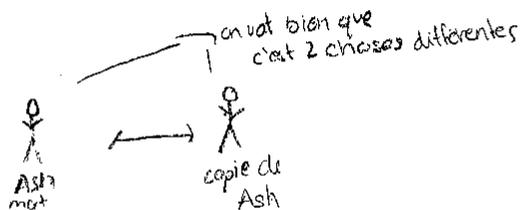
1

Vos notes pendant la discussion philosophique :

- ① - Si c'est la même personne, il devrait pas avoir à apprendre qui est et ce qu'il a vécu
- Puisqu'on peut le recréer à l'infini, on pourrait le recréer à l'infini
- Ash robot existe que dans l'interaction avec sa femme et sinon "existe pas"
  - ↳ il n'existe que par les autres mais pas pour soi-même
- ②
  - chaque chose est unique
  - mort = mort
  - la copie n'a pas vécu les expériences/souvenirs
  - copie ≠ originale

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :

- Expériences = / ≠ Souvenirs
- si on est mort, on peut pas résusciter
- original ≠ copie



2

La question de l'identité personnelle :

**QUESTION 1: est-ce que vous pensez que Ash du début et Ash de la fin sont la même personne et pourquoi ?**

Non, car au début c'est un être humain alors qu'à la fin c'est un robot/IA qui imitent le comportement de Ash.

**QUESTION 2: si on pouvait biologiquement recréer le corps d'Ash à partir de cellules souches et transférer à son nouveau corps tous ses états mentaux, est-ce que les deux seraient Ash ? Pourquoi?**

Non, car cela resterait une imitation/reconstitution de Ash mais pas le "vrai" lui, celui qui est né biologiquement dans le ventre de sa mère et a grandi comme toute personne normale. Alors que l'autre a été créé grâce à un autre être humain et a été ajouté de tout ce que le "vrai" Ash a déjà vécu. Il ne s'est pas construit seul (même le sens personnalité).

1

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

Vos notes pendant la discussion philosophique :

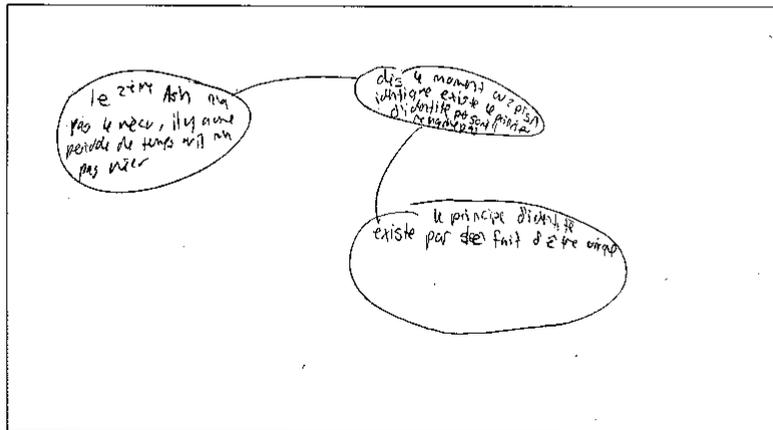
l'AI ne pense pas la vie  
 il peut reformuler sa personnalité  
 un esprit et pas de conscience  
 face à lui-même il n'est pas, il existe que pour elle

c'est une imitation, il n'a pas vécu avant d'être créé.  
 c'est Ash tel qu'elle le connaît, mais si il serait avec sa mère  
 ça serait hyper différent car elle lui dit comment il était etc.  
 il n'existe que par l'interaction qu'il a avec elle.

Même si il a les souvenirs, il n'a pas vécu



Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :



2

La question de l'identité personnelle :

**QUESTION 1: est-ce que vous pensez que Ash du début et Ash de la fin sont la même personne et pourquoi ?**

Non je ne pense pas, car le Ash de la fin n'a pas les souvenirs, ou la même manière de penser que le Ash du début, c'est impossible de dédoubler une personne simplement par des données internes.

**QUESTION 2: si on pouvait biologiquement recréer le corps d'Ash à partir de cellules souches et transférer à son nouveau corps tous ses états mentaux, est-ce que les deux seraient Ash ? Pourquoi?**

Non les 2 ne seraient pas Ash car le zéro ne sera toujours pas un être humain il sera un robot. et même si on transpose tout du zéro au zéro, le zéro ne pourra pas être humain et ça peut importe ce que l'on fait.

1

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

Vos notes pendant la discussion philosophique :

Q1 | Non, => programmation que pour la P19e

- > qqn mort est mort
- > Ash2 doit apprendre comment agir, sentir comme Ash1
- > il s'agit mais n'a pas de conscience // pas de sans // chambre chinoise //
- > On peut le moduler // construire // comme on veut (Ash2)
- => imitation // n'a pas vécu
- => si il était pendant la période non Ash
- > manque son essence
- => quand il est tout seul si existe pas

---

Q2 | Non, => copie / original

- > création non naturel // pas même manière
- > pour l'expérience des souvenirs
- => Qualia différent
- > commencement de la vie pas au même moment
- > mort donc pas possible => corps2 meurt donc ne devient pas corps2

Q1 | Oui, => que le corps change mais pas la nature

- > on peut pas faire la différence des corps
- > si tel élément paraît identique même

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :

si c'est une copie donc la création n'est pas pareil // pas de même origine

si n'a pas eu l'expérience // n'a pas vécu => imitation

si on peut pas faire la diff entre les corps et si tout les éléments paraissent

si que le corps change, transforme, mais reste l'origine de base

Ash1 n'est pas Ash2

qui // qqn de mort est mort // ne naissent pas

Ash2 est Ash1

se fait programmation que par 1 personne donc au lieu d'être de qui est Ash

chambre chinoise // il s'agit mais n'a pas de conscience

quand il est seul il existe pas

Ash2 se fait programme, moduler par qqn d'autre pas "lui" => doit apprendre

La question de l'identité personnelle :

**QUESTION 1: est-ce que vous pensez que Ash du début et Ash de la fin sont la même personne et pourquoi ?**

Non, ils ne sont pas la même personne et ne peuvent pas l'être. Ash1 au début Ash2 => A.I // I.A

- > Ash1 est fait de chair alors que Ash2 de mécanique non humain qui peut moduler comme il le souhaite.
- > Ash1 est physiquement mort et spirituellement
- > Ash2 quand il parle se sépare de Ash1 et doit apprendre comment se comporter comme Ash1
- > Ash2 ne se comporte pas comme Ash1 sans que la fille le remarque // probablement que ses bon côtés //
- > Ash1 est "addicté" au "téléphone", pas Ash2

**QUESTION 2: si on pouvait biologiquement recréer le corps d'Ash à partir de cellules souches et transférer à son nouveau corps tous ses états mentaux, est-ce que les deux seraient Ash ? Pourquoi?**

Non, même si ils se comportent pareil, sont tous les deux fait de chair et les deux s'appelle Ash. On a pas un continue que quand dans une situation spécifique, qu'ils vont se comporter de la même manière. Qui va camoufler à des problèmes

- > Qu'est le vrai?

La question de l'identité personnelle :

**QUESTION 1: est-ce que vous pensez que Ash du début et Ash de la fin sont la même personne et pourquoi ?**

Non, ils n'ont pas les mêmes souvenirs. Celui de la fin ne ressent pas réellement des choses, il ne fait que accomplir la tâche qu'il lui a été donnée de faire. Il adapte son comportement, sa manière de parler, etc. à ce que son hôte veut.

**QUESTION 2: si on pouvait biologiquement recréer le corps d'Ash à partir de cellules souches et transférer à son nouveau corps tous ses états mentaux, est-ce que les deux seraient Ash ? Pourquoi?**

Toujours pas, car il n'est pas dû à un état naturel, mais il serait créé par l'Homme.

On ne doit pas apprendre qui on est pour être nous. ①  
 Il réagit, mais il n'a pas conscience de ce qu'il fait.  
 On peut réarranger sa personnalité, ce qui prouve qu'ils ne sont pas les mêmes.  
 L'objet imite les comportements.  
 On pourrait aussi se demander où est-il passé entre la mort et l'arrivée de l'ITA.  
 Quand il est seul, il n'existe pas. Il existe seulement en présence de sa compagne.  
 Une personne ne pourrait pas être divisée en plusieurs personnes.  
 C'est Ash tel que elle le connaît et donc s'il était avec qqn d'autre, ça pourrait être différent.

---

Pärce qu'il n'a pas vécu, ou expérience. des souvenirs, donc ça ne serait pas la même personne. ②  
 Il saura ce que ça fait d'être Ash, mais il ne sera pas Ash. --QUALIA  
 Ils n'ont pas la même chronologie de vie.  
 On recrée la conscience, c'est une copie.

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :

Ash est une copie, est-ce que ça fait de lui la même personne?  
 Même s'il n'a pas vécu ses souvenirs, ça fait de lui Ash?  
 Question de Qualia  
 Il y a un moment où il n'y a plus de Ash

2

1

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

Vos notes pendant la discussion philosophique :

→ pas sentiment, & conscience de se qu'il fait  
 → ~~Objet~~  
 → remodeler comme on veut  
 → conscience d'existence  
 → est ≠ à se qu'il voit, montre ce qu'il veut  
 → existe à travers les autres & conscience

→ Qualia

→ 1 personne ne peuvent pas devenir 2 pers  
 → réaction d'IA. pas de personnalité quand il est seul

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :

d'après les autres se n'est pas la même même si tout est identique...



rien ne change !  
 c'est la même personne.

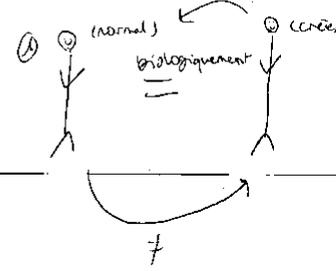
2

**QUESTION 1: est-ce que vous pensez que Ash du début et Ash de la fin sont la même personne et pourquoi ?**

① il évolue, pense, agit, est spontané, a des souvenirs, des sentiments...  
 ② juste des données à suivre  
 → si 1=2 alors si on se comporte comme un chien on en est un !  
 c'est faux évidemment.  
 ③ évolue plus se base uniquement sur les données enregistrées

**QUESTION 2: si on pouvait biologiquement recréer le corps d'Ash à partir de cellules souches et transférer à son nouveau corps tous ses états mentaux, est-ce que les deux seraient Ash ? Pourquoi?**

Oui, car il a des états mentaux identiques qu'au parent, rien n'a changer. Néanmoins, je me contredis dans ma tête en ne disant que j'avais les deux corps en face de moi le créé ne serait pas le même. → paradoxe...



→ je ne fais pas en réalité, ça mérite plus de réflexion

1

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

Vos notes pendant la discussion philosophique :

<p>1) Non</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- doit apprendre qui il est.</li> <li>- pas le vécu</li> <li>- Surtout plus avancé.</li> <li>- retransforme sa conscience.</li> <li>- pas connaissance de soi-même.</li> <li>- objet dans pas d'identité personnelle.</li> <li>- conscience de soi-même.</li> <li>- conscience des autres.</li> <li>- quand tout a été existé pas.</li> </ul>	<p>2) Non</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- coupure.</li> <li>- il l'a vu.</li> <li>- qualia</li> <li>- manque le passé</li> <li>- crée pas naturellement</li> <li>- pas la même conscience</li> <li>- le moi n'existe plus</li> </ul> <p>Oui</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comme enfant</li> <li>- on peut pas faire la différence entre les deux corps</li> <li>- on retrouve tous les éléments.</li> </ul>
--	---

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :

<p>1) Non</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pas le ressenti</li> <li>- doit apprendre sur lui-même</li> <li>- retransforme</li> <li>- Copie</li> <li>- n'existe pas tout seul</li> <li>- pas le sens</li> <li>- pas conscience</li> <li>- Surtout mais plus avancé</li> <li>- objet</li> </ul>	<p>2) Non</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pas le vécu</li> <li>- coupure</li> <li>- pas naturel</li> <li>- manque le passé</li> <li>- pas la même conscience</li> <li>- le moi n'existe plus</li> </ul> <p>Oui</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- histoire de enfant</li> <li>- pas de différences entre les deux corps</li> <li>- même vécu</li> <li>- mêmes émotions</li> <li>- tous les éléments</li> </ul>
---	---

2

**QUESTION 1: est-ce que vous pensez que Ash du début et Ash de la fin sont la même personne et pourquoi ?**

Non. Car il y a plein d'imperfection, il paraît plus jeune, il est plus attentif à sa petite amie tandis qu'avant il était absorbé par son téléphone. Il voulait l'aider à faire à manger, tandis que le premier <sup>plus parfait</sup> le deuxième n'a même pas proposé.

**QUESTION 2: si on pouvait biologiquement recréer le corps d'Ash à partir de cellules souches et transférer à son nouveau corps tous ses états mentaux, est-ce que les deux seraient Ash ? Pourquoi ?**

Oui, car c'est comme une photocopie. C'est la même chose, la même personne. Il a le même vécu, les mêmes émotions, les mêmes rêves etc.

1

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

Vos notes pendant la discussion philosophique :

plus d'identifier  
 question 1: doit donc pas d'identité personnelle // seul, il n'a pas de personnalité  
 non du moment qu'on meurt on ne peut pas revivre et reprendre qui on est  
 action / réaction sans ressenti émotionnelle ou conscience  
 on peut transformer et "choisir" sa personnalité, ses pensées  
 → coupure d'existence → encore moins la même personne et il pourrait  
 exister plusieurs de Ash donc pas d'identité perso  
 → réaction d'IA → recherche de définition et il est programmé pour interagir  
 avec elle principalement  
 → existe véritablement avec le contact et ne réfléchit pas sur sa vie  
 question 2: → grand même une coupure (non) il n'a pas vécu ses souvenirs  
 → effet que ça nous fait d'avoir ses données mais pas notre vrai ressenti  
 → vrai, à grand, s'est construit, "faux" a été créé et n'a rien vécu  
 → même histoire que ~~l'homme~~ l'homme qui se réveille dans le corps d'un  
 cafard (oui)  
 → du moment qu'on peut pas différencier la copie du vrai → (oui)  
 → pas le même esprit, cafard ~~est~~ justecaps qui change et pas meurt et revit

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :

question 1 → globalement non, ça ne serait pas le même  
 • objet  
 • seul, pas d'identité → vie grâce aux contacts  
 • action / réaction sans conscience  
 • on peut influencer ses souvenirs  
 • coupure d'existence → plein de Ash  
 • réaction d'IA → recherche de définition  
 question 2: plus de débat (oui/non)  
 non: • coupure  
 • n'a pas vécu (ses souvenirs)  
 • qualitas (effet que ça nous fait)  
 • n'a pas grandi, juste les  
 • souvenirs sont implantés  
 • pas le même esprit, meurt  
 et revit  
 oui: • du moment que c'est la même  
 personne, qu'on ne peut pas  
 faire de différence, on s'en  
 fiche que ça soit pas l'original,  
 ça reste la même personne

La question de l'identité personnelle :

QUESTION 1: est-ce que vous pensez que Ash du début et Ash de la fin sont la même personne et pourquoi ?

Non car le Ash du début a réellement les souvenirs qu'il a en tête tandis que le Ash de la fin se base seulement sur des données qui ont été entées donc on pourrait lui mettre n'importe quel souvenir en tête, il le prendrait comme vrai. Le 2<sup>ème</sup> Ash abuse aussi comment fonctionne certaine chose, ce qui meurt que ce n'est pas lui

QUESTION 2: si on pouvait biologiquement recréer le corps d'Ash à partir de cellules souches et transférer à son nouveau corps tous ses états mentaux, est-ce que les deux seraient Ash ? Pourquoi?

Si c'était possible de lui rendre exactement toutes ses émotions, tous ses comportements, toutes ses réactions et pensées, alors oui ils seraient le même Ash, mais dans le cas où ça ne serait pas exact, ils ne seraient pas les mêmes.

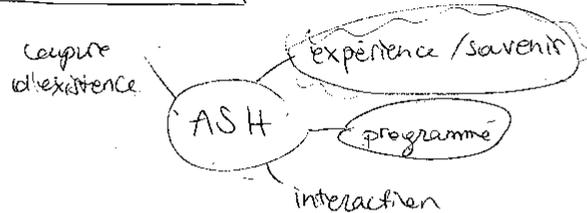
Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

Vos notes pendant la discussion philosophique :

- On peut modifier d'un Ash à l'autre les aspects que l'en aime pas ou les souvenirs.
  - Capture d'existence.
  - Le robot est programmé pour répondre à sa femme.
  - Face à lui même il n'est personne, seul il n'est personne il n'existe que dans l'interaction.
- Exister pour soit même et pas pour les autres
- Il n'a pas eu l'expérience
    - souvenirs / expérience
  - copie donc pas pareil comme un sac LV et un faux
  - exemple de thais avec les messages envoyé par son d'autre

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :

l'identité peut-elle exister sans l'identité personnelle?



2

La question de l'identité personnelle :

**QUESTION 1: est-ce que vous pensez que Ash du début et Ash de la fin sont la même personne et pourquoi ?**

Non → le deuxième est une copie du premier mais incomplète la femme a le contrôle total de la personnalité du second Ash.  
 Pour moi, le deuxième Ash est un objet bien qu'il se rapproche plus au moment d'un humain ce qui veut dire qu'il n'a pas de conscience donc pas d'identité personnelle contrairement au premier Ash.

**QUESTION 2: si on pouvait biologiquement recréer le corps d'Ash à partir de cellules souches et transférer à son nouveau corps tous ses états mentaux, est-ce que les deux seraient Ash ? Pourquoi?**

Non → il évolue différemment et je pense l'identité personnelle ne s'arrête pas aux états mentaux.  
 Le terme recréer pour moi, montre bien que ce ne sont pas les mêmes.

1

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

Vos notes pendant la discussion philosophique :

Pas de conscience pour le robot  
 Il ne distingue pas qu'il a été

Qui on est en ligne ≠ qui on est en vrai

Exister pour soi-même  
 Pas d'identité

Au début : vrai personne  
 À la fin : un objet qui imite

Il n'existe pas  
 VM sans les autres

Il existe seulement  
 dans les interactions

Il manque des données.

Il pourrait exister autant de Ash  
 qu'on veut → donc c'est plus  
 quelque'un.

pas d'identité  
 Reste un objet  
 pas de conscience

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :

Pas l'expérience, pas les souvenirs.

I est mort.

RIP

2

QUESTION 1: est-ce que vous pensez que Ash du début et Ash de la fin sont la même personne et pourquoi ?

Non, parce que le deuxième n'est qu'une imitation, un programme sans conscience, vide. Le premier Ash est un humain qui vit, pense, et décide de ses décisions. Le deuxième est juste un programme, qui agit selon sa configuration & ses données. Dans le premier il y a conscience & volonté, mais pas dans le deuxième, qui est juste une machine.

QUESTION 2: si on pouvait biologiquement recréer le corps d'Ash à partir de cellules souches et transférer à son nouveau corps tous ses états mentaux, est-ce que les deux seraient Ash ? Pourquoi ?

Ce ne serait quand même pas la même personne, juste un clone. Chaque être est unique, on ne peut pas remplacer quelqu'un en l'imitant. Ash reste mort.

2

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

Philosophie 2M, 2023

IDENTITÉ PERSONNELLE

SAMA

Nom :

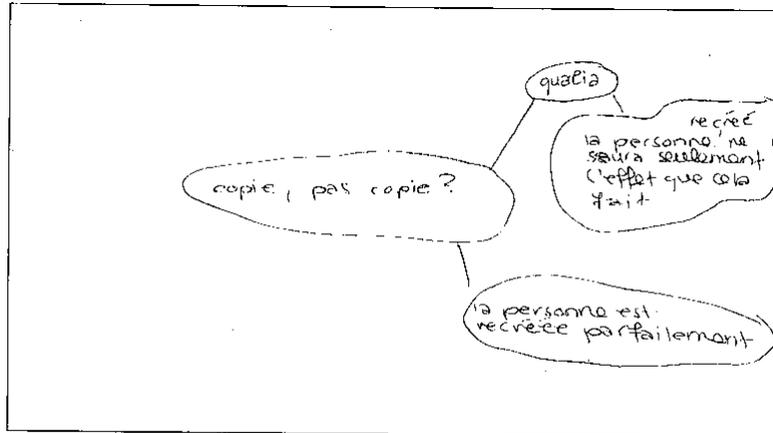
Prénom :

Vos notes pendant la discussion philosophique :

C'est un objet, une copie. Il n'a pas conscience ni de ce qu'il est, ni de ce qu'il dit. Le robot ~~repr~~ agit uniquement comme Ash agissait avec sa copie.

Qualia  
---quel effet ça fait

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :



2

Philosophie 2M, 2023

IDENTITÉ PERSONNELLE

SAMA

La question de l'identité personnelle :

**QUESTION 1: est-ce que vous pensez que Ash du début et Ash de la fin sont la même personne et pourquoi ?**

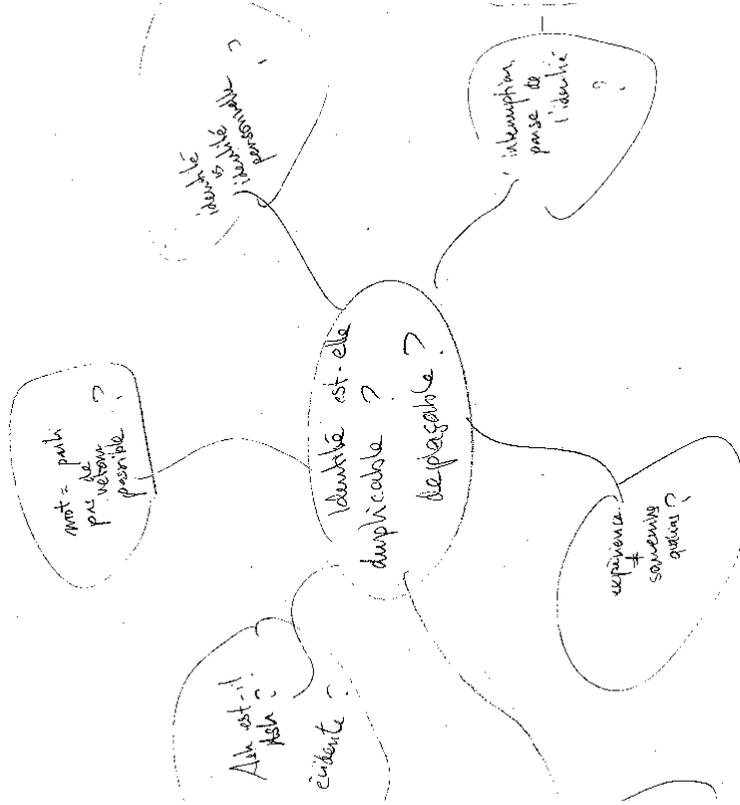
Non car même si le Ash de la fin arrive à copier tous les comportements de Ash du début, il reste une copie de Ash. Il n'a pas le même passé, c'est un robot, ce n'est pas Ash.

**QUESTION 2: si on pouvait biologiquement recréer le corps d'Ash à partir de cellules souches et transférer à son nouveau corps tous ses états mentaux, est-ce que les deux seraient Ash ? Pourquoi?**

Oui c'est la même vu qu'on le recrée exactement. Ce n'est pas comme à la question d'avant où c'est un corps crevé. Là, c'est la même exactement.

1

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques



Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

Philosophie 214, 2023

IDENTITÉ PERSONNELLE

SAMA

La question de l'identité personnelle :

**QUESTION 1: est-ce que vous pensez que Ash du début et Ash de la fin sont la même personne et pourquoi ?**

Non je ne pense pas.  
Il y a une pause d'existence entre les deux situations. Le robot apprend à parler, ce qui ne veut pas dire "être".  
Les deux auraient pu exister simultanément, mais qu'un seul aurait été le vrai  
Port de conscience  
1 seule identité  
Plus j'y pense moins je comprend

**QUESTION 2: si on pouvait biologiquement recréer le corps d'Ash à partir de cellules souches et transférer à son nouveau corps tous ses états mentaux, est-ce que les deux seraient Ash ? Pourquoi?**

Non, je ne pense toujours pas.  
Une identité ne se limite pas à un corps.

1

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

Vos notes pendant la discussion philosophique :

Non car il apprend qui il est. Il ne perçoit pas le sens de se qu'il fait. Il n'a pas d'identité personnelle parce que ce n'est pas une personne c'est objet. Ce n'est que le Ash que elle elle connaît mais pas celui que sa mère connaît par exemple. Face a lui-même il n'est personne.

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :

Non car il n'a pas vécu le passé. De plus à cause des qualia ce n'est pas la même personne. Non car sinon tout le monde pourrait imiter Ash.

2

La question de l'identité personnelle :

**QUESTION 1: est-ce que vous pensez que Ash du début et Ash de la fin sont la même personne et pourquoi ?**

Non, car une IA ne peut pas se comporter comme un être humain. On le voit car souvent sa copine lui fait des réflexions et lui dit qu'il lui manque des choses et qu'il n'est pas comme avant. De plus Ash a une conscience ce qui manque à l'IA.

**QUESTION 2: si on pouvait biologiquement recréer le corps d'Ash à partir de cellules souches et transférer à son nouveau corps tous ses états mentaux, est-ce que les deux seraient Ash ? Pourquoi?**

Non car il n'aurait pas de conscience. De plus il ne serait pas de la même matière que les humains. Il n'aurait pas passé de temps dans le ventre de sa mère et il n'aurait pas été crée de la même façon.  
Non car il n'a pas vécu le passé.

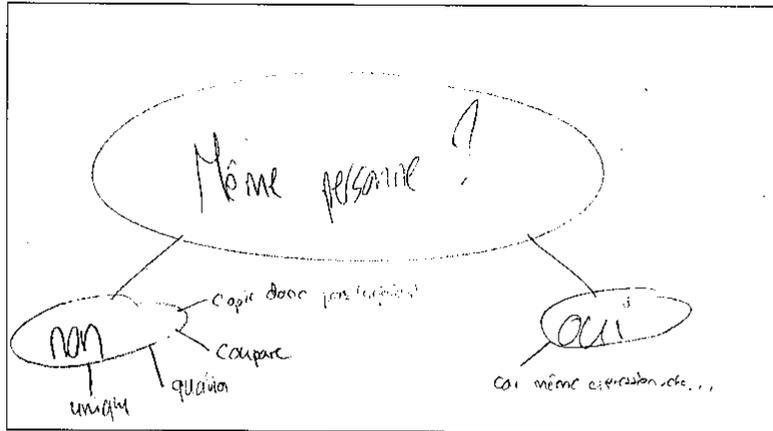
1

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

Vos notes pendant la discussion philosophique :

- On peut donner des infos fausses à l'IA et il va quand même y croire. On ne sera pas la même personne...
- Comparer du moment du décès et la réalisation de l'IA
- Interaction avec d'autres personnes, ça ne fonctionnerait pas forcément
- C'est un objet, quand il est tout seul, il est personne
- 
- coupure
- qualité
- a été créé par qqun d'autre
- unique

Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :



2

QUESTION 1: est-ce que vous pensez que Ash du début et Ash de la fin sont la même personne et pourquoi ?

Non car le vrai a vécu des choses et a un ressenti alors que l'IA, n'a pas ses souvenirs et tout son vécu, on doit le reconstituer

QUESTION 2: si on pouvait biologiquement recréer le corps d'Ash à partir de cellules souches et transférer à son nouveau corps tous ses états mentaux, est-ce que les deux seraient Ash ? Pourquoi ?

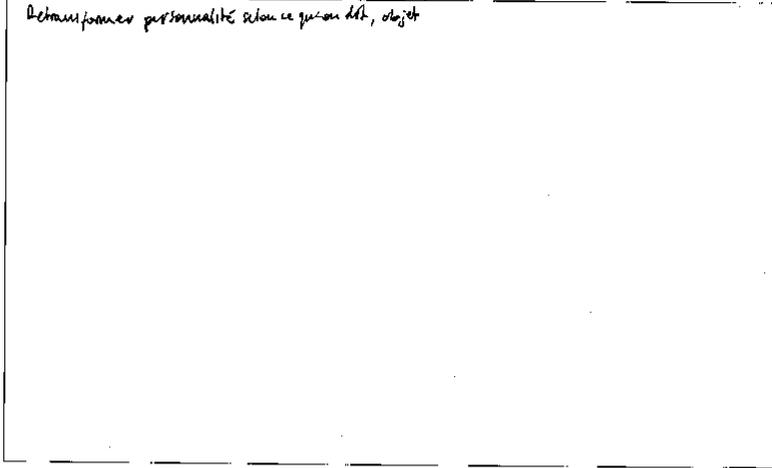
Tout le moment où une personne est vivante, comment elle pense, elle être la même personne car la copie est vivante dans la copie, en soi, elle est aussi elle-même

1

Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants: deux types d'échanges philosophiques

Vos notes pendant la discussion philosophique :

Reformuler personnalité selon ce qu'on dit, objet



Vos mots-clés | votre résumé | Mindmap ou ..., après la discussion :

<p>Non :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• n'a pas eu l'expérience</li> <li>• Qualités</li> <li>• "vo" commune en cours</li> <li>• mort, être unique</li> <li>• chronologie</li> <li>• si pas être naturellement par humain, objet</li> <li>• sémantique "copie"</li> <li>• pas de vie esprit</li> <li>• quelle sera pas d'organe</li> <li>• temporalité</li> <li>• souvenirs d'expérience</li> <li>• transformation et transport et duplication</li> <li>• exemple au voi d'identité par messages</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- duplication?</li> <li>- être possible de n'être?</li> <li>- identité personnelle dissoute d'identité?</li> </ul>	<p>Oui :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- cofard</li> <li>- si on peut pas faire la d'c'est la d' per'</li> <li>- du par copie construction de l'ha Ash</li> </ul>
--	---	--

La question de l'identité personnelle :

**QUESTION 1: est-ce que vous pensez que Ash du début et Ash de la fin sont la même personne et pourquoi ?**

Non. Ce n'est pas un humain, que des réponses "programmées", il n'a aucun vrai souvenir, ~~seulement~~ ne fait que "imiter" Ash. Truc de la chambre d'incinération (sans le savoir ça reste un ordinateur c'est tout). Bon de l'administrateur

**QUESTION 2: si on pouvait biologiquement recréer le corps d'Ash à partir de cellules souches et transférer à son nouveau corps tous ses états mentaux, est-ce que les deux seraient Ash ? Pourquoi?**

Non. Ça fait bizarre. Ce ne serait qu'un clone, il serait mort quand même, la conscience ne fait pas la personne et un fait que la vie s'est arrêtée ça reste une autre chose qui n'est qu'un remplacement.

*Observation d'une pensée dialogique critique chez les étudiants : deux types d'échanges philosophiques*