

N°d'ordre NNT : xxx



THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE LYON
opérée au sein de
l'Université Claude Bernard Lyon 1

Ecole Doctorale N° 485
(Education, Psychologie, Information, Communication)

Laboratoire ECP Lyon 2 – EA 4571 Education, Cultures, Politiques

Spécialité de doctorat : Sciences de l'Education

Soutenue publiquement le 12/09/2019 par :

Valérie, Florence FOURNIER épouse RADAWIEC

L'éducabilité morale des adultes en prison

Devant le jury composé de :

BERGER, Dominique, Professeur des Universités en Sciences de l'Education, Université Claude Bernard Lyon 1, Examineur.

CHIROUTER, Edwige, Maîtresse de Conférences HDR en Sciences de l'Education, Université de Nantes, Rapporteuse.

FORAY, Philippe, Professeur des Universités en Sciences de l'Education, Université Jean Monnet de Saint-Etienne, Examineur.

MARIN, Brigitte, Professeure des Universités en Linguistique, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne, Rapporteuse.

MOUGNIOTTE Alain, Professeur des Universités en Sciences de l'Education, Université Claude Bernard Lyon 1, Directeur.

Remerciements

Je remercie M. Guy Avanzini, Professeur des Universités en Sciences de l'Education, et M. Alain Mogniotte, Professeur des Universités en Sciences de l'Education, pour leur accompagnement précieux tout au long de ce travail de thèse. Leurs lectures attentives et leurs conseils éclairés ont jalonné ce long travail de recherche.

Je remercie également les adultes incarcérés qui ont participé à mon expérimentation sur les dilemmes moraux. Ils ont accepté que les discussions sur ces dilemmes soient enregistrées afin d'être entièrement retranscrites. Sans leur confiance sans faille, ce travail de recherche n'aurait pas pu aboutir.

Je remercie toute ma famille pour son soutien et ses encouragements.

Cette thèse a été une aventure intellectuelle et humaine extraordinaire.

Résumé de la thèse en français

Cette thèse a pour objet la mise en place d'ateliers de philosophie auprès élèves adultes incarcérés. Notre dispositif pédagogique initie des discussions philosophiques sur des dilemmes moraux. En prison, l'enseignement a pour objectif principal de préparer le détenu à la sortie et de lui permettre de comprendre le monde dans lequel il vit. C'est dans cette optique que s'inscrit notre travail de recherche. Notre question centrale est : Dans quelle mesure le recours à la discussion de dilemmes moraux entre adultes incarcérés peut-il participer à leur développement moral ?

Notre première hypothèse porte sur la mobilisation de la dimension rationnelle dans le jugement, afin de favoriser l'accès des détenus à un stade de développement moral plus avancé qu'auparavant. La seconde hypothèse concerne la nécessaire prise en compte de la dimension émotionnelle et affective dans la formulation des jugements moraux, car elle interfère avec les approches rationnelles.

Sur le plan méthodologique, nous recourons à une méthode qualitative, l'analyse de contenu. A partir de la retranscription des discussions sur les dilemmes moraux, nous procédons au codage des unités de sens des verbatim, en lien avec les valeurs orientant la théorie des stades de développement moral de Kohlberg. Ensuite, nous appliquons la méthode de l'analyse de contenu afin d'accéder à la compréhension fine des arguments des apprenants. Puis nous appréhendons, sur l'ensemble des discussions, le niveau de développement moral des détenus, et dressons leur profil d'éducabilité morale.

Ce travail réflexif sur le dilemme vise l'éducabilité morale du sujet, en se fondant sur le postulat d'une éducabilité toujours possible. Les résultats de cette recherche, en évaluant le potentiel l'éducabilité morale des détenus, pourrait permettre de rendre une décision sur le plan judiciaire. Notre recherche montre également qu'il est impossible de rattacher certaines argumentations à la grille de Kohlberg. En effet, la théorie des niveaux de développement moral ne prend pas en compte la primauté des valeurs familiales, idéalisées chez les personnes détenues. Nous postulons donc l'existence d'un nouveau stade de développement moral, de niveau post conventionnel, qui pourrait être nommé « stade du respect inconditionnel des valeurs familiales ». Il aurait, comme principe directeur, la préservation absolue des membres de sa famille.

Mots clés : détenus, dilemme moral, discussion philosophique, éducabilité morale, prison.

Résumé de la thèse en anglais

This thesis's subject is the setting up of philosophy workshops aimed at inmates serving some time in jail. Our educational project allows them to learn and exchange on philosophical topics related to moral dilemmas. In prison, the teacher's main role is to prepare the inmates for their release and teach them how to understand better the world in which they live. Our research finds its framework for this purpose. The issue raised in this particular work is « To what extent can the use of discussions on moral dilemmas between inmates take a part in their moral development and/or behaviour ? ».

Our first hypothesis deals with the mobilisation of the rational dimension in their own judgement, in order to give them the opportunity to develop and increase their previous state of moral behaviour. The second hypothesis takes into account the emotional and affective dimension as regard the wording of moral judgements, as it might alter the rational approaches.

On the methodological aspect, we focus on the qualitative side that is to say on the content analysis. Starting from the transcript of the discussions on moral dilemmas, we proceed to the coding of the units of meaning of the verbatim, in connection with the values guiding the theory of the stages of moral development of Kohlberg. Then, we apply the content analysis method to reach the sharp understanding of the learners' arguments. At last, from the whole discussions, we grasp the level of the prisoners' moral development and draw their profile of moral educability.

This reflexive work on the dilemma aims at the subject's moral educability, based on the premise of a still possible educability. The outcomes of this research, by assessing the potential of the moral educability of the detainees, could alter a decision making on the judicial level. Our research also shows that some arguments can't be related to Kohlberg's grid. Indeed, the theory of moral development levels does not take into account the presence of family values, idealized for detained people. We therefore postulate the existence of a new stage of moral development, of a postconventional level, which could be called "stage of unconditional respect for family values". It would have, as a guiding principle, the absolute preservation of one's family members.

Key words : detainees, moral dilemma, philosophical discussion, moral educability, prison.

Table des matières

Introduction	11
Partie 1 : La contextualisation de la recherche	19
Chapitre 1 : L’historique de l’enseignement en prison.	20
Chapitre 2 : La présentation des établissements pénitentiaires.	31
Chapitre 3 : L’organisation de l’enseignement en milieu pénitentiaire.....	33
Chapitre 4 : Les orientations de l’enseignement en milieu pénitentiaire.	34
Chapitre 5 : La présentation de l’unité locale d’enseignement.	36
Chapitre 6 : Les apports théoriques et méthodologiques	37
1. La théorie des stades de développement moral de Kohlberg.	37
2. Les valeurs morales.	43
3. Les ateliers de philosophie.	46
4. Les apports méthodologiques.	50
4.1. La participation observante.....	50
4.2. L’analyse de contenu.	50
4.3. Le codage des valeurs morales.	53
4.4. La fidélité intra-codeurs.....	55
Partie 2 : L’analyse des dilemmes moraux.....	56
Chapitre 1 : La contextualisation du dispositif des ateliers de philosophie.....	57
1. Des propos introductifs à l’analyse des dilemmes moraux.	57
2. La présentation des apprenants de l’atelier de philosophie.	59
Chapitre 2 : L’analyse des dilemmes moraux.	62
1. Le dilemme moral Le tramway.	63
2. Le dilemme moral Le Pont.	70

3.	Le dilemme moral L'héritage.	84
4.	Le dilemme moral Le don d'organe.	87
5.	Le dilemme moral Le camp de concentration.	91
6.	Le dilemme moral L'autopsie.....	94
7.	Le dilemme moral Le chirurgien.	97
8.	Le dilemme moral Le soldat.....	101
9.	Le dilemme moral La mort programmée.....	106
10.	Le dilemme moral Le cas de Heinz.	111
11.	Le dilemme moral Le délit de fuite.....	115
12.	Le dilemme moral Le virus.....	120
13.	Le dilemme moral Le juge.....	125
14.	Le dilemme moral Le sauvetage.....	129
Partie 3 : L'éducabilité morale		135
Chapitre 1 : L'analyse chronologique des arguments de M. Samuel.		136
1.	Le dilemme moral L'héritage.	136
2.	Le dilemme moral Le don d'organe.	137
3.	Le dilemme moral Le camp de concentration.	138
4.	Le dilemme moral L'autopsie.....	139
5.	Le dilemme moral Le tramway.	140
6.	Le dilemme moral Le chirurgien.	141
7.	Le dilemme moral Le soldat.....	143
8.	Le dilemme moral La mort programmée.....	144
9.	Le dilemme moral Le cas de Heinz.	145
10.	Le dilemme moral Le délit de fuite.....	146
11.	Le dilemme moral Le Pont.	147
12.	Le dilemme moral Le virus.....	148

13. Le dilemme moral Le juge.....	149
14. Le dilemme moral Le sauvetage.....	150
Chapitre 2 : L'analyse chronologique des arguments de M. Laurent.....	152
1. Le dilemme moral L'héritage.....	153
2. Le dilemme moral Le camp de concentration.....	154
3. Le dilemme moral L'autopsie.....	154
4. Le dilemme moral Le chirurgien.....	155
5. Le dilemme moral La mort programmée.....	157
6. Le dilemme moral Le cas de Heinz.....	158
7. Le dilemme moral Le délit de fuite.....	159
Chapitre 3 : L'analyse chronologique des arguments de M. Marcel.....	161
1. Le dilemme Le don d'organe.....	162
2. Le dilemme Le camp de concentration.....	163
3. Le dilemme moral L'autopsie.....	164
4. Le dilemme moral Le tramway.....	165
5. Le dilemme moral Le chirurgien.....	166
6. Le dilemme moral Le soldat.....	168
Chapitre 4 : L'analyse chronologique des arguments de M. Kamel.....	170
1. Le dilemme moral Le chirurgien.....	170
2. Le dilemme moral Le soldat.....	171
3. Le dilemme moral La mort programmée.....	172
4. Le dilemme moral Le cas de Heinz.....	174
5. Le dilemme moral Le Pont.....	175
6. Le dilemme moral Le virus.....	176
7. Le dilemme moral Le juge.....	177
8. Le dilemme moral Le sauvetage.....	178

Chapitre 5 : L'analyse chronologique des arguments de M. Ali.	179
1. Le dilemme moral L'héritage.	180
2. Le dilemme moral Le don d'organe.	180
3. Le dilemme moral Le camp de concentration.	181
4. Le dilemme moral Le tramway.	181
5. Le dilemme moral L'autopsie.....	182
6. Le dilemme moral Le soldat.....	183
7. Le dilemme moral La mort programmée.....	184
8. Le dilemme moral Le cas de Heinz.	185
9. Le dilemme moral Le délit de fuite.	185
10. Le dilemme moral Le Pont.	186
11. Le dilemme moral Le virus.....	187
12. Le dilemme moral Le juge.....	188
Chapitre 6 : L'analyse chronologique des arguments de M. Mokhtar.....	189
1. Le dilemme moral Le virus.	189
2. Le dilemme moral Le juge.....	190
3. Le dilemme moral Le sauvetage.....	191
Chapitre 7 : L'analyse chronologique des arguments de M. Antoine.....	193
1. Le dilemme moral L'héritage.	193
2. Le dilemme moral Le don d'organe.	194
3. Le dilemme moral Le camp de concentration.	194
4. Le dilemme moral L'autopsie.....	195
5. Le dilemme moral Le tramway.	196
6. Le dilemme moral Le chirurgien.	196
7. Le dilemme moral Le soldat.....	197
8. Le dilemme moral La mort programmée.....	198

9. Le dilemme moral Le cas de Heinz.	199
10. Le dilemme moral Le délit de fuite.....	200
11. Le dilemme moral Le Pont.	200
12. Le dilemme moral Le virus.....	202
13. Le dilemme moral Le juge.....	203
14. Le dilemme moral Le sauvetage.....	203
Chapitre 8 : L'analyse chronologique des arguments de M. Bernard.....	205
1. Le dilemme moral Le cas de Heinz.	205
2. Le dilemme moral Le délit de fuite.	205
3. Le dilemme moral Le Pont.	206
4. Le dilemme moral Le virus.	207
5. Le dilemme moral Le juge.....	208
6. Le dilemme moral Le sauvetage.....	209
Chapitre 9 : La validité de signifiante.....	210
1. L'entretien individuel avec M. Kamel.....	210
2. L'entretien individuel avec M. Laurent.....	214
Partie 4 : La discussion.....	218
Chapitre 1 : Les critiques émises suite aux travaux de Kohlberg.....	219
Chapitre 2 : Les apports des théories sur les émotions morales.	223
Chapitre 3 : Les résultats de la recherche.	229
1. Le profil d'éducabilité morale des apprenants.	230
2. La validation des hypothèses de recherche.	234
2.1. La première hypothèse de recherche.....	234
2.2. La deuxième hypothèse de recherche.	235
Chapitre 4 : Les limites de notre recherche.	236
Chapitre 5 : Les apports de notre recherche.	237

1. L'existence d'un nouveau stade de développement moral.....	237
2. L'entretien individuel avec M. Kamel.....	238
3. L'entretien individuel avec M. Laurent.....	240
4. Une nouvelle perspective dans la théorie de Kohlberg.....	241
Conclusion.....	244
Références bibliographiques.....	252
Ouvrages.....	253
Thèses de Doctorat.....	255
Revue.....	255
Articles.....	255
Publications gouvernementales.....	257
Annexes.....	260
Annexe 1 : Formulaire d'information et de consentement.....	263
Annexe 2 : Fiche de préparation Le dilemme moral Le tramway.....	264
Annexe 3 : Retranscription Dilemme moral Le tramway.....	266
Annexe 4 : Fiche de préparation Dilemme moral Le Pont.....	278
Annexe 5 : Retranscription Dilemme moral Le Pont.....	280
Annexe 6 : Fiche de préparation Dilemme moral L'héritage.....	299
Annexe 7 : Retranscription Dilemme moral L'héritage.....	301
Annexe 8 : Fiche de préparation Dilemme moral Le don d'organe.....	320
Annexe 9 : Retranscription Dilemme moral Le don d'organe.....	322
Annexe 10 : Fiche de préparation Dilemme moral Le camp de concentration.....	340
Annexe 11 : Retranscription Dilemme moral Le camp de concentration.....	342
Annexe 12 : Fiche de préparation Dilemme moral L'autopsie.....	353
Annexe 13 : Retranscription Dilemme moral L'autopsie.....	355
Annexe 14 : Fiche de préparation Dilemme moral Le chirurgien.....	375

Annexe 15 : Retranscription Dilemme moral Le chirurgien	377
Annexe 16 : Fiche de préparation Dilemme moral Le soldat	398
Annexe 17 : Retranscription Dilemme moral Le soldat	400
Annexe 18 : Fiche de préparation Dilemme moral La mort programmée.....	420
Annexe 19 : Retranscription Dilemme moral La mort programmée	422
Annexe 20 : Fiche de préparation Dilemme moral Le cas de Heinz	434
Annexe 21 : Retranscription Dilemme moral Le cas de Heinz	436
Annexe 22 : Fiche de préparation Dilemme moral Le délit de fuite	446
Annexe 23 : Retranscription Dilemme moral Le délit de fuite.....	448
Annexe 24 : Fiche de préparation Dilemme moral Le virus.....	463
Annexe 25 : Retranscription Dilemme moral Le virus.....	465
Annexe 26 : Fiche de préparation Dilemme moral Le Juge	478
Annexe 27 : Retranscription Dilemme moral Le juge	480
Annexe 28 : Fiche de préparation Dilemme moral Le sauvetage	493
Annexe 29 : Retranscription Dilemme moral Le sauvetage	495
Annexe 30 : Guide d’entretien Thème Famille	505
Annexe 31 : Retranscription de l’entretien avec M. Kamel	506
Annexe 32 : Retrancription de l’entretien avec M. Laurent	518

Introduction

Quelles sont les raisons qui nous ont poussée à enseigner auprès d'apprenants parfois réputés « inéducables » ? Sans doute éprouvions-nous ce besoin de tester à l'infini le postulat d'éducabilité. « *Un postulat fondateur de toute activité éducative, qui interdit d'attribuer une difficulté ou échec d'un sujet à son absence de dons (...) Rien ne garantit jamais au pédagogue qu'il a épuisé toutes les ressources méthodologiques, rien ne l'assure qu'il ne reste pas un moyen encore inexploré, qui pourrait réussir là où, jusqu'ici, tout a échoué* » (Meirieu, 2007, p. 51).

Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'un établissement pénitentiaire. Il constitue ce qu'Ervin Goffman a nommé une institution « totalitaire ». Les prisons sont destinées à protéger la communauté contre des menaces intentionnelles. « *Toute institution accapare une part du temps et des intérêts de ceux qui en font partie, et leur procure une sorte d'univers spécifique qui tend à les envelopper* » (Goffman, 1961, p. 45). Mais certaines poussent cette tendance à un degré beaucoup plus contraignant que les autres. Signe de leur caractère « totalitaire », les barrières dressées aux échanges sociaux avec l'extérieur, sont souvent concrétisées par des obstacles matériels ; en prison, ces obstacles sont les portes fermées, les barreaux, les barbelés, les murs d'enceinte, principalement.

Dans les sociétés modernes, l'individu dort, se distrait, travaille en des endroits différents, avec des personnes différentes, sous des autorités différentes. « *Les institutions totalitaires, au contraire, brisent les frontières qui séparent ordinairement ces trois champs d'activité ; c'est une caractéristique essentielle de ces institutions* » (Goffman, 1951, p. 4). Tous les aspects de l'existence s'inscrivent dans le même cadre, sous une seule et même autorité. Chaque phase de l'activité quotidienne se déroule, pour chaque individu, en relation de promiscuité totale avec d'autres personnes, soumises aux mêmes contraintes. Toutes ces périodes sont réglées selon un programme strict, à un horaire déterminé, selon un plan élaboré par la direction, via un système de règlements. Les activités imposées sont regroupées selon un plan unique, conçu pour répondre au but officiel de l'institution pénitentiaire, à savoir la protection de la société envers des personnes jugées déviantes. « *Le caractère essentiel des institutions totalitaires est qu'elles appliquent à l'homme un traitement collectif conforme à un système d'organisation bureaucratique qui prend en*

charge tous les besoins, quelles que soient en l'occurrence la nécessité ou l'efficacité de ce système » (Goffman, 1961, p. 68).

« Les institutions totalitaires établissent un fossé infranchissable entre le groupe restreint des dirigeants et la masse des personnes dirigées, que nous appellerons, pour plus de facilité, reclus » (Goffman, 1961, p. 69). Les détenus vivent essentiellement à l'intérieur de l'établissement pénitentiaire, alors que les surveillants sont socialement intégrés au monde extérieur. En prison, il existe deux groupes indissociables : les surveillés et les surveillants. Il y a un fossé entre dirigés (détenus) et dirigeants (surveillants). « Chaque groupe tend à se faire de l'autre une image étroite, stéréotypée et hostile, le personnel se représentant le plus souvent les reclus comme des êtres repliés sur eux-mêmes, revendicatifs et déloyaux, tandis que le personnel paraît aux reclus condescendant, tyrannique et mesquin. Alors que le personnel a tendance à se croire supérieur et à ne jamais douter de son bon droit, les reclus ont tendance à se sentir inférieurs, faibles, déchus et coupables » (Goffman, 1961, p. 49). Les échanges entre les deux groupes sont très restreints, la distance les séparant étant immense.

Il paraît cependant important de préciser que l'administration pénitentiaire œuvre afin de garantir un dialogue serein entre détenus et surveillants. La mission des surveillants est essentielle au respect des règles de sécurité, et au maintien d'échanges relationnels avec les personnes incarcérées. De plus, la mission des surveillants pénitentiaires nous permet de proposer un enseignement de qualité, dans des conditions de sécurité optimales.

En prison, l'enseignement a pour objectif officiel principal de préparer le détenu à la sortie, de lui permettre de comprendre le monde dans lequel il vit, en vue de participer à la vie sociale. *« L'enseignement dispensé dans les établissements pénitentiaires correspond à un droit pour les personnes privées de liberté. Le droit à l'éducation constitue un droit fondamental et universel, affirmé aussi bien par le corpus législatif français que par le droit international » (Circulaire n° 2011-239 du 8-12-2011 d'orientation du ministère de l'éducation nationale).*

En milieu pénitentiaire, l'enseignement s'inscrit dans une perspective d'éducation permanente, de poursuite ou de reprise d'un cursus de formation et / ou de préparation à un diplôme. « *Sa finalité est de permettre à la personne détenue de se doter des compétences nécessaires pour se réinsérer dans la vie sociale et professionnelle (cf. article D. 435 du code de procédure pénale). La prise en charge des mineurs et la lutte contre l'illettrisme constituent ses priorités. L'enseignement est fondé sur les mêmes exigences et les mêmes références qu'en milieu libre, notamment en référence au socle commun des connaissances et des compétences (cf. article L. 122-1 et suivants du code de l'éducation). Il se fixe les mêmes modalités de validation des acquis, en particulier par la préparation et la passation de diplômes* » (Circulaire n° 2011-239 du 8-12-2011 d'orientation du ministère de l'éducation nationale).

L'enseignement en prison permet également de stimuler intellectuellement les détenus, de structurer le temps, et de travailler ainsi à leur réinsertion sociale et professionnelle. Il se heurte cependant à de nombreux obstacles : les détenus, ayant un passé scolaire difficile, parfois chargé d'échec et de dévalorisation sur le plan narcissique, éprouvent de grandes difficultés pour se mobiliser et venir « en classe ». Chez certains adultes, le retour en classe en prison s'effectue après de nombreuses années sans enseignement. Il convient en effet de préciser qu'apprendre, c'est accepter d'être déstabilisé sur le plan culturel, en déstructurant ses représentations cognitives. Apprendre, c'est aussi prendre le risque de réussir, mais également d'échouer. Pour la plupart, c'est prendre un risque difficile sur le plan narcissique, celui de la confrontation à un éventuel échec, ce qui peut expliquer les éventuelles conduites d'évitement et de refus.

En outre, l'enseignement en prison se heurte en permanence à des obstacles liés au fonctionnement même de la vie en détention : turn-over permanent des apprenants (entrées en prison, transfèrements, libérations, parloirs familles et avocats, rendez-vous avec les personnels du SPIP (Service Pénitentiaire d'Insertion et de Probation)), rendez-vous médicaux, faible volume horaire de l'enseignement proposé, forte hétérogénéité des niveaux scolaires... En prison, les contraintes pénitentiaires priment sur l'enseignement, ce qui nuit parfois à un parcours de formation : « ... *La prison est et restera un lieu de garde et de châtement... L'impératif sécuritaire et l'objectif de contention des détenus imposent à*

l'administration pénitentiaire et à ses agents une gestion pragmatique de la vie quotidienne : au jour le jour, prosaïquement, elle négocie, réprime, privilégie, instrumentalise, opprime, sanctionne, et récompense les détenus afin de produire l'absence de désordre en détention » (Chantraine, 2004, p. 4-5).

Les détenus désireux de s'inscrire au service scolaire de la prison, sont reçus par le responsable local de l'enseignement, pour un entretien de motivation. Il convient de rappeler que les adultes ne sont pas soumis à l'instruction obligatoire, qui court en France jusqu'à l'âge de seize ans. L'enseignement en milieu pénitentiaire vise à les préparer au mieux à leur sortie, en leur permettant de se réinsérer dans la vie sociale et professionnelle. C'est aussi dans cette optique qu'il nous a paru essentiel de conduire un travail sur leur éducation aux valeurs morales.

Encore convient-il de bien cerner ce que nous appelons « éducation aux valeurs morales ». En effet, deux problèmes la guettent. Le premier consisterait à confondre « éducation aux valeurs morales » et « éducation démocratique » : il s'agirait alors de faire appel au maximum à la coopération des apprenants, à leurs avis et opinions ; or, si leur autonomie est une finalité fondamentale, il ne s'agit pas de la provoquer de façon artificielle. Le second problème serait de considérer qu'une formation coercitive de la personnalité pourrait se révéler efficace. Or, « *Obéir par peur n'est pas obéir, c'est se soumettre, renoncer à l'humanité* » (Defrance, 1993, p. 50). C'est pourquoi il est indispensable de favoriser une éducation aux valeurs morales qui soit une éducation à l'autonomie : « *Il s'impose donc, si l'on veut être démocrate en éducation, de ne pas imposer la démocratie, mais de la proposer pour faire saisir les raisons qui la justifient* » (Mougniotte, 1994, p. 20).

L'éducation aux valeurs morales doit permettre aux apprenants d'intérioriser le sens et l'intérêt des valeurs, de les comprendre, afin d'être à même de les respecter et de les faire respecter. Elle doit donc être acceptée par les détenus, et non suscitée par contrainte ; il s'agit d'éviter une imposition passive de savoirs extérieurs, qui ne leur permettrait pas d'en appréhender le sens. C'est l'autonomie morale, telle que la définit Kant, qui est visée :

obéir par soi-même à la loi morale, passer du stade de l'hétéronomie à celui de l'autonomie.

Nous pensons donc indispensable de proposer à des apprenants majeurs détenus une éducation aux valeurs morales qui soit la clé de voûte de l'intégration sociale. L'école a pour mission d'instruire, d'éduquer et de former ; c'est un enjeu éducatif essentiel pour notre société, et surtout pour les personnes détenues. De plus, en prison, l'un des objectifs principaux est l'aide à la réinsertion. Or, la personne majeure a transgressé la loi en commettant un délit ou un crime. Il paraît donc important d'appréhender le niveau de développement moral auquel elle se situe, afin de favoriser son évolution vers un niveau supérieur. « *En d'autres termes, les individus ayant développé une aptitude à produire des jugements moraux sophistiqués et à raisonner au sujet de dilemmes moraux à un niveau avancé s'appuieront sur ces capacités pour prendre des décisions concernant la manière dont ils devraient se comporter eux-mêmes* » (Bègue, Bachler, Baliter et Przygodzki-Lionet, 2013, p. 254). Des études ont validé cette affirmation (Blasi, 1980, Jurkovic, 1980). L'accélération du développement moral des personnes incarcérées est donc un enjeu sociétal fort. « *Les personnes dont le raisonnement moral a atteint un niveau plus avancé tendent à faire des choix plus moraux et à agir plus souvent en accord avec les normes morales* » (Bègue, Bachler, Baliter et Przygodzki-Lionet, 2013, p. 254).

Afin de favoriser cette évolution du développement moral, nous avons opté pour l'utilisation du dilemme moral. Ce dernier peut être défini comme : « *(...) une situation, réelle ou fictive, dont l'issue pose un problème moral de choix restreint (entre deux possibilités) sous une forme normative, pour lequel il n'y a pas de bonne solution* » (Leleux, 1993-1994, p. 6-7). Une autre définition peut être proposée : « *C'est une courte histoire comprenant un personnage central ayant à faire un choix de conduite pour résoudre un problème moral. Cette histoire se termine toujours sur la question morale : que devrait faire le personnage ? Les apprenants sont alors invités à répondre, de manière interactive, en exprimant des jugements moraux sur la conduite que le personnage devrait adopter* » (Bastien, Legros et Leleux, 1990). Ce ne sont donc pas les choix opérés par les apprenants qui vont être significatifs, mais l'argumentation qu'ils vont formuler. « *Pour Kohlberg, ce qui va dès lors être déterminant pour l'évolution morale*

n'est pas l'issue choisie pour sortir du dilemme (ce que Kohlberg appelle le contenu) mais, la structure, la façon de raisonner au sujet d'un dilemme moral » (Leleux, 1993-1994, p. 6-7).

Ces constats nous amènent à la problématique suivante :

Dans quelle mesure le recours à la discussion de dilemmes moraux entre adultes incarcérés peut-il participer à leur développement moral ?

Afin de répondre à notre problématique, nous émettons les hypothèses suivantes :

- 1) La mobilisation de la dimension rationnelle peut favoriser leur accès à un stade de développement moral plus avancé qu'auparavant.
- 2) Mais la dimension émotionnelle et affective est à prendre en considération, car elle interfère avec les approches rationnelles.

Notre texte est composé de quatre grandes parties.

La première partie contextualise notre recherche en dressant l'historique de l'enseignement en prison, et en précisant les différents types d'établissements pénitentiaires. Ensuite, nous présentons l'organisation et l'orientation de l'enseignement en prison, ainsi que le fonctionnement de l'unité locale d'enseignement. Enfin, nous exposons les apports théoriques et méthodologiques de cette recherche.

Dans une deuxième partie, nous présentons les ateliers de philosophie, ainsi que les dilemmes moraux. Nous contextualisons le dispositif des ateliers de philosophie, puis présentons les caractéristiques principales des apprenants. Dans un deuxième temps, nous présentons l'analyse de l'intégralité des séances sur le dilemme moral.

Dans une troisième partie, nous abordons la question de l'éducabilité morale des apprenants, à travers l'analyse chronologique de leurs argumentations lors des discussions

sur les dilemmes moraux. Puis nous validons les critères de scientificité nommé « validité de signifiante » et « fidélité intra-codeur », afin de limiter la subjectivité inhérente à la posture du chercheur en immersion dans son terrain d'expérimentation.

La quatrième partie est consacrée à la discussion réflexive. Dans un premier temps, nous exposons les critiques émises suite aux travaux de Kohlberg, notamment les apports des théories sur les émotions morales. Puis, après avoir présenté la synthèse des niveaux de développement moral des détenus, nous validons nos hypothèses de recherche. Ensuite, nous précisons les limites de cette recherche. Enfin, nous exposons les différents apports de notre recherche.

Partie 1 : La contextualisation de la recherche

Il nous paraît indispensable de contextualiser notre recherche. Pour cela, nous allons, dans un premier temps, dresser l'historique de l'enseignement en prison. Puis nous présentons les différents types d'établissements pénitentiaires en France, ainsi que l'organisation et l'orientation de l'enseignement en milieu carcéral. Ensuite, nous présentons l'unité locale d'enseignement de l'établissement pénitentiaire dans lequel nous avons mené notre expérimentation. Enfin, nous exposons les apports théoriques et méthodologiques qui ont présidé à cette recherche.

Chapitre 1 : L'historique de l'enseignement en prison.

D'après une enquête de Louis Mermaz et Jacques Floch, « *Retracer l'histoire de la prison est difficile, tant il existe de niveaux de lecture possibles. L'histoire de la peine et de l'emprisonnement se confond souvent avec l'histoire du droit pénal, ou rejoint les réflexions philosophiques sur la condition de l'enfermement. Ces approches fournissent un apport essentiel dans l'appréhension du système pénitentiaire tel qu'il existe aujourd'hui ; elles paraissent néanmoins fragmentées ou partielles et ne traduisent qu'incomplètement l'histoire de l'enfermement, qui, elle, se caractérise par sa remarquable immobilité. L'enfermement, subi par le détenu, vécu comme la privation de liberté dans des conditions de contraintes et de promiscuité non choisies, échappe à toute historiographie. Il est, selon l'historien Christian Carlier, un phénomène "a-historique* » (Mermaz, Floch, 2000).

La conception de la prison conçue comme lieu de privation de liberté est moins ancienne que l'on pourrait croire. Elle a existé au Moyen-Age, assimilée à la notion de pénitence, puis a rapidement disparu. Mais, au XVIème siècle, se développent en Europe des édifices destinés à l'emprisonnement : « *les détenus y sont maintenus pour le rachat de leur faute, dans un but d'amendement* » (Foucault, 1975, p. 15).

Historiquement, la prison a été marquée par une représentation du détenu comme non-éducable. Au dix-huitième siècle, la politique pénitentiaire accordait une large place aux châtiments corporels. En témoigne le supplice de Damiens raconté par Michel Foucault : « *... à la place de Grève, et sur un échafaud qui y sera dressé, tenaillé aux mamelles, bras, cuisses et gras des jambes, sa main droit tenant en icelle couteau dont il a commis le dit*

parricide, brûlée de feu de soufre, et sur les endroits où il sera tenaillé, jeté du plomb fondu, de l'huile bouillante, de la poix résine brûlante, de la cire et soufre fondus ensemble, et ensuite son corps tiré et démembré à quatre chevaux, et ses membres et corps consumés au feu, réduits en cendres, et ses cendres jetées au vent » (Foucault, 1975, p. 10). Les détenus étaient maintenus au ban de la société, privés de liberté, de dignité et d'humanité. L'enfermement était collectif, l'objectif de la prison étant de préserver à tout prix l'intérêt de la société. L'homme enfermé était donc assimilé à un être non éduicable, donc dangereux, incapable de progresser, de comprendre le sens de la peine infligée, de s'amender. L'instruction scolaire, à cette époque, n'avait pas cours dans ces lieux d'enfermement.

A partir du XVIIIème siècle apparaît l'idée d'une prison conçue comme un enfermement individuel, en lieu et place des châtiments corporels. La peine est alors appréhendée du point de vue de son utilité sociale. Parallèlement se développe un mouvement philanthropique relatif au sort des prisonniers. La prison doit viser leur amendement, en passant par le travail et la religion. Pour favoriser cet amendement, le prisonnier doit être détenu dans un environnement qui lui assure des conditions de vie correctes. L'idée d'un potentiel amendement du détenu se fait jour. C'est le travail qui doit lui permettre de s'amender. Mais l'instruction scolaire n'est pas présente dans ces lieux de privation de liberté. L'idée seule d'un travail physique constitue la base de tout amendement possible, donc d'une certaine éduicabilité.

En 1780 et 1788, les édits de Louis XVI abolissent la torture et mettent en place un plan de restructuration des établissements pénitentiaires, alors organisés comme suit : les maisons de force accueillent les prisonniers incarcérés sur ordre du roi, et les dépôts de mendicité reçoivent petits délinquants, vagabonds et mendiants.

C'est en 1789, avec la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, qu'est repensée en profondeur la conception de la peine. *« Il est proclamé que la loi ne doit établir que des peines « strictement et évidemment nécessaires » et que « tout homme est présumé innocent jusqu'à ce qu'il ait été jugé coupable ; s'il est jugé indispensable de l'arrêter, toute rigueur qui ne serait pas nécessaire pour s'assurer de sa personne doit être*

sévèrement réprimée par la loi » (Hyst, Cabanel, 2000, p. 16). L'idée d'une éducatibilité potentielle de l'être humain transparait dans cette déclaration des droits de l'homme et du citoyen. La notion de « peine strictement et évidemment nécessaire » doit primer sur toute autre considération. Dans les faits, il en va autrement, car la prison est encore conçue comme un lieu d'amendement possible par le travail et le châtement.

En 1791, « *Le code pénal place l'enfermement au centre du dispositif judiciaire, généralise la peine privative de liberté mais conserve la peine de mort et les travaux forcés ; la prison est un lieu de punition et d'amendement du condamné, par le travail et l'éducation* » (Hyst, Cabanel, 2000, p. 24). Cependant, il est à noter que, au sommet de l'échelle des peines, subsistent encore celles de mort, des travaux forcés, et des galères. La prison, à cette époque, est encore conçue comme un lieu de châtements corporels et de punition, en vue d'amener le détenu à s'amender. Aucune action éducative n'est mise en place pour lui permettre d'appréhender le sens de sa peine.

A la fin du dix-huitième siècle est repensée l'organisation des établissements pénitentiaires : « *L'ambition de l'Empire est de créer une maison d'arrêt par arrondissement auprès de chaque tribunal pour les prévenus, une maison centrale pour les condamnés et une maison de correction par département pour l'exécution des peines de moins d'un an d'emprisonnement* » (Hyst, Cabanel, 2000, p. 17). Mais, dans la réalité, ce principe de spécialisation des établissements par catégorie pénale ne fut pas respecté. En 1795, une administration des prisons est créée au sein du ministère de l'intérieur. En 1810, « *Le deuxième code pénal privilégie le châtement qui s'ajoute à l'incarcération pénale : boulet au pied des forçats et flétrissure au fer rouge* » (Hyst, Cabanel, 2000, p. 24). Les châtements corporels sont donc fréquents, et l'idée de l'éducatibilité de tout être humain n'est toujours pas présente.

Dès le début du dix-neuvième siècle, des pratiques d'enseignement ont vu le jour en prison. Les années 1830 marquent un tournant en milieu pénitentiaire. A cette époque, « *Il convient de lutter contre la récidive et la contamination, en s'inspirant des idées nouvelles venues d'Angleterre et des Etats-Unis* » (Loeb, 2001) : le système américain préconise l'instruction et l'éducation comme incontournables dans le système pénal. « *À partir de*

1815, on trouve trace d'écoles élémentaires qui sont mises en place dans les prisons ; elles ne sont pas confiées à des instituteurs mais à des personnalités bénévoles comme le philanthrope Benjamin Appert, qui intervient dans plusieurs prisons. Rappelons que les philanthropes ont été l'un des rouages essentiels des prisons de l'Ancien Régime. Réunis en Société royale des Prisons, ils se réclament de la monarchie et du christianisme. La plupart sont des aristocrates intervenant comme aumôniers ou comme médecins. Ils détestent la prison et s'inscrivent dans une mission de charité et de protection bienveillante des prisonniers. Outre ces personnalités bénévoles, des prisonniers instruits viennent compléter ce dispositif » (Loeb, 2001). L'avènement des pratiques d'instruction et d'éducation dans les lieux de privation de liberté s'inscrit dans un courant humaniste, qui vise la préservation physique et psychique des personnes détenues. Ces pratiques, venues des Etats-Unis, doivent surtout concourir à la lutte contre la récidive.

En ce dix-neuvième siècle, le nombre d'établissements pénitentiaires avoisine les quatre cents en France. S'ensuit un large débat autour du choix à opérer entre les modes de régimes d'emprisonnement. La discussion porte sur les deux systèmes américains, celui d'Auburn et celui de Philadelphie. Le premier instaure l'encellulement individuel de nuit et le travail en commun le jour, avec la règle du silence total (sauf pour parler aux surveillants à voix basse et avec leur autorisation). « *La prison doit être un microcosme d'une société parfaite, où les individus sont isolés dans leur existence morale, mais où leur réunion s'effectue dans un encadrement hiérarchique strict, sans relation latérale, la communication ne pouvant se faire que dans le sens de la verticale* ». (Foucault, 1975, p. 276). Ainsi, les détenus sont astreints à la règle du silence total, tout en participant à des activités communes, similaires aux activités de la société. Les interactions entre les détenus ne sont pas autorisées, l'idée d'un amendement possible est donc obérée. Dans le système de Philadelphie, c'est l'isolement absolu qui prime. Le détenu est incarcéré suivant la règle de l'encellulement individuel, de jour comme de nuit, confronté inlassablement à sa propre conscience. Dans ce système, les relations sociales entre détenus sont totalement absentes. Le prisonnier n'a aucune possibilité d'entrevoir un futur possible, la solitude étant par définition mortifère.

Après concertation et discussion, c'est le système philadelphien qui est finalement choisi. Une circulaire de 1841 détermine le modèle retenu pour la construction des prisons : « *cellules d'au moins neuf mètres carrés permettant le travail, promenoirs individuels, parloirs cellulaires* » (Mermoz, Floch, 2000, p. 17). La conception architecturale retenue est la prison circulaire ou semi-circulaire, permettant la surveillance générale permanente de toutes les cellules à partir d'un point central. Cette organisation est nommée Panopticon : « *On en connaît le principe : à la périphérie un bâtiment en anneau ; au centre, une tour ; celle-ci est percée de larges fenêtres qui ouvrent sur la face intérieure de l'anneau ; le bâtiment périphérique est divisé en cellules, dont chacune traverse toute l'épaisseur du bâtiment ; elles ont deux fenêtres, l'une vers l'intérieur, correspondant aux fenêtres de la tour ; l'autre, donnant sur l'extérieur, permet à la lumière de traverser la cellule de part en part. Il suffit alors de placer un surveillant dans la tour centrale, et dans chaque cellule d'enfermer un fou, un malade, un condamné, un ouvrier ou un écolier. Par l'effet du contre-jour, on peut saisir de la tour, se découpant exactement sur la lumière, les petites silhouettes captives dans les cellules de la périphérie. Autant de cages, autant de petits théâtres, où chaque acteur est seul, parfaitement individualisé et constamment visible. Le dispositif panoptique aménage des unités spatiales qui permettent de voir sans arrêt et de reconnaître aussitôt* » (Foucault, 1975, p. 203). Cette nouvelle organisation architecturale renforce la surveillance des détenus en prison. En effet, les surveillants peuvent observer tous les prisonniers, quel que soit le lieu où ils se trouvent. C'est une conception sécuritaire de la prison qui se fait jour. « *Plus la surveillance sera exacte et facile, moins il sera besoin de chercher dans la force des bâtiments des garanties contre les tentatives d'évasion et contre les communications des détenus entre eux. Or la surveillance sera parfaite si d'une salle centrale le directeur ou le préposé en chef sans changer de place voit sans être vu non seulement l'entrée de toutes les cellules et même l'intérieur du plus grand nombre de cellules quand la porte pleine est ouverte, mais encore les surveillants préposés à la garde des prisonniers à tous les étages... Avec la formule des prisons circulaires ou semi-circulaires, il paraîtrait possible de voir d'un centre unique tous les prisonniers dans leurs cellules, et les gardiens dans les galeries de surveillance* » (Foucault, 1975, p. 290). Dès 1852, quarante-cinq maisons d'arrêt fonctionnant sur ce modèle sont mises en service.

Mais la prison n'est pas alors conçue comme un simple lieu de privation de liberté. « *Il est, ou il doit être en tout cas, un mécanisme différencié et finalisé. Différencié puisqu'il ne doit pas avoir la même force, selon qu'il s'agit d'un prévenu ou d'un condamné, d'un correctionnaire ou d'un criminel : maison d'arrêt, maison de correction, maison centrale doivent en principe correspondre à peu près à ces différences, et assurer un châtement non seulement gradué en intensité, mais diversifié dans ses buts* » (Foucault, 1975, p. 270). Le traitement réservé aux détenus dépend donc de la gravité de l'infraction commise. La commission d'un crime entraîne un régime de détention plus sévère que celle d'un délit. Les délinquants sont jugés plus susceptibles d'évoluer positivement que les criminels.

A cette époque, l'enseignement en détention n'est pas un système organisé et construit. Est rendu obligatoire le système du bulletin individuel du détenu, sur lequel tous les personnels de l'établissement pénitentiaire, dont l'instituteur, sont appelés à inscrire leurs observations. « *La loi Guizot de 1833, complétée par la circulaire Rémusat de 1840 sur l'instruction primaire en prison, a provoqué le recrutement d'instituteurs. De plus, lors du tournant libéral de l'empire, la circulaire de 1866 envoyée à tous les directeurs de prison insiste sur la nécessité de donner une plus vive impulsion à l'instruction primaire. L'instruction, qui avait été considérée jusqu'ici comme un moyen de récompenser les bons détenus devenait obligatoire* » (Loeb, 2001).

Cependant, tout au cours du dix-neuvième siècle, le regard sur la délinquance évolue : elle n'est plus considérée comme une tare inévitable chez un être humain, mais comme une conduite déviante provoquée par la société ; le délinquant passe du statut d'irrécupérable à celui d'être humain potentiellement éduicable ou rééduicable. Ce changement de paradigme influence la conception que la société a du détenu. Il commence à être considéré comme un être de raison, capable d'évoluer, de progresser, de se réinsérer. L'idée d'un amendement possible semble avoir orienté l'organisation de l'enseignement en prison à cette époque. Il est alors considéré comme un privilège, accordé à certains détenus méritants. Le rapport du ministre de l'Intérieur Gasparin fait état de dix pour cent de détenus hommes scolarisés, et de vingt pour cent de détenues femmes scolarisées. Le taux de scolarisation reste cependant faible, l'instruction scolaire étant réservée aux prisonniers jugés méritants. Une

grande part de la population détenue n'y a pas accès, et reste considérée comme difficilement éduicable.

En 1849, on assiste à un durcissement des règles pénitentiaires, destiné à intimider les détenus et à rassurer les citoyens. Les condamnés aux travaux forcés sont alors envoyés hors de la Métropole, dans des bagnes. L'idée d'une possible éduicabilité n'est donc réservée qu'à quelques détenus. L'orientation politique est davantage sécuritaire, afin de rassurer l'opinion publique en maintenant à l'écart les délinquants et criminels.

Les premiers jours de la troisième République vont cristalliser les débats autour de l'enseignement. En 1872, le rapport du Vicomte d'Haussonville fait état du faible nombre d'enseignants dans les établissements pénitentiaires français. *« Le rapport d'Haussonville de 1872 ne dénombre que vingt-huit instituteurs pour l'ensemble de la France, dont vingt-et-un internes dans les maisons centrales et seulement sept externes dans les quatre cent deux prisons départementales où la population pénale est en majorité analphabète. À Paris, pour cinq mille détenus, ils ne sont que deux. Des prisons aussi importantes que Bordeaux, Lille, Lyon ou Marseille n'ont pas d'instituteurs. Dans les établissements publics de jeunes détenus, il n'y a qu'un instituteur pour quatre cents enfants »* (Loeb, 2001). Le problème du manque d'enseignants est clairement pointé, et l'idée d'une réinsertion sociale du détenu est rendue difficile par ces conditions de détention. Ce rapport préconise que les fonctions au cœur de la détention soient réorganisées : un pôle concernant la garde, et un pôle concernant l'amendement. A partir de cette époque, une différence de traitement entre détenus est opérée, en fonction de la nature des condamnations. Pour les prévenus et les condamnés à de courtes peines, le principe de l'enfermement individuel de jour comme de nuit est retenu. Les peines d'emprisonnement correctionnel de un à cinq ans sont effectuées dans les prisons départementales : *« Les condamnés peuvent demander à effectuer leur peine sous le régime cellulaire ; considéré comme un traitement particulièrement dur à subir, le choix de l'enfermement individuel fait bénéficier le condamné d'une réduction du quart de sa peine »* (Mermaz, Floch, 2000, p. 18). Les peines d'emprisonnement criminel de cinq à dix ans font l'objet d'un enfermement dans les maisons centrales, avec isolement de nuit et travail en commun le

jour. Les peines de réclusion criminelle supérieures à dix ans font l'objet d'un transfèrement hors de la Métropole, dans les colonies.

C'est à cette époque qu'est apparue une conception moderne de la prison. L'encellulement est individuel, les conditions de détention décentes et le règlement intérieur inflexible : les détenus ont interdiction de parler, de fumer, de cantiner, d'écrire... L'impossibilité de communiquer et d'écrire accroît l'isolement que peuvent ressentir les prisonniers. « *Cependant, comme l'a observé M. Robert Badinter devant la commission d'enquête, il s'agit plus d'un discours républicain sur la prison que de la véritable naissance d'une prison républicaine* » (Mermoz, Floch, 2000, p. 18). En effet, dans la pratique, les évolutions ne sont guère apparentes.

En 1881 est votée la loi sur le sursis simple, en 1885 celle sur la libération conditionnelle, et, en 1912, celle sur la liberté surveillée. Le détenu commence à être perçu comme un être éduicable, avec la mise en place d'alternatives à l'incarcération, comme la liberté surveillée. Quant à la libération conditionnelle, elle permet de ne pas effectuer la totalité de sa peine en prison, et vise à une future réinsertion sociale.

C'est en 1911 que l'Administration Pénitentiaire devient un service du Ministère de la Justice (auparavant, c'était le Ministère de l'Intérieur qui assurait cette mission). Le XX^{ème} siècle sera celui du renouveau de l'enseignement en prison. En 1911, une loi opère un premier rapprochement entre Education Nationale et Ministère de la Justice. En 1919, un décret modifie le cadre du recrutement des instituteurs en prison : les enseignants appartiennent désormais aux services spéciaux de l'école.

« *Ensuite, les progrès de la psychologie moderne apportent un nouveau regard, plus fin, plus scientifique sur les causes de la déviance, de la délinquance, de la marginalité. L'ordonnance du 2 février 1945 qui donne naissance aux tribunaux pour enfants et à l'Éducation Surveillée témoigne de cette nouvelle vision : le mineur délinquant de moins de 18 ans ne doit plus être considéré sous l'angle unique de la répression ; la mesure éducative doit être la règle, la répression l'exception* » (Loeb, 2001). L'ordonnance de 1945 sur la justice des mineurs est toujours d'actualité en France. Les mineurs condamnés

à des peines d'emprisonnement bénéficient d'un régime de mesures éducatives, destinées à assurer leur future réinsertion dans la société.

En 1945, l'Administration Pénitentiaire est confrontée à un problème de taille : l'accroissement considérable de la population pénale. De plus, le transfert dans les bagnes hors Métropole est aboli à la même époque : « *Il n'existait donc pas, jusqu'à cette date, d'établissements susceptibles d'accueillir cette population destinée à rester pendant une longue période en prison* » (Mermaz, Floch, 2000, p. 19). Or les bâtiments pénitentiaires sont vétustes et le personnel peu formé. A cette époque, sous l'impulsion de M. Amor, Directeur de l'Administration Pénitentiaire, est constituée une commission de réforme de ces institutions. La loi inscrit le principe d'amendement et de reclassement social du condamné, qui prévaut encore de nos jours. Son traitement doit tendre vers son instruction générale et sa formation professionnelle, en vue d'une réinsertion future dans la société.

A cette époque a lieu une véritable rupture dans l'organisation de l'enseignement en prison. L'éducation et l'instruction sont préconisées comme mesures prioritaires dans la prise en charge du détenu. Le postulat d'éducabilité est enfin consacré dans les lieux de privation de liberté. Le détenu est considéré comme un être perfectible, éducatible, auquel il convient de donner une instruction scolaire et une éducation adéquates. Ont été créées à cette époque les prisons-écoles, qui avaient vocation à accueillir des détenus âgés de dix-huit à vingt-cinq ans, dont la privation de liberté ne dépassait pas un an. En 1950, le Garde des Sceaux prend l'attache du ministère de l'éducation nationale pour étudier les modalités d'organisation de l'enseignement dans les prisons par des professeurs et instituteurs des écoles publiques. Le code de procédure pénale de 1950 assure que « *l'enseignement primaire est assuré dans tous les établissements pénitentiaires... Les condamnés âgés de moins de vingt-cinq ans sont astreints à recevoir cet enseignement et les autres détenus peuvent y être admis sur demande* » (Code de procédure pénale, 1950).

En 1950 est créé le Centre National d'Observation. Peu après sont instaurés les principes de permission de sortie et de semi-liberté, ainsi que les comités de probation et d'assistance aux libérés, pour le suivi des peines en milieu ouvert. Le développement du travail et de la formation professionnelle constitue également un axe essentiel de la réforme, avec la

création de l'École nationale de l'Administration Pénitentiaire et la création du Juge d'application des Peines. « *On compte au moins un enseignant en 1963 à Lyon (je puis en témoigner), puis treize au plan national à la rentrée de 1964 ; ces enseignants sont mis à disposition pour enseigner aux mineurs de treize à dix-huit ans, voire aux jeunes adultes de moins de vingt-et-un ans* » (Code de procédure pénale, 1950). A cette époque, le public prioritaire pour recevoir un enseignement est constitué de détenus âgés de moins de vingt-et-un ans. Pour les autres, la scolarisation est possible, mais seulement sur demande volontaire et motivée. Dans les faits, le manque flagrant d'enseignants en milieu pénitentiaire ne permettait pas de répondre à toutes les demandes de scolarisation.

Au début des années 1975, la population pénale continue de croître considérablement, plaçant les préoccupations sécuritaires au centre de la politique pénale. Le régime de la détention va se durcir et les prisons vont connaître une crise sans précédent : mutineries, agressions de surveillants, prises d'otages... La réforme des conditions de détention devient nécessaire. Est alors instaurée une diversification des régimes de détention, entre centres de détention et maisons centrales. Les premiers accueillent les détenus ne présentant pas de caractère de dangerosité et permettent l'allègement de la surveillance. Les seconds reçoivent des détenus présentant un certain caractère de dangerosité, et pour lesquels un régime de surveillance strict semble nécessaire.

En 1975, dans les maisons d'arrêt, sont créés les quartiers de haute sécurité, permettant d'accentuer la surveillance de sujets jugés particulièrement dangereux ou présentant des possibilités d'évasion. Les conditions de détention en quartiers de haute sécurité sont particulièrement draconiennes (encellulement individuel, isolement, privation de contacts avec l'extérieur...).

Parallèlement, une politique d'assouplissement des conditions de détention est mise en place : le droit à l'information est reconnu par l'introduction de la presse papier en prison, le droit de se marier est accordé aux détenus. « *Est supprimée du Code de procédure pénale la disposition prévoyant que le détenu en cellule disciplinaire est nourri au pain, à la soupe et à l'eau trois jours par semaine* » (Mermoz, Floch, 2000).

La loi du 31 décembre 1975 reconnaît aux détenus le statut de citoyen à part entière : désormais, le droit de vote est rétabli dans les prisons de France. Le mouvement d'humanisation au sein des prisons se poursuit. Les quartiers de haute sécurité sont supprimés, les parloirs sans séparation sont généralisés. Une volonté affichée d'ouvrir la prison sur l'extérieur se fait présente, notamment par l'intervention de professionnels qualifiés dans le domaine de la santé, de l'éducation et de la formation professionnelle, du sport ou de la culture. Le postulat d'éducabilité du détenu entre dans les lieux de privation de liberté. Désormais, les prisonniers ont accès à la culture, à la formation, et à l'éducation. Cependant, cet accès ne les concerne pas tous, ce qui obère leur chance de se réinsérer. En 1985, la télévision entre dans les cellules.

En 1977, les deux derniers condamnés à mort sont exécutés. En 1981, l'Assemblée nationale adopte le projet de loi portant abolition de la peine de mort, présenté, au nom du Gouvernement, par Robert Badinter, garde des Sceaux, ministre de la justice.

En 1987 disparaît l'obligation au travail dans les prisons. La loi du 22 juin 1987 confirme la mission de réinsertion sociale des détenus. Les modalités de gestion des établissements pénitentiaires sont modifiées : la loi permet de confier à une personne de droit public ou privé la conception, la construction et l'aménagement d'établissements pénitentiaires. A cette époque en sont construits vingt-cinq : il s'agit du programme des 13 000.

En 1990, le Haut-commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme publie les principes fondamentaux relatifs au traitement des détenus : « *Tous les détenus ont le droit de participer à des activités culturelles et de bénéficier d'un enseignement visant au plein épanouissement de la personnalité humaine* ». Le détenu est reconnu comme un être capable de penser, de réfléchir, d'apprendre, de comprendre. Le principe d'éducabilité se généralise en prison. En 1994, les soins en milieu carcéral sont transférés du Ministère de la Justice au Ministère de la Santé.

En 1994, le Conseil Constitutionnel précise que « *l'exécution des peines privatives de liberté en matière correctionnelle et criminelle a été conçue, non seulement pour protéger la société et assurer la punition du condamné, mais aussi pour favoriser l'amendement de*

celui-ci et permettre son éventuelle réinsertion » (Hyst, Cabanel, 2000, p. 26). Désormais, le droit à une réinsertion possible est clairement affirmé au niveau de l'Etat.

La Charte sociale Européenne de 1996 précise que « *tous les détenus doivent avoir accès à l'éducation, qui devrait englober l'instruction de base, la formation professionnelle, les activités créatives intellectuelles...* ». Récemment, les Règles pénitentiaires européennes ont ajouté que les prisons se doivent de donner à tous les détenus accès à un enseignement conséquent, répondant à leurs besoins individuels. Mais il y a une grande différence entre le prescrit et le réel. Devant la masse de demandes de parcours de scolarisation, le service de l'enseignement n'a pas les moyens de répondre positivement à tous les détenus. Ainsi, le principe de leur éducatibilité vient se heurter au principe de réalité du milieu pénitentiaire, qui demeure peu propice à une réinsertion future.

En 1999, les services pénitentiaires d'insertion et de probation sont créés. Ils regroupent dans une structure unique les activités liées à la réinsertion et à la mise à l'épreuve des personnes placées sous-main de justice. La vocation de ses services est d'œuvrer à l'élaboration d'un projet de réinsertion pour tous les détenus.

La dernière loi pénitentiaire date de 2009. Elle précise clairement que « *Le régime d'exécution de la peine de privation de liberté concilie la protection de la société, la sanction du condamné et les intérêts de la victime avec la nécessité de préparer l'insertion ou la réinsertion de la personne détenue afin de lui permettre de mener une vie responsable et de prévenir la commission de nouvelles infractions* » (Loi pénitentiaire, 2009). De fait, l'éducation est réaffirmée comme un droit fondamental pour toute personne détenue. Les actions mises en œuvre en milieu pénitentiaire doivent viser la réinsertion future de la personne détenue.

Chapitre 2 : La présentation des établissements pénitentiaires.

Les prisons françaises sont gérées par la Direction de l'Administration Pénitentiaire, rattachée directement au Ministère de la Justice depuis 1911. L'Administration

Pénitentiaire gère les cent-quatre-vingt-onze établissements répartis dans neuf directions interrégionales.

Les établissements pénitentiaires français sont classés en deux grandes catégories : les maisons d'arrêt et les établissements pour peine. Les premières reçoivent les prévenus (détenus en attente de jugement) ainsi que les condamnés dont le reliquat de peine n'excède pas deux ans lors de leur condamnation définitive. Il en existe une centaine sur le territoire.

Les seconds comprennent les centres pénitentiaires (au nombre de quarante-trois, qui comptent au moins deux quartiers de régimes différents), les maisons centrales (au nombre de six), les centres de détention (au nombre de vingt-cinq), les centres de semi-liberté (au nombre de onze), les établissements pénitentiaires pour mineurs (au nombre de six), en fonction du type de population pénale qu'ils accueillent. « *Les détenus condamnés à une longue peine et/ou présentant des risques sont dirigés vers les maisons centrales, à vocation sécuritaire. Les détenus dont les peines sont plus courtes, ou qui témoignent de possibilités concrètes de réinsertion sociale, sont orientés vers les centres de détention. Les condamnés soumis au régime de semi-liberté, qui peuvent durant la journée exercer une activité professionnelle et/ou suivre un enseignement ou une formation hors de l'enceinte pénitentiaire, sont tenus de regagner le soir le centre de semi-liberté auquel ils sont rattachés* » (Site du ministère de la justice).

Actuellement, près des deux tiers des établissements pénitentiaires sont des maisons d'arrêt qui revêtent deux fonctions principales. « *D'abord, une fonction pratique de sûreté, visant la cessation du trouble et sa sanction immédiate, caractérisée par la rapidité de l'intervention et la fréquence (...). Elle consiste en une mise à l'écart temporaire (...). La seconde fonction, minoritaire, est, effectivement, davantage ordonnée à la peine. Ritualisée, fortement investie symboliquement et dotée d'une procédure mettant en scène l'appareil judiciaire, le résultat attendu est, à travers l'application du châtiment, le changement individuel du condamné* » (Chantraine, 2004, p. 4-5).

Les maisons d'arrêt ont pour objectif principal de préparer les détenus à la sortie. Mais « ... C'est précisément dans les maisons d'arrêt (...) que les missions de réinsertion trouvent leur plus faible expression. En effet, les maisons d'arrêt sont d'abord les établissements où est enfermé l'ensemble des détenus incarcérés sous le statut de la détention préventive (...). Le détenu en attente d'un jugement, d'une ordonnance de mise en liberté ou d'un non-lieu, n'exécute aucune peine au sens juridique et l'institution ne le prépare pas à sa sortie. Ensuite, les maisons d'arrêt sont le lieu d'exécution des peines dites courtes, c'est-à-dire inférieures à un an ; là, (...) la durée à la fois incertaine et courte des temps effectifs de détention forme des obstacles majeurs aux quelques efforts d'insertion. Enfin, en pratique, les maisons d'arrêt sont le lieu de réclusion de détenus condamnés à des peines de plus d'un an, pour des raisons d'encombrement des autres établissements ou pour des raisons propres à l'ordre carcéral ; là encore, au-delà d'efforts divers de professionnels, ce sont les impératifs de neutralisation et de sécurité qui priment, et la mission de réinsertion n'apparaîtra pas davantage comme décisive... » (Chantraine, p. 4-5).

Chapitre 3 : L'organisation de l'enseignement en milieu pénitentiaire.

La Direction de l'Enseignement Scolaire et la Direction de l'Administration Pénitentiaire ont créé, dans chacune des neuf régions pénitentiaires, une Unité Pédagogique Régionale (UPR), afin de structurer l'enseignement en milieu pénitentiaire. Pour son fonctionnement, l'UPR est rattachée directement à la Direction Interrégionale des Services Pénitentiaires (DISP). Son principe organisationnel est de garantir la même qualité d'enseignement en prison que dans le monde extérieur, particulièrement pour les détenus n'ayant ni qualification ni diplôme et, parmi eux, prioritairement, les personnes analphabètes ou illettrées.

L'Unité Pédagogique Régionale est dirigée par un Directeur nommé par les autorités compétentes du Ministère de l'Education Nationale. Il reçoit ses missions conjointement du Ministère de l'Education Nationale (par le biais du Recteur d'Académie) et du Ministère de la Justice (par le biais du Directeur Interrégional des Services Pénitentiaires). Il « a pour mission d'organiser l'ensemble des activités d'enseignement, en recherchant

leur intégration dans la politique de réinsertion de l'administration pénitentiaire » (Circulaire d'orientation du ministère de l'éducation nationale, 2011).

Sur chaque site pénitentiaire, l'Unité Locale d'Enseignement coordonne les moyens mis à disposition par l'Education Nationale et l'Administration Pénitentiaire (personnels et heures d'enseignement). Un enseignant titulaire exerçant au sein de l'Unité Locale d'Enseignement est nommé Responsable Local de l'Enseignement (RLE) par les autorités compétentes. A ce titre, il élabore avec son équipe le projet pédagogique local de l'enseignement. Il organise et anime le service de l'enseignement au sein de l'établissement pénitentiaire.

Pour élaborer le projet d'enseignement, le RLE tient compte des orientations édictées par le projet de l'UPR, des caractéristiques internes de l'établissement pénitentiaire, du projet élaboré par le Directeur de l'établissement pénitentiaire, ainsi que de celui du Service Pénitentiaire d'Insertion et de Probation (SPIP). Le Service Pénitentiaire d'Insertion et de Probation a pour mission l'accompagnement des personnes détenues, dans le cadre d'un parcours d'exécution des peines. Le SPIP aide à la décision judiciaire (proposition de mesures d'aménagement de peine), à la préparation à la sortie de prison (objectif : faciliter l'accès des personnes incarcérées aux dispositifs d'insertion et de droit commun : logement, soin, formation, travail...). Ce service apporte l'aide utile au maintien des liens familiaux, en portant une attention particulière aux problèmes d'indigence, d'illettrisme et de toxicomanie. Il facilite également l'accès des détenus à la culture (programmation d'activités adaptées au milieu carcéral).

Chapitre 4 : Les orientations de l'enseignement en milieu pénitentiaire.

L'enseignement en milieu carcéral s'inscrit dans une perspective d'éducation permanente, de poursuite ou de reprise d'un cursus de formation et de préparation d'un diplôme. « *Sa finalité est de permettre à la personne détenue de se doter des compétences nécessaires pour se réinsérer dans la vie sociale et professionnelle* » (Circulaire d'orientation du ministère de l'éducation nationale, 2011). L'enseignement est fondé sur les mêmes exigences et les mêmes références qu'en milieu libre, notamment le « socle commun de

connaissances, de compétences et de culture ». Les apprentissages visés sont en priorité l'apprentissage des savoirs de base. D'autres formations sont ouvertes à toutes les personnes détenues, quel que soit leur niveau, en fonction de leurs centres d'intérêt ou besoins personnels (informatique, ateliers d'écriture, langues étrangères, atelier de philosophie...). Ces modules n'occupent, en général, qu'une plage horaire hebdomadaire de deux ou trois heures.

« L'enseignement dispensé dans les établissements pénitentiaires correspond à un droit pour les personnes privées de liberté. Le droit à l'éducation constitue un droit fondamental et universel, affirmé aussi bien par le corpus législatif français que par le droit international » (Circulaire d'orientation du ministère de l'éducation nationale, 2011). L'article premier de la loi pénitentiaire du 24 novembre 2009 rappelle que le régime d'exécution de la peine de privation de liberté concilie la protection de la société, la sanction du condamné et les intérêts de la victime, avec la nécessité de préparer l'insertion ou la réinsertion, afin de lui permettre de mener une vie responsable et de prévenir la commission de nouvelles infractions. L'enseignement est l'un des outils de cette réinsertion et, à ce titre, il constitue l'un des critères de l'aménagement des peines. Dans le contexte spécifique de la détention, l'enseignement s'inscrit dans la mission essentielle du service public d'éducation qui est, outre l'acquisition des savoirs de base, de permettre celle des repères et références indispensables à l'exercice de la responsabilité et de la citoyenneté.

Les détenus incarcérés dans les établissements pénitentiaires français ont un niveau de scolarisation très bas, l'illettrisme y étant courant. Pour ceux de niveau scolaire très faible, la priorité est l'apprentissage des compétences de base, lecture, écriture et calcul. Ils peuvent ainsi prétendre à la validation du Certificat de Formation Générale (CFG), diplôme de niveau V bis. D'autres détenus ont suivi un cursus d'enseignement secondaire, mais en sont sortis sans qualification ni diplôme. Pour eux, l'objectif prioritaire est l'accès à une qualification de niveau V, du type Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP). Il convient cependant de préciser qu'une partie de la population carcérale est en mesure de suivre un enseignement secondaire ou universitaire, afin de valider un diplôme de niveau IV (Baccalauréat, Brevet Professionnel) ou de niveau III, voire II ou I (études supérieures).

Chapitre 5 : La présentation de l'unité locale d'enseignement.

L'établissement pénitentiaire constituant le terrain d'expérimentation de cette recherche s'étend sur une superficie de 45 000 m². Sa capacité totale d'accueil est de six-cent-cinquante-huit places, réparties comme suit : trois quartiers d'hébergement pour hommes, de cent-quatre-vingts places chacun, un quartier d'hébergement de soixante places pour femmes, un quartier d'accueil de soixante places pour les nouveaux arrivants (objectif : atténuer le choc carcéral due à l'arrivée en détention), un service médico-psychologique régional (SMPR).

Cet établissement pénitentiaire est qualifié de « prison moderne », en adéquation avec les règles pénitentiaires européennes. Ouvert au printemps 2009, il a pourtant déjà connu des moments de crise, notamment de refus des détenus de regagner leurs cellules, pour protester contre les conditions de vie. Prévu initialement pour en accueillir six-cent-quatre-vingt-dix, il a rapidement dépassé les neuf cents.

L'unité locale d'enseignement compte cinq enseignants spécialisés du premier degré, et huit du second degré (anglais, espagnol, histoire-géographie, français, mathématiques, entre autres disciplines). Toute personne détenue peut effectuer une demande d'admission au service scolaire. Elle est convoquée par le responsable local de l'enseignement pour exposer son parcours scolaire et professionnel, ainsi que son projet de formation.

Suite au bilan effectué par le responsable local de l'enseignement, la personne est informée du fonctionnement du service scolaire. Lui sont également précisés les modules d'enseignement qu'elle sera amenée à suivre.

Les modules proposés sont le français langue étrangère à destination des personnes allophones, la préparation au Certificat de Formation Générale, au Certificat d'Aptitude Professionnelle, au Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires. Il existe également des modules de langues étrangères (espagnol et anglais), d'économie, de droit, et d'arts plastiques. Enfin, et surtout, les ateliers de philosophie, qui sont l'objet de notre étude.

Les apprenants participant à l'atelier de philosophie sont au nombre de six. Nous avons proposé une quinzaine de séances, sur une année scolaire, autour des dilemmes moraux, afin d'explorer notre question de recherche. Ces dilemmes permettent-ils de favoriser une mise en évidence du postulat d'éducabilité ? Si indispensable et légitime que ce soit, il ne suffit pas d'affirmer le principe d'éducabilité. Il s'impose, mais il faut aussi l'évaluer, en vérifier la pertinence, en identifier les moyens. C'est précisément ce que propose notre recherche.

Chapitre 6 : Les apports théoriques et méthodologiques

Les apprenants étant des adultes incarcérés, il nous paraît à présent indispensable de nous centrer sur la théorie du développement moral de Kohlberg, et sur les valeurs morales convoquées dans les dilemmes.

1. La théorie des stades de développement moral de Kohlberg.

Lawrence Kohlberg a élaboré une théorie concernant le développement moral des individus, qui prend appui sur les stades du développement cognitif formalisés par Jean Piaget. Il a mis en évidence le passage d'une morale hétéronome, fondée sur l'observation des règles imposées par d'autres à une morale autonome, fondée sur la compréhension de la valeur de la règle et de son respect. « *Comme l'intelligence pour Piaget, l'analyse de populations d'enfants et d'adolescents montre, pour Kohlberg, que le jugement moral se développe chez l'individu en suivant un ordre fixe, selon une chronologie comprenant six stades* » (Pettier, 2004, p. 107). « *Cette mise en parallèle de la morale et de la logique amène Kohlberg à penser comme Kant que la morale est d'abord un acte de la raison* » (Bègue, Bachler, Blatier et Przygodzki-Lionet, 2013, p. 217).

Kohlberg s'est reconnu proche de Kant et s'est inspiré de ses grands principes de philosophie morale pour élaborer sa théorie des stades de développement. Or, pour Kant, la moralité réside dans l'intentionnalité de l'acte plus que dans l'acte lui-même. En conséquence, le jugement moral est plus important que l'acte. « *Kohlberg suit la leçon kantienne en estimant qu'on ne peut pas étudier la morale indépendamment des*

représentations mentales que s'en font les individus » (Bègue, Bachler, Blatier et Przygodzki-Lionet, 2013, p. 215). Kant a cherché à déterminer la moralité d'une action en l'universalisant, c'est-à-dire en postulant que tous les individus agissent de la même façon, en même temps. En conséquence, puisque le devoir moral est le même pour tous, les valeurs morales doivent être universelles. Chez Kohlberg, on retrouve cette idée d'universalité dans la séquences des six stades du développement moral. « *Pour Kohlberg, comme pour Kant, le concept même de morale exige qu'il n'y ait qu'une morale* » (Bègue, Bachler, Blatier et Przygodzki-Lionet, 2013, p. 216). De plus, pour Kant, le jugement moral résulte d'un processus de pensée rationnel. Ce sont donc des processus rationnels qui déterminent, pour un individu, ce qui est moral ou non.

Dans cette perspective, Lawrence Kohlberg a ainsi défini trois niveaux et six stades correspondant au développement moral. Pour lui, ces stades sont parallèles à ceux du développement cognitif. Ils ont les mêmes caractéristiques : ils sont universels, donc potentiellement accessibles à tous, ce qui conforte le postulat d'éducabilité, selon lequel tout être humain, quelles que puissent être ses particularités, est potentiellement éduicable ; ils forment une suite ordonnée, irréversible. Il est donc impossible qu'un même sujet régresse d'un stade à un stade inférieur, ou en saute un. Chaque stade s'organise dans une structure qui intègre celle du précédent, tout en se trouvant intégrée à celle du suivant. « *À l'instar de Piaget, Kohlberg (1958) postule que le jugement moral est tributaire d développement cognitif ; il est donc défini en termes de fonctions cognitives (dans le cas de Kohlberg, l'intelligence et la flexibilité), et c'est le développement de ces fonctions qui permet le passage d'un stade à l'autre* » (Djerroud, 2012, p. 84).

Or, afin de définir des stades de développement moral, Kohlberg s'est servi de « dilemmes moraux ». « *C'est à partir de dilemmes hypothétiques, sur lesquels les sujets sont invités à raisonner dans un entretien clinique semi-structuré et qui sont soumis à une analyse de contenu très rigoureuse, que Kohlberg et ses collaborateurs élaborent progressivement la théorie cognitivo-développementale du développement moral, fondée sur une démarche longitudinale* » (Bègue, Bachler, Blatier et Przygodzki-Lionet, 2013, p. 127). Un dilemme moral est en effet un problème qui place un sujet devant le choix d'un jugement ou d'une action, choix qui entraînera une conséquence pour autrui. Il présente une histoire dans

laquelle « ... s'opposent des critères de nature légale (par exemple : l'interdiction de voler autrui, et des critères de nature morale (par exemple : la valeur de la vie humaine, au-delà de l'application stricte des lois » (Lehalle, Aris et Musitu, 2004, p. 290). Cette situation, qui peut être réelle ou fictive, amène invariablement un choix qui ne peut être qualifié de « bon » ou de « mauvais ». Pour Kohlberg, ce qui est important, ce n'est pas le choix retenu par le sujet, mais la justification qu'il apporte, les arguments qu'il invoque. « *Ce qui va déterminer le stade d'évolution du jugement moral, pour Lawrence Kohlberg, n'est pas l'issue choisie pour sortir du dilemme, mais le contenu de l'argumentation morale pour justifier le choix de l'une ou l'autre des issues au dilemme* » (Leleux et Rocourt, 2010, p. 68).

Sur la base des justifications et arguments invoqués, Kohlberg a élaboré une théorie du développement moral s'étendant sur trois niveaux, composés respectivement de deux stades chacun.

Le premier niveau est appelé « pré conventionnel ». Il correspond au stade égocentrique de l'enfant jeune qui perçoit les règles et les attentes sociales comme extérieures à soi. Ces deux stades, « ... présents durant l'enfance, décrivent un individu qui se situe hors de la prise en considération des autres, et des accords qu'elle nécessite » (Pettier, 2004, p. 109). Une personne est qualifiée de « pré conventionnelle » parce que les règles et les attentes de la société sont extérieures à elle. Ce niveau concerne donc les enfants jeunes : « *Le niveau moral pré conventionnel est celui de la plupart des enfants de moins de neuf ans, de quelques adolescents et de nombreux délinquants criminels adultes et adolescents* » (Bègue, Bachler, Blatier et Przygodzki-Lionet, 2013, p. 133).

Au stade 1, le principe est l'obéissance à l'autorité, par peur de la punition. L'enfant cherche à se soumettre aux règles, sans pouvoir en comprendre le sens : il accepte l'autorité. « *Les raisons qui motivent à faire ce qui est juste sont le souci d'éviter la punition et le pouvoir supérieur des autorités* » (Leleux Claudine, 1993-1994, p. 28). A cet âge, l'enfant se plie à leur pouvoir : parents, enseignants et adultes principalement. « *On reconnaît la description d'un petit enfant, que l'on ne peut pas encore raisonner,*

précisément parce qu'il ne fonctionne pas encore sur un mode rationnel » (Pettier, 2004, p. 108).

Au stade 2, le principe est celui de la satisfaction de ses intérêts propres. L'enfant a tendance à satisfaire ses propres intérêts et besoins, en acceptant que les autres fassent de même. « *La raison qui motive à faire ce qui est juste, c'est le souci de répondre à ses propres besoins ou à ses propres intérêts, dans un monde où l'on doit reconnaître que les autres ont aussi leurs intérêts* » (Leleux Claudine, 1993-1994, p. 28). A ce niveau, dit « pré conventionnel », à travers le passage du stade 1 au stade 2, se manifeste la capacité de décentration de l'enfant jeune. Cependant, il est important de relativiser celle-ci, qui reste utilisée afin de maximiser son propre profit, tout en évitant d'éventuelles sanctions. Le stade 2 est marqué par des caractéristiques individuelles comme l'individualisme, l'instrumentalisme et la réciprocité.

Le passage du niveau pré conventionnel au niveau conventionnel s'opère généralement juste avant l'adolescence. La période, comprise entre dix et seize ans approximativement, est celle d'un développement moral accéléré, pendant laquelle la moralité autonome se construit.

Ce second niveau est appelé « conventionnel ». Il est conformiste, il correspond à la capacité de respecter les usages et lois de la société dans laquelle on vit. Il se construit généralement à l'adolescence mais, selon Kohlberg, la majorité des personnes s'y arrêtent ; en effet, les études ont confirmé la faible fréquence des stades 5 et 6 dans la population adolescente et adulte. La personne est qualifiée de conventionnelle « *... en ce qu'elle s'identifie avec les règles et attentes des autres, et en particulier des autorités, ou en ce qu'elle a intériorisé ces règles et ces attentes* » (Bègue, Bachler, Blatier et Przygodzki-Lionet, 2013, p. 134).

Le stade 3 correspond au principe du respect des attentes interpersonnelles, des relations et de la conformité. A ce stade, le groupe de référence est la famille, le réseau de connaissance, les amis. Ce stade correspond au désir de vivre en accord avec ce que les proches de soi attendent en général d'une bonne personne. C'est le désir d'être bien vu et

respecté par les détenteurs de l'autorité. Les recherches de Kohlberg (1981, cité dans Leleux, 1993-1994) ont montré que « *Les raisons qui motivent à faire ce qui est juste sont : le besoin d'être bon à ses propres yeux et à ceux des autres ; et le fait que, si l'on se mettait à la place d'une autre personne, on exigerait de soi que l'on se comporte bien vis-à-vis de cette personne* » (Leleux Claudine, 1993-1994, p. 28). Ce stade correspond à la période adolescente, qui semble se caractériser par un rejet des modèles sociaux et parentaux. Pourtant, le sujet n'en demeure pas moins assez conformiste : « *Mais l'adolescent est aussi celui qui s'intègre au groupe de ses copains, au point de s'identifier à eux, par exemple selon des codes vestimentaires précis et référencés* » (Pettier, 2004, p. 109). Les règles à respecter proviennent des cercles privés des proches, tout en commençant à être intériorisées.

Le stade 4 correspond au principe du respect du système social. C'est l'esprit de discipline, le consentement à suivre la règle. La personne se doit d'accomplir son devoir en société, de soutenir l'ordre social et d'entretenir le bien être du groupe. Il y a respect et obéissance aux lois définies par la société. Elle apporte sa contribution au groupe en accomplissant ses devoirs. Kohlberg (1981, cité dans Leleux, 1993-1994) affirme que « *Les raisons qui motivent à faire ce qui est juste sont : le souci de préserver le fonctionnement des institutions conçues comme un tout ; le respect de la conscience comprise comme le souci de répondre aux obligations que l'on s'est données, ou encore les conséquences à la question : que se passerait-il si tout le monde en faisait autant ?* » (Leleux Claudine, 1993-1994, p. 28). La personne adhère de façon conformiste aux lois de la société et à la justice qui s'y réfère, le bon fonctionnement de la société permettant de garantir le bien être des individus.

Le passage du niveau conventionnel au niveau post conventionnel s'opère généralement vers la fin de l'adolescence, soit de quinze à dix-neuf ans, voire plus tardivement. Il ne peut être développé que si les précédents ont été solidement construits. Le niveau post-conventionnel, avec ses deux derniers stades « *...dépasse la simple référence à la société dans laquelle vit l'individu, au nom de principes plus généraux, voire universels, d'où son appellation de niveau post-conventionnel* » (Pettier, 2004, p. 111). Le sujet, à cette étape, comprend et accepte les règles de la société. « *Mais cette acceptation des règles de la*

société repose sur la formulation et l'acceptation de principes moraux généraux, qui sous-tendent ces règles » (Bègue, Bachler, Blatier et Przygodzki-Lionet, 2013, p. 134). Si les principes du sujet post conventionnel entrent en contradiction avec les règles de la société, il jugera plutôt en fonction de ses principes, et non des conventions.

Le stade 5 réside dans le respect du contrat social. Le sujet adhère au principe de celui-ci. Pour lui, il convient de soutenir les droits fondamentaux et les contrats légaux existant dans une société, même s'ils entrent en conflit avec les droits et règles de son groupe d'appartenance. Il prend alors conscience de la relativité des lois qui, en fonction des lieux et des époques, apparaissent comme susceptibles d'évoluer, d'être modifiées. « *On admet que la loi peut être changée, après un examen rationnel faisant appel à la notion d'utilité sociale* » (Pettier, 2004, p. 110). Il convient toutefois de noter que, lorsque les critères légaux en arrivent à s'opposer aux critères moraux, les décisions à ce stade restent difficiles à prendre pour l'individu. « *Les raisons qui motivent à faire ce qui est juste sont, en général, le fait de se sentir obligé d'obéir aux lois dans la mesure où l'on s'est engagé par un contrat social à fixer et à respecter des lois pour le bien de tous, afin de protéger leurs droits propres et ceux des autres* » (Leleux Claudine, 1993-1994, p. 28).

Le stade 6 repose sur le respect inconditionnel des principes éthiques universels, librement choisis par l'individu. Les lois et conventions sociales sont acceptables parce qu'elles reposent sur des principes éthiques universels : égalité des droits de l'homme et respect des êtres humains en tant qu'individus. Les recherches de Kohlberg (1981) affirment que « *La raison qui motive à faire ce qui est juste est que l'on a perçu, en tant que personne rationnelle, la validité des principes et que l'on s'y est soumis* » (Leleux Claudine, 1993-1994, p. 28). Le sujet adhère à des valeurs morales qu'il a élaborées personnellement, et qui correspondent à des critères appelés à s'appliquer universellement. « *... Comme exemples de tels principes moraux, on peut penser à la préservation de la vie, à l'égalité entre les personnes, au respect des croyances, à la lutte contre toute forme d'oppression, etc. ; ces principes conduisent éventuellement à des prises de position minoritaires dans le cadre de tel ou tel environnement social, en dépassant par conséquent, si cela s'avère nécessaire, la conformité au contrat social collectivement décidé* » (Lehalle, Aris, Buelga et Musitu, 2004, p. 3).

Le système de stades de développement moral élaboré par Kohlberg apparaît cohérent. En effet, chaque étape dans l'évolution du jugement moral s'appuie sur la précédente. « *Par exemple, comment s'interroger sur la relativité des lois (stade 5) si l'on n'a pas construit au préalable une représentation de leur fonction sociale (stade 4) ? Et comment apprécier le fonctionnement social dans son ensemble (stade 4) si l'on n'a pas d'abord éprouvé le fonctionnement des groupes sociaux à l'échelle plus réduite des groupes proches (stade 3) ?* » (Lehalle, Aris, Buelga et Musitu, 2004, p. 3).

2. Les valeurs morales.

Il nous semble essentiel de définir la notion de morale, ainsi que les valeurs morales. Chaque individu porte en lui une idée de ce qu'est le bien et le mal. « *La morale est ainsi un ensemble de prescriptions ou d'obligations découlant de normes relatives au bien et au mal* » (Bègue, Bachler, Blatier et Przygodzki-Lionet, 2013, p. 199). Cependant, elle est relative et variable suivant les individus et les contextes.

Les valeurs sont « *les principes considérés comme méritant ou exigeant d'être respectés, ceux par référence auxquels on dirige sa conduite et on émet des jugements (jugements de valeur)* » (Mougniotte, 1994, p. 30). Elles ont un double rôle. D'abord un rôle d'impulsion et de stimulation de l'énergie. En effet, croire en une valeur, c'est la respecter, mais c'est aussi vouloir la promouvoir, la voir reconnue et promue par autrui. Les valeurs ont également un rôle d'évaluation de sa propre conduite, et de celle des autres. Dans l'évaluation, il y a le terme « valeur ». C'est la mise en rapport d'un référé (un acte, une conduite) avec un référent (les valeurs). Le sens des valeurs est propre à l'homme. Il constitue un aspect irréductible de son être. Une valeur est un principe dynamogène et régulateur. Dynamogène, car il impulse et anime la conduite, l'activité, les choix. Régulateur, car il constitue une norme de jugement et d'évaluation de ces conduites, activités et choix.

Les valeurs varient avec les personnes et les sociétés, à travers le temps et l'espace. Mais il y a des valeurs universelles et intemporelles, qui demeurent même quand elles ne sont pas reconnues, même dans une société qui les bafoue. Ce sont leurs aspects qui peut

varier ; les changements portent sur la mise en œuvre, sur des façons différentes de les entendre, mais n'affectent pas les valeurs elles-mêmes. Elles s'imposent universellement aux individus et ne sont pas instaurées et créées par eux.

Pour Maria Pagoni, les valeurs renvoient à des choix de l'individu, des préférences personnelles qui expriment des objectifs à atteindre ou qui donnent du sens à leurs actions. Elles peuvent être partagées par plusieurs personnes, en fonction de leur groupe d'appartenance, mais sans prendre une proposition normative qui se voudrait universelle et aurait force d'obligation. « *Dans cette optique, l'éducation aux valeurs concerne plutôt la construction d'une éthique personnelle conforme aux priorités et choix de l'individu pour atteindre une « vie bonne », tandis que l'éducation morale renvoie aux processus d'appropriation d'un ensemble de normes qui préexistent à l'individu et qui s'imposent à lui* » (Pagoni, 2017, p. 257-258). L'éducation aux valeurs doit interroger l'éducation morale (l'intégration de normes), afin de ne pas glisser vers un relativisme moral situant au même niveau tous les choix émanant de la volonté personnelle d'un individu.

L'éducation aux valeurs est indispensable à l'émergence de qualités morales. Les valeurs doivent être intériorisées, comprises et acceptées comme le fondement de toute société, notamment démocratique. Il faut les promouvoir, car leur respect permet de prévenir certains actes qui, à la fois, leur sont contraires, et qui constituent des délits. Il est indispensable de dégager une « *déontologie de la vie commune, c'est-à-dire un certain nombre de règles déduites des valeurs que nous avons recensées et manifestant la volonté de vivre ensemble dans une collectivité qui respecte les droits de l'homme* » (Mougniotte, 1993, p. 34).

L'identité personnelle du sujet consiste à se reconnaître soi-même comme le même, à travers l'espace et le temps ; c'est une identité statique. Puis elle consiste à se reconnaître dans son rôle social, professionnel, associatif ; c'est une identité dynamique. Enfin, l'identité personnelle consiste à se reconnaître comme porteur des mêmes valeurs dans un groupe humain ; c'est une identité dynamogène et régulatrice. Lorsque le sujet ressent une continuité et une cohérence entre son statut, ses fonctions et ses valeurs, il dispose d'une forte identité. En revanche, son statut est fortement compromis quand le sujet est

disqualifié, insécurisé sur le plan affectif, et stigmatisé par un étiquetage : c'est le cas des personnes détenues scolarisées au sein des établissements pénitentiaires, vivant dans l'incertitude du lendemain, et ne disposant pas toujours de valeurs stables. Ils ne savent pas, ou savent mal, qui ils sont. Leur rôle se trouve limité par l'absence d'un statut, ils s'en trouvent infériorisés et mal estimés : ils se sentent stigmatisés.

Le problème du stigmatisme est très prégnant en milieu pénitentiaire. « *La société établit des procédés servant à répartir en catégories les personnes et les contingents d'attributs qu'elle estime ordinaires et naturels chez les membres de chacune de ses catégories* » (Goffman, 1963, p. 11). Des catégories de personnes sont donc constituées ; dès lors, lorsque quelqu'un vient à nous, nous le classons dans une des catégories définies, en fonction des attributs qu'il possède : ainsi, nous définissons son identité sociale. En prison, celle-ci se nomme « détenu ». Des signes peuvent alors manifester l'appartenance de l'individu à une catégorie autre que la nôtre. « *Ainsi diminué à nos yeux, il cesse d'être pour nous une personne accomplie et ordinaire, et tombe au rang d'individu vicié, amputé* » (Goffman, 1963, p. 12). Un tel attribut constitue un stigmatisme. Parfois aussi, on parle de faiblesse, de déficit ou de handicap. Un individu qui présente une caractéristique particulière, notamment le fait d'être ou d'avoir été incarcéré, se voit ainsi exclu du cercle des rapports sociaux auxquels il pourrait prétendre du fait de ses autres attributs.

« *Il va de soi que, par définition, nous pensons qu'une personne ayant un stigmatisme n'est pas tout à fait humaine* » (Goffman, 1963, p. 15). Ce postulat est vérifié a fortiori pour les détenus, du fait de la gravité de leur passif judiciaire (délits, crimes). Partant de ce postulat, toutes sortes de discriminations sont pratiquées, réduisant ainsi, même si c'est souvent inconsciemment, les chances de cette personne. « *Afin d'expliquer son infériorité et de justifier qu'elle représente un danger, nous bâtissons une théorie, une idéologie du stigmatisme, qui sert aussi parfois à rationaliser une animosité fondée sur d'autres différences* » (Goffman, 1963, p. 15). Aussi, l'individu stigmatisé peut éprouver le sentiment d'être une personne normale mais, en même temps, percevoir que, quoi qu'ils disent, les autres ne l'acceptent pas vraiment sur un pied d'égalité. Les détenus sont parfois conduits à éprouver ce sentiment difficile de n'être pas toujours considérés comme des

personnes à part entière. C'est pourquoi l'évolution de leur éducatibilité morale peut paraître décisive pour une politique pénale humaine, visant leur réinsertion sociale.

3. Les ateliers de philosophie.

L'éducation aux valeurs doit permettre aux apprenants d'intérioriser le sens et l'intérêt de celles-ci, de les comprendre, afin d'être à même de les respecter et de les faire respecter. Elle doit donc être acceptée par eux, et non contrainte ; il s'agit d'éviter une imposition passive de savoirs extérieurs, qui ne leur permettrait pas d'en appréhender le sens. Une didactique des valeurs doit amener quelqu'un à savoir argumenter à propos de ses propres valeurs et à connaître celles d'autrui en vue de les comprendre. Or, nous pensons indispensable et nécessaire d'éduquer aux valeurs morales les personnes détenues, cette éducation constituant la clé de voûte de l'intégration sociale. Eduquer aux valeurs morales est important, car cela conditionne le progrès de la société, de la civilisation, donc de l'homme. Les apprenants détenus ont transgressé la loi ; il paraît donc indispensable de leur proposer une réflexion autour des valeurs morales, afin de les préparer au mieux à leur retour dans la société de droit commun.

Nos ateliers de philosophie prennent appui sur les travaux de Michel Tozzi (2002), dans le cadre de la discussion à visée philosophique. Pour cet auteur, atteindre une visée philosophique, c'est travailler sur des processus de pensée réflexifs. Le premier processus de pensée à travailler avec les apprenants est la problématisation. « *La problématisation, c'est l'activité intellectuelle par laquelle on met en question une certitude première* » (Tozzi, 2002, p. 142). Pour cet auteur, la problématisation, « *C'est la capacité à interroger ses opinions et à relativiser leur évidence par le doute (ce que permet la confrontation avec l'autre), à analyser leurs présupposés et conséquences ; à questionner les préjugés ; à comprendre en quoi une question pose problème, à entrer dans une attitude de recherche, portée par un souci de vérité* » (Tozzi, 2006, p. 32). Problématiser, c'est aussi formuler des questions posant un problème à la fois essentiel et difficile à résoudre pour s'orienter dans la pensée humaine. Une question est un problème portant sur la nature éthique, politique, métaphysique d'un problème posé, et la difficulté à laquelle elle

confronte la discussion. En effet, d'autres questions émergent de la discussion, ainsi que des contradictions, voire des impasses.

Le deuxième processus est la conceptualisation. « *La conceptualisation, c'est le cheminement par lequel on cherche à définir philosophiquement une idée* » (Tozzi, 2002, p. 147). Pour Michel Tozzi, « *Conceptualiser, c'est tenter de définir une notion, lui donner un contenu de signification. Une notion est une représentation qui rend compte pour un individu de sa propre expérience, de sa vision du monde. Pour conceptualiser une notion, il convient d'en exprimer sa représentation spontanée puis de la confronter à d'autres, de manière à en prendre conscience et à la faire travailler au contact de l'altérité* » (Tozzi, 2006, p. 36). La conceptualisation d'une notion se construit par et à travers la co-réflexion. C'est le cheminement de la réflexion qui va donner de l'épaisseur à la notion.

Le troisième processus est l'argumentation. « *L'argumentation philosophique, c'est la production d'une conviction à prétention légitime, parce que fondée en raison, à visée universelle* » (Tozzi, 2002, p. 142). « *Argumenter, c'est fonder ce que l'on affirme sur des arguments rationnels, répondre aux objections pertinentes que l'on nous fait, faire nous-mêmes des objections sensées à d'autres thèses soutenues* » (Tozzi, 2006, p. 37). Dans l'activité argumentative, le discours de l'autre s'invite dans son propre discours, afin de tester son accord ou son désaccord.

« *Ce sont ces trois exigences intellectuelles de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation qui vont permettre aux adultes le passage du « dire ce qu'on pense » (des idées souvent peu réfléchies) à « penser ce qu'on dit », se constituer en pensée autonome qui sait pourquoi elle pense ce qu'elle dit* » (Tozzi, 2006, p. 38). Or, au sein des ateliers de philosophie, il est parfois difficile de dépasser la tension entre le dépôt brut d'idées peu élaborées, et la construction d'une pensée autonome, avec apprentissage de concepts véritables. Il est donc nécessaire de fixer des règles précises lors de la discussion à visée philosophique.

Le cadre de la discussion à visée philosophique est clairement défini. Il s'agit d'un débat avec des exigences intellectuelles. Il est donc important de réfléchir autour des notions et

des concepts, de questionner ses propres opinions et celles d'autrui, de formuler des hypothèses et d'apporter des arguments rationnels. Le rôle de l'enseignant est d'aménager l'espace du débat, de lancer la question de départ avec ses enjeux, de reformuler une intervention pour s'assurer de la bonne compréhension des propos. L'enseignant a pour mission de recadrer la discussion si le groupe de discutants s'éloigne du sujet, de relancer les échanges, de faire le point sur l'avancée des débats et d'apporter un éclairage sur les nouvelles notions, les nouveaux concepts.

Afin de conduire la réflexion autour des dilemmes moraux, Jean-Charles Pettier a élaboré un dispositif de travail singulier. Pour cet auteur, le programme de philosophie s'articule autour de quatre grands axes : « *La vérité se construit dans l'échange rationnel. Bien penser... c'est être logique et critique. Pratiquer la philosophie est un bien, un enrichissement pour la personne et le groupe. Le débat rationnel est l'expression même de la démocratie* » (Pettier, 2004, p. 81). Le dilemme moral constitue, à ce titre, un dispositif pédagogique pertinent. C'est une situation fictive ou réelle, créant un conflit, dont l'issue pose un problème moral de choix restreint entre deux possibilités contradictoires. « *Le dilemme moral est une courte histoire contenant un personnage central ayant à faire un choix de conduite pour résoudre un problème moral. Cette histoire se termine toujours par la question morale : que devrait faire le personnage ? Les apprenants sont alors incités à répondre, de manière interactive, en exprimant des jugements moraux sur la conduite que le personnage devrait adopter* » (Legros, 1990, p. 9).

Le dilemme moral s'appuie sur les conceptions morales des individus par rapport aux concepts de bien et de mal. « *Pour déterminer la nature des stades, L. Kohlberg s'est basé sur l'analyse des réponses individuelles à des questions nécessitant un jugement moral* » (Pettier, 2004, p. 108). La nature de la réflexion consiste à mettre en évidence et analyser des conceptions du bien et du mal, à justifier des choix en les argumentant. « *La référence philosophique aux stades de développement de Lawrence Kohlberg est également intéressante d'un point de vue philosophique. Ces niveaux de jugement, s'ils correspondent à une valeur plus ou moins élevée du jugement, traduisent en fait une plus ou moins grande abstraction et universalité dans la définition du bien* » (Pettier, 2004, p. 114).

Jean-Charles Pettier a défini quatre grandes règles à respecter par les apprenants. La première concerne le droit de chacun à la parole ; l'apprenant s'exprime seulement s'il le souhaite. S'il ne le désire pas, il n'intervient pas dans la discussion. Cependant, l'enseignant peut l'inciter à intervenir, en le sollicitant, en verbalisant à sa place s'il est en difficulté, en reformulant ses propos, afin de s'assurer de sa bonne compréhension. La seconde règle repose sur le principe de l'argumentation. Il est en effet essentiel que les apprenants argumentent leurs prises de position. « *C'est dire l'importance de l'argumentation. Elle mobilise tous les éléments de discussion pour établir le bien-fondé d'une conviction* » (Mougniotte, 1994, p. 40). La troisième institue la priorité de parole à celui qui ne s'est pas encore exprimé. L'observance de la quatrième est indispensable : il s'agit du respect inconditionnel de la parole d'autrui.

Il convient à présent d'exposer les modalités pédagogiques du travail. Un dilemme moral est proposé au groupe. L'enseignant lit le dilemme aux apprenants. Des questions de compréhension sont posées, afin de s'assurer de sa bonne compréhension. Cette clarification poursuit deux objectifs : donner des points de repère précis aux apprenants, contraints de hiérarchiser entre éléments essentiels et éléments accessoires, et justifier cette hiérarchisation. De plus, cette clarification leur renvoie l'image de sujets pensants, capables de réfléchir et d'argumenter, ce qui peut participer à la revalorisation de l'estime de soi. Pendant ce temps, ils vont pouvoir se positionner individuellement par rapport au dilemme moral étudié. L'enseignant pourra alors recueillir leurs représentations premières sur le dilemme posé.

Ensuite, l'enseignant pose la question sous forme alternative : le sujet doit-il préférer cette voie ou une autre ? Les apprenants doivent alors choisir et argumenter leurs choix. Après clarification par des questions pertinentes, « *les dilemmes seront donc l'occasion d'une discussion entre les apprenants confrontant leurs points de vue mis à l'épreuve de leur possibilité d'être universalisables, les justifiant en les argumentant* » (Pettier, 2004, p. 112). Par la confrontation entre les différents points de vue, par leur verbalisation et leur justification, la discussion philosophique peut favoriser la prise en compte des avis d'autrui, et générer des progrès individuels chez les apprenants. « ... *La nature de la réflexion consiste à mettre en évidence et analyser des conceptions du bien et du mal, à*

justifier des choix en les argumentant. Ses modes d'approche contraignent chaque apprenant à se questionner, à exercer son esprit critique et à développer une certaine rationalité par la confrontation avec les arguments des autres » (Pettier, 2004, p. 114). L'enseignant guidera la discussion en questionnant les apprenants sur leurs positionnements, et en les incitant à clarifier les valeurs convoquées. Des apports conceptuels seront introduits, afin de créer une culture commune entre les participants. Des questions d'extension du dilemme moral seront ensuite posées aux apprenants, en faisant varier les paramètres de la situation.

4. Les apports méthodologiques.

4.1. La participation observante.

Cette recherche est basée sur la participation observante. En effet, nous faisons partie intégrante du dispositif pédagogique proposé. *« L'avantage est cependant clair en termes de production de données : cette méthode permet de vivre la réalité des sujets observés et de comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité »* (Soulé, 2007, p 128). Cependant, une des difficultés de cette participation observante réside dans le caractère subjectif généré par la présence du chercheur dans la situation de recherche. Or, *« ... il convient de prendre en considération l'existence de l'observateur, exploiter la subjectivité inhérente à l'acte d'observation, et étudier la réciprocité de cette activité »* (Pourtois, Desmets, 2007, p. 102). Ainsi, nous pourrions atteindre une objectivité pertinente, c'est-à-dire des données présentant un haut degré de crédibilité.

4.2. L'analyse de contenu.

Quant à la méthode qualitative retenue, nous utilisons l'analyse de contenu. C'est une méthode de traitement des données recueillies. Dans le cadre de notre recherche, les données recueillies sont les verbatim des ateliers de philosophie. Les apprenants de l'atelier de philosophie ont accepté d'être enregistrés avec un dictaphone. Nous les avons informés des modalités de participation à cette recherche en leur proposant un formulaire

d'information et de consentement (Annexe 1). L'administration pénitentiaire a officiellement autorisé ces enregistrements, par le biais d'une note de service interne.

« Le champ d'application de l'analyse de contenu est donc extrêmement vaste ; en fait, toute communication, c'est-à-dire tout message d'un émetteur vers un récepteur, peut être soumise à la technique de l'analyse de contenu » (Pourtois, Desmets, 2007, p.199). La visée de cette méthode qualitative est d'accéder à la compréhension fine des propos des apprenants, au-delà de leurs significations premières, en nous centrant sur une analyse thématique.

La méthode d'analyse de contenu occupe une place centrale dans la recherche sociale, *« notamment parce qu'elle offre la possibilité de traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité (...) Mieux que toute autre méthode de travail, l'analyse de contenu (ou du moins certaines de ses variantes) permet, lorsqu'elle porte sur un matériau riche et pénétrant, de satisfaire harmonieusement aux exigences de la rigueur méthodologique et de la profondeur inventive qui ne sont pas toujours facilement conciliables »* (Van Campenhoudt, Quivy, 2015, p. 207).

Notre méthode d'analyse de contenu est dite qualitative. En effet, *« Il s'agit dans ce cas, pour le chercheur, de s'imprégner de ses idées et de ses valeurs, de capter ses intentions, bref, de se mettre à sa place (celle du sujet). L'attitude fondamentale qui guide cette démarche est la compréhension de l'acteur »* (Pourtois, Desmets, 2007, p. 200). Cette technique permet de comprendre, au-delà de leur signification première, les communications humaines.

L'analyse de contenu est une méthode qui comporte des avantages certains, mais également quelques écueils possibles. *« L'objectivité intégrale conduisant à un résultat univoque est illusoire ici »* (Pourtois, Desmets, 2007, p. 204). En effet, coder des unités de sens renvoie inévitablement à la subjectivité du codeur, donc du chercheur. Pour assurer la validité de cette méthode, il importe de convoquer des critères de scientificité. Les nôtres sont la validité de signifiante (vérification de la valeur informative des données auprès des

acteurs concernés, des conclusions et interprétations découlant de l'analyse de contenu), ainsi que la fidélité intra codeur (vérification de l'uniformité du jugement du même codeur à travers le temps). « *Si la définition des catégories est bonne, les distorsions dues à la subjectivité des codeurs est fortement réduite* » (Pourtois, Desmets, 2007, p. 204). Notre recherche confronte ses résultats à la théorie de Kohlberg, théorie reconnue et éprouvée, ce qui assurera une validité empirique à notre méthode d'analyse.

L'analyse de contenu comporte quatre étapes principales.

La première est celle de la pré-analyse. Il convient, à ce stade, d'élaborer un corpus de documents qui serviront ultérieurement à l'analyse de contenu. « *Des critères de faisabilité s'imposent en effet, qui exigent de renoncer à tel ou tel document parce que les séries sont incomplètes, ne sont pas réellement adaptées ou manquent d'homogénéité dans leurs contenus* » (Robert, Bouillaguet, 1997, p. 26). Il importe de recueillir différents matériaux possibles, afin de déterminer ceux qui seront retenus pour l'analyse de contenu. Au terme de cette pré-analyse, le chercheur a ainsi défini son corpus, c'est-à-dire le recueil de documents sur lesquels prendra appui l'analyse de contenu. Dans le cadre de cette recherche, nous avons retranscrit intégralement les verbatim des ateliers de philosophie. Afin de garantir l'authenticité des propos des apprenants, les erreurs syntaxiques et grammaticales ont été volontairement laissées dans la retranscription des séances.

La deuxième est la catégorisation ; elle consiste à appliquer au corpus de documents retenus « *... un traitement permettant d'accéder à une signification non immédiatement visible... qui... n'en dénature pas le contenu initial, mais répond également aux questions de la problématique* » (Robert, Bouillaguet, 1997, p. 28). L'opération principale consiste dans l'élaboration d'une grille de catégories, à partir du corpus de documents. Les catégories peuvent être définies comme des concepts super ordonnés. Quatre qualités essentielles doivent présider à la catégorisation : pertinence, exhaustivité, exclusivité, objectivité.

La troisième étape consiste dans le codage et le comptage des unités. « *Pour appliquer les catégories au corpus et remplir les grilles d'analyse, il convient de délimiter des unités de*

découpage du contenu » (Robert, Bouillaguet, 1997, p. 30). Il s'agit de coder, en fonction des différentes catégories préétablies, le contenu des documents. L'unité d'enregistrement retenue sera le thème. Cette unité « ...*désigne le segment déterminé de contenu que le chercheur a décidé de retenir pour le faire entrer dans la grille d'analyse* » (Robert, Bouillaguet, 1997, p. 31).

La quatrième et dernière étape est l'interprétation des résultats. Elle est très intéressante « ... *parce qu'elle est celle qui permet d'évaluer la fécondité du dispositif en même temps que la valeur des hypothèses* » (Robert, Bouillaguet, 1997, p. 33). Cette phase « ...*consiste à prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié* » (Robert, Bouillaguet, 1997, p. 33). Au cours de celle-ci, il convient de procéder à des inférences pour viser l'interprétation des données.

4.3. Le codage des valeurs morales.

Notre analyse de contenu est catégorielle, c'est-à-dire qu'elle s'appuie sur des opérations de découpage du texte en unités de sens, ainsi que de classification de ces unités dans des catégories. L'unité de codage adoptée est le thème. « *Il aboutit à la classification et au dénombrement d'items de sens* » (Pourtois, Desmets, 2007, p. 199). Les catégories retenues correspondent aux valeurs qui prédominent dans chaque stade de développement moral de la théorie de Lawrence Kohlberg.

Pour le stade 1, correspondant à la soumission à l'autorité en vue d'éviter une punition, nous avons retenu le codage « Soum », en référence à la soumission du sujet.

Le stade 2, correspondant à la satisfaction des intérêts du sujet, a été codé « Loi+F », pour signifier la toute-puissance du sujet, et « Egoc » pour qualifier son égocentrisme.

Pour le stade 3, basé sur le respect des attentes interpersonnelles, nous avons codé « Conf », en référence au conformisme auquel il renvoie.

Le stade 4 a comme principes directeurs l'obéissance à la loi et l'esprit de discipline, nous l'avons donc codé « RLoi », en référence au respect de la loi.

Pour le stade 5, celui du respect du contrat social, les principes directeurs sont l'égalité et la solidarité : nous avons donc codé « Egal » pour égalité, et « Solid » pour solidarité.

Enfin, le stade 6 renvoie au respect des valeurs humanistes universelles ; nous avons codé « RVie », pour signifier le respect inconditionnel de la vie humaine, et « Equ » pour symboliser l'équité.

<u>Stade 1</u>	<u>Stade 2</u>	<u>Stade 3</u>	<u>Stade 4</u>	<u>Stade 5</u>	<u>Stade 6</u>
<u>Soumission à l'autorité</u>	<u>Satisfaction de ses intérêts propres</u>	<u>Respect des attentes interpersonnelles</u>	<u>Respect du système social</u>	<u>Respect du contrat social</u>	<u>Respect principes éthiques universels</u>
Evitement de la punition Pouvoir supérieur de l'autorité	Egocentrisme Toute-puissance	Etre bien vu par les autorités Conformisme	Obéissance à la Loi Esprit de discipline	Respect des droits fondamentaux Egalité Solidarité	Equité Respect des droits de l'Homme
Soum	Egoc Loi+F	Conf	RLoi	Egal Solid	RVie Equ

4.4. La fidélité intra-codeurs.

Afin de garantir le maximum d'objectivité à notre recherche, nous avons choisi de valider le critère de scientificité « fidélité intra-codeurs ». Il s'agit de procéder à la vérification de l'uniformité de notre jugement à travers le temps. Nous avons donc repris l'intégralité des retranscriptions des discussions, codées en valeurs morales, à la fin de notre recherche. Nous avons noté une grande fidélité à ce qui avait été codé au départ. Quelques différences de codage existent, mais elles ne sont pas significatives.

Après avoir présenté la théorie du développement moral de Kohlberg, nous avons défini les termes de « valeurs morales », puis avons exposé le cadre des ateliers de philosophie. Enfin, nous avons présenté la méthodologie utilisée pour notre recherche.

A présent, nous allons détailler nos analyses sur les discussions axées sur les dilemmes moraux, en convoquant nos deux hypothèses de recherche.

Partie 2 : L'analyse des dilemmes moraux

Cette partie est consacrée à l'analyse des discussions sur les dilemmes moraux. Dans le premier chapitre, nous nous livrons à la contextualisation du dispositif des ateliers de philosophie, puis nous présentons les principales caractéristiques des apprenants. Dans un deuxième chapitre, nous centrons notre analyse sur deux dilemmes moraux : celui du Tramway, qualifié d'impersonnel, et celui du Pont (variante du dilemme du Tramway), qualifié de personnel. Enfin, nous procédons à l'analyse des douze autres dilemmes moraux, afin d'appréhender le plus finement possible le stade de développement moral des apprenants.

Chapitre 1 : La contextualisation du dispositif des ateliers de philosophie.

1. Des propos introductifs à l'analyse des dilemmes moraux.

La théorie de Lawrence Kohlberg nous paraît tout à fait pertinente dans le cadre de ce travail. Elle devrait nous permettre d'appréhender les stades de développement moral des apprenants. Il convient cependant de souligner que son utilisation ne peut être réalisée qu'à titre purement indicatif. En effet, une même justification morale pourrait correspondre à des stades de développement moral différents. *« Ainsi, par exemple, quelqu'un qui affirme s'appuyer sur les droits de l'homme pourrait sembler se situer au sixième stade. Or, ne le fait-il pas parce qu'il aurait peur, sinon, d'en subir des conséquences, parce qu'il en tirera gloire, parce que ses amis le font, parce qu'il vit dans une société où l'on a cette référence pour le droit, comme la France, ou parce qu'il en fait les principes du contrat social ? »* (Pettier, 2004, p. 111). L'interprétation donnée à une même justification peut situer un sujet à un stade de développement ou un autre. Il s'agira donc, modestement, de s'approcher du niveau de développement moral de chaque apprenant aussi objectivement que possible, afin de favoriser son évolution.

« Cependant, Colby et Kohlberg (1987) soutiennent que le jugement moral d'un sujet se situe à un stade donné lorsqu'il fournit cinquante pour cent des arguments appartenant à un stade » (Djerroud, 2012, p. 84). Dans cette recherche, nous n'avons pas opté pour le test élaboré initialement par Colby et Kohlberg (1987), le MJI (moral judgment interview). Nous avons opté pour une approche qualitative, en procédant à l'analyse de contenu des

arguments énoncés par les apprenants. En effet, le jugement moral se développe en stades, dont le contenu peut être déterminé par le discours des sujets.

Au niveau de l'argumentation produite, il est indispensable de prendre en compte le poids de l'institution pénitentiaire sur les justifications morales des détenus. « *Toute institution accapare une part du temps et des intérêts de ceux qui en font partie, et leur procure une sorte d'univers spécifique qui tend à les envelopper* » (Goffman, 1968, p. 45). Pour Ervin Goffman, ce sont des foyers de coercition, destinés à modifier la personnalité : ils réalisent l'expérience naturelle des possibilités d'une action sur le moi. Ce paramètre est essentiel à prendre en compte dans notre recherche. En effet, il est impossible d'isoler le sujet du contexte dans lequel il évolue. Il paraît donc nécessaire de considérer le poids de l'institution pénitentiaire dans les justifications morales avancées.

Dans notre dispositif, nous proposons des dilemmes moraux générant, ou non, des intérêts personnels pour les apprenants. En effet, quand les intérêts personnels sont convoqués, les sujets ont tendance à fournir des justifications se référant à un stade moral moins avancé. C'est donc un paramètre dont il faut tenir compte, afin de garantir une certaine objectivité dans l'analyse de contenu des verbatim des séances. « *La difficulté de la situation, l'influence de l'environnement, l'affectif et les contenus émotifs des éléments de la situation, peuvent amener l'individu à agir « moins moralement » qu'il ne le juge...* » (Leleux, Rocourt, 2010, p. 70).

Notre dispositif pédagogique permet de favoriser des conflits sociocognitifs lors des discussions philosophiques sur les dilemmes moraux. Le conflit sociocognitif peut être défini comme le passage du conflit inter psychique au conflit intrapsychique, qui induit la réorganisation de la structure cognitive du sujet, lui permettant d'atteindre un équilibre majorant au niveau cognitif. « *Pour qu'un changement soit qualifié de structurel – ce qui correspond à un passage à un autre stade – il faut qu'il y ait un changement d'ordre qualitatif et non quantitatif, il faut qu'il y ait restructuration de l'ancienne structure en un nouveau mode d'expression, c'est-à-dire une nouvelle expérience de vivre qui correspond à une nouvelle organisation psychique* » (Leleux, Rocourt, 2010, p. 70).

Christensen et Gomila (2012) ont mis en évidence l'importance de certaines caractéristiques du dilemme moral : « *Les caractéristiques du design expérimental, ainsi que celles concernant les participants, peuvent influencer et même faire basculer un jugement moral* » (Bègue, Bachler, Blatier et Przygodzki-Lionet, 2013, p. 65). Ces chercheurs ont défini des caractéristiques susceptibles d'influencer le jugement moral. Dans le cadre de cette recherche, nous retenons trois caractéristiques essentielles pouvant influencer la décision du sujet. Au niveau de la formulation du dilemme, la perspective du participant joue un rôle essentiel : l'utilisation du pronom personnel « vous » est beaucoup plus impliquante que celle du pronom impersonnel « il ». Dans le lien entre le participant et le protagoniste, la proximité affective avec la victime est un facteur décisif, notamment au niveau des liens familiaux. Concernant la conceptualisation du dilemme, le fait que le dilemme soit de type personnel ou impersonnel représente également un facteur déterminant dans le jugement moral. Pour chaque dilemme moral analysé, nous apportons donc des précisions concernant ces trois facteurs.

Il convient à présent de rappeler que les détenus participants à notre recherche sont majeurs, et incarcérés pour des actes délinquants ou criminels ; à ce titre, ils ont transgressé la loi. Se pose la question de leur niveau de développement moral. D'après leur âge, il devrait correspondre au niveau conventionnel, voire post conventionnel. Or, les recherches de Lawrence Kohlberg ont montré que la plupart des adultes ne parviennent pas aux stades de moralité 5 et 6. De plus, ces sujets incarcérés ont transgressé, parfois gravement, la loi. Se situent-ils au stade égocentrique de l'enfant jeune, faisant passer leurs intérêts individuels avant l'intérêt collectif ? Ou ont-ils perçu la nécessité de l'accomplissement de leurs devoirs en société, en vue d'entretenir le bien être du groupe ? Peut-être même ont-ils réellement intégré des principes éthiques universels, tout en commettant des actes répréhensibles ?

2. La présentation des apprenants de l'atelier de philosophie.

En maison d'arrêt, le turn over des apprenants est un paramètre important. Les détenus prévenus sont en attente de leur jugement. Après leur condamnation, ils sont transférés soit en maisons centrales, soit en centres de détention. La durée moyenne d'incarcération en

maison d'arrêt est de quelques mois. Dans ce groupe, trois apprenants ont le statut d'auxiliaires de l'administration pénitentiaire (ils travaillent à la distribution des repas dans la prison). Ils sont donc amenés à quitter le cours trente minutes avant la fin. Face à l'instabilité de leur nombre, nous nous attachons, tout au long de ce travail, à spécifier quelques modèles types, à partir néanmoins d'un faible effectif. En effet, les réactions individuelles sont signifiantes, au-delà du sujet qui les exprime, et l'identification de ces types pourra donc légitimer l'objet de cette recherche.

M. Laurent est âgé d'une trentaine d'années, il a un niveau d'étude de fin de CAP. Il a été condamné à une quinzaine d'années de prison. M. Samuel est âgé d'une quarantaine d'années, son niveau d'étude est de fin de troisième. Il est incarcéré sous le régime de la préventive pour un délit. M. Ali est âgé d'une quarantaine d'années, a un niveau de fin d'école élémentaire. Il est en situation d'illettrisme. Il est incarcéré pour un délit, et a été condamné à une peine de quatre ans. M. Marcel, âgé d'une trentaine d'années, a été condamné pour un crime, et a écopé d'une quinzaine d'années de réclusion. Il a un niveau d'études de fin de troisième. M. Kamel a une quarantaine d'années, il est incarcéré en détention préventive pour un délit. Il est titulaire d'un baccalauréat professionnel. M. Antoine a trente ans, il est incarcéré dans l'attente de son jugement. M. Bernard a également une trentaine d'années. Il est incarcéré depuis peu, sous le régime de la préventive, pour un acte délictueux. Il est titulaire d'un CAP. M. Mokthar, qui a une trentaine d'années, a été condamné à dix ans d'emprisonnement. Il est titulaire d'un BEP. A l'exception de MM. Laurent, Samuel, et Bernard, qui ne participent qu'à l'atelier de philosophie, les autres suivent des cours à l'unité locale d'enseignement.

Les principales caractéristiques des apprenants figurent dans le tableau ci-après.

Noms des apprenants	Age	Régime de détention	Durée de la peine d'emprisonnement	Date entrée MA	Niveau d'études
M. Laurent	29	Condamné	15 ans	2009	Fin CAP
M. Samuel	41	Prévenu	En attente de jugement	2014	Fin CAP
M. Ali	35	Condamné	5 ans	2014	Fin CM2
M. Marcel	32	Condamné	15 ans	2009	Fin 3ème
M. Kamel	45	Prévenu	En attente de jugement	2016	Baccalauréat Professionnel
M. Antoine	30	Prévenu	En attente de jugement	2016	CAP
M. Bernard	30	Prévenu	En attente de jugement	2017	CAP
M. Mokhtar	30	Condamné	16 ans	2015	BEP

Chapitre 2 : L'analyse des dilemmes moraux.

Dans un premier temps, nous présentons l'analyse détaillée de deux séances sur les dilemmes moraux (un dilemme personnel et un dilemme impersonnel). Ensuite, nous présentons l'analyse synthétique des douze autres dilemmes moraux proposés dans le cadre de l'atelier de philosophie. Pour chaque dilemme, nous appréhendons la part rationnelle et la dimension émotionnelle convoquées dans les jugements, puis tentons de référer les apprenants à un stade de développement moral.

Nous débutons par l'analyse détaillée de deux dilemme moraux. L'un des plus célèbres est celui du tramway (intitulé Le dilemme du Trolley, et élaboré par Philippa Foot en 1967). *« Cette première version a permis à Foot (1967) d'illustrer la conception philosophique selon laquelle il serait moralement acceptable de faire du mal à un individu si l'effet secondaire est d'agir pour un plus grand bien, celui de sauver cinq personnes »* (Bègue, Bachler, Blatier et Przygodzki-Lionet, 2013, p. 62). Le dilemme moral du tramway est qualifié d'impersonnel, puisqu'il n'y a pas d'action directe exercée sur le protagoniste de l'histoire.

Greene et Al (2001) ont proposé des dilemmes moraux impersonnels et personnels à des sujets. Ces derniers devaient estimer si l'acte proposé était approprié ou non, en mesurant leur activité cérébrale grâce à l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle. *« Les résultats montrent que les aires cérébrales dédiées à la gestion des émotions sont beaucoup plus actives lorsque le participant juge un dilemme personnel (exemple : Le Pont), que lorsqu'il juge un dilemme impersonnel »* (Bègue, Bachler, Blatier et Przygodzki-Lionet, 2013, p. 66).

Greene et Al. (2004) ont réalisé une étude expérimentale en proposant à un panel de sujets de répondre à des dilemmes moraux impersonnels et personnels. Ils ont tenté de différencier plus précisément les processus émotionnels et rationnels à l'œuvre lors de l'émission d'un jugement moral. *« Greene et ses collègues affirment que les jugements moraux personnels sont associés à des réponses sociales émotionnelles rapides (temps de réponse) alors que les jugements moraux impersonnels sont guidés par des processus*

cognitifs plus lents (temps de réponse) » (Bègue, Bachler, Blatier et Przygodzki-Lionet, 2013, p. 67). Ainsi, les sujets interrogés estiment acceptable, dans le dilemme moral du tramway, de dévier la trajectoire du wagon pour tuer une personne et en sauver cinq autres. Ce jugement est qualifié d'utilitariste, parce qu'il favorise la recherche du bien-être du plus grand nombre. Si les sujets interrogés estiment inappropriée l'action de tuer une personne pour en sauver cinq autres, leurs processus émotionnels sont davantage activés. Leur jugement est alors qualifié de déontologique, le principe qui guide leur raisonnement étant en adéquation avec l'impératif catégorique de Kant. C'est majoritairement le cas dans le dilemme moral du Pont, les sujets estimant qu'il convient de ne pas instrumentaliser une personne en l'utilisant comme un moyen.

1. Le dilemme moral Le tramway.

Quatre apprenants étaient présents lors du dilemme Le tramway (Annexes 2 et 3) : M. Marcel, M. Samuel, M. Ali et M. Antoine. Ce dilemme est de type impersonnel, aucune action directe sur le protagoniste de l'histoire n'étant exercée. Ensuite, il n'existe pas de lien familial ou amical entre le protagoniste et le participant en début de discussion. En fin de discussion, la variable « présence d'un membre de la famille » est introduite, le lien entre le protagoniste de l'histoire et le participant sera donc déterminant dans le jugement moral. Enfin, la perspective du participant est impliquante, le pronom personnel « vous » étant convoqué dans le dilemme.

Imaginez que vous êtes le conducteur d'un tramway. Ce tramway prend un virage et vous voyez alors cinq ouvriers qui sont en train de réparer la voie. Cette voie est en pente, et chacun des côtés est escarpé, donc vous devez arrêter le tramway si vous voulez éviter de tuer cinq personnes. Vous freinez, mais hélas, les freins ne fonctionnent plus. Soudain, vous apercevez un aiguillage près de la voie permettant de dévier le tramway sur la voie de droite. Vous pouvez y dévier le tramway et ainsi sauver les cinq personnes qui se trouvent droit devant. Malheureusement, un ouvrier se trouve sur la voie que l'aiguillage permet d'emprunter. Il ne peut quitter la voie à temps, ainsi que les cinq autres ouvriers, donc vous allez le tuer si vous déviez la trajectoire du tramway vers lui. Que décidez-vous de faire ?

M. Samuel s'exprime en premier : « *Dans cette histoire, il faudrait savoir si c'est des*

racistes, des cinq personnes, est-ce que non, est-ce qu'une personne, c'est une raciste ? Y a plein de choses qui rentrent en compte, en fait ». Selon lui, il semble que la qualité des personnes impliquées dans le dilemme puisse avoir un retentissement sur son jugement moral. Puis il poursuit : « *Madame, mais moi, la logique voudrait que, c'est comme dans les guerres, quand ils envoient des gens, des kamikazes, des fous là, les japonais, ils envoient une personne euh, pour mourir, au lieu d'envoyer dix personnes. Donc là, si y a, si y a quelqu'un qui doit mourir, c'est qu'une seule personne, et non cinq* ». Il se positionne en faveur du respect du plus grand nombre de vies humaines, son jugement est donc utilitariste. Nous attirons l'attention de l'apprenant sur le fait qu'il actionnera lui-même l'aiguillage, afin d'épargner la vie de cinq personnes, au détriment d'une seule. Il a bien compris le dilemme : « *C'est nous qui les tuons ? Ouais, c'est nous qui aiguillons, ouais, donc voilà... On a un choix à faire quoi* ».

M. Marcel est d'accord avec ce choix, il l'exprime d'ailleurs clairement : « *Ben si, y a un choix quand même. (...) C'est pas impossible, moi, pour moi, c'est pas impossible, vu qu'il y a quand même cinq vies humaines, et une vie humaine* ». Puis il précise : « *Après voilà, on va tous choisir une vie humaine... On va tous choisir une vie humaine à prendre, plutôt que d'en prendre cinq. C'est de la logique* ». M. Ali complète : « *Je te comprends... Ouais, ben, ouais, comme il a dit aussi, ouais, une victime, c'est vrai* ». Le choix de ces trois apprenants peut être qualifié d'utilitariste, dans la mesure où il favorise la recherche du bien-être du plus grand nombre de personnes. Ces apprenants jugent donc appropriée l'action de dévier la trajectoire du wagon pour tuer une personne et en sauver cinq autres. Les processus émotionnels semblent avoir été faiblement activés dans leur raisonnement. Le principe guidant leur jugement semble être le respect inconditionnel de la vie humaine. M. Marcel demande : « *Après, qui est cette personne ? C'est ça qui, qui, qui m'intrigue* ». M. Samuel revient sur son questionnement du départ : « *Non, c'est pas grave, non, c'était pour savoir, c'était important d'avoir les, les caractéristiques des, des, des personnes quoi* ». M. Ali interroge : « *Ouais, mais je voulais savoir les caractéristiques...* ». Nous comprenons que si les personnes avaient commis des crimes graves à leurs yeux (pédophilie par exemple), leur jugement moral pourrait être radicalement différent.

M. Ali reprend son raisonnement : « *Ouais, donc tuer une personne, donc euh...* ». Il a bien

compris le sens du dilemme moral. M. Samuel déclare : « *Mais j'aime pas ce mot là, tuer... On pourrait faire euh, sacrifier ouais, c'est moins... Oui, mais c'est moins cru* ». Le terme « *tuer* » semble le déranger, il préfère celui de « *sacrifier* ». Il convient de noter que, dans un dilemme moral, l'emploi des termes n'est pas neutre, il peut influencer la prise de décision des sujets. M. Marcel estime, pour sa part : « *Ben moi, je vous dis, les cinq personnes, s'ils meurent, les familles, elles vont aussi... Non, non, mais y a cinq familles qui pourraient être solidaires face au deuil... Y a des liens qui peuvent se créer face au deuil* ». Nous lui demandons de clarifier ses explications : « *Ben, ces cinq personnes, ils ont une famille, ces cinq personnes, elles pourront mieux s'aider perso, mutuellement, en se disant, c'est un accident, c'est machin, que une personne* ». Cet apprenant estime que la mort de cinq personnes pourrait générer de la solidarité entre les familles des victimes. M. Samuel lui rétorque : « *Y a qu'une personne qui t'attaque, y a qu'une famille. Là-bas, y a cinq familles qui t'attaquent* ». Le principe qui guide le raisonnement de M. Samuel est égocentrique : il considère seulement les conséquences potentielles de son acte, à savoir les poursuites judiciaires. Dans cette situation, seuls semblent compter ses intérêts personnels.

M. Marcel reste cependant sur son positionnement premier : « *...Voilà, après, faut pas être fou, on va pas enlever cinq vies, qu'elles soient pourries ou pas* ». Il estime légitime de préserver la vie humaine, quels que soient les actes commis par la personne par ailleurs. M. Samuel est d'accord avec la proposition de M. Marcel : « *(...) si on est par exemple dans un ordinateur, on a juste les silhouettes, on sait pas si c'est des gens âgés, on sait pas si ils sont mariés, on sait pas si ils ont des enfants, et pareil pour celui qui est tout seul. Donc, dans l'ordinateur, on est là, on va aiguiller, la logique voudrait, à part si le mec, il est un peu désordonné dans sa tête, moi je préférerais éliminer les cinq...* ». Il revient donc à son positionnement initial, à savoir la préservation de la vie du plus grand nombre possible de personnes.

Nous introduisons une variante au dilemme moral : la personne seule sur la voie est père de famille. M. Samuel, qui est très sensible à la dimension familiale, s'exprime : « *Alors moi, c'est, c'est... Les deux cas, ils vont me... Ça sera, ça sera difficile en fait, mais moi, vis-à-vis de, d'autres personnes, je suis père de famille. Donc, j'aurais peut-être pas le même avis que M. Marcel, qui est pas père de famille...* ». Nous lui demandons d'explicitier son

choix : « *Ben moi, étant, en tant que père de famille, je, je, ça, ça m'embêterait beaucoup, beaucoup, beaucoup, de sacrifier la personne qui est toute seule* ». Avec ses arguments, M. Samuel se positionne de façon conformiste avec, comme principe directeur, la satisfaction des intérêts familiaux. L'émotion suscitée par cette variante chez M. Samuel est l'empathie, en réponse à la perception de la souffrance d'autrui, en l'occurrence d'un père de famille. Cette émotion génère un jugement orienté par la préservation inconditionnelle des valeurs familiales.

M. Marcel estime, pour sa part : « *Ouais, y a plein de choses. Mais j'irais plus sur une personne* ». M. Samuel précise alors : « *Parce qu'il a pas d'enfants* » au sujet de M. Marcel. Ce dernier confirme que : « *Parce que y a trop de pertes, là-bas, y a cinq personnes, cinq familles, cinq familles, y a des enfants, y a des cousins, y a des sœurs... Leurs sœurs, leurs machins, voilà, cinq familles détruites... Hein, si ils ont des sœurs, des machins, voilà, ça prend cinq, cinq familles en vrai* ». Le jugement de M. Marcel est utilitariste, visant à préserver la vie du plus grand nombre possible de personnes. Il complète son propos : « *Voilà, que là, dans une famille, c'est vrai qu'aussi, ouais, ouais, exactement, trois, quatre familles détruites, c'est-à-dire sa famille à lui, sa famille de sa belle-famille, et sa famille qu'il aura construit, ça fait trois familles bousillées* ». Chez cet apprenant, la présence d'un père de famille sur la voie n'a pas fait changer son positionnement.

Nous interrogeons M. Ali qui déclare : « *Ouais, je préfère une personne toujours, ouais... Ouais, ouais, ben non, là, comme je ne sais pas, je, toujours, je, je resterai sur le même avis euh, une personne, voilà* ». M. Ali, en privilégiant la solution consistant à privilégier le bien être du plus grand nombre de personnes, adopte également un jugement utilitariste. M. Samuel lui précise alors : « *Deux enfants, on va dire, un garçon et une fille (...) Agés de, un âgé de neuf ans, et un âgé de six ans et demi (...) Non, mais imaginez-vous, c'est des jeunes, peut-être on sait pas, peut être les gens, ils ont vingt... Peut-être, je sais pas, c'est des enfants* ». M. Ali hésite : « *Non, euh, voilà, non, mais si c'est des enfants, on sait pas* ». Puis il conforte son positionnement premier : « *Ouais, ouais, ben non, là, comme je ne sais pas, je, toujours, je resterai sur le même avis euh, une personne, voilà* ».

Nous introduisons une nouvelle variante au dilemme moral. Parmi les cinq personnes, il y a un membre de leur famille. M. Marcel déclare : « *Ben moi, je serais content, vu que j'ai choisi une personne (...) Oui, donc voilà, ça me dérangera pas qu'il y a ma famille là-bas, vu que moi, j'ai choisi une personne. Donc si vous la mettez dans les cinq, ben c'est pas compliqué, vous auriez dû la mettre dans une* ». M. Marcel a raison, il a bien compris le sens du dilemme moral.

Nous proposons donc la variante suivante : la personne seule est un membre de la famille. M. Marcel déclare immédiatement : « *Ah, j'écrase les cinq... Ouais, sans pitié* ». Son ton est ferme, sa réponse est très rapide, les termes utilisés sont sans ambiguïté : « *sans pitié* ». Nous lui demandons de clarifier son positionnement, il répond : « *C'est un choix familial, un choix du cœur, que je pourrais pas accepter avoir tué euh... Parce que même vivre, en sachant que j'ai tué un membre de ma famille, c'est pas comme si j'aurais tué cinq étrangers que je ne connais pas* ». M. Marcel change soudainement de positionnement : le respect inconditionnel de la vie humaine ne semble plus être le principe guidant son jugement. Nous lui demandons s'il a bien conscience de supprimer intentionnellement des vies humaines, il répond : « *Ben ouais, j'ai le choix. On m'a laissé le choix, j'avais le choix* ». Il est cependant en capacité d'évoquer un sentiment de culpabilité : « *C'est dur à vivre, c'est très très dur à vivre, avec beaucoup de morts sur la conscience, mais c'est pas ma famille* ». Les émotions semblent dominer dans son raisonnement. L'empathie générée par la situation l'a amené à modifier son positionnement premier, visant la préservation des membres de sa famille. Son raisonnement est conformiste avec, comme principe directeur, la satisfaction de l'intérêt des membres de son groupe d'appartenance, à savoir sa famille.

M. Samuel est d'accord avec son choix : il s'exprime cependant avec plus de nuance : « *Non, je pense que ouais, je, j'éviterais de sacrifier un membre de ma famille, la famille, ça passe avant tout, avant toute chose* ». Puis il précise son attachement aux valeurs familiales : « *La preuve, là, quand on est dans la galère, la famille, je veux dire euh, c'est, une reconnaissance, ben ouais... Ta famille qui te, te soutient dans les mauvais moments, dans... Comme par exemple, quand on est en prison, c'est la famille qui vient nous voir au parloir, qui, qui...* ». M. Samuel fait référence à sa situation carcérale. En effet, en prison, l'individu peut éprouver le lien d'attachement avec les personnes restées au dehors. Il

complète son propos : « *Ben, les seules personnes qu'on trouve, en général, et là j'insiste sur le quatre-vingt-dix pour cent aussi, c'est que, c'est sa famille quoi* ».

M. Marcel est d'accord avec lui : « *Pendant six mois, vous allez peut-être avoir un ou deux amis, y vont venir, mais après, ça va les soûler. Votre famille, elle sera là tous les jours, hein* ». Selon M. Samuel et M. Marcel, seule la famille proche continue à visiter régulièrement la personne incarcérée. Nous soulignons l'importance de cette dimension familiale dans leurs arguments. M. Samuel confirme : « *Ben, on a été éduqués comme ça, en fait* ». M. Marcel ajoute : « *En plus, c'est dans notre culture, ça... Parce que nous, comme je vous expliquais la semaine dernière, c'est que voilà, nous, dans notre culture, les parents, c'est sacré, après vous, dans certaines religions françaises, ou autres, voilà, ils peuvent renvoyer leurs parents, comme on disait...* ». Nous leur demandons s'il paraît possible qu'une personne puisse ne pas privilégier l'intérêt d'un membre de sa famille. Pour M. Marcel : « *Non, mais après, dans une famille, y a toujours un, pied un pied tordu, comme on dit. Y en a un qui, qui peut avoir moins de sentiments pour les autres, mais après, voilà, les sentiments reprennent le dessus pour tout le reste, mais après...* ». La valeur familiale semble guider le choix de ces deux apprenants. Leur positionnement peut être qualifié de conformiste avec, comme principe guidant le jugement, la satisfaction des attentes des membres du groupe familial. Il convient de noter qu'au début de la discussion, M. Samuel et M. Marcel privilégiaient le respect inconditionnel de la vie humaine. Or, ils ont changé radicalement de positionnement avec la variante « présence d'un membre de la famille » dans le dilemme.

M. Antoine vient d'arriver en classe, on lui explique le dilemme moral. Il se positionne : « *Quel choix ? Ben moi, c'est simple, une, ben, une* ». Son positionnement est utilitariste, il vise à préserver le plus grand nombre possible de vies. Nous introduisons alors la variante « présence d'un membre de la famille » sur la voie. Il répond immédiatement : « *Strike, strike à droite, direct* ». Son ton est déterminé, sa réponse rapide, les termes employés sont sans nuance : « *Strike* ». La dimension familiale convoquée par la variante l'a conduit à opter pour le sacrifice de cinq personnes, afin d'épargner la vie d'un membre de sa famille. Pour lui, le choix est facile : « *Non, c'est pas compliqué, non, c'est, c'est radical, mais bon, c'est comme ça...* ». Nous lui demandons d'explicitier son positionnement, il répond :

« *Parce que c'est la famille* ». La réaction émotionnelle provoquée par la situation chez M. Antoine est l'empathie, en réponse à la perception de la souffrance d'un membre de sa famille. Son raisonnement est de nature conformiste. M. Marcel confirme, une fois de plus, l'importance de celle-ci : « *Ben, c'est ce qu'on expliquait juste avant, y en a qui sont là, c'est la famille quoi, c'est sûr* ». M. Samuel est également d'accord avec le choix de M. Antoine. Pour lui, « *Ça passe avant tout* ».

Nous apportons une variante supplémentaire au dilemme initial, à savoir la présence d'un membre de la famille sur les deux voies. Pour M. Samuel : « *Ah ben, après, ça dépend des liens...* ». Nous lui demandons de préciser son choix, il répond : « *Si on a la même affection pour les deux ? Parce que, comme il dit M. Marcel, même si des fois, y en a un, on s'entend moins avec lui, mais le lien, il y est, on a besoin, c'est notre frère, quoi qu'il arrive. Donc c'est le même. Même si je euh, je vais plus sortir en boîte de nuit avec un des deux parce que je m'entends mieux, mais le lien, quand on arrive devant le, le, les choses concrètes, c'est le même* ». Puis il apporte une précision : « *Ben, déjà, si c'est mes deux, deux frères, des deux côtés... Ensuite, ensuite, y a celui, y en a un des deux, il a des enfants, et pas l'autre. Ça dépend, si y en a un des deux qui a des enfants, voilà, c'est, le choix, il va être vite fait, surtout pour moi* ». Pour M. Samuel, il convient de préserver la vie du père de famille, afin de sauvegarder les intérêts de ses enfants. Pour M. Antoine, le degré de parenté joue un rôle primordial dans le choix de la personne à sauver : « *Si c'est vraiment le beau-frère qui est à droite, et à gauche, y a vraiment quelqu'un de, qui a un lien direct, je sacrifie le beau-frère, c'est sûr* ». Chez lui, le degré de proximité familiale joue un rôle déterminant dans le choix de la personne à sauver. Pour M. Samuel : « *Si les deux, c'est des pères de famille, et euh, et qu'on peut sauver d'autres vies avec celle de son frère, peut-être qu'on va prendre la décision de sauver d'autres vies avec celles de son frère* ». Ces deux apprenants confirment le rôle primordial accordé à la dimension familiale dans leurs jugements moraux.

Nous demandons aux apprenants leur positionnement à l'issue de ce dilemme. M. Ali n'a pas changé d'avis : « *Des inconnus, ouais, ben, comme, comme en premier, comme je vous ai dit, ben, euh, à gauche, voilà* ». M. Samuel et M. Antoine optent pour le même choix. M. Marcel déclare également : « *Je suis entièrement pour, à gauche, hein* ». Tous quatre

formulent un choix utilitariste, visant la préservation du plus grand nombre possible de personnes. M. Antoine insiste sur l'importance de la non présence d'un membre de sa famille sur la voie : « *Mais non, je suis en train de penser, y a personne de, de notre famille à gauche ?* ». Nous demandons donc aux apprenants de se positionner en cas de présence d'un membre de leur famille sur la voie. Leur choix est alors radicalement différent. M. Samuel déclare préserver : « *Le membre de la famille* », quel que soit le nombre de présents sur l'autre voie. Les autres sont d'accord avec son choix. Pour M. Marcel : « *Ouais, tout à fait* ». La préservation inconditionnelle des membres de la famille semble l'avoir emporté sur le respect de l'interdit de meurtre.

Dans ce dilemme moral impersonnel, il est intéressant de voir en quoi les jugements moraux peuvent varier en fonction des variantes apportées. Un jugement utilitariste est convoqué quand il n'y a pas la présence d'un membre de la famille. Les processus cognitifs contrôlés sont donc davantage activés que les processus émotionnels, amenant à la formulation de jugements utilitaristes. Les apprenants estiment donc moralement acceptable de sacrifier une vie humaine, afin d'en sauver cinq autres. En revanche, quand la dimension familiale est présente, les émotions suscitées chez les apprenants sont prégnantes ; ces derniers se montrent prêts à sacrifier un grand nombre de vies humaines, afin de sauvegarder celle d'un membre de leur famille. Il semble y avoir un conflit de valeurs entre le respect de l'interdit de meurtre et la préservation inconditionnelle des membres du groupe d'appartenance. L'émotion suscitée chez les apprenants par la présence d'un proche dans la situation évoquée est l'empathie, générée par la perception de leur souffrance. Les arguments des quatre apprenants peuvent donc les référer à un niveau de développement moral conventionnel, guidé par le principe de la satisfaction des intérêts des membres de leur famille.

2. Le dilemme moral Le Pont.

Cinq apprenants étaient présents lors de la discussion sur le dilemme moral Le Pont (annexes 4 et 5) : M. Samuel, M. Ali, M. Antoine, M. Bernard et M. Kamel. Ce dilemme est qualifié de personnel, dans la mesure où il implique une action directe du participant sur le protagoniste de l'histoire. Les processus émotionnels devraient donc être largement

convoqués. De fait, les jugements moraux devraient être majoritairement déontologiques : « ...Thomson (1986) a identifié un principe clé en s'appuyant sur une proposition kantienne : une règle morale implique qu'un humain ne peut utiliser l'autre comme un moyen, mais seulement comme une fin » (Bègue, Bachler, Blatier, Przygodzki-Lionet, 2013, p. 63). La formulation initiale du dilemme n'évoque pas de lien entre le protagoniste et le participant, ce qui ne sera pas le cas à la fin la discussion, avec l'introduction de la variable « présence d'un membre de la famille ». Enfin, la perspective du participant est impliquante, le pronom personnel « vous » étant convoqué dans le dilemme.

Un wagon de tramway menace de tuer cinq personnes sur une voie ferrée. Vous vous situez à côté d'une personne corpulente, sur un pont qui surplombe la voie ferrée, entre le wagon qui arrive et les cinq personnes. Dans cette situation, la seule façon de sauver les cinq personnes est de pousser la personne corpulente sur la voie. Si vous faites cela, il mourra, mais son corps stoppera le wagon qui, alors, n'atteindra pas les cinq autres personnes. Devez-vous sauver les cinq personnes en poussant l'homme corpulent sur la voie ferrée ?

Après l'oralisation du dilemme, M. Kamel prend la parole en premier : « *Non. Pourquoi ? C'est un assassinat* ». Sa réponse est claire, il a bien saisi les tenants et aboutissants de ce dilemme. Nous lui demandons donc d'explicitier son positionnement. Il répond : « *Ben pousser quelqu'un, le tuer volontairement, c'est un assassinat !* ». Il défend donc le principe du respect de la vie humaine. L'émotion suscitée chez M. Kamel est l'empathie face à la souffrance de la victime potentielle, dans une situation jugée injuste. Les autres semblent ne pas avoir bien compris le dilemme, nous procédons donc à sa reformulation. M. Bernard déclare : « *Là, je dis non* », ainsi que M. Antoine : « *Ben moi non plus, je dirais non* ». Nous demandons à M. Antoine de justifier son choix : « *Parce que c'est pas à nous de décider, et voilà, quoi. Et Superman n'existe pas* ». Tous deux, comme M. Kamel, émettent un jugement déontologique, refusant d'instrumentaliser un être humain (se servir de la personne corpulente pour bloquer la voie). Rapidement, M. Antoine précise : « *Ça dépend, c'est qui les cinq personnes* ». La composition du groupe pourrait donc être un facteur important dans sa prise de décision. Nous précisons alors que ce paramètre fera l'objet d'une variante ultérieure lors de la discussion.

Nous sollicitons M. Samuel pour connaître son choix : « *C'est un choix délicat, qui, qui*

amène à la réflexion ». Puis il précise rapidement : « *Et euh, en fait, si y a pas d'histoire de justice ou quoi que ce soit, la logique voudrait que l'on sauve les cinq personnes, et qu'on en sacrifie une, à la guerre comme à la guerre, après, si y a une histoire de... Y a la justice, tout ça...* ». Ce raisonnement est de type utilitariste, il privilégie l'option consistant à tuer une personne afin d'en sauver cinq autres. Pour M. Samuel, il semble moralement acceptable d'exercer une action directe sur une personne, en la poussant du haut du pont. Nous lui demandons de clarifier les arguments qui ont présidé à son choix : « *Donc, si y a une histoire de justice ou quoi que ce soit, ben ouais, je prendrais pas le risque de, de, d'encourir, allez faire un assassinat, ou quoi que ce soit quoi, c'est, c'est un homicide volontaire* ». M. Samuel semble inquiet par rapport aux répercussions judiciaires du passage à l'acte. Il poursuit en déclarant : « *Mais si vous me dites que, qu'y a pas de représailles vis-à-vis de la justice, et que y a pas de ces données-là, la logique voudrait que l'on sauve les cinq personnes* ». Cet apprenant semble redouter les poursuites judiciaires possibles ; en effet, il évoque des « *représailles vis-à-vis de la justice* ». Ces arguments sont en faveur d'une soumission passive à une autorité supérieure.

M. Samuel poursuit son explication : « *Parce que, parce que, ces cinq personnes-là, peut-être qu'après, elles, elles nous seront reconnaissantes toute leur vie, quoi. J'aurai quelque chose à gagner peut-être aussi* ». Il évoque clairement les bénéfices personnels qu'il pourrait retirer de la situation, son raisonnement est donc de type égocentrique et autocentré. M. Ali réagit immédiatement : « *Mais tu fais pas ça pour ça !* ». L'émotion suscitée chez lui est l'indignation, déclenchée par une prise de position jugée inappropriée de la part de M. Samuel. M. Bernard est d'accord avec cette proposition : « *Ben, peut-être le gros aussi, il sera reconnaissant* ». Il semble également intéressé par les bénéfices personnels qu'il pourrait retirer de la situation. M. Samuel continue son raisonnement égocentrique : « *Si je le pousse pas, ça dépend si il est riche ou pas riche, le gros...* ». M. Bernard emploie des termes méprisants : « *...le gros* », ainsi que M. Samuel : « *...ça dépend s'il est riche ou pas, le gros* ». Chez ces deux apprenants, l'émotion morale générée par la situation est le mépris, qui entraîne des réactions caractéristiques comme la moquerie ou l'irrespect. Le principe guidant le jugement de ces deux apprenants semble être la satisfaction de leurs seuls intérêts personnels. Nous sollicitons alors la participation de M. Ali : « *Ouais, ben y en a un qui se sacrifie pour les cinq, donc je le pousserai* ». Il semble

privilégier la solution qui consiste à tuer une personne pour préserver la vie de cinq autres. Son choix peut être qualifié d'utilitariste. M. Samuel se demande si le gros homme va se laisser pousser du haut du pont : « *Ah, mais il est lourd aussi, il va pas se laisser faire, il va pas se laisser faire* ». Son raisonnement semble guidé par le principe de la satisfaction de ses intérêts personnels.

Nous procédons alors au rappel des différents positionnements des apprenants, puis sollicitons l'avis de M. Antoine. Ce dernier répond : « *Sur le schéma initial, je serai plus d'accord avec ce qu'a dit, euh, c'est quoi ton prénom ? M. Bernard a raison en fait, on peut décider de sa vie, mais pas de la vie des autres !* ». Il opte donc pour le respect inconditionnel de la vie humaine. Quant à M. Ali, il reste sur son positionnement premier : « *Ben, je vous le redis, ben moi, je préfère sacrifier une personne, que sacrifier cinq personnes* ». Son argumentation est de type utilitariste, il vise à garantir la survie du plus grand nombre. Nous lui demandons alors s'il est prêt à pousser la personne afin de les sauver. Il nous répond sans hésitation : « *Je l'aide...* ». M. Samuel est d'accord pour la pousser du pont : « *Moi aussi, je lui mets un coup d'épaule* ». Ces deux apprenants adoptent, comme principe directeur, la satisfaction de leurs seuls intérêts personnels.

M. Samuel introduit alors une variante : « *Si c'est, si c'est, si c'est, allez maintenant, on va dire, si c'est Antoine avec toi, non ? Tu le sacrifies pas, puisque tu le connais* ». Les recherches ont montré que les jugements moraux sont différents lorsque les intérêts personnels des sujets sont en jeu. En effet, M. Ali répond : « *Ah Antoine, ouais...* ». Sa tendance à l'action serait différente si le gros homme au-dessus du pont était un proche. La dimension affective pèse donc dans sa prise de décision, l'émotion prédominante étant l'empathie. La tendance à l'action suscitée par cette émotion serait la préservation de la vie d'un membre de sa famille.

Nous apportons une nouvelle variante au dilemme, à savoir la présence d'un membre de sa famille parmi les cinq personnes travaillant sur la voie. M. Samuel déclare soudain : « *Moi, je veux dire un truc ! Ne serait-ce que y a que vous, parce qu'on a une affinité maintenant avec vous. Oubliez la famille. Ne serait-ce que vous, on, on le ferait pas* ». Nous le questionnons pour clarifier son positionnement, il répond : « *Parce qu'on commence à*

avoir une affinité avec vous et que voilà ». Le fait d'appartenir à la communauté de l'atelier de philosophie semble être un facteur pouvant influencer une décision. Une fois de plus, nous constatons que le choix diffère en fonction de l'appartenance groupale de la personne concernée. Cette constatation est confirmée par M. Bernard qui, nouvellement arrivé dans le cours, déclare : « *Moi, je viens d'arriver, donc c'est différent... J'ai pas encore eu la, l'affinité ».*

Nous sollicitons le positionnement de M. Kamel, qui s'était clairement positionné pour le respect inconditionnel de la vie humaine dans la version initiale du dilemme. Il répond : « *Moi franchement, franchement, je sais pas, faut le vivre, faut le vivre pour savoir ».* Il évoque la différence entre un jugement émis en situation fictive et un comportement acté en situation réelle. Sa capacité de décentration est tout à fait intéressante. M. Samuel, pour sa part, s'exprime sans aucune nuance : « *Si y a une personne de ma famille, sans hésiter ».* Pour M. Antoine, il en est de même : « *Moi, je dis que naturellement, ça se ferait. Y a pas besoin de, de réfléchir...* ». Leurs arguments les positionnent à un niveau de développement moral conformiste, privilégiant la sauvegarde de la vie de leurs proches. Les termes employés sont forts : « *... sans hésiter »*, « *Y a pas besoin de réfléchir ».* L'impératif kantien, qui consiste à ne pas utiliser autrui comme un moyen, ne semble pas respecté par ces apprenants. Les émotions ont été fortement convoquées dans leurs raisonnements. L'empathie éprouvée face à la souffrance d'une personne proche génère un positionnement visant la préservation inconditionnelle de la vie des proches. M. Kamel répond avec davantage de nuance : « *En fait là, vous nous mettez le couteau sous la gorge, quand vous dites euh, la famille...* ». La dimension familiale semble donc susceptible de générer des changements de positionnement. M. Kamel poursuit son argumentation : « *C'est difficile après, faut, faut, faut être sur le fait accompli ».* Cet apprenant a tout à fait conscience de la différence potentielle entre un jugement moral et un comportement.

Nous rappelons alors le précédent dilemme, celui du Tramway. Un train fonçait à grande allure vers un groupe de cinq personnes sur une voie ferrée. Sur une autre voie se trouvait une personne seule. Il était possible d'actionner un aiguillage à distance, permettant d'orienter le train sur la seule personne présente. Dans ce cas, il semblait moralement acceptable, pour les apprenants, de sacrifier une personne afin d'en épargner cinq. En effet,

il n'y avait pas d'action directe sur la personne, puisqu'il s'agissait simplement d'actionner un levier. Nous incitons les apprenants présents à rappeler leurs positionnements. M. Samuel s'exprime en premier : « *Moi, j'avais sacrifié une personne et... Pour sauver les cinq, pareil, M. Ali...* ». Tous deux avaient donc fait un choix utilitariste, afin de préserver le maximum de vies. M. Antoine précise alors que : « *Là, c'est pas, c'est pas le même contexte, là* ». Nous rappelons qu'en effet, dans le dilemme du Pont, une action directe est à réaliser sur une personne. Il s'agit de la pousser sur la voie ferrée afin de stopper le wagon, et d'épargner ainsi la vie des cinq autres. Pour M. Kamel, la situation est claire : « *C'est un meurtre !* ». Nous lui demandons de clarifier son positionnement : « *Parce que là, on fait, on fait une action volontaire de pousser quelqu'un* ». Les termes employés sont sans nuance : « *C'est un meurtre !* », « *...une action volontaire...* ». M. Kamel est le seul apprenant à refuser d'instrumentaliser une personne, son jugement est donc déontologique. L'émotion suscitée chez lui par les propos des autres apprenants est l'indignation. M. Antoine a bien saisi la nuance par rapport au dilemme initial : « *L'action, elle est un peu plus directe là... Là, voilà, on a la personne en face* ». M. Kamel insiste sur la dimension directe de l'action : « *Là, on met de notre personne, on pousse physiquement la personne !* ».

M. Samuel ne partage pas cette conception : « *Ouais, mais là, ça voudrait dire que, on arrive au fait alors que c'est plus facile de tuer une personne en tirant, parce que t'actionnes le truc, c'est pareil... Que venir l'étrangler, et venir l'étrangler...* ». Pour lui, le caractère instrumentalisé de l'acte exercé sur la personne semble moralement acceptable. Son jugement est utilitariste, il privilégie le bien être du plus grand nombre de personnes. M. Kamel tente de lui faire comprendre la différence essentielle entre ces deux dilemmes, en évoquant celui du tramway : « *Que ce soit à droite, que le train arrive à droite ou à gauche, donc c'est condamné* », puis de celui du Pont : « *Là, le mec qui est sur le pont, il est pas condamné* ». Pour M. Kamel, il y a clairement une nuance entre les deux situations évoquées : « *Y a une différence* ». Le jugement de M. Kamel est déontologique, il correspond à une règle morale essentielle chez l'être humain, celle de l'interdit de meurtre. Chez lui, la dimension émotionnelle interfère clairement avec la dimension rationnelle au niveau de son jugement moral, l'empêchant ainsi d'instrumentaliser la vie humaine.

Pour M. Bernard, la position de M. Kamel n'est pas comprise : « *J'ai pas compris ce qu'il a dit* ». Nous demandons à M. Kamel de bien vouloir reformuler son argumentation : « *L'action du train, l'aiguillage, qu'il aille à droite ou à gauche, il faut sacrifier quelqu'un. Là, on n'est pas obligé de sacrifier le, le, le gros* ». M. Samuel fait part de son désaccord : « *Ben si ! Parce qu'il va tuer des gens, six personnes* ». M. Kamel rétorque alors que : « *Pour moi, il est pas, il est pas en danger. Tandis que ceux qui sont sur la route, qu'il aille à droite le train ou à gauche...* ». M. Samuel demande alors : « *Mais si on le fait pas, mais si on le fait pas ?* », ce à quoi répond immédiatement M. Antoine : « *Ouais, mais si tu le fais pas là, le gros, il va vivre !* ». M. Samuel insiste : « *Oui, mais c'est pareil que l'aiguillage !* ». M. Kamel rétorque : « *Ah non ! T'as toujours quelqu'un qui sera mort dans l'aiguillage. Là, c'est pas forcé... La personne qui a rien à voir, elle sera pas morte, elle sera pas morte ! Faut que ce soit toi qui le pousse !* ». Il insiste sur le fait que, dans le dilemme du Pont, il y a une action directe exercée sur une personne. M. Samuel, en désaccord avec M. Kamel, explique que : « *T'as le choix de laisser mourir cinq personnes, laisse-moi finir, t'as le choix de laisser mourir cinq personnes qui... Ou de sauver cinq personnes contre une personne, c'est pareil pour l'aiguillage* ».

M. Kamel rétorque aussitôt : « *En en tuant une !* ». M. Samuel est d'accord avec lui : « *En en tuant une ! Mais l'aiguillage, tu tues quand même quelqu'un avec l'aiguillage !* ». M. Kamel précise alors : « *Non, parce que l'aiguillage, le train c'est, ou il va à droite, ou il va à gauche. Il va à droite, y a quelqu'un qui meurt, il va à gauche, y a quelqu'un qui meurt* ». M. Samuel maintient son raisonnement : « *Mais là, y a pas de droite, gauche, il va tout droit, et c'est sûr, y a quelqu'un qui meurt ! C'est pareil !* ». M. Kamel insiste encore en précisant : « *Toi, le train, quand t'es dans le train de l'aiguillage, tu vois ce que je veux dire, si tu touches pas le bouton, il va aller à droite ou à gauche, y en a un, il est mort. Là, tu touches pas le gros, le gros, il meurt pas !* ».

L'échange entre eux est très intéressant, il y a réellement confrontation entre deux conceptions morales divergentes. M. Kamel respecte l'obligation morale de non instrumentalisation de la vie humaine. Son jugement est donc déontologique. Les termes utilisés sont forts : « *En en tuant une !* », « *...le gros, il meurt pas !* ». La réponse est immédiate, le ton est ferme et assuré. L'émotion morale suscitée chez M. Kamel est

l'indignation, en réaction aux propos jugés infondés et injustes de M. Samuel. Nous pouvons donc affirmer que la dimension émotionnelle interfère avec les processus cognitifs contrôlés chez M. Kamel. Son raisonnement semble guidé par le respect inconditionnel de la vie humaine. M. Samuel, qui a parfaitement compris le dilemme, opte pour une solution utilitariste, consistant à respecter le bien être du plus grand nombre, quitte à supprimer une vie humaine. La dimension émotionnelle semble donc peu activée au niveau de son jugement moral, ce qui lui permet d'opter pour cette option utilitariste. Par là-même, il confirme le moindre attachement porté au respect de la vie humaine.

M. Kamel affirme alors : « *Non, parce que dans le train, qu'il aille à droite ou à gauche, t'as pas le choix dans le train. En fait, tu as le choix sur le nombre* ». M. Samuel reprend son raisonnement : « *Mais la variante, elle nous donne le choix, là. Elle nous donne le choix de, de pousser quelqu'un. C'est pareil, c'est comme actionner un truc, sauf que manuellement, euh psychologiquement, c'est comme t'as dit, c'est pas la même chose...* ». Ainsi, il choisit délibérément d'opter pour l'instrumentalisation d'une personne, afin de parvenir à un but précis. Pour M. Samuel, la nuance entre les deux dilemmes moraux est comprise : « *C'est pas la même chose, parce que c'est, c'est, c'est tes propres mains qui ont touché la chair humaine d'une autre personne et qui vont l'envoyer...* ». M. Kamel lui rappelle que, dans ce dilemme : « *Non, tu vas tuer une personne qui est pas en danger, pour en sauver des autres* ». M. Samuel confirme son positionnement : « *On est d'accord. Mais quoi qu'il arrive sur la forme, ça revient au même que l'aiguillage. Il y a des gens qui vont mourir, y a juste un choix à faire. La différence qu'il y a, c'est une histoire d'aiguillage, et c'est une histoire de poussée* ». L'instrumentalisation de la personne ne semble pas lui poser de problème, son jugement est utilitariste. M. Kamel poursuit son effort de clarification : « *Là, là, le gros, il est pas condamné, non mais là, le gros, il est pas condamné... Si tu touches pas le gros, si tu le touches pas le gros, il est pas condamné à mourir* ».

Devant la difficulté à se faire comprendre, M. Kamel propose de renverser la situation : « *Prend le problème dans l'autre sens. De l'aiguillage, tu sauves personne dans l'aiguillage... Le train, le train, forcément, il va tuer quelqu'un !* ». M. Samuel répond : « *Pourquoi tu sauves personne, ben si !* » et M. Bernard complète : « *Si, tu sauves cinq*

personnes ». M. Kamel poursuit son raisonnement : « *Non, si t'interviens pas ! L'aiguillage, t'as le choix, l'aiguillage, t'as le choix du nombre, t'as le choix du nombre !* ». Puis il précise : « *Il est pas concerné le gros, sa vie, elle est pas en danger ! Tandis que ceux qui sont sur la voie ferrée dans l'aiguillage, à droite ou à gauche, ils sont en danger* ». Les termes employés par M. Kamel sont sans équivoque : « *... il va tuer quelqu'un !* », « *... sa vie, elle est pas en danger !* ». Son raisonnement est conforme avec le principe du respect inconditionnel de la vie humaine. M. Kamel semble indigné par les propos de M. Samuel. Ce dernier fait alors remarquer : « *Là, si tu pousses pas la personne... Y a les cinq qui meurent* ». M. Kamel réplique alors : « *Ouais, ben l'autre, le mec, il a rien demandé, quoi !* ». Puis il pose une question à M. Samuel : « *Après, si les personnes, si tu les vois pas, si tu sais pas qui c'est, tu les vois pas, est-ce que tu vas prendre le choix de pousser un mec ?* ». M. Samuel répond : « *Ben, si y a pas de justice, ouais (...)* ». Une fois de plus, M. Samuel semble préoccupé par les éventuelles poursuites judiciaires en cas de passage à l'acte.

Nous relançons la discussion en précisant à nouveau la différence fondamentale entre le dilemme du Tramway et celui du Pont, à savoir l'existence d'une action directe sur une personne. M. Samuel précise : « *Mais ça, on est tous d'accord avec ça* ». Pour M. Antoine : « *En fait, ce qu'il faut savoir, c'est que, on actionne l'aiguillage pour aller sur les cinq personnes, c'est pareil, c'est la même chose* ». M. Samuel précise : « *C'est comme si tu prends un pistolet, et tu tires !* ». Son argumentation confirme qu'il estime acceptable d'instrumentaliser une personne, afin de préserver la vie de cinq autres. Nous explicitons à nouveau le dilemme du Tramway à M. Antoine, qui n'était pas présent lors de la discussion initiale. M. Antoine confirme : « *Ouais, donc c'est exactement la même chose* ». Comme M. Samuel, le fait d'instrumentaliser une personne ne semble pas lui poser de problème moral.

M. Kamel leur fait donc justement remarquer : « *Oui, mais après, on peut prendre le problème si on n'est pas là. Le train, il va écraser quelqu'un quand même (...) Qu'il aille à droite ou à gauche. Là, là le mec, il va vivre, donc (...) Les cinq, les cinq, ils vont mourir, mais le gros, il sera pas mort !* ». La dimension émotionnelle est prégnante dans le raisonnement de M. Kamel. M. Samuel reste fidèle à ses convictions en déclarant : « *Mais*

on les aurait sauvés si on est là, les cinq ». De même pour M. Antoine : « *On parle d'actionner l'aiguillage, là. Mais sur l'aiguillage, c'est la même chose. On actionne l'aiguillage pour aller sur la seule personne, parce qu'à la base, il va sur les cinq personnes* ». M. Kamel insiste sur un point essentiel : « *Tu pousses, tu la pousses !* ». Nous demandons alors à M. Antoine s'il a bien entendu l'explication de M. Kamel. M. Samuel répond : « *Oui, mais ça, on a compris, Madame, je le sais très bien !* ».

M. Samuel poursuit son raisonnement : « *C'est comme, quelqu'un qui tire avec une arme, prendre un couteau et égorger quelqu'un, c'est pas pareil, tirer, c'est pas pareil ! Psychologiquement, c'est pas pareil !* ». Son argumentation laisse penser qu'il serait plus acceptable de tirer sur une personne que de l'égorger, même si l'issue reste la même, à savoir la mort de celle-ci. Le respect inconditionnel de la vie humaine ne semble pas être le principe guidant le jugement moral de M. Samuel. M. Kamel exprime à nouveau son désaccord : « *Mais là, t'assassines quelqu'un, c'est pas pareil, non, c'est pas pareil ! Parce que le train, c'est obligatoire qu'il aille à droite ou à gauche, c'est pas un assassinat !* ».

M. Antoine semble minimiser la différence entre le dilemme du Tramway et celui du Pont : « *Dans l'histoire de l'aiguillage, t'as cinq et t'as un. On parle de dilemme à partir du moment où tu vas choisir le un. On est d'accord que le train, il va sur les cinq ?* ». M. Kamel lui fait alors remarquer que, dans le cas du Pont : « *Mais, mais, mais, si tu choisis pas, tu l'assassines pas !* ». M. Antoine n'est pas d'accord avec lui : « *Là, quand t'actionnes l'aiguillage, c'est toi qui l'a actionné* ». Comme M. Samuel, le fait l'instrumentaliser une personne en l'utilisant comme un moyen lui paraît moralement acceptable. M. Samuel est en accord avec M. Antoine. M. Kamel insiste sur le fait que, dans le dilemme du Pont : « *Non, non, parce que là, tu tues pas le gros (...) dans le premier cas de, de l'aiguillage, les personnes, elles vont mourir, qu'il aille à droite ou à gauche. Une ou cinq. Là, t'interviens pas, elle va tuer cinq, là une, elle va pas mourir !* ».

Pour M. Antoine, il n'y a pas de problème moral dans le dilemme du Tramway : « *Non, mais écoute moi, il part sur les cinq l'aiguillage, sinon, on parlerait pas. Mais si il part sur la seule personne, je dis quoi, ben c'est bon, on va laisser faire* ». M. Kamel insiste à nouveau sur le fait que, dans le dilemme du Tramway : « *Ouais, mais c'est pas un*

assassinat (...) Ouais, mais le gros, il fait sa vie, tu l'assassines pas ! ». Puis il clarifie son propos : « *C'est un choix de moralité. Là, c'est un choix, tu tues, tu tues quelqu'un pour sauver cette personne* ». Il énonce une règle morale essentielle : l'interdit de meurtre. M. Antoine tente de revenir sur le dilemme du Tramway en affirmant : « *Tu sais quoi ? Regarde-moi, j'étais pas là le jour de l'histoire de l'aiguillage, mais je te refais l'intitulé. L'intitulé, c'était de choisir, d'actionner pour tuer une personne au lieu des cinq* ». Par ses propos, M. Antoine souhaite démontrer que le dilemme du Pont ne pose pas plus de problème moral que celui du Tramway. Pour M. Kamel : « *Non, mais c'est pas, c'est pas le problème ! C'est pas toi qui le tue, c'est le train !* ». Pour lui, il existe une différence de nature fondamentale entre les deux dilemmes. Dans celui du Tramway, il n'y a pas d'action directe, alors que, dans celui du Pont, il y en a une. Cette action implique donc la responsabilité morale de son auteur. M. Antoine ne partage pas cette conception : « *C'est pas toi, toi, tu vas le pousser !* », ce à quoi M. Kamel répond : « *Ben, si tu le pousses pas, il meurt pas !* ».

M. Samuel déclare : « *Non, mais ce qu'il dit, il a peut-être pas tort dans ce qu'il dit. Si tu, si tu le pousses pas, lui, sa vie, elle est pas en danger* ». Il a pleinement conscience du problème moral posé par l'instrumentalisation d'une vie humaine. M. Kamel revient alors sur les valeurs qui fondent son jugement : « *Quand je dis que c'est un choix, c'est un choix de moralité... (...) ...t'es pas obligé de mettre la vie en danger de quelqu'un* ». M. Kamel, pour sa part, n'a pas varié dans son argumentation tout au long de la discussion. Son jugement est fondé sur le principe du respect inconditionnel de la vie humaine. Nous reformulons son argumentation, à savoir qu'il y a une action directe sur le sujet dans le dilemme du Pont. M. Samuel confirme : « *Oui, ça, on a compris* ». Il a parfaitement compris le problème moral. En revanche, il estime acceptable d'instrumentaliser la vie humaine. Son raisonnement est guidé par les processus cognitifs, et vise à favoriser le bien être du plus grand nombre de personnes.

Nous formulons alors les questionnements suivants : en quoi serait-il moralement acceptable d'actionner un aiguillage afin de tuer une personne et d'en épargner cinq ? En quoi serait-il moins acceptable de tuer activement une personne afin d'en préserver cinq autres ? M. Bernard, qui s'est peu exprimé jusqu'à présent, réagit immédiatement :

« *Sinon, je le tue de mes propres mains !* ». M. Antoine a également bien compris le problème moral posé par le dilemme du Pont. Il déclare : « *Mais là, c'est juste en fait, l'histoire, c'est juste un, c'est juste un dilemme de conscience, voilà, c'est ça, sinon, y a rien d'autre, hein* ». Pour lui, le problème de conscience semble ne pas être un réel souci : « *...c'est juste un dilemme de conscience* ». M. Samuel est d'accord avec cette conception minimaliste de la conscience morale : « *Après, c'est pas la conscience, c'est que c'est pas moral* ». M. Kamel accorde, pour sa part, beaucoup d'importance à la dimension morale : « *C'est la même histoire, mais t'as là, la conscience qui te dit, là, je suis en train d'assassiner quelqu'un, et dans l'autre, c'est plus facile de...* ». M. Antoine précise néanmoins : « *Ben, c'est vraiment, c'est vraiment que t'as un problème psychiatrique si t'actionnes l'aiguillage et que tu penses pas que cette personne, tu vas la tuer* ». Pour lui, l'instrumentalisation de la vie humaine ne semble pas poser problème, puisqu'il choisit de supprimer physiquement une personne. M. Kamel lui rappelle toutefois la nuance fondamentale entre les deux dilemmes : « *T'es pas physiquement, t'es pas physiquement en train de tuer le mec. C'est le train, il va tuer cinq personnes* ».

La suite de la discussion permet de mettre en lumière la différence fondamentale entre les conceptions des apprenants. M. Samuel déclare en effet : « *Et quand je tire sur quelqu'un, t'es physiquement en train de tuer un mec ?* ». M. Kamel répond immédiatement, d'un ton ferme et assuré : « *Ouais, c'est parce que c'est de l'intention, c'est intentionnel !* ». Ses propos sont teintés d'une émotion morale d'évaluation d'autrui, à savoir l'indignation, en réaction aux propos peu nuancés de M. Samuel. Ce dernier tente de justifier son positionnement en évoquant le dilemme du Tramway : « *Et lui, c'est pas intentionnel, là ?* ». M. Kamel répond aussitôt : « *Y a pas d'action directe sur la personne !* ». M. Samuel confirme le fait qu'il estime moralement acceptable d'instrumentaliser une vie humaine : « *Mais même le tuer, y a pas d'action sur la personne !* ». Kamel fait part de son indignation, une émotion à valence négative : « *Si, c'est une action directe !* ». M. Samuel poursuit son raisonnement : « *Oui, à la guerre, oui, avec un fusil à lunette, je vous tire à cent mètres. Je te tire à cent mètres, je te vois même pas à cent mètres* ». Pour lui, le fait de ne pas visualiser la scène pourrait le dédouaner de toute responsabilité. M. Kamel réagit rapidement : « *C'est intentionnel, parce que t'as, ou ça, ou ça. Là, là, là, t'as, tu pousses quelqu'un, tu tues quelqu'un qui, qui est pas en danger* ». M. Antoine revient sur

sa conception de la morale : « *Moi, je te dis non, y a qu'un truc qui va changer dans l'histoire, dans les deux histoires, c'est quoi ? C'est la conscience. Sur la durée, et sur le, comment ça va t'atteindre* ».

Dans ce dilemme personnel, la dimension des émotions est bien présente dans les arguments de M. Kamel. Son jugement est de type déontologique, avec respect absolu de la règle morale « Je ne dois pas tuer ». Son positionnement le réfère à un niveau post conventionnel avec, comme principe supérieur, le respect inconditionnel de la vie humaine. Il a beaucoup participé à la discussion philosophique, et joué un rôle essentiel dans la réflexion du groupe. M. Samuel, pour sa part, a avancé des arguments qui le réfèrent à un niveau pré conventionnel avec, comme principe, la satisfaction de ses intérêts personnels. La dimension émotionnelle a semblé peu présente dans son raisonnement. Quant à M. Antoine, son argumentation le réfère également à un niveau pré conventionnel. Ses propos sont empreints d'égoïsme. Les émotions n'ont pas prédominé dans son raisonnement, ce qui lui a permis de formuler ce jugement utilitariste. M. Ali s'est positionné seulement au début de la discussion, il semble donc difficile de référer son argumentation à un niveau de développement moral. Enfin, M. Bernard, nouvellement arrivé dans ce groupe, s'est également peu exprimé. Il convient de noter que, lorsque la dimension familiale est convoquée dans le dilemme, les apprenants visent la préservation inconditionnelle de la vie d'un membre de leur groupe d'appartenance.

Conclusion provisoire :

Dans le dilemme impersonnel, les processus cognitifs contrôlés semblent prédominer sur les processus émotionnels. Un jugement utilitariste est convoqué en cas de non présence d'un membre de la famille dans le dilemme. Les processus cognitifs contrôlés sont donc davantage activés que les processus émotionnels, amenant à la formulation de jugements utilitaristes. En revanche, en cas de présence d'un membre de la famille dans le dilemme, la dimension émotionnelle prédomine. Les apprenants sont alors prêts à sacrifier un grand nombre de vies humaines, afin de sauver celle d'un membre de leur famille. De nombreuses études ont montré que l'intensité de la réaction empathique est proportionnelle au degré de familiarité avec la victime. L'émotion suscitée chez les apprenants par la

présence d'un membre de leur famille dans la situation évoquée est l'empathie, générée par la perception de la souffrance d'une personne proche. Cette proximité affective influence leurs jugements moraux, en faveur d'un niveau de développement moral moins élevé. Leurs arguments relèvent-ils alors d'un stade de développement moral conformiste, pour lequel il convient de satisfaire les intérêts des membres de son groupe d'appartenance, à savoir la famille ? Ou peuvent-ils être référés à un principe éthique supérieur, celui de la préservation inconditionnelle des membres de la famille ?

Les processus émotionnels sont davantage convoqués quand les dilemmes moraux sont personnels, avec une action directe à exercer sur le protagoniste de l'histoire. L'activation des processus émotionnels conduit généralement à formuler des jugements de type déontologique, respectant la règle morale de l'interdit de meurtre. C'est le cas de M. Kamel dans le dilemme du Pont, qui est le seul à refuser d'instrumentaliser une personne en la tuant. Cet apprenant se situe donc à un niveau de développement moral post conventionnel, privilégiant le respect inconditionnel de la vie humaine. Mais l'impératif kantien ne semble pas être la priorité des autres apprenants, à savoir M. Samuel, M. Antoine, M. Bernard et M. Marcel. Ce faible niveau de respect de l'interdit de meurtre est-il à mettre en relation avec les faits qui les ont conduits à l'incarcération ? Nous postulons que ce manque de considération pour la vie humaine peut être corrélé avec leur niveau de développement moral. Les arguments de M. Samuel, M. Antoine, M. Bernard et M. Marcel les réfèrent à un niveau pré conventionnel, pour lequel il convient de satisfaire ses intérêts personnels. Lorsque la présence d'un membre de la famille est évoquée, la majorité réagit très rapidement, en préservant l'intérêt de son groupe d'appartenance. Il semble exister un conflit de valeurs, entre le respect de l'interdit de meurtre et la préservation inconditionnelle des membres de la famille.

Nous exposons à présent une analyse synthétique des discussions philosophiques sur les autres dilemmes moraux, personnels et impersonnels, afin de bien cerner la nature des jugements des apprenants, ainsi que leur niveau de développement moral.

3. Le dilemme moral L'héritage.

Quatre apprenants étaient présents à l'atelier de philosophie portant sur le dilemme moral L'héritage (annexes 6 et 7) : M. Samuel, M. Ali, M. Laurent et M. Antoine. Ce dilemme est de type impersonnel. Il convient de noter qu'il n'existe aucun lien entre les protagonistes du dilemme et l'apprenant. Enfin, la perspective du participant n'est pas impliquante, le pronom impersonnel « il » étant convoqué dans le dilemme.

Les parents Martin ont décidé de donner une grosse somme d'argent léguée par un vieil oncle. Cet argent est destiné à être partagé entre les quatre enfants de la famille. Mais comment partager ? Les parents veulent que cela soit le plus juste possible. Ils en discutent en famille, chacun des enfants donne son avis : « Moi, dit l'aîné, je pense qu'il est plus juste que l'on partage l'argent selon nos besoins. Quand on est plus âgé, on a besoin de plus de choses par exemple pour le lycée, donc il faudrait que ce soit moi qui aie le plus, puis chacun un peu moins selon son âge ». « Non, on devrait répartir en fonction de nos qualités, dit le second, par exemple celui qui travaille le mieux au lycée devrait avoir plus, et ainsi de suite ». « C'est simple, dit le troisième, il n'y a qu'à regarder ce que dit la loi : quand il y a un héritage dans une famille, on doit partager également entre les enfants, c'est ce que nous devons faire, parce que la loi dit toujours ce qui est juste ». « Moi, je crois que c'est plus simple encore que cela, dit le quatrième, je suis le plus fort, donc je dois tout avoir. C'est comme cela dans la nature, chez les animaux, c'est le plus fort qui gagne, vous devez tout me donner, sinon... ». Selon vous, que devrait faire cette famille ?

M. Samuel débute : « *Euh, je pense que l'aîné, c'est l'aîné déjà, pour commencer. Il a peut-être plus de besoins donc que...* » et ajoute : « *Ah ben là euh, j'aurais partagé légèrement plus à l'aîné, et puis selon les besoins en fait* ». M. Laurent n'est pas d'accord avec cette affirmation : « *Ben, c'est pas parce que c'est l'aîné qu'il a plus besoin que les autres. En fonction de leur vie, c'est peut-être, ça va peut-être être plus le dernier qui aura plus besoin* ». M. Laurent semble considérer les besoins de chacun des enfants. Il se positionne ainsi en faveur d'un partage équitable. M. Samuel lui répond que l'aîné a toujours plus de besoins que les autres.

Puis M. Samuel ajoute : « *C'est comme un homme et une femme, et ben moi, je préfère que ce soit l'homme qui a plus que la femme* ». Nous demandons à M. Samuel de clarifier son positionnement. Il nous explique : « *Je vous dis pourquoi. Parce que la fille, un jour ou*

l'autre, elle va se marier, elle va plus avoir le même nom que moi. Donc les terres, petit à petit, elles vont changer de nom... ». Son argumentation est donc en faveur du respect des intérêts des membres de son groupe d'appartenance. M. Antoine estime, pour sa part, qu'une femme, même mariée, doit conserver son nom de jeune fille : « *Mais elle se doit de garder aussi, elle se doit de garder le nom de son père* ». Cet apprenant estime également que les biens doivent rester « sous le nom » de la famille. M. Ali vient apporter son adhésion aux propos de M. Samuel et de M. Antoine : « *... Je préfère donner à mon garçon parce que le garçon, il va donner, le premier garçon, il va donner ensuite à ses enfants et ainsi de suite, et une fille, elle se mariera tôt ou tard...* ».

M. Laurent avance le principe d'un « *... partage équitable* ». Nous le questionnons en lui demandant de clarifier son positionnement : « *On prend la globalité des choses, que ce soit en terrains, en pierres, en argent ou en ce qu'on veut, on fait la somme de tout, on divise en deux, en trois, ça dépend de combien on est...* ». Nous précisons alors qu'il s'agit d'un partage égalitaire, et non équitable. Il semble y avoir confusion entre les notions d'égalité et d'équité. Nous clarifions ces notions et donnons un exemple pour illustrer le concept d'égalité. Puis nous demandons ce que recouvre le concept d'équité. Pour M. Antoine, l'équité, c'est : « *Selon les besoins* ». M. Ali précise alors que, s'il s'agit d'argent, et non de terrains, il est pour un partage équitable entre enfants. M. Laurent précise que : « *Ça a rien à voir du tout, t'as un fils, frère, il va t'envoyer dans le mur* ». Ce dernier exprime une émotion de condamnation d'autrui, l'indignation, en réaction aux propos jugés injustes des autres membres du groupe. M. Samuel lui répond : « *Mais au moins, j'aurais fait moi ce qui, ce qui me semble plus, mes principes à moi... Mais je veux dire, voilà, c'est plus dur d'enlever euh, un bien, un terrain du nom d'un homme. Que de l'enlever d'un, de, de... Je veux dire, si une femme, elle prend le nom d'un autre homme* ». Pour lui, le fait qu'une femme se marie et change de nom semble représenter un réel problème.

Nous demandons alors aux apprenants s'ils connaissent les dispositions légales en matière de succession. Pour M. Antoine, la loi : « *Elle est bidon... La loi, elle dit que c'est des grands voleurs. Voilà ce qu'elle dit la loi* ». Nous les questionnons sur leurs positionnements, suite à ces premiers échanges. M. Laurent se prononce pour un partage en parts égales. Il fait clairement référence au respect de la loi. Quant à M. Samuel, il reprend

ses premiers arguments : « *Si c'est les terres, si c'est lié à des terres, à des biens, j' préférerais que ce soit, qu'il y ait une part plus grosse à, au garçon qu'à la fille...* ». M. Ali est d'accord avec l'argumentation de M. Samuel. Tous deux adoptent le principe du respect des intérêts des membres de leur famille. M. Antoine indique : « *Ça dépend le contexte, et... moi, je suis plus dans le, dans le principe de désigner une personne qui garde la maison du fait de la mémoire de mes parents par exemple* ». M. Samuel explique alors qu'au pays (l'Algérie), les successions favorisent les garçons : « *C'est pour que justement, ça, ça reste dans la lignée* ».

Nous relançons la discussion autour des notions d'égalité et d'équité. M. Laurent prend la parole : « *Si je suis vivant, si je suis vivant, je donne à parts équitables, c'est-à-dire à celui qui a le plus besoin, et si je suis mort, parce que une fois que j'suis mort, je sais, une fois que j'suis mort, je sais pas c'est qui qui a besoin ou qui a pas besoin. Si je, si je meurs, je veux que ce soit à parts égales. Mais si je suis encore en vie, je fais en parts équitables* ». Il se montre en capacité d'adapter son positionnement en fonction du contexte de vie. Il opte pour un partage équitable de son vivant, considérant les besoins de chaque membre de la fratrie. Puis il précise que, en cas de décès, ne pouvant savoir quel enfant est le plus dans le besoin, il opte pour un partage en parts égales.

Au terme de la discussion, M. Antoine évoque l'importance de l'éducation dans la famille : « *Si on réussit à réunir une famille entière, et avec plusieurs enfants, c'est de savoir ce que chacun pense déjà, ce que va faire chaque personne. Si c'est histoire de se remplir les poches, moi j'les mets sur la touche (...)* C'est l'éducation qui crée tout le reste après, hein. La base, c'est, c'est l'éducation ». Son raisonnement est conformiste, visant la satisfaction des intérêts des membres de son groupe d'appartenance. M. Laurent est en accord avec lui sur la dimension essentielle de l'éducation : « *Je pense que, si l'éducation, elle a été bonne, et que le sens du partage, il a été, il a été éduqué, il a été inculqué...* ». Les arguments avancés par cet apprenant, tout au long de la discussion, le réfèrent à un stade de développement moral post conventionnel avec, comme principes dirigeant l'action, l'égalité et le respect des droits fondamentaux des individus. Quant à M. Ali et M. Samuel, ils adoptent un raisonnement conformiste avec, comme principe dirigeant le jugement, le respect des attentes des membres de leur famille.

4. Le dilemme moral Le don d'organe.

Quatre apprenants étaient présents : M. Samuel, M. Ali, M. Marcel et M. Antoine. Ce dilemme (annexes 8 et 9) est de type impersonnel, aucune action directe sur le protagoniste de l'histoire n'étant exercée. Si, au départ du dilemme, il n'existe aucun lien entre le protagoniste de l'histoire et l'apprenant, la variable « présence d'un membre de la famille » sera présente ultérieurement dans la discussion. Enfin, la perspective du participant n'est pas impliquante, avec l'emploi du pronom impersonnel « il ».

John Mac Hinkley est un footballeur professionnel connu. Son frère, Gary, a une maladie grave, une dégénérescence des tissus rénaux qui nécessite une greffe de rein. Sans greffe de rein, Gary a une espérance de vie très limitée. Les médecins n'ont pas trouvé de donneur compatible dans la liste des donneurs d'organes. Ils sollicitent donc John pour qu'il donne un rein à son frère. Cette opération est sans risque pour la vie de John, mais elle mettra fin à sa carrière de sportif de haut niveau. Que devrait faire John ? Sacrifier sa carrière et renoncer à ce dont il a toujours rêvé ? Refuser le don d'organe et demander aux médecins qu'ils attendent un donneur potentiel au risque de se sentir responsable de la mort de son propre frère ?

M. Samuel prend la parole en premier : « *Ben, il dit à son frère, et ben tant pis, moi je touche beaucoup d'argent, je m'occuperai de ta famille, tes enfants et tout, et puis voilà* ». Son positionnement est égocentrique, il correspond à la satisfaction de ses intérêts personnels. M. Marcel n'est pas d'accord : « *Ben ouais, c'est notre frère quand même... Comme on dit, l'argent ne fait pas le bonheur* ». L'émotion suscitée chez lui est l'indignation, en réaction aux propos jugés injustes de M. Samuel. M. Marcel met en avant le respect de la vie humaine comme principe directeur. Il fait alors remarquer à M. Samuel que, si ce dernier perd ses parents, l'argent ne lui servira à rien. M. Samuel déclare : « *Ben c'est, frère, les parents, c'est pas pareil, des frères, j'en ai plusieurs, des parents, j'en ai pas plusieurs. C'est pas grave, y en a d'autres qui...* ». M. Marcel n'est toujours pas d'accord avec la conception de M. Samuel : « *Ben la conséquence, c'est que normalement, il arrête sa carrière professionnelle. Si c'est, voilà, si c'est un frère qui, qui lui tient à cœur. Moi personnellement, je l'aurais arrêté ma carrière. Après, voilà...* ». Cet argument semble fondé sur le respect de la vie humaine. M. Antoine se prononce également pour le respect inconditionnel de la vie humaine : « *C'est-à-dire ben... Que j'aurai donné mon rein. J'aurai stoppé ma carrière* ». Quant à M. Ali, il est en accord avec l'argument donné par

M. Samuel : « *Ouais, je rejoins M. Samuel. Si financièrement, il peut mettre toute la famille à l'abri...* ». Son positionnement est également égocentrique, il raisonne en fonction de ce qu'il pense être le plus bénéfique pour lui. M. Marcel complète : « *Familiale. Plus c'est ça, demain peut-être que ça aurait été, une copine, ou un copain, je pense pas que ça aurait été la même réaction* ». La réponse première de M. Marcel laissait penser qu'il mettait en avant le respect inconditionnel de la vie humaine. Or, il vient de préciser qu'il n'aurait pas la même réaction si la personne malade n'était pas un membre de sa famille. Son raisonnement est donc conformiste, recherchant la satisfaction des attentes interpersonnelles familiales.

Nous leur demandons alors de se positionner sur une variante de la situation initiale, à savoir le don du rein à un inconnu. M. Samuel est surpris par notre question, il précise : « *Ben non, pas cette question, c'est illogique, pourquoi un inconnu, on va faire quoi avec un inconnu ?* ». Sa réponse est immédiate, elle est formulée sur le ton de l'ironie. Les termes utilisés sont sans ambiguïté : « *Plus jamais cette question... On va faire quoi avec un inconnu ?* ». A travers ses propos, nous pouvons appréhender une émotion d'évaluation d'autrui, le mépris. Il est déclenché par un sentiment de supériorité morale, l'intérêt d'un membre de sa famille lui semblant supérieur à celui d'autrui.

Nous apportons quelques informations quant au don de moelle osseuse en France, et à l'inscription sur le fichier des donneurs potentiels. M. Samuel précise à nouveau qu'il ne pourrait pas donner à un inconnu. En revanche, il pourrait faire un don à un membre de sa famille. Nous proposons une nouvelle variante, en précisant le salaire mensuel du footballeur professionnel, à savoir trois cent mille euros. M. Antoine n'a aucune hésitation pour répondre : « *Ouais, bien sûr. Ben, je l'ai dit, c'est, c'est le côté humain, quoi* ». M. Marcel est en accord avec sa réponse : « *Ben, c'est ça, c'est ma famille, c'est notre sang, euh, des fois, on est prêt à faire, on est prêt à faire des folies pour moins que ça, donc euh...* ». Ces deux apprenants semblent adhérer au principe de satisfaction des intérêts des membres de leur groupe d'appartenance. M. Samuel déclare alors être prêt à changer de positionnement : « *Je sais pas, ils sont en train d'me, d'me rentrer dans le cœur là, quand, comment ils ont parlé... Là, ils m'ont fait comprendre que, la vie familiale, c'est, ça passait avant tout. Du moins, c'est ce que je comprends* ». L'émotion prédominante est

l'empathie, générée par la perception de la souffrance d'un membre de sa famille. M. Samuel a entendu les arguments des autres, et évoque un éventuel changement de positionnement moral. Il confirme cette évolution en affirmant : « *Ils m'ont... Franchement... Sérieux, parce que là, je me dis que c'est moi qui est hypocrite quoi, je suis seul contre tous* ». M. Marcel semble étonné que M. Samuel prenne tardivement en compte la dimension familiale : « *Attends, t'as des enfants, tu sais très bien que la vie familiale, ça passe avant tout* ». Désormais, les arguments convoqués par M. Samuel sont conformistes, visant à préserver les intérêts des membres de sa famille.

M. Samuel décide d'envisager une autre variante au dilemme moral. Dans sa proposition, le frère est d'un âge avancé. M. Marcel répond alors : « *Soixante ans, tu lui donnes, pas soixante-dix ans. Soixante-dix ans, je le laisse crever, frère* ». Ses propos sont empreints de mépris, une émotion à valence négative qui génère l'irrespect. Cet apprenant qui, au début de la discussion, semblait mettre en avant le respect de la vie humaine, privilégie à présent ses seuls intérêts personnels. Pour lui, il semble impensable de donner un organe à un frère âgé. Les propos utilisés sont sans nuance : « *Je le laisse crever, frère* ». L'argument développé le positionne clairement au stade de la satisfaction de ses intérêts propres, en adoptant un point de vue égocentrique, et en se plaçant dans une position de toute-puissance. M. Samuel ne semble pas étonné par cette réponse, il précise : « *Mais ils sont où les sentiments alors, c'est pas par sentiment alors, c'est par intérêt ? Voyez ? C'est plus une valeur sentimentale alors, c'est une valeur de calcul* ».

A ce moment de la discussion, nous apportons quelques éléments de clarification sur les conditions du don d'organes. M. Antoine est bien informé, et connaît déjà ces conditions. Il se positionne toujours en faveur du don d'organe, même si son frère a un âge avancé. Nous lui demandons de clarifier les valeurs qui orientent son choix. Il précise que la valeur du respect de la vie humaine prévaut, quelles que soient les hypothèses retenues dans le dilemme. M. Marcel, qui ne partage pas du tout son positionnement, précise à nouveau : « *Arrêtez, quoi, trois cent mille euros par mois, à soixante-dix piges, il va crever, arrêtez, arrêtez* ». La satisfaction de son seul intérêt personnel prédomine sur la prise en compte du bien-être d'autrui. M. Ali hésite par rapport à l'âge avancé : « *Soixante-dix ans, euh ? Ouais, ben là, euh...* ». Nous précisons alors qu'il s'agit d'un frère, ce à quoi M. Marcel

rétorque : « *Ben après, le frère, on va bien le perdre hein, on va bien le perdre, tôt ou tard, notre frère, la vie continue* ». Cet apprenant ne semble pas avoir comme principe le respect inconditionnel de la vie humaine.

M. Antoine demande alors si le don d'organe est autorisé dans la religion musulmane. Il privilégie le respect de la vie humaine, tout en demandant si son choix est en accord avec les préceptes de sa religion. M. Marcel précise que, dans la religion musulmane, le don d'organe est interdit s'il n'est pas réalisé de son vivant : « *Non, mais chez nous, parce que nous, on a une religion, voilà, dans notre religion, on n'a pas le droit de donner les organes quand on est mort* ». M. Samuel indique qu'il ne savait pas que le don d'organe était interdit dans la religion musulmane. M. Marcel rétorque alors : « *Pourtant, t'es musulman, et tu le sais pas ? Ben, t'es musulman quand même* ».

Nous proposons une nouvelle variante au dilemme. En échange du don du rein, le donneur reçoit une grosse somme d'argent. M. Antoine déclare : « *Tout est rapport à l'argent* ». Il semble déplorer cet état de fait qui, pour lui, est incompatible avec les valeurs humanistes. M. Marcel adopte une nouvelle argumentation : « *Ben j'irais acheter quelqu'un dans un autre pays, et je lui prends son rein, voilà, qu'est-ce qu'il y a ?* ». Nous lui demandons de reformuler son propos, il nous confirme la possibilité d'aller acheter un organe à l'étranger. Une fois de plus, cet apprenant formule des propos orientés par une émotion d'évaluation d'autrui, le mépris. M. Marcel reprend son argumentation et déclare : « *...La queue, dans un pays, on leur donne tous cinquante euros chacun, ils vont tous faire des analyses, vous inquiétez pas, cinquante euros...* ». Au cours de cette discussion, M. Marcel s'est invariablement positionné sur un mode de pensée autocentré et égocentrique. Le principe guidant son jugement est la satisfaction de ses seuls intérêts personnels, au mépris du respect de la vie humaine.

A l'issue de la discussion, nous demandons à nouveau le jugement de chacun. M. Samuel a changé d'avis : « *Ben c'est-à-dire que, j'avais un avis en, en début de, du cours, et puis là, ils m'ont fait un peu changer d'avis... Je voulais masquer le côté sentiment mais il, il remonte* ». Il se montre sensible aux valeurs familiales, ce qui confirme son appartenance à un niveau de développement moral conformiste, avec respect des attentes

interpersonnelles. M. Ali se situe également au stade conformiste avec, comme principe guidant l'action, la satisfaction des intérêts des membres de son groupe d'appartenance. M. Antoine a conservé, tout au long de la discussion, le principe du respect inconditionnel de la vie humaine. Il est capable de clarifier la valeur qui préside à son choix : « *Moral* ». L'argumentation de M. Marcel le situe à un niveau de développement pré conventionnel, caractérisé par des principes tels que l'individualisme et l'instrumentalisation de la vie humaine.

5. Le dilemme moral Le camp de concentration.

Cinq apprenants étaient présents pour ce dilemme (annexes 10 et 11) : M. Laurent, M. Samuel, M. Ali, M. Marcel, et M. Antoine. Ce dilemme est de type impersonnel. De plus, il n'existe aucun lien entre le protagoniste de l'histoire et l'apprenant. Enfin, l'emploi du pronom impersonnel « il » permet de ne pas impliquer personnellement les apprenants dans la situation.

Les déportés dans un camp de concentration ont décidé de partager les rares colis qu'ils recevraient. Les conditions de vie sont extrêmement difficiles, beaucoup de déportés meurent chaque jour faute de nourriture, d'hygiène et de soins minimum pour effectuer le travail pénible qui leur est demandé dans ce camp. Un jour, un colis arrive enfin. Les vivres sont partagés. Peu de vivres, beaucoup de personnes à nourrir : cela fait peu pour chacun en fin de compte. En toute confiance, René est chargé par ses camarades d'aller porter une sardine à un mourant. Personne ne le contrôle, personne ne saura s'il l'a fait ou non, le mourant lui-même n'est pas au courant. Pour René, manger un peu plus, c'est augmenter ses chances de survivre. René doit-il donner cette nourriture au mourant, ou la garder ?

M. Antoine ouvre la discussion : « *Ben, on est dans une situation difficile quoi, soit il meurt, soit il partage. Moi, j'aurai partagé, moi* ». Pour M. Antoine, le partage de la nourriture entre tous les membres du camp de concentration est une évidence. Nous l'interrogeons sur les motivations qui président à son choix. Il explique : « *Parce que de toute façon, ça, je vais pas, je vais pas manger tout seul, alors que les gens ils sont, ils crèvent la dalle, et moi, je vais manger devant eux, ça se fait pas* ». Le respect de la vie humaine semble prédominer dans l'argumentation de cet apprenant. L'émotion générée par la situation évoquée est l'empathie, en réaction à la perception de la souffrance d'autrui.

M. Marcel est d'accord avec le choix de M. Antoine : « *Moi, je suis d'accord. On partage* ». M. Samuel prend la parole : « *Moi, en fait, je suis, je suis un peu d'accord avec lui, mais pas tout à fait en fait, parce que si, si ça me permet d'aller encore, de survivre plus longtemps, je vais penser à moi, avant de penser aux autres* ». Ainsi, il cherche avant tout à satisfaire son intérêt personnel ; son raisonnement est égoïste. M. Laurent profite de l'intervention de M. Samuel pour lui rappeler qu'il ne pense pas souvent aux autres personnes : « *Et quand tu donnes les desserts, tu penses aux autres ?* ». En effet, M. Samuel est auxiliaire en bâtiment, chargé de la distribution des repas aux détenus. Il a la réputation de ne pas distribuer de desserts à certaines personnes, et de les garder pour lui.

M. Marcel opte pour le partage de la nourriture dans le camp : « *Ça veut dire que tout le monde, il mange un peu. On partage...* ». M. Samuel fait remarquer que la situation du camp de concentration est très éloignée de la leur : « *Non, mais on n'est pas dans ce contexte-là. On n'a pas faim, on n'est pas morts de faim* ». M. Marcel reste sur son positionnement initial : « *Ouais, ben je lui donnerai. Quand même, c'est une vie, c'est, c'est un être humain...* ». M. Ali se prononce également en faveur du partage : « *Oui, ben non, non, ouais, ouais, je donnerais, ouais bien sûr. Je donnerais mon morceau de sardine* ». Nous interrogeons M. Laurent, qui ne s'est pas encore positionné. Il répond : « *En théorie, on partage. Mais en pratique, en pratique, est-ce qu'on partage à ce moment-là de sa vie, le cerveau, à ce moment-là...* ». Puis il précise : « *Parce que quand on meurt de faim, quand y a rien dans l'estomac, et que, et que, le manque de sommeil, le manque de nourriture, ça, ça agit autrement. Dès fois, c'est même pas nous qu'on réagit* ». C'est le seul apprenant à verbaliser la distinction entre situation réelle et situation fictive. Il a conscience que le fait d'être impliqué personnellement dans la situation pourrait modifier son comportement. Il distingue le jugement moral, qui pour lui doit consister dans le partage, et le comportement, qui pourrait satisfaire son intérêt personnel si sa vie était réellement en jeu. M. Samuel est tout à fait d'accord avec lui : « *Ben bien sûr. Parce que ils sont tous là, parce qu'ils sont venus le ventre plein, ils parlent comme ça, mais dans leurs cas, où ils ont le ventre vide, ils vont mourir, est-ce que ça se passerait comme ça ?* ». Tous deux sont en capacité de se décentrer afin d'adopter un point de vue différent selon les situations évoquées. Cependant, si le partage est le choix adopté par M. Laurent, la satisfaction de ses intérêts personnels préside à celui de M. Samuel.

M. Laurent exemplifie son choix en évoquant la situation de l'équipe de rugby perdue dans la Cordillère des Andes. Les survivants du crash de l'avion avaient été confrontés à un choix problématique : se laisser mourir de faim, ou manger la chair des passagers décédés dans l'accident. Certains survivants avaient choisi de manger leurs collègues morts afin de survivre, en attendant les secours. M. Laurent a choisi cet exemple pour expliquer aux autres apprenants que : « *A ce moment-là, tu sais pas comment ton cerveau, il réagit... Le manque de sommeil, le manque de nourriture... Le cerveau et les, et les nerfs, y a tout qui joue* ». M. Marcel est d'accord avec cet argument : « *Après eux, je pense que dans la théorie, il a, il a pas tort* ».

Nous relançons la discussion en précisant que leurs choix sont convergents. M. Samuel indique : « *Mais, moi je pars plus dans le sens où je vais manger plus pour moi que pour eux. Mon instinct, il va être comme ça* ». M. Samuel n'opte donc pas pour le partage. Pour lui, son intérêt personnel prime sur les autres considérations. M. Laurent ajoute immédiatement que : « *Et, pour certaines personnes, pas besoin d'être dans cette situation pour penser comme ça...* ». Il raconte alors quelques anecdotes survenues en détention, au sujet de la distribution des repas aux détenus dans les bâtiments. Le jugement moral de M. Samuel semble être en conformité avec son comportement : satisfaire ses intérêts personnels est le principe qui semble gouverner ses choix.

Nous apportons une variante à ce dilemme moral, en demandant aux apprenants si leur choix serait identique si le mourant était un enfant. Pour M. Laurent : « *Je pense que le sentiment de culpabilité, il serait beaucoup plus fort* ». Ce dernier semble accorder un respect inconditionnel à la vie humaine. Il réagit à la souffrance de l'autre, en convoquant une émotion à valence positive, l'empathie. M. Samuel pense que : « *Y a, y a, y a, dix ans en arrière, non, j'aurai peut-être pas...* ». Il est important de préciser qu'il est père de quatre enfants, ce qui n'était pas le cas il y a une dizaine d'années. M. Marcel rétorque : « *Ça se refait, les enfants* ». Il ne semble pas en capacité d'apprécier la portée de ses propos. Puis il précise qu'il opte pour le choix du partage car : « *Au contraire, si c'est un enfant, il mangera moins... Et alors, y aura moins à partager* ». Son mode de pensée est égocentrique, il semble présenter des difficultés à appréhender les intérêts d'autrui. M. Antoine réaffirme son positionnement visant le respect inconditionnel de la vie humaine :

« Et ben moi aussi, je partagerai avec un enfant... Ouais, mais même avec un adulte, j'aurai pas d'hésitation ».

A l'issue de la discussion, nous leur demandons d'énoncer leur positionnement final. M. Ali reste sur son positionnement initial, qu'il s'agisse d'un adulte ou d'un enfant : *« Ouais, non, quand c'est un enfant, c'est vrai que c'est plus euh, plus euh... On est plus sensible à un enfant »*. Son raisonnement est de type conformiste, il vise à satisfaire les intérêts des membres de son groupe. Les arguments de M. Marcel le réfèrent à un niveau pré-conventionnel, avec la satisfaction de ses seuls intérêts. Le jugement de M. Samuel est conformiste, orienté par la satisfaction des intérêts des membres de sa famille. Quant à M. Laurent et à M. Antoine, le respect de la vie humaine prime avant toute autre considération dans leur raisonnement. Leur jugement est donc de niveau post conventionnel.

6. Le dilemme moral L'autopsie.

Cinq apprenants étaient présents lors de la discussion sur le dilemme L'autopsie (annexes 12 et 13) : M. Samuel, M. Marcel, M. Antoine, M. Ali et M. Laurent. Ce dilemme est de type impersonnel, aucune action directe n'étant exercée sur le protagoniste de l'histoire. Il n'y a pas de lien familial ou amical entre le protagoniste et l'apprenant. Enfin, la perspective du participant est neutre, le pronom impersonnel « il » étant employé dans la formulation du dilemme.

Monsieur Martin vient de perdre sa mère à cause d'une maladie rare. On connaît peu de choses sur les symptômes et les traitements de cette maladie. Aussi le médecin lui a-t-il demandé la possibilité de pratiquer une autopsie pour vérifier la cause du décès et vérifier dans le même temps ce que les recherches ont trouvé jusqu'à maintenant sur cette maladie. Il lui a dit que les connaissances qu'il en retirerait pourraient permettre de soigner d'autres personnes souffrant de la même maladie. Par ailleurs, Monsieur Martin sait bien que sa mère n'aurait pas voulu subir une autopsie. Que devrait faire Monsieur Martin ?

M. Marcel s'exprime en premier : *« Ben, si elle le veut pas, après faut respecter ses choix... Voilà, le choix de la maman. Après, y a d'autres choses qui sont un peu plus complexes que ça, je sais pas si ça peut rentrer en compte. Parce que nous, dans notre*

religion, on n'a pas le droit de faire l'autopsie ». Son raisonnement est de type conformiste, privilégiant la satisfaction des intérêts des membres de sa communauté, en l'occurrence ceux de sa famille. M. Samuel estime que la position de la religion est souvent floue : « *Non, je vous dis en fait, les religions, dès fois, un coup c'est ça, un coup c'est ça, donc j'arrive pas à la comprendre moi personnellement, la religion* ».

Nous leur demandons de se positionner clairement. Pour M. Samuel : « *Ouais, c'est par rapport au défunt quoi... Respecter ses choix... S'il aurait voulu être incinéré, on l'aurait incinéré, on aurait respecté ses choix* ». M. Marcel précise : « *Je pense que c'est une bonne chose de respecter son choix, après, comment on fait si on vit euh, sans respecter son choix ? On reste avec une culpabilité en nous-même...* ». Il évoque le sentiment de culpabilité éprouvé en cas de non-respect du choix de la défunte. L'émotion suscitée chez lui est la culpabilité, en réaction à la violation d'une norme morale.

M. Marcel et M. Samuel interrogent M. Ali pour connaître son choix. Il se prononce en fonction du respect de l'attente maternelle : « *Ouais, tu, t'écoutes euh, moi, je respecterai le choix de ma mère* ». Son positionnement est conformiste, respectant les attentes d'un membre de son groupe d'appartenance. Nous lui faisons alors remarquer que l'autopsie pourrait permettre l'avancée de la recherche médicale, en faveur d'autres malades. M. Samuel répond de façon égocentrée : « *On verra avec d'autres, c'est tout, ils verront avec d'autres, c'est tout* ». M. Marcel ajoute : « *Moi, je pense que c'est pas sur une recherche qu'ils vont être plus performants que...* ». Tous deux tentent de se dédouaner de leur propre responsabilité, ce qui témoigne d'un raisonnement égocentrique, sans prise en compte de l'intérêt collectif. M. Antoine précise : « *Ah, mais moi aussi, je suivrais euh, les souhaits du défunt... Ouais, parce qu'après, ça pourrait nous mettre en porte-à-faux psychologiquement, en se disant, j'ai pas respecté la, la volonté du défunt* ». Il semble attaché au respect du souhait du défunt, cherchant ainsi à correspondre aux attentes d'un membre de son groupe d'appartenance.

Quant à M. Laurent, son choix est tout autre : « *Ah ben, c'est comme tout, ça dépend, sur un point de vue philosophique, moi, j'aurais préféré faire l'autopsie* ». Puis il précise son raisonnement : « *Parce que ça peut permettre de, de sauver d'autres personnes qui sont*

malades, avec cette maladie. D'un point de vue philosophique hein, je reste, je reste sur un point de vue philosophique ». Il adopte ainsi le principe du respect inconditionnel de la vie humaine. M. Laurent précise néanmoins : « *Après maintenant, comme, voilà, comme vient de dire M. Marcel, y a plein de choses qui rentrent en compte. Après, y a d'autres points de vue qui rentrent en compte... Moi personnellement, si je me positionne, encore une fois, ça va être sur un point de vue philosophique* ». Nous lui demandons s'il accepterait de donner son corps à la science. Il nous répond : « *Ouais, d'un point de vue philosophique hein* ».

Quant à M. Marcel, il précise : « *Moi, je le donnerais pas... Ben parce que, déjà, j'ai pas envie qu'on me, qu'on me, qu'on me découpe de partout. Voilà, après c'est, bon, même si on est mort...* ». L'émotion suscitée chez lui est le dégoût, qui entraîne une réaction d'évitement. Nous apportons des éléments de clarification par rapport au don du corps à la science, en précisant qu'il sera utile aux étudiants en médecine, dans le cadre de leur formation. M. Marcel et M. Antoine se positionnent contre le don du corps. M. Laurent précise alors : « *Moi, je reste vraiment sur un point de vue philosophique* ». Nous lui demandons d'expliquer son autre point de vue. Il répond : « *Mais non, mais l'autre point de vue, voilà, si on part sur un point de vue religieux, mon corps, il m'appartient pas... Parce que vous savez, nous personnellement, on peut pas, on peut pas, parce qu'on a quand même des obligations. Au-delà de la loi, de ce que vous voulez, mais il y a des obligations. Vous comprenez ? Ça, c'est dans notre croyance à nous, vous comprenez ?* ». Il est en capacité de raisonner selon deux angles différents (éthique et religieux), et de se décentrer suffisamment pour argumenter en fonction du positionnement choisi.

Nous demandons aux apprenants de se positionner suite à la discussion. M. Marcel reste sur son positionnement initial, à savoir le refus de l'autopsie. Il met en avant le respect de la parole du défunt : « *Surtout si c'est les dernières volontés, d'accord, si c'est les dernières volontés* ». M. Samuel préfère laisser le choix de la décision finale à sa famille : « *Et ben, moi, en fait, là, ben je refuserais, mais après, je laisse le choix à ma famille* ». Ces deux apprenants se réfèrent également à un stade conformiste, consistant à respecter les attentes des membres de son groupe d'appartenance. M. Antoine complète en déclarant : « *Comme on dit, déjà, le corps, il nous appartient pas, on va pas découper quelque chose qui nous appartient pas* ». M. Antoine, comme M. Ali, adopte un

raisonnement conformiste, visant la satisfaction des intérêts des membres de son groupe d'appartenance. Enfin, M. Laurent déclare : « *Je donnerais son corps à la science* ». Son raisonnement privilégie l'intérêt collectif, il est donc de type post conventionnel.

7. Le dilemme moral Le chirurgien.

Cinq apprenants étaient présents lors de la discussion sur le dilemme moral Le chirurgien (annexes 14 et 15) : M. Laurent, M. Marcel, M. Samuel, M. Kamel et M. Antoine. Ce dilemme est de type personnel, le protagoniste de l'histoire ayant une action directe à réaliser sur une personne. Il convient de noter qu'il n'existe pas de lien entre le protagoniste et l'apprenant. Enfin, la perspective du participant n'est pas impliquante, le pronom impersonnel « il » étant utilisé dans la formulation du dilemme.

Un brillant chirurgien spécialiste des transplantations a cinq patients nécessitant chacun un organe différent sans lequel il mourra. Malheureusement, aucun organe n'est disponible pour ces transplantations. Une personne sans domicile fixe arrive pour un contrôle médical de routine. Pendant l'examen, le chirurgien note que tous ses organes sont compatibles avec les cinq patients mourants. Supposons par ailleurs que, si le SDF venait à disparaître, personne ne suspecterait le médecin. Soutenez-vous la morale du médecin de sacrifier ce SDF et d'utiliser ses organes pour sauver la vie des cinq personnes ?

M. Kamel s'exprime en premier : « *Moi, je, voilà, une personne, c'est une personne, c'est un être humain, SDF ou pas* ». Il exprime un point de vue en faveur du respect de la vie humaine. M. Marcel prend la parole : « *Ben moi, je serais pour euh, pour trouver un arrangement et le payer, si possible... Ben, de, de lui donner une somme euh, une coquette somme d'argent pour voir si, s'il pourrait me donner ses organes* ». Son mode de pensée est égocentrique, l'important, pour lui, étant de sauver sa propre vie. M. Laurent déclare : « *Ce qu'il voulait faire, le chirurgien, c'est de lui prendre les organes sans même lui demander le pourquoi du comment, en espérant que cette personne n'est pas identifiée, donc elle disparaît. Ni vu, ni connu... Ils vont lui enlever les cinq, et les mettre aux patients. Le SDF, il crève !* ».

M. Samuel exprime alors son désaccord quant au fait de prélever des organes vitaux sur un

sujet sain : « *Non, parce que c'est considéré comme euh, comme un meurtre, pour moi. Donc voilà, c'est non* ». Dans ce dilemme, M. Samuel estime moralement inacceptable de tuer une personne pour sauver la vie de cinq autres. M. Laurent répond à son tour : « *Ça se fait pas. Ben, un SDF, il est au même niveau que tout le monde, ça veut pas dire qu'il a pas de papier, pas de domicile fixe, qu'on doit... Il a le droit à sa vie* ». Ainsi, il met en avant le respect inconditionnel de la vie humaine. M. Kamel estime, pour sa part, que le SDF : « *Il est en bonne santé, faut le laisser tranquille... Non, faut le laisser en vie, on va pas tuer des gens, c'est un assassinat* ». M. Laurent confirme : « *C'est un assassinat !* ». A l'exception de M. Marcel, les apprenants adoptent un jugement déontologique, qui s'appuie sur la non-instrumentalisation de la vie humaine. Ce sont donc les émotions qui ont prédominé dans la formulation de leur argumentation.

Pour M. Marcel : « *Ben moi, moi, personnellement, c'est, ça reste un être humain... Après, c'est pas parce qu'il a des, c'est pas parce qu'il a des besoins d'argent, ou qu'il vit dehors qu'il est, qu'il est plus mauvais qu'un autre* ». M. Laurent, après l'explication donnée par M. Marcel, rétorque : « *Ca a rien à voir avec mauvais ou pas, même le mec, il est pas mauvais, c'est que c'est sa vie, tu peux pas lui enlever* ». M. Laurent argumente, une fois de plus, en faveur du respect inconditionnel de la vie humaine. M. Marcel estime pour sa part que : « *Si, s'il est mauvais, moi, je lui enlève, hein* ». Nous lui demandons de clarifier sa réponse : « *Si c'est moi, moi, je pense, si c'est le mec, il a commis des crimes atroces, ou si c'est un pédophile euh, je lui prends tous ses organes* ». M. Samuel acquiesce : « *La question, elle se pose même pas... Moi, je suis plus dans, plus dans le pédophile, par contre, là, ça me dérangerait pas* ». M. Marcel reprend son argumentation : « *Voilà, si le mec, il a, il a tué au moins dix personnes dans sa vie euh, je vois pas, je vois pas lieu de laisser vivre une bête comme ça, non ?* ». Pour lui, il serait donc moralement acceptable de prélever des organes sur un sujet sain, à condition qu'il ait commis un crime jugé gravissime. Son jugement est utilitariste, il vise à préserver le bien être du plus grand nombre de personnes. Les termes employés sont forts : « *des crimes atroces* », « *laisser vivre une bête comme ça* ». Ses arguments ne le réfèrent donc pas au respect absolu de la vie humaine.

M. Laurent ne partage pas cette conception : « *Quoi qu'il ait pu faire, c'est pas notre*

problème ! Non, c'est pas à moi de juger, c'est pas à moi, c'est pas à moi de juger ! Il a, il sera jugé pour ce qu'il a fait, pour ses crimes, pour ses viols, pour ce qu'il veut... ». L'émotion suscitée chez lui est l'indignation, face aux propos jugés injustes de M. Marcel. Son argumentation se base sur le principe supérieur du respect de toute vie humaine, quels que soient les comportements de la personne. M. Marcel étaye ses premiers propos : « *Ah ouais, vous prenez Michel Fourniret, Michel Fourniret, c'est des gens, ils ont pas besoin de vivre ces gens ! Voilà, les gens comme ça, Fourniret, c'est un, c'est un, c'est un serial killer d'enfants* ». Ses dires sont sans nuance : « *Ils ont pas besoin de vivre, ces gens !* ».

A présent, nous leur demandons leur positionnement si l'un des cinq malades était un membre de leur famille. Pour M. Laurent : « *Moi, je resterais sur le même positionnement* ». Nous l'invitons à expliciter son choix ; sa réponse est la suivante : « *Parce que ça change rien... C'est ça, parce que c'est écrit, chacun sa vie* ». M. Kamel est d'accord avec lui : « *Parce que c'est écrit... Quand c'est l'heure, c'est l'heure !* ». M. Marcel clarifie alors leur positionnement : « *Ça sera Dieu qui en aura décidé ainsi... C'est le destin ! Si Dieu, il le décide, s'il le décidera ou pas d'avoir un organe, et qu'il doit mourir, par toutes les manières que vous allez faire, même vous allez lui retransplanter un organe, s'il doit mourir, il doit mourir* ». La dimension religieuse est ainsi convoquée dans ce dilemme. L'appartenance à une communauté religieuse, et le désir d'être bien vus par ses membres, les amènent à un positionnement conformiste.

M. Marcel opte pour une nouvelle possibilité : « *Si c'est le mec qui a fait des attentats, on peut éviter tout ça... On prend les organes de ceux, malheureusement, qu'il aura tués* ». Son positionnement utilitariste surprend les autres apprenants, qui ne comprennent pas tout de suite. M. Marcel insiste alors : « *Mais il a déjà tué, donc, y a des gens qui sont morts. Donc leurs organes, autant leur prendre* ». M. Laurent réagit immédiatement : « *... Non mais là, tu vas trop loin ! Y a le terroriste, il est sur la table, il est, il est compatible avec les cinq ! Mais on va pas toucher le terroriste, on va toucher les victimes du terroriste, pour voir si elles sont compatibles avec !* ». M. Samuel déclare au sujet de M. Marcel : « *Il est fou lui ! Non, mais respecte-les quand même, ils sont morts, au moins, respecte-les ! Non, mais tu respectes pas là !* ». M. Laurent et M. Samuel emploient des termes forts : « *Tu vas trop loin !* », « *Il est fou, lui !* », « *Respecte-les !* ». L'émotion suscitée par

les propos de M. Marcel est l'indignation, face à une situation jugée injuste. L'émotion a générée la formulation d'un jugement déontologique, refusant d'utiliser une personne comme un moyen. Malgré les protestations des autres membres du groupe, M. Marcel continue son argumentation : « *Au Bataclan, ils ont pris une balle, si c'est qu'une balle dans la tête !* ». Il explique que les corps des victimes n'étant pas trop abîmés (« *Si c'est qu'une balle dans la tête* »), il serait envisageable de récupérer leurs organes. Le groupe est indigné devant la proposition de M. Marcel. La conscience morale de ce dernier peut paraître faible. Il semble éprouver un manque d'empathie envers les victimes. C'est probablement ce déficit émotionnel qui le conduit à formuler un jugement utilitariste.

A l'issue de la discussion, nous demandons aux apprenants d'exprimer leur positionnement final. M. Samuel répond en premier : « *Ben, positionnement final, oui, j'aimerais pas qu'on fasse ça, j'aimerais pas que le chirurgien fasse ça, même si y a cinq personnes euh, qui, comme l'a dit M. Laurent, c'est, ils sont malades, ils sont malades quoi, c'est naturel* ». La dimension fataliste est une nouvelle fois exprimée : rien ne paraît pouvoir entraver la marche du destin. Nous demandons alors si le positionnement serait le même si un membre de leur famille était en attente d'un don d'organe.

M. Samuel, qui ne s'est pas encore exprimé sur cette éventualité, estime : « *Ben moi, ça me... Je suis, je suis, ce serait mitigé parce que...Mais, quand j'ai une personne de ma famille, j'essaierai de pas être au courant de comment ça s'est passé, quoi* ». M. Samuel est très sensible aux valeurs familiales, il l'a régulièrement exprimé lors des discussions philosophiques. Une fois de plus, il déclare : « *Je pense, j'aimerais, j'aimerais bien qu'on sauve un membre de ma famille, voilà, moi, je suis beaucoup famille, vous le savez, depuis euh... Depuis plusieurs enregistrements, M. Samuel est beaucoup famille* ». Il n'hésiterait donc pas à sacrifier la vie du SDF afin de sauver un membre de sa famille. Son raisonnement est conformiste : pour lui, il convient de satisfaire les intérêts des membres de son groupe d'appartenance.

Pour M. Kamel : « *Il est pas malade, il a sa santé, qu'il fasse sa vie, hein !* ». Son argument se réfère au respect inconditionnel de la vie humaine. M. Laurent n'a pas varié de positionnement au cours de la discussion. Il déclare : « *M. Laurent, il a sa position, famille*

ou pas famille, un SDF, il a droit à sa vie, je suis chirurgien, je suis là pour soigner les gens, et non pas pour euh, les tuer ». Il défend comme principe supérieur le respect inconditionnel de la vie humaine. M. Antoine arrive à la fin de la discussion : « *Ben non, je suis pas d'accord qu'il fasse ça ! Ben, pourquoi vous voulez... Parce que c'est un SDF, on va tuer un SDF ?* ». Cet apprenant s'exprime, dans un premier temps, en faveur du respect inconditionnel de la vie humaine. Nous introduisons alors la variante « présence d'un membre de la famille » parmi les malades. Pour lui : « *Non, si y a, si y a un membre de ma famille, là, c'est pas pareil* ». Le respect de la vie humaine n'est donc plus le principe dirigeant son jugement.

Dans ce dilemme personnel, la dimension émotionnelle a été convoquée chez certains apprenants. Par exemple, M. Kamel et M. Laurent, en refusant l'instrumentalisation d'une personne, ont formulé un jugement déontologique. En érigeant comme principe le respect absolu de la vie humaine, ils se situent à un niveau de développement moral post conventionnel. M. Samuel et M. Antoine se réfèrent à un niveau conventionnel, visant la satisfaction des intérêts des membres de leur groupe d'appartenance. Ces derniers choisissent d'instrumentaliser la vie humaine seulement quand les intérêts de leurs proches sont convoqués. Quant à M. Marcel, il se situe au stade de la satisfaction de ses seuls intérêts personnels. Pour ce dernier, le fait d'instrumentaliser une personne ne semble poser aucun problème. L'impératif catégorique de Kant, qui consiste à traiter l'humanité en soi-même et en autrui comme une fin, et jamais comme un moyen, n'est donc pas respecté. La dimension émotionnelle n'a été que peu présente dans le raisonnement de cet apprenant, l'amenant à formuler des jugements uniquement utilitaristes.

8. Le dilemme moral Le soldat.

Cinq apprenants étaient présents lors du dilemme moral Le soldat (annexes 16 et 17) : M. Samuel, M. Ali, M. Marcel, M. Kamel et M. Antoine. Ce dilemme est de type personnel, une action directe étant réalisée sur une personne par le protagoniste de l'histoire. Ensuite, il n'existe pas de lien familial entre le protagoniste et le participant au début de la discussion. En fin de discussion, la variable « présence d'un membre de la famille » sera présente, le lien entre le protagoniste de l'histoire et le participant sera donc fort. Enfin, la

perspective du participant est particulièrement impliquante, grâce à l'emploi du pronom personnel « vous » dans la formulation du dilemme.

Vous êtes le chef d'un petit groupe de soldats. Vous êtes sur le chemin de retour d'une mission accomplie en territoire ennemi, quand un de vos hommes tombe dans un piège tendu par l'ennemi, et est gravement blessé. Le piège est connecté à un appareil radio qui a déjà alerté l'ennemi de votre présence. Les soldats ennemis vont bientôt arriver vers vous. Si les soldats ennemis trouvent votre blessé, ils le tortureront et le tueront. Le blessé supplie que vous ne le laissiez pas derrière, mais si vous essayez de l'emmener avec vous, tout votre groupe sera capturé. La seule façon d'empêcher que ce soldat blessé ne soit torturé est de l'abattre vous-même. Est-il acceptable, selon vous, de tuer ce soldat pour l'empêcher d'être torturé par l'ennemi ?

M. Marcel débute : « *Ben, au lieu d'être tous capturés, et d'être tous torturés à notre tour, parce que même nous... et ben, je pense que, faut, faut, faut l'achever... Ben, pour, pour l'empêcher de souffrir... Et pour éviter euh, qu'on se fasse tous choper, quoi* ». Son argumentation laisse transparaître un mode de pensée autocentré ; son jugement est utilitariste. M. Samuel répond : « *Ben, à mon avis ? Moi, c'est de le prendre avec nous, hein* ». Sa réponse laisse penser qu'il met en avant le respect inconditionnel de la vie humaine. M. Marcel intervient immédiatement pour préciser : « *Parce que y a marqué, tu peux pas le prendre, si tu le prends, vous vous faites tous choper* ». Il a clairement compris le dilemme, et choisit en conséquence de ne pas secourir le blessé. M. Samuel conforte son positionnement premier : « *Ben, c'est pas grave, on meurt avec lui quoi, voilà... La guerre, non, c'est la guerre, c'est pas pareil, ça a rien à voir* ». M. Kamel est du même avis : « *Ouais, faut se battre, faut se battre... Faut se battre, faut pas le laisser* ». Ces derniers formulent un jugement déontologique, en respectant un interdit fondamental, celui de meurtre. Les émotions sont fortement convoquées dans leur raisonnement.

M. Marcel n'est toujours pas d'accord avec cette option : « *Mais tu peux pas, vous comprenez pas les gars, oh, vous arrivez pas à comprendre, vous êtes butés ! Voilà, donc, vous allez tous mourir !* ». Les termes employés pour désigner les deux apprenants sont forts : « *Vous comprenez pas les gars, oh...* », « *Vous êtes butés !* ». M. Marcel se positionne en faveur du bien-être du plus grand nombre de soldats, son jugement est donc utilitariste. M. Kamel reprend son argument premier : « *Ouais, faut le prendre* ». Nous lui

précisons que, dans ce cas, le groupe ennemi va arriver rapidement sur eux. M. Samuel répond : « *Non mais, on est armés, on va se battre ! On va mourir, mais on va se battre. On en aura tué peut être un ou deux, c'est bien !* ». Leurs arguments sont conformistes, l'essentiel consistant à satisfaire aux attentes de leur groupe d'appartenance. Nous demandons l'avis de M. Antoine : il lui est difficile de se projeter dans une situation fictive, mais en situation réelle, sa décision serait certainement différente : « *Moi, je pense que c'est le genre de situation où, faut être au pied du mur pour vraiment... Là, comme ça, on peut pas savoir... Comme ça, je peux, je peux pas répondre* ». Il est donc en capacité de se décentrer suffisamment pour évoquer la différence résultant d'une situation, fictive ou réelle.

M. Marcel reste du même avis : « *Je pense que, sur le fait, ils choisiraient tous ma décision... Parce que moi, je suis très réaliste, Madame* ». Nous lui demandons d'explicitier ses propos. Pour lui : « *J'essaie d'être le plus réaliste possible, en, en inspectant l'histoire et, ah, on est combien déjà, on est combien de soldats ? Si on est une quinzaine pour un mec euh, tu vas perdre une quinzaine pour un mec en tant de guerre, je sais pas, c'est...* ». Nous rappelons que ce dilemme moral est personnel, le chef du groupe ayant une action directe à réaliser sur le soldat, en le supprimant. Les recherches ont montré que, en situation d'acteur dans un dilemme moral personnel, la majorité choisit de ne pas exercer une action directe sur le sujet. L'implication dans la situation peut donc changer la perception du caractère possible de l'acte. A travers les propos de M. Marcel, nous pouvons appréhender la dimension rationnelle de son raisonnement : « *... Tu vas perdre une quinzaine pour un mec en temps de guerre...* ». Il a donc estimé les conséquences des deux choix possibles avant de formuler un jugement utilitariste.

M. Antoine le confirme : « *Après, peut-être aussi que, les soldats en face vont récupérer des informations via ce soldat, qui vont faire que nous, on va tout perdre derrière, mais c'est...* ». Il se positionne également en faveur de la préservation du groupe de soldats. M. Ali intervient pour la première fois dans cette discussion : « *Euh, moi, personnellement, c'est vrai que je me serais battu, parce qu'on est là pour se battre, on est en guerre, on va pas laisser un collègue, ce serait lâche et salaud... Les soldats, ils sont faits pour euh, être sacrifiés en quelque sorte* ». Ces arguments sont de nature conformiste avec, comme

principe directeur, la satisfaction des attentes de son groupe d'appartenance, à savoir le groupe de soldats. M. Kamel confirme cette situation particulière : « *On est en temps de guerre, on est en temps de guerre* ».

Pour M. Marcel, les autres membres du groupe ne se rendent pas compte des risques générés par la situation : « *Eux, ils veulent perdre la guerre tout de suite* ». Puis il précise : « *...c'est mort, on se fait tous crever. C'est cuit, tu vas pas te battre...* ». M. Samuel évoque toujours la situation de guerre : « *... si on est en temps de guerre, c'est pour aller à la guerre* ». M. Marcel lui rétorque qu'il n'y a qu'une issue possible : « *En gros, y a pas d'échappatoire, l'échappatoire, c'est, on le fume, on le tue !* ». M. Marcel précise alors : « *...si, si on peut se battre et qu'on a des chances. Mais si vous me dites c'est mort, je vais pas me jeter dans la gueule du loup alors que c'est mort !* ». Ses propos confirment qu'il a adopté un jugement utilitariste, visant à privilégier l'intérêt du plus grand nombre de personnes.

Afin de clarifier le dilemme, nous précisons que le blessé pourrait être torturé par l'ennemi. Pour M. Marcel : « *Ouais, c'est leur, leur marque de fabrique* ». M. Antoine s'exprime alors : « *Après, ça dépend des informations qu'ils vont pouvoir tirer de lui aussi... Si par exemple, maintenant, lui, il peut leur dire notre position, nos familles, où elles sont, et après, on perd tout...* ». Pour M. Antoine, il convient de satisfaire les attentes des membres de sa famille. M. Ali déclare : « *Et si maintenant, vous êtes avec un commandant ou quoi que ce soit, et il vous donne des, il vous donne un ordre, il va pas laisser son, c'est un code d'honneur* ». M. Kamel est d'accord avec lui : « *Il laisse pas de blessé* ». M. Samuel précise qu'il a fait l'armée : « *Moi, j'ai fait, moi... Ouais, j'étais en Côte d'Ivoire en, en, quatre-vingt-dix-sept* ». Pour M. Kamel, il n'est pas possible de laisser le blessé : « *Ouais, faut tenter de l'emmener. La guerre, c'est comme ça* ». Nous interrogeons alors la proposition « *La guerre, c'est comme ça* ». M. Samuel répond : « *Parce qu'on a prêté serment euh, voilà* ». Les apprenants s'accordent sur le fait qu'une parole doit être respectée. Pour M. Ali, il convient de se battre en bon soldat : « *Je l'ai dit, là, tout à l'heure, je vous l'ai dit, ben ouais, je me battrais. On est là pour se battre, voilà, tu t'engages quelque part... Dans l'armée, mon père, il était militaire, il était militaire* ». M. Kamel est en accord avec ses propos : « *L'esprit de groupe, y a une charte aussi, c'est*

obligé, y a une charte euh, faut pas abandonner son, son, son... ». M. Antoine renchérit : *« Ça sera encore plus, ils vont plus y aller le chercher qu'un civil ».* Les émotions sont bien présentes dans leurs raisonnements, qui peuvent être qualifiés de déontologiques. Chez eux, la règle morale *« Je ne dois pas tuer »* semble être respectée.

Nous introduisons alors une variante au dilemme moral, à savoir que le soldat blessé est un membre de la famille. M. Kamel déclare ne pas vouloir l'abandonner, qu'il s'agisse ou non d'un membre de sa famille : *« On peut pas l'abandonner. Ben, je l'abandonne pas, moi ».* M. Marcel change alors de positionnement : *« Moi, pour moi, si c'est la famille, voilà, vous prenez même les quinze capturés, on va tous crever ensemble ! Après, c'est mon choix... Ben voilà, on crève ensemble, on meurt ensemble ».* Nous lui faisons remarquer que, dans son scénario, c'est le groupe entier de soldats qui est condamné. Il répond : *« C'est pas grave, je condamne tout le monde ! Pour mon frère, pour mon frère, pour mon frère, je serais prêt à tuer quinze personnes ou trente personnes ».* Les termes employés sont forts : *« Je condamne tout le monde », « Je serais prêt à tuer quinze personnes ou trente personnes ».* Pour M. Kamel, il y a le problème de la conscience : *« Après, on a la mort sur la conscience ».* M. Marcel est d'accord avec lui : *« Vous imaginez avoir la mort sur la conscience, vous avez laissé votre frère crever devant vous, sans rien faire ? Vous serez un lâche toute votre vie ! ».* Le respect inconditionnel de la vie humaine n'est pas le principe dirigeant son jugement. Son raisonnement est de type conformiste, consistant à privilégier les intérêts des membres de sa famille. L'émotion suscitée chez lui est l'empathie, face à la souffrance d'un membre de son groupe d'appartenance.

Nous demandons aux apprenants de se positionner définitivement, à la fin de la discussion. Pour M. Kamel, *« Ah, quand même, faut se battre ».* Nous lui demandons de clarifier les valeurs qui guident son choix. Il répond : *« Ben, pas avoir honte d'avoir laissé quelqu'un, la fierté, la solidarité, la fierté... Même si on meurt, c'est pas grave, au moins on rentre, on a les enfants, par la suite, après, ils se disent, bon, nous, notre père il a assuré, voilà ».* Son raisonnement s'appuie sur le principe de solidarité, son niveau de développement moral est donc post conventionnel. Son jugement est de type déontologique, respectant la règle morale de l'interdit de meurtre. Les émotions ont été fortement convoquées dans son raisonnement. M. Antoine opte pour le choix de l'affrontement entre groupes de

soldats : « *Moi, je me battrais, moi. Et je défendrais l'empathie, la solidarité, et le courage* ». Il est en capacité de citer les valeurs qui orientent son choix : l'empathie, la solidarité. Il précise que l'empathie consiste à : « *se mettre à la place de l'autre avant de lui faire du mal* ». Il privilégie également le principe de solidarité, il peut donc être référé à un niveau de développement post conventionnel. Pour M. Marcel : « *Tout le monde est mort, je le sauve pas, si on en peut, même quelques-uns, en réchapper, là j'irais. Parce que peut être que j'échapperais à la mort* ». L'émotion dominante est l'empathie, face à la souffrance d'un membre de sa famille. Son niveau est conformiste, avec satisfaction des attentes des membres de sa famille. Son jugement est utilitariste, visant à préserver le bien être du plus grand nombre possible. Pour M. Ali : « *Ben, vaut mieux mourir debout que assis, que, vivre assis... Ben, mourir avec les armes dans les mains, que ils disent, ils disent quoi...* ». Il reste sur un positionnement conformiste, en répondant aux attentes des membres de son groupe d'appartenance, le groupe de soldats. M. Samuel, qui opte également pour les intérêts de celui-ci, se situe également à un stade conformiste.

9. Le dilemme moral La mort programmée.

Cinq apprenants étaient présents lors du dilemme moral La mort programmée (annexes 18 et 19) : M. Samuel, M. Ali, M. Antoine, M. Kamel et M. Laurent. Ce dilemme est de type personnel, convoquant une action directe sur le personnage de l'histoire. Il n'existe pas de lien familial ou amical entre le protagoniste et le participant. Enfin, la perspective du participant est impliquante, le pronom personnel « vous » étant convoqué dans le dilemme.

Vous êtes dans la salle d'attente d'un hôpital et vous attendez pour visiter un ami malade. Un jeune homme, assis à côté de vous, vous explique que son père est très malade. Les médecins pensent qu'il a, au mieux, une semaine à vivre. Il explique, en outre, que son père a une assurance vie substantielle qui expirera à minuit. Si son père meurt avant minuit, ce jeune homme recevra une très grosse somme d'argent. Il explique que cet argent serait une excellente chose pour lui, et qu'en revanche, ce serait catastrophique si son père vivait encore quelques jours. Il vous offre un million d'euros pour aller jusqu'à la chambre de son père, et l'étouffer avec un oreiller. Est-il acceptable pour vous de tuer le père de cet homme afin d'obtenir de l'argent pour vous-même et pour le jeune homme ?

M. Samuel prend la parole en premier : « *Ben, je serais pas trop pour euh... Tout ce qui est*

meurtre, assassinat euh, homicide volontaire, involontaire, ça, moi ça, c'est pas mon truc, quoi ». Il insiste sur le fait qu'enlever la vie à une personne ne correspond pas à ses valeurs : « *Mais voilà, c'est pas mon genre de, de, de tuer quelqu'un, même pour dix millions d'euros, j'y arriverai pas, c'est, c'est plus fort que moi* ». M. Ali est d'accord avec son positionnement : « *Ouais, pareil que M. Samuel, non, non, je serai pas pour euh, je serai pas pour, non, tout ça* ». M. Antoine pense la même chose : « *Moi non plus, non* ». Tous trois semblent convoquer le respect de la vie humaine comme principe dirigeant leurs jugements. M. Kamel s'exprime à son tour : « *Euh, ouais, c'est un assassinat, on revient toujours à la même chose, c'est un meurtre* ». Pour lui, la situation évoquée est clairement un assassinat, avec une volonté préméditée de mettre un terme à une vie humaine. M. Laurent, qui met régulièrement en avant le respect inconditionnel de la vie, déclare : « *Je pense que sur ce point-là, on est tous euh, tous d'accord... Ouais, on est tous d'accord* ». Les autres ne réagissent pas. M. Laurent est une personne dont la parole est influente auprès des membres du groupe, mais également auprès des détenus.

M. Samuel poursuit sa réflexion : « *En fait, toi, tu peux te dire dans ta tête, je donne un coup de main au fils et, en même temps, je gagne de l'argent* ». Cet apprenant évoque clairement des principes comme la toute-puissance et la loi du plus fort. Il ajoute : « *C'est plus euh, je, je donne un coup de main au fils, et je gagne de l'argent, c'est un travail...* ». Il privilégie ainsi ses intérêts personnels, au détriment d'une vie humaine. M. Laurent réagit très rapidement à ses propos : « *Non, c'est pas, je donne un coup de main au fils ! Le fils, tu le connais pas, tu l'as connu dans une salle d'attente, tu peux pas lui donner un coup de main* ». Sa réaction est empreinte d'indignation, une émotion d'évaluation d'autrui à valence négative. Le déclencheur est le sentiment d'injustice suscité par le positionnement de M. Samuel. Le jugement de M. Laurent est déontologique, respectant la règle morale de l'interdit de meurtre. M. Samuel ajoute : « *Tu rends service, mais en gagnant de l'argent !* ». Son raisonnement est égocentrique avec, comme principe, la satisfaction de ses seuls intérêts personnels. M. Laurent tente immédiatement de le mettre face à ses propres contradictions : « *Tu rends service à toi, tu rends service à toi, parce que si, s'il te proposait sans argent, tu aurais pas dis oui !* ».

M. Laurent relance la discussion : « *Et si je te dis : un million d'euros en jeu* ». M. Samuel

se positionne à nouveau en faveur de son intérêt personnel en déclarant : « *Moi, je dis dans le sens où le mec, il peut se dire ça. Il peut se dire, même si je le connais pas...* ». Il complète : « *Ah ben, je vais rendre service au fils, parce que le père, il va bien mourir... C'est faux !* ». Cependant, M. Samuel précise à nouveau : « *Et en même temps, tu gagnes une grosse somme d'argent !* ». M. Samuel fait alors le rapprochement avec un jeu télévisé. Pour lui, ces deux situations sont similaires. M. Kamel lui fait remarquer : « *Ouais, mais c'est pas pareil, il a tué personne... Ouais, il a tué personne !* », ainsi que M. Laurent : « *Ouais, mais il... il a fait pour les avoir* ». M. Samuel déclare alors : « *Ben, reposez la question avec dix mille euros* ». Les considérations d'ordre pécuniaire jouent indéniablement un rôle majeur dans ses prises de décision.

M. Kamel n'est pas d'accord, pour lui : « *Ben non, ça n'a rien à voir avec l'argent, c'est la morale* ». Nous lui demandons de clarifier la notion de « morale ». Il déclare : « *Ben déjà, c'est, c'est, c'est contre la loi, c'est contre la religion, c'est contre tout* ». M. Kamel change alors de positionnement : « *Après, on peut regarder, parce qu'il est condamné le père. Donc après, si le père, il vient, il dit, ouais, tuez-moi pour que mon fils, il tue, il touche de l'argent, c'est plus pareil* ». M. Laurent est interpellé par son positionnement : « *Il me dit, tue-moi pour que mon fils, il touche de l'argent ? Débranche-moi les machines !* ». M. Laurent ne comprend pas que l'on puisse mettre en balance une vie humaine et une somme d'argent. Une fois de plus, nous pouvons appréhender l'émotion d'indignation à travers les propos de M. Laurent. M. Kamel précise aussitôt : « *Non, moi, je le touche pas, moi ! Ça va pas, c'est pas bon ! Même un milliard, je le touche pas* ». Après quelques hésitations, il semble opter pour la préservation de la vie humaine.

Ce n'est pas le cas de M. Antoine : « *Non, un milliard, là, tu commences à, non... Un milliard, je le tue, je lui achète quinze pères à...* ». M. Antoine paraît prêt à privilégier son seul intérêt personnel, en ôtant une vie humaine. M. Laurent déclare que certaines personnes seraient prêtes à transgresser la loi et la morale afin de satisfaire leurs intérêts personnels : « *Je pense que oui, pour certaines personnes* ». M. Kamel est d'accord avec lui : « *Pour certaines personnes... Moi, personnellement, je suis croyant, je pourrais pas* ». Pour M. Samuel : « *C'est pas une histoire de croyance, c'est...* ». M. Antoine a le même positionnement : « *Après, y a une histoire de croyance, oui certes, mais y a plein de*

personnes qui se posent la question, je dis pas, c'est une question d'argent ». Ces deux apprenants sont croyants, mais font passer leurs intérêts personnels avant les principes édictés par leur religion.

Ce n'est pas le cas de M. Kamel, qui leur rappelle très justement l'enjeu réel du dilemme : *« Ah là, le dilemme, c'est de l'argent contre la vie »*. M. Antoine précise alors : *« Là, c'est bien beau, là, on parle en fait entre nous, mais demain, je sais pas, peut-être la personne dans la salle d'attente, elle lui sort une mallette avec des billets, peut-être la réflexion sera pas la même »*. Il est en capacité de se décentrer suffisamment afin d'appréhender que le jugement moral peut différer en fonction de la situation. M. Samuel demande alors : *« Sur le fait accompli, tu veux dire ? »*. M. Antoine acquiesce : *« Ouais, sur le tas. Il te donne un million, il t'ouvre la mallette, il te dit, c'est à toi tout de suite, tu débranches juste une prise... »*. M. Samuel précise : *« Ah, mais faut peut-être faire vérifier tout ça ! Et ouais, faut vérifier si c'est des vrais billets, si y a pas, si au lieu d'un million, y a pas sept cent mille, tu vois ce que je veux dire ? »*, M. Antoine est d'accord avec lui : *« Faut les compter »*. M. Kamel leur rappelle que la situation n'est pas aussi simple qu'ils semblent le penser : *« C'est pas une prise, faut l'étouffer »*. En effet, la situation du dilemme implique une action directe sur le protagoniste de l'histoire. Cependant, étant sensibles au gain financier à réaliser, M. Antoine et M. Samuel choisissent de supprimer une personne, au mépris du respect de la vie humaine.

Nous proposons une variante au dilemme moral initial : la personne à éliminer a commis des actes d'une gravité extrême. M. Samuel prend la parole : *« La pédophilie, il a violé des enfants ? S'il a violé des enfants, c'est moi qui paye pour le... Je plaisante »*. Puis il précise ses propos : *« La pédophilie, peut-être que si il avait une balle, j'appuierais dessus, mais, sur son point où il a mal, son point vital où il a mal, mais sinon non, je tuerais pas »*. M. Ali expose invariablement la même argumentation : *« Euh, ouais, après pareil, on revient toujours au même, au même sujet quoi, tout dépend comme il est, tout dépend son profil, euh... »*. En fonction des actes commis par la personne, la décision de supprimer une vie pourrait être légitime pour lui. Pour M. Kamel, la réaction est immédiate : *« Si c'est un pédophile, moi, je le tue (...) S'il, s'il est soigné, il recommencera (...) Euh, moi, je le tue. Pédophilie, j'aime pas ça. J'ai une fille... »*. La réaction suscitée par le cas de la pédophilie

est la colère, une émotion d'évaluation d'autrui à valence négative. Elle est déclenchée par l'injustice résultant de la situation, et génère comme réponse la vengeance. M. Kamel renchérit : « *J'ai une fille, moi, je dis que ces gens là, ils sont pas malades, c'est dans leur tête, il faut les tuer* ».

Nous demandons aux apprenants si leur réaction est guidée par leur statut de père de famille. Seuls M. Kamel et M. Samuel sont parents. M. Antoine, qui ne l'est pas, est capable de se décentrer suffisamment pour affirmer : « *Moi, j'ai pas d'enfant, et je pense la même chose. Pédophilie, je les tue, et y a plein de variantes, et tout le monde, il serait d'accord* ». M. Samuel abonde dans son sens : « *Après, vous dites quoi, sur les enfants, ça dépend, si c'est sur les enfants, oui ! Sur les enfants, c'est catégorique, là, il, il y passe !* ». Nous demandons à M. Laurent, qui ne s'est pas exprimé depuis un moment, ce qu'il pense de la situation. Il répond : « *Je fais rien du tout... Je fais rien du tout, s'il doit crever, il mourra !* ». Pour mémoire, M. Laurent se positionne invariablement pour le respect de la vie humaine, quels que soient les dilemmes évoqués. M. Samuel insiste sur le fait que, dans ce groupe, la gravité des faits commis a toujours une importance : « *Après, vous voyez, on est toujours sur le... Ce groupe-là, on est toujours sur le...* ». M. Kamel est d'accord avec lui : « *Ouais, sur la gravité des faits quoi, qui comptent* ». Nous rappelons qu'en prison, il existe une hiérarchie des délits et crimes. Les affaires de pédophilie et d'assassinat d'enfant sont considérées comme de véritables injures à l'espèce humaine.

M. Antoine précise la situation : « *Moi, j'en pense que je peux sortir plusieurs variantes, et que peut être deux, trois personnes seraient d'accord avec moi. Si la personne, elle a fait du mal à votre famille... Ils vont pas hésiter, si la personne, elle a tué quelqu'un, un membre de votre entourage...* ». La référence à la famille entraîne généralement un positionnement conventionnel avec, comme principe, la satisfaction des intérêts de son groupe d'appartenance. M. Kamel est en accord avec M. Antoine : « *Voilà, ouais, c'est ça* ». M. Samuel déclare : « *Ah, y en a qui disent, je laisse ça à la justice* ». M. Antoine répond : « *Ouais, pas tous, pas tous, c'est ce que je dis !* ».

A l'issue de la discussion, nous pouvons positionner M. Laurent à un stade de développement moral post conventionnel avec, comme principe supérieur, le respect

inconditionnel de la vie humaine. Son jugement est déontologique, refusant l'instrumentalisation de la vie humaine. La dimension émotionnelle a été présente dans son raisonnement. Il a manifesté de l'indignation face aux propos jugés injustes de M. Samuel. M. Kamel, quant à lui, a varié d'argumentation au cours de la discussion, se référant soit à un niveau conventionnel, en cherchant à satisfaire les intérêts de son groupe d'appartenance, soit à un niveau post conventionnel, en privilégiant le respect de la vie humaine. M. Samuel et M. Antoine n'ont pas changé d'avis au cours de la discussion. Ils se situent tous deux à un niveau de développement moral pré conventionnel, correspondant à la satisfaction de leurs seuls intérêts personnels. Quant à M. Ali, il s'est peu exprimé au cours de la discussion, il est donc difficile d'appréhender son jugement moral.

10. Le dilemme moral Le cas de Heinz.

Six apprenants étaient présents lors du dilemme moral Le cas de Heinz (annexes 20 et 21) : M. Samuel, M. Ali, M. Bernard, M. Kamel, M. Antoine et M. Laurent. Ce dilemme est de type impersonnel. Il n'existe pas de lien familial ou amical entre le protagoniste de l'histoire et le participant. Enfin, l'emploi du pronom impersonnel « il » n'implique pas personnellement le participant.

En Europe, une femme est en train de mourir d'une forme très particulière de cancer. Il existe un médicament découvert récemment par un pharmacien qui habite la même ville que la femme gravement malade. La mise au point de ce médicament a coûté très cher, et le pharmacien le fait payer deux fois son prix de revient. Le mari de la malade, Heinz, a essayé de réunir le plus d'argent possible, mais il n'a pu en fin de compte trouver que la moitié du montant réclamé par le pharmacien. Il explique au pharmacien que sa femme va mourir et lui demande soit de baisser le prix du médicament, soit de lui faire crédit. Le pharmacien ne veut rien savoir, affirmant qu'il a découvert ce médicament et qu'il souhaite donc en tirer beaucoup d'argent. Selon vous, que devrait faire Heinz ? Pourquoi ?

M. Kamel prend la parole en premier : « *C'est un traître ce pharmacien ! Sa femme, elle est en fin de vie, s'il veut la sauver, il doit la sauver, il est immoral ! Ah non, mais là, c'est immoral !* ». Nous demandons à M. Kamel de clarifier sa prise de position. Il répond : « *Il l'a payé un peu, il l'a payé, il devrait accepter, il va en faire de l'argent après... La moralité, un homme normalement constitué, il lui donne, hein* ». Le principe guidant son

jugement est le respect inconditionnel de la vie humaine. Le refus du pharmacien de donner un médicament pour sauver une vie humaine a provoqué chez lui une réaction de colère. M. Samuel s'exprime ensuite : « ...il peut faire beaucoup d'argent avec, donc euh... Si il donne à une, il va donner à plusieurs, donc il fera rien avec ! ». Il utilise un argument empreint d'égoïsme. Pour lui, le pharmacien est en capacité de gagner beaucoup d'argent, il estime donc légitime de refuser de le donner. Son jugement est clairement orienté par des motivations pécuniaires. M. Laurent déclare alors : « Je pense que, la vraie question, la vraie question, c'est pas, qu'est-ce que devrait faire Heinz ? C'est, qu'est-ce qu'il en est du pharmacien ? Elle est là la vraie question ! ». M. Laurent s'interroge sur la moralité du pharmacien, qui refuse de fournir un médicament à une personne malade, compromettant ainsi sa vie. Le principe qui dirige le jugement moral de M. Laurent est le respect inconditionnel de la vie humaine. Nous lui demandons de clarifier son positionnement : « Alors, franchement, il est vraiment pas humain le mec, il est vraiment pas humain ». Son raisonnement est empreint d'indignation, face à une situation jugée injuste.

M. Kamel avance un nouvel argument : « C'est non-assistance, non-assistance à personne en danger... Ils signent la charte des médecins, les pharmaciens, non ? Le serment d'Hippocrate ? ». Il fait clairement référence au serment d'Hippocrate et à la non-assistance à personne en danger. Nous demandons aux apprenants de nommer les valeurs qui orientent la conduite du pharmacien. Pour M. Laurent : « Valeur morale... La conscience... Mais moi, c'est pas si la conscience, elle lui joue pas des tours, c'est est-ce qu'il en a une ? ». Pour M. Kamel, le pharmacien : « C'est un SS ». Ses propos sont fermes, l'émotion suscitée chez lui est la colère face à une situation qu'il estime injuste. Nous interrogeons alors M. Ali : « Ouais, la même chose, il a pas de... ».

Nous relançons la discussion en demandant quelles pourraient être les options de Heinz. M. Bernard indique : « Empruntez de l'argent ». M. Antoine avance une possibilité différente : « Il peut aller le voler ». M. Samuel est d'accord : « Le voler directement dans la pharmacie ! ». M. Laurent ajoute : « Non, mais y a plein d'hypothèses ! Le voler, vendre du shit, faire la manche, faire un crédit... Braquer... ». Ils semblent donc prêts à transgresser la loi afin de sauver la vie d'une personne. M. Kamel évoque, pour sa part, une

possibilité conforme à la légalité : « *Se plaindre. A l'ordre des pharmaciens* ». Pour M. Laurent : « *Cambrioler la pharmacie !* » semble être une solution envisageable. Autre possibilité : « *Donner des faux billets* ». A l'exception de M. Kamel, ils se prononcent en faveur de propositions visant à se procurer le médicament par tous les moyens possibles. Ce faisant, ils privilégient le respect inconditionnel de la vie humaine.

M. Antoine intervient alors : « *Faut se mettre à la place du pharmacien aussi, il fait son argent, hein* ». L'argument avancé par M. Antoine le positionne en faveur d'un raisonnement égocentrique, visant à préserver les intérêts personnels du sujet. La réaction de M. Laurent est immédiate : « *Ouais, mais là aussi, c'est immoral, l'argent passe avant la santé !* ». Pour M. Laurent, la proposition de M. Antoine est immorale. Ce dernier rétorque alors : « *C'est ce que tout le monde fait, c'est ça le truc... Ben justement, si le pharmacien, il serait prêt à tout ça, ça veut dire, il a pas d'argent, il a pas d'argent* ». M. Laurent n'est pas d'accord avec son positionnement : « *Non mais là, c'est pas une question d'argent, c'est pas une question de business, c'est une question de vie ou de mort* ». Mais pour M. Antoine : « *Ça reste du business* ». M. Laurent lui répond immédiatement : « *Non, mais là, le business, ce que je veux vous dire, c'est qu'il est pas au premier plan, le premier plan, c'est la santé de la personne !* ». M. Antoine continue son argumentation : « *Si tu travailles avec un pharmacien, tu t'arrêteras à tout ceux qui vont mourir, à la fin, t'as fait ton taf de pharmacien pour pas faire d'argent ! A la fin, t'es bénévole...* ».

Nous leur demandons alors si les considérations financières sont compatibles avec les valeurs morales humanistes. Pour M. Antoine : « *Non, heureusement qu'elle est pas compatible ! Ben, parce que l'argent, celui qui veut faire de l'argent, il peut pas être dans ce, ce cas-là !* ». Il a clairement conscience que la logique financière et la logique humaniste sont difficilement conciliables. M. Ali exprime l'importance de la qualité empathique chez les pharmaciens : « *Quand vous faites cette profession, je pense, pour moi, c'est un médecin, c'est que vous avez un minimum de, voilà, de...* ». M. Antoine a bien entendu les arguments de M. Laurent, mais il reste sur le même positionnement : « *Non, mais là, le truc, le pharmacien, il est créateur de son projet, ça veut dire le médicament, c'est lui qui l'a inventé, tu vois ?* ». M. Antoine fait clairement référence au respect du droit de propriété, à savoir le brevet du médicament. M. Ali n'est pas d'accord : « *On s'en fout,*

qu'il l'a créé ou pas, ou s'en fout, c'est pas ça le truc, c'est que, après, c'est une personne qui a... ». Pour M. Laurent : « Il s'arrange même avec sa conscience ». M. Antoine résume la situation évoquée dans ce dilemme : « En fait, si on comprend bien le texte, c'est que euh, comment il s'appelle là, M. Heinz là, il veut payer le prix du médicament au prix qui lui revient à l'autre, ça veut dire qu'il aura gratté zéro euro dans l'histoire ». Pour M. Laurent : « Ben, tant mieux ! ». Pour M. Kamel : « Ouais, mais après, c'est pour une personne ! ». Tous deux avancent, une fois de plus, des arguments en faveur du respect de la vie humaine. M. Antoine reste convaincu que la situation est délétère pour le pharmacien, qui ne fera pas de bénéfice avec son invention : « Ouais, mais si il fait ça, demain, y aura une autre personne qui va venir et qui va dire, ouais, Monsieur, ma femme, elle est malade, il va lui donner aussi gratuitement. Le pharmacien, il est bénévole ».

Nous leur demandons s'ils estiment légitime de voler le médicament afin de sauver la femme de Heinz. M. Laurent indique : « Compréhensible, Est-ce que ça serait compréhensible, c'est ça la question ? ». Il comprend parfaitement la situation, et il est en capacité d'apporter des arguments pertinents. Il répond : « Je pense que oui, parce que c'est une question de vie ou de mort ». La préservation de la vie humaine transparait une fois de plus dans ses propos. M. Laurent estime que le vol, dans cette situation, ne pose pas de problème de conscience : « Ha, y a des gens qui volent sans, sans, sans ce contexte-là ! Les contextes comme ça, croyez-moi, la conscience, elle va être tranquille, hein ! ». Pour lui, dans cette situation, le vol est légitime. Il évoque le problème de conscience posé par le décès possible de la femme de Heinz : « Si on sauve pas la vie, ça peut nous jouer des tours ! On va avoir notre petite voix dans la tête qui va nous faire culpabiliser ! ». Il ajoute ensuite que Heinz a tous les droits face au pharmacien : « Ah, mais moi, je suis même d'accord pour qu'il frappe le pharmacien ! Non, mais si y a pas moyen de le voler ! C'est son médicament magique et secrètement gardé quelque part et, il est en droit de tout lui faire ! ».

M. Ali précise alors : « Mais, mais la loi, elle est pas parfaite ! Comme des fois, y a des gens qui passent en jugement pour des choses, machin, ils sont relaxés à la fin, comme un cas comme ça, peut-être qu'il aura droit, c'est des gens humains qu'ils ont en face eux aussi ! ». Il met en avant l'illégitimité de certaines lois. Nous demandons aux apprenants

de convoquer des situations similaires à celle du dilemme de Heinz. M. Laurent évoque alors une situation dont la presse s'était emparée : « *La femme qui a été arrêtée et condamnée à un euro symbolique je crois, un truc comme ça ?* ». Nous précisons alors qu'elle a été jugée et condamnée, suite à un vol de denrées alimentaires pour nourrir ses enfants. M. Laurent s'interroge sur la peine prononcée : « *Ouais mais c'est normal, parce que c'est le procédé, mais après, qu'est-ce qu'ils en font du tribunal, ils l'ont condamné à un euro symbolique...* ». Pour lui, si l'acte est illégal, il n'en demeure pas moins tout à fait légitime, puisque qu'il vise la préservation de la vie humaine.

A la fin de la discussion, nous leur demandons de se positionner à nouveau. M. Laurent estime que l'attitude du pharmacien n'est pas morale : « *Et non, pas du tout* ». Les arguments de M. Laurent le situent à un niveau post conventionnel privilégiant, avant toute autre considération, le respect inconditionnel de la vie humaine. M. Kamel n'a pas varié au cours de la discussion : « *Ouais, c'est immoral en fait, c'est immoral ce qu'il fait* ». Tout au long de la discussion, ses arguments se sont référés au respect inconditionnel de la vie humaine, ce qui le réfère à un niveau de développement post conventionnel. M. Antoine continue de convoquer des arguments de type égocentrique : « *Faut arrêter avec les questions de, moral, pas moral. Là, le pharmacien, si il veut pas donner, il veut pas donner* ». Son niveau est donc pré conventionnel, guidé par des principes tels que la satisfaction de ses propres intérêts. M. Samuel ne s'est exprimé qu'au début de la discussion, en avançant un argument égocentrique privilégiant l'intérêt personnel avant toute autre considération. Concernant M. Bernard et M. Ali, le faible nombre d'arguments exprimés ne permet pas de les référer à un niveau de développement moral.

11. Le dilemme moral Le délit de fuite.

Cinq apprenants étaient présents lors du dilemme moral Le délit de fuite (annexes 22 et 23) : M. Samuel, M. Ali, M. Bernard, M. Kamel et M. Laurent. Ce dilemme est de type impersonnel, caractérisé par l'absence d'action directe sur le protagoniste de l'histoire. Ensuite, il n'existe pas de lien entre le protagoniste et le participant. Enfin, la perspective du participant est distanciée par l'emploi du pronom impersonnel « il ».

Guy, un jeune homme d'une vingtaine d'années, renverse un piéton avec sa moto la nuit. Personne ne l'a vu, il s'enfuit. Le lendemain, il est en train de réparer sa moto un peu abîmée, lorsqu'il entend à la radio que le piéton renversé est à l'hôpital, blessé, et que le chauffard est recherché. A cette nouvelle, et ne sachant pas qu'il s'agit de son fils, son père critique ce type d'attitude, considérant qu'il s'agit là nécessairement d'une personne sans éducation qui mérite d'être punie, et que lui rejetterait s'il était le père. Guy doit-il se dénoncer, ou est-il préférable de se taire ?

M. Samuel prend la parole en premier : « *Moi, moi tout d'abord, alors, je, je, je reviendrai pas là, parce que je m'arrêterais directement. Je pourrai pas m'enfuir* ». Cet apprenant semble se positionner pour le respect de la vie humaine, puisqu'il affirme qu'il s'arrêterait. Puis il précise cet élément intéressant : « *Ben, parce que je me mets à la place de la personne, et si c'est pas fait exprès, donc voilà... (...) Je vois pas pourquoi je m'enfuirais, si j'ai pas fait exprès, quoi* ». M. Ali partage le positionnement de M. Samuel : « *Euh, ben moi, je rejoins M. Samuel, ouais, ouais, c'est vrai, j'aurai fait pareil hein, je me serai arrêté. Je me serai arrêté euh, pour lui euh, ben en plus, j'ai pas fait exprès, pour lui euh, porter assistance, voilà* ». Cet apprenant adopte donc comme principe dirigeant son jugement le respect inconditionnel de la vie humaine. Nous questionnons alors M. Laurent qui déclare : « *Je pense qu'on partage tous le même point de vue, je pense qu'on partage tous le même point de vue ici* ». Il adopte également le principe du respect de la vie humaine. M. Antoine déclare : « *J'aimerais m'arrêter* ». M. Samuel réagit immédiatement : « *T'aimerais ?* ». Son ton est ferme et assuré, il a besoin de connaître les arguments de M. Antoine. Ce dernier déclare : « *J'aimerais, et je m'arrêterais. Là, je vous dis ça comme ça parce que je le lis, mais après, je sais pas, on sait pas* ». M. Samuel est d'accord avec l'affirmation de M. Antoine : « *En situation fictive, en situation réelle, ça sera pas exactement la même chose. Y aura peut-être quelque chose qui change, mais voilà* ». M. Laurent confirme les propos de M. Samuel et de M. Antoine : « *Y a un proverbe qui dit, on connaît vraiment la capacité de nos aides devant le fait accompli. (...) Après, entre la théorie et la pratique, y a toujours un monde qui sépare, hein* ».

Nous introduisons une variante : le lecteur est l'auteur de cet accident involontaire, et a pris la fuite. M. Ali tente de trouver une circonstance atténuante : « *Non, mais si vous êtes sous l'emprise de l'alcool, vous savez pas si vous allez vous arrêter, comme la dernière fois, y a eu l'acteur là, il a renversé euh, une femme...* ». Il fait référence à un fait divers paru dans

la presse. M. Antoine précise alors : « *En fait, on parle par rapport à des histoires qui se sont déjà passées, repassées dans le journal et tout, les gens, ils s'en foutent* ». Pour lui, certaines personnes seraient indifférentes au sort des victimes. M. Bernard tente également de minimiser le délit de fuite en déclarant : « *En marche arrière, peut-être il croyait qu'il avait tapé un plot !* ». Ses propos sont teintés d'égoïsme, l'émotion suscitée chez lui est le mépris, qui entraîne l'irrespect envers la victime. M. Samuel tente de minimiser le nombre de délits de fuite potentiels : « *Ben, beaucoup de délits de fuite, ouais et non hein, parce que, dans les journaux, ils mettront toujours les gens qui se, ce qu'on voit dans les médias, c'est les gens qui se sont enfuis, mais ils mettent pas les gens qui se sont arrêtés !* ».

M. Ali poursuit la discussion en citant un fait divers : « *Ben moi, je connais une personne, elle travaillait, elle était chauffeur routier, elle a renversé une personne, et la personne elle est morte, et, parce qu'elle était pas, en plus, elle s'était trompée et tout ça, elle était pas dans sa rue et tout... Et il a fini en prison le mec !* ». M. Samuel ajoute, au sujet de ce fait divers : « *Si, il s'est arrêté ! En fait, il, c'était un sens interdit, je crois...* ». Nous faisons remarquer que le fait d'emprunter un sens interdit est prohibé par le code de la route. Pour M. Samuel, cette infraction ne semble pas poser problème : « *Non dangereuse (la manœuvre), en roulant doucement, dans un sens interdit, une vieille...* ». Son argumentation est égocentrique, ses propos sont empreints d'une émotion à valence négative, le mépris (« *la vieille* »).

Nous recentrons la discussion sur le dilemme du délit de fuite. Nous leur demandons s'ils assumeraient leur responsabilité devant leur père. M. Bernard s'exprime en premier : « *Moi, je vais dans le sens à mon père. Ben je dis, comme il dit lui, c'est ça, c'est un petit con, c'est un voyou* ». Sa réponse est clairement conformiste, il tend à répondre aux attentes paternelles. M. Samuel précise que : « *Ben, il se dénoncera pas !* ». Nous faisons alors remarquer à M. Bernard qu'il est responsable de l'accident. Il précise : « *Oui, mais c'est pas grave, personne le sait !* ». Les arguments de M. Bernard sont autocentrés, seuls ses intérêts personnels semblent à satisfaire. M. Samuel n'adopte pas le même raisonnement : « *Ben moi ouais, moi, moi je me dirais que, faute avouée à demi pardonnée. Même si c'est pas à la bonne personne* ». Il convoque des arguments conformistes avec, comme principe

directeur, la satisfaction des attentes de son groupe d'appartenance, le cercle familial. M. Kamel, qui s'est exprimé pour le respect inconditionnel de la vie humaine, semble éprouver des difficultés à assumer un acte délictuel face à son père : « *Ben, je dis rien, hein. Ben ouais. Mon père, c'est à coup de ceinture !* ». M. Samuel est d'accord avec lui : « *Jusqu'au bout* ». Nous sollicitons alors l'avis de M. Antoine : « *Ben, je dirais la même chose* ». Ces apprenants argumentent tous de façon conformiste. La part affective de la dimension familiale apparaît comme un élément primordial dans leurs jugements moraux. Pour M. Laurent, il en est de même : « *Moi, j'éteins la radio (...) J'éteins la radio. Si je suis avec mon père et qu'il écoute ça, j'éteins la radio* ». M. Kamel justifie son raisonnement : « *Vous savez qu'on veut pas décevoir son père... (...) Qu'est-ce qu'il va en penser, après ?* ». Cet apprenant confirme l'importance du regard paternel.

M. Laurent introduit une nouvelle variante au dilemme initial : « *Moi, je vous ai dit, après, si on rentre dans plusieurs variantes, ça va être compliqué. Et si vous étiez en voiture volée en train de voler ?* ». Il fait référence à une infraction pénalement répréhensible de la part du conducteur responsable de l'accident. M. Ali abonde dans son sens : « *Si vous êtes pas assuré, si vous avez pas le permis* ». M. Antoine déclare alors : « *Ça dépend si y a les caméras, y a pas la BAC ?* ». Il estime donc qu'il est possible de se soustraire à ses responsabilités en cas d'absence de preuve. Son argument est de type égocentrique, seul son intérêt personnel semble primer. Pour M. Laurent, si le conducteur du véhicule est en règle, il n'y a pas lieu de s'interroger : « *Si on va avec le contexte, peu importe, peu importe, peu importe, si on reste, si on reste sur ce qui est écrit sur ce texte, ouais, on se rend. (...) Ouais voilà, on se rend, on met ça sur le coup de la panique...* ». Cet apprenant semble donc en capacité d'assumer ses responsabilités. Il s'est d'ailleurs toujours positionné pour le respect inconditionnel de la vie humaine.

Nous l'interrogeons sur son positionnement s'il n'était pas en règle. Il répond : « *Ça veut dire que vous êtes conscient que vous allez ramasser. Vous êtes conscient que vous allez ramasser* ». M. Laurent semble bien connaître la loi, ainsi que les sanctions encourues en cas d'infraction. Nous lui demandons de clarifier son choix, il répond : « *La décision, c'est la décision morale* ». Il fait clairement référence à un problème de conscience morale. M. Laurent questionne ensuite la notion de non-assistance à personne en danger :

« *Franchement, non-assistance à personne en danger, non-assistance à personne en danger, c'est pour tous les citoyens ?* ». Nous lui répondons par l'affirmative, il nous demande alors : « *Même si je suis étranger à cette histoire ?* ». Son questionnement nous interroge, il semblerait qu'il n'ait pas conscience de la nécessité de porter assistance à une personne en danger. Nous précisons que la loi oblige tout citoyen à porter assistance. Les apprenants semblent étonnés par cette précision.

A présent, nous leur demandons de se positionner si le conducteur n'était pas en règle. M. Laurent répond immédiatement : « *Franchement, non, réellement, pas en règle, non, je, je vais essayer d'être clair dans ce que je vais vous dire, réellement, c'est quoi le but, de s'arrêter ? C'est d'apporter son secours à la personne ? Ben, j'apporterai mon secours comme je peux, mais je m'arrête pas* ». Il continue son raisonnement : « *La personne, elle sera secourue, mais j'essaierai de, de partager la chose, j'essaierai d'équilibrer la balance, c'est-à-dire (...) que ça se passe bien dans sa vie, et ben, on essaie de faire, on essaie de faire en sorte que ça se passe bien, et moi de mon côté, j'essaie de le protéger. Moralement, j'aurais, j'aurais pas laissé quelqu'un sur le carreau* ». M. Laurent relance la discussion en déclarant : « *C'est ça réellement là, ma question, c'est : quel est le but ? (...) C'est sauver la vie de la personne. Donc, peu importe de la façon que ça a été fait, le but, c'est que ça soit sauvé* ». Il opte donc pour le respect inconditionnel de la vie humaine. M. Samuel exprime son nouveau positionnement : « *Donc, la meilleure, la meilleure façon, c'est de s'arrêter. (...) Et moi, c'est ce que je ferai* ». Il a donc changé d'avis au cours de la discussion, suite aux interactions avec les membres du groupe. M. Laurent lui pose alors une question : « *Oui, mais là, elle vient de te dire, si t'es pas en règle, hein* ». Il souhaite savoir si le positionnement de M. Samuel resterait le même s'il n'était pas en règle. Celui-ci répond : « *Même si je suis pas en règle* ».

A l'issue de ce dilemme moral impersonnel, il convient de revenir sur les arguments des apprenants afin de les référer à un niveau de développement moral. M. Laurent s'est positionné invariablement pour le respect inconditionnel de la vie humaine, ce qui le réfère à un niveau post conventionnel. M. Kamel a également opté pour le respect de la vie humaine, tout en avouant sa crainte d'assumer ses responsabilités face à son père. M. Ali semble ne pas comprendre les obligations et les interdictions liées au code de la route. Son

raisonnement est de type égocentré, privilégiant ses intérêts personnels. M. Samuel a, dans un premier temps, convoqué des arguments de niveau pré conventionnel. Puis, dans un second temps, il a émis des arguments pouvant le référer à un niveau post conventionnel, mettant en avant le respect de la vie humaine. M. Antoine s'est peu exprimé dans cette discussion. Il a cependant conscience qu'il n'interviendrait peut-être pas en cas d'implication directe dans un accident. Il se réfère donc à un niveau pré conventionnel. Quant à M. Bernard, il a convoqué des arguments le situant également à un niveau pré conventionnel, en convoquant un raisonnement égocentrique.

12. Le dilemme moral Le virus.

Six apprenants étaient présents lors du dilemme moral Le virus (annexes 24 et 25) : M. Samuel, M. Ali, M. Antoine, M. Bernard, M. Kamel et M. Mokhtar. Ce dilemme est personnel, puisqu'il existe une action directe du protagoniste de l'histoire sur une personne. Ensuite, il n'existe pas de lien entre le protagoniste et le participant. Enfin, la perspective du participant est impliquante, le pronom personnel « vous » étant convoqué dans le dilemme.

Une épidémie virale s'est propagée à travers le monde, tuant des milliers de personnes. Vous avez développé deux substances dans votre laboratoire de recherche. Vous savez que l'une d'entre elles est un vaccin, et que l'autre est une substance mortelle, mais vous ne savez pas laquelle. Une fois que vous saurez quelle substance est le vaccin, vous pourrez l'utiliser pour sauver des milliers de vies. Vous avez avec vous deux personnes, et la seule façon d'identifier le vaccin est d'injecter une substance à chacune. Une personne vivra, l'autre mourra, et vous pourrez alors commencer à sauver des vies avec votre vaccin. Est-il approprié, selon vous, de pratiquer une injection mortelle sur une des deux personnes, afin d'identifier le vaccin qui pourrait sauver des milliers de vies ?

M. Bernard s'exprime : « *Et si on le fait pas, on, on tue, enfin pas on tue, mais des milliers de personnes meurent* ». Puis il s'exprime en faveur du respect de la vie humaine : « *Ok, moi, je le ferais* ». Son jugement est utilitariste, il vise à préserver le plus grand nombre possible de vies. M. Bernard confirme son choix : « *Je me dis que moi, pour mourir, et le deuxième, je le sauve et... J'ai un grand cœur, j'ai un grand cœur* ». M. Kamel formule

également un jugement en faveur du respect de la vie humaine : « *Ah, après là, c'est obligé, voilà, sauver les personnes. (...) Voilà, c'est un choix forcé* ». Pour M. Antoine : « *... Je dirais moi... J'essaie. Moi, j'essaie parce que ... Pas le choix (...) Et si on injecte le vaccin qui est bon, directement ?* ». M. Samuel lui demande alors : « *Mais est-ce que tu prendrais ce risque là ?* ». Pour M. Antoine, la réponse ne fait pas de doute : « *Peut-être on a de la chance, on va injecter le bon vaccin* ».

M. Mokhtar s'exprime alors : « *Mais, la réponse que je... Si y a pas, si pour cette réponse, vous acceptez pas, moi je dirais euh, de pas faire le test ou quoi* ». Nous lui demandons d'explicitier son raisonnement. Il déclare : « *Ça serait trop risqué. (...) Ben, parce qu'il s'agit d'une vie ou de la mort* ». Son raisonnement est déontologique, il refuse d'instrumentaliser une vie humaine en l'utilisant comme un moyen. En revanche, en déclarant : « *On peut se tromper, c'est tout !* », M. Samuel confirme son jugement utilitariste. M. Mokhtar n'est pas d'accord : « *Là, c'est, c'est pas une science qui est sûre ! Si, si on fait le test sur une personne, et elle meurt, on prend la personne qui est morte sur la conscience !* ». L'émotion à valence négative suscitée chez M. Mokhtar par les propos de M. Samuel est l'indignation, en réaction à une situation jugée injuste. Pour M. Samuel, l'argument est tout autre : « *Ouais, mais tu peux sauver beaucoup d'autres personnes après* ». Il lui paraît donc acceptable de sacrifier la vie d'une personne afin d'en sauver plusieurs autres.

Nous relançons la discussion en demandant les conséquences possibles d'une absence d'action. M. Mokhtar répond : « *Ben, si on fait rien, y a beaucoup de personnes qui seront... (...) Comment on dit ça, décédés, décédés d'épidémie, ouais* ». M. Samuel le questionne sur le problème de conscience : « *Et ça sera sur notre conscience ou pas ?* ». M. Kamel répond : « *Non, mais, j'aurais pu les sauver* ». Pour M. Samuel, l'explication est claire : « *C'est pas lui qui fera le geste, c'est peut-être pour ça* ». Pour sa part, M. Samuel est prêt à réaliser une action directe sur une personne, en vue de préserver le plus grand nombre possible de vies. Nous insistons sur le fait que des milliers de vies humaines sont effectivement condamnées. Pour M. Kamel, la situation est grave : « *Ouais là, c'est, c'est sauver la race humaine donc, carrément !* ». M. Samuel, M. Bernard et M. Kamel conservent leur positionnement utilitariste. M. Mokhtar réplique

immédiatement : « *Milliards, ouais. Mais une vie, c'est une vie, hein* ». M. Mokhtar formule un jugement déontologique en refusant d'utiliser un individu comme un moyen.

Nous poursuivons la discussion en demandant ce qui se passerait si personne ne faisait rien. M. Mokhtar s'exprime : « *Ça risque de répandre l'épidémie* », puis M. Bernard : « *Y aura des milliers de personnes qui mourront* ». Puis nous les interrogeons sur ce qui se passerait si l'on injectait les substances. Pour M. Antoine, la réponse est claire : « *On va, on va en tuer un, mais on va sauver les autres* ». Il exprime clairement un jugement utilitariste. M. Kamel énonce la situation à sa façon : « *Faut un cobaye de service, alors* ». Nous insistons à présent sur le fait que les deux personnes ne sont pas consentantes. M. Kamel exprime sa position : « *Si les deux, les deux, les deux en même temps ? Ben, on peut pas essayer ! (...) Ben, faut trouver deux autres personnes. On peut pas forcer quelqu'un à pas faire ce qu'il veut !* ». M. Kamel, qui avait précédemment exprimé un choix utilitariste, opte à présent pour un choix déontologique. L'émotion suscitée chez lui est l'indignation, en réaction à une situation jugée injuste.

M. Ali prend la parole à son tour : « *Prendre les personnes, voilà, les personnes en fin de vie, un truc comme ça, qui ont déjà une maladie, ou...* ». Pour lui, pratiquer une expérimentation sur une personne condamnée ne semble pas poser de problème moral. Il opte donc pour l'instrumentalisation de la vie humaine. Le respect inconditionnel de la vie ne semble pas être le principe guidant son jugement. M. Antoine revient sur le paramètre du consentement en déclarant : « *Ben si, si elles sont consentantes, y en a un, ça veut dire, y en a un qui va partir à la mort, et ça sera à nous en fait de le piquer ! (...) Dans tous les cas, même s'il aura fait le choix...* ». Pour cet apprenant, même en cas de consentement des personnes, le problème moral subsiste. M. Antoine semble éprouver de l'empathie face à la souffrance potentielle des sujets. Nous interrogeons les apprenants sur la signification du non-consentement. M. Kamel, qui a désormais bien compris la situation, déclare : « *Genre tuer quelqu'un ?* ». M. Bernard s'exprime également : « *Mais même si elles sont consentantes, on tue quelqu'un !* ». Ce dernier exprime désormais un jugement déontologique. L'émotion suscitée chez lui est l'empathie : il est en capacité de se mettre à la place d'autrui, et de mesurer les conséquences de l'acte.

Nous demandons aux apprenants d'explicitier le problème posé par ce dilemme. Pour M. Kamel : « *C'est un problème de moralité !* ». Cependant, il nuance ses propos : « *Mais, elle est moins importante que si elles sont pas consentantes* ». M. Bernard n'est pas d'accord avec les explications de M. Kamel : « *Après chacun son, voilà ! Moi, pour moi, ça changera pas ! Consentant ou pas, euh...* ». M. Mokhtar soumet une nouvelle variante au dilemme : « *Moi, de prendre euh, un exemple sur, sur les animaux. Prendre un animal que, génétiquement, il est plus proche de l'être humain que, comme le singe malheureusement, et on fait le test sur lui* ». M. Samuel s'interroge sur cette option : « *Sur le singe, mais ça fait pas mal, ça ?* ». Il semble préoccupé par le sort réservé à l'animal. M. Mokhtar lui rappelle que : « *Hein, mais ils le font dans les labos ! Vaut mieux sacrifier un singe qu'un humain* ». M. Mokhtar n'a pas varié de positionnement depuis le début de la discussion : il se prononce invariablement pour le respect inconditionnel de la vie humaine.

Nous apportons une variante en leur demandant s'ils accepteraient de pratiquer les injections sur eux-mêmes. M. Antoine déclare : « *Pas obligatoirement* ». M. Bernard confirme à nouveau son choix : « *Moi oui ! Moi oui, je me l'injecte* ». Pour M. Kamel, le choix stratégique s'impose : « *Mais ça veut dire qu'on est obligé d'en faire une par une, et d'attendre !* ». M. Bernard campe sur sa position : « *Ouais ben... Je me pique et... (...) En espérant que c'est le bon, après, c'est pas le bon, ben...* ».

Nous introduisons la dernière variante au dilemme : la présence d'un membre de la famille parmi les deux personnes. M. Bernard est catégorique : « *Mais quoi qu'il arrive, moi, famille ou pas, j'ai dit, je les pique pas. Je me pique moi-même* ». Il privilégie ainsi le respect inconditionnel de la vie humaine. Son jugement est déontologique, orienté par les émotions. M. Samuel s'exprime ensuite : « *Et ben, si une des deux personnes, elle est de ma famille, je prends, je commencerais par l'autre personne qui n'est pas de ma famille, et, et, et je la pique, ça marche* ». Son raisonnement est conformiste, il tend à satisfaire les intérêts de son groupe d'appartenance, sa famille. M. Ali est d'accord avec l'option de M. Samuel : « *Ben, je fais la même chose que M. Samuel, je pense que c'est le mieux* ». M. Kamel s'exprime : « *Je pique personne. J'abandonne le projet (...) Je laisse à un autre laboratoire euh, qu'ils se débrouillent* ».

M. Bernard propose d'apporter une nouvelle variante : « *Mais est-ce que maintenant, on peut faire un autre truc ? Quelqu'un de notre famille, et la deuxième personne, on la connaît très bien aussi* ». Pour M. Samuel : « *Ah, ah, c'est chaud* ». Nous demandons alors s'il serait acceptable de privilégier les intérêts d'un proche au détriment de ceux d'un membre de leur famille. La réponse est immédiate et unanime. M. Bernard déclare : « *Mais non, ça existe pas, ça !* ». M. Samuel complète : « *Ça existe pas ! Même, même si des fois, on est, on est en colère entre nous, mais la famille, ça reste la famille, c'est le cœur, c'est la tête qui est en colère, c'est pas le cœur !* ». La dimension familiale est très prégnante dans ces propos. M. Antoine précise : « *Ouais, comme tout le monde, je piquerai la personne, la première, que je connais pas* ». En exprimant des arguments conformistes, les apprenants privilégient les intérêts de leur groupe d'appartenance.

Dans ce dilemme personnel, on peut appréhender la dimension des émotions dans les arguments. Les émotions ont conduit certains apprenants à changer de positionnement au cours de la discussion. M. Kamel est passé d'un jugement moral utilitariste, visant la préservation du plus grand nombre possible de vies humaines, à un jugement déontologique, s'interdisant formellement d'instrumentaliser une personne. Il se réfère donc à un niveau post conventionnel avec, comme principe éthique, le respect de la vie humaine. M. Bernard n'a pas varié d'argumentation tout au long de la discussion : il s'est invariablement prononcé en faveur du respect inconditionnel de la vie humaine. M. Ali, qui s'est peu exprimé, a opté pour le sacrifice de personnes malades en fin de vie. Son niveau est donc pré conventionnel. M. Samuel a argumenté en faveur des intérêts de sa famille, il se réfère donc à un niveau conventionnel. M. Antoine a avancé les mêmes arguments que M. Samuel, son positionnement est également conventionnel. Quant à M. Mokhtar, quelles que soient les variantes du dilemme, il a argumenté en faveur du respect de la vie humaine. Il est en capacité de faire preuve d'empathie et de compassion envers autrui, en percevant leur souffrance. En conséquence, il refuse d'instrumentaliser une vie humaine.

13. Le dilemme moral Le juge.

Six apprenants étaient présents lors du dilemme moral Le juge (annexes 26 et 27) : M. Samuel, M. Kamel, M. Bernard, M. Mokhtar, M. Antoine et M. Ali. Ce dilemme est de type impersonnel. Il n'existe pas de lien entre le protagoniste et le participant. Enfin, la perspective du participant n'est pas impliquante, le pronom impersonnel « vous » étant utilisé.

Harvey est juge dans un petit pays dont les quelques prisons sont pour la plupart surpeuplées. Un jour, deux individus, Paul et Jack, ont été arrêtés pour ne pas avoir aidé une personne en danger. En effet, une femme était mourante suite à un accident de voiture. Parce que Paul et Jack n'ont pas pris la peine de la secourir, elle est morte de ses blessures. Dans le pays de Harvey, la peine de prison moyenne pour ce genre d'infractions est d'un an. Les juges sont cependant libres d'étendre la durée de la peine jusqu'à trois ans. Il s'avère que Paul est le fils très connu d'une famille riche et influente, alors que Jack est certes riche, mais complètement inconnu. Pour cette raison, le procès de Paul a été très médiatisé tandis que celui de Jack fut ignoré par les médias. Ainsi, Harvey réalise que condamner Paul à une peine plus importante pourrait faire de son cas un exemple et dissuader les négligences futures. Au contraire, condamner Jack à une lourde peine ne servirait à rien, en termes de dissuasion. Parce que l'objectif de Harvey est d'éviter que les quelques prisons qui ne sont pas encore surpeuplées ne le deviennent, il décide de condamner Paul à une peine de trois ans de prison et Jack à un an. Sachant que Paul et Jack ont commis exactement la même infraction, est-il moralement acceptable que Harvey condamne Paul à une peine plus sévère que celle de Jack ?

M. Samuel s'exprime en premier : « *Et ben non, moi je suis pas du tout d'accord avec ça, parce que voilà, ça, c'est pas normal, ils sont eux deux ensemble, un, il prenne une peine plus lourde que l'autre, je veux dire voilà, c'est, c'est de la discrimination, mais dans l'autre sens* ». Il se positionne clairement contre le jugement rendu, l'estimant injuste. Le principe convoqué est l'égalité de traitement pour un même délit. M. Mokhtar partage cet avis : « *Moi, je suis pas d'accord aussi, hein. Parce que, comme il a dit, c'est, après, c'est une justice à deux vitesses, quoi. S'ils sont, s'ils sont... Après, ils ont été inculpés pour les mêmes faits et, que sa famille, elle a de l'influence ou...* ». Il se prononce pour une sanction égale envers les deux délinquants. Il évoque une justice à plusieurs vitesses. Selon lui,

l'influence de la famille ne doit pas interférer dans le jugement rendu : « *Ou qu'elle n'en ait pas, c'est la même chose, logiquement, en fait* ». Le principe qui guide son jugement est l'égalité. Pour M. Bernard, la condamnation est trop lourde pour l'un des deux : « *Ouais, mais la personne, elle va ramasser trois ans...* ». Comme M. Samuel et M. Mokhtar, il estime que les sanctions devraient être similaires.

M. Mokhtar précise : « : *Y a aussi le sujet, aussi, quand il est médiatisé, ben, on prend plus (...)* Quand, quand c'est pas la personne en fait, c'est le sujet qui est médiatisé, par, par les, par les journalistes, par cette médiatisation, et ben, on prend plus ». Il évoque la possible influence des médias dans le traitement des affaires judiciaires. M. Kamel déclare : « *On sait pas c'est pour qui, parce que, ce que les journalistes, on se pose la question de savoir s'ils travaillent de manière à ce que ce soit médiatisé justement pour que eux, derrière les juges, ils nous allument bien fort, ou, ou est-ce qu'ils le font parce que, parce qu'ils doivent le faire, et qu'ils le font pour tout le monde, alors que...* ». Il affirme également que les médias jouent un rôle prépondérant dans les affaires judiciaires. Il évoque une possible collusion entre la justice et les journalistes. Nous sollicitons l'avis de M. Antoine, qui déclare : « *Moi, je suis pas d'accord. Ils ont fait la même chose, ils ramassent pareil* ». Il propose une égalité de traitement devant la loi. M. Samuel précise : « *Pas deux poids, deux mesures* ». Puis il ajoute : « *Mais le fait que quelqu'un, qui est plus influent, qui est plus riche, et que, et qu'on condamne pour faire médiatiser ça, je veux dire... Si par exemple, moi, je suis pas connu, et Bernard il est connu et qu'il a de l'influence, je serais pas d'accord qu'il prenne moins que moi ! Faut qu'on prenne ensemble, on est ensemble !* ». Il estime que pour un même délit, deux personnes doivent être condamnées à la même peine. Puis il ajoute : « *Sauf si on a décidé, ensemble, de dire, toi tu mettras tout sur toi, et tu prendras tout...* ».

Nous insistons alors sur l'aspect dissuasif d'une sanction exemplaire dans ce dilemme. M. Kamel précise : « *Ouais, mais là, c'est, ils veulent mettre un maximum à quelqu'un qui est connu* ». Il estime injuste d'infliger une peine exemplaire à une personne connue. Il met donc en avant le principe d'égalité devant la loi. Il ajoute : « *Ouais, mais il suffit de médiatiser sans pouvoir en mettre euh, plus pour Paul que, que pour l'autre !* ». Selon lui, la médiatisation d'une affaire judiciaire ne devrait pas nuire aux intérêts du prévenu. M.

Samuel complète ses propos : « *Mais il suffit de médiatiser, comme il a dit, ils mettent trois ans et trois ans* ». Pour M. Kamel : « *Voilà, et de médiatiser l'affaire, tout simplement ! Comme ils font ici en France !* ». M. Ali, qui s'est encore peu exprimé depuis le début de la discussion, déclare : « *Mais là, c'est comme d'hab tous les jours, comme on voit à la télé là, tout ce qui se passe, ils font vingt jours de garde à vue, les mecs !* ». Pour M. Kamel : « *C'est du grand n'importe quoi, ça (...) C'est dégueulasse !* ». Ils font référence à des délits commis par des personnalités politiques.

Nous leur demandons d'argumenter au sujet du dilemme initial. M. Kamel s'exprime : « *Ouais, c'est injuste, injuste !* ». Pour M. Mokhtar, l'explication est claire : « *Que tu, que tu sois de la classe moyenne, ou que tu sois une personne, voilà, de la haute société, faut être jugé pareil, équitable !* ». Tous deux se prononcent invariablement en faveur d'une sanction égale. M. Kamel renchérit : « *Faut être jugé sur un même pied d'égalité* ». Les principes guidant leur jugement sont l'égalité et le respect des droits fondamentaux des personnes.

M. Samuel introduit une nouvelle variante : « *Ben... Quelqu'un de votre famille, qui est médiatisé* ». M. Bernard s'exprime immédiatement en faveur des intérêts de son groupe d'appartenance, à savoir la famille : « *Ben non, ça revient au même, encore plus, c'est quelqu'un de notre famille...* ». M. Samuel tend également à satisfaire les intérêts de son groupe d'appartenance en déclarant : « *Et Jacques, il prend que un an, c'est quelqu'un de notre famille, est-ce qu'on est d'accord ? Et Paul, il est médiatisé, il prend trois ans* ». M. Kamel s'exprime sur la situation : « *Ben, parler euh, sur des mots, comme ça, oui ! On dirait que c'est injuste, c'est pareil, c'est la même chose !* ». M. Samuel l'interpelle : « *Injuste, même si c'est quelqu'un de ta famille ?* ».

M. Kamel apporte une nuance : « *Si tu me mets, moi, ce que je vais penser au fond de moi, ça va être, bien sûr que je vais être content, parce que je vais dire, il faut que ce soit, il faut que tout le monde il puisse le comprendre, faudrait qu'on soit tous d'accord* ». Il estime donc qu'une même sanction pénale doit être adoptée, même si c'est un membre de sa famille. M. Samuel tente à présent de justifier son raisonnement : « *Moi, je m'adapte en fait. Et je m'adapte à cette justice qui fait que, je serais content que quelqu'un de ma*

famille prenne moins que, que l'autre, c'est parce que voilà, je suis comme eux ». En convoquant des arguments conformistes, il privilégie les attentes interpersonnelles familiales.

Nous poursuivons la discussion sur le thème de la non-assistance à personne en danger. Pour M. Kamel, cette notion est claire : « *Ça veut dire qu'il est pas venu apporter l'assistance à la personne qui était dans le besoin, qui était dans le besoin* ». M. Samuel déclare : « *Ouais, ben on s'arrête, moi, moi personnellement, je m'arrête (...) Ouais, je porte secours* ». Pour M. Kamel, le choix est le même : « *Ah ouais, c'est automatique, ça !* ». M. Bernard estime, pour sa part : « *Non, ça dépend aussi ! (...) Ah, si y a une personne qui s'est ouvert, elle marche, je vais pas m'arrêter, moi (...) Oui, mais si la personne ça va, elle peut appeler toute seule* ». Cet apprenant semble changer de positionnement suivant l'état de la victime. M. Samuel lui fait remarquer : « *Ouais, mais les premiers gestes déjà, ça serait d'appeler !* », et M. Kamel lui précise : « *Mais si la personne, elle est pas consciente...* ». M. Bernard demande à M. Samuel ce qu'il ferait si la victime était gravement blessée. Pour ce dernier, aucune hésitation : « *Si c'est vital, je, moi je reste* ». Puis il précise rapidement : « *Si c'est pas vital, et je pense que c'est moi qui ai commis le délit...* ». Pour ces deux apprenants, le choix de s'arrêter n'est concevable qu'en cas de détresse vitale. Le principe guidant leurs jugements n'est donc pas le respect inconditionnel de la vie humaine. La satisfaction de leurs propres intérêts semble guider leurs choix.

Nous précisons à nouveau que la non-assistance à personne en danger est un délit puni par la loi. Pour M. Kamel, cette notion reste floue : « *J'ai, j'ai entendu le mot, mais j'ai jamais entendu les jurys, ils connaissent pas, ça* ». M. Samuel confirme ses propos : « *Non, mais les jurys, ils connaissent pas trop, ouais, c'est comme autre chose, c'est comme la présomption d'innocence, ils l'appliquent pas, ben voilà, c'est pareil* ». Nous lui faisons remarquer que les tribunaux peuvent condamner une personne en cas de non-assistance à personne en danger. Pour lui : « *Ouais, ouais, mais poursuivis, ils classent l'affaire en deux secondes !* ».

A la fin de la discussion, nous leur demandons de se positionner définitivement. Pour M.

Kamel, la situation est claire : « *Pour ma part, je, je pense qu'il faut que les deux personnes soient condamnées de la même, la même façon. Même si c'est une, une personne de ma famille (...) Par souci d'égalité, même faute, même condamnation* ». Il adopte, comme principe directeur, l'égalité. Son niveau de développement moral est donc post conventionnel. Il en est de même pour M. Antoine : « *Famille ou pas famille, pour moi, je, je, je pense qu'il faut la même condamnation* ». Il privilégie ainsi l'égalité et le respect des droits. M. Mokhtar déclare : « *C'est difficile... Euh, pour moi, ça doit être égal entre les deux personnes* ». Comme M. Kamel et M. Antoine, il se place à un niveau post conventionnel. M. Samuel, pour sa part, estime : « *Pareil, je suis pour, pour la euh, même condamnation, mais pas si y a une personne de ma famille, là, c'est différent* ». Nous lui demandons de clarifier son positionnement, il déclare : « *La famille, c'est sacré* ». M. Ali s'exprime en dernier en déclarant : « *Pareil que M. Samuel pour la famille* ». Ils se réfèrent tous deux à un stade conformiste, visant la satisfaction des attentes de leur groupe d'appartenance. Quant à M. Bernard : « *Si, si c'est la famille, c'est, c'est pas pareil, c'est différent* ». Son raisonnement est également conformiste. Il convient de noter que ce dilemme fait référence au système judiciaire, en écho à leur situation pénale de détenus. Il y a donc une proximité forte entre la situation évoquée dans le dilemme et la leur. C. Debuyst (1985) a montré que « *Pour résoudre, dans cette institution, les conflits dans lesquels on se trouve impliqué, la solution qui s'impose se situe pratiquement au même niveau que celui dont témoigne le comportement de l'institution tel qu'il est perçu* ». Cette proximité entre le dilemme et leur situation personnelle a donc pu influencer les jugements moraux de certains apprenants.

14. Le dilemme moral Le sauvetage.

Cinq apprenants étaient présents lors du dilemme moral Le sauvetage (annexes 28 et 29) : M. Samuel, M. Antoine, M. Bernard, M. Kamel et M. Mokhtar. Ce dilemme est de type personnel, une action directe étant exercée sur une personne par le protagoniste de l'histoire. Il n'existe pas de lien entre le protagoniste et le participant. Enfin, la perspective du participant est impliquante, le pronom personnel « vous » étant convoqué dans le dilemme.

Vous êtes sur un navire de croisière quand un incendie débute à bord. Le navire doit être abandonné de toute urgence. Les canots de sauvetage transportent beaucoup plus de gens que ce qui est normalement prévu. L'embarcation de sauvetage dans laquelle vous êtes assis est dangereusement basse sur l'eau, encore quelques centimètres et elle va couler. La mer commence à se déchaîner, et l'embarcation commence à se remplir d'eau. Si rien n'est fait, elle sombrera avant que les bateaux de sauvetage n'arrivent, et tout le monde à bord mourra. Cependant, il y a une personne blessée à bord, qui ne survivra en aucun cas. Si vous jetez cette personne par-dessus bord, le bateau restera à flot et les passagers restants seront sauvés. Est-il moralement acceptable de jeter cette personne par-dessus bord afin de sauver la vie des autres passagers ?

M. Bernard déclare : « *Et ben, on les laisse couler, et à la fin, y en a qui meurent !* ». Il se positionne pour la non intervention, qui entraîne fatalement la mort de tous les passagers. Nous lui demandons s'il est moralement acceptable de ne pas intervenir ; M. Bernard répond : « *Et bien moi, je trouve que non !* », suivi immédiatement par M. Kamel : « *S'il est condamné hein, faut le sacrifier ! Quoi qu'il en soit, il va mourir, on le sacrifie ! Vaut mieux le sacrifier, hein !* ». M. Mokhtar opte également pour l'option du sacrifice, en argumentant que : « *Enfin, c'est plus moral* ». M. Kamel et M. Mokhtar convoquent des arguments utilitaristes, visant à préserver le plus grand nombre possible de vies humaines. M. Samuel n'est pas d'accord avec eux : « *Oui, mais quand même ! (...) Comme dit l'expression, on est tous dans le même bateau, quoi ! Donc, vaut mieux, vaut mieux tous mourir ! Mais c'est vrai ! On est tous dans le même bateau, on est, ou tous solidaires tous entre nous, ou c'est pas la peine !* ». L'émotion suscitée chez M. Samuel est l'indignation, face aux propos jugés injustes de M. Kamel et de M. Mokhtar. M. Mokhtar fait alors remarquer : « *C'est un peu suicidaire* ». Pour lui, ne pas intervenir signifie que toutes les personnes à bord vont mourir. Immédiatement, M. Antoine déclare : « *Mais t'es qui toi pour décider s'il doit mourir ou...* ». Chez cet apprenant, une émotion à valence négative, la colère, prédomine. Il interpelle M. Mokhtar en lui signifiant qu'il n'est pas acceptable d'instrumentaliser une vie humaine. A travers les raisonnements de M. Samuel et de M. Antoine, la dimension émotionnelle transparaît, ce qui les oriente vers un choix déontologique, avec respect absolu de la règle de non instrumentalisation d'une personne.

M. Bernard fait remarquer : « *Non, mais il meurt, il meurt !* ». M. Antoine rétorque aussitôt : « *Non, mais il meurt, mais on va pas décider pour lui, hein* ». M. Samuel est

d'accord avec les propos de M. Antoine : « *Comme tu dis, y a pas sa famille, donc euh...* ». Pour M. Samuel, le choix est simple : « *Ou on meurt tous, c'est pas grave ! C'est mieux, je veux dire, c'est ça le, le, le rapport à la mort...* ». Il formule un jugement déontologique, ce qui n'est pas le cas de M. Kamel, qui exprime un jugement utilitariste : « *Non, non, si il va mourir euh, il est condamné, s'il meurt, s'il meurt, vaut mieux le sacrifier, hein !* ». M. Bernard pose une question de clarification : « *Il est condamné pour cette personne, là ?* ». M. Kamel lui répond : « *Quoi qu'il en soit, même tu le sauves, même tu le sauves, il meurt* ». Quant à M. Samuel, il adopte un raisonnement conformiste : « *Ouais, mais c'est pas mieux de mourir euh, je veux dire, dans les, les bras de tes proches qui t'attendent* ». M. Antoine lui fait remarquer : « *Ouais, mais tu coules, dans tous les cas* ». M. Samuel ne change pas d'avis : « *Et ben, on meurt tous !* ». L'émotion à valence positive suscitée chez M. Samuel est l'empathie, en réponse à la perception de la souffrance des membres de son groupe d'appartenance.

M. Mokhtar formule, pour sa part, un jugement utilitariste : « *Ouais, ben moi, je prendrais l'initiative de le jeter, hein. Pas le jeter, je ferais... (...) Ben en fait, en fait, je le mets sur une barque, et je le laisse partir !* ». M. Kamel également, puisqu'il déclare : « *Dans de bonnes conditions, quoi ! Avec une bouée et, puisqu'il va mourir* ». Tous deux visent la préservation du plus grand nombre possible de vies humaines. M. Antoine pose une question : « *Ça veut dire que la personne, elle est consciente ? (...) A ce moment-là, à ce moment précis ?* ». Il semble éprouver un problème de conscience morale : « *Si elle me dit, je vous en supplie, je vous en supplie de, de pas le faire !* ».

Nous leur demandons s'il serait plus difficile de jeter à l'eau une personne consciente qu'inconsciente. La réponse de M. Kamel est immédiate : « *Oui, bien sûr* », comme M. Bernard : « *Ouais* », M. Antoine : « *C'est sûr* », et M. Mokhtar : « *Ouais* ». Nous leur demandons d'argumenter leur position. M. Antoine déclare : « *Quelqu'un qui vous supplie de le sauver, ça va pas être la même chose que quelqu'un qui est inconscient ! Inconscient, on va le jeter, on va l'oublier !* ». M. Antoine pourrait donc supprimer une personne inconsciente sans éprouver de problème de conscience : « *...On va l'oublier* ». Cet argument ne met pas en avant le respect inconditionnel de la vie humaine. M. Kamel demande : « *Est-ce que cette personne, elle sait qu'elle, qu'elle va mourir ? (...) On se*

raccroche toujours, on se raccroche toujours à la vie ». Il semble sensible au respect inconditionnel de la vie humaine. M. Kamel fait remarquer que la dimension émotionnelle sera présente dans le choix à effectuer : « *Ça va jouer, ouais, sur les sentiments* ».

M. Samuel déclare : « *Non, ça y est, j'avais dit en fait, ben, je pense que, si on meurt tous ou... (...) Mais après, ça rentre maintenant, ce qui rentre en compte du fait que, est-ce qu'il sait qu'il va mourir ou pas, voilà, ça, on voudrait savoir* ». Pour eux, le fait que le blessé sache qu'il est condamné pourrait influencer la prise de décision. M. Bernard déclare : « *Ben, ça change tout !* ». M. Samuel explique : « *Ben, ça change que, il va peut-être nous aider, lui !* ». Il convoque un argument le référant à la satisfaction de ses seuls intérêts personnels. Son raisonnement est égocentrique. Pour M. Kamel : « *Peut-être qu'il va porter la responsabilité de tout ça* ». M. Bernard pense la même chose, il déclare : « *C'est lui tout seul qui va la prendre, ouais !* ». Pour eux, le fait que le blessé se sacrifie pourrait leur ôter tout problème de conscience. M. Samuel, au début de la discussion, s'était positionné en faveur du respect de la vie humaine. Le paramètre du « blessé condamné » l'a fait changer de positionnement, puisqu'il déclare : « *Je pense quand même, pour parler concrètement oui, je pense que s'il faut sauver plusieurs vies, et que la personne, elle est mourante, la question normalement, pratiquement, elle se pose pas, quoi. Excuse-nous, mais on est là, voilà, on la jette* ».

Nous relançons la discussion en leur demandant quel serait leur positionnement s'il n'y avait aucun blessé à bord du bateau. M. Samuel déclare : « *Après, on peut dire, y a les personnes âgées bon, qui ont vécu, y en a qui vont penser comme ça ? (...) Les jeunes, on fait comme quand on va prendre un avion, d'abord les femmes, et les femmes enceintes, et les enfants* ». M. Bernard est d'accord avec lui : « *Les femmes et les enfants* ». Puis M. Samuel précise : « *Ouais, ça va avec ! Eux, eux, on les élimine quoi, eux, on, on les jette pas. Après, on regarde euh, je sais pas moi, regarde euh, ouais, les personnes âgées, déjà, les volontaires... Qui, qui c'est qui est en fin de vie, et qui a son enfant, euh, qui a son fils, mais qui est âgé, qui a peut-être quarante-cinq ans, il peut dire euh, avant qu'ils choisissent mon fils qui est en pleine forme, ou quoi que ce soit, je vais, je vais me sacrifier* ». Il tente de trouver une solution moralement acceptable au dilemme, en listant les personnes à épargner. Pour M. Antoine : « *Ouais, ça existe, ça existe des courageux,*

des volontaires, y en a (...) Comme M. Samuel, il est pas capable, on le sait, mais quelqu'un y, quelqu'un d'autre, il serait capable de se sacrifier ».

Nous revenons sur le sacrifice potentiel d'une personne à bord du bateau. M. Mokhtar déclare, au sujet de celui qui se sacrifie : *« Ben, il va se dire euh, je vais sauver plusieurs vies, je sacrifie la mienne, voilà »*. Pour M. Bernard : *« Il va mourir en tant qu'héros »*. M. Kamel estime, pour sa part : *« C'est pour soulager sa conscience (...) Il sera médaillé à titre posthume »*. Pour eux, c'est la dimension héroïque du sacrifice qui prévaut. Pour M. Antoine : *« C'est pour s'acheter, s'acheter une place au paradis »*. Il fait clairement référence aux valeurs religieuses. M. Bernard déclare : *« Franchement, ça va être dur, que quelqu'un se sacrifie »*. Pour M. Antoine, la situation est similaire avec celle d'un don d'organe : *« C'est comme quelqu'un qui fait une greffe »*.

Nous demandons aux apprenants de se situer à la fin de la discussion. M. Samuel déclare : *« Moi, la même, la même que la première »*. Il opte à nouveau pour le respect de la vie humaine. Pour M. Bernard, la solution est claire : *« Ça dépend, si la personne, elle sait qu'elle est morte euh, je la jette, euh, que, quoi qu'il arrive, elle meurt... »*. Nous lui faisons remarquer qu'une action directe sur une personne doit alors s'imposer. M. Bernard répond : *« Non, mais vous avez dit que, quoi qu'il en soit, il est mort, donc je vous parle de ça »*. Afin de le dédouaner de toute responsabilité, M. Antoine déclare : *« Vous êtes plusieurs sur le bateau, ça veut pas dire que c'est toi qui le jette à l'eau »*. M. Samuel insiste : *« Ça veut pas dire que c'est toi qui va le pousser, vous êtes plusieurs, pourquoi ce serait toi qui va le pousser ? »*. M. Bernard déclare alors : *« Moi, je suis sûr, il va mourir, qu'on le jette ou qu'on le jette pas, il va mourir ! S'il est au courant, moi, je le jette, s'il est pas au courant, je, je le jette pas »*. Nous sollicitons le choix de M. Antoine, qui déclare : *« Ah, pour quelqu'un qui est condamné ? Ben ouais, faut en discuter avec les autres, et voilà »*. Nous demandons à M. Antoine en quoi il est important de discuter avec les autres personnes, il répond : *« A partir du moment où on est deux, on est plus forts, donc ça veut dire, on peut le jeter ! »*. M. Antoine fait référence à la loi du plus fort. Pour lui, le problème de conscience serait divisé entre plusieurs personnes, ce qui pourrait atténuer le sentiment de culpabilité.

M. Bernard opte pour une nouvelle possibilité : « *Non, mais tu sais ce que je ferais ? Je chaufferai quelqu'un qui le jette, moi, je le jette pas* ». Son argument est égocentré, il tend à satisfaire ses seuls intérêts. Nous faisons remarquer à M. Bernard qu'il est difficile de pousser une personne à l'eau. Ce dernier répond : « *Mais c'est difficile de mourir aussi, non ? (...) Mais c'est difficile de mourir (...) Ben, c'est pour ça qu'il faut le jeter* ». Il confirme ainsi le principe qui dirige son jugement moral, à savoir la préservation de ses intérêts personnels. M. Kamel et M. Mokhtar, en optant pour la suppression d'une personne en vue de sauver plusieurs vies, émettent un jugement utilitariste. En revanche, M. Samuel exprime un jugement déontologique en affirmant : « *Moi, je me verrais pas pousser quelqu'un. Je dis, on meurt tous* ».

Dans ce dilemme moral personnel, la dimension émotionnelle a été présente dans les jugements moraux de certains apprenants. Pour M. Samuel, il n'est pas envisageable d'instrumentaliser une vie humaine afin de sauver le plus de vies possible : son jugement est donc déontologique. L'émotion présente chez M. Samuel est l'empathie, face à la situation d'une personne en souffrance. Les arguments exprimés en faveur de ses intérêts propres le réfèrent à un niveau pré conventionnel. M. Antoine et M. Bernard se sont également positionnés pour l'élimination de la personne blessée. Ils ont avancé des arguments visant la satisfaction de leurs intérêts personnels, leur niveau est donc également pré conventionnel. Quant à M. Kamel et M. Mokhtar, ils se sont invariablement exprimés en faveur d'un jugement utilitariste, visant à préserver la vie du plus grand nombre possible de personnes.

Dans cette partie, nous avons contextualisé le dispositif des ateliers de philosophie, puis présenté les caractéristiques principales des huit apprenants. Ensuite, nous avons exposé l'analyse détaillée des discussions sur les dilemmes moraux, afin d'appréhender le niveau de développement moral de chaque détenu. Dans la partie suivante, nous présentons, pour chaque apprenant des ateliers de philosophie, leur profil d'éducabilité morale.

Partie 3 : L'éducabilité morale

Dans cette partie, nous mettons en évidence l'éducabilité morale des huit apprenants, afin de valider ou non une potentielle évolution positive. Afin de viser l'efficacité, nous allons procéder à l'analyse chronologique de leurs argumentations lors des discussions sur les dilemmes moraux.

Face à l'instabilité du nombre de participants aux ateliers de philosophie sur l'année scolaire (incarcérations, libérations, transfèrements), nous nous attachons à spécifier ces huit modèles types, considérant que les réactions individuelles sont significatives, au-delà du sujet qui les exprime.

Nous avons choisi des indicateurs permettant d'appréhender l'évolution du jugement moral des apprenants : la qualification de leur jugement quand le dilemme est personnel (utilitariste ou déontologique), les principes convoqués au cours des argumentations successives, les émotions suscitées au cours des discussions sur les dilemmes, ainsi que l'intériorisation des apports d'autrui dans leurs raisonnements.

Chapitre 1 : L'analyse chronologique des arguments de M. Samuel.

M. Samuel est un apprenant âgé d'une quarantaine d'années. Il est incarcéré en détention préventive. Il a un niveau scolaire de fin de CAP. Il suit uniquement l'atelier de philosophie au centre scolaire. Il est auxiliaire au sein de la prison.

1. Le dilemme moral L'héritage.

Lors du dilemme moral sur l'héritage, M. Samuel se prononce rapidement pour un partage favorable à l'aîné de la fratrie : « *Euh, je pense que l'aîné, c'est l'aîné déjà, pour commencer. Il a peut-être plus de besoins donc que... J'aurais fait comme ça, si j'avais un partage à faire* ». Il estime que l'aîné a plus de besoins que ses frères et sœurs. Face à la remise en question de son positionnement par un autre apprenant, M. Samuel déclare trouver légitime que les biens terriens soient légués à un homme au sein d'une fratrie, afin que les terres restent à son nom. De plus, le fait qu'une femme puisse changer de nom de famille en se mariant semble présenter un réel problème pour lui : « *C'est possible, bien*

sûr, mais peut-être qu'elle va se faire avoir et... Et qu'elle va suivre son mari, son mari... ». Deux autres apprenants tentent de le convaincre qu'un fils peut trahir sa famille, et qu'une fille peut rester fidèle à son clan. M. Samuel reste sur son positionnement premier : *« Mais je veux dire, voilà, c'est plus dur d'enlever euh, un bien, un terrain du nom d'un homme. Que de l'enlever d'un, de, de... Je veux dire, si une femme, elle prend le nom d'un autre homme ».*

A la fin de la discussion, et grâce aux interactions entre les participants, M. Samuel exprime un positionnement plus nuancé : *« Ça dépend en fait. Si c'est les terres, si c'est lié à des terres, à des biens, j' préférerais que ce soit, qu'il y ait une part plus grosse à, au garçon qu'à la fille, et si c'est de la liquidité, des trucs comme ça, ben à parts égales ».* Il estime donc légitime de partager une somme d'argent en parts égales entre frères et sœurs. En revanche, s'il s'agit de biens terriens, il préfère privilégier les fils : *« C'est pareil pour les terres, c'est ce que je disais tout à l'heure, c'est pareil pour les terres, on préfère que ça reste dans notre, dans notre lignée quoi ».*

Lors de ce dilemme moral, M. Samuel a convoqué des arguments le référant à un niveau conformiste avec, comme principe guidant l'action, la satisfaction des intérêts des membres de son groupe d'appartenance. Il convient de noter qu'il a été en capacité de nuancer son argumentation au cours de la discussion, suite aux diverses interactions avec les membres du groupe.

2. Le dilemme moral Le don d'organe.

Le dilemme suivant est celui du don d'organe. M. Samuel s'exprime en premier, ne souhaitant pas donner un organe à son frère malade : *« Ben, il dit à son frère, et ben tant pis, moi je touche beaucoup d'argent, je m'occuperais de ta famille, tes enfants et tout, et puis voilà ».* Un apprenant lui fait remarquer que la vie de son frère est en jeu, ce qui ne semble guère l'émouvoir : *« Ben c'est, frère, les parents, c'est pas pareil, des frères, j'en ai plusieurs, des parents, j'en ai pas plusieurs ».* Son argumentation est égocentrée. Nous le questionnons alors sur la possibilité du don d'organe à un inconnu. Sa réponse est immédiate : *« Ben non, pas cette question, c'est illogique, pourquoi un inconnu, on va faire*

quoi avec un inconnu ? ». Le ton utilisé par M. Samuel est ironique : « *Plus jamais cette question... On va faire quoi avec un inconnu ?* ». Son jugement semble orienté par la satisfaction de ses seuls intérêts personnels.

Un apprenant lui fait remarquer l'importance des valeurs familiales, telles que la solidarité et le partage. M. Samuel déclare alors : « *Je sais pas, ils sont en train d'me, d'me rentrer dans le cœur là, quand, comment ils ont parlé... Là, ils m'ont fait comprendre que, la vie familiale, c'est, ça passait avant tout* ». L'émotion suscitée est l'empathie, face à la perception de la souffrance d'un membre de sa famille. Les arguments convoqués par les autres apprenants du groupe (les liens du sang, les valeurs familiales) ont permis à M. Samuel de modifier son positionnement premier : il envisageable désormais possible le don d'organe à un membre de sa famille. Il ajoute d'ailleurs : « *Ils m'ont... Franchement... Sérieux, parce que là, je me dis que c'est moi qui est hypocrite quoi, je suis seul contre tous* ». Ses arguments sont conformistes, visant la satisfaction des intérêts de son groupe d'appartenance. A la fin de la discussion, M. Samuel réitère ses propos : « *Ben c'est-à-dire que, j'avais un avis en, en début de, du cours, et puis là, ils m'ont fait un peu changer d'avis... Voilà, M. Marcel, en plus, avec dernièrement, sa dernière histoire là, ça me... Voilà, qui remonte. Je voulais masquer le côté sentiment mais il, il remonte* ».

En début de discussion, M. Samuel a convoqué des arguments visant la satisfaction de ses intérêts personnels. Au cours de la discussion, il a fait évoluer son positionnement premier, en se montrant sensibles aux arguments apportés par les autres apprenants. L'émotion empathique a dominé son raisonnement lorsque les valeurs familiales ont été convoquées dans la situation. Les arguments formulés le réfèrent à un niveau conformiste avec, comme principe guidant l'action, la satisfaction des intérêts des membres de sa famille.

3. Le dilemme moral Le camp de concentration.

Le troisième dilemme moral est celui du camp de concentration. Un apprenant s'étant clairement positionné pour le respect inconditionnel de la vie du malade, M. Samuel répond : « *Moi, en fait, je suis, je suis un peu d'accord avec lui, mais pas tout à fait en fait, parce que si, si ça me permet d'aller encore, de survivre plus longtemps, je vais penser à*

moi, avant de penser aux autres. Si je peux penser aux autres, après, y a pas de problème. Si j'ai de quoi penser aux autres ». Son argumentation est égocentrée. Un autre apprenant déclare ne pas être surpris par ses propos. En effet, M. Samuel est auxiliaire pour la distribution des repas au sein de son bâtiment de détention. Régulièrement, il privilégie son intérêt personnel au détriment de celui des autres.

M. Samuel est cependant réaliste, puisqu'il déclare : « *Non, mais on est pas dans ce contexte-là. On n'a pas faim, on n'est pas morts de faim... Parce que ils sont tous là, parce qu'ils sont venus le ventre plein, ils parlent comme ça, mais dans leurs cas, où ils ont le ventre vide, ils vont mourir, est-ce que ça se passerait comme ça ?* ». Il souligne la distinction entre situation fictive et réelle, avec un jugement qui pourrait différer en conséquence. Deux autres apprenants font remarquer qu'il s'agit de préserver une vie humaine. Cependant, M. Samuel ne change pas son positionnement premier : « *Mais, moi je pars plus dans le sens où je vais manger plus pour moi que pour eux. Mon instinct, il va être comme ça* ».

Une variante au dilemme initial, la présence d'un enfant mourant, va amener M. Samuel à changé d'argumentation : « *Y a, y a, y a, dix ans en arrière, non, j'aurai peut-être pas...* ». Il se montre sensible à la présence d'un enfant en détresse, en précisant qu'il est père de famille. L'émotion suscitée est l'empathie, générée par l'identification possible à une personne proche.

Lors de ce dilemme moral, M. Samuel a convoqué des arguments le référant à un niveau pré conventionnel avec, comme principe guidant l'action, la satisfaction de ses intérêts personnels. Il a toutefois été en capacité de nuancer son argumentation en fin de discussion, suite à l'introduction d'une variable dans le dilemme. L'émotion empathique a été présente dans son raisonnement, lorsque le cas d'un enfant en détresse a été évoqué.

4. Le dilemme moral L'autopsie.

Le dilemme suivant est celui de l'autopsie. Pour M. Samuel, il est indispensable de respecter le choix du défunt : « *Ouais, c'est par rapport au défunt quoi... Respecter ses*

choix... S'il aurait voulu être incinéré, on l'aurait incinéré, on aurait respecté ses choix ». Il argumente en faveur du respect du choix du défunt, visant ainsi à satisfaire les attentes d'un membre de sa famille. Les autres membres du groupe lui précisent que la religion musulmane interdit l'autopsie. M. Samuel répond : « *Non, je vous dis en fait, les religions, dès fois, un coup c'est ça, un coup c'est ça, donc j'arrive pas à la comprendre moi, personnellement, la religion ».* Il est croyant, mais semble ne pas connaître tous les préceptes de sa religion.

En cours de discussion, il change de positionnement en déclarant : « *On verra avec d'autres, c'est tout, ils verront avec d'autres, c'est tout ».* M. Samuel préfère ne pas réaliser l'autopsie sur un membre de sa famille. Son argumentation vise à satisfaire les intérêts supposés d'un proche. A la fin de la discussion, M. Samuel préfère laisser le choix à sa famille : *Et ben, moi, en fait, là, ben je refuserais, mais après, je laisse le choix à ma famille ».*

Lors de ce dilemme moral, M. Samuel a formulé des arguments le référant à un niveau conventionnel avec, comme principe guidant l'action, la satisfaction des intérêts des membres de sa communauté d'appartenance. Contrairement à d'autres apprenants, M. Samuel peut ne pas respecter les préceptes de sa religion : il préfère alors satisfaire les attentes de son groupe d'appartenance.

5. Le dilemme moral Le tramway.

Le cinquième dilemme moral est celui du tramway. M. Samuel s'exprime immédiatement en faveur du sacrifice d'une personne : « *Madame, mais moi, la logique voudrait que, c'est comme dans les guerres, quand ils envoient des gens, des kamikazes, des fous là, les japonais, ils envoient une personne euh, pour mourir, au lieu d'envoyer dix personnes. Donc là, si y a, si y a quelqu'un qui doit mourir, c'est qu'une seule personne, et non cinq ».* Il a bien compris qu'il actionnerait lui-même l'aiguillage, afin de le diriger vers la personne seule : « *C'est nous qui les tuons ? Ouais, c'est nous qui aiguillons, ouais, donc voilà... On a un choix à faire quoi ».* Son jugement est utilitariste, visant la préservation du bien-être du plus grand nombre possible.

Un apprenant fait alors remarquer que si les cinq personnes meurent, leurs familles pourraient être liées dans le deuil. M. Samuel rétorque un argument surprenant : « *Y a qu'une personne qui t'attaque, y a qu'une famille. Là-bas, y a cinq familles qui t'attaquent* ». Il semble inquiet des poursuites judiciaires potentielles des familles des victimes. Cet argument est guidé par ses seuls intérêts. Ensuite, il demande des précisions sur les cinq personnes : « *Dans cette histoire, il faudrait savoir si c'est des racistes, des cinq personnes, est-ce que non, est-ce que une personne, c'est une raciste ?* ». Le fait qu'une personne soit raciste semblerait le dédouaner de toute responsabilité.

Une variante au dilemme est alors introduite : la paternité de la seule personne présente sur la voie ferrée. M. Samuel s'exprime : « *Ça sera, ça sera difficile en fait, mais moi, vis-à-vis de, d'autres personnes, je suis père de famille... Ben moi, étant, en tant que père de famille, je, je, ça, ça m'embêterait beaucoup, beaucoup, beaucoup, de sacrifier la personne qui est toute seule* ». Dans cette nouvelle configuration, M. Samuel opte pour le sacrifice de cinq personnes, afin de sauver la vie d'un père de famille. L'émotion empathique, à valence positive, est présente dans son raisonnement. Concernant la présence d'un membre de sa famille parmi les cinq personnes, il déclare : « *Non, je pense que ouais, je, j'éviterais de sacrifier un membre de ma famille, la famille, ça passe avant tout, avant toute chose* ». Son positionnement est désormais conformiste, puisqu'il privilégie la satisfaction des intérêts des membres de sa famille.

Lors de ce dilemme moral, M. Samuel a convoqué des arguments le référant à un niveau conventionnel avec, comme principe, la satisfaction des intérêts des membres de son groupe familial. Il est passé d'un jugement utilitariste, visant le bien être du plus grand nombre possible, à un jugement uniquement orienté par les intérêts familiaux. L'empathie a été générée par l'évocation de la présence d'un membre de sa famille dans la situation.

6. Le dilemme moral Le chirurgien.

Le sixième dilemme moral est celui du chirurgien. M. Samuel s'exprime contre le prélèvement d'organes sur un sujet sain : « *Non, parce que c'est considéré comme euh, comme un meurtre, pour moi. Donc voilà, c'est non* ». Il semble privilégier le respect

inconditionnel de la vie humaine. Son jugement est déontologique, respectant l'interdit de meurtre. Cependant, lorsqu'un apprenant émet la possibilité de prélever les organes d'un pédophile, M. Samuel acquiesce : « *La question, elle se pose même pas... Moi, je suis plus dans, plus dans le pédophile, par contre, là, ça me dérangerait pas* ». Pour lui, il serait moralement acceptable de tuer un pédophile en bonne santé. L'interdit de meurtre pourrait donc ne pas être respecté s'il estime que des actes graves ont été commis par la personne.

Il adopte le même positionnement pour un auteur d'attentat : « *Ah ouais, mais ouais, s'il a commis des attentats, moi, je suis, ça me dérangerait que... Ouais, c'est quelqu'un de méchant* ». Le respect inconditionnel de la vie humaine n'est donc pas le principe guidant son jugement. Lorsqu'un apprenant émet la possibilité de prélever des organes sur des victimes d'attentats, il réplique fermement : « *Il est fou lui ! Non, mais respecte-les quand même, ils sont morts, au moins, respecte-les ! Non, mais tu respectes pas là !* ». Il est en capacité d'éprouver de la compassion envers les victimes des attentats. L'émotion suscitée par les propos d'un apprenant est l'indignation.

Une nouvelle variante, la présence d'un membre de sa famille en attente d'un don d'organe, l'amène à modifier son positionnement : « *Ben moi, ça me... Je suis, je suis, ce serait mitigé parce que... Mais, quand j'ai une personne de ma famille, j'essaierai de pas être au courant de comment ça s'est passé, quoi* ». Puis il évoque sa sensibilité aux valeurs familiales en déclarant : « *Je pense, j'aimerais, j'aimerais bien qu'on sauve un membre de ma famille, voilà, moi, je suis beaucoup famille, vous le savez, depuis euh... Depuis plusieurs enregistrements, M. Samuel est beaucoup famille* ». Son argumentation le réfère donc à un niveau conformiste, avec satisfaction des attentes des membres de son groupe d'appartenance.

Lors de ce dilemme moral, M. Samuel a convoqué des arguments le référant à un niveau conformiste avec, comme principe guidant l'action, la satisfaction des intérêts des membres de sa famille. L'empathie a été présente dans son raisonnement lorsque la présence d'un membre de sa famille a été évoquée. Au cours de la discussion, il lui est apparu moralement acceptable de supprimer une personne ayant commis des actes

particulièrement graves. Le respect inconditionnel de la vie humaine n'est donc pas le principe guidant son jugement.

7. Le dilemme moral Le soldat.

Le dilemme moral suivant est celui du soldat. M. Samuel s'exprime : « *Ben, c'est pas grave, on meurt avec lui quoi, voilà... La guerre, non, c'est la guerre, c'est pas pareil, ça a rien à voir* ». Il convoque les valeurs de solidarité qui unissent les soldats entre eux. Son jugement est déontologique, il respecte l'interdit de meurtre. Un autre apprenant fait le choix de sacrifier le soldat blessé, afin de préserver le groupe. M. Samuel n'est pas d'accord avec lui : « *Oui, mais on reste avec lui ! Si c'est toi, je te laisse ? Voilà, si c'est toi, je te laisse ? Non mais, on est armés, on va se battre ! On va mourir, mais on va se battre. On en aura tué peut-être un ou deux, c'est bien !* ». Il fait référence aux valeurs de l'armée : « *Moi, j'ai fait, moi... Ouais, j'étais en Côte d'ivoire en, en, quatre-vingt-dix-sept... Parce qu'on a prêté serment euh, voilà* ».

Au cours de la discussion, il nuance ses propos en déclarant : « *... ça me dérange pas, si dans ma tête, j'ai, j'ai l'image de mes enfants et tout, ben non, je me dis, j'aimerais bien rentrer quand même... Oui, mais là, j'ai eu la, la vision de mes, on m'a pas donné de solution, maintenant, on me donne une solution, j'ai la vision de mes enfants !* ». Les valeurs familiales convoquées par M. Samuel semblent déterminantes dans son jugement. La solidarité familiale l'a emporté sur la solidarité martiale. La charge affective liée à l'évocation de ses enfants a joué un rôle décisif dans sa prise de décision.

Lors de ce dilemme moral, M. Samuel a convoqué des arguments le référant à un niveau conformiste, le principe directeur étant la préservation des intérêts de son groupe d'appartenance (le groupe de soldats, puis la famille). En évoquant l'image de ses enfants, il a éprouvé une émotion empathique. Il est passé d'un jugement déontologique à un jugement visant la satisfaction des intérêts familiaux.

8. Le dilemme moral La mort programmée.

Le huitième dilemme moral est celui de la mort programmée. M. Samuel s'exprime en premier, condamnant le fait de tuer pour des raisons financières : « *Ben, je serais pas trop pour euh... Tout ce qui est meurtre, assassinat euh, homicide volontaire, involontaire, ça, moi ça, c'est pas mon truc, quoi... Mais voilà, c'est pas mon genre de, de, de tuer quelqu'un, même pour dix millions d'euros, j'y arriverai pas, c'est, c'est plus fort que moi* ». Son jugement semble être déontologique, respectant la règle morale « Je ne dois pas tuer ».

Cependant, il nuance son propos par rapport au gain financier à réaliser : « *En fait, toi, tu peux te dire dans ta tête, je donne un coup de main au fils, et en même temps, je gagne de l'argent... C'est plus euh, je, je donne un coup de main au fils, et je gagne de l'argent, c'est un travail (...) Tu rends service, mais en gagnant de l'argent !* ». L'émotion de mépris guide son raisonnement, il semble éprouver un sentiment de supériorité face au malade. Son raisonnement vise la satisfaction de ses seuls intérêts personnels, au détriment du respect inconditionnel de la vie humaine. Un membre du groupe lui précise qu'il n'est moralement pas acceptable de supprimer une vie en échange d'argent. M. Samuel conforte son positionnement : « *Et en même temps, tu gagnes une grosse somme d'argent !* ». Puis il fait référence à un jeu télévisé. Les autres lui font remarquer que la situation est différente ; il répond : « *Toi aussi, en le tuant, tu fais pour les avoir. Non, c'est pas logique ce que je dis ou pas ? Ben, reposez la question avec dix mille euros* ».

Puis il confirme qu'il pourrait supprimer une vie pour de l'argent : « *Ah, mais faut peut-être faire vérifier tout ça ! Et ouais, faut vérifier si c'est des vrais billets, si y a pas, si au lieu d'un million, y a pas sept cent mille, tu vois ce que je veux dire ?* ». Il lui semble donc moralement acceptable de supprimer une personne en échange d'une somme d'argent. Afin de ne pas être soupçonné, il émet une possibilité : « *Ben, en fait, faut faire les deux ! Il te donne un million, il meurt, comme ça, tu le fumes, comme ça, tu sais que y a personne qui est au courant* ». Le respect inconditionnel de la vie humaine n'est pas le principe guidant son jugement.

Lors de ce dilemme moral, M. Samuel a convoqué des arguments le référant à un niveau pré conventionnel avec, comme principe directeur, la satisfaction de ses seuls intérêts personnels. Il est passé d'un jugement déontologique à un jugement visant l'assouvissement de ses intérêts. La dimension financière l'a donc emporté sur le respect inconditionnel de la vie humaine. Une émotion à valence négative, le mépris, a semblé peser dans son raisonnement.

9. Le dilemme moral Le cas de Heinz.

Le dilemme suivant est celui de Heinz. Dans cette situation, les notions d'égalité et de légitimité sont en jeu. Dès le début de la discussion, M. Samuel met en avant l'intérêt supérieur du pharmacien : « *Ben, moi je dis que non, la moralité, il doit aussi, il peut faire beaucoup d'argent avec, donc euh... Si il donne à une, il va donner à plusieurs, donc il fera rien avec !* ». Le bénéfice financier semble guider son argumentation. Il lui semble moralement acceptable de ne pas subvenir aux besoins d'un malade, afin d'en tirer un gain financier. L'émotion dominante dans ses propos est le mépris, qui entraîne une attitude d'irrespect face à la personne malade.

Un membre du groupe fait alors remarquer que le pharmacien est responsable du délit de non-assistance à personne en danger. Il répond : « *Non, mais je crois, tu peux pas dire ça non plus, hein* ». Ainsi, M. Samuel cautionne le comportement du pharmacien. Le respect inconditionnel de la vie humaine n'est donc pas le principe guidant son jugement. Il vise la seule satisfaction de ses intérêts personnels. Nous lui demandons alors de choisir une option possible, il répond : « *Il peut aller voler, il peut aller voler... Le voler directement dans la pharmacie ! Braquer* ». Cependant, il estime légitime que le pharmacien vise la satisfaction de ses intérêts personnels.

Nous lui demandons ensuite si la logique financière est compatible avec les valeurs morales, comme le respect de la vie humaine. M. Samuel estime : « *Donc, ça veut dire que l'argent n'a pas d'odeur, quoi* ». Il accorde beaucoup d'importance au gain financier à réaliser, visant ainsi à préserver ses intérêts personnels.

Lors de ce dilemme moral, M. Samuel a convoqué des arguments le référant à un niveau pré conventionnel avec, comme principe dirigeant son jugement, la satisfaction de ses seuls intérêts personnels. Comme dans le dilemme précédent, la dimension financière a primé sur le respect inconditionnel de la vie humaine. Une émotion à valence négative, le mépris, a semblé dominante dans ses propos.

10. Le dilemme moral Le délit de fuite.

Le dixième dilemme moral est celui du délit de fuite. M. Samuel prend la parole en premier : « *Moi, moi tout d'abord, alors, je, je, je reviendrai pas là, parce que je m'arrêteraï directement. Je pourrai pas m'enfuir* ». Puis il précise cet élément intéressant : « *Ben, parce que je me mets à la place de la personne, et si c'est pas fait exprès, donc voilà... (...) Je vois pas pourquoi je m'enfuirais, si j'ai pas fait exprès quoi. Après, du fait que si j'ai fait exprès, voilà, c'est autre chose...* ». Il semble davantage préoccupé par les répercussions possibles sur sa situation personnelle que par les dommages causés à la victime.

Concernant le délit de fuite, il semble minimiser le phénomène : « *Ben, beaucoup de délits de fuite, ouais et non hein, parce que, dans les journaux, ils mettront toujours les gens qui se, ce qu'on voit dans les médias, c'est les gens qui se sont enfuis, mais ils mettent pas les gens qui se sont arrêtés !* ». Un membre du groupe évoque alors la situation d'un homme qui a renversé et tué une vieille dame dans une rue. Au sujet du conducteur, M. Samuel précise : « *Si, il s'est arrêté ! En fait, il, c'était un sens interdit, je crois...* ». Cette infraction au code de la route ne semble pas lui poser problème : « *Non dangereuse (la manœuvre), en roulant doucement, dans un sens interdit, une vieille...* ». Ses propos sont teintés d'irrespect, généré par un sentiment de supériorité. Son raisonnement vise la satisfaction de ses seuls intérêts personnels.

Quant au fait d'assumer ses responsabilités par rapport à son père, M. Samuel précise : « *Ben moi ouais, moi, moi je me dirais que, faute avouée à demi pardonnée. Même si c'est pas à la bonne personne* ». Il convoque des arguments conformistes, afin de satisfaire les attentes supposées de son père. Concernant la victime de l'accident, il opte pour la fuite :

« *Si elle est consciente, on se dit, bon au regard où je l'ai laissé, c'est bon, elle est pas morte, et puis on s'en va, si elle est pas consciente...* ». Cependant, il précise que si la victime est inconsciente, il fait le choix de s'arrêter pour lui porter secours. Suite aux interactions avec d'autres membres du groupe, il décide de changer de positionnement, quelle que soit la situation : « *Donc, la meilleure, la meilleure façon, c'est de s'arrêter. (...) Et moi, c'est ce que je ferai* ».

En début de discussion, M. Samuel a convoqué des arguments le référant à un niveau pré conventionnel avec, comme principe directeur, la satisfaction de ses seuls intérêts personnels. Suite aux interactions avec les membres du groupe, il a formulé un raisonnement visant le respect de la vie humaine. Ce changement correspond-il à une intégration véritable des apports des autres apprenants, ou vise-t-il à satisfaire les attentes des membres du groupe ?

11. Le dilemme moral Le Pont.

Le dilemme suivant est celui du Pont. M. Samuel s'exprime rapidement : « *Et euh, en fait, si y a pas d'histoire de justice ou quoi que ce soit, la logique voudrait que l'on sauve les cinq personnes, et qu'on en sacrifie une, à la guerre comme à la guerre, après, si y a une histoire de... Y a la justice, tout ça...* ». Il se positionne donc en faveur du bien-être du plus grand nombre, son jugement semble être utilitariste. Cependant, il ajoute : « *Parce que, parce que, ces cinq personnes-là, peut-être qu'après, elles, elles nous seront reconnaissantes toute leur vie, quoi. J'aurai quelque chose à gagner peut-être aussi* ». Son dernier argument est égocentré, visant la satisfaction de ses seuls intérêts personnels.

En revanche, en présence d'une personne proche dans le dilemme, le positionnement est tout à fait différent : « *Si c'est, si c'est, si c'est, allez maintenant, on va dire, si c'est Antoine avec toi, non ? Tu le sacrifies pas, puisque tu le connais* ». La proximité affective avec le protagoniste de l'histoire joue un rôle primordial au niveau du jugement. En cas de présence d'un membre de sa famille, M. Samuel est catégorique : « *Si y a une personne de ma famille, sans hésiter* ». L'émotion suscitée chez M. Samuel est l'empathie, face à la souffrance d'une personne proche. Son raisonnement est conformiste, visant la préservation des intérêts des membres de son groupe d'appartenance.

Concernant la différence entre le dilemme de l'Aiguillage et celui du Pont, il ne semble pas percevoir la nuance essentielle : « *Ouais, mais là, ça voudrait dire que, on arrive au fait alors que c'est plus facile de tuer une personne en tirant, parce que t'actionnes le truc, c'est pareil... Que venir l'étrangler, et venir l'étrangler...* ». Le fait d'instrumentaliser une personne ne semble pas lui poser de problème moral.

Un membre du groupe l'interpelle sur la différence fondamentale entre les deux dilemmes. Cependant, il reste sur le même positionnement : « *Oui, mais c'est pareil que l'aiguillage !* ». Les conceptions morales de ces deux apprenants sont divergentes. M. Samuel estime acceptable l'assassinat d'une personne afin d'en préserver plusieurs. Il précise d'ailleurs son raisonnement : « *Mais la variante, elle nous donne le choix, là. Elle nous donne le choix de, de pousser quelqu'un. C'est pareil, c'est comme actionner un truc, sauf que manuellement, euh psychologiquement, c'est comme t'as dit, c'est pas la même chose... Mais quoi qu'il arrive sur la forme, ça revient au même que l'aiguillage. Il y a des gens qui vont mourir, y a juste un choix à faire. La différence qu'il y a, c'est une histoire d'aiguillage, et c'est une histoire de poussée* ». Son jugement est utilitariste, il estime possible l'instrumentalisation d'une personne en vue de sauver plusieurs vies. M. Samuel poursuit son raisonnement : « *C'est comme, quelqu'un tire avec une arme, prendre un couteau et égorger quelqu'un, c'est pas pareil, tirer, c'est pas pareil ! Psychologiquement, c'est pas pareil !* ».

Les arguments exprimés le situent à un niveau de développement moral conformiste, visant la satisfaction des attentes des membres de son groupe d'appartenance. L'émotion suscitée face à la souffrance d'un proche est l'empathie. Il n'a pas, comme principe directeur, le respect inconditionnel de la vie humaine. En estimant moralement acceptable le sacrifice d'une personne en vue de préserver plusieurs vies, il formule un jugement utilitariste.

12. Le dilemme moral Le virus.

Le dilemme suivant est celui du virus. En déclarant : « *On peut se tromper, c'est tout !* », M. Samuel énonce le peu de respect accordé à la vie humaine. Un membre du groupe lui fait remarquer cet état de fait, il répond : « *Ouais, mais tu peux sauver beaucoup d'autres*

personnes après ». Son jugement semble être utilitariste. Quant au fait d'injecter les substances à deux personnes malades, il ne voit aucun inconvénient : « *Moi, je veux dire, n'importe qui, si vous prenez, on a, on a la variante du fait que, y a des personnes qui ont déjà le virus, et euh, ben... (...) Elles sont condamnées, on a une chance de les sauver... On va tous, on va tous prendre cette chance là !* ».

Un membre du groupe propose une variante : l'expérimentation sur un animal. M. Samuel déclare : « *Mais moi, ça me fait mal au cœur, quand même* ». La dernière variante concerne la présence d'un membre de sa famille parmi les deux personnes. M. Samuel répond : « *Et ben, si une des deux personnes, elle est de ma famille, je prends, je commencerais par l'autre personne qui n'est pas de ma famille, et, et, et je la pique, ça marche* ». Son raisonnement est conformiste, il tend à satisfaire les intérêts de son groupe d'appartenance. Il éprouve de l'empathie, émotion davantage ressentie pour une personne affectivement proche, comme un membre de la famille. Suite à une nouvelle variante concernant le choix entre un membre de sa famille et un ami, M. Samuel rétorque : « *Ça existe pas ! Même, même si des fois, on est, on est en colère entre nous, mais la famille, ça reste la famille, c'est le cœur, c'est la tête qui est en colère, c'est pas le cœur !* ». Pour lui, la dimension familiale prime sur la dimension amicale.

Tout au long de la discussion, M. Samuel a argumenté en faveur des intérêts de son groupe d'appartenance. Ses arguments le réfèrent à un niveau de développement moral conformiste avec, comme principe guidant l'action, la satisfaction des intérêts des membres de sa famille. Quand la situation convoque la présence d'un membre de sa famille, ses propos sont empathiques, face à la souffrance d'un proche.

13. Le dilemme moral Le juge.

Le treizième dilemme moral est celui du juge. M. Samuel s'exprime en premier : « *Et ben non, moi je suis pas du tout d'accord avec ça, parce que voilà, ça, c'est pas normal, ils sont eux deux ensemble, un, il prenne une peine plus lourde que l'autre, je veux dire voilà, c'est, c'est de la discrimination, mais dans l'autre sens* ». Il se positionne contre le jugement rendu, estimant qu'il est discriminatoire. Il convoque ainsi le principe d'égalité : « *Si par*

exemple, moi, je suis pas connu, et Bernard il est connu et qu'il a de l'influence, je serais pas d'accord qu'il prenne moins que moi ! Faut qu'on prenne ensemble, on est ensemble ! ».

La présence potentielle d'un membre de sa famille dans la situation l'amène à changer de positionnement : « *Et Jacques, il prend que un an, c'est quelqu'un de notre famille, est-ce qu'on est d'accord ? Et Paul, il est médiatisé, il prend trois ans* ». Un apprenant lui fait alors remarquer que le traitement devrait être similaire pour les deux personnes, même en présence d'un membre de sa famille. M. Samuel rétorque aussitôt : « *Moi, je m'adapte en fait. Et je m'adapte à cette justice qui fait que, je serais content que quelqu'un de ma famille prenne moins que, que l'autre, c'est parce que voilà, je suis comme eux* ». Le dilemme évoquant une situation judiciaire, il est possible qu'il influence son jugement moral.

Quant à la non-assistance à personne en danger, il privilégie, dans un premier temps, le respect de la vie : « *Ouais, ben on s'arrête, moi, moi personnellement, je m'arrête (...)* *Ouais, je porte secours* ». Cependant, il précise rapidement : « *Si c'est pas vital, et je pense que c'est moi qui ai commis le délit...* ». Pour lui, le choix de s'arrêter n'est envisageable qu'en cas de détresse vitale. Le principe guidant son jugement n'est donc pas le respect inconditionnel de la vie humaine. A la fin de la discussion, M. Samuel exprime son positionnement : « *Pareil, je suis pour, pour la euh, même condamnation, mais pas si y a une personne de ma famille, là, c'est différent... La famille, c'est sacré* ». Ses arguments sont donc conformistes.

Le respect inconditionnel de la vie humaine n'est donc pas le principe guidant son jugement. Les arguments exprimés le situent à un niveau de développement moral conformiste, visant la satisfaction des attentes des membres de sa famille.

14. Le dilemme moral Le sauvetage.

Le dernier dilemme est celui du sauvetage. M. Samuel se positionne en faveur de la solidarité : « *Oui, mais quand même ! (...)* *Comme dit l'expression, on est tous dans le*

même bateau, quoi ! Donc, vaut mieux, vaut mieux tous mourir ! Mais c'est vrai ! ». Il est en capacité de nommer cette valeur : *« On est tous dans le même bateau, on est ou tous solidaires tous entre nous, ou c'est pas la peine !* ». L'émotion générée est l'empathie, face à la perception de la souffrance d'autrui. Son jugement semble être déontologique, respectant la règle morale *« Je ne dois pas tuer »*.

Il fait ensuite référence au fait que le blessé soit conscient, ou non, d'être condamné : *« Non, ça y est, j'avais dit en fait, ben, je pense que, si on meurt tous ou... (...) Mais après, ça rentre maintenant, ce qui rentre en compte du fait que, est-ce qu'il sait qu'il va mourir ou pas, voilà, ça, on voudrait savoir »*. Il poursuit en déclarant : *« Ben, ça change que, il va peut-être nous aider, lui ! »*. Il convoque ainsi un argument le référant à la satisfaction de ses seuls intérêts personnels. M. Samuel, au début de la discussion, s'était positionné en faveur du respect de la vie humaine. Le paramètre du « blessé condamné » l'a fait changer de positionnement : *« Je pense quand même, pour parler concrètement oui, je pense que s'il faut sauver plusieurs vies, et que la personne, elle est mourante, la question normalement, pratiquement, elle se pose pas, quoi. Excuse-nous, mais on est là, voilà, on la jette »*. Son jugement est désormais utilitariste, visant la préservation du plus grand nombre possible de vies humaines.

Une nouvelle variante, l'absence de blessé à bord, l'amène à déclarer : *« Après, on peut dire, y a les personnes âgées bon, qui ont vécu, y en a qui vont penser comme ça ? (...) Les jeunes, on fait comme quand on va prendre un avion, d'abord les femmes, et les femmes enceintes, et les enfants... Ouais, ça va avec ! Eux, eux, on les élimine quoi, eux, on, on les jette pas. Après, on regarde euh, je sais pas moi, regarde euh, ouais, les personnes âgées, déjà, les volontaires »*. Ses propos sont teintés de mépris, une émotion à valence négative suscitée par le sentiment de supériorité ressenti chez M. Samuel. Il tente de trouver une solution moralement acceptable au dilemme, en listant les personnes à épargner. A la fin de la discussion, M. Samuel déclare : *« Moi, je me verrais pas pousser quelqu'un. Je dis, on meurt tous »*.

M. Samuel a exprimé des arguments le référant à un niveau pré conventionnel avec, comme principe directeur, la satisfaction de ses seuls intérêts personnels. Le respect

inconditionnel de la vie humaine n'est donc pas le principe guidant son jugement. Les émotions ont été présentes dans son raisonnement : l'empathie pour les victimes a été éprouvée en début de discussion, puis le mépris pour les personnes à sacrifier en fin de discussion.

Conclusion provisoire sur le niveau de développement moral de M. Samuel.

Le jugement moral de M. Samuel peut se référer soit à un niveau pré conventionnel, soit à un niveau conventionnel, selon les séances. Cependant, sur l'ensemble des séances, ses arguments sont le plus souvent en faveur de la satisfaction des intérêts des membres de son groupe d'appartenance. Son niveau de développement moral est, en conséquence, conventionnel.

Il se montre sensible aux valeurs familiales, et est capable de les nommer (la solidarité, l'égalité). La présence d'un membre de sa famille dans les dilemmes génère systématiquement un positionnement en faveur des intérêts de celle-ci. La référence à sa situation familiale (père de famille) est présente au cours des discussions successives. Il convient de rappeler que la proximité affective avec le protagoniste de l'histoire peut amener le sujet à éprouver de l'empathie envers lui, et à adopter un jugement visant la préservation de ses intérêts.

Nous notons que M. Samuel est en capacité d'entendre les points de vue différents des membres du groupe, l'amenant parfois à modifier ses représentations premières. Il semble donc en capacité d'intégrer des arguments contradictoires afin de faire évoluer son jugement moral. Au cours des différentes discussions, les interactions entre les apprenants ont modifié son jugement, ce qui est un facteur favorable à l'évolution de son niveau de développement moral. Sa flexibilité mentale est réelle, et pourrait préjuger d'une évolution morale positive, grâce au travail réflexif sur le dilemme.

Chapitre 2 : L'analyse chronologique des arguments de M. Laurent.

M. Laurent est âgé d'une trentaine d'années. Il a été condamné à une quinzaine d'années

de prison. Son niveau d'études est de fin de CAP. Il suit uniquement l'atelier de philosophie au sein du centre scolaire. C'est un détenu qui a une forte personnalité, il est très respecté par les autres détenus.

1. Le dilemme moral L'héritage.

Le premier dilemme est celui de l'héritage. Un membre du groupe s'étant exprimé pour un partage en faveur de l'aîné, M. Laurent déclare : « *Ben c'est pas parce que c'est l'aîné qu'il a plus besoin que les autres. En fonction de leur vie, c'est peut-être, ça va peut-être être plus le dernier qui aura plus besoin* ». Il semble considérer les besoins de chaque enfant de la famille. Puis il clarifie son positionnement : « *On prend la globalité des choses, que ce soit en terrains, en pierres, en argent ou en ce qu'on veut, on fait la somme de tout, on divise en deux, en trois, ça dépend de combien on est...* ». Il privilégie l'option d'un partage égalitaire.

Cependant, il précise la situation : « *Si je suis vivant, si je suis vivant, je donne à parts équitables, c'est-à-dire à celui qui a le plus besoin, et si je suis mort, parce que une fois que j'suis mort, je sais, une fois que j'suis mort, je sais pas c'est qui qui a besoin ou qui a pas besoin. Si je, si je meurs, je veux que ce soit à parts égales. Mais si je suis encore en vie, je fais en parts équitables* ». Il opte pour un partage équitable de son vivant, en fonction des besoins de chaque enfant. Ses arguments sont fondés sur des valeurs telles que la solidarité et l'équité. M. Laurent insiste ensuite sur un élément déterminant, l'éducation : « *Je pense que, si l'éducation, elle a été bonne, et que le sens du partage, il a été, il a été éduqué, il a été inculqué...* ». Les valeurs familiales héritées de l'éducation parentale semblent essentielles à ses yeux.

M. Laurent a convoqué, tout au long de la discussion, des arguments le référant à un niveau post conventionnel avec, comme principe directeur, les valeurs de solidarité et d'équité. Il convient de noter que l'éducation parentale paraît primordiale pour lui.

2. Le dilemme moral Le camp de concentration.

Le dilemme suivant est celui du camp de concentration. Un membre du groupe fait part de son positionnement, privilégiant son seul intérêt personnel. M. Laurent lui répond : « *Et quand tu donnes les desserts, tu penses aux autres ?* ». Il fait référence au statut d'auxiliaire de ce détenu, et au fait qu'il privilégie régulièrement son intérêt au détriment de celui des autres. Après lui avoir demandé de clarifier son positionnement, il déclare : « *En théorie, on partage. Mais en pratique, en pratique, est-ce qu'on partage à ce moment-là de sa vie, le cerveau à ce moment-là...* ». C'est le seul apprenant à verbaliser la distinction entre situation réelle et fictive. Il a conscience de la différence existant entre le jugement moral et le comportement.

M. Laurent poursuit son raisonnement en évoquant le crash d'avion qui a eu lieu dans la Cordillère des Andes : « *A ce moment-là, tu sais pas comment ton cerveau, il réagit... Le manque de sommeil, le manque de nourriture... Le cerveau et les, et les nerfs, y a tout qui joue* ». Concernant le fait que le mourant soit un enfant, il évoque un sentiment de culpabilité, en réponse à la violation d'une norme morale : « *Je pense que le sentiment de culpabilité, il serait beaucoup plus fort* ». Il semble accorder un respect inconditionnel à la vie humaine. A la fin de la discussion, M. Laurent exprime son avis : « *En théorie, je partage, mais sur la pratique...* ». Il a une capacité de décentration certaine, lui permettant de modifier son jugement en fonction des situations proposées.

Il est en capacité de formuler des arguments pertinents, et de les exemplifier, ce qui permet parfois à d'autres apprenants de dépasser leurs représentations premières. Face à une situation dramatique, il exprime un potentiel sentiment de culpabilité. M. Laurent se situe à un stade de développement moral post conventionnel avec, comme principe directeur, le respect inconditionnel de la vie humaine.

3. Le dilemme moral L'autopsie.

Le dilemme suivant est celui de l'autopsie. M. Laurent s'exprime : « *Ah ben, c'est comme tout, ça dépend, sur un point de vue philosophique, moi, j'aurais préféré faire l'autopsie* ».

Puis il précise sa pensée : « *Parce que ça peut permettre de, de sauver d'autres personnes qui sont malades, avec cette maladie. D'un point de vue philosophique hein, je reste, je reste sur un point de vue philosophique* ». Il se positionne en faveur de l'avancée de la science, donc de l'intérêt collectif. Il précise cependant sa proposition : « *Après, y a d'autres points de vue qui rentrent en compte... Moi personnellement, si je me positionne, encore une fois, ça va être sur un point de vue philosophique* ».

Questionné sur l'emploi des termes « du point de vue philosophique », M. Laurent répond : « *Mais non, mais l'autre point de vue, voilà, si on part sur un point de vue religieux, mon corps, il m'appartient pas... Parce que vous savez nous personnellement, on peut pas, on peut pas, parce qu'on a quand même des obligations. Au-delà de la loi, de ce que vous voulez, mais il y a des obligations. Vous comprenez ? Ça, c'est dans notre croyance à nous, vous comprenez ?* ». Il fait référence à sa religion, précisant que le corps n'appartient pas à la personne. Il est donc en capacité de raisonner selon deux angles différents, éthique ou religieux, ce qui peut l'amener à modifier son positionnement et son argumentation.

A la fin de la discussion, M. Laurent exprime son avis final : « *Ah ouais, point final, moi je refuse* ». Les principes religieux semblent l'avoir emporté sur les principes éthiques exprimés au début de la discussion. Cependant, il nuance ensuite son positionnement : « *Je donnerais son corps à la science* ».

Les arguments exprimés par M. Laurent au cours de la discussion le situent à un niveau post conventionnel avec, comme principe guidant le jugement, le respect inconditionnel de la vie humaine. Il convient toutefois de noter qu'en fonction de l'angle de réflexion retenu (philosophique ou religieux), il peut adopter un raisonnement différent.

4. Le dilemme moral Le chirurgien.

Le dilemme suivant est celui du chirurgien. M. Laurent reformule le dilemme : « *Ce qu'il voulait faire, le chirurgien, c'est de lui prendre les organes sans même lui demander le pourquoi du comment, en espérant que cette personne n'est pas identifiée, donc elle*

disparaît. Ni vu ni connu... Ils vont lui enlever les cinq, et les mettre aux patients. Le SDF, il crève ! ». Il a très bien compris le dilemme, et se montre en capacité de le reformuler afin de permettre à tous les apprenants de le comprendre.

Puis il poursuit son raisonnement : « *Ça se fait pas. Ben, un SDF, il est au même niveau que tout le monde, ça veut pas dire qu'il a pas de papier, pas de domicile fixe, qu'on doit... Il a le droit à sa vie* ». Ainsi, il met en avant le respect inconditionnel de la vie humaine. Son jugement est déontologique, respectant la règle morale de l'interdit de meurtre. Un membre du groupe émet la possibilité de sacrifier une personne « mauvaise ». M. Laurent rétorque aussitôt : « *Ca a rien à voir avec mauvais ou pas, même le mec, il est pas mauvais, c'est que c'est sa vie, tu peux pas lui enlever* ». A l'exception de ce dernier, tous les membres du groupe s'accordent pour sacrifier une personne ayant commis une atrocité. M. Laurent ne partage pas leur conception morale : « *Quoi qu'il ait pu faire, c'est pas notre problème ! Non, c'est pas à moi de juger, c'est pas à moi, c'est pas à moi de juger ! Il a, il sera jugé pour ce qu'il a fait, pour ses crimes, pour ses viols, pour ce qu'il veut...* ». L'émotion d'indignation domine chez lui, face à une situation jugée injuste. Son argumentation se base sur le principe supérieur du respect inconditionnel de toute vie humaine.

Les autres apprenants argumentent en faveur du sacrifice d'un criminel. M. Laurent entend leurs objections, mais ne change pas de positionnement. Il opte invariablement pour le respect de la vie. Puis il nuance son avis en précisant : « *Humainement parlant, ça me dérangerait pas s'il a commis des, des atrocités, mais après, professionnellement, je suis, je suis dans la même position... Ben, parce que je suis dans la peau d'un chirurgien, je suis dans la peau d'un chirurgien* ». Il est en capacité de se décentrer et d'adopter un positionnement différent en conséquence.

Face à la proposition d'un membre du groupe consistant à récupérer des organes sur des victimes d'attentat, il se positionne clairement : « *... Non mais là, tu vas trop loin ! Y a le terroriste, il est sur la table, il est, il est compatible avec les cinq ! Mais on va pas toucher le terroriste, on va toucher les victimes du terroriste, pour voir si elles sont compatibles avec !* ». Son jugement est déontologique, il exclue la possibilité d'instrumentaliser une vie

humaine. M. Laurent semble indigné par les propos de M. Marcel, les émotions sont donc fortement convoquées dans son raisonnement.

A la fin de la discussion, il s'exprime à nouveau en faveur du respect de la vie : « *M. Laurent, il a sa position, famille ou pas famille, un SDF, il a droit à sa vie, je suis chirurgien, je suis là pour soigner les gens, et non pas pour euh, les tuer* ». A nouveau, il convoque le principe du respect de la vie humaine.

M. Laurent peut être référé à un niveau de développement moral post conventionnel, correspondant au respect des principes éthiques supérieurs. En effet, tout au long de la discussion, il a privilégié le respect de la vie humaine, en adoptant un jugement déontologique. L'émotion d'indignation, face à une situation estimée injuste, a pesé sur son jugement, l'amenant à respecter la règle de non instrumentalisation d'une personne.

5. Le dilemme moral La mort programmée.

Le dilemme moral suivant est celui de la mort programmée. Face à cette situation, la réaction de M. Laurent est immédiate : « *Non, mais là, y a pas d'accepter ou pas là, c'est le fils qui te propose d'aller buter son père* ». Il met en avant le respect inconditionnel de la vie humaine. Un membre du groupe approuve la mise à mort du vieil homme contre une somme d'argent. M. Laurent réagit très rapidement à ses propos : « *Non, c'est pas, je donne un coup de main au fils ! Le fils, tu le connais pas, tu l'as connu dans une salle d'attente, tu peux pas lui donner un coup de main* ». L'émotion qui domine son raisonnement est la colère, face aux propos jugés injustes de M. Samuel. Son jugement est déontologique, il respecte une règle morale essentielle, celle de l'interdit de meurtre. Il fait d'ailleurs remarquer : « *Tu rends service à toi, tu rends service à toi, parce que si, s'il te proposait sans argent, tu aurais pas dit oui !* ».

Face au problème de conscience posé par le dilemme, il déclare : « *C'est une fausse bonne conscience personnellement, lui il sait ce qu'il en est !* ». Pour, lui il n'est pas moralement envisageable de supprimer une vie humaine. Il complète : « *Il me dit, tue-moi pour que mon fils, il touche de l'argent ? Débranche-moi les machines !* ». M. Laurent affirme que

certaines personnes pourraient transgresser la loi et la morale afin de satisfaire leurs intérêts personnels : « *Je pense que oui, pour certaines personnes* ». Il estime que les intérêts individuels ne doivent pas ignorer le respect de la vie humaine.

Les membres du groupe expriment la possibilité de tuer le vieil homme s'il avait commis un acte grave (pédophilie par exemple). Il rétorque aussitôt : « *Je fais rien du tout... Je fais rien du tout...* ». M. Laurent confirme qu'il refuse l'instrumentalisation de la vie humaine, quelles que soient les conditions. Il maintient ainsi un jugement déontologique.

Les arguments exprimés par M. Laurent le situent à un stade post conventionnel avec, comme principe supérieur, le respect inconditionnel de la vie humaine. Il convient de noter que, tout au long de la discussion, il a privilégié cette valeur humaniste, en adoptant un jugement déontologique. Les émotions ont donc orienté le jugement moral de M. Laurent.

6. Le dilemme moral Le cas de Heinz.

Le dilemme suivant est celui de Heinz. M. Laurent déclare : « *Je pense que, la vraie question, la vraie question, c'est pas, qu'est-ce que devrait faire Heinz ? C'est, qu'est-ce qu'il en est du pharmacien ? Elle est là la vraie question !* ». Il s'interroge sur la moralité du pharmacien, qui compromet la vie d'un malade en refusant de donner son médicament. Le principe qui dirige son jugement est le respect inconditionnel de la vie humaine. Nous lui demandons de clarifier son positionnement : « *Alors, franchement, il est vraiment pas humain le mec, il est vraiment pas humain* ». L'émotion d'indignation, face à l'injustice de la situation, a orienté son jugement. Par ses propos, il convoque une dimension morale humaniste. Il précise le fond de sa pensée : « *Valeur morale... La conscience... Mais moi, c'est pas si la conscience, elle lui joue pas des tours, c'est est-ce qu'il en a une ?* ». Il est en capacité d'expliciter clairement le problème moral posé par ce dilemme.

Interrogé sur la possibilité d'action de Heinz, M. Laurent ne montre aucune hésitation : « *Non, mais y a plein d'hypothèses ! Le voler, vendre du shit, faire la manche, faire un crédit... Braquer... Cambrioler la pharmacie ! Donner des faux billets* ». Afin de sauver une vie, il n'hésiterait pas à transgresser la loi. La colère, une émotion morale à

valence négative, oriente sa décision en faveur d'une vengeance potentielle. Un membre du groupe cautionne le gain financier recherché par le pharmacien. M. Laurent s'oppose fermement à cette conception : « *Ouais, mais là aussi, c'est immoral, l'argent passe avant la santé !* ». Il continue son raisonnement : « *Non mais là, c'est pas une question d'argent, c'est pas une question de business, c'est une question de vie ou de mort (...) Non, mais là, le business, ce que je veux vous dire, c'est qu'il est pas au premier plan, le premier plan, c'est la santé de la personne !* ». Il insiste sur l'impossibilité morale d'instrumentaliser une personne en échange d'argent : « *Il s'arrange même avec sa conscience* ».

Par rapport à la question de la légitimité du vol, il répond sans hésitation : « *Compréhensible, Est-ce que ça serait compréhensible, c'est ça la question ? (...) Je pense que oui, parce que c'est une question de vie ou de mort* ». La préservation de la vie humaine est une fois de plus affirmée par M. Laurent. Il estime : « *Ha, y a des gens qui volent sans, sans, sans ce contexte-là ! Les contextes comme ça, croyez-moi, la conscience, elle va être tranquille, hein !* ». Il est en capacité de légitimer une action en fonction de principes éthiques qu'il juge supérieurs, quitte à enfreindre une loi. A la fin de la discussion, M. Laurent estime que le positionnement du pharmacien n'est pas moral : « *Et non, pas du tout* ».

M. Laurent se réfère à un niveau de développement moral post conventionnel avec, comme principe dirigeant le jugement, le respect absolu de la vie humaine. En effet, au cours de la discussion, il a invariablement privilégié ce principe éthique. L'émotion suscitée chez lui est l'indignation, face à une situation jugée moralement inacceptable.

7. Le dilemme moral Le délit de fuite.

Le dernier dilemme est celui du délit de fuite. M. Laurent déclare : « *Je pense qu'on partage tous le même point de vue, je pense qu'on partage tous le même point de vue ici* ». Il fait référence au principe du respect de la vie humaine. Puis il évoque la différence entre un jugement émanant d'une situation fictive, et un comportement réel : « *Y a un proverbe qui dit, on connaît vraiment la capacité de nos aides devant le fait accompli. (...) Après, entre la théorie et la pratique, y a toujours un monde qui sépare, hein* ».

Interrogé sur le fait d'assumer le délit de fuite devant son père, il déclare : « *Moi, j'éteins la radio (...) J'éteins la radio. Si je suis avec mon père et qu'il écoute ça, j'éteins la radio* ». Il insiste sur l'importance de ne pas décevoir son père. La proximité affective générée par le dilemme l'a conduit à se conformer aux attentes des membres de son groupe d'appartenance.

Concernant la responsabilité du conducteur, M. Laurent déclare : « *Si on va avec le contexte, peu importe, peu importe, peu importe, si on reste, si on reste sur ce qui est écrit sur ce texte, ouais, on se rend. (...) Ouais voilà, on se rend, on met ça sur le coup de la panique...* ». Il semble donc en capacité d'assumer ses responsabilités. Dans le cas d'un conducteur non assuré, sa réponse est plus nuancée : « *Ça veut dire que vous êtes conscient que vous allez ramasser. Vous êtes conscient que vous allez ramasser (...) Franchement, non, réellement, pas en règle, non, je, je vais essayer d'être clair dans ce que je vais vous dire, réellement, c'est quoi le but, de s'arrêter ? C'est d'apporter son secours à la personne ? Ben, j'apporterai mon secours comme je peux, mais je m'arrête pas* ». Il connaît bien la loi, ainsi que les sanctions encourues en cas d'infraction. Cependant, il paraît surpris par la notion de « non-assistance à personne en danger » : « *Franchement, non-assistance à personne en danger, non-assistance à personne en danger, c'est pour tous les citoyens ?* ».

Puis il met clairement en avant le respect inconditionnel de la vie humaine : « *« C'est ça réellement là, ma question, c'est : quel est le but ? (...) C'est sauver la vie de la personne. Donc, peu importe de la façon que ça a été fait, le but, c'est que ça soit sauvé* ». Puis il continue son raisonnement : « *Dans une deuxième hypothèse, dans une deuxième hypothèse, on est deux dans le véhicule. Moi, je m'arrête, je dis au mec, barre-toi du véhicule, et je reste avec la personne* ». Il opte donc pour la préservation de la vie humaine, tout en échappant aux poursuites judiciaires.

Les arguments de M. Laurent le situent à un niveau de développement moral post conventionnel, correspondant au principe du respect inconditionnel de la vie humaine. Il convient cependant de noter qu'il pourrait avoir tendance à se conformer aux attentes de son père le cas échéant.

Conclusion provisoire sur le niveau de développement moral de M. Laurent.

Dans toutes les discussions, M. Laurent s'est invariablement positionné pour le respect absolu de la vie humaine, ce qui le réfère à un niveau de développement moral post conventionnel. Son jugement moral est principalement déontologique, orienté par le respect de l'interdit de meurtre. Les émotions de colère et d'indignation sont présentes dans son raisonnement. Face à une situation estimée injuste. En effet, quels que soient les actes commis par une personne, il préserve de façon inconditionnelle le principe de la vie humaine. Il se montre en capacité d'enfreindre une loi qu'il juge illégitime, au nom d'un principe éthique supérieur.

Quand la valeur familiale de solidarité est convoquée dans le dilemme, son raisonnement n'est pas conformiste. En effet, il dépasse le simple respect des attentes des membres de son groupe d'appartenance. Il semble donc impossible de référer ce type de jugement moral à un des stades de développement de Kohlberg.

M. Laurent est très écouté par les autres membres du groupe, et les confrontent régulièrement à leurs propres contradictions. Il est fréquemment en capacité d'apporter des arguments pertinents susceptibles de faire évoluer les représentations des autres participants. Sa participation active a donc été un moteur au niveau de la réflexion du groupe.

Comment expliquer qu'un détenu ayant transgressé la loi puisse se situer à un niveau post conventionnel ? D'abord, il peut y avoir un décalage entre le jugement et le comportement réel d'un sujet. De plus, il convient de rappeler que la délinquance n'est pas forcément corrélée à un niveau de développement moral peu élevé.

Chapitre 3 : L'analyse chronologique des arguments de M. Marcel.

M. Marcel est incarcéré pour une procédure criminelle, il a été condamné à une peine de prison supérieure à dix ans. Il est âgé d'une trentaine d'années, et possède un niveau d'études de fin de troisième.

1. Le dilemme Le don d'organe.

Le premier dilemme est celui du don d'organe. M. Marcel s'exprime rapidement : « *Ben la conséquence, c'est que normalement, il arrête sa carrière professionnelle. Si c'est, voilà, si c'est un frère qui, qui lui tient à cœur. Moi personnellement, je l'aurais arrêté ma carrière. Après, voilà...* ». Cet argument semble fondé sur le respect de la vie humaine. Cependant, il nuance son propos en précisant : « *Familiale. Plus c'est ça, demain peut-être que ça aurait été, une copine, ou un copain, je pense pas que ça aurait été la même réaction* ». La réponse première de M. Marcel laissait penser qu'il mettait en avant le respect inconditionnel de la vie humaine. Or, il vient de préciser qu'il n'aurait pas le même positionnement si la personne concernée par le don n'était pas un membre de sa famille. Il privilégie ainsi l'intérêt des membres de son groupe d'appartenance.

Une variante au dilemme est apportée : le frère malade a un âge avancé La réaction de M. Marcel est immédiate : « *Soixante ans, tu lui donnes, pas soixante-dix ans. Soixante-dix ans, je le laisse crever, frère* ». Son argumentation est égocentrique. L'émotion suscitée chez lui est le mépris, teinté d'un sentiment de supériorité morale face au frère âgé. Les autres membres du groupe font part de leur désaccord avec son positionnement, il rétorque : « *Arrêtez, quoi, trois cent mille euros par mois, à soixante-dix piges, il va crever, arrêtez, arrêtez* ». Il poursuit alors son raisonnement : « *Ben après, le frère, on va bien le perdre hein, on va bien le perdre, tôt ou tard, notre frère, la vie continue* ». L'émotion convoquée est, une fois de plus, le mépris. Son raisonnement ne semble pas guidé par le principe absolu du respect de la vie humaine. L'élément déterminant a été l'argent ; M. Marcel est donc guidé par la satisfaction de ses seuls intérêts personnels.

En fin de discussion, M. Marcel exprime une autre possibilité, acheter un organe sur un donneur sain : « *Ben j'irais acheter quelqu'un dans un autre pays, et je lui prends son rein, voilà, qu'est-ce qu'il y a ? (...)* ...*La queue, dans un pays, on leur donne tous cinquante euros chacun, ils vont tous faire des analyses, vous inquiétez pas, cinquante euros...* ». Il éprouve un sentiment de supériorité morale face à des personnes dans le besoin. La satisfaction de ses intérêts personnels pourrait donc l'amener à commettre des actes moralement contestables, et pénalement répréhensibles.

L'argumentation de M. Marcel le situe au stade du penseur pré conventionnel, guidé par le principe unique de la satisfaction de ses intérêts personnels. Au cours de la discussion, il a exprimé des arguments radicaux en vue de préserver son unique intérêt : « *Je le laisse crever* », « *... j'irais acheter quelqu'un dans un autre pays, et je lui prends son rein...* ». L'émotion dominante dans son argumentation est le mépris, qui suscite des propos teintés d'irrespect.

2. Le dilemme Le camp de concentration.

Le dilemme suivant est celui du camp de concentration. M. Marcel s'exprime en accord avec le choix des autres membres du groupe : « *Moi, je suis d'accord. On partage (...) Ça veut dire que tout le monde, il mange un peu. On partage (...) Ouais, ben je lui donnerai. Quand même, c'est une vie, c'est, c'est un être humain...* ». Il semble privilégier le respect inconditionnel de la vie humaine. Suite à l'exemple du crash d'avion dans la Cordillère des Andes et aux conditions de survie des rescapés, il déclare : « *Ils avaient le choix de manger, c'est eux-mêmes qui ont fait le choix de pas manger. C'est ça aussi qui est, qui est complexe. C'est que leur instinct de survie, j'sais pas, il est pas ressorti... Puisque après, dans un instinct de survie, on va pas savoir nos réactions* ». Il a l'air surpris par le fait que certains passagers aient fait le choix de ne pas manger leurs congénères.

Suite à la variante de l'enfant malade, M. Marcel s'exprime : « *Ça se refait, les enfants* ». Il ne lui semble donc pas problématique de laisser mourir un enfant. Son raisonnement est orienté par une émotion à valence négative, le mépris, suscitant une argumentation empreinte d'irrespect (« *Ça se refait les enfants* »). Ce n'est pas le principe du respect inconditionnel de la vie humaine qui oriente son jugement. Il continue son raisonnement en précisant : « *Au contraire, si c'est un enfant, il mangera moins... Et alors, y aura moins à partager* ». Son argumentation laisse à penser que son jugement est orienté par la seule satisfaction de ses intérêts personnels.

Il nuance ensuite son raisonnement : « *Ben, sur l'enfant, je serai un peu plus, euh, sensible, voilà, parce que vous voyiez, même dans la rue, y en a, quand on voit des mendiants, qui*

mendiant, quand ils sont avec un enfant, voilà, ça touche plus que quand ils sont seuls ». Il avoue être plus sensible à la détresse d'un enfant qu'à celle d'un adulte.

L'argumentation de M. Marcel le situe à un niveau pré conventionnel avec, comme principe directeur, la satisfaction de ses seuls intérêts. Il convient de noter qu'au cours de la discussion, il a exprimé du mépris à l'égard des enfants : « *Ça se refait les enfants* ». Ses propos pourraient laisser penser que son jugement est orienté par ses seuls intérêts personnels, au détriment de la vie humaine.

3. Le dilemme moral L'autopsie.

Le dilemme moral suivant est celui de l'autopsie. M. Marcel s'exprime en premier : « *Ben, si elle le veut pas, après faut respecter ses choix... Voilà, le choix de la maman. Après, y a d'autres choses qui sont un peu plus complexes que ça, je sais pas si ça peut rentrer en compte. Parce que nous, dans notre religion, on n'a pas le droit de faire l'autopsie* ». Il semble vouloir satisfaire les attentes maternelles. Puis il complète son point de vue : « *Je pense que c'est une bonne chose de respecter son choix, après, comment on fait si on vit euh, sans respecter son choix ? On reste avec une culpabilité en nous-même...* ». Son raisonnement est orienté par la satisfaction des intérêts d'un membre de son groupe d'appartenance.

Concernant le don de son corps à la science, M. Marcel est catégorique : « *« Moi, je le donnerais pas... Ben parce que, déjà, j'ai pas envie qu'on me, qu'on me, qu'on me découpe de partout. Voilà, après c'est, bon même si on est mort... »* ». A la fin de la discussion, il conserve son positionnement initial, à savoir le refus de l'autopsie. Il met en avant le respect de la parole du défunt : « *Surtout si c'est les dernières volontés, d'accord, si c'est les dernières volontés* ». Il précise ensuite l'importance des préceptes religieux : « *Moi, je ferais le choix de la religion, tout simplement. Ce serait pas mon choix à moi personnellement, mais ce serait le choix de ma religion... Ben non, puisqu'elle va le payer devant le bon dieu, donc je préfère pas qu'elle le paie* ».

Les différents arguments exprimés par M. Marcel le situent à un stade conformiste, guidé

par le principe de la satisfaction des intérêts de son groupe d'appartenance, sa famille. Il convient de noter que les préceptes de sa religion semblent importants pour lui.

4. Le dilemme moral Le tramway.

Le dilemme suivant est celui du tramway. M. Marcel exprime son positionnement : « *Voilà, on va tous choisir une vie humaine... On va tous choisir une vie humaine à prendre, plutôt que d'en prendre cinq. C'est de la logique* ». Il opte pour la préservation du plus grand nombre de vies, formulant ainsi un jugement utilitariste. Face au deuil des familles, il précise : « *Ben moi, je vous dis, les cinq personnes, s'ils meurent, les familles, elles vont aussi... Non, non, mais y a cinq familles qui pourraient être solidaires face au deuil... Y a des liens qui peuvent se créer face au deuil* ».

Une variante est apportée au dilemme, la présence d'un père de famille sur la voie ferrée. Le positionnement de M. Marcel reste le même : « *Parce que y a trop de pertes, là-bas, y a cinq personnes, cinq familles, cinq familles, y a des enfants, y a des cousins, y a des sœurs... Leurs sœurs, leurs machins, voilà, cinq familles détruites... Hein, si ils ont des sœurs, des machins, voilà, ça prend cinq, cinq familles en vrai* ». Il privilégie ainsi la préservation du bien-être du plus grand nombre.

En revanche, lorsque la variante « présence d'un membre de sa famille » est introduite, son positionnement est tout autre : « *Ah, j'écrase les cinq... Ouais, sans pitié* ». Puis il poursuit son raisonnement : « *C'est un choix familial, un choix du cœur, que je pourrais pas accepter avoir tué euh... Parce que même vivre, en sachant que j'ai tué un membre de ma famille, c'est pas comme si j'aurais tué cinq étrangers que je ne connais pas* ». Il n'hésiterait pas à condamner cinq personnes pour sauver un seul membre de sa famille. Les émotions sont présentes dans ses propos. L'empathie et la compassion éprouvées face à un proche l'amènent à formuler des jugements visant la satisfaction des seuls intérêts des membres de son groupe d'appartenance. Il est en capacité d'évoquer le sentiment de culpabilité : « *C'est dur à vivre, c'est très très dur à vivre avec beaucoup de morts sur la conscience, mais c'est pas ma famille* ».

M. Marcel insiste sur l'importance des valeurs familiales, dans le contexte de la détention : « *Pendant six mois, vous allez peut-être avoir un ou deux amis, y vont venir, mais après, ça va les souler. Votre famille, elle sera là tous les jours, hein* ». Il explicite le caractère essentiel de la famille : « *En plus, c'est dans notre culture, ça... Parce que nous, comme je vous expliquais la semaine dernière, c'est que voilà, nous, dans notre culture, les parents, c'est sacré* ».

A la fin de la discussion, M. Marcel se positionne en faveur de la préservation du plus grand nombre possible de personnes. Il précise cependant que son choix ne s'applique que si la personne n'est pas un membre de sa famille. L'empathie manifestée à l'égard des proches le conduit à se positionner en faveur des intérêts de ceux-ci. Il peut donc être positionné à un niveau conformiste, selon lequel il convient de satisfaire les intérêts des membres de son groupe d'appartenance.

5. Le dilemme moral Le chirurgien.

Le dilemme suivant est celui du chirurgien. M. Marcel prend la parole : « *Ben moi, je serais pour euh, pour trouver un arrangement et le payer, si possible... Ben, de, de lui donner une somme euh, une coquette somme d'argent pour voir si, s'il pourrait me donner ses organes* ». L'émotion dominante chez lui est le mépris, en réaction à un sentiment de supériorité morale. Il argumente sur un mode de pensée égocentrique, orienté par les intérêts financiers. Un membre du groupe argumente en faveur du respect inconditionnel de la vie humaine. M. Marcel semble prendre en compte cet argument, en déclarant : « *Ben moi, moi, personnellement, c'est, ça reste un être humain... Après, c'est pas parce qu'il a des, c'est pas parce qu'il a des besoins d'argent, ou qu'il vit dehors qu'il est, qu'il est plus mauvais qu'un autre* ».

Cependant, afin de clarifier son positionnement, il précise : « *Si, s'il est mauvais, moi, je lui enlève, hein (...)* Si c'est moi, moi, je pense, si c'est le mec, il a commis des crimes atroces, ou si c'est un pédophile euh, je lui prends tous ses organes ». L'émotion de colère est présente dans ses propos, suite à une situation jugée moralement inacceptable. Puis il continue son argumentation : « *Voilà, si le mec, il a, il a tué au moins dix personnes dans*

sa vie euh, je vois pas, je vois pas lieu de laisser vivre une bête comme ça, non ? ». Pour lui, il serait donc moralement acceptable de sacrifier la vie d'une personne ayant commis des crimes atroces.

Face à la contradiction apportée par un autre membre du groupe, M. Marcel étaye ses propos en déclarant : *« Ah ouais, vous prenez Michel Fourniret, Michel Fourniret, c'est des gens, ils ont pas besoin de vivre ces gens ! Voilà, les gens comme ça, Fourniret, c'est un, c'est un, c'est un serial killer d'enfants »*. La colère suscitée par l'évocation des assassins d'enfants entraîne une vengeance à leur égard. La dimension religieuse est également convoquée dans son argumentation : *« Ça sera Dieu qui en aura décidé ainsi... C'est le destin ! Si Dieu, il le décide, s'il le décidera ou pas d'avoir un organe, et qu'il doit mourir, par toutes les manières que vous allez faire, même vous allez lui retransplanter un organe, s'il doit mourir, il doit mourir »*.

Au cours de la discussion, il envisage une nouvelle option : *« Si c'est le mec qui a fait des attentats, on peut éviter tout ça... On prend les organes de ceux, malheureusement, qu'il aura tués (...) Au Bataclan, ils ont pris une balle, si c'est qu'une balle dans la tête ! »*. Devant l'indignation des autres membres du groupe, M. Marcel conserve son jugement utilitariste, visant à préserver le bien être du plus grand nombre de personnels.

La dimension empathique semble absente de son argumentation, ce qui pourrait révéler un déficit d'émotion envers la souffrance d'autrui.

En fin de discussion, il entrevoit une nouvelle possibilité : *« S'il voyait que c'est un suicidaire, ils vont faire une tentative de suicide, ah là, ça peut changer l'histoire ! Voilà, si le mec, il a fait une tentative de suicide, et il veut plus vivre, dans tous les cas, il va plus vivre... »*. Il conforte ainsi une argumentation centrée sur le non-respect de la vie humaine.

Le jugement moral de M. Marcel est purement utilitariste. Son argumentation le situe à un stade pré conventionnel, guidé par le principe de la satisfaction de ses intérêts personnels. Au cours de la discussion, il a exprimé des arguments forts : *« ... je vois pas lieu de laisser vivre une bête comme ça, non ? »*, *« Au Bataclan, ils ont pris une balle, si c'est qu'une balle dans la tête ! »*. L'émotion à valence négative, la colère, a dominé son argumentation

au sujet des assassins d'enfants. La dimension empathique a semblé faiblement convoquée au cours de la discussion. Pour lui, l'instrumentalisation de la vie humaine est moralement acceptable, à condition que la personne ait commis des crimes graves.

6. Le dilemme moral Le soldat.

Le dilemme suivant est celui du soldat. M. Marcel débute : « *Ben, au lieu d'être tous capturés, et d'être tous torturés à notre tour, parce que même nous... et ben, je pense que, faut, faut, faut l'achever* ». Son mode de pensée est autocentré, l'important pour lui étant de sauver sa vie. Il précise : « *Ben, pour, pour l'empêcher de souffrir... Et pour éviter euh, qu'on se fasse tous choper, quoi* ». Son jugement paraît être utilitariste, visant la préservation du plus grand nombre possible de vies.

Face aux arguments contraires des autres membres du groupe, il conforte son positionnement : « *Mais tu peux pas, vous comprenez pas les gars, oh, vous arrivez pas à comprendre, vous êtes butés ! Voilà, donc, vous allez tous mourir !* ». Il insiste sur le fait qu'il est réaliste : « *Je pense que sur le fait, ils choisiraient tous ma décision... Parce que moi, je suis très réaliste, Madame (...) J'essaie d'être le plus réaliste possible, en, en inspectant l'histoire et, ah, on est combien déjà, on est combien de soldats ? Si on est une quinzaine pour un mec euh, tu vas perdre une quinzaine pour un mec en tant de guerre, je sais pas, c'est...* ». Par cette argumentation, il vise la préservation du plus grand nombre de vies possible. Les autres membres du groupe ne sont pas d'accord avec son choix ; il persiste en affirmant : « *Eux, ils veulent perdre la guerre tout de suite (...) ...c'est mort, on se fait tous crever. C'est cuit, tu vas pas te battre...* ». Il affirme également que : « *En gros, y a pas d'échappatoire, l'échappatoire, c'est, on le fume, on le tue !* ». L'émotion suscitée chez lui est la colère, en réaction à des positionnements estimés inadaptés chez les autres apprenants.

Une variante au dilemme est introduite : le soldat blessé est un membre de sa famille. M. Marcel exprime soudain un avis contraire à son positionnement initial : « *Moi, pour moi, si c'est la famille, voilà, vous prenez même les quinze capturés, on va tous crever ensemble ! Après, c'est mon choix... Ben voilà, on crève ensemble, on meurt ensemble* ». Il continue

son raisonnement : « *C'est pas grave, je condamne tout le monde ! Pour mon frère, pour mon frère, pour mon frère, je serais prêt à tuer quinze personnes ou trente personnes* ». Il convoque une émotion à valence positive, l'empathie, ressentie devant la souffrance d'un proche. Le respect inconditionnel de la vie humaine n'est donc pas le principe qui dirige son jugement.

Il évoque ensuite le problème de la conscience : « *Vous imaginez avoir la mort sur la conscience, vous avez laissé votre frère crever devant vous, sans rien faire ? Vous serez un lâche toute votre vie !* ». A la fin de la discussion, il se positionne définitivement : « *Tout le monde est mort, je le sauve pas, si on en peut, même quelques-uns, en réchapper, là j'irais. Parce que peut être que j'échapperais à la mort* ».

Au début de la discussion, les arguments exprimés par M. Marcel pouvaient laisser penser qu'il visait la préservation du bien-être du plus grand nombre. Or, l'argumentation formulée en fin de discussion le réfère à un niveau de développement moral conformiste avec, comme principe guidant le jugement, la satisfaction des intérêts des membres de son groupe d'appartenance, la famille. L'empathie éprouvée face à la détresse d'un membre de sa famille l'a amené à formuler un jugement visant la préservation de la vie du proche.

Conclusion provisoire sur le niveau de développement moral de M. Marcel.

Au cours des discussions philosophiques, M. Marcel s'est très souvent positionné à un niveau de développement moral pré conventionnel avec, comme principe directeur, la satisfaction de ses seuls intérêts personnels. Cependant, quand la dimension familiale est convoquée, il se situe à un niveau conformiste, visant à préserver l'intérêt des membres de son groupe d'appartenance.

Quand ses intérêts personnels ne sont pas en jeu dans la situation, il formule des jugements majoritairement utilitaristes. Les arguments qu'il convoque laissent parfois peu de place à l'empathie ou à la compassion. Sa capacité empathique envers autrui peut paraître émoussée. En revanche, il exprime de l'empathie face à la situation de la souffrance d'un proche. Le vocabulaire employé n'est pas souvent en faveur de la considération positive

inconditionnelle de la vie humaine.

Cependant, grâce aux interactions avec les membres du groupe, M. Marcel se montre en capacité d'écouter les arguments exprimés. Ces interactions lui permettent rarement de changer de positionnement. Sa capacité empathique pourrait être développée grâce au travail réflexif sur le dilemme moral. En conséquence, il pourrait évoluer vers un niveau de développement moral plus élevé.

Chapitre 4 : L'analyse chronologique des arguments de M. Kamel.

M. Kamel est âgé d'une quarantaine d'années. Il est incarcéré dans le cadre de la détention préventive pour des délits multiples. Il est titulaire d'un baccalauréat professionnel. Il occupe un poste d'auxiliaire au sein de la détention.

1. Le dilemme moral Le chirurgien.

Le premier dilemme est celui du chirurgien. M. Kamel s'exprime en premier : « *Moi, voilà, une personne, c'est une personne, c'est un être humain, SDF ou pas* ». Il exprime un positionnement en faveur du respect de la vie humaine. Il résume d'ailleurs le dilemme en déclarant : « *En l'assassinant (...) Sacrifier une personne pour cinq* ». Il poursuit son raisonnement : « *Il est en bonne santé, faut le laisser tranquille... Non, faut le laisser en vie, on va pas tuer des gens, c'est un assassinat* ». Par son argumentation, il met en avant le respect inconditionnel de la vie humaine. Son jugement est déontologique, il respecte la règle morale de l'interdit de meurtre. M. Kamel évoque ensuite le serment d'Hippocrate signé par les médecins : « *Le chirurgien, il est assermenté, il a signé son serment d'Hippocrate* ». Puis il l'explique : « *C'est que, il doit sauver, il doit sauver, il est obligé de soigner les gens, c'est une obligation* ».

Une variante est apportée au dilemme : la commission d'un crime grave par le SDF. Son positionnement change alors radicalement : « *Pédophile, ouais, aussi, pareil, hein... Pédophilie, assassinat d'enfants, machin, sans pitié (...) Les Dutrou, les machins comme ça... Soi-disant, ils sont malades. C'est une maladie, soi-disant* ». Une émotion à valence

négative, la colère, est convoquée dans ses propos. Elle est suscitée par le sentiment de violation d'une norme sociale et morale. Le respect de la vie humaine n'est donc pas inconditionnel chez M. Kamel. Il estime moralement acceptable de supprimer une vie humaine afin de sauver plusieurs personnes.

Concernant la possibilité d'opérer un gain financier, il déclare : « *Ben après, c'est vrai, quand on peut faire la proposition, s'il est en fin de vie, le SDF, on peut lui faire la proposition, euh... On peut lui proposer, moyennant finances, de, d'accélérer le mouvement, quoi* ». Il précise cependant : « *En lui demandant son avis... Ben oui, on va pas tuer les gens !* ». Pour M. Kamel, il serait donc acceptable de tuer une personne qui serait consentante. A l'issue de la discussion, M. Kamel déclare finalement : « *Il est pas malade, il a sa santé, qu'il fasse sa vie, hein !* ».

Les arguments de M. Kamel semblent reposer sur le principe du respect inconditionnel de la vie humaine. Il convient cependant de noter qu'il lui semble moralement acceptable de supprimer une personne ayant commis des crimes graves. L'émotion suscitée par l'évocation de la pédophilie est la colère, en réaction à la violation d'une norme sociale et morale. Il est donc difficile, sur cette séance, de positionner M. Kamel à un certain niveau de développement moral.

2. Le dilemme moral Le soldat.

Le dilemme moral suivant est celui du soldat. M. Kamel s'exprime en faveur de la solidarité : « *Ouais, faut se battre, faut se battre... Faut se battre, faut pas le laisser (...)* *Ouais, faut le prendre* ». Il continue son raisonnement : « *On est en temps de guerre, on est en temps de guerre* ». Il précise que dans les valeurs militaires : « *Il laisse pas de blessé (...)* *Ouais, faut tenter de l'emmener. La guerre, c'est comme ça* ». Il se positionne en faveur du respect de la vie humaine, quitte à condamner l'ensemble du groupe de soldats. Il précise ensuite : « *Vaut mieux, vaut mieux mourir que vivre dans la honte* ». Son argumentation est empreinte d'une émotion empathique, l'amenant à formuler un jugement déontologique.

Un membre du groupe fait remarquer qu'il préférerait éprouver de la honte et rentrer vivant. M. Kamel rétorque : « *Ouais, mais après les enfants, ils, ils se disent, alors, le père de l'autre, il a fait la guerre, ils lui ont donné une décoration, mon père, il a fait le traître* ». Il insiste à nouveau sur les valeurs de l'armée : « *L'esprit de groupe, y a une charte aussi, c'est obligé, y a une charte euh, faut pas abandonner son, son, son...* ».

Une variante au dilemme initial est apportée : le soldat blessé est un membre de la famille. M. Kamel reste sur son premier positionnement : « *On peut pas l'abandonner. Ben, je l'abandonne pas, moi* ». Il évoque un problème de conscience : « *Après, on a la mort sur la conscience* ». L'empathie suscitée en réaction de la perception de la souffrance d'un proche l'a amené à formuler un jugement en faveur de son intérêt. A la fin de la discussion, il se positionne définitivement : « *Ah, quand même, faut se battre (...) Ben, pas avoir honte d'avoir laissé quelqu'un, la fierté, la solidarité, la fierté... Même si on meurt, c'est pas grave, au moins on rentre, on a les enfants, par la suite, après, ils se disent, bon, nous, notre père il a assuré, voilà* ».

Les arguments de M. Kamel le situent à un niveau de développement moral post conventionnel avec, comme principe dirigeant le jugement, le respect inconditionnel de la vie humaine. Il convient de noter qu'il s'est montré sensible à la valeur de solidarité. Son jugement est déontologique, respectant l'interdit de meurtre. En revanche, en présence d'un proche, il éprouve de l'empathie et change de positionnement. Il se prononce alors en faveur de l'intérêt du proche.

3. Le dilemme moral La mort programmée.

Le dilemme suivant est celui de la mort programmée. M. Kamel s'exprime : « *Euh, ouais, c'est un assassinat, on revient toujours à la même chose, c'est un meurtre* ». Il a parfaitement conscience du caractère criminel de l'acte, et convoque un jugement déontologique. Cependant, il lui semblerait moralement acceptable de supprimer la personne si elle est consentante : « *Ben là, c'est l'euthanasie en fait. Faut voir si, déjà le vieux, il accepte. Si c'est lui qui demande* ». Face à l'opposition ferme d'un membre du groupe, il révisé son argumentation : « *Ouais, ouais, c'est pour ça, là, c'est un assassinat,*

c'est un meurtre ! ». Il se montre en capacité d'entendre une argumentation, et de changer de positionnement en conséquence.

Puis il déclare ensuite : « *Après hein, après, y a l'argent qui fait que, on se pose des questions. Surtout si le mec, il a pas d'argent, il crève de faim, machin...* ». M. Kamel évoque ensuite le problème de la conscience : « *Il va vivre avec ça, après soit... Puis en principe, son argent, il va partir en fumée, parce que ça porte la, la poisse. Tu tues quelqu'un, machin (...) Tu les prends, tu sais quoi, toute ta famille est alignée, ils vont avoir la poisse demain... Allez, laisse tomber ! Qu'il garde son argent !* ». L'émotion convoquée chez lui est la culpabilité, face à la violation d'une norme morale. Cette émotion entraîne une réaction de fuite. Il semblerait qu'il s'inquiète des répercussions potentielles de l'acte criminel.

Il évoque à présent le problème moral posé par le dilemme : « *Ben non, ça n'a rien à voir avec l'argent, c'est la morale* ». Il reformule clairement l'enjeu du dilemme : « *Ah là, le dilemme, c'est de l'argent contre la vie* ». Face à deux autres membres du groupe qui opte pour l'assassinat du malade, il précise : « *C'est pas une prise, faut l'étouffer* ». Il a bien conscience qu'il convient d'effectuer une action directe sur le malade. En respectant la règle de non instrumentalisation de la personne, M. Kamel convoque un jugement déontologique.

Une variante est apportée au dilemme : le malade a commis un crime gravissime., M. Kamel est catégorique : « *Si c'est un pédophile, moi, je le tue (...) S'il, s'il est soigné, il recommencera (...) Euh, moi, je le tue. Pédophilie, j'aime pas ça. J'ai une fille (...) J'ai une fille, moi, je dis que ces gens là, ils sont pas malades, c'est dans leur tête, il faut les tuer* ». L'émotion suscitée face à la violation d'une norme morale et sociale est la colère, entraînant un jugement de vengeance. Le respect inconditionnel de la vie humaine n'est donc pas le principe guidant son jugement. Il complète son raisonnement en précisant : « *Ben ouais, si c'est mes enfants, je le tue, y a pas de justice hein, c'est moi, ça sera moi la justice (...) Non, mais je la connais, je la connais ma réaction, vous inquiétez pas. C'est quoi ce, ces gens bizarres ?* ». A présent, il cautionne le fait de se faire justice soi-même.

Au cours de la discussion, M. Kamel a changé de positionnement. Au début de la discussion, il a privilégié le respect inconditionnel de la vie humaine. Cependant, il a estimé moralement acceptable de supprimer une personne ayant commis des crimes graves. La colère suscitée face à une situation estimée moralement inacceptable l'amène à formuler un jugement de vengeance. La présence d'un membre de sa famille dans la situation le réfère donc à un niveau conformiste, visant la satisfaction des intérêts de son groupe d'appartenance.

4. Le dilemme moral Le cas de Heinz.

Le dilemme suivant est celui de Heinz. M. Kamel prend la parole en premier : « *C'est un traître ce pharmacien ! Sa femme, elle est en fin de vie, s'il veut la sauver, il doit la sauver, il est immoral ! Ah non, mais là, c'est immoral !* ». L'émotion générée par le comportement jugé inacceptable du pharmacien est la colère. Nous demandons à M. Kamel de clarifier sa prise de position. Il répond : « *Il l'a payé un peu, il l'a payé, il devrait accepter, il va en faire de l'argent après... La moralité, un homme normalement constitué, il lui donne, hein* ». Le principe guidant son jugement est le respect inconditionnel de la vie humaine.

M. Kamel avance un nouvel argument : « *C'est non-assistance, non-assistance à personne en danger... Ils signent la charte des médecins, les pharmaciens, non ? Le serment d'Hippocrate ?* ». Au sujet du pharmacien, il ajoute : « *C'est un SS* ». Ses propos sont fermes, l'émotion suscitée chez cet apprenant est la colère, face à une situation jugée injuste. Puis il évoque une possibilité conforme à la loi : « *Se plaindre. A l'ordre des pharmaciens* ». Sa proposition témoigne de sa bonne connaissance des lois.

M. Kamel n'a pas varié de positionnement au cours de la discussion : « *Ouais, c'est immoral en fait, c'est immoral ce qu'il fait* ». Pour lui, la conduite du pharmacien est contraire à la moralité ; il estime inconcevable de ne pas sauver la vie d'une personne. Nous demandons alors si le droit de propriété doit primer sur le respect de la vie humaine. La réponse de M. Kamel est immédiate : « *Le respect de la vie !* ». Puis il revient sur la dimension de la non-assistance à personne en danger : « *De toute façon, le mec, il peut même porter plainte pour non-assistance à personne en danger* ».

Tout au long de la discussion, les arguments de M. Kamel ont été conformes au principe du respect inconditionnel de la vie humaine. Il se positionne donc à un stade de moralité post conventionnel, guidé par des principes éthiques. L'émotion suscitée en réaction à une situation jugée injuste est la colère.

5. Le dilemme moral Le Pont.

Le dilemme moral suivant est celui du Pont. M. Kamel prend la parole en premier : « *Non. Pourquoi ? C'est un assassinat* ». Son jugement est déontologique, il refuse d'instrumentaliser une personne. Nous lui demandons d'explicitier l'emploi du terme « assassinat ». M. Kamel répond : « *Ben pousser quelqu'un, le tuer volontairement, c'est un assassinat !* ». Cet apprenant défend donc le principe du respect de la vie humaine. L'émotion convoquée est l'empathie, générée par la perception de la souffrance d'une personne.

Au cours de la discussion, nous sollicitons à nouveau le positionnement de M. Kamel. Il répond : « *Moi franchement, franchement, je sais pas, faut le vivre, faut le vivre pour savoir* ». Cet apprenant distingue un jugement en situation fictive et un comportement en situation réelle. Sa capacité de décentration est tout à fait intéressante. Nous rappelons ensuite le dilemme moral du tramway, ainsi que la différence fondamentale avec le dilemme du Pont. Pour M. Kamel, la situation est claire : « *C'est un meurtre !* ». Nous lui demandons de clarifier son positionnement : « *Parce que là, on fait, on fait une action volontaire de pousser quelqu'un* ». Les termes employés sont sans nuance : « *C'est un meurtre !* », « *...une action volontaire...* ». L'émotion suscitée par les propos des autres apprenants est l'indignation. En effet, le reste du groupe ne partage pas sa conception, estimant moralement acceptable de tuer une personne afin d'en sauver cinq autres. M. Kamel tente de leur faire comprendre la différence essentielle entre les deux dilemmes, en évoquant le dilemme de l'Aiguillage : « *Que ce soit à droite, que le train arrive à droite ou à gauche, donc c'est condamné* », puis le dilemme du Pont : « *Là, le mec qui est sur le pont, il est pas condamné... L'action du train, l'aiguillage, qu'il aille à droite ou à gauche, il faut sacrifier quelqu'un. Là, on n'est pas obligé de sacrifier le, le, le gros* ». Il a

clairement conscience qu'une action directe est à réaliser sur une personne. Pour lui, l'instrumentalisation de la vie humaine semble impossible, il formule donc un jugement déontologique.

Grâce aux arguments apportés par M. Kamel, certains apprenants du groupe font évoluer leurs positionnements. Ils comprennent le problème moral généré par l'instrumentalisation de la personne. M. Kamel évoque les valeurs qui fondent son jugement : « *Quand je dis que c'est un choix, c'est un choix de moralité... (...) ...t'es pas obligé de mettre la vie en danger de quelqu'un... C'est la même histoire, mais t'as là, la conscience qui te dit, là, je suis en train d'assassiner quelqu'un, et dans l'autre, c'est plus facile de...* ».

Dans ce dilemme moral personnel, la dimension des émotions empathiques est bien présente. Le jugement de M. Kamel est déontologique, avec respect de l'impératif catégorique kantien : l'instrumentalisation de la vie humaine. Son positionnement le réfère à un niveau de développement moral post conventionnel, avec comme principe supérieur, le respect inconditionnel de la vie. M. Kamel a beaucoup participé à la discussion philosophique, et a été un moteur au niveau de la réflexion du groupe.

6. Le dilemme moral Le virus.

Le dilemme moral suivant est celui du virus. Au début de la discussion, M. Kamel formule un jugement utilitariste : « *Ah, après là, c'est obligé, voilà, sauver les personnes. (...) Voilà, c'est un choix forcé* ». Pour M. Kamel, il paraît donc acceptable d'instrumentaliser une vie humaine, afin d'en sauver des millions d'autres. Il a clairement conscience que la situation est grave : « *Ouais là, c'est, c'est sauver la race humaine donc, carrément !* ».

M. Kamel demande, au sujet des deux personnes susceptibles de recevoir la substance mortelle : « *Est-ce qu'elles sont condamnées, les deux personnes ? (...) Puisqu'il y a une épidémie, donc euh...* ». Il estime que : « *De toute façon, on en sauve une des deux. (...) Y a moins, y a moins de problème de conscience* ». Nous précisons ensuite que les deux personnes ne sont pas consentantes. M. Kamel exprime sa position : « *Si les deux, les deux, les deux en même temps ? Ben, on peut pas essayer ! (...) Ben, faut trouver deux autres* ».

personnes. *On peut pas forcer quelqu'un à pas faire ce qu'il veut !* ». M. Kamel, qui avait précédemment exprimé un jugement utilitariste, formule à présent un jugement déontologique. La dimension émotionnelle est venue interférer avec les processus cognitifs contrôlés chez lui. Il adhère au respect inconditionnel de la vie humaine.

Nous demandons aux apprenants d'explicitier le problème posé dans ce dilemme. Pour M. Kamel : « *C'est un problème de moralité !* ». Nous introduisons une variante dans le dilemme : la présence d'un membre de la famille. M. Kamel est alors catégorique : « *Ah non, j'essaie sur moi, ou sur la personne qui est à côté, pas de ma famille !* ». L'empathie éprouvée face à la souffrance d'un proche l'amène à formuler un jugement privilégiant les intérêts de son groupe d'appartenance.

Au cours de la discussion, M. Kamel est passé d'un jugement moral utilitariste à un jugement déontologique, s'interdisant formellement d'instrumentaliser une personne. Il convient cependant de noter qu'en cas de présence d'un membre de sa famille, son positionnement est autre : il privilégie les intérêts de son groupe d'appartenance. Son raisonnement est alors orienté par l'empathie.

7. Le dilemme moral Le juge.

L'avant-dernier dilemme moral étudié est celui du juge. M. Kamel déclare : « *On sait pas c'est pour qui, parce que, ce que les journalistes, on se pose la question de savoir s'ils travaillent de manière à ce que ce soit médiatisé justement pour que eux, derrière les juges, ils nous allument bien fort, ou, ou est-ce qu'ils le font parce que, parce qu'ils doivent le faire, et qu'ils le font pour tout le monde, alors que...* ». Puis il poursuit son raisonnement : « *Ils passent par les, par les médias, ils passent par les journalistes. Donc on se demande si les journalistes, ils travaillent pas aussi avec les juges !* ». Il évoque la proximité existant entre la justice et les médias. Il fait d'ailleurs référence à une possible collusion entre eux.

Concernant la différence de jugement rendu pour un même fait, il considère : « *Ouais, mais là, c'est, ils veulent mettre un maximum à quelqu'un qui est connu. En gros, ils veulent lui*

faire comprendre, c'est quoi, parce que t'es connu, tu vas réussir à t'en tirer, c'est ça, je comprends pas ». Il estime injuste le fait de donner une peine exemplaire à une personne connue. Ainsi, il se réfère au principe d'égalité entre les personnes. A présent, M. Kamel critique le système judiciaire français : « *Et y a aussi le fait que, quand ils arrivent pas à prouver qu'on est coupable, ça devrait euh, ça devrait aller dans le sens du, du, du coupable. (...) Ici, c'est ce qu'ils disent dans la loi, mais ils l'appliquent pas du tout, pas du tout !* ». L'émotion suscitée chez lui résulte d'une situation jugée injuste.

A la fin de la discussion, M. Kamel conforte son positionnement premier : « *Ouais, c'est injuste, injuste ! ... Pour ma part, je, je pense qu'il faut que les deux personnes soient condamnées de la même, la même façon. Même si c'est une, une personne de ma famille (...) Par souci d'égalité, même faute, même condamnation* ».

Les arguments avancés par M. Kamel le situent à un niveau de développement moral post conventionnel, visant à garantir le respect des droits fondamentaux des individus dans la société. L'émotion suscitée par l'injustice de la situation chez M. Kamel est l'indignation.

8. Le dilemme moral Le sauvetage.

Le dernier dilemme moral est celui du sauvetage. M. Kamel s'exprime : « *S'il est condamné hein, faut le sacrifier ! Quoi qu'il en soit, il va mourir, on le sacrifie ! Vaut mieux le sacrifier, hein !* ». Il convoque des arguments utilitaristes, visant à préserver le plus grand nombre possible de vies humaines. M. Kamel poursuit son raisonnement : « *Non, non, si il va mourir euh, il est condamné, s'il meurt, s'il meurt, vaut mieux le sacrifier, hein !* ». Il lui paraît moralement acceptable de condamner une personne, en vue de préserver le bien être du plus grand nombre.

Ensuite, M. Kamel demande : « *Est-ce que cette personne, elle sait qu'elle, qu'elle va mourir ? (...) On se raccroche toujours, on se raccroche toujours à la vie* ». Il se montre sensible au fait que la personne soit consciente de l'issue fatale. L'émotion suscitée par la situation est l'empathie, en réaction à la perception de la souffrance d'autrui. Face au problème de conscience généré par le meurtre, M. Kamel déclare : « *Ca divise le cas de*

conscience ». Pour lui, le problème de conscience pourrait être partagé par plusieurs personnes, ce qui atténuerait le sentiment de responsabilité.

Tout au long de la discussion, M. Kamel s'est invariablement exprimé en faveur d'un jugement utilitariste, visant à préserver la vie du plus grand nombre possible de personnes. La dimension émotionnelle a peu interféré au niveau de son jugement moral. L'instrumentalisation de la vie humaine lui paraît donc moralement acceptable.

Conclusion provisoire sur le niveau de développement moral de M. Kamel.

Au cours des discussions philosophiques, M. Kamel s'est souvent positionné à un niveau de développement moral post conventionnel avec, comme principe directeur, la préservation inconditionnelle de la vie humaine. Il possède des principes éthiques forts, et est en capacité de nommer les valeurs qui fondent son jugement moral : solidarité, moralité, entraide. Cependant, quand la dimension familiale est convoquée, il semblerait se situer à un niveau conformiste, visant à préserver l'intérêt des membres de son groupe d'appartenance. M. Kamel accorde en effet une importance primordiale aux valeurs familiales. Cependant, son raisonnement n'est pas conformiste, il dépasse le simple respect des attentes de son groupe d'appartenance. Il semble donc impossible de référer ce type de jugement moral à un des stades de développement de Kohlberg.

Cet apprenant a eu un rôle très actif lors des discussions sur les dilemmes moraux. A plusieurs reprises, il s'est montré en capacité d'argumenter et de faire évoluer les positionnements d'autres apprenants. M. Kamel, qui est incarcéré pour plusieurs délits, est souvent en capacité d'affirmer son attachement au respect inconditionnel de la vie humaine.

Chapitre 5 : L'analyse chronologique des arguments de M. Ali.

M. Ali est un détenu âgé d'une quarantaine d'années. Il a été incarcéré pour un délit, et attend son transfèrement dans un établissement pour peines. Il est en situation d'illettrisme, et suit des cours d'apprentissage du français.

1. Le dilemme moral L'héritage.

En début de discussion, deux membres du groupe se positionnent pour un héritage en faveur d'un garçon, au détriment d'une fille. M. Ali est d'accord avec leur choix : « *Moi pareil, je rejoins M. Samuel, parce que euh... Je rejoins, pourquoi ? Parce que demain, l'homme, d'façon, faudra bien qu'il laisse euh, par exemple, des terrains comme il a dit, faudra après euh, je préfère donner à mon garçon parce que le garçon, il va donner, le premier garçon, il va donner ensuite à ses enfants et ainsi de suite...* ».

Puis il précise son raisonnement : « *(...) et une fille, elle se mariera tôt ou tard. Et euh, et vice versa, c'est son mari qui lui donnera, euh, ce qu'il a et... C'est toujours l'homme qui ramènera, qui ramène, qui ramène le pain à la maison quoi. C'est pour ça que je donnerai à ma fille, que... A mon garçon, que à ma fille quoi* ». Cependant, il précise que son raisonnement ne s'applique que pour un héritage terrien, et qu'il choisirait de répartir un héritage financier à égalité entre ses enfants.

Lors de ce dilemme moral, les arguments avancés par M. Ali le positionnent à un niveau de développement moral conformiste avec, comme principe directeur, le respect des attentes des membres de son groupe d'appartenance. Il convient de noter qu'il préfère que l'héritage revienne principalement à un garçon plutôt qu'à une fille.

2. Le dilemme moral Le don d'organe.

Suite aux propos de M. Samuel, M. Ali se positionne : « *Ouais, je rejoins M. Samuel. Si financièrement, il peut mettre toute la famille à l'abri...* ». Il ne souhaite pas donner un organe à son frère, et préfère bénéficier de son argent pour préserver sa famille. Son raisonnement est égocentrique : pour lui, seuls ses intérêts personnels semblent primer.

Au cours de la discussion, nous demandons à M. Ali s'il donnerait un organe à un frère âgé. Il répond : « *Soixante-dix ans, euh ? Ouais, ben là, euh...* ». Puis il ajoute : « *Peut-être qu'en fait, tu te dis que peut-être, même s'il vit cinq ans...* ». Il semble nuancer son positionnement premier, en privilégiant à présent les intérêts d'un proche.

Suite à la discussion sur ce dilemme moral, les arguments exprimés par M. Ali le réfèrent au stade conformiste avec, comme principe guidant l'action, la satisfaction des intérêts des membres de son groupe d'appartenance. Il a été en capacité de changer de positionnement, passant de la satisfaction de ses intérêts propres à la préservation des membres de sa famille en cours de discussion.

3. Le dilemme moral Le camp de concentration.

Au cours de la discussion, M. Ali se prononce en faveur du partage : « *Oui, ben non, non, ouais, ouais, je donnerais, ouais bien sûr. Je donnerais mon morceau de sardine* ». Il se déclare prêt à donner un morceau de sardine à une personne mourante.

En fin de discussion, M. Ali reste sur son positionnement initial, qu'il s'agisse d'un adulte ou d'un enfant : « *Ouais, non, quand c'est un enfant, c'est vrai que c'est plus euh, plus euh... On est plus sensible à un enfant* ». Face à la perception de la souffrance d'autrui, il a convoqué une émotion à valence positive, l'empathie. Cette émotion entraîne un comportement d'aide envers la victime.

Lors de ce dilemme moral M. Ali a convoqué un raisonnement de type conformiste. En effet, il tend à privilégier les intérêts des membres de son groupe d'appartenance, à savoir les déportés du camp de concentration. Une émotion à valence positive, l'empathie, a été exprimée par M. Ali, face à la souffrance d'un enfant. Il est donc en capacité d'appréhender ce que peut ressentir l'autre, et de modifier son comportement en conséquence.

4. Le dilemme moral Le tramway.

Lors de la discussion sur le dilemme du tramway, deux membres du groupe se sont positionnés en faveur d'un jugement utilitariste : sacrifier une personne afin de sauver la vie du plus grand nombre. M. Ali s'exprime ensuite : « *Je te comprends... Ouais, ben, ouais, comme il a dit aussi, ouais, une victime, c'est vrai* ». M. Ali poursuit son raisonnement : « *Ouais, donc tuer une personne, donc euh...* ».

Suite à l'introduction de la présence d'un membre de sa famille sur la voie, il déclare : « *Ouais, je préfère une personne toujours, ouais... Ouais, ouais, ben non, là, comme je ne sais pas, je, toujours, je, je resterai sur le même avis euh, une personne, voilà* ». M. Ali, en privilégiant le bien être du plus grand nombre de personnes, adopte un jugement utilitariste. Un membre du groupe argumente en faveur de la préservation de la vie du père de famille. Il répond : « *Non, euh, voilà, non, mais si c'est des enfants, on sait pas* ».

A la fin de la discussion, il se positionne une fois encore en faveur du respect de la vie du plus grand nombre de personnes : « *Des inconnus, ouais, ben, comme, comme en premier, comme je vous ai dit, ben, euh, à gauche, voilà* ». M. Ali n'a pas explicitement déclaré vouloir préserver la vie d'un membre de sa famille. Cependant, en précisant « *Des inconnus, ouais, ben (...)* », il semblerait qu'il choisisse d'épargner la vie d'un membre de sa famille le cas échéant.

Lors de ce dilemme moral, M. Ali a exprimé un jugement utilitariste visant la préservation du bien-être du plus grand nombre. Cependant, lorsqu'un membre de sa famille est présent dans la situation, il semble opter pour la préservation inconditionnelle de la vie de ce dernier. Ses arguments le réfèrent à un stade de développement moral conformiste avec, comme principe directeur, la satisfaction des attentes des membres de son groupe d'appartenance.

5. Le dilemme moral L'autopsie.

Dès le début de la discussion, M. Ali se prononce en faveur du respect des attentes maternelles : « *Ouais, tu, t'écoutes euh, moi, je respecterai le choix de ma mère* ». Au cours de la discussion, il précise son raisonnement : « *Ben oui, c'est, je respecterais son choix (...) Je vais pas aller contre sa volonté... Même que moi, je pense que c'est pas bien, ou euh, ou je pense que ça, c'est ma pensée, même que je lui dis, je la raisonne, après, je respecterais sa volonté hein...* ». M. Ali se conforme strictement aux attentes maternelles.

Dans la situation où sa mère choisit l'autopsie, il respecte également sa volonté : « *Parce que si elle, si elle, elle le demande, je pense que, elle pense que ça sera bien si elle, elle est autopsiée, pour aider des autres gens* ». Quelles que soient les variantes du dilemme, M. Ali respecte donc les attentes d'un membre de son groupe d'appartenance.

Dans ce dilemme moral, les arguments exprimés par M. Ali ont invariablement visé la satisfaction des intérêts d'une personne proche. Son niveau de développement moral est conformiste, visant la préservation des intérêts des membres de son groupe d'appartenance, sa famille.

6. Le dilemme moral Le soldat.

Après avoir entendu les arguments des autres membres du groupe, M. Ali prend la parole : « *Euh, moi, personnellement, c'est vrai que je me serais battu, parce qu'on est là pour se battre, on est en guerre, on va pas laisser un collègue, ce serait lâche et salaud... Les soldats, ils sont faits pour euh, être sacrifiés en quelque sorte* ». Les termes employés sont empreints d'une émotion à valence positive, l'empathie : « *lâche et salaud* ». Les arguments évoqués sont de nature conformiste avec, comme principe directeur, la satisfaction des attentes de son groupe d'appartenance, à savoir le groupe de soldats.

Un autre membre du groupe déclare souhaiter achever le soldat blessé. M. Ali n'est pas d'accord avec lui, et précise : « *Et si maintenant, vous êtes avec un commandant ou quoi que ce soit, et il vous donne des, il vous donne un ordre, il va pas laisser son, c'est un code d'honneur* ». Il avance ainsi la valeur de solidarité au sein de l'armée. Puis il poursuit son raisonnement : « *Je l'ai dit, là, tout à l'heure, je vous l'ai dit, ben ouais, je me battrais. On est là pour se battre, voilà, tu t'engages quelque part... Dans l'armée, mon père, il était militaire, il était militaire* ». Une émotion à valence positive, l'empathie, est présente dans les propos de M. Ali, suite à la perception de la souffrance d'un membre de son groupe d'appartenance. Son jugement est déontologique, il respecte la règle morale de l'interdit de meurtre.

A la fin de la discussion, il précise : « *Ben, vaut mieux mourir debout que assis, que, vivre assis... Ben, mourir avec les armes dans les mains, que ils disent, ils disent quoi...* ». Avec ses arguments, il reste donc sur un positionnement conformiste.

Dans ce dilemme moral, M. Ali s'est exprimé en faveur de la préservation des intérêts d'un membre de son groupe d'appartenance, le groupe de soldats. Il a formulé un jugement déontologique, s'interdisant d'instrumentaliser une vie humaine. L'empathie a semblé guider son jugement. Cette émotion a été ressentie face à la perception de la souffrance d'un membre de son groupe.

7. Le dilemme moral La mort programmée.

Dès le début de la discussion, un autre membre du groupe s'exprime en faveur du respect de la vie humaine. M. Ali déclare être d'accord avec lui : « *Ouais, pareil que M. Samuel, non, non, je serai pas pour euh, je serai pas pour, non, tout ça* ». Il formule un jugement déontologique, respectant la règle morale « Je ne dois pas tuer ».

Nous introduisons une variante au dilemme : le protagoniste de l'histoire a commis des crimes atroces. M. Ali s'exprime : « *Euh, ouais, après pareil, on revient toujours au même, au même sujet quoi, tout dépend comme il est, tout dépend son profil, euh...* ». L'émotion suscitée chez lui est l'indignation, face à une situation estimée injuste.

Au cours de la discussion, le positionnement de M. Ali a différé en fonction du statut du protagoniste de l'histoire. Dans la version initiale du dilemme, le protagoniste de l'histoire n'a pas commis de crime grave : il se prononce donc en faveur du respect de la vie humaine. En revanche, dans le cas contraire, M. Ali a estimé possible l'instrumentalisation d'une personne. En poursuivant la satisfaction des intérêts d'un membre de sa famille, il peut être référé à un stade de développement moral conformiste.

8. Le dilemme moral Le cas de Heinz.

M. Ali déclare que le pharmacien n'a pas de conscience : « *Ouais, la même chose, il a pas de...* ». Le dilemme lui pose un réel problème de conscience. Au cours de la discussion, il exprime la nécessité de la qualité empathique chez un pharmacien : « *Quand vous faites cette profession, je pense, pour moi, c'est un médecin, c'est que vous avez un minimum de, voilà, de...* ». Il se montre en capacité de se décentrer pour se mettre à la place du pharmacien.

Au cours de la discussion, un membre du groupe affirme que le pharmacien a raison de vouloir faire du profit avec son médicament. Il répond : « *On s'en fout, qu'il l'a créé ou pas, ou s'en fout, c'est pas ça le truc, c'est que, après, c'est une personne qui a...* ». M. Ali éprouve une émotion à valence positive, l'empathie, face à la souffrance du protagoniste de l'histoire.

Au cours de la discussion, il met en avant l'illégitimité potentielle d'une loi dans un contexte particulier : « *Mais, mais la loi, elle est pas parfaite ! Comme des fois, y a des gens qui passent en jugement pour des choses, machin, ils sont relaxés à la fin, comme un cas comme ça, peut-être qu'il aura droit, c'est des gens humains qu'ils ont en face eux aussi !* ».

Lors de cette discussion, M. Ali a mis en avant le respect inconditionnel de la vie humaine, se référant ainsi à un niveau de développement moral post conventionnel. Il a été en capacité d'éprouver de l'empathie face à la perception de la souffrance de Heinz. Cette émotion à valence positive entraîne une réaction d'aide et de réconfort.

9. Le dilemme moral Le délit de fuite.

Dès le début de la discussion, M. Ali partage le positionnement de M. Samuel : « *Euh, ben moi, je rejoins M. Samuel, ouais, ouais, c'est vrai, j'aurai fait pareil hein, je me serai arrêté. Je me serai arrêté euh, pour lui euh, ben en plus, j'ai pas fait exprès, pour lui euh,*

porter assistance, voilà ». Il estime légitime le fait de porter assistance à une victime, même s'il est l'auteur de l'infraction.

Au cours de la discussion, M. Ali tente de trouver un alibi à un conducteur sous l'emprise de l'alcool : « *Non, mais si vous êtes sous l'emprise de l'alcool, vous savez pas si vous allez vous arrêter, comme la dernière fois, y a eu l'acteur là, il a renversé euh, une femme...* ». Il fait référence à un fait divers concernant une personnalité publique. Puis il prend un exemple dans son cercle de connaissances : « *Ben moi, je connais une personne, elle travaillait, elle était chauffeur routier, elle a renversé une personne, et la personne elle est morte, et, parce qu'elle était pas, en plus, elle s'était trompée et tout ça, elle était pas dans sa rue et tout... Et il a fini en prison le mec !* ». M. Ali ne semble pas comprendre la gravité de la situation. Le respect de la loi et de la vie humaine se semblent pas guider son jugement.

Lors de ce dilemme moral, M. Ali a tout d'abord affirmé qu'il porterait secours à une personne victime d'un accident. En cours de discussion, il a semblé minimiser la responsabilité d'une personne ayant commis un accident grave. Les arguments exprimés le réfèrent à un stade de développement moral pré conventionnel avec, comme principe directeur, la préservation de ses seuls intérêts personnels. La proximité affective avec l'auteur de l'infraction a pu modifier son argumentation, en faveur d'un niveau de développement moral moins élevé.

10. Le dilemme moral Le Pont.

Un membre du groupe évoque les bénéfices qu'il pourrait retirer s'il sauvait les personnes sur la voie. M. Ali réagit immédiatement : « *Mais tu fais pas ça pour ça !* ». L'émotion suscitée chez lui est l'indignation, face à des propos jugés injustifiés. Il ne semble pas privilégier ses seuls intérêts personnels.

Puis il se positionne par rapport au dilemme moral : « *Ouais, ben y en a un qui se sacrifie pour les cinq, donc je le pousserai* ». Son jugement est utilitariste, il privilégie le bien être du plus grand nombre possible de personnes. Le fait d'exercer une action directe sur le

protagoniste de l'histoire ne semble pas lui poser problème : « *Je l'aide...* ». L'instrumentalisation d'une personne semble moralement acceptable pour M. Ali.

A la fin de la discussion, il reste sur son positionnement premier : « *Ben, je vous le redis, ben moi, je préfère sacrifier une personne, que sacrifier cinq personnes* ». Son jugement est donc utilitariste. La présence d'un membre de sa famille dans la situation le fait changer de positionnement : en effet, il privilégie les intérêts supérieurs de cette dernière.

Tout au long de la discussion, M. Ali a formulé un jugement utilitariste, visant la préservation de la vie du plus grand nombre possible de personnes. Il s'est prononcé en faveur d'une action directe à exercer sur une personne. L'instrumentalisation d'un être humain n'a donc pas semblé poser de problème à M. Ali. En revanche, s'il s'agit d'une personne proche, son positionnement est différent, privilégiant les intérêts de celle-ci. Ses arguments le réfèrent donc à un niveau de développement moral conformiste.

11. Le dilemme moral Le virus.

M. Ali ne s'est pas exprimé au début de la discussion. Après de nombreux échanges dans le groupe, il déclare : « *Prendre les personnes, voilà, les personnes en fin de vie, un truc comme ça, qui ont déjà une maladie, ou...* ». Il lui semblerait moralement acceptable de supprimer une personne malade, en vue de préserver la vie du plus grand nombre. Son jugement est donc utilitariste.

Suite à la variante convoquant un membre de la famille dans la situation, il déclare : « *Ben, je fais la même chose que M. Samuel, je pense que c'est le mieux* ». Il préfère ne pas injecter le virus à un membre de sa famille, souhaitant préserver sa vie. Son jugement est donc radicalement différent si l'intérêt d'un membre de son groupe d'appartenance est convoqué dans la situation.

Dans ce dilemme moral, M. Ali a émis un jugement utilitariste, en privilégiant l'intérêt du plus grand nombre possible de personnes. En cas de présence d'un membre de sa famille dans la situation, il opte pour la préservation des intérêts de celui-ci. Ses arguments le

positionnent à un stade de développement moral conformiste avec, comme principe directeur, la satisfaction des intérêts des membres de son groupe d'appartenance.

12. Le dilemme moral Le juge.

En début de discussion, M. Ali confirme les propos des autres membres du groupe sur l'existence possible d'une justice à deux vitesses : « *Bien sûr, bien sûr ! Mais là, c'est comme d'hab tous les jours, comme on voit à la télé là, tout ce qu'il se passe, ils font vingt jours de garde à vue, les mecs ! Donc euh, l'autre là, l'ancien ministre là, qui a été condamné avec sa femme* ». Il fait référence à des histoires judiciaires concernant des personnalités politiques.

Au cours de la discussion, la notion de non-assistance à personne en danger est évoquée. M. Ali semble connaître les dispositions législatives de cette notion. Il prend un exemple et déclare : « *Il a été poursuivi pour non-assistance à personne en danger* ». Pour lui, il est indispensable de secourir une personne en danger : « *Le minimum, c'est d'appeler les secours* ».

Dans la situation où un membre de sa famille est présent, il opte pour une peine moins sévère en faveur de ce dernier : « *Pareil que M. Samuel pour la famille* ». Il privilégie donc les intérêts d'un membre de son groupe d'appartenance.

Dans ce dilemme moral, M. Ali s'est exprimé en faveur du respect de la vie humaine en début de discussion. Puis il a changé de positionnement quand un membre de sa famille a été convoqué dans la situation. Son raisonnement a alors privilégié les intérêts d'un proche. Ses arguments le réfèrent donc à un niveau de développement moral conformiste.

Conclusion provisoire sur le niveau de développement moral de M. Ali.

M. Ali a participé à la quasi-totalité des discussions sur les dilemmes moraux. Il formule, lors des dilemmes personnels, des jugements utilitaristes visant la préservation du bien-être du plus grand nombre. Cependant, lors du dilemme moral du soldat, il a exprimé un

jugement déontologique, refusant l'instrumentalisation d'une personne, le soldat. Son raisonnement a alors visé la satisfaction des membres de son groupe d'appartenance, le groupe de soldats. Il convient de noter qu'il y a une proximité affective forte entre ce dilemme et la situation du père de M. Ali, qui était lui-même soldat.

Sur l'ensemble des discussions, il se positionne sur un niveau de développement moral conformiste, avec recherche de la satisfaction des intérêts des membres de son groupe d'appartenance. En effet, lorsque les intérêts des membres de sa famille sont convoqués dans le dilemme, il se positionne invariablement en faveur de leur préservation. Il convient de rappeler que la proximité affective avec le protagoniste de l'histoire peut amener le sujet à éprouver de l'empathie envers lui, et à adopter un jugement visant la préservation de ses intérêts.

M. Ali s'exprime souvent après les autres membres du groupe. Il est parfois difficile de cerner son raisonnement à partir de ses arguments. Il convient de rappeler que ce détenu est en situation d'illettrisme. Sans doute présente-t-il également des difficultés pour formuler ses idées. Cependant, il se montre régulièrement en capacité d'éprouver de l'empathie pour les personnes. Grâce aux interactions avec les autres membres du groupe, nous pensons qu'il est possible qu'il modifie progressivement ses représentations, afin d'évoluer vers un niveau de développement moral plus avancé.

Chapitre 6 : L'analyse chronologique des arguments de M. Mokhtar.

M. Mokhtar est un apprenant âgé d'une trentaine d'années. Il a été condamné à une peine d'emprisonnement d'une quinzaine d'années, et attend son transfèrement vers un centre de détention. Il a un niveau d'études de fin de BEP. M. Mokhtar a participé aux trois derniers ateliers de philosophie.

1. Le dilemme moral Le virus.

Au début de la discussion sur ce dilemme, il a déclaré : « *Mais, la réponse que je... Si y a pas, si pour cette réponse, vous acceptez pas, moi je dirais euh, de pas faire le test ou*

quoi ». Nous lui demandons d'explicitier son raisonnement, il précise alors : « *Ça serait trop risqué. (... Ben, parce qu'il s'agit d'une vie ou de la mort* ». Son jugement est déontologique, il refuse l'instrumentalisation d'une personne.

Face aux propos d'un autre membre du groupe, M. Mokhtar déclare : « *Là, c'est, c'est pas une science qui est sûre ! Si, si on fait le test sur une personne, et elle meurt, on prend la personne qui est morte sur la conscience !* ». L'émotion à valence négative suscitée chez M. Mokhtar est l'indignation, en réaction à des propos jugés injustes. Interrogé sur les conséquences potentielles d'une absence d'action, il déclare : « *Ben, si on fait rien, y a beaucoup de personnes qui seront... (... Comment on dit ça, décédés, décédés d'épidémie, ouais* ». Il a parfaitement compris le dilemme moral.

D'autres apprenants se positionnent pour l'instrumentalisation de deux personnes afin de sauver un maximum de vies. M. Mokhtar n'est toujours pas d'accord avec cette option : « *Milliards, ouais. Mais une vie, c'est une vie, hein* ». M. Mokhtar maintient son jugement déontologique, privilégiant le respect inconditionnel de la vie humaine.

Au cours de la discussion, il se positionne en faveur d'une nouvelle option : « *Moi, de prendre euh, un exemple sur, sur les animaux. Prendre un animal que, génétiquement, il est plus proche de l'être humain que, comme le singe malheureusement, et on fait le test sur lui* ». Face à l'interrogation d'un apprenant, il précise : « *Hein, mais ils le font dans les labos ! Vaut mieux sacrifier un singe qu'un humain* ».

Tout au long de la discussion, M. Mokhtar a argumenté en faveur du respect inconditionnel de la vie humaine. Il a formulé un jugement déontologique en refusant d'instrumentaliser une vie humaine, et en respectant la règle morale de l'interdit de meurtre. Il entend les arguments des autres membres du groupe, mais ne change pas de positionnement. Son argumentation de qualité le réfère à un niveau de développement moral post conventionnel.

2. Le dilemme moral Le juge.

Le dilemme suivant est celui du juge. Dès le début de la discussion, M. Mokhtar se positionne en faveur d'une même peine envers les deux délinquants : « *Moi, je suis pas*

d'accord aussi, hein. Parce que, comme il a dit, c'est, après, c'est une justice à deux vitesses, quoi. S'ils sont, s'ils sont... Après, ils ont été inculpés pour les mêmes faits et, que sa famille, elle a de l'influence ou... ». Il convoque ainsi la valeur d'égalité entre les individus.

Puis il évoque une possible influence des médias sur les affaires judiciaires : « : *Y a aussi le sujet, aussi, quand il est médiatisé, ben, on prend plus (... Quand, quand c'est pas la personne en fait, c'est le sujet qui est médiatisé, par, par les, par les journalistes, par cette médiatisation, et ben, on prend plus ».* Il convient de noter la proximité entre la situation judiciaire de M. Mokhtar et le dilemme. Pour lui, la situation est claire : « *Que tu, que tu sois de la classe moyenne, ou que tu sois une personne, voilà, de la haute société, faut être jugé pareil, équitable ! ».* Il opte donc pour une peine égale entre les deux contrevenants ;

A la fin de la discussion, M. Mokhtar déclare : « *C'est difficile... Euh, pour moi, ça doit être égal entre les deux personnes ».* Son positionnement n'a pas varié au cours de la discussion.

Au cours de ce dilemme moral, M. Mokhtar s'est invariablement positionné en faveur de l'égalité entre les personnes. Ses arguments le réfèrent donc à un niveau de développement moral post conventionnel, visant le respect du contrat social liant les individus entre eux.

3. Le dilemme moral Le sauvetage.

Le dernier dilemme est celui du sauvetage. Comme les autres membres du groupe, M. Mokhtar opte pour l'option du sacrifice, en avançant l'argument suivant : « *Enfin, c'est plus moral ».* Il lui semble moralement acceptable d'instrumentaliser une personne. Son jugement est utilitariste, visant la préservation de la vie du plus grand nombre possible de personnes.

Un membre du groupe opte pour la non-instrumentalisation de la personne, il répond : « *C'est un peu suicidaire ».* Il conforte ainsi son jugement utilitariste. Certains apprenants ne sont pas d'accord avec son raisonnement. Cependant, M. Mokhtar confirme son positionnement premier : « *Ouais, ben moi, je prendrais l'initiative de le jeter, hein. Pas le*

jeter, je ferais... (... Ben en fait, en fait, je le mets sur une barque, et je le laisse partir ! ».
Son raisonnement semble diriger principalement par les processus cognitifs rationnels, puisqu'il formule un jugement utilitariste. Au sujet de la victime potentielle, il déclare :
« *Ben, il va se dire euh, je vais sauver plusieurs vies, je sacrifie la mienne, voilà ».*

Tout au long de la discussion, M. Mokhtar s'est exprimé en faveur d'un jugement utilitariste, visant à préserver la vie du plus grand nombre possible de personnes. L'instrumentalisation de la vie humaine n'a pas semblé lui poser de problème.

Conclusion provisoire sur le niveau de développement moral de M. Mokhtar.

M. Mokhtar a participé à trois discussions sur les dilemmes moraux. Sur les deux premières, nous pouvons le référer à un niveau de développement moral post conventionnel. En effet, lors du dilemme du virus, il s'est exprimé en faveur du respect inconditionnel de la vie humaine. Concernant le dilemme du juge, il a formulé des arguments le référant au stade du contrat social avec, comme principe directeur, le respect des lois visant la protection de ses droits propres ainsi que de ceux d'autrui.

Lors des discussions sur les trois dilemmes, M. Mokhtar ne s'est jamais prononcé concernant la présence d'un membre de sa famille dans la situation. Il n'est donc pas possible de déterminer l'importance accordée à la dimension familiale chez lui.

De plus, lors des deux dilemmes personnels, il a formulé deux types de jugements différents. Lors du dilemme du virus, il a exprimé un jugement déontologique, refusant l'instrumentalisation d'une vie humaine. Concernant le dilemme du sauvetage, il s'est en revanche exprimé en faveur d'un jugement utilitariste, visant la préservation du bien-être du plus grand nombre.

La qualité de son argumentation, sa capacité de décentration et sa perception empathique des situations, nous laisse penser que le travail réflexif sur les dilemmes moraux pourrait le faire évoluer vers un niveau de développement moral plus avancé.

Chapitre 7 : L'analyse chronologique des arguments de M. Antoine.

M. Antoine est âgé d'une trentaine d'années. Il est incarcéré dans le cadre de la détention préventive pour un délit. Son niveau d'études correspond à la deuxième année de CAP.

1. Le dilemme moral L'héritage.

Dès le début de la discussion, M. Antoine estime qu'une femme mariée doit conserver son nom de jeune fille : « *Mais elle se doit de garder aussi, elle se doit de garder le nom de son père* ». Il estime également que les biens matériels et immatériels doivent rester au sein de la famille. Il privilégie ainsi de façon inconditionnelle les intérêts des membres de son groupe d'appartenance.

Au sujet des dispositions juridiques sur l'héritage, il déclare : « *Elle est bidon... La loi, elle dit que c'est des grands voleurs. Voilà ce qu'elle dit la loi* ». Puis il précise son raisonnement : « *Ça dépend le contexte, et... moi, je suis plus dans le, dans le principe de désigner une personne qui garde la maison du fait de la mémoire de mes parents par exemple* ». Pour M. Antoine, l'héritage devrait être géré au sein de la famille. Il convient de noter la proximité de ce dilemme avec sa situation familiale, puisqu'il a hérité récemment de biens de la part de ses parents.

Tout au long de la discussion, M. Antoine a mis en valeur l'importance de l'éducation familiale : « *Si on réussit à réunir une famille entière, et avec plusieurs enfants, c'est de savoir ce que chacun pense déjà, ce que va faire chaque personne. Si c'est histoire de se remplir les poches, moi j'les mets sur la touche (...) C'est l'éducation qui crée tout le reste après, hein. La base, c'est, c'est l'éducation* ».

Lors de cette discussion sur un dilemme moral impersonnel, M. Antoine a mis en avant l'importance de l'éducation au sein de la famille. Il a invariablement privilégié les intérêts de son groupe d'appartenance. Son raisonnement le réfère donc à un niveau de développement moral conformiste.

2. Le dilemme moral Le don d'organe.

M. Antoine se prononce pour le respect inconditionnel de la vie humaine : « *C'est-à-dire ben... Que j'aurai donné mon rein. J'aurai stoppé ma carrière* ». Concernant la possibilité de gagner une très grosse somme d'argent en condamnant son frère, il ne varie pas de positionnement : « *Ouais, bien sûr. Ben, je l'ai dit, c'est, c'est le côté humain, quoi* ».

M. Antoine connaît les dispositions légales afférant au don d'organe. Au cours de la discussion, il demande aux autres membres du groupe si la religion musulmane autorise ce type de don. Puis il se prononce en faveur du don d'organe, même si son frère est âgé. Il privilégie ainsi le respect inconditionnel de la vie humaine.

Face à la possibilité de percevoir une grosse somme d'argent en échange d'un organe, il déclare : « *Tout est rapport à l'argent* ». La dimension financière semble contrarier M. Antoine, qui met en avant des valeurs humanistes. Au cours de la discussion, M. Antoine a été en capacité de clarifier la valeur qui préside à son choix : « *Moral* ».

Dans ce dilemme moral, M. Antoine s'est positionné en faveur du respect inconditionnel de la vie humaine. Ses arguments le positionnent à un niveau de développement moral post conventionnel. Il a été en capacité de nommer la valeur qui dirige son jugement, et de se décentrer des préceptes religieux qui interdisent le don d'organe.

3. Le dilemme moral Le camp de concentration.

Dès le début de la discussion, M. Antoine se positionne : « *Ben, on est dans une situation difficile quoi, soit il meurt, soit il partage. Moi, j'aurai partagé, moi* ». Il privilégie donc le respect absolu de la vie humaine.

Puis il précise les motivations qui ont présidé à son choix : « *Parce que de toute façon, ça, je vais pas, je vais pas manger tout seul, alors que les gens ils sont, ils crèvent la dalle, et moi, je vais manger devant eux, ça se fait pas* ». Le respect de la vie humaine semble orienter son raisonnement. L'émotion générée chez lui est l'empathie, en réaction à la

perception de la souffrance d'autrui. Cette émotion génère des comportements d'aide et de réconfort envers la victime.

Concernant la présence d'un enfant malade dans la situation, M. Antoine réaffirme son positionnement visant le respect inconditionnel de la vie humaine : « *Et ben moi aussi, je partagerai avec un enfant... Ouais, mais même avec un adulte, j'aurai pas d'hésitation* ».

Dans ce dilemme moral, M. Antoine s'est positionné en faveur d'un partage équitable entre les personnes. Il a privilégié le respect inconditionnel de la vie humaine, quelles que soient les variantes apportées au dilemme. Ses arguments le réfèrent donc à un niveau de développement moral post conventionnel.

4. Le dilemme moral L'autopsie.

Au début de la discussion, M. Antoine déclare : « *Ah, mais moi aussi, je suivrais euh, les souhaits du défunt... Ouais, parce qu'après, ça pourrait nous mettre en porte-à-faux psychologiquement, en se disant, j'ai pas respecté la, la volonté du défunt* ». Il semble attaché à correspondre aux attentes d'un membre de son groupe d'appartenance. Il évoque la possibilité d'éprouver des remords en cas de non-respect de la volonté de la personne.

En revanche, à la fin de la discussion, M. Antoine se positionne clairement contre le don du corps à la science : « *Comme on dit, déjà, le corps, il nous appartient pas, on va pas découper quelque chose qui nous appartient pas* ». Il est possible qu'il ait été influencé par le poids de la religion, qui interdit le don du corps à la science.

Dans ce dilemme moral, les arguments exprimés par M. Antoine le positionnent à un stade de développement moral conformiste. En effet, il privilégie la satisfaction des attentes d'un membre de son groupe d'appartenance, à savoir sa mère. Il convient de noter qu'il refuse le don du corps à la science, respectant ainsi un précepte religieux.

5. Le dilemme moral Le tramway.

M. Antoine arrive vers la fin de la discussion. Interrogé sur le choix à réaliser, il déclare : « *Quel choix ? Ben moi, c'est simple, une, ben, une* ». Son positionnement est utilitariste, visant la préservation du plus grand nombre possible de vies.

Cependant, la présence d'un membre de la famille dans la situation le fait radicalement changer de positionnement : « *Strike, strike à droite, direct* ». Ainsi, il préfère sacrifier la vie de cinq personnes afin d'épargner celle d'un membre de sa famille. L'émotion suscitée chez lui est l'empathie, face à la détresse d'une personne très proche.

En cours de discussion, il précise son raisonnement : « *Non, c'est pas compliqué, non, c'est, c'est radical, mais bon, c'est comme ça... Parce que c'est la famille* ». Il déclare ensuite préférer privilégier la vie d'un membre de sa famille très proche : « *Si c'est vraiment le beau-frère qui est à droite, et à gauche, y a vraiment quelqu'un de, qui a un lien direct, je sacrifie le beau-frère, c'est sûr* ». Chez M. Antoine semble exister un conflit de valeurs, entre le respect de l'interdit de meurtre et la préservation inconditionnelle de la vie d'un proche.

Dans ce dilemme moral, M. Antoine a tout d'abord exprimé un jugement utilitariste visant la préservation du plus grand nombre de vies humaines. Cependant, lorsque l'histoire a convoqué la présence d'un membre de sa famille, il a changé de positionnement, souhaitant satisfaire les intérêts du membre de son groupe d'appartenance. Ses arguments le réfèrent donc à un stade de développement moral conformiste avec, comme principe directeur, la satisfaction des attentes familiales.

6. Le dilemme moral Le chirurgien.

Lors de ce dilemme moral, M. Antoine arrive à la fin de la discussion. Après lui avoir expliqué la situation, il déclare : « *Ben non, je suis pas d'accord qu'il fasse ça ! Ben, pourquoi vous voulez... Parce que c'est un SDF, on va tuer un SDF ?* ». Il privilégie ainsi le respect inconditionnel de la vie humaine, en refusant d'instrumentaliser le SDF. Son jugement est donc déontologique.

Cependant, lorsque le dilemme convoque la présence d'un membre de sa famille, il change radicalement de positionnement : « *Non, si y a, si y a un membre de ma famille, là, c'est pas pareil* ». Le respect de la vie humaine n'est donc plus le principe dirigeant son jugement. La satisfaction des intérêts supérieurs de ses proches semble déterminante dans son raisonnement.

Dans ce dilemme moral, M. Antoine est passé d'un jugement déontologique à un jugement utilitariste. En effet, la présence d'un membre de sa famille dans la situation l'a conduit à estimer moralement acceptable l'instrumentalisation de la vie humaine. En poursuivant la satisfaction des intérêts de son groupe d'appartenance, ses arguments le réfèrent à un stade de développement moral conformiste.

7. Le dilemme moral Le soldat.

Au début de ce dilemme, M. Antoine déclare qu'il est difficile de se projeter dans une situation fictive : « *Moi, je pense que c'est le genre de situation où, faut être au pied du mur pour vraiment... Là, comme ça, on peut pas savoir... Comme ça, je peux, je peux pas répondre* ». Il est donc en capacité de se décentrer pour distinguer situations fictive et réelle.

Au cours de la discussion, il émet un jugement utilitariste visant à préserver la vie du plus grand nombre de soldats : « *Après, peut-être aussi que, les soldats en face vont récupérer des informations via ce soldat, qui vont faire que nous, on va tout perdre derrière, mais c'est...* ». Devant l'avis contraire d'autres membres du groupe, il précise : « *Après, ça dépend des informations qu'ils vont pouvoir tirer de lui aussi... Si par exemple, maintenant, lui, il peut leur dire notre position, nos familles, où elles sont, et après, on perd tout...* ».

En cours de discussion, suite aux interactions entre les membres du groupe, M. Antoine change de positionnement : « *Moi, je me battrais, moi. Et je défendrais l'empathie, la solidarité, et le courage* ». Il est en capacité de citer les valeurs qui orientent son

jugement : l'empathie, la solidarité et le courage. Il précise que l'empathie consiste à : « *se mettre à la place de l'autre avant de lui faire du mal* ».

Lors de ce dilemme moral, M. Antoine a changé de positionnement. Il a d'abord privilégié l'intérêt du groupe de soldats, en acceptant d'instrumentaliser une vie humaine. Suite aux échanges avec les autres membres du groupe, il a fait évoluer son positionnement en choisissant de combattre. Une émotion à valence positive, l'empathie, a guidé son raisonnement. Il a d'ailleurs été en capacité de la nommer, puis de la définir. En privilégiant la valeur de la solidarité, ses arguments le positionnent à un stade de développement moral correspondant au respect du contrat social.

8. Le dilemme moral La mort programmée.

Dès le début de la discussion, M. Antoine se positionne en faveur du respect de la vie humaine : « *Moi non plus, non* ». Cependant, s'il y a une somme d'argent conséquente en jeu, il change de positionnement : « *Non, un milliard, là, tu commences à, non... Un milliard, je le tue, je lui achète quinze pères à...* ». Le respect de la vie humaine n'est donc plus le principe guidant son jugement.

Au cours de la discussion, il précise : « *Là, c'est bien beau, là, on parle en fait entre nous, mais demain, je sais pas, peut-être la personne dans la salle d'attente, elle lui sort une mallette avec des billets, peut-être la réflexion sera pas la même* ». Devant l'interrogation d'un membre du groupe, il déclare : « *Ouais, sur le tas. Il te donne un million, il t'ouvre la mallette, il te dit, c'est à toi tout de suite, tu débranches juste une prise...* ». Il se positionne ainsi en faveur de l'instrumentalisation d'une personne.

Concernant l'éventualité d'un crime grave commis par le protagoniste, il précise : « *Moi, j'ai pas d'enfant, et je pense la même chose. Pédophilie, je les tue, et y a plein de variantes, et tout le monde, il serait d'accord* ». Ensuite, M. Antoine fait référence à un membre de sa famille : « *Si la personne, elle a fait du mal à votre famille... Ils vont pas hésiter, si la personne, elle a tué quelqu'un, un membre de votre entourage...* ». La dimension familiale semble très importante à ses yeux.

Lors de cette discussion, M. Antoine a changé de positionnement. Il a tout d'abord privilégié le respect de la vie humaine. Puis, lorsque le gain financier a été convoqué dans le dilemme, il s'est exprimé en faveur de son intérêt personnel. Enfin, il a évoqué la préservation des intérêts des membres de son groupe d'appartenance familiale. Ses arguments le situent donc à un stade de développement moral conformiste.

9. Le dilemme moral Le cas de Heinz.

En début de discussion, et suite aux positionnements des autres membres du groupe, M. Antoine déclare : « *Faut se mettre à la place du pharmacien aussi, il fait son argent, hein* ». Son raisonnement est égocentrique, visant à satisfaire les seuls intérêts du pharmacien. Puis il poursuit : « *C'est ce que tout le monde fait, c'est ça le truc... Ben justement, si le pharmacien, il serait prêt à tout ça, ça veut dire, il a pas d'argent, il a pas d'argent* ».

Face à la contradiction d'un membre du groupe, il ajoute : « *Ça reste du business (...) Si tu travailles avec un pharmacien, tu t'arrêterais à tout ceux qui vont mourir, à la fin, t'as fait ton taf de pharmacien pour pas faire d'argent ! A la fin, t'es bénévole...* ». M. Antoine a conscience que l'intérêt financier n'est pas une valeur humaniste : « *Non, heureusement qu'elle est pas compatible ! Ben, parce que l'argent, celui qui veut faire de l'argent, il peut pas être dans ce, ce cas-là !* ».

En fin de discussion, il conforte son positionnement : « *Non, mais là, le truc, le pharmacien, il est créateur de son projet, ça veut dire le médicament, c'est lui qui l'a inventé, tu vois ?* ». D'autres apprenants ne partagent pas sa conception, il réplique : « *En fait, si on comprend bien le texte, c'est que euh, comment il s'appelle là, M. Heinz là, il veut payer le prix du médicament au prix qui lui revient à l'autre, ça veut dire qu'il aura gratté zéro euro dans l'histoire (...) Le pharmacien, il est bénévole* ».

En fin de discussion, il ajoute : « *Faut arrêter avec les questions de, moral, pas moral. Là, le pharmacien, si il veut pas donner, il veut pas donner* ». M. Antoine privilégie donc les intérêts financiers du concepteur du médicament, au détriment de la vie humaine.

Tout au long de la discussion, M. Antoine a convoqué des arguments visant la satisfaction des seuls intérêts du pharmacien. Ses propos, bien argumentés, le réfèrent donc à un niveau de développement moral pré conventionnel, guidé par des principes tels que la satisfaction de ses propres intérêts.

10. Le dilemme moral Le délit de fuite.

Dès le début de la discussion, M. Antoine déclare : « *J'aimerais m'arrêter* ». Un membre du groupe lui demande de préciser son positionnement ; il affirme : « *J'aimerais, et je m'arrêterais. Là, je vous dis ça comme ça parce que je le lis, mais après, je sais pas, on sait pas* ». Il différencie la situation fictive du dilemme avec une situation réelle de la vie.

Quant au fait d'assumer un comportement délictueux face à son père, il déclare : « *Ben, je dirais la même chose* » que les autres membres du groupe, confortant la crainte du regard paternel. M. Antoine se conforme donc aux attentes supposées de son père.

Un apprenant sollicite l'avis des autres membres du groupe sur la conduite à adopter en cas d'infraction pénale de la part du conducteur. M. Antoine déclare alors : « *Ça dépend si y a les caméras, y a pas la BAC ?* ». Pour lui, il semble possible de se soustraire à ses responsabilités en l'absence de preuve formelle.

Lors de cette discussion, M. Antoine s'est peu exprimé. Il a cependant conscience qu'il n'interviendrait peut-être pas en cas d'implication directe dans un accident. Ses arguments peuvent donc être référés à un niveau de développement moral pré conventionnel avec, comme principe directeur, la préservation de ses seuls intérêts personnels. Il convient de noter la prégnance de la dimension familiale dans son raisonnement.

11. Le dilemme moral Le Pont.

Au début de la discussion, M. Antoine s'exprime : « *Parce que c'est pas à nous de décider, et voilà, quoi. Et Superman n'existe pas* ». Il émet un jugement déontologique, refusant d'instrumentaliser un être humain (se servir de la personne corpulente pour bloquer la voie

ferrée). Rapidement, il précise : « *Ça dépend, c'est qui les cinq personnes* ». Son positionnement pourrait donc différer en fonction des personnes concernées.

Au cours de la discussion, il clarifie ses arguments concernant la version initiale du dilemme : « *Sur le schéma initial, je serai plus d'accord avec ce qu'a dit, euh, c'est quoi ton prénom ? M. Bernard a raison en fait, on peut décider de sa vie, mais pas de la vie des autres !* ». Il opte donc pour le respect absolu de la vie humaine.

Concernant la présence d'un membre de sa famille sur la voie, sa position est claire : « *Moi, je dis que naturellement, ça se ferait. Y a pas besoin de, de réfléchir...* ». M. Antoine n'hésiterait pas à instrumentaliser une personne afin de sauver un membre de sa famille.

La discussion se poursuit, nous demandons aux apprenants la différence entre le dilemme du tramway et celui du Pont. Pour lui : « *L'action, elle est un peu plus directe là... Là, voilà, on a la personne en face* ». Il a bien compris la différence existant entre les deux dilemmes. Cependant, l'instrumentalisation d'une vie humaine se semble pas lui poser problème : « *On parle d'actionner l'aiguillage, là. Mais sur l'aiguillage, c'est la même chose. On actionne l'aiguillage pour aller sur la seule personne, parce qu'à la base, il va sur les cinq personnes (...) Là, quand t'actionnes l'aiguillage, c'est toi qui l'a actionné* ». Puis il continue son raisonnement : « *Mais là, c'est juste en fait, l'histoire, c'est juste un, c'est juste un dilemme de conscience, voilà, c'est ça, sinon, y a rien d'autre, hein* ».

A la fin de la discussion, il revient sur un potentiel problème de conscience : « *Moi, je te dis non, y a qu'un truc qui va changer dans l'histoire, dans les deux histoires, c'est quoi ? C'est la conscience. Sur la durée, et sur le, comment ça va t'atteindre* ».

Lors de ce dilemme moral, M. Antoine a tout d'abord formulé un jugement déontologique, respectant l'interdit de meurtre. Puis il a rapidement changé de positionnement, estimant acceptable le fait d'instrumentaliser une personne afin de sauver la vie d'un membre de sa famille. Le respect de la vie humaine n'est donc pas le principe guidant son jugement. En poursuivant la satisfaction des intérêts familiaux, il peut être référé à un niveau de

développement moral conformiste.

12. Le dilemme moral Le virus.

Dès le début de la discussion, M. Antoine se prononce en faveur de l'instrumentalisation d'une personne : « *Je dirais moi... J'essaie. Moi, j'essaie parce que ... Pas le choix (...) Et si on injecte le vaccin qui est bon, directement ?* ». En privilégiant le bien être du plus grand nombre possible, il émet un jugement déontologique.

Un membre du groupe lui demande s'il accepte vraiment de prendre ce risque, il déclare : « *Peut-être on a de la chance, on va injecter le bon vaccin* ». Puis il poursuit son raisonnement : « *On va, on va en tuer un, mais on va sauver les autres* ». Concernant le consentement des deux personnes, il précise : « *Ben si, si elles sont consentantes, y en a un, ça veut dire, y en a un qui va partir à la mort, et ça sera à nous en fait de le piquer ! (...) Dans tous les cas, même s'il aura fait le choix...* ». Il semble éprouver de l'empathie face à la perception de la souffrance de la personne condamnée.

Interrogé sur la possibilité de s'injecter les substances, M. Antoine déclare : « *Pas obligatoirement* ». Lorsque la présence d'un membre de la famille est convoquée dans le dilemme, il change de positionnement : « *Ouais, comme tout le monde, je piquerai la personne, la première, que je connais pas* ». Il choisit donc de privilégier les intérêts d'un membre de son groupe d'appartenance.

Lors de cette discussion, en cas de présence d'un membre de sa famille dans le dilemme moral, M. Antoine a opté pour la préservation des intérêts des membres de son groupe d'appartenance. Ses arguments le réfèrent donc à un stade de développement moral conformiste. Cependant, il est en capacité d'éprouver de l'empathie face à la souffrance d'une personne, même si elle ne fait pas partie de sa famille.

13. Le dilemme moral Le juge.

En début de discussion, M. Antoine se positionne en faveur d'un traitement égalitaire entre deux personnes contrevenantes : « *Moi, je suis pas d'accord. Ils ont fait la même chose, ils ramassent pareil* ». Il propose donc une égalité de traitement devant la loi.

Au cours de la discussion, M. Antoine écoute les arguments des autres membres du groupe. A la fin de la discussion, il déclare : « *Famille ou pas famille, pour moi, je, je, je pense qu'il faut la même condamnation* ». Il privilégie ainsi l'égalité et le respect des droits des individus, même si une personne de sa famille doit pâtir de la situation.

Dans cette discussion, M. Antoine s'est peu exprimé. Cependant, il a écouté les arguments des autres membres du groupe. Il s'est invariablement exprimé en faveur d'une égalité de traitement pour un même crime ou délit. Ses arguments le réfèrent à un niveau de développement moral post conventionnel, visant le respect du contrat social.

14. Le dilemme moral Le sauvetage.

En début de discussion, un membre du groupe se positionne en faveur de la préservation du bien-être du plus grand nombre. M. Antoine lui répond : « *Mais t'es qui toi pour décider s'il doit mourir ou... (...) Non, mais il meurt, mais on va pas décider pour lui, hein* ». A travers ses propos, la dimension émotionnelle est présente, générant un jugement déontologique, avec respect de la règle de non instrumentalisation d'une personne.

Au cours de la discussion, il pose le problème du non-consentement de la personne à supprimer : « *Ça veut dire que la personne, elle est consciente ? (...) A ce moment-là, à ce moment précis ?* ». Il semble éprouver un problème de conscience morale : « *Si elle me dit, je vous en supplie, je vous en supplie de, de pas le faire !* ». Puis il précise son raisonnement : « *Quelqu'un qui vous supplie de le sauver, ça va pas être la même chose que quelqu'un qui est inconscient ! Inconscient, on va le jeter, on va l'oublier !* ». Pour M. Antoine, il est donc moralement acceptable de supprimer une personne inconsciente. Cet argument ne met pas en avant le respect inconditionnel de la vie humaine.

Il évoque ensuite la possibilité de supprimer des personnes volontaires : « *Ouais, ça existe, ça existe des courageux, des volontaires, y en a (...) il serait capable de se sacrifier* ». En fin de discussion, M. Antoine déclare : « *Ah, pour quelqu'un qui est condamné ? Ben ouais, faut en discuter avec les autres, et voilà* ». Puis il apporte un nouvel élément : « *A partir du moment où on est deux, on est plus forts, donc ça veut dire, on peut le jeter !* ». Le respect de la vie humaine n'est donc pas le principe guidant son jugement.

Lors de ce dilemme moral, M. Antoine a changé de positionnement en cours de discussion. Au début, il souhaitait ne pas supprimer la personne condamnée. Puis il a entrevu la possibilité de tuer ce malade, à condition que d'autres personnes l'aident dans le passage à l'acte. En visant la préservation de son seul intérêt personnel, les arguments de M. Antoine le positionnent à un niveau de développement moral pré conventionnel.

Conclusion provisoire sur le niveau de développement moral de M. Antoine.

M. Antoine a participé à la totalité des discussions sur les dilemmes moraux. Il a formulé des jugements majoritairement déontologiques lors des dilemmes personnels. Cependant, lorsque la présence d'un membre de la famille a été convoquée dans la situation, il s'est positionné en faveur des intérêts du proche. Il n'a donc pas toujours respecté la règle fondamentale de l'interdit de meurtre.

Sur la majorité des discussions, il se positionne à un niveau de développement moral conformiste, avec recherche de la satisfaction des intérêts des membres de son groupe d'appartenance. Lorsque les intérêts des membres de sa famille sont convoqués dans le dilemme, il se positionne invariablement en faveur de leur préservation.

M. Antoine se montre en capacité de se décentrer suivant les situations évoquées. Il différencie situations fictive et réelle, et peut nommer les valeurs auxquelles il adhère. Ses compétences en matière de réflexion, d'argumentation et de décentration nous permettent de penser qu'il pourrait évoluer vers un niveau de développement moral plus avancé.

Chapitre 8 : L'analyse chronologique des arguments de M. Bernard.

1. Le dilemme moral Le cas de Heinz.

Lors de ce dilemme moral, M. Bernard s'est peu exprimé. En effet, il est arrivé en milieu d'année dans le dispositif des ateliers de philosophie. Il est donc resté assez discret lors de la première discussion. Il a tout de même posé des questions visant à clarifier la compréhension du dilemme : « *Ouais, mais là, c'est quoi en fait, c'est le pharmacien ou euh ?* ». Les autres membres du groupe ont alors reformulé le dilemme moral.

Après avoir entendu les arguments des autres membres du groupe, M. Bernard propose des solutions alternatives pour sauver la femme de Heinz : « *Ben, je vous ai dit, j'irai emprunter de l'argent (...) Aller chez un autre pharmacien* ». Ainsi, il fait clairement référence au strict respect de la loi.

A la fin de la discussion, M. Bernard déclare : « *La vie n'a pas de prix, je vous assure...* ». Il se positionne donc en faveur du respect inconditionnel de la vie humaine.

Lors de cette discussion sur le dilemme moral de Heinz, M. Bernard s'est peu exprimé. Cependant, les arguments convoqués le réfèrent à un niveau de développement moral post conventionnel, soit au stade du respect du contrat social, soit au stade du respect des principes éthiques supérieurs, tels que le respect absolu de la vie humaine.

2. Le dilemme moral Le délit de fuite.

Au début de la discussion, M. Bernard s'exprime peu. Puis, lorsque la discussion s'oriente vers un fait divers, il décide de prendre la parole. Au sujet d'une manœuvre dangereuse effectuée en marche arrière par un conducteur, M. Bernard déclare : « *En marche arrière, peut-être il croyait qu'il avait tapé un plot !* ». Le ton employé est teinté de mépris, une émotion à valence négative, qui entraîne un comportement ou des propos irrespectueux envers la victime. Il convient de noter que la victime de cet accident était décédée, ce que savait M. Bernard.

Interrogé sur le fait d'assumer sa responsabilité face à son père, il déclare : *Moi, je vais dans le sens à mon père. Ben je dis, comme il dit lui, c'est ça, c'est un petit con, c'est un voyou* ». Il n'assumerait donc pas ses responsabilités face à son père. Le regard paternel influence donc fortement le jugement de M. Bernard.

Lors de ce dilemme moral, M. Bernard a convoqué des arguments le situant à un niveau pré conventionnel, avec recherche de la satisfaction de ses seuls intérêts personnels. De plus, ses propos ont été teintés de mépris, une émotion à valence négative générant de l'irrespect envers les personnes concernées.

3. Le dilemme moral Le Pont.

Dès le début de la discussion, M. Bernard se positionne pour la non instrumentalisation du gros homme sur le pont : « *Là, je dis non* ». Il formule ainsi un jugement déontologique, refusant l'instrumentalisation d'une personne. Le respect de la vie humaine semble être le principe orientant son jugement.

Au cours de la discussion, un membre du groupe déclare vouloir sauver les cinq personnes en vue d'en retirer un bénéfice personnel. M. Bernard déclare : « *Ben, peut-être le gros aussi, il sera reconnaissant* ». Il estime qu'il pourrait avoir un bénéfice à retirer de la situation. Son raisonnement est autocentré et égocentrique.

Au cours de la discussion, M. Bernard s'exprime peu. Lorsque nous demandons la différence entre le dilemme moral du tramway et celui du Pont, il déclare : « *Sinon, je le tue de mes propres mains !* ». Il a donc clairement conscience qu'il y a une action directe à réaliser sur une personne dans le dilemme du Pont. Il se positionne donc en faveur du respect de la règle morale « Je ne dois pas tuer ». Son jugement est donc déontologique. L'émotion convoquée est l'empathie, ressentie face à la souffrance d'une personne.

Lors de cette discussion, M. Bernard s'est exprimé en faveur du respect de la vie humaine. Cependant, il a également évoqué le bénéfice personnel à retirer de la situation. Les arguments exprimés par M. Bernard tendent à le positionner à un niveau de développement

moral pré conventionnel avec, comme principe directeur, la satisfaction de ses seuls intérêts personnels.

4. Le dilemme moral Le virus.

Au début de la discussion, M. Bernard s'exprime : « *Et si on le fait pas, on, on tue, enfin pas on tue, mais des milliers de personnes meurent* ». Interrogé sur la possibilité de ne rien faire, M. Bernard est conscient du problème soulevé : « *Y aura des milliers de personnes qui mourront* ».

La discussion s'oriente sur le fait que les personnes ne soient pas consentantes. Pour lui : « *Mais même si elles sont consentantes, on tue quelqu'un !* ». Son jugement est déontologique, il respecte l'interdit de meurtre. L'émotion suscitée chez lui est l'empathie : il est en capacité de se mettre à la place d'autrui, et de mesurer les conséquences de l'acte. Interrogé sur la possibilité de s'injecter le virus à soi-même, il déclare : « *Moi oui ! Moi oui, je me l'injecte (...) Ouais ben... Je me pique et... (...) En espérant que c'est le bon, après, c'est pas le bon, ben...* ». Il n'hésiterait donc pas à sacrifier sa propre vie afin de sauver celle de plusieurs personnes.

Une dernière variante est apportée au dilemme, la présence d'un membre de sa famille parmi les deux personnes. M. Bernard s'exprime : « *Mais quoi qu'il arrive, moi, famille ou pas, j'ai dit, je les pique pas. Je me pique moi-même* ». Il opte ainsi pour le respect inconditionnel de la vie humaine.

Puis il apporte une dernière variante au dilemme en déclarant : « *Mais est-ce que maintenant, on peut faire un autre truc ? Quelqu'un de notre famille, et la deuxième personne, on la connaît très bien aussi* ». Nous demandons alors s'il serait acceptable de privilégier les intérêts d'un proche au détriment de ceux d'un membre de sa famille. Sa réponse est sans nuance : « *Mais non, ça existe pas, ça !* ». Pour lui, il convient de privilégier l'intérêt supérieur des membres de sa famille.

Tout au long de cette discussion, M. Bernard n'a pas varié d'argumentation. Il s'est invariablement prononcé en faveur du respect inconditionnel de la vie humaine. Ses arguments le réfèrent à un niveau de développement moral post conventionnel.

5. Le dilemme moral Le juge.

En début de discussion, M. Bernard déclare : « *Ouais, mais la personne, elle va ramasser trois ans...* ». Il estime la peine injuste, le deuxième inculpé étant moins lourdement condamné. Il estime que les deux contrevenants devraient être condamnés à la même peine.

Par rapport à la présence d'un membre de sa famille parmi les deux inculpés, il s'exprime immédiatement en faveur des intérêts d'un membre de son groupe d'appartenance : « *Ben non, ça revient au même, encore plus, c'est quelqu'un de notre famille...* ». Ainsi, il privilégie l'intérêt d'un de ses proches dans la situation.

La discussion s'oriente sur la non-assistance à personne en danger. Pour lui : « *Non, ça dépend aussi ! (...) Ah, si y a une personne qui s'est ouvert, elle marche, je vais pas m'arrêter, moi (...) Oui, mais si la personne ça va, elle peut appeler toute seule* ». Il choisit de ne pas s'arrêter pour porter secours à un blessé léger. Le respect de la vie humaine ne semble pas être le principe guidant son jugement.

En fin de discussion, il se positionne en faveur d'une condamnation égale pour les deux contrevenants. En revanche, en cas de présence d'un membre de sa famille, il déclare : « *Si, si c'est la famille, c'est, c'est pas pareil, c'est différent* ».

Lors de cette discussion, M. Bernard a exprimé des positionnements différents, en fonction des situations convoquées. En effet, il privilégie de façon inconditionnelle les intérêts des membres de son groupe d'appartenance. Son argumentation le réfère donc à un stade de développement moral conformiste.

6. Le dilemme moral Le sauvetage.

Lors de cette discussion, M. Bernard s'exprime en premier : « *Et ben, on les laisse couler, et à la fin, y en a qui meurent !* ». Interrogé sur la légitimité de la non intervention, il déclare : « *Et bien moi, je trouve que non !* ». Il estime donc moralement acceptable de ne pas intervenir.

Dans le cas où la personne malade sait qu'elle est condamnée, il déclare : « *Ben, ça change tout ! (...) C'est lui tout seul qui va la prendre, ouais !* ». Il estime que le condamné doit prendre seul la responsabilité de sauter du bateau. Il se montre d'accord avec un autre membre du groupe qui choisit les personnes à sauver en priorité : « *Les femmes et les enfants* ». Au sujet d'une personne qui se sacrifie, il estime : « *Il va mourir en tant qu'héros* », puis ajoute : « *Franchement, ça va être dur, que quelqu'un se sacrifie* ».

En fin de discussion, nous demandons à M. Bernard de se positionner définitivement, il déclare : « *Ça dépend, si la personne, elle sait qu'elle est morte euh, je la jette, euh, que, quoi qu'il arrive, elle meurt...* ». Nous lui faisons remarquer qu'une action directe est à réaliser sur une personne, il répond : « *Non, mais vous avez dit que, quoi qu'il en soit, il est mort, donc je vous parle de ça* ». Puis il déclare avoir une nouvelle idée : « *Non, mais tu sais ce que je ferais ? Je chaufferai quelqu'un qui le jette, moi, je le jette pas* ». Il estime donc moralement acceptable de négocier avec quelqu'un la suppression de la victime : « *...c'est pour ça qu'il faut le jeter* ».

Lors de cette discussion, M. Bernard a formulé des arguments visant la satisfaction de ses seuls intérêts personnels. Nous pouvons donc le positionner à un niveau de développement moral pré conventionnel avec, comme principe guidant le jugement, l'égoïsme.

Conclusion provisoire sur le niveau de développement moral de M. Bernard.

M. Bernard n'a participé qu'à six discussions sur les dilemmes moraux. Lors de certaines séances, il s'est peu exprimé. Pour les dilemmes personnels, il a convoqué des jugements parfois déontologiques, parfois utilitaristes. Il n'a donc pas toujours respecté la règle

fondamentale de l'interdit de meurtre.

Lors des différentes discussions, il se positionne soit à un niveau de développement moral pré conventionnel, privilégiant ses seuls intérêts personnels, soit à un niveau conformiste, avec recherche de la satisfaction des intérêts des membres de son groupe d'appartenance. Lorsque les intérêts des membres de sa famille sont convoqués dans le dilemme, il se positionne invariablement en faveur de leur préservation.

Au cours des discussions sur les dilemmes, M. Bernard a parfois exprimé des arguments contradictoires. Il semble en capacité d'entendre une argumentation différente de la sienne. Cependant, il modifie rarement son positionnement premier. Le travail réflexif sur le dilemme moral nous laisse penser qu'il pourrait progressivement intégrer véritablement les apports des autres membres du groupe, afin d'évoluer vers un niveau de développement moral plus avancé.

Chapitre 9 : La validité de signifiante.

Afin de valider le critère de scientificité nommé « validité de signifiante », nous avons mené un entretien individuel avec M. Laurent et M. Kamel. En effet, « *On peut s'interroger sur la crédibilité des analyses et des interprétations dans la recherche* » (Pourtois, Desmet, 2007, p. 206). Il nous paraît donc judicieux de confronter nos analyses et interprétations avec les points de vue des apprenants. « *... le renvoi aux sujets, pour l'analyse critique, des conclusions et interprétations découlant de l'analyse de contenu peut constituer un moyen de vérification de la crédibilité des résultats (validité phénoménologique ou validité de signifiante)* » ((Pourtois, Desmet, 2007, p. 206). Pour ce faire, nous avons élaboré un guide d'entretien avec des questions semi-ouvertes (annexe 30).

1. L'entretien individuel avec M. Kamel.

Nous avons enregistré et intégralement retranscrit l'entretien mené avec M. Kamel. Cet entretien a été réalisé une année après les discussions sur les dilemmes moraux (annexe 31).

Nous débutons par le dilemme moral du Pont. M. Kamel avait pris la parole en premier, en précisant qu'il s'agissait d'un meurtre. Il conforte son positionnement en déclarant : « *Ben oui, on tue quelqu'un pour sauver quelqu'un d'autre* ». Il précise qu'il refuse « *De sacrifier quelqu'un pour sauver quelqu'un* ». Nous lui demandons en quoi il serait moralement plus acceptable de supprimer une personne dans le dilemme de l'aiguillage. Il répond : « *C'est plus acceptable parce que l'autre, si on le touche pas, il va vivre ! On le tue pas, on fait rien. Tandis que là, c'est inéluctable, si il va à droite le tramway, y a cinq morts, si il va à gauche y a qu'un de mort. Quoi qu'il en soit, y aura quelqu'un de mort. Donc autant faire le moins possible !* ». M. Kamel a clairement compris la nuance fondamentale entre les deux dilemmes : l'existence d'une action directe à réaliser sur une personne dans le dilemme du Pont.

Dans le dilemme du chirurgien, M. Kamel avait déclaré : « *Il est en bonne santé, faut le laisser tranquille, faut le laisser en vie, on va pas tuer des gens, c'est un assassinat !* ». Nous lui demandons s'il se souvient de son positionnement, il déclare : « *Bah, pareil, j'ai du dire la même chose que pour le pont. Pour l'histoire du pont. A part si le gars, il est coopérant, peut-être. Je ne sais pas...* ». Nous lui rappelons ses propos : « *Moi voilà, une personne, c'est une personne, c'est un être humaine, SDF ou pas* ». Il confirme : « *Ben oui !* ». Nous lui faisons remarquer que son positionnement pouvait différer en fonction des actes commis par la personne. Il déclare : « *Oui, après y a les variantes, oui !* ».

Le dilemme suivant est celui du soldat. Nous lui indiquons qu'il avait déclaré qu'il convenait de se battre pour secourir le soldat. Il avait alors précisé : « Il acquiesce : « *Ben oui... Faut essayer. Qui tente rien n'a rien* ». Puis il précise : « *Ouais, faut se battre, faut se battre... Faut se battre, faut pas le laisser (...)* Ouais, faut le prendre ». Il confirme donc : « *C'est l'armée en plus hein, c'est un devoir ! Ben oui, on passe en cour martiale pour ça ! Abandon de collègue, enfin de collègue. De soldat* ». Quand nous lui faisons remarquer qu'il n'a pas changé de positionnement, M. Kamel précise : « *Ha moi, je suis têtu, je suis quelqu'un de têtu* ».

Nous évoquons ensuite le dilemme de la mort programmée. M. Kamel s'en souvient bien : « *Il voulait hériter, il voulait se débarrasser plus vite en fait, c'est ça !* ». Il confirme que

selon lui, c'est un assassinat. Puis il convoque un argument afin d'expliciter son positionnement : « *Ben moi, quoi qu'il en soit, il va mourir, donc il attend, pis c'est tout !* ». Par rapport à la variante du malade pédophile, il répond : « *Oui, ben voilà, y a des circonstances atténuantes. On appelle ça... On dira plutôt que ce sera plus simple, plus facile, y aura moins de problème... Donc la décision serait plus facile à prendre* ». Selon lui, le statut de la personne pourrait changer son positionnement. Il n'hésiterait pas à supprimer une personne qui aurait commis un crime grave à ses yeux, par exemple un pédophile.

Le dilemme suivant est celui de Heinz. M. Kamel le rappelle de mémoire : « *Il va chez le pharmacien, il a un antidote, mais il veut pas lui donner, parce qu'il attend de breveter, et tout ça là* ». Nous lui indiquons qu'il avait alors qualifié le pharmacien de traître, il confirme son positionnement : « *Oui, il devrait être radié de l'ordre des pharmaciens... C'est une honte. Oui, c'est non-assistance à personne en danger* ». Nous lui demandons d'expliciter les valeurs qui guident son jugement, il précise : « *Ben, c'est les valeurs de la société en fait, une vie, elle prime sur l'appât du gain. Ben, c'est une valeur morale. Oui, bien sûr* ». M. Kamel privilégie le respect inconditionnel de la vie humaine. Il poursuit son raisonnement : « *En réalité, c'est l'argent. On est dirigé par l'argent, la plus grande partie. Mais la vraie moralité, c'est... Oui voilà, c'est le respect de la vie, et puis c'est tout. Les vraies valeurs, c'est la vie, ce n'est pas l'argent !* ». Il se souvient avoir évoqué le serment d'Hippocrate : « *Mais ils ont une charte, les pharmaciens... Ils ont un code, donc c'est une non-assistance à personne en danger* ».

Le dilemme suivant est celui du délit de fuite. M. Kamel déclare : « *Là, il me semble que j'avais pas trop parlé, là (...)* *Oui, oui, ce n'est pas des sujets qui m'interpellent* ». Nous lui rappelons qu'il avait précisé, au sujet de son père : « *Mon père, c'est à coup de ceinture* ». Il ne se souvient pas de cette affirmation : « *Moi c'est, non, non, c'est pas moi, ça. Mon père ne m'a jamais touché (...)* *Il ne m'a jamais frappé, donc. Enfin, il est calme comme moi quoi* ».

Concernant le dilemme moral du virus, M. Kamel se souvient de la situation : « *Hum, ça c'était plus un choix, oui en fait, qui tuait des milliers de personnes, et y en a quelques*

unes qui ont un anti, enfin des, enfin qui réagissent... ». Il évoque également le dilemme soulevé : « Après, fallait savoir si les deux personnes, elles étaient condamnées ou pas ». Puis il déclare : « Oui, bien sûr, faut des volontaires. Au début. Pour sauver l'humanité, je pense que y aurait quand même quelqu'un au début qui... ». En effet, il n'était pas d'accord pour sacrifier une personne non volontaire. Il se souvient avoir peu parlé lors de ce dilemme : « Oui, ça dépend des sujets, y a des sujets qui m'intéressent moins que d'autres ».

Le dilemme suivant est celui du juge. M. Kamel ne se souvient pas bien de ce dilemme, nous lui rappelons donc l'histoire. Il déclare : « *Ben non, c'est immoral. Mais comme le monde, il est régi par l'argent* ». Puis il ajoute : « *Ceux qui ont de l'argent, ils s'en sortent, ceux qui en ont pas, ils sont dans la mouise, comme on dit !* ». Il se souvient avoir évoqué la partialité de certaines décisions judiciaires, il précise donc : « *Bien sûr que c'est injuste, en plus, ce n'est pas normal. Y a des exemples, y a plein d'exemples !* ». Il poursuit son argumentation en déclarant : « *Oui bien sûr, quand c'est médiatisé, c'est comme l'affaire A. là, ils sont jugés avant de passer en jugement, ils savent déjà que c'est terminé ! Donc, les avocats, ils viennent pour rien, en fait ! Après, c'est que du cinéma !* ». Lors de la discussion, M. Kamel avait estimé légitime que les deux contrevenants soient condamnés à la même peine, ce qu'il confirme à nouveau : « *Bien sûr, je vois pas pourquoi y a un plus, l'autre moins !* ».

Le dernier dilemme est celui du sauvetage. M. Kamel se souvient bien de ce dilemme. Il déclare : « *Si il était condamné, avec son accord, on aurait pu le, oui, qu'il se volontarise, quoi* ». Sa déclaration correspond à l'argumentation donnée lors de la discussion sur ce dilemme moral. Il précise ensuite : « *Après, ça reste sur la conscience ! Enfin, je pense hein, et puis je le prends pas, après c'est hypothétique, hein, ça nous est jamais arrivé, donc...* ». Nous lui faisons alors remarquer qu'il se montre en capacité de différencier un comportement en situation réelle, d'un jugement en situation fictive. Il confirme qu'il comprend bien la nuance entre jugement et comportement. Pour lui, il semble moralement acceptable de supprimer une personne malade : « *Après, c'est vrai que, si il sait que il est foutu, il laisse la... Moi, personnellement, je sais que je suis foutu, je vais pas m'en sortir, je laisse ma place, hein... Oui, et c'est un peu un acte d'héroïsme un peu* ».

L'entretien réalisé avec M. Kamel a permis de valider l'interprétation réalisée à partir des arguments exprimés lors des séances sur les dilemmes moraux. Il se rappelle des arguments convoqués au cours des différentes discussions. Ses positionnements et argumentations n'ont pas été modifiés dans le temps. Nous pouvons donc affirmer que nos analyses et interprétations, réalisées à partir des arguments formulés par M. Kamel, sont validées grâce à cet entretien individuel.

2. L'entretien individuel avec M. Laurent.

Nous avons rencontré M. Laurent un an après la fin des ateliers de philosophie. L'entretien n'a pas été enregistré, pour des raisons de sécurité, cet apprenant étant incarcéré en maison centrale (annexe 32).

Lors du dilemme moral de l'héritage, M. Laurent avait affirmé qu'il n'était pas obligatoire que l'aîné de la famille ait le plus de besoins financiers. Il confirme son positionnement : « *Ouais, c'est vrai, c'est peut-être le plus jeune qui aura le plus, le plus besoin* ». Il s'était ensuite exprimé en faveur d'un partage équitable entre les frères et sœurs. Il confirme le souhait d'un partage équitable : « *On divise en deux, en trois, ça dépend du nombre d'enfants* ». Enfin, il confirme le rôle essentiel joué par l'éducation dans la famille : « *L'éducation, c'est la base de tout...* ». Pour cet apprenant, l'éducation et les valeurs familiales sont centrales dans son argumentation. Il est en capacité de citer les valeurs qui sont essentielles à ses yeux : « *la solidarité, le partage* ».

Le dilemme suivant est celui du camp de concentration. Nous rappelons le dilemme à M. Laurent, qui s'en souvient parfaitement bien. Nous lui rappelons son intervention concernant le statut d'auxiliaire en détention de M. Samuel : « *Et quand tu donnes les desserts, tu penses aux autres ?* ». Nous lui demandons de clarifier cette intervention, il répond : « *Je parlais des indigents qui n'ont pas d'argent, et à qui, à qui je donne parfois mes desserts* ». Puis il précise que ce n'est pas le comportement adopté par M. Samuel, qui préfère satisfaire son intérêt personnel en conservant des desserts. Dans ce dilemme, M. Laurent avait précisé que la situation évoquée était fictive : « *En théorie, on partage. Mais en pratique, en pratique, est-ce qu'on partage à ce moment-là de sa vie, le cerveau à ce*

moment-là... ». Il se souvient très bien de cette affirmation, et la conforte en déclarant : « *Y a quand même une différence entre la réalité et la fiction !* ». Cet apprenant se rappelle avoir évoqué le cas de l'équipe de rugby perdue dans la Cordillère des Andes, afin d'expliquer au groupe qu'en situation réelle, leur positionnement serait peut-être différent. Tout au long de ce dilemme, M. Laurent s'était invariablement positionné pour le respect de la vie humaine.

Le dilemme suivant est celui de l'autopsie. Lors de la discussion, M. Laurent avait déclaré : « *Ah ben, c'est comme tout, ça dépend, sur un point de vue philosophique, moi, j'aurais préféré faire l'autopsie... D'un point de vue philosophique hein, je reste, je reste sur un point de vue philosophique* ». Il conforte ses propos en déclarant : « *Je me souviens de ça, et je confirme* ». Lors de la discussion, il avait ensuite convoqué un argument religieux, qui interdisait le don d'organe. Au final, il avait déclaré : « *Ah ouais, point final, moi je refuse* ». M. Laurent nuance à présent ses propos, en déclarant : « *Ça me poserait un problème de, euh, de conscience, de pas donner un rein pour sauver une personne* ». Ainsi, il semble en capacité de se décentrer des préceptes religieux pour adopter un positionnement visant la préservation de la vie humaine.

Le dilemme suivant est le dilemme du chirurgien. M. Laurent s'était positionné pour le respect inconditionnel de la vie humaine, quelle que soit la situation personnelle du protagoniste de l'histoire : « *Ça se fait pas. Ben, un SDF, il est au même niveau que tout le monde, ça veut pas dire qu'il a pas de papier, pas de domicile fixe, qu'on doit... Il est en bonne santé, faut le laisser tranquille...* ». Il confirme son positionnement post conventionnel en déclarant : « *Quoi que la personne ait pu faire, il faut la laisser tranquille* ». Lors de la discussion, il avait déclaré : « *Quoi qu'il ait pu faire, c'est pas notre problème ! Non, c'est pas à moi de juger, c'est pas à moi, c'est pas à moi de juger !* ». Devant les arguments contraires des autres apprenants, il avait affirmé : « *Moi, je resterais sur le même positionnement* ». Il se souvient avoir été interpellé par la proposition d'un membre du groupe, consistant à prélever des organes sur une victime d'attentat. Il confirme ses propos : « *Il est allé trop loin, là, c'est pas possible* ».

Le dilemme suivant est celui de la mort programmée. M. Laurent, qui se positionne invariablement en faveur du respect de la vie humaine, avait déclaré : « *Je pense que sur ce*

point-là, on est tous euh, tous d'accord... Ouais, on est tous d'accord ». Il avait ensuite constaté que certains membres du groupe étaient prêts à supprimer une vie afin d'obtenir un gain financier. Il avait alors argumenté en déclarant : « *Tu rends service à toi, tu rends service à toi, parce que si, s'il te proposait sans argent, tu aurais pas dit oui !* ». M. Laurent assure qu'il est toujours en accord avec ses arguments. Il confirme le caractère immoral du positionnement de certains membres du groupe : « *C'est, c'est complètement immoral !* ». Puis il fait le lien avec un film dans lequel le personnage principal est confronté à un dilemme : supprimer une vie contre une grosse somme d'argent, ou ne rien faire. Il estime qu'il n'est pas moralement acceptable de bénéficier d'un gain financier en échange d'une vie humaine. Cet apprenant se positionne sur un niveau de développement moral post conventionnel, privilégiant le respect inconditionnel de la vie humaine.

Le dilemme moral de Heinz avait amené M. Laurent à se positionner contre le comportement du pharmacien : « *Je pense que, la vraie question, la vraie question, c'est pas, qu'est-ce que devrait faire Heinz ? C'est qu'est-ce qu'il en est du pharmacien ? Elle est là la vraie question !* ». Il se souvient avoir évoqué le caractère immoral du comportement du pharmacien. Il déclare : « *La conscience... Est-ce qu'il en a une de conscience, le pharmacien ?* ». Il se rappelle avoir été en contradiction avec un autre apprenant, qui privilégiait l'intérêt financier du pharmacien au détriment de la vie humaine. Au cours de la discussion, M. Laurent avait estimé légitime le fait de voler le médicament au pharmacien. Ainsi, il avait privilégié la vie humaine au détriment du droit de propriété. Il acquiesce à nouveau : « *Si on sauve pas la, la femme de Heinz, notre conscience peut, peut nous jouer des tours. Et pour la sauver, on peut voler le médicament, ça pose aucun problème* ».

Le dernier dilemme évoqué est celui du délit de fuite. M. Laurent se souvient parfaitement de ce dilemme. Il avait déclaré : « *Je pense qu'on partage tous le même point de vue, je pense qu'on partage tous le même point de vue ici* ». Il se souvient très bien de cette phrase : « *Je confirme* ». Ensuite, il s'était positionné pour l'assistance à la personne en danger. Il avait également relevé le fait qu'en situation réelle, il était possible que le jugement diffère : « *Y a un proverbe qui dit, on connaît vraiment la capacité de nos aides devant le fait accompli... Après, entre la théorie et la pratique, y a toujours un monde qui*

sépare, hein ». M. Laurent confirme ce point : « *Dans la pratique, ouais, dans la pratique, on peut pas savoir ce qu'on va, ce qu'on va faire* ». Il précise ensuite : « *C'est l'occasion de, de mettre son père devant l'éducation donnée : est-ce que je l'ai bien, bien éduqué ?* ». Interrogé sur le fait d'avouer le délit de fuite à son père, il répond : « *Inconsciemment, le fils, il a déjà le regard paternel sur la, la situation, même sans l'avouer* ». Il précise craindre le jugement paternel. Lors de la discussion, il avait effectivement déclaré : « *Moi, j'éteins la radio (...) J'éteins la radio. Si je suis avec mon père et qu'il écoute ça, j'éteins la radio* ». En fin de discussion, il s'était positionné pour l'assistance à personne en danger. Il confirme ses propos : « *Je, j'apporterais mon secours à la victime, en, en faisant en sorte que les secours viennent très rapidement* ». Ainsi, il s'était invariablement positionné pour le respect inconditionnel de la vie humaine.

Cet entretien avec M. Laurent a permis de valider l'interprétation réalisée à partir de ses argumentations. Il se rappelle bien des arguments qu'il avait convoqués au cours des discussions sur les dilemmes moraux. Ses positionnements n'ont pas changé un an après les discussions sur les dilemmes. Nous pouvons donc affirmer que nos analyses et interprétations, réalisées à partir des arguments formulés par M. Laurent, sont validées grâce à cet entretien individuel.

Après avoir exposé le profil d'éducabilité morale des apprenants lors des discussions sur les dilemmes moraux, nous avons validé deux critères de scientificité nommés « validité de signifiante » et « fidélité intra codeurs ». A présent, nous allons exposer les critiques émises suite aux travaux de Kohlberg sur le développement moral, en précisant l'apport des théories sur le développement moral. Ensuite, nous présentons les résultats de notre travail, en validant nos hypothèses. Enfin, nous exposons les limites et les apports de cette recherche.

Partie 4 : La discussion

Dans un premier chapitre, nous présentons les critiques émises à l'encontre de la théorie de Kohlberg, notamment les apports des travaux sur les émotions morales. Puis nous synthétisons les résultats de notre travail et validons les hypothèses de recherche. Dans un deuxième temps, nous exposons les limites de notre expérimentation, puis les apports de cette recherche, en postulant l'existence possible d'un nouveau stade de développement moral.

Chapitre 1 : Les critiques émises suite aux travaux de Kohlberg.

Les critiques s'articulent autour de deux axes, a priori négligés par Kohlberg : les variabilités intra-individuelles et les variabilités interindividuelles dans le développement moral (Lehalle, Aris, Buelga et Musitu, 2004).

Les travaux de Lehalle et pairs (2004) ont montré que *« les stades deviennent des points de repère définissant un processus d'évolution séquentiel, mais ils ne sont plus la caractéristique d'ensemble obligatoire des réponses d'un individu »* (Lehalle, Aris, Buelga et Musitu, 2004, p. 4). La variabilité intra-individuelle est donc importante selon les contextes. Les argumentations produites par les sujets varient, en fonction de la présence, ou non, de leurs intérêts personnels. Les principes moraux sont ainsi davantage mis en évidence quand les situations proposées ne présentent pas d'intérêt personnel. *« Cet exemple illustre le fait que tout comportement (acte délictueux) et tout niveau argumentatif (par exemple, le principe de préservation de la vie d'autrui) se trouvent d'abord issus de l'analyse d'une situation particulière avant d'être généralisés puis traités comme tels »* (Lehalle, Aris, Buelga et Musitu, 2004, p. 5).

Une autre variabilité intra individuelle est à relever : l'existence d'éventuelles différences entre des jugements moraux émis à partir de situations fictives et les actions réelles des sujets. Cela tient à ce qu'il est plus aisé d'avancer des valeurs morales universelles dans une situation imaginaire, que de les incarner réellement en actes. Dans ce cas, la dimension émotionnelle vient parasiter la dimension rationnelle chez le sujet, qui pourrait être plus enclin à privilégier ses intérêts personnels, au détriment de l'intérêt collectif. Une étude de Jurkovic (1980, cité par Lehalle, Aris, Buelga et Musitu, 2004) portant sur les jugements

morales de jeunes délinquants, a montré que certains sont en capacité de présenter des niveaux de jugement relativement élevés, comparables à ceux de la population générale. « *Autrement dit, pour ces jeunes délinquants, il y aurait un décalage intra-individuel assez évident entre les jugements présentés à propos de situations fictives et les comportements réels* » (Lehalle, Aris, Buelga et Musitu, 2004, p. 5). Cette affirmation renvoie à la situation de M. Laurent, incarcéré pour une procédure criminelle. Les faits graves qui lui sont reprochés ont entraîné une peine de prison d'une quinzaine d'années. Il sera donc intéressant, à sa sortie de détention, de pouvoir connaître son parcours de vie ultérieur, afin d'appréhender la relation entre son jugement moral et son comportement effectif.

Les variabilités interindividuelles font apparaître des sources de différences entre individus. En premier lieu, il existe une corrélation importante entre niveau éducatif et jugement moral. Les recherches menées auprès de groupes de délinquants (Debuyst, 1985) soulignent que généralement, chez eux, on observe des niveaux de jugement moral inférieurs à ceux des non-délinquants, ce qui les situe au niveau pré-conventionnel. « *Une infériorité au niveau du jugement moral ne constituerait pas une cause, mais engendre un moindre effet protecteur contre la commission d'un comportement délinquant* » (Debuyst, 1985, p. 126). Il convient de préciser que, au sein du groupe d'apprenants, seul M. Kamel est titulaire d'un baccalauréat.

Concernant les recherches réalisées auprès d'une population délinquante, Debuyst (1985) précise : « *Le penseur pré conventionnel n'est pas délinquant par nature, mais il éprouve une moindre nécessité de se conformer à n'importe quelle convention, de sorte que plus le lien avec les milieux conventionnels sera fort, moins le danger sera grand de commettre un acte délinquant* » (Debuyst, 1985, p. 127). Or, les jeunes ne rencontrent pas toujours un milieu socio-familial favorisant, ce qui pourrait parfois expliquer leur entrée dans un processus de délinquance. « *...Le milieu familial des délinquants, fréquemment, ne présente pas les conditions requises pour permettre un développement moral susceptible d'intégrer le point de vue des autres et de parvenir à la prise en considération de principes généraux ; la participation à un gang délinquant clôture ou enferme ceux qui y participent dans un raisonnement de type pré conventionnel, etc...* » (Debuyst, 1985, p. 127).

Enfin, en se basant sur l'étude des jeunes délinquants, il apparaît cependant que certains font preuve de jugements moraux d'un niveau comparable à celui de sujets de même âge non repérés comme délinquants, voire de jugements moraux plus élevés. « *Autrement dit... la délinquance en tant que caractéristique individuelle définie légalement, n'est pas inévitablement liée à des jugements moraux moins matures, et donc, réciproquement, des niveaux conventionnels de raisonnement ne garantissent pas contre l'incidence de comportements délinquants... En d'autres termes, la variabilité interindividuelle entre les jeunes délinquants et les jeunes non-délinquants se double d'une variabilité interindividuelle à l'intérieur même du groupe des délinquants* » (Lehalle, Aris, Buelga et Musitu, 2004). C'est le cas de M. Laurent, qui a systématiquement formulé des jugements moraux le référant à un niveau post conventionnel, guidé par des principes éthiques supérieurs, comme le respect de la vie humaine. M. Kamel a également toujours mis en avant des valeurs morales correspondant à un niveau de développement post conventionnel.

On pourrait aisément concevoir qu'il existe aussi une corrélation forte entre le niveau de moralité des parents et celui des enfants. « *En réalité, les recherches citées par Lehalle (2000) invitent à relativiser le caractère direct de cette influence. Non seulement les corrélations entre parents et enfants apparaissent faibles et non systématiques, mais de plus on a observé, chez les adultes, que le niveau de jugement moral d'une personne pouvait très bien aller au-delà de celui de ses parents, ce qui exclut une influence directe* » (Lehalle, Aris, Buelga et Musitu, 2004). De fait, dans cette recherche, il n'a pas été possible d'avoir des informations sur les parents des apprenants. Cependant, cette affirmation permet de postuler la nature constructiviste du développement moral, et l'importance des interactions avec l'environnement.

Une variable interindividuelle complémentaire est la différence significative entre sexes. « *... Les critères du système de stades de Kohlberg seraient biaisés en faveur des représentations masculines, puisque la valorisation des critères de justice (stade 4) vient après celle des critères interpersonnels (stade 3)* » (Lehalle, Aris, Buelga et Musitu, 2004). Pour Carole Gilligan (1997, cité par Lehalle, Aris, Buelga et Musitu, 2004), il serait donc possible d'observer un biais d'évaluation en faveur des jeunes hommes (très attachés aux

principes de droit et de justice) comparés aux jeunes filles (davantage orientées vers les relations d'aide, de sollicitation envers les personnes). Cependant, les études entreprises n'ont pas permis de mettre en évidence des différences significatives entre hommes et femmes. Cette variable entre hommes et femmes n'a pas été explorée dans le cadre de cette recherche, les ateliers philosophie ayant été conduits auprès d'une population uniquement masculine.

Quant à Claudine Leleux, elle émet une réserve importante sur la justification donnée par les sujets : « *Ni Piaget, ni Kohlberg ne semblent envisager que la bonne justification puisse être utilisée à des fins stratégiques, autrement dit que le bon usage de la raison puisse mener tant à instrumentaliser autrui qu'à s'entendre avec lui... L'expérience quotidienne nous conduit régulièrement à repérer des attitudes de sollicitude qui ne se fondent pas nécessairement sur des principes et des raisonnements moraux fondés sur la justice non suivis d'effets* » (Leleux, 1990).

Kohlberg avait une vision très individualiste de la genèse psychologique de l'enfant et de l'adolescent. Le sujet kohlbergien évolue selon sa dynamique propre, sans interactions sociales avec des pairs. Or, il convient de souligner l'importance des interactions sociales entre pairs, qui impliquent des formes de décentration sociale, de prise en compte du point de vue d'autrui, induisant une réorganisation cognitive des représentations premières. Cette variable a donc une influence positive sur le développement moral, ce qui avait déjà été souligné par Piaget et les néo-piagétiens. Le travail réflexif sur le dilemme moral est donc tout à fait pertinent, les interactions générées entre les membres du groupe étant susceptibles de faire évoluer les raisonnements des sujets. Grâce aux interactions, les participants peuvent intégrer les apports des autres dans leurs schèmes mentaux, et faire évoluer leurs représentations premières. Le conflit socio-cognitif peut permettre le passage du conflit externe, livré avec les autres, au conflit interne, à la modification réelle de ses schèmes de pensée.

La dernière critique concerne la non-prise en compte par Kohlberg de la dimension émotionnelle et affective dans la formulation des jugements moraux par les sujets.

Chapitre 2 : Les apports des théories sur les émotions morales.

La théorie de Kohlberg accorde une part importante à la raison, donc au fait de concevoir la conduite morale comme un processus rationnel. En effet, l'homme dispose d'une faculté essentielle, qui lui permet de s'élever face à ces désirs. C'est la raison, qui est l'obligation morale, et impose le devoir à accomplir. *« C'est donc le devoir ou l'obligation morale qui doivent guider les actions, quelles qu'en soient les conséquences. L'homme est alors libre parce qu'il sait qu'il a un devoir moral, découlant de sa capacité à raisonner »* (Djerroud, 2012, p. 36). Le raisonnement du sujet est alors qualifié d'utilitariste. Selon Baertschi (2011), *« Une réponse conséquentialiste invoque une valeur qu'il est bon ou obligatoire de promouvoir. Par exemple, l'utilitarisme nous ordonne de maximiser le plaisir ou la satisfaction des préférences de toutes les personnes impliquées par nos actions, ce qui se mesure dans leurs conséquences »* (Baertschi, 2011, p. 1). L'utilitarisme peut donc être défini ainsi : *« L'utilitarisme enseigne qu'une action ne peut être jugée moralement bonne ou mauvaise qu'en raison de ses conséquences bonnes ou mauvaises pour le bonheur des individus concernés »* (Canto-Sperber, 2017, p. 2001).

La théorie de Kohlberg propose une définition similaire du jugement moral. Le paradigme rationaliste de la théorie de Kohlberg s'appuie sur l'activation de processus cognitifs de haut niveau. Ces derniers sont conscients et volontaires. Selon le paradigme rationaliste (Cova, 2012), *« ...nous avons directement accès aux règles morales que nous suivons et nous parvenons à une conclusion morale en appliquant consciemment ces règles aux cas particuliers »*. En effet, Kohlberg s'est principalement intéressé aux justifications émises par les sujets, en supposant qu'elles reflétaient véritablement les principes guidant le jugement moral.

Or, le paradigme rationaliste de Kohlberg a été battu en brèche par la psychologie morale, qui a avancé un paradigme intuitionniste. Selon Haidt (2001), *« Nous sommes conscients du produit final de ces processus, c'est-à-dire de nos évaluations morales, mais pas des différentes étapes de traitement ni des principes qui guident ces évaluations »* (Cova, 2012). Le jugement serait donc le résultat de processus mentaux involontaires, inconscients et automatiques. Les intuitions morales sont, la plupart du temps, des émotions. Le sujet

formule alors un jugement qualifié de déontologique. Selon Baertschi (2011) : « Une réponse déontologiste invoque une norme à laquelle l'action ou le comportement doivent se conformer, norme qui s'énonce généralement comme une obligation ou une interdiction catégoriques. Par exemple, chez Kant, la norme de non instrumentalisation de la personne humaine : on doit se comporter en toute situation en traitant les personnes concernées comme des fins en soi et non comme de purs moyens » (Baertschi, 2011, p. 1). La définition du déontologisme peut donc se formuler ainsi : « Un acte est moralement bon si, et seulement si, il est accompli « par devoir », ou par « respect pour la loi (...) Les contraintes déontologiques sont habituellement formulées négativement, sous la forme de prohibitions : « tu ne tueras pas », « tu ne mentiras pas » », (Canto-Sperber, 2017, p. 477).

Nos jugements moraux seraient donc influencés par nos émotions. En résumé, selon Cova (2011) : « Chez la plupart des gens, émotions et raisonnements influent tous deux nos jugements moraux, quitte à entrer parfois en conflit ». Greene (2011) a confirmé que processus cognitifs et processus émotionnels peuvent entrer en conflit lors de la résolution de certains types de dilemmes moraux. « Choisir une réponse utilitariste requiert a minima d'inhiber l'émotion engendrée. Cette nécessité s'avère coûteuse comme l'est la mobilisation de processus de raisonnement » (Bègue, Bachler, Blatier et Przygodzki-Lionet, 2013, p. 67).

Pour mener à bien cette recherche, nous avons utilisé différents types de dilemmes moraux suivant la classification adoptée par Greene et Al (2001). (...) « Ces chercheurs ont utilisé la dichotomie entre dilemmes personnels et dilemmes impersonnels afin d'identifier les processus en jeu dans les jugements moraux » (Bègue, Bachler, Blatier et Przygodzki-Lionet, 2013, p. 66). Ils ont classé les dilemmes en « personnels » ou « impersonnels ». Les premiers impliquent une action directe sur une personne en l'instrumentalisant. Les seconds n'impliquent aucune action directe.

Greene a alors mis en évidence que « les aires cérébrales dédiées à la gestion des émotions sont beaucoup plus actives lorsque le participant juge un dilemme personnel (...) que lorsqu'il juge un dilemme impersonnel ou non moral » (Bègue, Bachler, Blatier et Przygodzki-Lionet, 2013, p. 66). Pour lui, les jugements moraux personnels sont associés à

des réponses sociales émotionnelles rapides, alors que les jugements moraux impersonnels sont guidés par des processus cognitifs plus lents quant au temps de réponse du participant. Ainsi, dans les dilemmes personnels, on observe une augmentation simultanée des aires cérébrales impliquées dans le fonctionnement cognitif et dans le fonctionnement émotionnel.

Greene (2001) a proposé « *le modèle du double processus afin d'invoquer une intervention différenciée des processus cognitifs contrôlés et des processus automatiques émotionnels lors de la résolution d'un dilemme personnel ou impersonnel, et la formulation de jugements déontologiques ou utilitaristes* » (Bègue, Bachler, Blatier et Przygodzki-Lionet, 2013, p. 66). Chez Kant, on retrouve la norme de la non-instrumentalisation de la personne humaine : on doit se comporter, en toute situation, en traitant les sujets concernés comme des fins en soi, et non comme des moyens.

Il convient de préciser que Greene (2001) n'a pas nié que les jugements moraux soient empreints d'émotion : « *Je n'affirme pas que le jugement conséquentialiste est dépourvu d'émotion. Au contraire, j'incline à être d'accord avec Hume que tout jugement moral doit posséder quelque composante affective, et je suspecte que la pesée conséquentialiste des dommages et des bénéfices est un processus émotionnel* » (Baertschi, 2011, p. 5). Greene a cependant estimé que « *... Ce processus n'était pas de même nature que la démarche déontologiste, car « il s'agit d'un processus de pesée et non d'un processus d'alarme. Bref, il y a des émotions moralement appropriées, celles qui sont accompagnées par un processus rationnel de pesée, et des émotions moralement inappropriées, séparées d'un tel processus et qui jouent le rôle de simple alarme* » (Baertschi, 2011, p. 5).

Greene et Al (2001) ont examiné l'impact de plusieurs facteurs pouvant expliquer la différence de jugement entre dilemmes personnels et impersonnels. La force personnelle impliquée dans le passage à l'acte est un facteur prépondérant. L'intentionnalité de l'acte est à prendre en considération : « *Il s'agit (...) de tester si le mal causé consiste plutôt en un moyen, ou s'avère être une des conséquences de l'acte réalisé pour le bien être du plus grand nombre* » (Bègue, Bachler, Blatier et Przygodzki-Lionet, 2013, p. 67). La recherche de Greene montre que les actions impliquant une force personnelle sont jugées comme

étant moralement les moins acceptables. « *Les résultats montrent une codépendance de l'intention (une action volontaire qui cause le mal versus un mal provenant d'une absence d'action) et de la force personnelle. Le jugement moral impliquerait une représentation intégrée du but (intention) et une représentation de la force personnelle, comme si l'atteinte du but était indissociable de la force physique* (Bègue, Bachler, Blatier et Przygodzki-Lionet, 2013, p. 69). Cela montre que plus la question morale qui se pose au sujet est personnelle, plus les zones émotionnelles du cerveau sont actives. « *Bref, nos décisions morales sont influencées par la place que nous avons dans l'action, et plus nous sommes concernés, plus nos émotions sont vives, inhibant l'action lorsqu'elle implique un dommage sérieux fait à autrui* » (Baertschi, 2011, p. 3).

Nadelhoffer et Feltz (2008) ont mis en évidence l'incidence de l'implication du sujet dans le dilemme moral. En position d'observateur dans un dilemme impersonnel, la quasi-totalité des sujets estime qu'il convient d'exercer une action indirecte, alors que, en position d'acteurs dans un dilemme personnel, ils sont à peine plus de la moitié à le penser. « *On voit clairement en quoi ce résultat corrobore l'interprétation de Greene : l'implication du sujet dans l'action, source d'émotions, change sa perception du caractère permis de l'acte* ». (Baertschi, 2011, p. 3).

Krebs et Rest ont repris la théorie de Kohlberg et contribué à la modifier, en intégrant les différentes critiques. Ils insistent sur la dimension intuitive des normes, en mettant l'accent sur les émotions dans les jugements moraux. Cependant, ils ont des vues divergentes sur l'intégration des émotions. « *Krebs (2004) propose que certains schèmes ont des composantes affectives, notamment les schèmes du niveau pré conventionnel. Les schèmes post conventionnels seraient uniquement cognitifs. Rest et al. (1999) postulent pour leur part que les émotions sont des composantes du jugement moral qui contribueraient au fonctionnement des schèmes* » (Djerroud, 2012, p. 109).

Jonathan Haidt (2003) a défini les émotions morales comme constitutives d'un ensemble plus large, nommé émotions sociales. Par définition, celles-ci sont en lien avec autrui, et possèdent une dimension sociale. Elles peuvent être tournées vers soi ou dirigées vers autrui. D'après Haidt, ce sont « (...) celles qui sont « *intrinsèquement liées aux intérêts et*

au bien-être de la société dans son ensemble, ou au moins au bien-être d'un autre individu que l'agent qui les ressent » (Jourdeuil, Petit, 2015, p. 5). Elles contribuent donc au maintien de la cohérence sociale. Il en existe deux caractéristiques prototypiques : les déclencheurs et les tendances à l'action. La première caractéristique, le déclencheur, évalue les conditions d'émergence de l'émotion. Elle évalue également si l'évènement déclencheur est en lien avec l'intérêt individuel du sujet, plutôt qu'avec celui d'un ou plusieurs autres agents. La deuxième caractéristique, la tendance à l'action, concerne l'action motivée par l'émotion morale. Elle évalue dans quelle mesure la tendance à l'action pousse l'individu qui la ressent à agir dans son propre intérêt, plutôt que dans celui d'un ou plusieurs autres agents.

Haidt (2003) a proposé une classification des émotions morales. Selon lui, ce sont des réponses à des changements perçus, des menaces ou des opportunités dans le monde. La plupart du temps, elles répondent à des évènements qui viennent affecter les intérêts du sujet. Cependant, il en existe qui vont au-delà des intérêts directs du moi, et qui concernent autrui.

Elles peuvent être classées en quatre grandes catégories, selon Haidt (2003). La première est appelée « Emotions de condamnation d'autrui ». L'être humain vit dans un monde social, et se préoccupe des interactions entre les personnes. Les émotions de colère, de dégoût et de mépris motivent les individus à changer leurs relations avec ceux qui contreviennent à la morale. L'émotion morale nommée colère implique que la personne s'indigne devant une situation lui paraissant injuste, et exige ainsi réparation pour elle ou pour autrui. Le déclencheur de la colère est donc le sentiment d'injustice. La tendance à l'action suscitée par la colère est la motivation à se venger, en demandant justice et réparation, soit pour soi-même, soit pour autrui. Le dégoût est une autre émotion morale de condamnation d'autrui. Il est déclenché en réponse à une violation sociale, ou à un objet ou sujet considéré comme écœurant. Il peut être déclenché en réaction à une sensation d'écœurement par rapport aux sens du goût, de l'odorat ou de la vue. Dans de nombreuses cultures, le dégoût semble tracer une ligne de démarcation séparant un groupe d'individus d'autres groupes considérés comme inférieurs. La tendance à l'action suscitée par le dégoût est l'évitement, la rupture du contact avec l'entité fautive, souvent lié à une motivation pour laver les résidus des contacts physiques réalisés avec cette entité. Le

dégoût peut entraîner la condamnation d'individus sur la base de ce qu'ils sont, et non de leurs actes ou comportements. Il a d'ailleurs été montré la corrélation entre l'intensité du dégoût et la sévérité du jugement moral : « *Les sujets plus sensibles au dégoût étaient plus sévères lorsqu'il s'agissait de condamner un criminel, en déclarant plus facilement sa culpabilité et donnant des peines plus sévères* » (Jones et Fitness, 2008, cité par Djerroud, 2012, p. 84). La dernière émotion morale de condamnation d'autrui est le mépris. Il est orienté par un sentiment de supériorité morale. La tendance à l'action suscitée par le mépris est la moquerie, voire l'irrespect.

La deuxième catégorie d'émotions morales est nommée « Emotions auto-conscientes ». Dans une société, les individus éprouvent généralement un besoin d'appartenance à un groupe. Les émotions auto-conscientes les aident à s'adapter aux règles de leur groupe d'appartenance, en évitant de déclencher mépris, colère ou dégoût d'autrui. « *Non seulement elles orientent de façon adaptée nos comportements, mais encore elles signalent à autrui que nous possédons une conscience morale* » (Kédia, 2009, p. 50). Les émotions auto-conscientes sont la honte et l'embarras, ainsi que la culpabilité. Dans les sociétés occidentales, la violation des normes morales entraîne un sentiment de honte, et la violation des règles sociales un sentiment d'embarras. La tendance à l'action suscitée par la honte et l'embarras est la réduction de sa présence sociale, la création d'une motivation à se cacher, voire à disparaître. La honte et l'embarras, en raison de leur origine commune dans le comportement de soumission, ont donc des caractéristiques similaires dans leurs tendances à l'action. La seconde émotion morale de la famille des émotions auto-conscientes est la culpabilité. Elle est causée principalement par une violation de règles morales causant du tort ou des souffrances à autrui. Les relations à la culpabilité semblent plus fréquentes dans les relations avec des personnes proches. La tendance à l'action qu'elle provoque est la réparation du tort commis à autrui. La culpabilité motive donc les individus à bien traiter autrui. L'absence de honte, d'embarras, de culpabilité ou d'empathie est parfois l'une des caractéristiques de la psychopathie.

La troisième famille est appelée « Emotions liées à la souffrance d'autrui ». La principale, dans cette famille, est appelée l'empathie, ou compassion. Elle peut être définie comme la capacité à ouvrir son cadre de référence pour appréhender ce que ressent l'autre.

L'empathie est suscitée par la perception de la souffrance ou de la tristesse chez autrui. La compassion est plus fortement ressentie chez un individu pour une personne proche avec laquelle il a une relation affective. « *La détresse de nos amis, des membres de notre famille ou même simplement des gens qui nous ressemblent – parce qu'ils appartiennent au même genre sexuel, qu'ils possèdent les mêmes origines ethniques ou des traits de personnalité similaires aux nôtres – est toujours plus émouvante que celle de parfaits inconnus* » (Kédia, 2009, p. 52). La tendance à l'action suscitée par l'empathie est l'aide et le réconfort, en vue de diminuer la souffrance ou la tristesse chez l'autre.

La dernière famille d'émotions morales catégorisée par Haidt (2003) est nommée « Emotions de louange d'autrui ». Ici, les individus sont sensibles aux actions jugées moralement bonnes. Ces émotions positives encouragent à construire des liens sociaux avec autrui. Le sentiment de gratitude contribue au bien être personnel et interpersonnel. Le déclencheur de cette émotion morale est l'identification d'une action positive pour soi, action au caractère volontaire et intentionnel. La tendance à l'action suscitée par la gratitude est le remerciement et l'amitié envers l'auteur de l'action positive. La seconde émotion de louange d'autrui est l'admiration. Les déclencheurs qu'elle identifie sont le sacrifice, l'acte de charité, la bonté et la loyauté. La tendance à l'action suscitée par l'admiration peut consister en un sentiment chaleureux envers la personne admirée, voire le désir de lui ressembler.

La dimension émotionnelle apparaît donc indispensable à prendre en compte dans la formulation des jugements moraux. En effet, elle peut influencer la nature du jugement émis par le sujet. Ce paramètre, qui a été quelque peu négligé par Kohlberg, nous a paru essentiel à intégrer dans le cadre de notre recherche.

Chapitre 3 : Les résultats de la recherche.

Notre travail de recherche avait pour ambition de répondre à la problématique suivante :

Dans quelle mesure le recours à la discussion de dilemmes moraux entre adultes incarcérés peut-il participer à leur développement moral ?

Afin de donner des axes de réflexion à notre travail, nous avons émis deux hypothèses :

- La mobilisation de la dimension rationnelle peut favoriser leur accès à un stade de développement moral plus avancé qu'auparavant.
- Mais la dimension émotionnelle et affective est à prendre en considération, car elle interfère avec les approches rationnelles.

Après avoir dressé le profil d'éducabilité morale de chaque apprenant, nous procéderons à la validation de nos hypothèses de recherche.

1. Le profil d'éducabilité morale des apprenants.

Nous précisons, pour chaque apprenant, le stade de développement moral auquel il se réfère suite à l'analyse des discussions sur les dilemmes moraux, ainsi que son profil d'éducabilité morale.

M. Samuel exprime, sur l'ensemble des dilemmes ne convoquant pas un membre de sa famille, des arguments visant la satisfaction de ses seuls intérêts personnels. Il semble donc se situer à un niveau de développement moral pré conventionnel. La logique de ce stade est « (...) utilisée à ce stade dans le but de maximiser les gains personnels en évitant les sanctions et les rétorsions possibles » (Lehalle, Aris, Buelga, Musitu, 2004). Quand un membre de son groupe d'appartenance est convoqué dans le dilemme, l'empathie oriente invariablement ses choix en faveur de la préservation des intérêts de celui-ci. Ce point pourrait positionner M. Samuel à un stade de développement moral conformiste. Cependant, il ne semble pas vouloir satisfaire passivement les attentes des membres de son groupe d'appartenance. En effet, il témoigne d'une considération positive inconditionnelle envers la vie des membres de sa famille. Il pourrait donc se situer sur un stade parallèle au stade conformiste avec, comme principe directeur, la primauté absolue de la valeur familiale.

M. Marcel exprime, sur l'ensemble des dilemmes ne convoquant pas un membre de sa famille, des arguments visant la satisfaction de ses seuls intérêts personnels. Il semble donc se situer à un niveau de développement moral pré conventionnel, au stade du projet instrumental individuel. A ce niveau, « *On fait ce qui est juste en respectant des règles lorsque l'intérêt immédiat de quelqu'un en dépend. Le droit, c'est agir de sorte à satisfaire ses propres intérêts et ses propres besoins en laissant les autres faire de même. Le droit, c'est aussi ce qui est loyal, par exemple lorsque l'on procède à un échange équitable, à une tractation ou lorsque l'on passe une convention* » (Leleux, 1993-1994). Quand un membre de la famille de M. Marcel est présent dans la situation, la dimension empathique ressentie oriente son jugement en faveur de la préservation absolue des intérêts de celui-ci. M. Marcel pourrait sembler se situer entre le stade du projet instrumental individuel et le stade conformiste. Pourtant, la dimension des valeurs familiales est promue de façon inconditionnelle chez lui. Il pourrait donc être référé à un nouveau stade de développement, parallèle au stade moral conformiste avec, comme principe directeur, le respect absolu des valeurs familiales.

M. Laurent exprime, sur l'ensemble des dilemmes ne convoquant pas un membre de sa famille, des arguments visant le respect inconditionnel de la vie humaine. Il semble se situer à un niveau de développement moral post conventionnel, au stade du respect des principes éthiques universels. A ce stade, « *Les lois particulières et les conventions sociales sont habituellement valides parce qu'elles reposent sur de tels principes. Lorsque les lois violent les principes, on s'en remet au principe pour agir. Les principes sont des principes universels de justice : égalité des droits de l'homme et respect des êtres humains en tant qu'individus. (...) La raison qui motive à faire ce qui est juste est que l'on a perçu, en tant que personne rationnelle, la validité des principes et que l'on s'y est soumis* » (Leleux, 1993-1994). Quand un membre de la famille de M. Laurent est convoqué dans le dilemme, une émotion à valence positive, l'empathie, oriente alors ses choix en faveur de la préservation des intérêts de ceux-ci. Cependant, dans la mesure où M. Laurent se situe à un stade de développement moral post conventionnel, nous postulons qu'il ne répond pas de façon passive aux attentes des membres de son groupe d'appartenance. Il semble se référer à un stade non identifié dans la grille de Kohlberg. En érigeant comme valeur absolue le devoir de préservation des membres de sa famille, même au détriment de sa

propre vie, il énonce un principe inconditionnel de loyauté. Ce nouveau stade, fortement coloré par la dimension familiale absolue, serait parallèle au stade post conventionnel du respect des principes éthiques.

Sur la grande majorité des dilemmes moraux ne convoquant pas les intérêts d'un membre de sa famille, M. Kamel énonce des arguments visant le respect inconditionnel de la vie humaine. Il semble donc se situer à un niveau de développement moral post conventionnel, au stade du respect des principes éthiques universels. « (...) au stade 6, l'individu adhère explicitement à des principes moraux qu'il considère à la fois comme des principes élaborés personnellement et comme des critères d'évaluation devant s'appliquer universellement ; comme exemples de tels principes moraux, on peut penser à la préservation de la vie, à l'égalité entre les personnes, au respect des croyances, à la lutte contre toute forme d'oppression » (Lehalle, Aris, Buelga, Musitu, 2004). Quand un membre de sa famille est présent dans le dilemme, M. Kamel éprouve une émotion à valence positive, l'empathie. Celle-ci oriente alors ses choix en faveur de la préservation des intérêts des membres de son groupe d'appartenance. Cependant, il ne semble pas répondre de façon passive aux attentes familiales. Il se réfère donc à un stade non encore identifié dans la théorie du développement moral, un stade à coloration familiale parallèle à celui du respect des principes éthiques.

M. Ali exprime, sur l'ensemble des dilemmes, des arguments visant la satisfaction des membres de son groupe d'appartenance. Il semble se situer à un stade de développement moral conformiste : « Au stade 3, le groupe de référence est le groupe proche : la famille, le réseau de connaissances ou les amis ; l'ambition désormais est de satisfaire les attentes interpersonnelles. Par conséquent, la loyauté envers ses proches, le partage des sentiments et des valeurs, l'accord entre les gens et la confiance mutuelle deviennent des critères essentiels pour évaluer les comportements sociaux », (Leleux, 1993-1994). Lorsqu'un membre de son groupe d'appartenance est concerné par la situation, M. Ali éprouve une émotion à valence positive, l'empathie, qui oriente son jugement en faveur de la préservation des intérêts de celui-ci. Ce point pourrait confirmer son positionnement à un niveau de développement moral conformiste. Cependant, il semble que M. Ali adhère activement aux attentes des membres de son groupe d'appartenance. En effet, ses propos

sont orientés par le respect absolu de la vie des membres de sa famille. Un nouveau stade de développement moral, parallèle au stade conformiste de la théorie de Kohlberg, pourrait donc être défini.

Lors des discussions sur les trois dilemmes moraux, M. Mokhtar a convoqué des arguments privilégiant la préservation inconditionnelle de la vie humaine. Il semble se situer à un stade de développement moral post conventionnel : *« Ce stade suppose la conduite selon des principes éthiques universels que toute humanité devrait respecter. En ce qui concerne ce qui est juste, ce stade est régi par des principes éthiques universels. (...) La raison qui motive à faire ce qui est juste est que l'on a perçu, en tant que personne rationnelle, la validité des principes et que l'on s'y est soumis »* (Leleux, 2003). M. Mokhtar n'a jamais eu l'occasion de s'exprimer sur les situations convoquant la présence d'un membre de sa famille. Il aurait été intéressant d'avoir cet apprenant sur une période longue, afin d'appréhender le poids de la dimension familiale dans ses jugements moraux.

M. Antoine a participé à l'ensemble des discussions sur les dilemmes. Lorsqu'un membre de son groupe d'appartenance est concerné par la situation, il éprouve une émotion à valence positive, l'empathie, qui oriente son jugement en faveur de la préservation des intérêts du proche. Il semblerait se situer à un stade de développement moral conformiste : *« Le droit, c'est être bon (aimable), concerné par les autres, par leurs sentiments, c'est rester loyal et digne de confiance avec ses partenaires et être motivé dans le respect des règles et des attentes. On fait ce qui est juste lorsque l'on vit conformément à ce que les proches espèrent de soi. Il importe « d'être bon », cela signifie que l'on a de bonnes intentions et que l'on est concerné par les autres »* (Leleux, 2003). Cependant, il semble que M. Antoine n'adhère pas de façon passive aux attentes des membres de son groupe d'appartenance. En effet, ses propos sont orientés par le respect absolu de la dimension familiale. Il pourrait donc être positionné sur un nouveau stade de développement moral, parallèle au stade conformiste, orienté par le respect inconditionnel de la vie des membres de la famille.

M. Bernard a participé à six discussions sur les dilemmes moraux. Lors des différentes discussions, ses arguments le réfèrent principalement à un niveau de développement moral

pré conventionnel, privilégiant ses seuls intérêts personnels. « *La raison qui motive à faire ce qui est juste, c'est le souci de répondre à ses propres besoins ou à ses propres intérêts dans un monde où l'on doit reconnaître que les autres ont aussi leurs intérêts* » (Leleux, 2003). Lorsque les intérêts des membres de sa famille sont convoqués dans le dilemme, M. Bernard se positionne invariablement en faveur de leur préservation. Il pourrait donc se positionner à un stade de développement moral conformiste. Cependant, M. Bernard ne semble pas satisfaire les attentes familiales de façon subie. Il érige en principe d'action le respect absolu des membres de son groupe d'appartenance familiale. Il pourrait donc se positionner sur un stade de développement moral parallèle au stade conformiste avec, comme principe directeur, le respect absolu des valeurs familiales.

En résumé, pour chaque apprenant, se dessine l'existence d'un stade de développement moral à forte coloration familiale. Deux nouveaux stades semblent donc co-exister : l'un serait parallèle au stade conformiste, l'autre serait parallèle au stade du respect des principes éthiques supérieurs.

2. La validation des hypothèses de recherche.

Nous allons valider nos hypothèses de recherche, au regard des analyses des discussions sur les dilemmes moraux, ainsi que des potentiels d'éducabilité morale mis en évidence chez les apprenants.

2.1. La première hypothèse de recherche.

Nous validons notre première hypothèse, au regard des analyses réalisées : la mobilisation de la dimension rationnelle peut favoriser l'accès à un stade de développement moral plus avancé qu'auparavant. En effet, nous avons constaté que certains apprenants étaient en capacité de modifier leurs jugements, suite aux interactions avec d'autres membres du groupe.

C'est principalement le cas de M. Samuel, qui a semblé intérioriser véritablement les arguments d'autrui afin de modifier son jugement en conséquence. Lors du dilemme moral

du don d'organe, suite aux interactions avec le reste du groupe, M. Samuel a modifié son positionnement premier. Il a explicité ce changement : « *Ben c'est-à-dire que, j'avais un avis en, en début de, du cours, et puis là, ils m'ont fait un peu changer d'avis...* ». Au cours de la discussion sur le dilemme moral du délit de fuite, il a également nuancé son argumentation première, intériorisant le respect de la vie humaine : « *Donc, la meilleure, la meilleure façon, c'est de s'arrêter. (...) Et moi, c'est ce que je ferai* ».

Dans une moindre mesure, M. Marcel, M. Ali, M. Antoine et M. Bernard ont également bénéficié des interactions avec les autres membres du groupe. Grâce aux arguments apportés par M. Kamel, M. Laurent et M. Mokhtar, ces apprenants ont, à plusieurs reprises, fait évoluer leurs positionnements. Les différents conflits socio-cognitifs générés ont permis à M. Samuel et, dans une moindre mesure, à M. Marcel, M. Ali, M. Antoine et M. Bernard d'entendre des points de vue différents, de les incorporer à leurs schèmes de pensée, et de modifier leur jugement en conséquence.

2.2. La deuxième hypothèse de recherche.

Nous la validons au regard des analyses réalisées : la dimension émotionnelle et affective est à prendre en considération.

En effet, la dimension émotionnelle interfère avec les processus rationnels au cours des dilemmes moraux personnels principalement. Quand l'histoire requiert une action directe sur un personnage, les émotions sont fortement convoquées chez la plupart des apprenants, qui formulent alors une réponse déontologique respectant l'impératif catégorique de Kant. Par exemple, ils refusent d'utiliser une personne comme un moyen (dilemmes Le chirurgien, La mort programmée, Le soldat, Le Pont, Le virus, Le sauvetage).

Cependant, il arrive que certains formulent des jugements utilitaristes dans les dilemmes personnels : on peut alors postuler que les émotions ont peu interféré avec les processus rationnels dans leur jugement moral. Serait-ce l'expression d'un déficit d'émotion, ou d'un manque d'empathie ? Ce pourrait être le cas pour M. Marcel, qui formulent souvent des jugements utilitaristes dans les dilemmes personnels, et qui fait régulièrement preuve de peu d'empathie envers la souffrance des autres, à l'exception des membres de sa famille.

Lorsque les valeurs familiales sont convoquées, tous formulent un jugement visant à préserver de façon inconditionnelle les intérêts des membres de leur famille. L'émotion convoquée est l'empathie, face à la souffrance d'une personne proche. Le jugement moral est alors orienté par la préservation inconditionnelle de la vie du proche.

Chapitre 4 : Les limites de notre recherche.

Il nous paraît tout à fait indispensable de les exposer.

Tout d'abord, le choix de huit apprenants limite la portée de notre recherche. Il nous semble qu'il serait intéressant de disposer d'un échantillon représentatif de la population adulte incarcérée, afin de pouvoir fournir des données susceptibles d'être généralisées.

Ensuite, le dispositif des discussions sur les dilemmes moraux s'est déroulé sur une année scolaire. Il nous paraîtrait judicieux de mener cette expérimentation sur un temps plus conséquent, afin d'appréhender le plus finement possible l'évolution du développement moral des détenus, ainsi que leur potentiel d'éducabilité morale.

Le turn over incessant des apprenants au sein de l'établissement pénitentiaire n'a pas facilité notre recherche. Seuls deux détenus ont pu assister à l'ensemble des discussions. Les autres n'ont participé qu'à la moitié du dispositif, voire moins (certains ont été libérés, d'autres transférés vers des établissements pour peines).

Enfin, la participation observante est susceptible d'introduire des biais dans notre recherche. Même s'il convient de souligner que son avantage principal réside dans l'accès direct à la réalité des sujets observés, le caractère subjectif induit par notre présence est non négligeable. Cette participation observante « ... implique, de la part du chercheur, une immersion totale dans son terrain, pour tenter d'en saisir toutes les subtilités, au risque de manquer de recul et de perdre en objectivité » (Soulé, 2007, p. 128). Afin de limiter la subjectivité inhérente à notre posture, nous avons respecté deux critères de scientificité : la fidélité intra-codeurs, et la validité de signifiante.

Des questions restent bien entendu à explorer : le travail réflexif sur les dilemmes moraux amène-t-il les adultes incarcérés à réfléchir sur leurs propres conduites ? Dans quelle mesure la connaissance entraîne-t-elle la conduite ? Ces questions pourraient faire l'objet d'une recherche ultérieure.

Chapitre 5 : Les apports de notre recherche.

Il nous semble particulièrement pertinent d'appréhender le rôle des valeurs familiales chez les détenus. Quelles sont les valeurs familiales essentielles à leurs yeux ? Seraient-ils prêts à transgresser la loi afin de préserver un membre de leur famille ? Dans quelle mesure la transgression de la loi a-t-elle renforcé ou distendu la solidarité familiale ? Ces constats de solidarité familiale pourraient-ils permettre de dépasser la théorie kohlbergienne des stades de développement moral ?

1. L'existence d'un nouveau stade de développement moral.

Concernant la solidarité familiale inconditionnelle, nous avons constaté que les arguments des détenus étaient impossibles à rattacher à la grille de Kohlberg. En effet, la théorie des niveaux de développement moral ne prend pas en compte cette dimension de solidarité familiale absolue.

Afin de définir de nouveaux stades de développement moral, nous avons décidé de mener des entretiens individuels. Notre choix s'est porté sur M. Kamel et M. Laurent, qui étaient toujours incarcérés un an après l'expérimentation sur les dilemmes moraux. Il aurait été intéressant de mener des entretiens individuels avec M. Samuel, M. Ali, M. Bernard, M. Antoine, M. Mokhtar et M. Marcel, afin d'appréhender chez eux l'importance des valeurs familiales. Ces entretiens n'ont pu être menés avec eux, puisqu'ils ont été soit libérés, soit transférés vers d'autres établissements pénitentiaires. En conséquence, nous ne postulerons l'existence que d'un seul nouveau stade de développement moral, défini à partir des entretiens menés avec M. Kamel et M. Laurent.

Au niveau méthodologique, nous avons opté pour un entretien semi-directif. « *Il est semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises* » (Van Campenhoudt, Quivy, 2015, p. 171). Nous postulons que des interactions précieuses vont alors s'instaurer avec le participant au cours de cet entretien. « *Ainsi, s'instaure en principe un véritable échange au cours duquel l'interlocuteur du chercheur exprime ses perceptions d'un évènement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences, tandis que, par ses questions ouvertes et ses réactions, le chercheur facilite cette expression, évite qu'elle s'éloigne des objectifs de la recherche, et permet à son vis-à-vis d'accéder à un degré maximum de sincérité et de profondeur* » (Van Campenhoudt, Quivy, 2015, p. 170). Afin de viser l'efficacité, nous avons préalablement élaboré un guide d'entretien. Les questions ouvertes doivent nous permettre de récolter un maximum de pistes interprétatives, grâce aux réponses de l'apprenant. Notre guide d'entretien comporte huit questions ouvertes (annexe 30).

2. L'entretien individuel avec M. Kamel.

L'entretien mené avec M. Kamel (Annexe 31), enregistré et retranscrit, permet de mettre en évidence l'importance qu'il accorde à la dimension familiale. Pour lui, à la question : « *Qu'est-ce qui vous vient à l'esprit quand je prononce le mot « famille » ?* », il répond : « *Femme, enfant, parents* ».

Nous l'interrogeons ensuite sur les valeurs associées à la famille. Il déclare : « *L'honnêteté, la franchise* ». M. Kamel explicite ensuite l'importance de ces valeurs : « *Parce qu'au moins, on sait qu'on a une famille. Si on reste honnête, soudé, pas dans le mensonge, au moins, on voit qu'on a une famille. Si on commence à mentir à ses proches, c'est pas la peine* ». Ce qui semble essentiel à ses yeux, ce sont l'honnêteté et la transparence entre les membres de la famille.

Questionné sur l'importance de l'amitié, il répond clairement : « *Ben après, les liens du sang, c'est plus fort que les amis, quand même. Quand on a des amis, je pense, je pense que les amis, ça sert justement quand on n'est pas bien dans sa famille. Donc on cherche une roue de secours, en fait. Un ami, c'est une roue de secours pour moi, c'est ce que je*

pense, parce que moi, je n'ai pas d'ami en fait. J'ai des copains, mais un vrai ami, j'en ai pas ». Aux yeux de M. Kamel, les membres de la famille sont plus importants que les relations amicales. Il privilégie les liens familiaux, qu'il nomme « *les liens du sang* », aux liens amicaux.

Suite à notre question, il précise la composition de sa famille : « *J'ai mon fils, ma fille et ma femme* ». A la question « *Certains membres de votre famille sont-ils pour vous plus importants que d'autres ?* », sa réponse est claire : « *Non, je ne fais pas de différence, c'est pareil* ». Pour lui, il n'existe aucune hiérarchie de préférence entre sa femme et ses enfants.

Nous l'interrogeons ensuite sur la possibilité de transgresser une loi afin de porter assistance à un membre de sa famille. La réponse de M. Kamel est sans appel : « *Bien sûr. Sans problème... Je sais pas, quand mon fils, on va dire mon fils, puisque moi, c'est soit un garçon qui fait des bêtises, qu'il ait volé quelque chose, ben je prendrais sa place, pour pas qu'il aille en prison* ». Il serait donc prêt à sacrifier sa liberté afin de garantir celle de son fils.

A présent, nous lui demandons si sa détention a renforcé les liens familiaux. Il nous répond : « *Je n'ai pas besoin de la renforcer, on est forts. Oui, ça je crois. Enfin, ça... l'éloignement joue, l'enfermement joue. Ils sont dégoûtés pour moi, mais je veux dire, y a pas de changement* ». La valeur familiale semble essentielle pour M. Kamel. La détention semble ne pas avoir altéré les liens entre les membres de la famille, qui continuent à aller le visiter régulièrement, et l'attendent à sa sortie de prison.

M. Kamel est profondément attaché aux membres de sa famille. Il ne s'agit pas d'une simple volonté de satisfaire les attentes des membres de son groupe d'appartenance, mais d'une conviction absolue, désintéressée, pouvant conduire au sacrifice de soi. Cette adhésion absolue aux valeurs familiales ne peut donc trouver sa place dans la grille élaborée par Kohlberg.

3. L'entretien individuel avec M. Laurent.

L'entretien mené avec M. Laurent (annexe 32) a également confirmé la prévalence des valeurs familiales chez lui. Cet entretien n'a pas été enregistré, l'établissement pénitentiaire concerné n'ayant pas souhaité la présence d'un dictaphone en détention.

A la question : « *Qu'est-ce qui vous vient à l'esprit quand je prononce le mot « famille » ?* », il répond : « *La solidarité, l'amour, la protection et le partage* ». Il convoque les valeurs fondamentales à ses yeux, et qui semblent régir ses prises de décision et son comportement.

Puis il précise : « *Les parents sont une chaîne de transmission de l'éducation pour leurs enfants* ». Le terme « *éducation* » est tout à fait essentiel à ses yeux. Nous rappelons que, lors des discussions sur les dilemmes moraux, M. Laurent avait cité plusieurs fois le terme « *éducation* », en évoquant l'importance de la transmission des valeurs au sein de la cellule familiale.

Pour lui, les valeurs citées sont indispensables pour garantir « *La solidité de la famille* ». En effet, la détention met parfois à l'épreuve les liens familiaux. Il est donc essentiel que la famille reste soudée pour traverser les périodes difficiles. Interrogé sur la qualité des liens familiaux durant l'incarcération, il précise : « *J'ai appris à avoir, à avoir de l'amour pour mes sœurs en prison. J'ai compris, en prison, l'importance que j'avais à leurs yeux, et réciproquement* ». La détention a donc révélé les liens forts qui l'unissent à ses sœurs. Auparavant, il pensait qu'elles ne se souciaient pas de lui. Depuis son incarcération, il s'est rendu compte, à travers leurs multiples échanges, que ses sœurs se préoccupaient de son sort. Il a également compris qu'il éprouvait beaucoup d'affection pour elles. Il convient de préciser que ce détenu a déjà passé de longues années en détention. Cette épreuve, loin de les éloigner les uns les autres, leur a permis de se rapprocher.

Nous l'interrogeons ensuite sur la possibilité de transgresser une loi, afin de porter assistance à un membre de sa famille. Sa réponse est immédiate : « *Oui, sans hésitation* ». Il pourrait donc sacrifier sa liberté afin de préserver un membre de sa famille.

M. Laurent met en avant le respect inconditionnel des valeurs familiales, par choix purement désintéressé. Il est profondément attaché aux valeurs familiales, qu'il est en capacité de nommer et de définir. Cette adhésion totale aux valeurs familiales ne peut donc trouver sa place dans la grille élaborée par Kohlberg. En effet, au stade des attentes interpersonnelles, le sujet respecte passivement les règles et les attentes de son groupe d'appartenance. Ce n'est absolument pas le cas de M. Laurent, qui privilégie de façon absolue et désintéressée les valeurs familiales.

4. Une nouvelle perspective dans la théorie de Kohlberg.

La théorie du développement moral de Kohlberg est toujours valide. Cependant, son postulat d'universalité est à interroger. En effet, cette théorie n'a pas traité des aspects affectifs, elle ne s'est interrogée que sur l'éducabilité intellectuelle. Or, l'affectivité chez les détenus a un rôle déterminant dans la formulation de leurs jugements moraux. Il nous paraît donc possible de proposer un nouveau stade de développement moral, prenant en compte cette dimension familiale absolue.

Le stade conformiste de la théorie de Kohlberg correspond au désir d'être bien vu et respecté par les membres de son groupe d'appartenance, en privilégiant ses intérêts. Il correspond au désir de vivre en accord avec ce que les proches de soi attendent en général d'une bonne personne. C'est le désir d'être bien vu et respecté par les détenteurs de l'autorité. Le groupe d'appartenance est donc subi de façon passive, les membres de celui-ci imposant aux autres leur conception du bien et du mal.

De plus, dans le contexte kohlbergien, l'appartenance au groupe est un élément de décision, et non un facteur décisif comme a priori absolu. Nous choisissons de faire de la variable « respect inconditionnel des valeurs familiales » un facteur décisif influençant le jugement moral des sujets.

En effet, chez M. Kamel et M. Laurent, il y a véritablement sacralisation de la valeur familiale. Le groupe d'appartenance n'est pas subi passivement, et les valeurs familiales auxquelles ils adhèrent sont librement choisies. Tous deux formulent des arguments qui

vont bien au-delà du stade conformiste de Kohlberg. Ils mettent en avant la sacralisation de la valeur familiale, par choix désintéressé et délibéré. Ils privilégient le rôle de l'éducation au sein de la famille, et des valeurs comme la solidarité, l'entraide, le partage. Ils se révèlent prêts à sacrifier leur propre vie afin d'assurer la préservation d'un membre de leur famille. Ce sacrifice semble librement consenti, par adhésion pleine et entière à la valeur de solidarité familiale. Pour eux, ce qui a le plus de valeur, c'est la préservation inconditionnelle de la famille. Ils sont en capacité d'énoncer un principe de loyauté, un devoir de soin, une éthique du care (de la sollicitude) vis-à-vis des membres de leur famille. Dans la mesure où M. Kamel et M. Laurent ont généralisé ce principe, nous pouvons affirmer qu'ils se réfèrent à un niveau de développement moral post conventionnel.

Nous avons montré que les émotions jouent un rôle prépondérant à ce stade. Face à la souffrance d'un proche, une émotion à valence positive, l'empathie, est alors générée (Haidt, 2003). Cette émotion consiste en la capacité à ressentir une ou des émotions, sur la base de la perception d'une ou de certaines émotions similaires éprouvées par une autre personne (Jourdeuil, Petit, 2015). L'empathie est un processus émotionnel qui amène à ressentir des émotions telles que la colère, la tristesse, le dégoût, en fonction des émotions perçues chez un autre. La tendance à l'action générée par l'empathie est l'aide, le réconfort, afin de diminuer la souffrance de la tierce personne. Cette émotion empathique est centrale dans l'expression d'un jugement moral visant à préserver les membres de sa famille de façon inconditionnelle.

Les frontières des phases de développement moral de Kohlberg demeurent pertinentes si on intègre cette dimension familiale, affective, donc relationnelle. La solidarité familiale, souvent évoquée par ces deux apprenants, est essentielle dans leur jugement moral. « ... *Les schèmes post conventionnels impliquent de regarder l'autre membre de la société au-delà de nos propres intérêts. Krebs (2004) suggère que le bien-être de l'autre personne est privilégié de façon inconditionnelle* » (Krebs, 2004, cité par Djerroud, 2012, p. 102).

Ce nouveau stade de développement moral, de niveau post conventionnel, pourrait être nommé « stade du respect inconditionnel des valeurs familiales ». Il aurait, comme principe directeur, la préservation absolue des membres de sa famille. A ce stade, ce qu'il

serait juste de faire, c'est de respecter la vie des membres de sa famille de façon inconditionnelle, au détriment de ses intérêts propres. L'obligation de préserver les personnes proches serait donc érigée en principe universel.

Ce nouveau stade concernerait-il uniquement les personnes détenues ? En effet, la situation d'incarcération accroît l'intensité de la dimension affective entre les membres de la famille, ce qui a été montré par l'analyse des deux entretiens menés auprès de M. Kamel et de M. Laurent. L'idéalisation de la famille pourrait peut-être s'expliquer par le fait qu'ils en sont éloignés, et même séparés. Cette hypothèse mériterait d'être vérifiée au cours d'une recherche ultérieure, en menant une analyse comparative entre la population détenue et la population en liberté.

Conclusion

La question centrale de cette recherche est : **Dans quelle mesure le recours à la discussion de dilemmes moraux entre adultes incarcérés peut-il participer à leur développement moral ?**

Afin de répondre à cette problématique, nous avons adopté un cheminement intellectuel nous permettant de valider nos deux hypothèses. Nous avons montré en quoi la dimension rationnelle peut favoriser l'accès des détenus à un stade de développement moral plus avancé qu'auparavant. Nous avons également mis en évidence l'importance de la dimension émotionnelle et affective dans les jugements des détenus, nous permettant de postuler l'existence d'un nouveau stade de développement moral. A présent, il nous semble essentiel de revenir sur les grandes étapes qui ont jalonné cette recherche.

Dans une première partie, nous avons tout d'abord procédé à la contextualisation de notre terrain d'expérimentation. Un historique de l'enseignement en prison a permis d'appréhender la place de l'école en milieu carcéral au vingt-et-unième siècle. Puis nous avons distingué les différents types d'établissements pénitentiaires français, afin de spécifier les caractéristiques de notre terrain de recherche. Les apports concernant l'organisation et l'orientation de l'enseignement en prison, ainsi que la présentation du fonctionnement du service scolaire, ont permis de préciser les objectifs de l'enseignement en milieu pénitentiaire. Ensuite, nous avons exposé la théorie du développement moral de Kohlberg, en détaillant les six stades constitutifs. Nous avons précisé l'acception des termes « valeurs morales », puis présenté le dispositif des ateliers de philosophie. Enfin, nous avons exposé la démarche qualitative utilisée dans le cadre de cette recherche. Cette première partie a permis d'appréhender concrètement la place de l'enseignement en prison, ainsi que les fondements théoriques et méthodologiques qui ont orienté notre travail de recherche.

Dans une deuxième partie, nous avons présenté les profils et les caractéristiques des apprenants des ateliers de philosophie, en précisant leur statut (prévenu ou détenu), ainsi que la durée approximative de la peine d'emprisonnement pour les personnes détenues. Puis nous avons exposé l'analyse des argumentations fournies par les apprenants lors des discussions philosophiques sur les dilemmes moraux. Ce sont donc quatorze séances qui

ont été enregistrées et intégralement retranscrites, codées en unités de sens, puis analysées. Ainsi, nous avons pu constater que le niveau de développement moral des apprenants s'échelonnait d'un stade pré conventionnel, correspondant à la satisfaction de ses intérêts personnels, à un stade post conventionnel, dirigé par le respect des principes éthiques.

La troisième partie a été consacrée à l'éducabilité morale de chaque détenu. Nous avons procédé à une analyse chronologique des argumentations de chacun lors des discussions sur les dilemmes moraux. Après avoir analysé leurs arguments respectifs, et repéré les valeurs convoquées, nous avons pris en compte le poids des interactions sociales au niveau des jugements moraux formulés. En effet, le travail réflexif sur les dilemmes moraux est susceptible de générer des conflits socio-cognitifs favorisant l'intégration des apports des autres participants. Ainsi, nous avons pu objectiver des changements de positionnements et d'argumentations chez certains apprenants. Il est donc apparu possible d'envisager une évolution positive du niveau de développement moral des détenus. Des entretiens menés auprès de deux apprenants une année après l'expérimentation, ont permis de valider le critère de scientificité nommé validité de signifiante.

La quatrième partie, consacrée à la discussion, a permis d'exposer les principales critiques émises à l'encontre des travaux de Kohlberg. Les apports théoriques sur le rôle des émotions dans les jugements des sujets ont permis d'enrichir l'analyse des discussions sur les dilemmes moraux. En effet, la dimension émotionnelle joue un rôle prépondérant dans la formulation des jugements des individus. Quand le dilemme moral convoque des situations impliquant la présence de membres de leur famille, les personnes détenues forment majoritairement des jugements orientés par des valeurs familiales absolues. Nous avons ensuite exposé une synthèse du potentiel d'éducabilité morale de chaque apprenant, et constaté le poids déterminant des valeurs familiales dans leurs prises de position. Ce travail a permis de mettre en évidence le potentiel d'évolution d'éducabilité morale de chaque détenu.

Nous avons ensuite pointé les limites de notre recherche. Le faible effectif d'apprenants, ainsi que la durée limitée de l'expérimentation (une année scolaire), ne nous permettent pas de généraliser les résultats de notre recherche. Ce travail réflexif sur le dilemme moral

mériterait d'être mené sur une période de deux ou trois années, afin de constater une évolution réelle au niveau du développement moral. Il pourrait alors être possible d'objectiver le passage d'un stade de développement moral à un stade supérieur. Cette expérimentation pourrait donc être conduite dans un établissement pour peines (une maison centrale ou un centre de détention). En effet, ces établissements incarcèrent des détenus pour des périodes parfois longues, ce qui n'est pas la vocation première de notre terrain d'expérimentation.

Une autre limite de notre expérimentation tient à notre posture de chercheur, impliqué dans une participation observante. Même si l'avantage réside dans le fait d'atteindre un niveau de compréhension très élevé du phénomène étudié, cette méthode peut générer des dérives. En effet, l'immersion totale dans le terrain d'expérimentation fait courir des risques au chercheur : manquer de recul et d'esprit critique, et perdre en objectivité. Afin de limiter ces écueils, nous avons choisi deux critères de scientificité, la validité de signification et la fidélité intra-codeurs. La validation de ces deux critères nous a permis d'objectiver les résultats de notre recherche.

Notre recherche a montré que les personnes détenues avaient un potentiel d'éducabilité morale à développer. Ainsi, nous avons pu appréhender, à travers l'analyse des verbatim des discussions sur les dilemmes moraux, des changements de positionnements et d'argumentations signifiants chez les apprenants. En effet, les interactions langagières initiées entre les apprenants du groupe ont permis à certains de dépasser un niveau pré conventionnel, et de se positionner en faveur de principes éthiques forts. Ces interactions entre les membres du groupe génèrent parfois un conflit sociocognitif. Il est caractérisé par le passage du conflit interpsychique (conflit de points de vue entre plusieurs sujets) au conflit intrapsychique, qui induit la réorganisation de la structure cognitive du sujet, afin d'atteindre un équilibre majorant en terme cognitif. « *Pour qu'un changement soit qualifié de structurel – ce qui correspond à un passage à un autre stade – il faut qu'il y ait un changement d'ordre qualitatif et non quantitatif, il faut qu'il y ait restructuration de l'ancienne structure en un nouveau mode d'expression, c'est-à-dire une nouvelle expérience de vivre qui correspond à une nouvelle organisation psychique* » (Leleux, Rocourt, 2010, p. 70). L'importance des interactions entre pairs avait déjà été souligné par

Piaget. « *En effet, ces interactions impliquent des formes de décentration sociale, de prise en considération du point de vue d'autrui, de réciprocité, de confiance mutuelle...* » (Lehalle, Aris, Buelga, Musitu, 2004, p. 10). Ainsi, le passage d'une argumentation référée à un niveau de développement moral pré conventionnel à un niveau conventionnel, voire post conventionnel, atteste d'une potentielle évolution positive de l'éducabilité morale des personnes détenues.

Cette recherche a également permis de mettre en évidence le caractère inachevé de la théorie kohlbergienne, en postulant l'existence d'un nouveau stade de développement moral chez les personnes détenues. En effet, notre travail a montré en quoi l'étude d'une population particulière, celle des détenus, pouvait permettre de définir un nouveau stade de développement moral. La théorie de Kohlberg peut donc être considérée comme incomplète, puisque ne tenant pas compte d'un facteur émotionnel mis en relief par la situation d'incarcération. La population masculine détenue permet de mettre en évidence le phénomène affectif survalorisé par la situation de délinquance, qui provoque une majoration et une idéalisation des valeurs familiales.

Concernant les perspectives de recherche, il nous paraîtrait intéressant d'explorer les parallèles possibles entre les jugements moraux des détenus hommes et femmes. Cette expérimentation mériterait d'être conduite dans un établissement pénitentiaire accueillant des femmes détenues. En effet, Carol Gilligan a estimé que le travail de Kohlberg n'avait pas une portée aussi universelle qu'il le pensait. Cette conclusion provient du fait que l'application de la méthode de discussion sur les dilemmes moraux auprès des femmes générerait des scores plus faibles que chez les hommes. Pour Gilligan, le modèle de Kohlberg est basé sur l'application de principes de justice, qui caractérisent les jugements moraux masculins. Or, chez les femmes, d'autres motivations peuvent orienter le jugement, comme le care (la sollicitude). « *Selon cet auteur, les critères du système de stades de Kohlberg seraient biaisés en faveur des représentations masculines puisque la valorisation des critères de justice (stade 4) vient après celle des critères interpersonnels (stade 3)* » (Lehalle, Aris, Buelga, Musitu, 2004, p. 8). On devrait donc observer un biais d'évaluation en faveur des hommes, comparés aux femmes. Il serait donc tout à fait intéressant de proposer la discussion autour des dilemmes moraux à un public incarcéré de

femmes. De la même façon, il serait judicieux de cerner, auprès de détenus hommes, la dimension du care dans la formulation de leurs jugements moraux. La sacralisation des valeurs familiales chez eux pourrait-elle correspondre à une éthique de la sollicitude envers les membres de leur famille ?

Une autre perspective mériterait d'être explorée : la connaissance du milieu familial des détenus. En effet, il serait intéressant d'analyser les milieux familiaux des personnes incarcérées, et de les corrélés aux délits et crimes commis. Selon Debuyst (1985), « ... *Le milieu familial des délinquants, fréquemment, ne présentent pas les conditions requises pour permettre un développement moral susceptible d'intégrer le point de vue des autres, et de parvenir à la prise en considération de principes généraux ; la participation à un gang délinquant clotûre ou enferme ceux qui y participent dans un raisonnement de type pré conventionnel* » (Debuyst, 1985, p. 10). Cependant, il conviendrait de conduire une recherche intégrant le poids du milieu familial des détenus, afin de valider ou d'invalider cette affirmation qui est aujourd'hui datée. De plus, il convient de préciser que le niveau d'études augmente généralement d'une génération à l'autre, ce qui pourrait permettre à des détenus de formuler des jugements d'un niveau de développement moral supérieur à celui de leurs parents. Enfin, une approche sociologique des détenus, tenant compte de leurs caractéristiques personnelles (sexe, âge, niveau d'études, composition de la fratrie), pourrait permettre d'affiner le poids des variabilités intra individuelles dans la formulation des jugements moraux.

« *Enfin, toujours sur un plan conceptuel, on a pu reprocher au système de Kohlberg d'être culturellement biaisé et de correspondre uniquement à l'évolution morale des sociétés industrielles occidentales* » (Lehalle, Aris, Buelga et Musitu, 2004, p. 12). Notre échantillon d'apprenants étant essentiellement composé de personnes d'origine nord-africaine, il semblerait intéressant de proposer cette expérimentation à des apprenants issus d'autres cultures, afin de valider ou d'invalider un nouveau stade de développement moral orienté par la primauté des valeurs familiales chez les personnes détenues.

Enfin, il convient de préciser que le jugement moral n'est pas forcément corrélé au comportement des sujets. « ... *Jurkovic met entre autre l'accent sur le problème du*

rapport entre jugement moral et comportement moral, ou, comme il le dit, entre compétence et performance » (Debuyst, 1985, p. 128). Les discussions sur les dilemmes moraux doivent donc être intégrées dans un dispositif partenarial, en lien avec les différents services de l'établissement pénitentiaire, afin de donner plus de sens à la réflexion sur les valeurs morales. Une autre perspective pourrait concerner la généralisation des discussions sur les dilemmes moraux à l'ensemble des personnes détenues en établissements pénitentiaires. La législation pénale prévoit l'individualisation des peines pour les personnes détenues. Dans ce cadre, un dispositif spécifique, nommé « parcours d'exécution de peine », a été instauré. Le ministère de la justice précise que ce parcours « ... vise à donner plus de sens à la peine privative de liberté en impliquant davantage la personne détenue dans la gestion de son temps en détention en vue de sa préparation à la sortie. Le parcours d'exécution de peine permet également d'apporter des éléments objectifs d'appréciation de son comportement au juge pour la réponse à une demande d'aménagement de peine » (site du ministère de la justice). La méthode de discussion sur les dilemmes moraux permet d'objectiver le potentiel d'éducabilité morale de la personne détenue. Notre dispositif pourrait donc permettre à l'autorité judiciaire de prendre une décision éclairée dans la réponse apportée à une demande d'aménagement de peine, par exemple.

Les recherches menées sur les jugements moraux des délinquants, dont celle de Kohlberg en 1958, convergent quant aux résultats obtenus : « ... les groupes de délinquants présentent généralement des niveaux de jugement moral inférieur aux non-délinquants et se situent dans la catégorie des pré-conventionnels, à l'exclusion des drogués dont la moyenne se localise au niveau conventionnel » (Debuyst, 1985, p. 126). Cependant, certaines recherches ne parviennent pas à la même conclusion : « Autrement dit, pour reprendre les conclusions de Jurkovic, la délinquance en tant que caractéristique individuelle définie légalement, n'est pas inévitablement liée à des jugements moraux moins matures, et donc, réciproquement, des niveaux conventionnels de raisonnement ne garantissent pas contre l'incidence de comportements délinquants... » (Lehalle, Aris, Buelga, Musitu, 2004, p. 7). En conséquence, il nous paraît indispensable de proposer un dispositif de discussions philosophiques sur les dilemmes moraux aux adultes incarcérés.

En effet, ce travail réflexif peut jouer le rôle d'accélérateur au niveau de l'éducabilité morale des détenus.

Cette recherche vise l'éducabilité morale du sujet, en se fondant sur le postulat d'une éducabilité toujours possible. Nous rappelons que ce n'est qu'un postulat, qui n'est donc pas de l'ordre d'un savoir, mais d'une supposition. Il existe un risque possible, sachant que la société vit cette ambiguïté de manière permanente. D'un côté, toujours penser que le meilleur peut advenir chez tout être humain et, de l'autre, protéger la société contre des personnes jugées potentiellement dangereuses. Le risque est à considérer, mais le pas est à franchir si l'on souhaite démontrer que tout sujet est éduicable.

Quelles que soient les infractions commises par les apprenants, nous postulons qu'une évolution positive est toujours à envisager. *« Mais l'affirmation de l'éducabilité de l'autre est aussi, paradoxalement, un signe de modestie : elle interdit d'obturer définitivement son avenir en le condamnant à n'en faire qu'une duplication de son passé ; elle laisse ouverte la possibilité d'un changement, d'une réussite, d'une rédemption, dont nous savons bien, dans le registre de l'humain, qu'ils peuvent toujours advenir »*, (Meirieu, 2017).

Références bibliographiques

Ouvrages.

Alain. (2001). *Propos sur l'éducation*. Paris : PUF.

Barthes, A., Lange, et J. M., Tutiaux-Guillon, N. (dir). (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Paris : L'Harmattan.

Beccaria. (1965). *Des délits et des peines*. Paris : Flammarion.

Bègue, L., Bachler, L., Blatier, C., et Przygodzki-Lionet, N. (2013). *Psychologie du jugement moral : textes fondamentaux et concepts*, Paris : Dunod.

Bérard, J. et Delarue, J. M. (2016). *Prisons, quel avenir ?* Paris : PUF.

Bidar, A. (2016). *Quelles valeurs partager et transmettre aujourd'hui ?* Paris : Albin Michel.

Born, M. (2005). *Psychologie de la délinquance*. Bruxelles : De Boeck.

Canto-Sperber, M. (dir). (2017). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Tomes 1 et 2. Paris : Presses universitaires de France.

Céré, J. P. (2016). *Connaissance du droit : la prison*. Paris : Dalloz.

Chantraine, G. (2004). *Par-delà les murs : expériences et trajectoires en maison d'arrêt*. Paris : Presses Universitaires de France.

Claudiel, P. (2002). *Le bruit des trousseaux*. Paris : Stock.

Combessie, P. (2009). *Sociologie de la prison*, Paris : La Découverte.

Debuyst, C. (1985). *Jugement moral et délinquance. Les diverses théories et leur opérationnalisation. Kohlberg, ses études comparatives*. In : *Déviance et société* Vol. 9 - N° 2.

Delarue, J. M. (2018). *En prison. L'ordre pénitentiaire des choses*. Paris : Dalloz

Fabre, M., Frelat-Kahn, B., et Pachod, A. (dir). (2016). *L'idée de valeur en éducation : sens, usages, pertinence*. Paris : Hermann.

Fébrer, M. (2011). *Enseigner en prison : le paradoxe de la liberté pédagogique dans un univers clos*. Paris : L'Harmattan.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Paris : Gallimard.

Goffman, E. (1963). *Stigmates : les usages sociaux des handicaps*. Paris : Editions de Minuit.

- Goffman, E. (1968). *Asiles : étude sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Editions de Minuit.
- Greene, J. D. (2017). *Tribus morales, l'émotion, la raison et tout ce qui nous sépare*. Genève : Markus Haller.
- Guéno, J. P. (dir). (2000). *Paroles de détenus*. Paris : Editions Librio.
- Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation : sortir de la crise*. Paris : ESF.
- Haidt, J. (2003). *Les émotions morales*. In Davidson, R. J., Scherer K. R. et Goldsmith, H. H. Manuel des sciences affectives. Oxford : University Press.
- Kant, E. (1788). *Critique de la raison pratique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kaufmann, J. C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan Université.
- Kohlberg, L. *The Philosophy of moral development, Vol. 1 : Essays on moral development*. New York : Harper and Row, 1981.
- Kohlberg, L. *The Psychology of moral development, Vol. 2 : Essays on moral development*. New York : Harper and Row, 1984.
- Kohlberg, L. Clark Power, F., et Higgins, A. (1989). *Approach to moral education*. New York : Columbia University Press.
- Leleux, C. (1993-1994). *Réflexions d'un professeur de morale. Recueil d'articles*, Bruxelles : Démopédie.
- Leleux, C., et Rocourt, C. (2010). *Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté : Développer le sens moral et l'esprit critique d'adolescents*. Bruxelles : Editions De Boeck.
- Meirieu, P. (2007). *Le choix d'éduquer : Ethique et pédagogie*. Paris : Editions ESF.
- Mougniotte, A. (1994). *Eduquer à la démocratie*. Paris : Editions du Cerf.
- Mougniotte, A. et Avanzini, G. (2012). *Penser la philosophie de l'éducation : Pourquoi ? Pour qui ?* Lyon : Editions Chronique Sociale.
- Pagoni-Andréoni, M. (1999). *Le développement socio-moral : Des théories à l'éducation civique*. Lille : Editions Septentrion Presses Universitaires.
- Petitclerc, J. M. (2007). *Enfermer ou éduquer ?* Paris : Editions Dunod.
- Pettier, J. C. (2004). *Apprendre à philosopher : Un droit. Des démarches pour tous*. Lyon : Editions Chronique Sociale.

Pourtois, J. P. et Desmets, H. (2007). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Editions Mardaga.

Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Editions PUF.

Robert, D. A., Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Collection Que sais-je ? Editions PUF.

Salane, F. (2010). *Etre étudiant en prison : l'évasion vers le haut*. Paris : La documentation française.

Sandel, M. (2009). *Justice*. Paris : Flammarion.

Tozzi, M. (2002). *Penser par soi-même : Initiation à la philosophie*. Lyon : Editions Chronique Sociale.

Tozzi, M. (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2015). *Manuel de Recherche en sciences sociales*. Paris : Editions Dunod.

Thèses de Doctorat.

Blanc, J. M. (2005). *Enseigner en prison : d'un exercice exigeant à une authentique gageure*. (Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation). Université Lumière Lyon 2.

Djerroud, N. (2012). *Les émotions et la théorie de Kohlberg : une autre façon d'étudier le jugement moral*. (Thèse de doctorat en Psychologie). Université du Québec. Montréal. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/5209/1/D2381.pdf>

Saelen, C. (2008). *Les relations entre les facteurs contextuels, les attributions émotionnelles et les prédictions comportementales en situation de dilemme moral hypothétique chez les adultes et les adolescents*. (Thèse de Doctorat en Psychologie). Université du Québec. Montréal

Revue.

La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation (2012). *Des enseignants et des élèves... en prison*. N° 59. Editions INSHEA.

Articles.

Baertschi, B. (2011). *Neurosciences et éthique : que nous apprend le dilemme du wagon fou ?* Arguments philosophiques. Volume 3. 1 à 17.

Bastien, M., Legros, C. et Leleux, C. (1990). *Les dilemmes moraux*. Revue Entre-vues, N° 7. 1-68. Repéré à <http://www.entre-vues.net/wp-content/uploads/2018/05/1990-7.pdf>

Bastien, M., Legros, C. et Leleux, C. (1990). *Les dilemmes moraux*. Revue Entre-vues, N° Spécial pour les professeurs de morale. 1-68.

Cahiers Pédagogiques (2012). *Apprendre en prison*. Hors-série Numérique n° 29. 1-35. Repéré à <http://cahiers-pedagogiques.com/365-apprendre-en-prison.html>

Christensen, J. F. et Gomila, A. (2012). *Moral dilemmas in cognitive neuroscience of moral decision-making : A principled review*. Neuroscience and Biobehavioral Reviews. 1249-1264. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/221850328_Moral_dilemmas_in_cognitive_neuroscience_of_moral_decision-making_A_principled_review

Coppens, M. (2002). *Belgique : les dilemmes moraux dans le cours de morale*. Diotime n° 16, 1-10. Repéré à <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32528>

Cova, F. (2011). *Psychologie morale et philosophie morale*. 1-19. Repéré à https://www.academia.edu/723234/Psychologie_morale_et_philosophie_morale

Debuyst, C. (1985). *Jugement moral et délinquance. Les diverses théories et leur opérationnalisation. Kohlberg - Ses études comparatives*. Déviance et société. Vol. 9 - N° 2. 119-132.

Greene, J., Morelli, S., Lowenberg, K., Nystrom, et L. E., Coher, J. D. (2008). *Cognitive Load Selectively Interferes with Utilitarian Moral Judgment*. Cognition 107. 1145-1154. Repéré à <https://static.squarespace.com/static/54763f79e4b0c4e55ffb000c/t/5477ce28e4b09bed66ac4937/1417137704930/cognitive-load-selectively-interferes-with-utilitarian-moral-judgment.pdf>

Haidt, J. (2001). *The emotional dog and its rational tail : a social intuitionist approach to moral judgment*, Psychological Review. Volume N° 108. 814-834. Repéré à <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11699120>

Haidt, J. et Craig, J. (2007). *De l'unité des intuitions morales à la diversité des vertus*. Terrain Anthropologie et sciences humaines. N° 48. 89-100. Repéré à <https://journals.openedition.org/terrain/5032>

Haid, J. (2007). *The new synthesis in moral psychology*. Science 316. 998-1002. Repéré à <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17510357>

Jacquet, F. (2015). *Les conséquentialistes ne sont pas des psychopathes*. 1-10. Repéré à <http://www.implications-philosophiques.org/actualite/une/les-consequentialistes-ne-sont-pas-des-psychopathes/>

Leleux, C. (1997). *Théorie du développement moral chez Lawrence Kohlberg*, Réflexions d'un professeur de morale. Recueil d'articles 1993-1994. 5-36.

Leleux, C. (2003). *Théorie du développement moral chez Lawrence Kohlberg et ses critiques (Gilligan, Habermas)*. 1-14. Repéré à <http://users.skynet.be/claudine.leleux/KohlbergPublDEA.pdf>

Kédia, G. (2009). *La morale et les émotions*. Revue électronique de psychologie sociale n° 4, 47-53.

Jourdeuil, R., Petit, E. (2015). *Emotions morales et comportement pro-social : une revue de la littérature*. Dalloz. Revue d'économie politique. Volume 125, 499-525.

Lehalle, H., Aris, C., Buelga, S. et Musitu, G. (2004). *Développement sociocognitif et jugement moral : de Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral*. Revue L'orientation scolaire et professionnelle. N° 33/2. 289-314.

Milly, B. (2004). *L'enseignement en prison : du poids des contraintes pénitentiaires à l'éclatement des logiques professionnelles*. Déviance et Société. Vol 28. 57-79.

Radawiec, V. (2017). *Atelier Philo en prison et jugement moral*. Diotime N° 74. 1-11. Repéré à <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=110233&pos=1>

Radawiec, V. et Guillouët, F. (A paraître, 2019). *Le développement de la pensée critique chez les adultes incarcérés*. Les cahiers pédagogiques.

Salane, F. (2008). *L'éducation en milieu carcéral*. EducRevue N° 155. 1-7. Repéré à <http://www.educ-revues.fr/DVST/AffichageDocument.aspx?iddoc=37474>

Savard, N. (1996). *Développement moral et jugement moral : réexamen de la controverse Kohlberg-Gilligan*. Horizons philosophiques. Volume 7. N° 1. 113-124. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/hphi/1996-v7-n1-hphi3184/801033ar.pdf>

Soulé, S. (2007). *Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales*. Revue Recherches qualitatives. Volume n° 27. 127-140.

Tozzi, M. (2017). *La discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) : finalité, enjeux, pratiques*. Diotime N° 74. 1-14. Repéré à <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=110220&pos=6>

Tozzi, M. (2013). *Témoignage réflexif d'un chercheur et considérations épistémologiques*. Diotime N° 57. 1-17. Repéré à <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=45104&pos=3>

Publications gouvernementales.

Floch, J., Mermaz, L. (2000). *Rapport fait au nom de la commission d'enquête sur la situation dans les prisons françaises*. Tome 1. N° 2521. Assemblée Nationale.

Hiest, J.J. et Cabanel G. P. (2000). *Rapport de commission d'enquête sur les conditions de détention dans les établissements pénitentiaires en France*. Tome 1. N° 449. Assemblée Nationale.

Ministère de l'éducation nationale. (2011). *Enseignement en milieu pénitentiaire*. Circulaire n° 2011-239 du 8-12-2011. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=58971

Ministère de la justice. (2009). *Loi pénitentiaire n° 2009-1436 du 24 novembre 2009*. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000021312171&dateTexte=20091125>



THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE LYON
opérée au sein de
l'Université Claude Bernard Lyon 1

Ecole Doctorale N° 485
(Education, Psychologie, Information, Communication)

Laboratoire ECP Lyon 2 – EA 4571 Education, Cultures, Politiques

Spécialité de doctorat : Sciences de l'Education

Soutenue publiquement le 12/09/2019 par :

Valérie, Florence FOURNIER épouse RADAWIEC

Annexes

L'éducabilité morale des adultes en prison

Devant le jury composé de :

BERGER, Dominique, Professeur des Universités en Sciences de l'Education, Université Claude Bernard Lyon 1, Examineur.

CHIROUTER, Edwige, Maîtresse de Conférences HDR en Sciences de l'Education, Université de Nantes, Rapporteuse.

FORAY, Philippe, Professeur des Universités en Sciences de l'Education, Université Jean Monnet de Saint-Etienne, Examineur.

MARIN, Brigitte, Professeure des Universités en Linguistique, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne, Rapporteuse.

MOUGNIOTTE Alain, Professeur des Universités en Sciences de l'Education, Université Claude Bernard Lyon 1, Directeur.

Annexes

Sommaire des Annexes

Annexe 1 : Formulaire d'information et de consentement	264
Annexe 2 : Fiche de préparation Le dilemme moral Le tramway	265
Annexe 3 : Retranscription Le dilemme moral Le tramway	265
Annexe 4 : Fiche de préparation Le dilemme moral Le Pont	279
Annexe 5 : Retranscription Le dilemme moral Le Pont	281
Annexe 6 : Fiche de préparation Le dilemme moral L'héritage	300
Annexe 7 : Retranscription Le dilemme moral L'héritage	302
Annexe 8 : Fiche de préparation Le dilemme moral Le don d'organe	321
Annexe 9 : Retranscription Le dilemme moral Le don d'organe	323
Annexe 10 : Fiche de préparation Le dilemme moral Le camp de concentration	341
Annexe 11 : Retranscription Le dilemme moral Le camp de concentration	343
Annexe 12 : Fiche de préparation Le dilemme moral L'autopsie	354
Annexe 13 : Retranscription Le dilemme moral L'autopsie	356
Annexe 14 : Fiche de préparation Le dilemme moral Le chirurgien	376
Annexe 15 : Retranscription Le dilemme moral Le chirurgien	378
Annexe 16 : Fiche de préparation Le dilemme moral Le soldat	401
Annexe 17 : Retranscription Le dilemme moral Le soldat	403
Annexe 18 : Fiche de préparation Le dilemme moral La mort programmée	405
Annexe 19 : Retranscription Le dilemme moral La mort programmée	407
Annexe 20 : Fiche de préparation Le dilemme moral Le cas de Heinz	435
Annexe 21 : Retranscription Le dilemme moral Le cas de Heinz	437

Annexe 22 : Fiche de préparation Le dilemme moral Le délit de fuite	447
Annexe 23 : Retranscription Le dilemme moral Le délit de fuite	449
Annexe 24 : Fiche de préparation Le dilemme moral Le virus	464
Annexe 25 : Retranscription Le dilemme moral Le virus	466
Annexe 26 : Fiche de préparation Le dilemme moral Le juge	479
Annexe 27 : Retranscription Le dilemme moral Le juge	481
Annexe 28 : Fiche de préparation Le dilemme moral Le sauvetage	483
Annexe 29 : Retranscription Le dilemme moral Le sauvetage	496
Annexe 30 : Guide d'entretien Thème Famille	506
Annexe 31 : Retranscription de l'entretien avec M. Kamel	507
Annexe 32 : Retranscription de l'entretien avec M. Laurent	519

Annexe 1 : Formulaire d'information et de consentement

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche. Pour participer à ce projet de recherche, vous devrez signer le consentement à la fin de ce document et nous vous en remettrons une copie signée et datée.

Titre de la recherche : Le dilemme moral, un dispositif philosophique réflexif sur les valeurs morales.

Personne responsable de la recherche : Valérie RADAWIEC – Recherche dans le cadre d'un Doctorat en Sciences de l'Éducation – Université Claude Bernard Lyon 1 - Equipe d'Accueil 4571 Education, Cultures, Politiques.

Droit de retrait : Il est entendu que votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision.

Confidentialité : Les données du projet de recherche pourront être publiées dans des revues scientifiques ou partagées avec d'autres personnes lors de discussions scientifiques. Aucune publication ou communication scientifique ne renfermera d'information permettant de vous identifier.

Consentement libre et éclairé : Je, (...) déclare avoir lu et / ou compris le présent formulaire et j'en ai reçu un exemplaire. Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

Signature du participant :

Fait à _____, le _____ 2018

Déclaration de responsabilité du chercheur : Je, Valérie RADAWIEC, chercheur principal de l'étude, déclare être responsable du déroulement du présent projet de recherche. Je m'engage à respecter les obligations énoncées dans ce document.

Signature du chercheur :

Fait à _____, le _____ 201_

Annexe 2 : Fiche de préparation Le dilemme moral Le tramway

<u>Déroulement de la séance</u>
<p><u>Temps 1 : Découverte du dilemme moral Le tramway.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Distribution du texte du dilemme moral Le tramway.- Lecture oralisée du texte pour accès à la compréhension et au sens du texte.- Questions : Quels sont les personnages du texte ? Quel est le problème ? Pourquoi ?
<p><u>Temps 2 : Formulation de prise de position individuelle.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Question : Que décidez-vous de faire ?- Réflexion silencieuse des apprenants par rapport à leur positionnement.
<p><u>Temps 3 : Discussion et établissement des positions et des justifications.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Questionnement étayant pour définir les positions de chacun et clarifier les valeurs qui les sous-tendent : Quelles sont les valeurs qui ont guidé votre choix ? Pourquoi ces valeurs sont-elles si importantes pour vous ? Pouvez-vous donner des exemples qui illustrent ces valeurs ? Si vous faisiez un choix contraire, quelles seraient les valeurs qui seraient bafouées ? Pouvez-vous donner des exemples ?- Questions à poser : Demandes pour clarifier ce qu'il y a de particulier dans cette situation : 1) Est-il moralement acceptable de tuer une personne pour en sauver cinq autres ? 2) Est-il moralement acceptable de ne rien faire ?
<p><u>Temps 4 : Elargissement et bilan de la discussion autour du dilemme moral Le tramway.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Questions d'extension : Qu'est-ce que cela changerait : 1) Si l'ouvrier qui travaille sur la voie est un membre de votre famille ? 2) Si l'un des cinq ouvriers qui travaille sur l'autre voie est un membre de votre famille ?

Le dilemme moral Le tramway

Imaginez que vous êtes le conducteur d'un tramway. Ce tramway prend un virage et vous voyez alors cinq ouvriers qui sont en train de réparer la voie. Cette voie est en pente, et chacun des côtés est escarpé, donc vous devez arrêter le tramway si vous voulez éviter de tuer cinq personnes.

Vous freinez, mais hélas, les freins ne fonctionnent plus. Soudain, vous apercevez un aiguillage près de la voie permettant de dévier le tramway sur la voie de droite. Vous pouvez y dévier le tramway et ainsi sauver les cinq personnes qui se trouvent droit devant.

Malheureusement, un ouvrier se trouve sur la voie que l'aiguillage permet d'emprunter. Il ne peut quitter la voie à temps, ainsi que les cinq autres ouvriers, donc vous allez le tuer si vous déviez la trajectoire du trolley vers lui.

Que décidez-vous de faire ?

Annexe 3 : Retranscription Dilemme moral Le tramway

M. Samuel : Dans cette histoire, il faudrait savoir si c'est des racistes, des cinq personnes, est-ce que non, est-ce que une personne, c'est une raciste ? Y a plein de choses qui rentrent en comptent, en fait.	A
Enseignante : Vous avez raison, mais les informations, je ne vais pas les apporter maintenant, ce sera dans les variantes plus tard.	A
M. Marcel : Ah, Ok.	A
Enseignante : Pour le moment, on n'a que ça.	A
M. Samuel : Madame, mais moi, la logique voudrait que, c'est comme dans les guerres, quand ils envoient des gens, des kamikazes, des fous là, les japonais, ils envoient une personne euh, pour mourir, au lieu d'envoyer dix personnes. Donc là, si y a, si y a quelqu'un qui doit mourir, c'est qu'une seule personne, et non cinq. Même ne serait-ce que contre deux ou trois.	RVie
Enseignante : Donc...	A
M. Samuel : La logique voudrait, la logique voudrait, pardon...	A
Enseignante : Donc, vous choisissez de tuer une personne, pour en préserver cinq autres ?	RVie
M. Samuel : C'est nous qui les tuons ? Ouais, c'est nous qui aiguillons, ouais, donc voilà.	RVie
Enseignante : Et bien en fait, c'est vous qui prenez la décision, mais c'est vous qui les tuez.	A
M. Samuel : On a un choix à faire quoi.	RVie
Enseignante : Oui, c'est un choix impossible en fait, quasiment.	A
M. Samuel : Ouais.	A
M. Marcel : Ben si, y a un choix quand même.	A
Enseignante : Alors pourquoi vous faites ce choix ? M. Marcel ?	A
M. Marcel : C'est pas impossible, moi, pour moi, c'est pas impossible, vu qu'il y a quand même cinq vies humaines et une vie humaine.	RVie
Enseignante : Alors ?	A
M. Marcel : Après voilà, on va tous choisir une vie humaine...	RVie

M. Samuel : Après, c'est comme il vous dit...	RVie
Enseignante : On va laisser parler M. Marcel.	A
M. Marcel : On va tous choisir une vie humaine à prendre, plutôt que d'en prendre cinq. C'est de la logique.	RVie
M. Ali : Je te comprends.	RVie
M. Marcel : Après, qui est cette personne ? C'est ça qui, qui, qui m'intrigue.	A
Enseignante : M. Samuel ?	A
M. Samuel : Non, c'est pas grave, non, c'était pour savoir, c'était important d'avoir les, les caractéristiques des, des, des personnes quoi.	A
Enseignante : Oui, vous avez raison, mais du coup, là, c'est exprès, on les a pas. Alors, M. Ali ?	A
M. Ali : Ouais, ben, ouais, comme il a dit aussi, ouais, une victime, c'est vrai.	RVie
Enseignante : Vous préférez tuer une personne pour en épargner cinq autres ?	RVie
M. Samuel : Mais j'aime pas ce mot là, tuer.	A
Enseignante : Oui c'est vrai, vous avez raison, alors qu'est-ce qu'on pourrait dire ?	A
M. Samuel : On pourrait faire euh, sacrifier ouais, c'est moins...	A
Enseignante : La résultante, c'est la même.	A
M. Samuel : Oui, mais c'est moins cru.	A
Enseignante : D'accord, j'entends bien.	A
M. Ali : Ouais, mais je voulais savoir les caractéristiques...	A
M. Samuel : Non, si on n'a pas ça.	A
Enseignante : On ne les a pas.	A
M. Ali : Ouais, donc tuer une personne, donc euh...	RVie
M. Samuel : Sacrifier.	A
M. Ali : Sacrifier.	A
Enseignante : Et si jamais vous faites rien, qu'est-ce qu'il se passe ?	A
M. Samuel : Ils vont écraser cinq personnes ?	A
Enseignante : Vous avez bien compris.	A
M. Marcel : Ben moi, je vous dis, les cinq personnes, si ils meurent, les familles, elles vont aussi...	RVie
M. Samuel : Après, y a plusieurs caractéristiques, est-ce qu'ils ont des enfants ?	Conf

M. Marcel : Les familles, les familles pour moi...	RVie
M. Samuel : Y a qu'une personne qui t'attaque, y a qu'une famille. Là-bas, y a cinq familles qui t'attaquent.	Egoc
M. Marcel : Non, non, mais y a cinq familles qui pourraient être solidaires face au deuil.	Solid
Enseignante : Face à quoi ?	A
M. Marcel : Y a des liens qui peuvent se créer face au deuil. Ben, ces cinq personnes, ils ont une famille, ces cinq personnes, elles pourront mieux s'aider perso, mutuellement, en se disant, c'est un accident, c'est machin, que une personne. Mais après, voilà, si les cinq, c'est des pourris maintenant, et l'autre, il reste sur la voie, c'est un mec gentil...	Solid A
M. Samuel : On sait pas hein...	A
Enseignante : Et pour le moment, c'est pas précisé.	A
M. Marcel : Pour le moment, j'irai, j'irai sur le côté gauche.	RVie
M. Samuel : Mais je pense que quatre-vingt-dix personnes, quatre-vingt-quinze pour cent des gens...	A
M. Marcel : Pour le moment, quatre-vingts, voilà, après, faut pas être fou, on va pas enlever cinq vies, qu'elles soient pourries ou pas.	RVie
M. Samuel : Si y en a pas, si y en a aucun, si on est par exemple dans un ordinateur, on a juste les silhouettes, on sait pas si c'est des gens âgés, on sait pas si ils sont mariés, on sait pas si ils ont des enfants, et pareil pour celui qui est tout seul. Donc, dans l'ordinateur, on est là, on va aiguiller, la logique voudrait, à part si le mec, il est un peu désordonné dans sa tête, moi je préférerais éliminer les cinq. Ca, ça peut être que, voilà, j'en connais, j'en connais.	Loi+F
Enseignante : D'accord. On va introduire des variantes. On va dire que, la personne toute seule, elle est père de famille, et que les cinq autres n'ont pas d'enfant.	A
M. Marcel : Ah.	A
Enseignante : Est-ce que ça change, et si oui, essayez de justifier votre choix. M. Samuel ?	A
M. Samuel : Alors moi, c'est, c'est... Les deux cas, ils vont me... Ca sera, ça sera difficile en fait, mais moi, vis-à-vis de, d'autres personnes, je suis père de famille. Donc, j'aurais peut-être pas le même avis que M. Marcel qui est pas père de	Conf

famille.	
Enseignante : Alors, donnez-le vôtre déjà.	A
M. Samuel : Ben moi, étant, en tant que père de famille, je, je, ça, ça m'embêterait beaucoup, beaucoup, beaucoup, de sacrifier la personne qui est toute seule.	Conf
Enseignante : Donc ?	A
M. Samuel : Donc, mais je suis pas sûr encore à cent pour cent, je veux dire, parce que...	Conf
Enseignante : Vous hésitez encore.	A
M. Samuel : J'hésite encore un peu parce que je me dis aussi, les cinq personnes, peut être que, ils sont mariés, qu'ils veulent avoir des enfants... Et que voilà.	Conf
Enseignante : D'accord, c'est intéressant. M. Marcel ?	A
M. Marcel : Ouais, y a plein de choses. Mais j'irais plus sur une personne.	RVie
M. Samuel : Même si il est père de famille avec des enfants ?	Conf
M. Marcel : Ouais.	RVie
M. Samuel : Ah ouais ?	Conf
Enseignante : Parce que ?	A
M. Samuel : Parce qu'il a pas d'enfants.	Conf
M. Marcel : Parce que y a trop de pertes, là-bas, y a cinq personnes, cinq familles, cinq familles, y a des enfants, y a des cousins, y a des sœurs... Leurs sœurs, leurs machins, voilà, cinq familles détruites...	Solid RVie
Enseignante : C'est ce que vous disiez tout à l'heure.	A
M. Marcel : Voilà, que là, dans une famille, c'est vrai qu'aussi, ouais, ouais, exactement, trois, quatre familles détruites, c'est-à-dire sa famille à lui, sa famille de sa belle-famille, et sa famille qu'il aura construit, ça fait trois familles bousillées.	RVie
M. Samuel : Et les cousins, comme tu dis, lui aussi...	Conf
M. Marcel : Voilà, ouais, ouais, ouais, les cousins, tout ça, mais bon après, les cousins, ça reste encore, on reste plus dans le cercle familial.	Conf
M. Samuel : D'accord.	A
M. Marcel : Hein, si ils ont des sœurs, des machins, voilà, ça prend cinq, cinq familles en vrai.	RVie

Enseignante : J'entends bien votre argument. M. Ali ?	A
M. Ali : Par rapport... Ouais, je préfère une personne toujours, ouais.	RVie
Enseignante : Alors, je répète que la personne, elle est père de famille.	A
M. Samuel : Deux enfants, on va dire, un garçon et une fille.	Conf
M. Ali : Ouais, mais euh...	A
M. Samuel : Agés de, un âgé de neuf ans, et un âgé de six ans et demi.	Conf
M. Marcel : Mais c'est pas le fait ça.	A
M. Samuel : Non, mais imaginez-vous, c'est des jeunes, peut-être on sait pas, peut être les gens, ils ont vingt... Peut-être, je sais pas, c'est des enfants. Peut être c'est quatre bombes, des femmes... Des femmes jolies, des femmes belles...	A
Enseignante : Alors, est-ce que ça veut dire que, si je suis votre raisonnement, si c'était quatre jolies femmes, vous seriez capable de les épargner et de tuer une personne ?	A
M. Samuel : Non, mais je plaisante, je plaisante.	A
M. Marcel : Non, non, non, il était sincère, je pense.	A
Enseignante : Non, mais vous avez le droit de le penser.	A
M. Ali : Non, euh, voilà, non, mais si c'est des enfants, on sait pas.	Conf
Enseignante : On sait pas, ce qu'on sait, c'est que la personne seule, elle est père de famille. C'est tout. Le reste, on ne nous le dit pas, c'est fait exprès.	A
M. Ali : Ouais, ouais, ben non, là, comme je ne sais pas, je, toujours, je resterai sur le même avis euh, une personne, voilà.	RVie
Enseignante : Même si elle est père de famille ?	A
M. Ali : Ouais, même si elle est père.	RVie
Enseignante : Donc vous n'êtes déjà pas, euh, d'accord. C'est très intéressant. Alors, une variante, parmi les cinq personnes, il y a une personne de votre famille. Allez, M. Marcel.	A
M. Marcel : Ben moi, je serais content, vu que j'ai choisi une personne.	Conf
Enseignante : Ah oui, donc du coup, vous maintenez votre choix ?	A
M. Marcel : Oui, donc voilà, ça me dérangera pas qu'il y a ma famille là-bas, vu que moi, j'ai choisi une personne. Donc si vous la mettez dans les cinq, ben c'est pas compliqué, vous auriez dû la mettre dans une.	Conf

Enseignante : Vous avez entièrement raison, je suis en train de me dire que j'ai fait une erreur stratégiquement.	A
M. Marcel : Voilà, vous auriez dû la mettre dans une.	A
Enseignante : La seule personne sur la voie de gauche, elle fait partie de votre famille.	A
M. Marcel : Ah, voilà.	A
Enseignante : Et dans les cinq autres, c'est des inconnues. Vous avez raison.	A
M. Marcel : Ah, j'écrase les cinq.	Conf
Enseignante : Vous écrasez les cinq ?	A
M. Marcel : Ouais, sans pitié.	Loi+F
M. Samuel : Je monte même dans le tram avec eux.	Loi+F
Enseignante : Est-ce que vous pouvez dire ce qui vous pousse à faire ce choix ?	A
M. Marcel : C'est un choix familial, un choix du cœur, que je pourrai pas accepter avoir tué euh... Parce que même vivre, en sachant que j'ai tué un membre de ma famille, c'est pas comme si j'aurais tué cinq étrangers que je ne connais pas. C'est dur à vivre, c'est très très dur à vivre avec beaucoup de morts sur la conscience, mais c'est pas ma famille.	Egoc Conf
Enseignante : Oui, mais quand vous dites, si je tue une personne de ma famille, en fait, est-ce que vous la tuez vraiment ? Pour vous, si vous acceptez de dévier, vous tuez ?	A
M. Marcel : Ben ouais, j'ai le choix.	Loi+F
Enseignante : Oui, donc j'ai compris.	A
M. Samuel : Il la sacrifie, il la sacrifie.	Loi+F
M. Marcel : On m'a laissé le choix, j'avais le choix.	Loi+F
Enseignante : M. Samuel ?	A
M. Samuel : Et y a des, y a des pères de famille dans les autres là-bas ?	Conf
Enseignante : Non.	A
M. Samuel : Non, je pense que ouais, je, j'éviterais de sacrifier un membre de ma famille, la famille, ça passe avant tout, avant toute chose.	Conf
Enseignante : La famille c'est euh...	A
M. Samuel : La preuve, là, quand on est dans la galère, la famille, je veux dire euh,	

c'est, une reconnaissance, ben ouais.	Conf
Enseignante : Ah, c'est important ce que vous dites, vous pouvez développer ? Ça m'intéresse.	A
M. Samuel : Ben, les seules personnes qu'on trouve, en général, et là j'insiste sur le quatre-vingt-dix pour cent aussi, c'est que, c'est sa famille quoi.	Conf
M. Marcel : Quatre-vingt-dix-neuf.	Conf
M. Samuel : Ouais, plus de quatre-vingt-dix, quand je dis quatre-vingt-dix, c'est plus de quatre-vingt-dix pour cent des, des, des personnes, c'est que ta, ta famille qui te, te soutient dans les mauvais moments, dans...	Conf
Enseignante : Comme par exemple, quand on est en prison, c'est la famille qui continue à venir ?	A
M. Samuel : Comme par exemple, quand on est en prison, c'est la famille qui vient nous voir au parloir, qui, qui...	Conf
M. Marcel : Non, y a pas que la prison.	A
Enseignante : Oui, il y a les autres coups durs dans la vie, on va dire.	A
M. Marcel : La maladie.	A
Enseignante : La maladie, le deuil.	A
M. Marcel : Pendant six mois, vous allez peut-être avoir un ou deux amis, y vont venir, mais après, ça va les souler. Votre famille, elle sera là tous les jours, hein.	Conf
Enseignante : Votre famille, elle est vraiment, enfin, la dimension familiale, elle est vraiment importante chez vous.	A
M. Samuel : Enorme.	Conf
Enseignante : C'est une vraie valeur en tout cas, humaniste.	A
M. Samuel : Ben, on a été éduqué comme ça, en fait.	Conf
M. Marcel : En plus, c'est dans notre culture, ça.	Conf
M. Samuel : On aurait pu hein, on aurait pu être éduqué autrement mais...	Conf
Enseignante : Oui, mais pourquoi, c'est dans votre culture ?	A
M. Marcel : Parce que nous, comme je vous expliquais la semaine dernière, c'est que voilà, nous, dans notre culture, les parents, c'est sacré, après vous, dans certaines religions françaises, ou autres, voilà, ils peuvent renvoyer leurs parents, comme on disait...	Conf

Enseignante : D'accord, en maison de retraite ?	A
M. Marcel : En maison de retraite, tout ça. C'est des choses que nous...	A
M. Samuel : On pourrait pas accepter.	Conf
M. Marcel : Quatre-vingt-dix, quinze pour cent des gens ne le font pas.	A
Enseignante : Mais est-ce que vous pensez qu'il y a des personnes qui pourraient ne pas privilégier la valeur de la famille ?	A
M. Samuel : Ah, on peut le penser, bien sûr.	A
Enseignante : C'est possible ?	A
M. Marcel : Ben, dans une famille...	A
Enseignante : Une famille qui serait pas croyante, je veux dire.	A
M. Marcel : Non, mais après, dans une famille, y a toujours un, pied un pied tordu, comme on dit. Y en a un qui, qui peut avoir moins de sentiments pour les autres, mais après, voilà, les sentiments reprennent le dessus pour tout le reste, mais après...	Conf
Enseignante : Ma question, c'est, est-ce que vous pensez pas que, quelle que soit la culture, la valeur de la famille, elle est quand même très importante ?	A
M. Marcel : Ben si, ben si, ben si, non, mais ça, c'est sûr, mais après chez tout le monde...	Conf
M. Samuel : Oui, mais, mais, il vous a donné le bon exemple.	A
Enseignante : Pour M. Antoine qui vient d'arriver, on lui rappelle que vous êtes conducteur de tramway.	A
M. Samuel : Le tramway, c'est la croix.	A
Enseignante : Sur la voie de gauche, il y a une personne qui travaille, sur la voie de droite, il y a cinq personnes. Vous êtes conducteur de tramway, les freins ont lâché, donc normalement, vous allez écraser la seule personne.	A
M. Samuel : Et vous êtes... Sachant que là, pour le moment, tu es aiguillé sur la, la seule personne. T'as une chance.	A
Enseignante : Non, c'est le contraire du coup.	A
M. Samuel : Non, on le sait, on est aiguillé sur les cinq personnes, c'est ce que j'ai dit.	A
Enseignante : Ah oui, mais vous êtes déjà sur la suite, vous pouvez sacrifier cinq	A

personnes pour en sauver une, vous pouvez laisser le tramway, parce que les freins ont lâché, sacrifier une personne au détriment des cinq, ou vous pouvez ne rien faire, et si vous ne faites rien, vous allez sacrifier cinq personnes qui sont à votre gauche.	
M. Samuel : Non...	A
M. Marcel : Et la personne, c'est la famille.	A
Enseignante : J'espère que c'est clair.	A
M. Antoine : Et la personne, c'est qui à gauche ?	A
Enseignante : Et bien du coup, on était parti de, un inconnu.	A
M. Samuel : Y a plusieurs, plusieurs euh, plusieurs variantes.	A
M. Antoine : C'est quoi cette question, là ?	A
Enseignante : Vous m'avez demandé avant de continuer, alors si ces personnes sont des inconnues, vous faites quel choix, en tant que conducteur ?	A
M. Antoine : Quel choix ? Ben moi, c'est simple, une, ben, une.	RVie
Enseignante : Vous sacrifiez une personne pour en préserver cinq autres ?	A
M. Antoine : Ouais.	RVie
M. Samuel : Ensuite...	A
M. Ali : Ils ont pas tous dit les mêmes trucs là, y en a, ils ont dit les cinq.	A
M. Samuel : Si, si, non.	A
Enseignante : Non, c'est des variantes.	A
M. Marcel : Non, c'est après, quand elle a dit la fin...	A
Enseignante : Tout à fait. Maintenant, on introduit une dimension supplémentaire. La personne qui est sur la voie, la seule, c'est une personne de votre famille.	A
M. Antoine : Strike, strike à droite, direct.	Conf
M. Samuel : Non, mais précisez bien qu'il a dit strike, ça c'est, c'est du lourd, c'est du lourd.	A
M. Marcel : Strike, il fait du bowling, lui.	A
Enseignante : Strike ? Alors, vous sacrifiez les cinq personnes pour sauver un membre de votre famille ?	A
M. Samuel : Ca passe avant tout.	Conf
M. Antoine : Ben, c'est...	A

Enseignante : C'est compliqué comme choix.	A
M. Antoine : Non, c'est pas compliqué, non, c'est, c'est radical, mais bon, c'est comme ça.	Conf
Enseignante : Parce que ?	A
M. Samuel : Ben, Tout le monde...	A
M. Antoine : Parce que c'est la famille.	Conf
Enseignante : Parce que c'est la famille ?	A
M. Antoine : Ben oui.	Conf
M. Marcel : Ben, c'est ce qu'on expliquait juste avant, y en a qui sont là, c'est la famille quoi, c'est sûr.	Conf
M. Samuel : Primordial.	Conf
Enseignante : Oui voilà, et du coup, on est parti sur l'importance de la famille, notamment dans les cultures africaines et, ou, maghrébines.	A
M. Antoine : Tout à fait d'accord.	Conf
Enseignante : Si je ne dis pas de bêtises.	A
M. Samuel : Vous dites pas de bêtises.	A
Enseignante : Bien, imaginez, alors ça va être pire, la personne seule, c'est un membre de votre famille, et il y a un membre de votre famille dans les cinq aussi.	A
M. Samuel : Ah ben, après, ça dépend des liens.	Conf
Enseignante : Et bien allez-y.	A
M. Samuel : La variante, et ben, on sait pas. Si on a la même affection pour les deux ?	A
Enseignante : Bien, faites des hypothèses.	A
M. Samuel : Si on a la même affection pour les deux.	A
M. Antoine : Si c'est vraiment le beau-frère qui est à droite, et à gauche, y a vraiment quelqu'un de, qui a un lien direct, je sacrifie le beau-frère, c'est sûr.	Conf
Enseignante : Et quand vous dites, ça dépend des liens, ça veut dire quoi, ça dépend des liens ?	A
M. Samuel : Ben, déjà, si c'est mes deux, deux frères, des deux côtés.	Conf
Enseignante : Admettons que ce soit les mêmes.	A
M. Samuel : Voilà. Ensuite, ensuite, y a celui, y en a un des deux, il a des enfants,	

et pas l'autre. Ça dépend, si y en a un des deux qui a des enfants, voilà, c'est, le choix, il va être vite fait, surtout pour moi.	Conf
M. Antoine : Non, mais là, le truc, là, je vais t'expliquer, c'est trop réfléchi. Le, le tramway, il arrive à une vitesse, t'as pas le temps de réfléchir comme ça.	A
M. Samuel : Non, t'as le temps, t'as le temps.	A
M. Antoine : T'as ton frère à gauche, t'as ton frère à droite, c'est qui que tu vas prendre ?	A
M. Samuel : Mais si t'as le temps, ils te disent que t'as le temps.	A
M. Antoine : Ou tu tues les cinq, tu tues le...	A
M. Samuel : Le contexte, il a pas dit que t'arrives à quatre-vingt mille kilomètres heure.	A
M. Antoine : Je sais pas.	A
M. Samuel : Le contexte, on nous a dit, tu, t'as le temps de choisir, tu choisis.	A
M. Antoine : L'un dans l'autre, ça revient au même	A
M. Samuel : Mais c'est ça que je vous dis, en fait. Est-ce que, est ce que y a des...	A
Enseignante : Des liens ?	A
M. Samuel : Non, des liens, non, mais c'est surtout, c'est même pas ça. Parce que, comme il dit M. Marcel, même si des fois, y en a un, on s'entend moins avec lui, mais le lien, il y est, on a besoin, c'est notre frère, quoi qu'il arrive. Donc c'est le même. Même si je euh, je vais plus sortir en boîte de nuit avec un des deux parce que je m'entends mieux, mais le lien, quand on arrive devant le, le, les choses concrètes, c'est le même. Par contre, maintenant, voilà, est-ce que y en a un, c'est un père de famille ou pas ? Ou si les deux, c'est des pères de famille, c'est encore pire le, le contexte. Si les deux, c'est des pères de famille, et euh, et qu'on peut sauver d'autres vies avec celle de son frère, peut-être qu'on va prendre la décision de sauver d'autres vies avec celles de son frère.	Conf
M. Marcel : Mais c'est compliqué quand même votre choix.	A
M. Samuel : Ah ouais, là, vous nous envoyer dans...	A
M. Marcel : Non, mais là, c'est, c'est, c'est même pas un choix là...	A
Enseignante : Oui, c'est fait exprès, c'est fait exprès.	A
M. Samuel : Non, mais je veux dire, ça, ça, ça arrive une fois sur un million, sur un	A

milliard, dix milliards, cent milliards.	
Enseignante : En fait, c'est un faux choix. Si ça pouvait ne jamais arriver, ce serait aussi bien.	A
M. Samuel : Non, mais je veux dire, la probabilité.	A
Enseignante : Est-ce que à l'issue du dilemme, vous restez sur le même positionnement ? On va dire que ce sont des inconnus. On recommence, et on termine surtout. M. Ali, des inconnus ?	A
M. Ali : Des inconnus, ouais, ben, comme, comme en premier, comme je vous ai dit, ben, euh, à gauche, voilà.	RVie
Enseignante : Vous sacrifiez une personne pour en sauver cinq ?	A
M. Ali : Ouais.	RVie
Enseignante : M. Samuel ?	A
M. Samuel : Idem.	RVie
Enseignante : M. Antoine ?	A
M. Antoine : Ouais, idem.	RVie
Enseignante : Vous avez l'air inspiré.	A
M. Antoine : Mais non, je suis en train de penser, y a personne de, de notre famille à gauche ?	A
Enseignante : Non là, on revient sur le fait que y ait aucun membre de la famille.	A
M. Antoine : Non, non, à gauche, à gauche.	RVie
Enseignante : Et M. Marcel ?	A
M. Marcel : Je suis entièrement pour, à gauche, hein.	A
Enseignante : Et si j'avais mis un membre de votre famille, soit à droite, soit à gauche, vous privilégiez la solution ?	A
M. Samuel : Le membre de la famille.	Conf
Enseignante : Je sacrifie, même si y a cinq personnes, parce que de l'autre côté, y a un membre de ma famille ? C'est ça, si j'ai bien compris...	A
M. Marcel : Ouais, tout à fait.	Conf
Enseignante : Donc vous êtes tous d'accord ?	A
M. Marcel : Ouais. Et vous ?	Conf
Enseignante : Merci.	A

Annexe 4 : Fiche de préparation Dilemme moral Le Pont

<u>Déroulement de la séance</u>
<p><u>Temps 1 : Découverte du dilemme moral Le pont.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Distribution du texte du dilemme moral Le pont.- Lecture oralisée du texte pour accès à la compréhension et au sens du texte.- Questions : Quels sont les personnages du texte ? Qui a un problème ? Pourquoi ?
<p><u>Temps 2 : Formulation de prise de position individuelle.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Question : Devez-vous sauver les cinq personnes en poussant l'homme corpulent sur la voie ferrée ?- Réflexion silencieuse des apprenants par rapport à leur positionnement.
<p><u>Temps 3 : Discussion et établissement des positions et des justifications.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Questionnement étayant pour définir les positions de chacun et clarifier les valeurs qui les sous-tendent : Quelles sont les valeurs qui ont guidé votre choix ? Pourquoi ces valeurs sont-elles si importantes pour vous ? Pouvez-vous donner des exemples qui illustrent ces valeurs ? Si vous faisiez un choix contraire, quelles seraient les valeurs qui seraient bafouées ? Pouvez-vous donner des exemples ?- Questions à poser : Demandes pour clarifier ce qu'il y a de particulier dans cette situation : 1) Est-il moralement acceptable de tuer une personne pour en sauver cinq autres ? 2) Est-il moralement acceptable de ne rien faire ?
<p><u>Temps 4 : Elargissement et bilan de la discussion autour du dilemme moral Le pont.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Questions d'extension : 1) Pourquoi ne pas choisir de pousser la personne corpulente sur la voie afin de sauver les cinq personnes, comme dans le dilemme moral du tramway ? 2) Qu'est-ce que cela change si une des cinq personnes qui est sur la voie est un membre de votre famille ?

Le dilemme moral Le pont

Un wagon de tramway menace de tuer cinq personnes sur une voie ferrée.

Vous vous situez à côté d'une personne corpulente, sur un pont qui surplombe la voie ferrée, entre le wagon qui arrive et les cinq personnes.

Dans cette situation, la seule façon de sauver les cinq personnes est de pousser la personne corpulente sur la voie.

Si vous faites cela, il mourra, mais son corps stoppera le wagon qui, alors, n'atteindra pas les cinq autres personnes.

Devez-vous sauver les cinq personnes en poussant l'homme corpulent sur la voie ferrée ?

Annexe 5 : Retranscription Dilemme moral Le Pont

Enseignante : M. Kamel ?	A
M. Kamel : Non.	RVie
Enseignante : Non.	A
M. Kamel : Pourquoi ? C'est un assassinat.	RVie
Enseignante : C'est un assassinat ? Qu'est-ce qui vous fait dire que c'est un assassinat ?	A
M. Kamel : Ben pousser quelqu'un, le tuer volontairement, c'est un assassinat !	RVie
Enseignante : D'accord.	A
M. Samuel : Ben, on n'a pas cette, cette option justement.	A
M. Bernard : J'ai une question en fait : si on pousse pas la personne, on meurt tous ?	A
Enseignante : Non, vous, vous êtes sur le pont, il n'y a que les cinq qui meurent. Enfin, c'est déjà énorme. En fait l'idée c'est ça. Soit vous ne faites rien et les cinq personnes meurent, soit vous poussez l'homme corpulent du pont, et ça permet de stopper le wagon et d'épargner les cinq personnes.	A
M. Bernard : Là, je dis non.	RVie
Enseignante : Donc, vous avez dit non, vous avez bien compris. M. Antoine ?	A
M. Antoine : Ben moi non plus, je dirais non.	RVie
M. Samuel : Pourquoi ?	A
M. Antoine : Parce que c'est pas à nous de décider, et voilà, quoi. Et Superman n'existe pas.	RVie
Enseignante : Sachant que si vous ne faites rien, y a cinq personnes qui meurent.	A
M. Kamel : Mais c'est un coup à se... Si celui qu'on pousse, c'est un coup...	RVie
M. Antoine : Ça dépend c'est qui les cinq personnes.	Conf
M. Kamel : Et à la place de cinq, ça fera six !	RVie
M. Antoine : Si c'est Samuel et Ali, il les sauve.	Conf
Enseignante : D'accord, alors on y reviendra après dans une variante. J'entends bien votre remarque. M. Samuel ?	A
M. Samuel : C'est un choix délicat, qui, qui amène à la réflexion.	A

M. Bernard : Maître Samuel.	A
M. Samuel : Et euh, en fait, si y a pas d'histoire de justice ou quoi que ce soit, la logique voudrait que l'on sauve les cinq personnes, et qu'on en sacrifie une, à la guerre comme à la guerre, après, si y a une histoire de...	Loi+F
M. Bernard : De religion ?	A
M. Samuel : Y a la justice, tout ça... Euh religion, je suis pas trop religion.	Loi+F
M. Bernard : Ah non, excuse. Pourtant j'étais bien là.	A
M. Antoine : De toute façon, on y reviendra après, ça aussi.	A
M. Samuel : Vous pouvez me laisser finir s'il vous plaît ?	A
Enseignante : Allez-y.	A
M. Samuel : Je vous remercie. Donc, si y a une histoire de justice ou quoi que ce soit, ben ouais, je prendrai pas le risque de, de, d'encourir, allez faire un assassinat, ou quoi que ce soit quoi, c'est, c'est un homicide volontaire.	Soum
Enseignante : Oui, mais sachant que...	A
M. Samuel : Mais si vous me dites que, qu'y a pas de représailles vis-à-vis de la justice, et que y a pas de ces données-là, la logique voudrait que l'on sauve les cinq personnes.	Soum
Enseignante : Que l'on sacrifie une personne pour en sauver cinq.	A
M. Samuel : Qu'on sacrifie, ouais, ouais.	Loi+F
Enseignante : Donc vous n'êtes pas tous du même avis.	A
M. Samuel : Parce que, parce que, ces cinq personnes-là, peut-être qu'après, elles, elles nous seront reconnaissantes toute leur vie, quoi. J'aurai quelque chose à gagner peut-être aussi.	Egoc
M. Ali : Mais tu fais pas ça pour ça !	A
M. Bernard : Ben, peut-être le gros aussi, il sera reconnaissant.	Egoc
Enseignante : Et bien non puisqu'il sera mort.	A
M. Samuel : Ben c'est peut-être pour ça aussi.	A
M. Bernard : Non, si il le pousse pas.	A
M. Samuel : Si je le pousse pas, ça dépend si il est riche ou pas riche, le gros...	Egoc
Enseignante : Allez M. Ali ?	A
M. Ali : Ouais, ben y en a un qui se sacrifie pour les cinq, donc je le pousserai.	Loi+F

Enseignante : Pour sauver cinq personnes.	A
M. Samuel : Ah, mais il est lourd aussi, il va pas se laisser faire, il va pas se laisser faire.	Loi+F
M. Kamel : Si tu passes par derrière ?	Loi+F
M. Bernard : Est-ce qu'il va se laisser faire ?	Loi+F
Enseignante : Non, mais ça, c'est des détails.	A
M. Kamel : Et est-ce qu'il veut se sacrifier ?	A
Enseignante : Ah, et alors, si il voulait se sacrifier ?	A
M. Kamel : Ben avec plaisir !	Loi+F
M. Bernard : Ouais, s'il veut se sacrifier, c'est son problème !	Loi+F
Enseignante : Pour vous, c'est plus un assassinat.	A
M. Samuel : Ça dépend, ça dépend, si c'est une personne qu'on aime.	Conf
M. Antoine : Peut-être qu'il veut se sacrifier le gros.	Loi+F
M. Antoine : Et le gros, il nous demande juste un coup de main pour le jeter ?	Loi+F
Enseignante : D'accord. Si on refait le tour rapidement, M. Kamel, vous avez dit, c'est un, vous m'arrêtez si je me trompe, c'est un assassinat, donc, je n'interviens pas, je laisse les cinq personnes mourir. M. Antoine ?	A
M. Antoine : Moi, je dis, ça dépend des variantes.	A
Enseignante : Ça dépend des variantes, oui, mais sur la variante, enfin sur le schéma initial ?	A
M. Antoine : Sur le schéma initial, je serai plus d'accord avec ce qu'a dit, euh, c'est quoi ton prénom ?	RVie
M. Bernard : Bernard.	A
M. Antoine : M. Bernard a raison en fait, on peut décider de sa vie, mais pas de la vie des autres.	RVie
M. Bernard : Moi, je me sacrifie moi, je réfléchis pas une seconde.	RVie
Enseignante : Bon, vous, vous vous sacrifiez, et vous ?	A
M. Antoine : Pareil.	RVie
Enseignante : Vous vous sacrifiez ? Pour sauver cinq personnes ?	A
M. Antoine : Ouais, ben ouais. Ben, ça dépend, on sait pas si, si c'est des enfants...	RVie

M. Bernard : Même si je les connais pas, ben j'y vais.	RVie
Enseignante : On va faire une variante après. M. Samuel ?	A
M. Samuel : Et si on a le droit de dire que c'est un assassinat, ben oui, je le ferai pas, parce que voilà, je, j'irai pas tuer une personne euh, alors qu'elle l'a pas demandé.	RVie
Enseignante : M. Ali, vous feriez quoi vous, sur le schéma classique ?	A
M. Ali : Ben, je vous l'ai dit, moi.	Loi+F
Enseignante : Oui, ben allez-y.	A
M. Ali : Ben, je vous le redis, ben moi, je préfère sacrifier une personne, que sacrifier cinq personnes.	Loi+F
Enseignante : Donc, vous le poussez ?	A
M. Samuel : Ha, elle veut te faire dire des choses...	A
M. Ali : Je l'aide...	Loi+F
Enseignante : Oui, voilà, vous l'aidez.	A
M. Samuel : Moi aussi, je lui mets un coup d'épaule.	Loi+F
Enseignante : D'accord. Donc pour le moment, vous n'êtes pas d'accord.	A
M. Samuel : Si c'est, si c'est, si c'est, allez maintenant, on va dire, si c'est Antoine avec toi, non ? Tu le sacrifies pas, puisque tu le connais.	Conf
M. Ali : Ah Antoine, ouais...	Conf
M. Bernard : Bon ben moi, je veux bien, je dis juste les choses.	A
Enseignante : Euh, une variante. Si dans les cinq personnes, y a une personne de votre famille ?	A
M. Samuel : Moi, je veux dire un truc ! Ne serait-ce que y a que vous, parce qu'on a une affinité maintenant avec vous. Oubliez la famille. Ne serait-ce que vous, on, on le ferait pas.	Conf
Enseignante : Vous ne me poussez pas du pont ?	A
M. Samuel : Si, non, si vous faites partie des cinq personnes, on pousserait la personne.	Conf
Enseignante : D'accord.	A
M. Samuel : Parce qu'on commence à avoir une affinité avec vous et que voilà.	Conf
M. Bernard : Moi, je viens d'arriver, donc c'est différent... J'ai pas encore eu la,	A

l'affinité.	
Enseignante : Alors, admettons que dans les cinq personnes, il y ait quelqu'un qui soit un membre de votre famille. Alors M. Kamel ? Parce que vous avez dit, j'interviens pas, au départ, sauf que là, dans les cinq personnes, y a un membre de votre famille.	A
M. Kamel : Moi franchement, franchement, je sais pas, faut le vivre, faut le vivre pour savoir.	A
Enseignante : Ah, écoutez, il faut le vivre pour savoir.	A
M. Kamel : En plus, ça doit être rapide, un train... Un train, ça va vite, il faut être rapide.	A
M. Samuel : Si y a une personne de ma famille, sans hésiter.	Conf
M. Antoine : Moi, je dis que naturellement, ça se ferait. Y a pas besoin de, de réfléchir...	Conf
M. Kamel : Ouais, mais les cinq personnes qui sont sur la voie ferrée, ils sont attachés, ils font quoi ?	A
Enseignante : Non, elles sont en train de travailler sur la voie ferrée. Alors, si c'est une personne de votre famille ?	A
M. Kamel : Ça c'est, vous nous mettez le couteau sous la gorge.	A
M. Samuel : Sans même, sans même être sur le fait accompli.	A
M. Kamel: En fait là, vous nous mettez le couteau sous la gorge, quand vous dites euh, la famille. C'est obligé qu'on...	Conf
M. Samuel : C'est comme si on vous disait, on vous enlève un bras pour que votre, pour qu'une personne de votre famille guérisse d'une maladie rare, on vous enlève un bras, ou les jambes, on vous enlève les jambes, allez-y !	Conf
M. Bernard : C'est pas chez tout le monde, ça hein.	A
M. Antoine : Je pense pas que Samuel, tu le ferais toi.	A
M. Samuel : Ouais, pour toi j'y réfléchirai.	A
M. Kamel : C'est difficile après, faut, faut, faut être sur le fait accompli.	A
Enseignante : Alors, je vais vous rappeler la situation que vous aviez vu tous les deux en fait, il y avait deux voies d'aiguillage. Il y avait d'un côté une personne, et de l'autre côté cinq personnes, et il y avait un levier. En fait, le wagon, les	A

freins avaient lâché, c'est ça l'histoire, et il menaçait les cinq personnes. Et il y avait un levier, et en actionnant le levier de l'aiguillage, vous pouviez envoyer le wagon sur une personne. Donc sacrifier une personne pour en sauver cinq autres.	
M. Bernard : Ouais, ça revient au même, quoi.	A
M. Samuel : Après, y a eu des variantes. Est-ce que dans les cinq personnes, y avait quelqu'un de notre famille, et y a une autre variante, est-ce que la personne qui est seule, elle fait partie de votre famille...	Conf
Enseignante : Oui, mais est-ce que vous pouvez rappeler ce que vous aviez dit ? Vous aviez fait quoi comme choix ? Ça n'avait pas posé de problème.	A
M. Samuel : Ben, ça dépend des variantes...	A
Enseignante : Non, mais sur le choix classique, ce sont des inconnus...	A
M. Samuel : Moi, j'avais sacrifié une personne et...	RVie
Enseignante : Pour sauver les cinq autres.	A
M. Samuel : Pour sauver les cinq, pareil, M. Ali...	RVie
Enseignante : Et M. Ali ?	A
M. Ali : Moi, j'avais dit la même chose.	RVie
Enseignante : Pareil.	A
M. Ali : Même vous, vous avez dit la même chose.	RVie
M. Antoine : Là, c'est pas, c'est pas le même contexte, là.	A
Enseignante : Et du coup, il y a une différence là. C'est que ce n'est pas un aiguillage à actionner, c'est pousser une personne.	A
M. Kamel : C'est un meurtre !	RVie
M. Samuel : C'est pas ça, si y a la justice, il fait rien !	Soum
Enseignante : Alors, allez-y.	A
M. Kamel : C'est pas la même chose.	A
Enseignante : En quoi ce n'est pas la même chose ?	A
M. Kamel : Parce que là, on fait, on fait une action volontaire de pousser quelqu'un.	Loi+F
M. Antoine : L'action, elle est un peu plus directe là, mais c'est la même chose sur l'autre aussi.	Loi+F
Enseignante : L'action, elle est plus directe ici, parce qu'il faut pousser.	A

M. Antoine : Là, voilà, on a la personne en face.	Loi+F
M. Kamel : Là, on met de notre personne, on pousse physiquement la personne !	Loi+F
M. Bernard : Mais ça, on le sait, ça !	Loi+F
M. Kamel : C'est un bouton, c'est un pour cinq là, c'est, si on pousse pas, il est sauvé le mec.	RVie
M. Samuel : Ouais, mais là, ça voudrait dire que, on arrive au fait alors que c'est plus facile de tuer une personne en tirant, parce que t'actionnes le truc, c'est pareil...	Loi+F
M. Kamel: Ouais, non, mais je veux dire, je veux dire...	A
M. Samuel : Que venir l'étrangler, et venir l'étrangler...	Loi+F
M. Kamel : Mais les cinq du train là, quoi qu'il en soit, ils sont condamnés.	RVie
M. Bernard : Pourquoi condamnés ?	A
M. Kamel : Que ce soit à droite, que le train arrive à droite ou à gauche, donc c'est condamné. Là, le mec qui est sur le pont, il est pas condamné.	RVie
Enseignante : Bien.	A
M. Kamel : Y a une différence.	RVie
Enseignante : C'est intéressant.	A
M. Samuel : Quoi ?	A
M. Kamel : Y a une différence ! Parce que le train, il est...	RVie
M. Antoine : Ouais, mais l'aiguillage, l'aiguillage, ou tu vas à droite, ou tu vas à gauche, tu vas tuer quelqu'un.	Loi+F
M. Samuel : Mais ça, c'est la fois d'avant, ça. Là, on n'est pas sur ce sujet-là. Elle en a parlé parce qu'on en avait déjà parlé, mais là, on parle de ce sujet.	A
Enseignante: Oui, mais c'est intéressant ce qu'il dit.	A
M. Samuel : Mais oui, mais...	A
M. Antoine : Ouais, c'est vrai, c'est vrai ce qu'il dit.	A
M. Bernard : J'ai pas compris ce qu'il a dit.	A
M. Samuel : Non, mais je suis d'accord.	A
Enseignante : On va lui demander de répéter s'il veut bien	A
M. Kamel : L'action du train, l'aiguillage, qu'il aille à droite ou à gauche, il faut sacrifier quelqu'un. Là, on n'est pas obligé de sacrifier le, le, le gros.	RVie

M. Samuel : Ben si !	Loi+F
M. Kamel : Ben non !	RVie
M. Samuel : Parce qu'il va tuer des gens, six personnes.	Loi+F
M. Kamel : Pour moi, il est pas, il est pas en danger. Tandis que ceux qui sont sur la route, qu'il aille à droite le train ou à gauche...	RVie
M. Samuel : Mais si on le fait pas, mais si on le fait pas ?	A
M. Bernard : Ouais, quoi qu'il arrive, y a un mort.	Loi+F
M. Antoine : Ouais, mais si tu le fais pas là, le gros, il va vivre !	RVie
M. Samuel : Oui, mais c'est pareil que l'aiguillage !	Loi+F
M. Kamel : Ah non !	A
M. Samuel : Si tu vas pas à gauche, tu vas à droite, à gauche, il va vivre !	A
M. Kamel : Ouais, mais à droite, il va mourir aussi ! Si tu vas à droite, il va vivre, mais à gauche... T'as pas d'issue en fait, t'as toujours un mort !	RVie
M. Antoine : C'est vrai ce qu'il dit M. Samuel, en fait.	Loi+F
M. Kamel : T'as toujours quelqu'un qui sera mort dans l'aiguillage. Là, c'est pas forcé.	RVie
M. Antoine : Si, t'as toujours cinq morts.	Loi+F
Enseignante : Mais si vous ne faites rien, y aura cinq morts.	A
M. Samuel : Mais y a toujours cinq morts.	Loi+F
M. Kamel : La personne qui a rien à voir, elle sera pas morte, elle sera pas morte ! Faut que ça soit toi qui le pousse !	RVie
M. Samuel : Non !	Loi+F
M. Kamel : Si tu touches pas le train, y a quelqu'un qui va mourir.	RVie
M. Samuel : T'as juste le choix qui change.	Loi+F
M. Kamel : Non !	RVie
M. Samuel : Si, tu sais pourquoi ?	Loi+F
M. Kamel : Non, non, parce que le train, le train...	RVie
M. Samuel : Laisse-moi t'expliquer !	Loi+F
M. Antoine : Non, mais Samuel, c'est vrai, c'est vrai ce qu'il dit, il a raison.	RVie
M. Samuel : T'as juste le choix qui change parce que là, c'est un choix de, enlever	

une personne, enlever la certitude que tu dois tuer une personne pour envoyer les cinq. Euh, non, envoyer la certitude de cinq personnes vers une. Mais là, c'est pareil !	Loi+F
M. Kamel : Non !	RVie
M. Samuel : T'as le choix de laisser mourir cinq personnes, laisse-moi finir, t'as le choix de laisser mourir cinq personnes qui...	Loi+F
M. Kamel : Qui sont condamnés quoi qu'il en soit ?	RVie
M. Samuel : Ou de sauver cinq personnes contre une personne, c'est pareil pour l'aiguillage.	Loi+F
M. Kamel : En en tuant une !	RVie
M. Samuel : En en tuant une ! Mais l'aiguillage, tu tues quand même quelqu'un avec l'aiguillage !	Loi+F
M. Kamel : Non, parce que l'aiguillage, le train c'est, ou il va à droite, ou il va à gauche. Il va à droite, y a quelqu'un qui meurt, il va à gauche, y a quelqu'un qui meurt.	RVie
M. Samuel : Mais là, y a pas de droite, gauche, il va tout droit, et c'est sûr, y a quelqu'un qui meurt ! C'est pareil !	Loi+F
M. Antoine : Samuel, laisse-le parler !	A
M. Kamel : Mais t'es pas obligé de rajouter la personne qui va mourir ! Toi, le train, quand t'es dans le train de l'aiguillage, tu vois ce que je veux dire, si tu touches pas le bouton, il va aller à droite ou à gauche, y en a un, il est mort. Là, tu touches pas le gros, le gros, il meurt pas !	RVie
M. Samuel : Mais là, tu touches pas le gros, les cinq ils meurent, c'est pareil !	Loi+F
M. Kamel: Non, parce que dans le train, qu'il aille à droite ou à gauche, t'as pas le choix dans le train. En fait, tu as le choix sur le nombre.	RVie
M. Samuel : Ben si parce que... Mais la variante, elle nous donne le choix, là. Elle nous donne le choix de, de pousser quelqu'un. C'est pareil, c'est comme actionner un truc, sauf que manuellement, euh psychologiquement, c'est comme t'as dit, c'est pas la même chose...	Loi+F
M. Kamel : C'est pas la même chose...	RVie
M. Samuel : C'est pas la même chose, parce que c'est, c'est, c'est tes propres mains qui ont touché la chair humaine d'une autre personne et qui vont	Loi+F

l'envoyer...	
M. Kamel : Non, tu vas tuer une personne qui est pas en danger pour en sauver des autres.	RVie
M. Samuel : Mais quoi qu'il arrive...	Loi+F
M. Kamel: Dans l'aiguillage, tu tues pas quelqu'un, tu, tu, tu choisis de sauver une personne, euh, plusieurs personnes plutôt qu'une.	RVie
M. Samuel : On est d'accord. Mais quoi qu'il arrive sur la forme, ça revient au même que l'aiguillage. Il y a des gens qui vont mourir, y a juste un choix à faire. La différence qu'il y a, c'est une histoire d'aiguillage, et c'est une histoire de poussée.	Loi+F
M. Kamel : C'est, c'est la différence du nombre, mais si t'interviens pas, y a quelqu'un qui va mourir, qui est condamné.	RVie
M. Samuel : Alors, t'as pas compris.	Loi+F
M. Kamel : Là, là, le gros, il est pas condamné, non mais là, le gros, il est pas condamné.	RVie
Enseignante : Chacun votre tour, c'est passionnant, chacun votre tour.	A
M. Kamel : Si tu touches pas le gros, si tu le touches pas le gros, il est pas condamné à mourir.	RVie
M. Samuel : Je suis d'accord.	A
M. Ali : Mais les autres, ils sont condamnés.	A
M. Samuel : Voilà, mais dans l'aiguillage, il va où ? Il va vers les cinq à la base, on est d'accord ?	Loi+F
Enseignante : Oui.	A
M. Samuel : Ils sont condamnés ?	Loi+F
M. Kamel : Ouais, ils sont condamnés.	A
M. Samuel : Ils sont condamnés. Mais si tu vas à gauche, si tu prends l'aiguillage, et que tu changes, eux y en a plus, y en a un.	Loi+F
M. Kamel: Voilà, il est condamné quand même.	RVie
M. Samuel : Hein ?	A
M. Kamel : Il est condamné quand même.	RVie
M. Samuel : Mais non, s'il va à droite, il est pas condamné.	Loi+F

M. Kamel : Si, pour moi, il est condamné, parce qu'il a le choix à faire, le mec, il est condamné ! Tandis que là...	RVie
M. Samuel : Non, le mec, il, ça va pas sur lui.	Loi+F
M. Kamel : Prends le problème dans l'autre sens...	RVie
M. Samuel : Il est pas condamné, ça va pas sur lui.	Loi+F
M. Kamel : Prends le problème dans l'autre sens, tu prends, là, ils sont cinq. Avec le gros, ça fait six. Tu laisses mourir les cinq, tu as sauvé le gros.	RVie
M. Samuel : Ouais.	A
M. Kamel : Prend le problème dans l'autre sens. De l'aiguillage, tu sauves personne dans l'aiguillage.	RVie
M. Samuel : Pourquoi tu sauves personne, ben si !	Loi+F
M. Bernard: Si, tu sauves cinq personnes.	Loi+F
M. Kamel : Non, si t'interviens pas !	RVie
M. Samuel : Ben si, y en a un à gauche !	Loi+F
M. Kamel : Le train, le train, forcément, il va tuer quelqu'un !	A
M. Ali : Mais le nombre de personnes que tu vas tuer, écoute, écoute si tu préfères, si tu préfères, tu vas tuer une personne, tu vas tuer une personne si tu vas à droite par exemple, si tu vas à gauche, tu vas tuer cinq personnes.	RVie
M. Kamel : Tu peux pas, tu peux pas, t'as pas le choix, t'as pas le choix.	A
M. Antoine : Non, en fait, ce qu'il est en train de dire...	A
M. Samuel : Mais si tu les pousses pas, en fait, en fait si tu les pousses pas, si tu les pousses pas...	A
M. Ali : Énerve-toi pas, énerve-toi pas.	A
M. Kamel : L'aiguillage, t'as le choix, l'aiguillage, t'as le choix du nombre, t'as le choix du nombre !	RVie
M. Antoine : Je peux parler ou pas ?	A
M. Kamel : Mais t'as quelqu'un qui est pas concerné !	RVie
M. Samuel : Ben si, c'est la variante, ça fait partie de la variante !	A
M. Kamel : Il est pas concerné le gros, sa vie elle est pas en danger ! Tandis que ceux qui sont sur la voie ferrée dans l'aiguillage, à droite ou à gauche, ils sont en danger.	RVie

M. Samuel : Par rapport à ton choix, ils savent pas eux, on va dire, dans leur tête, ils savent pas tu vas choisir qui, on est d'accord sur ça.	A
M. Kamel : Toi, tu vas choisir en fonction du nombre.	A
M. Samuel : Mais parce qu'on est d'accord, ça fait partie de la variante. Ça, ça fait partie de la variante ! Là, si tu pousses pas la personne...	A
M. Kamel : Là, si tu pousses pas, le mec, il a rien demandé.	RVie
M. Samuel : Y a les cinq qui meurent. Et ben l'autre, dans ta tête, mais psychologiquement, dans ta tête, c'est la même chose.	Loi+F
M. Kamel : Ouais, ben l'autre, le mec, il a rien demandé, quoi !	RVie
M. Samuel : Ouais, mais eux non, nous on parle de nous, on parle pas d'eux ! On cherche pas à savoir eux comment ils réfléchissent. La prof, elle cherche à savoir comment nous on réfléchit. Et nous comment on veut réfléchir, c'est on veut savoir dans nos têtes, c'est quoi le choix qu'on va faire. C'est notre choix à nous, c'est pas eux s'ils ont demandé, ils ont rien demandé. Eux, c'est leur problème.	A
M. Kamel : Après, si les personnes, si tu les vois pas, si tu sais pas qui c'est, tu les vois pas, est-ce que tu vas prendre le choix de pousser un mec ?	RVie
M. Samuel : Ben, si y a pas de justice, ouais. Parce que ça me dérangerait pas qu'on me le fasse sur moi si je peux sauver des vies.	Loi+F
Enseignante : Ce qu'il y a de différent, dans les deux dilemmes, c'est que dans l'aiguillage, vous actionnez un levier pour sauver la vie de cinq personnes, alors que là, vous êtes obligés de pousser physiquement une personne, et c'est ce que vous dites depuis tout à l'heure, et c'est vraiment intéressant.	A
M. Antoine : C'est ce qu'il dit lui !	A
M. Samuel : Mais ça, on est tous d'accord avec ça.	A
M. Antoine : En fait, ce qu'il faut savoir, c'est que, on actionne l'aiguillage pour aller sur les cinq personnes, c'est pareil, c'est la même chose.	Loi+F
M. Samuel : C'est comme si tu prends un pistolet, et tu tires !	Loi+F
M. Antoine : Parce que là, quand t'as actionné l'aiguillage...	A
Enseignante : C'est pour tuer une personne et en préserver cinq.	A
M. Antoine : Oui, on sait, c'est qui qui va être tué ou pas ? Le train, il va dans quelle direction ?	A

M. Samuel : Ouais.	A
Enseignante : Ah, bien oui, vous choisissez une personne, ou cinq.	A
M. Antoine : D'accord, c'est, nous on choisit la direction !	A
Enseignante : Oui	A
M. Ali : Mais l'aiguillage...	A
M. Antoine : Attends deux secondes Ali. Donc peut être que le train, il allait directement sur la seule personne déjà ?	A
Enseignante : Non en fait, il va sur les cinq personnes effectivement, vous avez raison.	A
M. Antoine : Ouais, donc c'est exactement la même chose.	Loi+F
M. Kamel : Oui, mais après, on peut prendre le problème si on n'est pas là. Le train, il va écraser quelqu'un quand même.	RVie
Enseignante : Voilà.	A
M. Kamel : Qu'il aille à droite ou à gauche. Là, là le mec, il va vivre, donc...	RVie
M. Samuel : Mais non !	Loi+F
M. Kamel : Les cinq, les cinq, ils vont mourir, mais le gros, il sera pas mort !	RVie
M. Antoine : Kamel !	A
M. Samuel : Mais on les aurait sauvés si on est là, les cinq.	Loi+F
M. Kamel : Ben à ce moment-là...	A
M. Samuel : Et l'aiguillage, c'est pareil !	Loi+F
M. Antoine : On parle d'actionner l'aiguillage, là. Mais sur l'aiguillage, c'est la même chose. On actionne l'aiguillage pour aller sur la seule personne, parce qu'à la base, il va sur les cinq personnes.	Loi+F
Enseignante : Voilà.	A
M. Antoine : Sinon, on parle même pas de dilemme !	A
M. Samuel : Et on pousse une personne, parce que sinon, on va sur les cinq personnes.	Loi+F
M. Kamel : Tu pousses, tu la pousses !	RVie
Enseignante : Vous entendez ce qu'il vous dit depuis tout à l'heure ?	A
M. Samuel : Oui, mais ça, on a compris, Madame, je le sais très bien !	A
M. Kamel : C'est pas la même chose.	RVie

M. Samuel : C'est comme, quelqu'un tire avec une arme, prendre un couteau et égorger quelqu'un, c'est pas pareil, tirer, c'est pas pareil ! Psychologiquement, c'est pas pareil !	Loi+F
M. Kamel : Mais là, t'assassines quelqu'un, c'est pas pareil, non, c'est pas pareil ! Parce que le train, c'est obligatoire qu'il aille à droite ou à gauche, c'est pas un assassinat !	RVie
M. Antoine : Par contre, on s'est pas compris. Dans l'histoire de l'aiguillage, t'as cinq et t'as un. On parle de dilemme à partir du moment où tu vas choisir le un. On est d'accord que le train, il va sur les cinq ?	Loi+F
M. Kamel : Mais, mais, mais, si tu choisis pas, tu l'assassines pas !	RVie
M. Bernard : Y a un vrai problème, là.	A
M. Kamel : Je veux dire, tu l'assassines pas, parce que le train, quoi qu'il en soit, il va dans une direction, tu peux pas l'arrêter.	RVie
M. Samuel : Pour celui-ci en fait, tu t'es mis à la place de la personne...	A
M. Antoine : Là, quand t'actionnes l'aiguillage, c'est toi qui l'a actionné.	Loi+F
M. Kamel : Mais, mais, quoi qu'il en soit, si tu l'actionnes pas, les personnes, elles vont mourir, qu'il aille à droite ou à gauche, peu importe, peu importe.	RVie
M. Antoine : Ben si.	Loi+F
M. Kamel : Non, non, parce que là, tu tues pas le gros.	RVie
M. Samuel : Ouais, mais ils vont mourir quand même !	Loi+F
M. Kamel : Ouais, ils vont mourir, mais quoi qu'il en soit, dans le premier truc, le train, qu'il aille à droite...	RVie
M. Antoine : Mais dit pas ça...	A
M. Kamel : Quoi qu'il en soit dans le premier truc, le train, qu'il aille à droite ou à gauche, que t'actionnes le levier ou pas, tu vas tuer quelqu'un.	RVie
M. Antoine : Tu peux pas dire ça...	A
M. Samuel : T'actionnes, t'actionnes, mais, je vais te le dire avec tes mots à toi, parce que tu parles d'actionner. T'actionnes, t'actionnes ou t'actionnes pas, ils vont mourir.	Loi+F
M. Kamel : Non, justement, justement, sans actionner, le train, le train va, ils vont mourir, qu'il aille à droite ou à gauche. Là, on va dire, là on va prendre l'exemple	

que c'est à droite et à gauche. Et ben, et ben, que la personne, que la personne, si t'interviens pas, en fait, t'as pas, t'as pas le choix.	RVie
M. Samuel : Kamel, tu t'es mis à la place de lui, toi, tu t'es mis à la place de lui ! Mais nous, on est là, nous !	A
M. Kamel : Non, ouais, je me mets à la place, si, si t'interviens pas, regarde, t'interviens pas dans le premier cas de, de l'aiguillage, les personnes, elles vont mourir, qu'il aille à droite ou à gauche. Une ou cinq. Là, t'interviens pas, elle va tuer cinq, là une, elle va pas mourir !	RVie
M. Samuel : Mais c'est très bien, mais...	A
M. Bernard : Ca veut dire, y a deux morts, dans les histoires, y a deux morts quoi qu'il arrive !	A
M. Kamel : Y a des morts obligatoires !	A
Enseignante : Oui.	A
M. Bernard : Mais en gros, j'ai compris ce qu'il veut dire.	A
Enseignante : C'est passionnant ce que vous êtes en train de dire, mais il faut vous écouter.	A
M. Ali : Non, mais c'est difficile !	A
M. Kamel : C'est difficile !	A
M. Antoine : On parle de dilemme dans l'histoire de l'aiguillage, on parle de dilemme à partir du moment où on parle d'actionner et de choisir la personne.	A
M. Kamel : Bien sûr, tu choisis les cinq !	A
M. Antoine : Non, mais écoute moi, il part sur les cinq l'aiguillage, sinon, on parlerait pas. Mais si il part sur la seule personne, je dis quoi, ben c'est bon, on va laisser faire.	Loi+F
M. Kamel : Ouais, mais c'est pas un assassinat.	RVie
M. Samuel : Si.	A
M. Antoine : Parce qu'à partir du moment où tu mets la vie du gros en danger...	A
M. Kamel : Non, parce que là, c'est obligatoire que y ait des morts !	A
M. Antoine : Tu es têtu, hein !	A
M. Kamel : Non, mais c'est obligatoire que y ait des morts !	A
M. Antoine : Mais c'est pareil avec l'aiguillage, mais là aussi, c'est obligatoire, y	A

a cinq morts !	
M. Kamel : Ouais, mais le gros, il fait sa vie, tu l'assassines pas !	RVie
M. Samuel : Ce qu'il veut dire en gros, c'est que dans ce dilemme, si t'interviens pas, y a qu'un choix, et dans l'autre dilemme, si t'interviens pas, non y a deux choix !	A
M. Kamel : C'est un choix de moralité. Là, c'est un choix, tu tues, tu tues quelqu'un pour sauver cette personne.	RVie
M. Antoine : Tu sais quoi ? Regarde-moi, j'étais pas là le jour de l'histoire de l'aiguillage, mais je te refais l'intitulé. L'intitulé, c'était de choisir, d'actionner pour tuer une personne au lieu des cinq.	A
M. Kamel : Non, mais c'est pas, c'est pas le problème ! C'est pas toi qui le tue, c'est le train !	A
Enseignante : Ce n'est pas ce qu'il dit. C'est autre chose qu'il dit. Voilà, allez-y !	A
M. Antoine : C'est pas toi, toi, tu vas le pousser !	Loi+F
M. Kamel : Ben, si tu le pousses pas, il meurt pas !	RVie
Enseignante : Ecoutez ce qu'il dit.	A
M. Kamel: Si tu le pousses pas, il meurt pas !	RVie
M. Samuel : Non, mais ce qu'il dit, il a peut-être pas tort dans ce qu'il dit. Si tu, si tu le pousses pas, lui, sa vie, elle est pas en danger. Tandis ce que dans le truc, si on actionne pas, et ben y a, c'est cinquante, cinquante. Lui, sa vie elle est en danger à cinquante pour cent sur le côté gauche, et côté des cinq, leurs vies, on est d'accord. Mais lui, parce qu'il s'est mis à la place des autres...	Loi+F
M. Antoine : Non, toi, c'est pas ça !	A
M. Kamel : Quand je dis que c'est un choix, c'est un choix de moralité, tu choisis par rapport au nombre, parce que tu sais que les personnes, elles sont condamnées, y a pas de... Là, t'as un choix, de...	RVie
Enseignante : Moralité.	A
M. Kamel : Voilà, t'as le choix de, de, de nombre, mais t'es pas obligé de mettre la vie en danger de quelqu'un.	RVie
M. Antoine : Oui, parce que, moi, dans l'intitulé, j'étais pas exactement, parce que j'étais pas là ce jour-là, mais à mon avis, ça devait être, le train, il va en direction des cinq personnes.	A

Enseignante : Oui.	A
M. Antoine : C'est exactement la même histoire.	Loi+F
M. Kamel : Non, c'est pas pareil !	RVie
M. Antoine : C'est exactement la même chose, tu comprends, on a deux choix, c'est mathématique, on a deux choix !	Loi+F
M. Kamel : Non, c'est pas pareil !	RVie
Enseignante : Dans le cas de l'aiguillage, vous actionnez un levier pour sacrifier une personne et en sauver cinq, ici...	A
M. Kamel : Tu pousses quelqu'un !	RVie
Enseignante : Ici, vous devez pousser physiquement une personne pour en sauver cinq.	A
M. Samuel : Oui, ça, on a compris.	A
M. Kamel : Donc, tu l'assassines !	RVie
Enseignante : Et c'est ça qui va poser problème.	A
M. Kamel : L'autre, c'est pas un assassinat !	RVie
M. Samuel : Mais où il a pas tort, Antoine, c'est que dans le, dans la variante, où il a pas tort Antoine, c'est que dans la variante, à la base, c'est la même, il va dire sur les cinq, donc y a pas cinquante, cinquante. Il va dire, sur les cinq. Ici, il va dire, sur les cinq, et dans l'autre, c'est pareil.	Loi+F
M. Antoine : Le gros, tu vas dire dans l'aiguillage, il fait sa vie là-bas aussi, il a rien à voir. C'est toi qui va actionner pour mettre sa vie en danger !	A
Enseignante : La question, c'est, pourquoi c'est moralement acceptable dans le dilemme de l'aiguillage, d'actionner le levier pour préserver la vie de cinq personnes, et d'en tuer qu'une, et pourquoi ici, ça pourrait apparaître moins moral de pousser une personne du pont pour en sauver cinq ?	A
M. Bernard : Sinon, je le tue de mes propres mains !	Loi+F
Enseignante : Voilà, c'est ça.	A
M. Antoine : Mais là, c'est juste en fait, l'histoire, c'est juste un, c'est juste un dilemme de conscience, voilà, c'est ça, sinon, y a rien d'autre, hein.	A
Enseignante : C'est ce qu'il vous dit depuis tout à l'heure.	A
M. Samuel : Après, c'est pas la conscience, c'est que c'est pas moral.	A

Enseignante : Conscience morale. Ça va avec.	A
M. Antoine : C'est la même chose, mais je te dis simplement, c'est la même histoire en fait.	Loi+F
M. Kamel : C'est la même histoire, mais t'as la, la conscience qui te dit, là, je suis en train d'assassiner quelqu'un, et dans l'autre, c'est plus facile de...	RVie
M. Antoine : Ben, c'est vraiment, c'est vraiment que t'as un problème psychiatrique si t'actionnes l'aiguillage et que tu penses pas que cette personne, tu vas la tuer.	A
M. Kamel : Si tu le tues !	RVie
M. Samuel : Non, mais c'est pas pareil aussi !	A
Enseignante : C'est pas pareil.	A
M. Kamel : T'es pas physiquement, t'es pas physiquement en train de tuer le mec. C'est le train, il va tuer cinq personnes.	RVie
M. Samuel : Et quand je tire sur quelqu'un, t'es physiquement en train de tuer un mec ?	Loi+F
M. Kamel : Ouais, c'est parce que c'est de l'intention, c'est intentionnel !	RVie
M. Samuel : Et lui, c'est pas intentionnel, là ?	A
Enseignante : Mais y a pas d'action directe sur la personne en fait.	A
M. Kamel : Y a pas d'action directe sur la personne !	RVie
M. Samuel : Mais même le tuer, y a pas d'action sur la personne !	Loi+F
M. Kamel : Si, c'est une action directe !	RVie
M. Samuel : Non !	Loi+F
Enseignante : Mais si quand même, faut le viser, et tirer dessus.	A
M. Samuel : Egorger une personne !	Loi+F
M. Kamel : C'est pareil !	A
Enseignante : Et bien là, c'est une action directe.	A
M. Samuel : Mais c'est direct ! Et ben, tirer de loin, je vous tire, moi, au fusil à lunette...	Loi+F
M. Kamel : Intentionnel, intentionnel !	RVie
M. Samuel : Oui, à la guerre, oui, avec un fusil à lunette, je vous tire à cent mètres. Je te tire à cent mètres, je te vois même pas à cent mètres.	Loi+F

M. Kamel : C'est intentionnel, parce que t'as, ou ça, ou ça. Là, là, là, t'as, tu pousses quelqu'un, tu tues quelqu'un qui, qui est pas en danger.	RVie
M. Antoine : Moi, je te dis non, y a qu'un truc qui va changer dans l'histoire, dans les deux histoires, c'est quoi ? C'est la conscience. Sur la durée, et sur le, comment ça va t'atteindre.	Loi+F
M. Samuel : Physique, parce que la personne, elle...	A
M. Antoine : C'est la même chose, que tu dis à la personne de tirer sur l'aiguillage, ou de, de la pousser, tu vas dire quoi ? Pousse-le, tu vas sauver les cinq autres, disons que t'es pas sur le pont. C'est la même chose, c'est toi qui l'a tué, c'est toi qui as dit à la personne de le tuer !	A
Enseignante : Et là, ce qui pose quand même un problème, c'est que si vous ne faites rien, y a cinq personnes qui meurent.	A
M. Samuel : Ouais.	A
M. Antoine : Mais c'est pareil dans l'autre.	Loi+F
Enseignante : Je vous remercie.	A

Annexe 6 : Fiche de préparation Dilemme moral L'héritage

<u>Déroulement de la séance</u>
<p><u>Temps 1 : Découverte du dilemme moral L'héritage.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Distribution du texte du dilemme moral L'héritage.- Lecture oralisée du texte pour accès à la compréhension et au sens du texte.- Questions : Quels sont les personnages du texte ? Quel est le problème ?
<p><u>Temps 2 : Formulation de prise de position individuelle.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Question : Selon vous, que devrait faire cette famille ?- Réflexion silencieuse des apprenants par rapport à leur positionnement.
<p><u>Temps 3 : Discussion et établissement des positions et des justifications.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Questionnement étayant pour définir les positions de chacun et clarifier les valeurs qui les sous-tendent : Quelles sont les valeurs qui ont guidé votre choix ? Pourquoi ces valeurs sont-elles si importantes pour vous ? Pouvez-vous donner des exemples qui illustrent ces valeurs ? Si vous faisiez un choix contraire, quelles seraient les valeurs qui seraient bafouées ? Pouvez-vous donner des exemples ?- Questions à poser : 1) Demandes pour clarifier ce qu'il y a de particulier dans ces situations : satisfaction de ses intérêts propres versus respect des valeurs d'égalité ou d'équité.
<p><u>Temps 4 : Elargissement et bilan de la discussion autour du dilemme moral L'héritage.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Questions d'extension : Qu'est-ce que cela changerait : 1) Si un des enfants était réellement dans le besoin ? 2) Si aucun des enfants ne se positionnait pour l'héritage ?

Le dilemme moral L'héritage

Les parents Martin ont décidé de donner une grosse somme d'argent léguée par un vieil oncle. Cet argent est destiné à être partagé entre les quatre enfants de la famille. Mais comment partager ? Les parents veulent que cela soit le plus juste possible. Ils en discutent en famille, chacun des enfants donne son avis :

« Moi, dit l'aîné, je pense qu'il est plus juste que l'on partage l'argent selon nos besoins. Quand on est plus âgé, on a besoin de plus de choses par exemple pour le lycée, donc il faudrait que ce soit moi qui aie le plus, puis chacun un peu moins selon son âge ».

« Non, on devrait répartir en fonction de nos qualités, dit le second, par exemple celui qui travaille le mieux au lycée devrait avoir plus, et ainsi de suite ».

« C'est simple, dit le troisième, il n'y a qu'à regarder ce que dit la loi : quand il y a un héritage dans une famille, on doit partager également entre les enfants, c'est ce que nous devons faire, parce que la loi dit toujours ce qui est juste ».

« Moi, je crois que c'est plus simple encore que cela, dit le quatrième, je suis le plus fort, donc je dois tout avoir. C'est comme cela dans la nature, chez les animaux, c'est le plus fort qui gagne, vous devez tout me donner, sinon... ».

Selon vous, que devrait faire cette famille ?

Annexe 7 : Retranscription Dilemme moral L'héritage

Enseignante : Allez M'sieur Samuel. Qui débute ?	A
M. Samuel : Euh, je peux désigner quelqu'un ?	A
Enseignante : Euh... Désignez-vous vous-même, ce sera très bien, ça m'arrangerait.	A
M. Samuel : Ben en fait, je suis pour, euh, la première personne, l'ainé.	Equ
Enseignante : C'est-à-dire ?	A
M. Samuel : Euh, je pense que l'ainé, c'est l'ainé déjà, pour commencer. Il a peut-être plus de besoins donc que... J'aurais fait comme ça, si j'avais un partage à faire.	Equ
Enseignante : Oui ? Et vous auriez procédé comment, concrètement ?	A
M. Samuel : Ah ben là euh, j'aurais partagé légèrement plus à l'ainé, et puis selon les besoins en fait.	Equ
Enseignante : Mais est-ce que l'ainé, il a forcément plus de besoins ?	A
M. Samuel : ah ben, ça dépend des moments. À ce moment-là, peut-être que oui.	Equ
M. Laurent : C'est pas parce que c'est l'ainé qu'il a plus besoin que les autres.	A
Enseignante : Donc allez-y.	A
M. Laurent : Ben c'est pas parce que c'est l'ainé qu'il a plus besoin que les autres. En fonction de leur vie, c'est peut-être, ça va peut-être être plus le dernier qui aura plus besoin.	Equ
M. Samuel : Non mais moi, je suis arriéré, donc l'ainé pour moi, c'est celui qui a le plus de besoin, c'est comme ça. C'est comme un homme et une femme, et ben moi, je préfère que ce soit l'homme qui a plus que la femme. Si j'ai un garçon ou une fille ben... Si j'ai un partage à faire, si j'ai des terres à partager, j'ai des terres à partager, et ben, je les partagerais plus à l'homme, je donnerais plus de terres à l'homme qu'à la femme.	Conf
Enseignante : Au garçon qu'à la fille ?	A
M. Samuel : Ouais, au garçon. J'vous dis pourquoi. Parce que la fille, un jour ou l'autre, elle va se marier, elle va plus avoir le même nom que moi. Donc les terres, petit à petit, elles vont changer de nom, et euh, je vais, on va dire, y aura plus de...	Conf
M. Laurent : Pourquoi, elle garderait pas son nom ?	A
M. Samuel : Euh, c'est... Après, va leur dire ça !	Conf

M. Laurent : A qui ?	A
M. Samuel : A ta fille ! Tu vas dire à ta fille, tu peux garder les deux noms et tu peux...	A
M. Laurent : Franchement, c'est possible.	A
M. Samuel : Ah ouais ? Ouais euh...	A
Enseignante : En tout cas, c'est une prise de position, et vous avez donné un argument.	A
M. Samuel : Un argument ?	A
M. Antoine : Si elle peut en avoir un deuxième, elle doit préserver le premier.	Conf
Enseignante : C'est-à-dire ?	A
M. Laurent : Garder celui de son père.	Conf
M. Antoine : Oui, celui de son père, mais elle a, j'veux dire, elle a, quoiqu'il en soit l'un dans l'autre, dans l'état civil, elle sera obligée de prendre le nom de son, son mari.	RLoi
M. Laurent : Ouais, c'est vrai.	RLoi
M. Antoine : Mais elle se doit de garder aussi, elle se doit de garder le nom de son père.	Conf
M. Samuel : Moi, j'te parle de l'état civil, moi. J'ai donné un argument avant M. Antoine.	Conf
M. Ali : Moi pareil, je rejoins M. Samuel, parce que euh... Je rejoins, pourquoi ? Parce que demain, l'homme, d'façon, faudra bien qu'il laisse euh, par exemple, des terrains comme il a dit, faudra après euh, je préfère donner à mon garçon parce que le garçon, il va donner, le premier garçon, il va donner ensuite à ses enfants et ainsi de suite, et une fille, elle se mariera tôt ou tard. Et euh, et vice versa, c'est son mari qui lui donnera, euh, ce qu'il a et... C'est toujours l'homme qui ramènera, qui ramène, qui ramène le pain à la maison quoi. C'est pour ça que je donnerai à ma fille, que... A mon garçon, que à ma fille quoi. Parce que elle, elle se mariera, et elle trouvera...	Conf
M. Samuel : Elle se fera avoir peut-être un jour ou l'autre. Et les terrains...	Conf
M. Laurent : Non, mais je pense que ça a rien à voir. Je donnerai des parts équitables.	Equ
Enseignante : Ah des parts équitables ! Alors allez-y !	A

M. Samuel : Argumentez, pourquoi ?	A
Enseignante : Ce serait quoi, des parts équitables ?	A
M. Laurent : Ca veut dire la même chose. On prend la globalité des choses, que ce soit en terrains, en pierres, en argent ou en ce qu'on veut, on fait la somme de tout, on divise en deux, en trois, ça dépend de combien on est...	Egal
Enseignante : En quatre du coup.	A
M. Laurent : Et ben, on divise en quatre, on donne à chacun...	Egal
Samuel : Cinquante, cinquante.	Egal
Enseignante : Alors, est-ce que c'est l'équité, ou est-ce que c'est l'égalité ? Quand on donne la même chose...	A
M. Samuel : L'égalité.	Egal
Enseignante : Oui, tout à fait. C'est l'égalité. L'égalité, c'est quand on donne la même chose. Y a cinquante, euh, ça va être dur à diviser par quatre, y a soixante mille euros, on divise par quatre.	A
M. Samuel : Ca fait quinze chacun.	Egal
Enseignante : Quinze mille, ça, c'est l'égalité.	A
M. Samuel : Des parts égales.	Egal
Enseignante : L'équité, c'est quoi ?	A
M. Antoine : Selon les besoins.	Equ
Enseignante : Tout à fait. L'équité, c'est suivant les besoins. Donc, ça rejoint ce que disait M. Samuel justement.	A
M. Ali : Voilà, justement, parce que je voulais revenir sur le fait que si c'est de l'argent, que si c'est de l'argent que... C'est pas des terrains, c'est pas des choses qu'ils peuvent garder pour plus tard, et ben oui, on peut être équitable.	Equ
M. Laurent : Non mais, homme, femme, ça veut rien dire. Quand on dit « ouais mais parce que l'homme, il va garder le nom, la fille après, elle va se faire avoir, la fille elle va changer de nom »... Ca a rien à voir du tout, t'as un fils, frère, il va t'envoyer dans le mur.	Loi+F
M. Samuel : C'est possible. C'est possible. Mais c'est possible M. Ali, c'est possible. C'est fort probable même. Mais au moins, j'aurais fait moi ce qui, ce qui me semble plus, mes principes à moi...	Conf

M. Laurent : Peut-être que ta fille, elle va mieux tenir la route que ton fils.	A
M. Samuel : C'est possible, bien sûr, mais peut-être qu'elle va se faire avoir et... Et qu'elle va suivre son mari, son mari...	Conf
M. Laurent : Et ton fils, il peut pas le faire ça ?	A
M. Samuel : Il peut pas faire quoi ?	A
M. Laurent : Il peut pas être guidé par une femme ? Il peut pas plus savoir où donner de la tête ?	Loi+F
M. Samuel : C'est possible, c'est possible.	Loi+F
Enseignante : On avait déjà discuté l'année dernière, des femmes, ou des hommes qui tombent sous l'emprise d'une femme, et du coup, qui se font, qui arrivent à faire déshériter les enfants. Vous vous souvenez ? Je ne sais pas si ça évoque des souvenirs.	A
M. Antoine : Ça arrive beaucoup...	Loi+F
M. Samuel : Ça arrive souvent ça.	Loi+F
Enseignante : Mais ça arrive hein. Autant d'un côté que de l'autre, je pense.	A
M. Samuel : C'est clair. C'est clair. Mais je veux dire, voilà, c'est plus dur d'enlever euh, un bien, un terrain du nom d'un homme. Que de l'enlever d'un, de, de... Je veux dire, si une femme, elle prend le nom d'un autre homme. Pour qu'elle puisse ... Et que, elle fait pas les choses correctement dans l'état civil, c'est-à-dire partage égal si y a quoi que ce soit, euh... Faire des contrats de mariage, si y a pas un contrat de mariage, elle se fera avoir.	Loi+F
Enseignante : Oui, alors ce qui est intéressant dans ce que vous dites, c'est qu'en fait, la loi elle dit quelque chose au niveau de la succession. Je pense que vous connaissez la loi au niveau de la succession.	RLoi
M. Antoine : Elle est bidon.	A
Enseignante : Hors contrat de mariage, qu'est-ce que c'est qui s'applique ? Si on signe pas de contrat de mariage, ça veut dire qu'on applique le contrat de mariage euh...	A
M. Antoine : Cinquante pour cent, cinquante pour cent.	Egal
M. Laurent : Si y a pas de contrat de mariage, chacun garde ses parts.	A
M. Antoine : Non, mais elle te parle par exemple sur un bien là, du moment que...	A

M. Laurent : Si y a pas de contrat de mariage, chacun garde ses parts.	Egal
M. Antoine : Après, c'est quand on parle de décès, on parle de qui ? On parle du, du père, ou de la mère ?	A
Enseignante : Les parents décèdent.	A
M. Antoine : Les deux ?	A
Enseignante : Comment ça se passe ? Les parents décèdent, comment ça se passe ? La loi, elle dit quoi ?	A
M. Antoine : La loi, elle dit que c'est des grands voleurs. Voilà ce qu'elle dit la loi.	A
Enseignante : Parce qu'elle prend des droits de succession ?	A
M. Antoine : Non, mais y a pas que ça, y a pas que ça. Elle prend des droits de succession déjà de un, et on est censé repayer une partie en fait du, de l'héritage des parents.	RLoi
Enseignante : Oui, c'est ça. C'est les droits de succession hein.	A
M. Laurent : Pourquoi ?	A
Enseignante : La loi au passage, elle prend de l'argent.	A
M. Laurent : Mes parents, ils ont trimé toute leur vie, à la fin, ils sont décédés, ils m'ont fait part de ce qu'ils avaient, moi, je dois payer l'Etat ? Pourquoi ?	A
M. Antoine : Ouais, ouais. C'est vrai.	A
Enseignante : Mais pas dans tous les cas.	A
M. Antoine : La seule façon de, de passer par, la seule façon de pas passer par-là, c'est de faire un don du vivant.	RLoi
Enseignante : Tout à fait ! C'est de donner de son vivant.	A
M. Laurent : C'est-à-dire ?	A
M. Antoine : Un don, un don du vivant, ça reste pas, un don du vivant, ça reste pas équitable.	RLoi
Enseignante : Vous avez complètement raison.	A
M. Laurent : Ca veut dire quoi un don du vivant ?	A
M. Antoine : Ca veut dire que toi, par exemple, t'as, disons, tes parents ils sont là, ben il va falloir qu'ils désignent une personne parmi les enfants, à qui ils vont léguer la maison, pour pas justement que l'État puisse euh, c'est-à-dire que, tu vas rentrer dans un, dans un, si t'as pas une famille vraiment soudée, tu vas dire quoi,	RLoi

vous êtes quatre enfants, cinq enfants, et ben à qui tu vas la laisser ?	
M. Laurent : Je la laisse au plus grand. Je vais te dire, le plus grand, je lui laisse la succession, je lui laisse la, la, la, la responsabilité de prendre ma place, et, pas une fois qu'il est mort. Non mais là, on parle de quand, avant qu'il meure, quand il est...	Egal Solid
Enseignante : De son vivant.	A
M. Laurent : Je fais un testament, je dis quand je vais mourir, je fais, euh voilà, diviser en quatre. On est d'accord. Avant de mourir, j'dis, je fais un testament, le jour où je meurs, et ben les parts, il les divise en quatre. Le jour où je vais mourir, mes fils et mes enfants vont récupérer ces parts là et vont succéder une part à l'état. Alors que si je suis vivant et que je fais délibérément la succession, et ben mes enfants, une fois que je vais mourir, et ben, ils auront pas à succéder à l'Etat. J'veux dire que là, je fais au plus grand, parce que c'est, en gros après moi, c'est le chef de famille.	Egal Solid
M. Samuel : Et pourquoi ça serait le chef de famille ? Pourquoi ?	A
M. Laurent : Mais si, non mais non, mais non, on parle pas de la même chose là.	A
M. Samuel : Ben si.	A
M. Laurent : Mais non, on parle pas de la même chose.	A
M. Samuel : Pourquoi, ben si. Alors je vais revenir dans un autre contexte : toi le plus grand, il est où le plus grand ?	A
M. Laurent : On s'en fout...	A
M. Antoine : Après, c'est une histoire de confiance.	Solid
M. Samuel : Non...	A
M. Antoine : Ben si, c'est une histoire de confiance.	Solid
M. Samuel : Non, mais je vais t'expliquer. Si on part dans son, dans son optique à lui : le plus grand, c'est lui, l'ainé, donc c'est lui qui a le plus la tête sur les épaules. Ben non. Peut-être que la fille, qui est juste après le plus grand, c'est peut-être elle la plus intelligente, et c'est peut-être elle qui est la mieux, que tu as le plus confiance en elle.	Egal Solid
M. Laurent : Oui, mais ça, tu le vois quand t'es vivant... Tu le vois quand t'es vivant ! Si par exemple, j'ai une succession à faire là maintenant, avant que je meure, je vais délibérément...	Egal Solid

M. Antoine : Ah mais généralement, ça se fait avant, ça, ça se fait avant ça... La mort, elle prévient pas, tu sais pas quand est-ce que... Ca c'est... Faut vraiment anticiper les choses avant.	A
M. Laurent : Ouais, mais voilà, tu arrives à soixante-dix balais, tu te dis bon, je vais prévoir...	A
M. Ali : Y a beaucoup d'histoires en Algérie, comme ça, avec des, des familles qui se disputent comme ça.	Loi+F
Enseignante : Partout.	A
M. Ali : Parce que, non, mais parce que nous, on est d'origine là-bas, donc on connaît plus ... J'sais bien qu'en France, il doit y en avoir comme ça. Et euh, beaucoup d'histoires comme ça.	Loi+F
M. Samuel : Et même, dès fois que tu fais euh, tu dis ouais, ben c'est lui, ou c'est lui, et l'autre, il veut tout prendre...	Loi+F
M. Antoine : Parce qu'en France, on n'a pas le droit de déshériter un enfant. En France, on n'a pas le droit de déshériter un enfant.	RLoi
Enseignante : Tout à fait.	A
M. Antoine : C'est-à-dire que, on n'a pas le droit de déshériter un enfant en France, c'est-à-dire que même quand un, quand un de tes enfants est en guerre avec un, un des parents...	RLoi
M. Samuel: Ouais, ouais, ça, j'avais vu dans...	A
M. Antoine : Et la seule façon, après la seule façon que l'Etat il te prenne pas, il te prenne pas, il te vole pas, parce que c'est du vol, ben il faut que tu désignes quelqu'un, tu fais un don du vivant.	RLoi
M. Samuel : Un don de ton vivant.	A
Enseignant : C'est ça. Si c'est une succession dans le cadre d'un décès, M. Antoine a entièrement raison, vous allez payer des droits de succession sur l'argent qu'ont gagné vos parents.	A
M. Laurent : Et si on paie pas ?	A
Enseignante : Et bien, je pense que les impôts vont vous poursuivre...	A
M. Antoine : Non, non, c'est l'Etat, l'Etat saisit la maison, par exemple, elle la met en vente, elle redistribue à parts égales.	RLoi
Enseignante : Et elle vend la maison à un prix dérisoire, hein.	A

M. Laurent : Incroyable. Ce pays de voleurs.	A
M. Antoine : Non, mais ça, tu dis ça, tu crois que c'est rien. Oh, c'est entre trente et quarante pour cent. T'imagines, t'as une villa à quatre cents balles ?	RLoi
Enseignante : C'est énorme. Donc le seul moyen d'échapper à ça...	A
M. Samuel : Entre trente et quarante pour cent ?	A
M. Antoine : C'est-à-dire, t'as une villa à quatre cents balles, et ben, ils vont t'arracher cent quatre vingts balles. Faut que tu paies cent-quatre-vingts balles à tes frangins pour que tu...	RLoi
Enseignante : Pour échapper à ça, il faut donner de son vivant, c'est-à-dire que les parents se disent, avant notre décès, on va donner une grosse partie aux enfants. Et là, y a des limites, y a des plafonds, de budget, mais on peut donner de son vivant. Et ça échappe.	A
M. Samuel : Et vous, vous pensez faire quoi ?	A
Enseignante : Oh ben moi, je me suis pas posée la question, je suis très jeune encore.	A
M. Samuel : Ah non, mais j'veux dire...	A
Enseignante : Non, mais je plaisante sur « j'suis très jeune »...	A
M. Samuel : Si, vous êtes très jeune. Mais, est-ce que vous préférez donner de votre vivant ?	A
Enseignante : Ah oui, donner en partie de son vivant, parce que les gamins, ils ont besoin d'argent quand ils ont vingt ou trente ans quoi, après, quand ils ont cinquante, soixante ans, ils en ont moins besoin pour moi, faut vraiment les aider quand ils sont jeunes...	A
M. Samuel : C'est vrai.	A
Enseignante : Je trouve que c'est important quand même. Euh... Donc vous adoptez quel positionnement ? Donc vous, c'était plutôt par rapport à l'égalité ou l'équité M. Laurent ?	A
M. Laurent : L'égalité.	Egal
Enseignante : L'égalité ! Donc quatre parts égales. M. Samuel, vous, c'était autre chose ?	A
M. Samuel : Moi, c'était autre chose.	Conf

Enseignante : Vous pouvez rappeler ?	A
M. Samuel : Moi c'est... Le, le... Ca dépend en fait. Si c'est les terres, si c'est lié à des terres, à des biens, j' préférerais que ce soit, qu'il y est une part plus grosse à, au garçon qu'à la fille, et si c'est de la liquidité, des trucs comme ça, ben à parts égales.	Conf
Enseignante : D'accord. M. Ali ?	A
M. Ali : Moi, je rejoins M. Samuel, ouais.	Conf
Enseignante : M. Antoine ?	A
M. Antoine : Moi, je pense, ça dépend le contexte.	A
Enseignante : Ouais, c'est-à-dire ?	A
M. Antoine : Ca dépend le contexte, et... Tout à l'heure, on parlait du, d'un don du vivant, si on se retrouve dans la position par exemple où y a quatre, cinq enfants, et quand je dis le contexte, c'est la position de chacun, c'est-à-dire, de voir comment, comment chaque enfant pense. Si par exemple, vous, vous avez euh, une maison, et que le, les parents souhaitaient garder la maison par exemple, qu'est-ce que vous, qu'est-ce que vous allez faire ? Vous avez la position où vous allez devoir vendre et redistribuer les parts équitables, moi, je suis plus dans le, dans le principe de désigner une personne qui garde la maison du fait de la mémoire de mes parents par exemple.	Equ
Enseignante : Et qui s'occupe après de transmettre ?	A
M. Antoine : Transmettre euh, c'est-à-dire, transmettre ?	A
Enseignante : L'héritage quoi ?	A
M. Antoine : Ben oui, et non. Moi personnellement, j'suis en plein dedans, je vous cache pas que personnellement, ces histoires d'héritage, j'm'en fous, moi, c'est pas une histoire de... Je préfère garder la maison à mon père qui reste euh, qui reste ici que vendre, prendre les sous et...	Solid
Enseignante : Oui, parce que sentimentalement, vous êtes attaché à la maison.	A
M. Antoine : Moi, je dis, ça dépend le contexte.	Solid
M. Samuel : C'est pareil pour les terres, c'est ce que je disais tout à l'heure, c'est pareil pour les terres, on préfère que ça reste dans notre, dans notre lignée quoi.	Conf
Enseignante : En revanche, M. Samuel, une femme, vous avez une fille et si elle se marie, qu'est-ce que ça... Je vois pas le risque par rapport aux terres.	A

M. Antoine : Ce qu'il, ce qu'il vous explique en fait...	A
M. Samuel : Y en a beaucoup en Algérie, c'est pour ça que je vous parle de ça.	Loi+F
Enseignante : Ah d'accord.	A
M. Samuel : Y en a qui, y en a qui se marient avec certaines personnes parce qu'ils savent qu'ils ont leurs parents, ils ont, ils ont beaucoup d'argent et tout ça, et au moment du divorce, et ben, si ils mettent aux deux noms, donc il a, il a réussi à gratter ben des terrains, des maisons...	Loi+F
Enseignante : Oui, mais si c'est votre fils, ça peut faire pareil, s'il tombe sur une femme qui a décidé...	A
M. Samuel : Oui, oui, ça peut faire pareil, mais je préfère prendre le risque, plus prendre le risque avec mon fils qu'avec ma fille.	Conf
M. Laurent : C'est un macho...	A
Enseignante : Je ne sais pas.	A
M. Samuel : Je suis arriéré.	A
Enseignante : Non, vous êtes pas arriéré, non. Non, c'est une conception. Mais c'est important ce que dit M. Antoine, il faut bien contextualiser. Parce que ce qu'il se passe là-bas, peut être que c'est pas, et puis de toute façon, les lois, c'est pas les mêmes hein. Suivant les pays, ça change hein.	A
M. Antoine : Non, non, mais la loi au pays, les lois elles sont, c'est, c'est automatique comme dit M. Samuel.	RLoi
M. Samuel : C'est automatique, l'homme, l'homme... La femme, elle a la moitié de la moitié.	RLoi
Enseignante : D'accord. Et le garçon ?	A
M. Samuel : Et justement, le garçon, il a la moitié, il a une moitié.	RLoi
M. Laurent : D'toute façon, c'est comme ça, c'est tout.	RLoi
M. Samuel : C'est pour que justement, ça, ça reste dans la lignée.	Conf
Enseignante : Dans la famille.	A
M. Samuel : Dans la famille, dans le nom. Avec le nom.	Conf
Enseignante : Euh.... Que pensez-vous du fait de distribuer suivant les qualités ? Alors euh, il faut savoir quelles qualités on a. « Je travaille mieux au lycée que toi donc j'aurais plus ».	A

M. Laurent : Toi, tu travailles mieux au lycée, t'auras un meilleur avenir, c'est tout.	A
Enseignante : En plus oui, donc c'est... discutable. Non ?	A
M. Samuel : C'est très, très, discutable.	A
M. Antoine : Non.	A
M. Samuel : Mais si. C'est pas parce que tu travailles mieux que tu...	A
M. Antoine : Ben, c'est pas parce que tu travailles pas à l'école que je vais, que je vais te léguer une maison, et je vais pas en léguer, je vais pas en léguer une autre à ton frère.	Egal Solid
Enseignante : M. Ali ?	A
M. Ali : Après, tout dépend de la situation de chacun. Tu peux tomber sur, sur un garçon qui est mieux que la fille, peut être, peut être demain ton garçon, ou j'sais pas, et ta fille, elle galère dans la vie...	Conf
M. Samuel : Ouais, mais je connais une famille comme ça, je connais une famille à Décines, ça s'est passé comme ça. Ça s'est passé comme ça. Ils sont, ils sont plusieurs frères en plus. Et ben, y en a un, il a dit « Moi ma part, partagez là en vous ». C'est une maison, c'est leurs parents, ils avaient une maison à Décines, et ben ils sont morts, euh, c'était y a un an et demi, deux ans, euh celui qui avait de l'argent, qui avait, qui a réussi, qui travaille en Suisse, qui a réussi et tout ça, il a dit « moi je... », il a fait un papier, comme quoi il céda sa part à tous les autres de ses frères.	Solid Equ
Enseignante : Et qu'est-ce qui a fait qu'il a fait ça ?	A
M. Antoine : Parce que il est bien financièrement, il est pas dans le besoin.	Solid
M. Samuel : Il était pas dans le besoin.	Solid
Enseignante : Et donc, ça renvoie à quoi ?	A
M. Samuel : Ben, ça renvoie euh...	A
M. Laurent : L'équitabilité.	Equ
Enseignante : L'équité, tout à fait, l'équité. L'équité, c'est donner plus à ceux qui en ont le plus besoin. À l'école, ça se fait.	A
M. Samuel : Y a une chanson qui dit...	A
M. Antoine : Après, ça dépend aussi, si tu tombes sur un frangin qui abuse... Si le mec, t'as un frangin, c'est un bouffeur de feuilles, tu lui donnes des tunes et il	Egoc

éclate tout, tu vas lui en donner, lui en donner, lui en donner...	
Enseignante : Un bouffeur de feuilles, ça veut dire quoi ?	A
M. Samuel : Un bouffeur de feuilles, c'est qu'il gaspille euh...	Egoc
M. Antoine : Tu lui donnes un million d'euros par semaine, il va les, il va les éclater.	Egoc
M. Ali : Je connais, je connais quelqu'un moi, son père, il lui avait fait une assurance vie et il a touché cent cinquante mille euros. Il les a claqués en deux minutes. Il a même pas regretté...	Egoc
M. Samuel : L'assurance vie, j'y touche même pas ça, j'y touche même pas...	A
M. Ali : Et c'est un jeune...	Egoc
Enseignante : Alors par rapport à égalité / équité, est-ce qu'on donnerait quatre parts égales, et ensuite on dit aux enfants de se...	A
M. Antoine : Mais là, là on rentre dans un dialogue...	A
M. Laurent : Moi, je pense que si je fais un testament avant de mourir. Et ben, ça sera à parts, à parts égales.	Egal
M. Samuel : Un don tu veux dire, ou un testament ?	A
Enseignante : Un don du vivant.	A
M. Laurent : Un don, voilà, j'fais le don, voilà, j'fais le don du... Si je suis vivant, si je suis vivant, je donne à parts équitables, c'est-à-dire à celui qui a le plus besoin, et si je suis mort, parce que une fois que j'suis mort, je sais, une fois que j'suis mort, je sais pas c'est qui qui a besoin ou qui a pas besoin. Si je, si je meurs, je veux que ce soit à parts égales. Mais si je suis encore en vie, je fais en parts équitables.	Equ Egal
Enseignante : J'ai compris.	A
M. Antoine : Moi, je dis, je pense que ça dépend du contexte.	A
Enseignante : Ca dépend du contexte.	A
M. Antoine : Ouais, pour moi, ça dépend du contexte. Si on réussit à réunir une famille entière et, avec plusieurs enfants, c'est de savoir ce que chacun pense déjà, ce que va faire chaque personne. Si c'est histoire de se remplir les poches, moi j'les mets sur la touche.	Egal Solid
Enseignante : Parce que l'équité là, c'est intéressant, distribuer selon les besoins.	

L'idée, c'est donner plus à celui qui en a le plus besoin. Est-ce que ça peut créer des problèmes, après ?	A
M. Samuel : Mais bien sûr...	A
M. Laurent : Ouais, je pense. Ouais, la jalousie, ça peut créer plein de problèmes. Mais j'pense que si l'éducation elle a été bonne...	Solid
M. Samuel : Voilà, tout dépend aussi.	A
M. Laurent : Je pense que si l'éducation, elle a été bonne, et que le sens du partage, il a été, il a été éduqué, il a été inculqué...	Solid
M. Ali : Ca dépend du contexte, comme dit M. Antoine, c'est ça, ça dépend du contexte.	A
M. Laurent : Moi, mes enfants, je les ai élevés dans...	A
M. Samuel : Regardez l'exemple, par exemple de, un joueur de foot qui est, qui est professionnel et qui est, qui est millionnaire, il a pas besoin de, de...	Solid
M. Antoine : Il a pas besoin de toucher une maison en plus, ou un héritage...	Solid
M. Samuel : Ouais, c'est un autre contexte, je veux dire, y a plein de choses, y a plein de choses. Après, y a peut-être aussi des choses de valeur sentimentale j'veux dire. Un collier de sa grand-mère...	Solid
Enseignante : Oui, on peut être attaché à des biens qui n'ont pas de valeur financière, mais ça a une valeur sentimentale énorme pour nous. Et par rapport à ce que dit M. Antoine, c'est intéressant aussi, par rapport à l'éducation.	A
M. Samuel : Ouais, aussi.	A
M. Antoine : C'est l'éducation qui crée tout le reste après hein. La base, c'est, c'est l'éducation. C'est sur ça en fait qu'on, que chaque personne, en fait, va donner, j'pense, va donner un avis, en fait, qui va refléter sa... Logiquement, sa, son éducation. Si vous avez une bonne éducation, voilà, vous savez que vous avez un, vous allez toucher tant, vous avez un frère qui est dans le besoin, ben du fait que vous avez été bien éduqué, vous allez peut être céder votre part, parce que vous savez, vous savez que vous êtes pas dans le besoin, mais si vous avez pas eu d'éducation, c'est, donne-moi l'argent, et je vais aller le claquer au casino.	Solid Equ Egoc
Enseignante : Je suis d'accord. Et est-ce qu'il y a des personnes qui ont eu une bonne éducation, et du coup, dans ces contextes-là, qui sont amenées à prendre des décisions qui euh... interrogent ?	A

M. Samuel : C'est-à-dire ?	A
Enseignante : Ben, on a reçu une éducation avec des valeurs de solidarité, de partage... Vous pensez à ça. Et après, c'est l'héritage, vous avez un frère dans le besoin, peut-être qu'à ce moment-là, vous décidez de ne pas donner. Parce que vous faites une rencontre, parce que, parce que... Enfin, il y a plein d'hypothèses...	A
M. Laurent : Après, après, c'est autre chose.	A
M. Samuel : Ouais, c'est autre chose.	A
M. Laurent : On met les valeurs de côté.	Loi+F
M. Antoine : Ah non, mais ça revient toujours, on revient toujours au principe, comme, comme il disait, des valeurs. C'est pas parce qu'on a rencontré quelqu'un, que forcément, on est censé oublier le fait que c'est notre frère, c'est notre sang. Logiquement, avant de rencontrer la personne, c'est notre sang qui compte.	Egal Solid
M. Laurent : Et ouais, c'est comme ça, quand y a des femmes ou des hommes qui se font manipuler par leurs femmes, qui se font prendre par les sentiments...	Loi+F
M. Samuel : Ouais, ils oublient.	Loi+F
Enseignante : Et vous avez bien dit les femmes et les hommes, des deux côtés.	A
M. Antoine : Non mais ça, c'est sûr, bien sûr.	A
M. Samuel : Plus des hommes que des femmes.	Loi+F
M. Laurent : Moi, j'dirais, plus des hommes que des femmes.	Loi+F
Enseignante : On l'avait vu l'année dernière hein, avec des exemples que donnait Monsieur... Ok, on a commencé à faire le tour...	A
M. Laurent : Ouais, donc voilà, c'est souvent les hommes qui se font retourner le cerveau, qui se font manipuler, qui se font...	Loi+F
M. Antoine : Ça serait pas compliqué, y aurait pas de problèmes dans les familles je pense.	A
Enseignante : Or, ce qu'on constate, c'est que souvent, y a des soucis.	A
M. Samuel : Ca se déchire, y a des familles entières qui se déchirent...	Loi+F
Enseignante : C'est souvent quand y a des histoires d'argent en fait, que les familles commencent à éclater.	A
M. Antoine : Ah ouais, c'est ça. Les seules, les seules familles où y a pas de soucis,	

ce sont les gens qui sont issus de...	A
M. Laurent : Les plus gros problèmes qui existent, c'est l'argent et le sexe.	Loi+F
Enseignante : Ah.	A
M. Laurent : Les histoires de sexe et les histoires d'argent.	Loi+F
M. Antoine : Les enfants uniques, y a que eux qui ont pas de problèmes.	A
Enseignante : Les ?	A
M. Antoine : Les enfants uniques.	A
Enseignante : Ah, les enfants uniques. Ben oui, du coup, tout leur revient.	A
M. Samuel : Non, je lui expliquais les histoires de sexe, c'est-à-dire ?	A
M. Laurent : Ils parlent des histoires qui partent en éclat, c'est souvent les histoires de, de sexe, c'est-à-dire les histoires de tromperie, d'adultère et tout ça, ou l'argent.	Loi+F
M. Samuel : ou l'argent.	Loi+F
Enseignante : L'argent.	A
M. Samuel : Ce qui divise en fait, ce qui divise souvent, c'est ça.	Loi+F
M. Laurent : Et c'est une vérité, c'est pas autre chose.	Loi+F
Enseignante : L'argent, on le voit beaucoup dans les familles, hein.	A
M. Laurent : Quand on voit deux amis se prendre la tête pour quoi ? Sur l'argent, sur les femmes. Qui coupe euh, qui coupe... Même les femmes, c'est pareil, la plupart du temps, elles se prennent la tête pourquoi ? Pour rien. Ou qui coupe les ponts vraiment, prise de tête, y en a toujours, mais où vraiment, ça coupe les ponts, chacun il est parti de son côté, c'est, chez les femmes, c'est beaucoup les hommes. Chez les hommes, c'est l'argent et les femmes.	Loi+F
M. Samuel : Ouais, chez les hommes, c'est l'argent et les femmes.	Loi+F
Enseignante : Ca voudrait dire que chez les femmes, c'est moins l'argent ?	A
M. Samuel : C'est moins l'argent.	Conf
M. Laurent : C'est moins l'argent, parce qu'elles sont pas...	Conf
M. Samuel : Parce qu'elles font pas des gros sous. Elles font pas des, elles font pas des gros sous.	Conf
M. Laurent : Si certaines femmes, elles peuvent les faire, si elles sont bien imposées dans la société, mais ouais, en général, c'est plus les hommes, c'est plus les hommes, ces histoires d'argent.	Conf

M. Samuel : Hier, j'ai vu un reportage sur les yachts, y avaient que des hommes qui voulaient acheter, des yachts, dans le monde entier. J'ai pas vu de femmes qui voulaient acheter un yacht...	Conf
Enseignante : Y a plus d'hommes d'affaires que de femmes d'affaires, c'est sûr. Y a encore une inéquité en France...	A
M. Antoine : Y a plus d'hommes milliardaires que de femmes.	Conf
Enseignante : M. Ali, au début, vous avez dit, c'est les hommes qui ramènent de quoi manger, mais les femmes, elles travaillent aujourd'hui.	A
M. Ali : Ouais, ouais, ouais, mais généralement, c'est plus euh, toujours l'homme qui euh...	Conf
M. Samuel : Allez, soixante-dix pour cent d'hommes qui travaille et, trente pour cent de femmes.	Conf
Enseignante : Je ne connais pas les pourcentages, mais il y a beaucoup de femmes qui travaillent.	A
M. Laurent : Si on va, si on va dans la logique, dans la logique de M. Ali qui parlait, ouais, c'est plus ça, c'est plus un mec à l'ancienne quoi. Après, je sais pas comment vous, vous voyez la chose, personnellement, demain, je suis marié, j'ai des enfants, si j'ai un salaire qui me permet d'assumer toute ma famille, ben ma femme, elle travaillera pas, enfin voilà.	Conf
Enseignante : Si elle est d'accord pour éduquer les enfants, et s'arrêter de travailler ? Et imaginez qu'elle ne veuille pas ?	A
M. Laurent : Je pense que, je pense qu'elle sera d'accord, toute femme est d'accord. À part si c'est une femme qui est super active, après, elle trouvera autre chose, une occupation, un hobby, quelque chose qui pourra l'occuper.	Conf
M. Antoine : Tu peux pas.	A
Enseignante : Et en tant qu'homme, vous vous ne verriez pas arrêter de travailler ? Pour laisser votre femme faire sa carrière, et vous, vous occuper des enfants à la maison ?	A
M. Samuel : Une carrière de quoi ? Elle va faire quoi comme carrière ?	A
Enseignante : Ah, elle va faire comme les autres, peu importe ? Y a des femmes qui ont des postes clefs. Importants. Moins que les hommes ...	A
M. Samuel : Ouais, mais comme Marie-Josée Pérec ?	A

Enseignante : Mais c'était une athlète.	A
M. Samuel : Ouais, elle a eu une carrière.	A
Enseignante : Et ben imaginons, elle fait sa carrière, elle se dévoue à ça, elle a le choix : soit elle éduque ses gamins, soit son mari...	A
M. Antoine : Mais non, mais non, mais là, on part dans un, dans un débat qui est en totale, en totale contradiction avec la vie, avec la vie normale, on va dire. Le rôle d'une femme, c'est d'éduquer ses enfants. C'est le rôle de la, c'est le rôle de la maman d'éduquer ses enfants, c'est pas le rôle du père. Le père il doit, le père il doit apporter un...	Conf
M. Laurent : Non, mais lui, il prend aussi part à l'éducation. Sauf que le papa, il éduque d'une certaine façon, et la mère, d'une autre façon.	A
M. Antoine : Mais non, c'est pas ça.	A
M. Laurent : C'est différent. Ben, c'est pas la mère qui va apprendre à son fils d'être, d'être, d'être un, voilà tu vois...	Conf
M. Antoine : Le père, il apporte quelque chose en plus, mais l'éducation, elle revient à la mère. Dis-moi pas que c'est au père de mettre un tablier et de faire, de faire la vaisselle.	Conf
M. Laurent : Ca fait partie de l'éducation ça ?	A
M. Antoine : Ca fait pas partie de l'éducation ça. J'te parle de la vie en famille si tu préfères.	Conf
M. Laurent : Bien sûr qu'une mère, une femme, elle met le tablier, elle fait à manger, excuse-moi, mais c'est pas l'éducation des enfants, ça.	Conf
M. Samuel : Ça, c'est ça, c'est de la responsabilité d'une femme.	Conf
M. Laurent : C'est différent.	A
M. Antoine : Généralement, généralement...	Conf
M. Samuel : Tu t'es tiré une balle dans le pied.	A
M. Antoine : Ouais, je me suis tiré une balle dans le pied. Je reviens en arrière... J'ai pas pris le bon exemple. Non mais ! Allez, allez, j'reviens en arrière...	A
Enseignante : Mais M. Antoine, ça va vous arriver quand même de faire la cuisine un peu ?	A
M. Antoine : Mais la cuisine, je la fais la cuisine.	A

M. Samuel : Il le fait très bien même.	A
M. Laurent : Moi, la vaisselle, la cuisine, je le fais.	A
M. Samuel : C'est pas une éducation, c'est une tâche. C'est pas pareil.	A
Enseignante : Oui, mais l'éducation des enfants, c'est bien une tâche ?	A
M. Samuel : Non mais non, je le vois pas comme une tâche.	A
M. Antoine : M. Samuel, il dit ça parce qu'il est pas...	A
M. Laurent : Moi, l'éducation des enfants, c'est tout ce qui concerne son cerveau, et son attitude. C'est ça pour moi l'éducation.	A
M. Antoine : Le père apporte quelque chose. Mais généralement, généralement, tu regardes bien...	Conf
M. Laurent : Excuse-moi, mais ton fils, tu vas l'éduquer mon frère.	A
M. Antoine : La plupart, mais vas-y, quand t'es, ta femme, elle est à la maison, c'est qui qui passe le plus de temps avec tes gosses ? Soit honnête, c'est ta femme ou c'est toi ? C'est ta femme. En partie, c'est qui qui l'éduque ? En partie ?	Conf
M. Laurent : T'as jamais été en contradiction avec ta femme sur l'éducation de ton fils ?	A
M. Antoine : Bien sûr que si, bien sûr que si.	A
M. Laurent : C'est que toi aussi tu lui apportes...	A
M. Antoine : Le père, le père, c'est un complément.	A
M. Laurent : C'est pas un complément. C'est pas un complément. Du jour où tu rentres en contradiction avec ta femme, c'est que t'as apporté une certaine éducation, et que ta femme, elle était pas d'accord. C'est que t'as participé à l'éducation.	A
M. Antoine : Frère... Combien de temps ta femme elle passe avec les gosses ?	A
M. Samuel : Ben ouais, elle passe plus de temps.	Conf
M. Antoine : C'est qui qui, qui, qui, qui donne le plus d'éducation à ses enfants ? C'est la mère. Je dis pas que le père, il est absent, mais voilà, voilà.	Conf
Enseignante : Parlez doucement...	A
M. Laurent : La mère, on va dire, elle fait soixante-dix pour cent, le père, il fait trente pour cent.	Conf
M. Antoine : Ouais, c'est ça que je veux dire.	Conf

M. Laurent : Dans la vie de tous les jours, t'utilises les soixante-dix ou les trente ?	A
M. Antoine : T'utilises les soixante-dix ou les trente ? Franchement, c'est une bonne question ça.	A
M. Samuel : Ça dépend des jours.	Conf
M. Antoine : Moi, je, moi, je, moi, mon père.	Conf
M. Antoine : Moi aussi. Donc, t'as répondu à la question.	A
M. Antoine : Mais ta mère, elle t'a appris quelque chose peut être que toi aujourd'hui...	A
M. Laurent : Elle t'a appris des choses, que tu calcules pas, c'est plus ton père.	A
M. Antoine : Tu m'as dit les trente. Ce que je suis en train de t'expliquer, c'est que le père, il rectifie, il est plus là pour rectifier le tir.	Conf
M. Laurent : Oui, mais toi, à l'heure d'aujourd'hui, tu te comportes plus sur ce que ton père t'a dit.	A
M. Samuel : Si on pose la question à la fille...	A
M. Antoine : Je m'exprime mal, franchement, je m'exprime mal.	A
M. Samuel : Mais maintenant, si on pose la question à la fille, la fille, elle va prendre quoi elle ? Les soixante-dix ou les trente ?	Conf
M. Laurent : Les soixante-dix.	Conf
M. Samuel : Voilà. Donc tu y es, tu y es pas, voilà.	A
M. Antoine : De la mère.	Conf
Enseignante : Du père ou de la mère ?	A
M. Laurent : Non, en gros, on dit, l'éducation, c'est soixante-dix la mère, le père, il fait trente, on est d'accord ? Moi à l'heure d'aujourd'hui, moi, à l'heure d'aujourd'hui...	Conf
Enseignante : Ce qui est important, c'est que l'homme participe. Merci Messieurs.	A

Annexe 8 : Fiche de préparation Dilemme moral Le don d'organe

<u>Déroulement de la séance</u>
<p><u>Temps 1 : Découverte du dilemme moral Le don d'organe.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Distribution du texte du dilemme moral du don d'organe.- Lecture oralisée du texte pour accès à la compréhension et au sens du texte.- Questions : Quels sont les personnages du texte ? Quel est le problème ?
<p><u>Temps 2 : Formulation de prise de position individuelle.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Questions : Que devrait faire John ? Sacrifier sa carrière et renoncer à ce dont il a toujours rêvé ? Refuser le don d'organe et demander aux médecins qu'ils attendent un donneur potentiel au risque de se sentir responsable de la mort de son propre frère ?- Réflexion silencieuse des apprenants par rapport à leur positionnement.
<p><u>Temps 3 : Discussion et établissement des positions et des justifications.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Questionnement étayant pour définir les positions de chacun et clarifier les valeurs qui les sous-tendent : Quelles sont les valeurs qui ont guidé votre choix ? Pourquoi ces valeurs sont-elles si importantes pour vous ? Pouvez-vous donner des exemples qui illustrent ces valeurs ? Si vous faisiez un choix contraire, quelles seraient les valeurs qui seraient bafouées ? Pouvez-vous donner des exemples ?- Questions à poser : 1) Demandes pour clarifier ce qu'il y a de particulier dans ces situations : satisfaction de ses intérêts propres versus respect inconditionnel de la vie humaine.
<p><u>Temps 4 : Elargissement et bilan de la discussion autour du dilemme moral du don d'organe.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Questions d'extension : Qu'est-ce que cela changerait : 1) Si le frère de John était multi millionnaire ? 2) Si le malade ne faisait pas partie de la famille de John ?

Le dilemme moral Le don d'organe

John Mac Hinkley est un footballeur professionnel connu.

Son frère, Gary, a une maladie grave, une dégénérescence des tissus rénaux qui nécessite une greffe de rein. Sans greffe de rein, Gary a une espérance de vie très limitée.

Les médecins n'ont pas trouvé de donneur compatible dans la liste des donneurs d'organes. Ils sollicitent donc John pour qu'il donne un rein à son frère. Cette opération est sans risque pour la vie de John, mais elle mettra fin à sa carrière de sportif de haut niveau.

Que devrait faire John ?

Sacrifier sa carrière et renoncer à ce dont il a toujours rêvé ?

Refuser le don d'organe et demander aux médecins qu'ils attendent un donneur potentiel au risque de se sentir responsable de la mort de son propre frère ?

Annexe 9 : Retranscription Dilemme moral Le don d'organe

Enseignante : M. Samuel, puisque vous êtes inspiré.	A
M. Samuel : Ben moi, je me demandais s'il touchait beaucoup d'argent ou pas, c'est, c'est un vrai footballeur professionnel dans le sens où, où, c'était un vrai vrai footballeur ? C'est-à-dire euh, c'est de la vraie, il touche des vrais, des vrais sous quoi.	A
M. Marcel : Qu'est-ce que tu racontes là ? On n'a pas compris.	A
M. Samuel : Pas compris ? Ben, s'il touche pas beaucoup, il peut, abandonner sa carrière. Mais s'il touche un gros salaire, et ben il peut aider son frère médicalement, et ben il lui, il lui, il lui achète tous les médicaments qu'il faut, après si c'est, il doit mourir, mourir, et ben... Je sais pas moi. Ben il dit à son frère, et ben tant pis, moi je touche beaucoup d'argent, je m'occuperais de ta famille, tes enfants et tout, et puis voilà. Non ?	Conf
Enseignante : Monsieur...	A
M. Samuel : Ali ?	A
Enseignante : Non.	A
M. Marcel : Marcel.	A
M. Samuel : Marcel.	A
M. Marcel : Ouais.	A
Enseignante : Vous aviez l'air de ne pas être d'accord.	A
M. Marcel : Ben ouais, c'est notre frère quand même.	RVie
Enseignante : Donc ?	A
M. Marcel : Comme on dit, l'argent ne fait pas le bonheur.	RVie
Enseignante : Oui ?	A
M. Samuel : Il y contribue. Il peut y contribuer.	Conf
M. Marcel. : Ben, si on t'enlève tes deux parents, je crois pas qu'il va y contribuer, hein.	RVie
M. Samuel : Ben c'est, frère, les parents, c'est pas pareil, des frères, j'en ai plusieurs, des parents, j'en ai pas plusieurs. C'est pas grave, y en a d'autres qui...	Loi+F
M. Marcel : Ben, y en a, ils en ont pas plusieurs, des parents. T'es pas tout seul,	RVie

t'es pas seul au monde.	
M. Samuel : Si je suis... Ben voilà, donc c'est une autre chose alors. Donc c'est un autre cas. Si c'est on est que deux frères, peut-être que là ouais, je, p'être que je pourrais revenir sur...	Loi+F
Enseignante : M. Samuel, vous, vous disiez que s'il gagne beaucoup d'argent, il n'arrêtera pas sa carrière, et s'il gagne moins d'argent, il peut arrêter sa carrière pour donner son rein.	A
M. Samuel : Ouais.	A
Enseignante : M. Samuel n'était pas d'accord, M. Marcel ?	A
M. Marcel : Non, je suis pas d'accord. Parce que l'argent n'a pas, voilà, comme on dit, le, le...	RVie
M. Antoine : D'odeur ?	A
Enseignante : Alors, oui, et du coup, c'est quoi la conséquence ?	A
M. Marcel : Ben la conséquence, c'est que normalement, il arrête sa carrière professionnelle. Si c'est, voilà, si c'est un frère qui, qui lui tient à cœur. Moi personnellement, je l'aurai arrêté ma carrière. Après, voilà...	RVie
Enseignante : M. Antoine ?	A
M. Samuel : Vous voudrez savoir quoi ? Ton avis, ton avis...	A
M. Marcel : Ben réponds. T'es d'accord avec qui, t'es d'accord avec qui ?	A
M. Antoine : Ben je suis plus de l'avis de M. Marcel.	RVie
Enseignante : C'est-à-dire ?	A
M. Antoine : C'est-à-dire ben... Que j'aurai donné mon rein. J'aurai stoppé ma carrière.	RVie
M. Samuel : Sans hésitation ?	A
M. Antoine : Ouais, sans hésitation.	RVie
Enseignante : Sans hésitation, vous auriez donné votre rein et vous auriez sacrifié votre carrière ? D'accord.	A
M. Samuel : Moi, ma réponse n'est pas comme ça, il a raison.	Conf
Enseignante : M. Ali ?	A
M. Ali : Ouais, je rejoins M. Samuel. Si financièrement, il peut mettre toute la famille à l'abri...	Conf

M. Samuel : Deux contre deux, deux contre deux.	A
M. Antoine : La pauvre, elle est pas compatible avec la liste des donneurs d'organes, ça veut dire, c'est mort, ça veut dire, ou tu lui donnes ton rein, toi, ou...	RVie
M. Samuel : Mais y a pas que son frère, elle va trouver tôt ou tard si t'as de l'argent.	Loi+F
M. Antoine : Et ton, et ton frère, si maintenant tu donnes pas, il, il crève...	RVie
M. Marcel : Si il claque, euh...	RVie
M. Antoine : Y vont peut-être pas trouver d'autres donneurs compatibles...	RVie
M. Samuel : T'as des autres frères, t'as des autres frères.	Loi+F
M. Antoine : Il pense qu'à l'oseille...	Loi+F
M. Samuel : Mais non, non, parce que je savais que t'allais dire ça. Pour qu'y ait le débat là...	A
M. Marcel : Tu savais qu'on allait dire ça ?	A
Enseignante : Allez M. Samuel.	A
M. Samuel : Ben il a rien compris...	A
Enseignante : Allez, M. Ali.	A
M. Ali : Ouais, je rejoins M. Samuel, mais si maintenant, tout dépend des, de...	Loi+F
M. Samuel : Y a aucune, aucune échappatoire.	Loi+F
M. Ali : Voilà, voilà, voilà, tout dépend de euh...	A
M. Samuel : Ah ben, c'est pas pareil.	A
Enseignante : Oui, mais si le footballeur professionnel, il gagne énormément d'argent, ça veut dire que s'il donne le rein à son frère, il arrête sa carrière.	A
M. Antoine : C'est un rapport euh, c'est un, c'est un rapport humain, c'est un rapport à l'argent, c'est tout.	RVie
Enseignante : Oui.	A
M. Antoine : C'est l'argent ou l'humanité.	RVie
M. Marcel : Est-ce que l'argent fait le bonheur ?	A
Enseignante : L'argent ou l'humanité. D'accord ? Quelles valeurs y-a-t 'il derrière, quand on fait le choix de sacrifier sa carrière sans réfléchir ?	A
M. Antoine : Ben, y a une grosse valeur sentimentale, familiale.	Conf

Enseignante : Sentimentale, familiale... Allez-y...	A
M. Marcel : Familiale. Plus c'est ça, demain peut-être que ça aurait été, une copine, ou un copain, je pense pas que ça aurait été la même réaction.	Conf
Enseignante : Ah ça, c'est intéressant. Et si on parle d'un inconnu ? Parce que là, c'est votre frère. Si on parle d'un inconnu ?	A
M. Samuel : Et arrêter une carrière ?	Loi+F
Enseignante : Oui.	A
M. Samuel : Plus jamais cette question, Madame, plus jamais ! Ben non, pas cette question, c'est illogique, pourquoi un inconnu, on va faire quoi avec un inconnu ?	Loi+F
Enseignante : M. Ali ? Si c'est un membre de la famille, vous donneriez votre rein, alors, si c'est un inconnu et que vraiment, vous êtes le seul donneur compatible, ce qui serait quand même étonnant, euh, à réfléchir quand même non ?	A
M. Samuel : Ben justement, là c'est pareil, c'est étonnant que je sois le seul.	Loi+F
Enseignante : Oui mais bon, peut être que...	A
M. Samuel : Si on a beaucoup d'argent, peut-être qu'on peut vraiment aller dans le, le monde entier ?	Loi+F
Enseignante : Y a quelque chose que toutes les personnes peuvent faire en France, c'est donner leur moelle osseuse. Ils font des tests de compatibilité, ils vous inscrivent sur un registre national, et en fait, l'idée, c'est d'aller sauver des enfants, des ados et des adultes qui ont des leucémies, vous savez des cancers du sang très agressifs, et du coup l'idée, c'est de prendre la moelle osseuse, de la prendre dans la hanche, ils font une ponction.	A
M. Samuel : Leucémie, cancer du sein ?	A
Enseignante : Cancer du sang.	A
M. Samuel : Je croyais que vous aviez du sein.	A
Enseignante : Non du sang. Ils prennent la moelle osseuse sous anesthésie générale dans la hanche, et en fait, ils la transfusent à la personne qui est malade, ça permet de renouveler les cellules et de sauver des vies. Mais ça, du coup, c'est un geste qui ne coûte pas grand-chose, si ce n'est deux jours, enfin un jour d'hospitalisation et l'anesthésie générale.	A

M. Marcel : Non, mais ça coûte quoi au corps, au corps ?	Egoc
Enseignante : Alors au corps, ça coûte pas grand-chose, parce que au bout de deux ou trois heures, le sang s'est complètement renouvelé. Sauf que là, c'est plus compliqué parce que c'est une greffe de rein, et que quand on a un rein sur deux, forcément, si le dernier rein s'arrête, c'est un petit peu ennuyeux, on finit sous dialyse. Est-ce que c'est ça qui vous pose problème, ou est-ce que c'est le fait d'arrêter une carrière quand il y a beaucoup d'argent à la clé ?	A
M. Marcel : Ben, la dialyse hein, c'est lourd hein...	Egoc
M. Samuel : Mais non, mais même si, alors si on revient sur le fait que, je, je touche mille cinq cents euros par mois, et faut que je donne mon rein à un inconnu, non. Moi personnellement, je, je pense que je y arriverai pas.	Conf
Enseignante : D'accord, et si c'est un membre de votre famille ?	A
M. Samuel : Ben, si c'est un membre de ma famille, ben si je peux.	Conf
Enseignante : Oui, mais rappelez-vous ce que vous avez dit au début...	A
M. Samuel : Ouais, mais j'ai dit, parce que, là, peut-être que moi avec tout l'argent que je pourrai gagner, je pourrai faire vivre toute ma famille. Ça veut dire si une, une seule personne, elle risque de mourir...	Conf
M. Marcel : Avec tout l'argent que t'auras déjà, tu pourras la faire vivre quand même. Si t'es un footballeur professionnel.	A
M. Samuel : Et si j'ai joué au poker et j'ai perdu tout l'argent, chaque mois, je perds tout mon argent.	Egoc
M. Marcel : Ah ben ça, c'est ton problème, ça.	Egoc
M. Samuel : Voilà. Voilà.	A
M. Marcel: Ca, c'est que t'es un flambeur.	Egoc
M. Samuel : Ah ben voilà donc euh...	A
M. Marcel : Et bon...	A
Enseignante : Alors, je vais donner des chiffres. Je sais pas du tout combien gagne un footballeur professionnel, euh, je sais pas, je vais dire n'importe quoi, trois cent mille euros par mois, c'est possible ?	A
M. Samuel : Ouais, largement.	A
Enseignante : Euh, votre frère, euh, il a besoin d'une greffe de rein, on a bien vu	

qu'il n'y avait pas de compatibilité ailleurs, on a bien vu que vous étiez compatible, vous gagnez trois cent mille euros par mois, est-ce que vous êtes prêt à stopper votre carrière sportive ? La question est plus précise...	A
M. Antoine: Ouais, bien sûr.	RVie
Enseignante : M. Antoine ?	A
M. Samuel : On l'avait tous compris depuis le début comme ça, je pense.	A
Enseignante : Oui bien sûr, parce que ?	A
M. Antoine : Ben, je l'ai dit, c'est, c'est le côté humain, quoi.	RVie
Enseignante : C'est le côté humain. Oui. M. Marcel ?	A
M. Marcel : Ben, c'est ça, c'est ma famille, c'est notre sang, euh, des fois, on est prêt à faire, on est prêt à faire des folies pour moins que ça, donc euh...	Conf
Enseignante : Donc vous donneriez ? Et vous arrêteriez votre carrière sportive ?	A
M. Marcel : Ben oui. Une carrière, c'est une carrière hein, c'est pas...	Conf
Enseignante : Ok, M. Ali ?	A
M. Ali : Ben vu que si euh, comme je l'ai dit tout à l'heure, si...	Conf
M. Samuel : Si y a aucune solution...	A
M. Ali : Voilà, aucune solution, bien sûr.	Conf
M. Samuel : Ils sont en train de me faire changer d'avis.	A
Enseignante : Alors en quoi vous changez d'avis ?	A
M. Samuel : Je sais pas, ils sont en train d'me, d'me rentrer dans le cœur là, quand, comment ils ont parlé. Ils m'ont... Franchement... Sérieux, parce que là, je me dis que c'est moi qui est hypocrite quoi, je suis seul contre tous. Et ouais.	RVie
M. Antoine : Non, c'est quoi, toi tu croyais toi, qu'il donnerait son rein ?	A
Enseignante : Oui et vous, vous feriez quoi alors ?	A
M. Antoine : Ouais, ouais, moi je donnerais mon rein.	RVie
M. Samuel : Si y a aucune échappatoire...	A
M. Antoine : Si y a aucune échappatoire, sans hésiter.	RVie
Enseignante : Même si vous gagnez trois cent mille euros par mois.	A
M Antoine : Ben oui, bien sûr. La vie, elle a pas de prix.	RVie
Enseignante : Et M. Samuel... Ben, la vie elle a pas de prix, il est en train de dire, ils sont en train de me faire changer d'avis, ça m'intéresse.	A

M. Samuel : Ouais, ouais. Ben en fait, je me dis que peut-être, j'ai fait un peu l'égoïste, là, en pensant qu'à, qu'à l'argent. Là, ils m'ont fait comprendre que, la vie familiale, c'est, ça passait avant tout. Du moins, c'est ce que je comprends. C'est ce que je comprends.	Conf
M. Marcel : Attends, t'as des enfants, tu sais très bien que la vie familiale, ça passe avant tout.	Conf
M. Samuel : Ouais, avec les enfants, pas avec les frères. Avec les frères, quand ils grandissent.	Conf
M. Marcel : Tu sais déjà que t'as des enfants, tu sais c'est quoi une famille ?	Conf
M. Samuel : Non, non. Tu verras, peut être que plus tard, mon, mon fils, il voudra plus me calculer, et qu'il, il, il aura la même euh, le premier avis que j'ai eu. Peut-être que demain, il voudra pas me donner son rein mon fils, si j'ai un problème, tu sais pas, ben tu sais pas.	Conf
M. Marcel : Ben, si t'as quatre-vingts ans, pourquoi tu veux qu'il te le donne ? Tu vas crever.	Loi+F
M. Samuel : Et pourquoi pas. Ah, ça, c'est un autre sujet. Et si c'est un certain âge. Si notre frère, il a soixante-dix ans. Alors, on va même dire soixante-cinq ans. Et nous, on a par exemple trente ans, c'est notre plus grand frère...	A
Enseignante : Oui.	A
M. Samuel : Et ben là, maintenant, je voudrais bien leur avis à eux. Peut-être que là, voilà. Allez.	A
M. Antoine : Trente ans, soixante-dix ans d'écart ?	A
M. Samuel : Trente ans, soixante ans.	A
Enseignante : Trente ans d'écart ?	A
M. Marcel : Soixante ans, tu lui donnes, pas soixante-dix ans. Soixante-dix ans, je le laisse crever, frère !	Loi+F
M. Samuel : Allez, à soixante-dix ans. Voilà, vous avez entendu, et voilà...	A
M. Marcel : En espérant, en espérant même que je lui donne, il va peut-être le laisser pour aller, grand max dix ans, peut-être même vingt ans de vie.	Loi+F
M. Samuel : Mais ils sont où les sentiments alors, c'est pas par sentiment alors, c'est par intérêt ? Voyez ?	Loi+F
M. Marcel : C'est pas par intérêt, frère. Ben si, parce que le mec, ça y est, tu sais	

qu'à soixante-dix ans, frère euh, déjà, euh, comment il y arrive, jusqu'à soixante-dix ans ?	Loi+F
M. Marcel : Non, non, moi là, je suis pas d'accord du tout là.	A
Enseignante : C'est très intéressant, je vous laisse parler, allez-y.	A
M. Samuel : Et ouais... C'est pas pareil.	A
M. Marcel : Moi, pour moi, voilà, à soixante-dix ans, euh ...	Loi+F
M. Samuel : Y a pas d'intérêt. Arrêter sa carrière pour...	Loi+F
M. Marcel : C'est pas qu'y a de l'intérêt, c'est que, ça, ça peut vous ramener des problèmes, si vous lui donnez, et que dans deux ans, il meurt, vous comprenez ou pas ?	Loi+F
M. Samuel : Mais, mais si on donne depuis le début, M. Marcel, comme vous dites depuis tout à l'heure, je donne par sentiment parce que c'est ma famille...	Conf
M. Marcel : Voilà.	Conf
M. Samuel : C'est plus une valeur sentimentale alors, c'est une valeur de calcul. Si je lui donne, il peut mourir dans deux ans, il peut mourir.	Loi+F
M. Antoine : Et tu peux le récupérer ?	A
M. Marcel : Ouais, quand il est mort.	Loi+F
Enseignante : Hum, pas dans tous les cas, hein.	A
M. Antoine : Ah ben si, du moment qu'il est compatible si.	A
Enseignante : Ah non. Il faut que ce soit une mort cérébrale et qu'il soit encore branché.	A
M. Antoine : Oui bien sûr, ils sont encore maintenus, mais ça, c'est sûr...	A
Enseignante : Oui, et bien vous, vous êtes bien au courant, souvent, c'est bien, vous connaissez, et bien la loi, et bien les procédures.	RLoi
M. Marcel : C'était un inspecteur, c'était un inspecteur des impôts.	A
M. Samuel : D'accord, mais c'est pas pareil là, je voudrais l'avis de tout le monde, si ça les dérange pas.	A
Enseignante : Oui, alors du coup, M. Antoine ?	A
M. Marcel : A soixante-dix ans, nous, on a quel âge aussi ?	A
M. Samuel : Trente ans.	A
Enseignante : M. Antoine ? Vous avez trente ans, et votre frère a soixante-dix	A

ans, vous faites quoi ?	
M. Antoine : Franchement, je ne sais pas.	A
Enseignante : Ah. Mais c'est où que ça achoppe ?	A
M. Samuel : Y a plus de sentiments, là, hein.	Loi+F
Enseignante : C'est quoi qui vous interpelle par rapport aux soixante-dix ans ?	A
M. Antoine : Est-ce que je le perds ou est-ce que je récupère mon rein, que je lui ai prêté ?	Egoc
Enseignante : Ah, c'est ça.	A
M. Antoine : Est-ce que je le récupère mon rein ?	Egoc
Enseignante : Si vous pouvez le récupérer, vous lui donnez, et si vous ne pouvez pas le récupérer...	A
M. Antoine : Non, du tout, non, du tout, non, si je lui donne, je lui laisse.	RVie
Enseignante : Même s'il a soixante-dix ans ?	A
M. Antoine : Ouais.	RVie
Enseignante : Et l'argument, c'est quoi ?	A
M. Antoine : Ben, ça reste le même pour moi.	RVie
M. Samuel : Ca reste le même, y a du sentiment. Après euh, il calcule, il calcule.	Loi+F
Enseignante : C'est-à-dire ?	A
M. Marcel : Arrêtez, quoi, trois cent mille euros par mois, à soixante-dix piges, il va crever, arrêtez de me la faire à l'envers, arrêtez !	Loi+F
M. Samuel : Ah, moi, je suis, je suis contre vous, moi.	A
Enseignante : Alors, Monsieur Ali, qu'est-ce que vous en pensez ?	A
M. Ali : Soixante-dix ans, euh ? Ouais, ben là, euh...	A
M. Samuel : Ca mérite réflexion.	A
M. Ali : Ouais, mais trois cent mille euros....	Loi+F
Enseignante : Mais ça reste votre frère...	A
M. Marcel : Ben après, le frère, on va bien le perdre hein, on va bien le perdre, tôt ou tard, notre frère, la vie continue.	Loi+F
M. Samuel : Et ben alors perds-le, et ben, perds-le.	A
M. Marcel : Après, si vous le perdez à trente ans, c'est pas, c'est pas le même	

impact que si vous le perdez à soixante-dix ans, vous le savez très bien. C'est comme si demain, vous avez votre père qui est jeune, qui a quarante ans, vous le perdez, voilà, vous êtes déçus, demain, il a soixante-quinze ans, on va dire qu'il a bien vécu.	Loi+F
M. Samuel : Donc tu, alors tu ?	A
M. Ali : Peut-être qu'en fait, tu te dis que peut-être, même s'il vit cinq ans...	Conf
M. Samuel : Voilà. C'est que je voulais poser la question, c'est que je voulais poser la question, moi, si ça dérange pas. Est-ce que si les médecins, ils disent que, il va vivre que cinq ans avec, bon imaginons, on imagine, parce que là, on est dans l'imagination, on imagine que les médecins, ils lui disent, il a que cinq ans à vivre, et tu lui donnes ton rein. Mais t'es obligé d'arrêter ta carrière, et quoi que ce soit.	Loi+F
M. Marcel : Moi, franchement, vous savez je ferai quoi, Madame ? Moi, je lui demanderai son opinion. Si vraiment il veut continuer à vivre, ben, j'aurais pas le choix, je lui laisserais. Si maintenant, il me dit, moi ça me dérange pas...	Loi+F
M. Samuel : C'est toute une histoire de calcul encore.	Loi+F
M. Marcel : Non. Si il me dit, ça me dérange pas, moi je sais, peut être que cinq ans, et que tu veux me le donner, c'est possible...	Loi+F
M. Antoine : On a le droit ?	Relig
M. Marcel : Quoi, ouais, t'as le droit ouais...	Relig
Enseignante : De ?	A
M. Antoine : Le don d'organe ?	Relig
Enseignante : Oui, le don d'organe.	A
M. Marcel : T'as le droit, t'as le droit comme ça, en tant que vivant hein, pas en tant que mort, hein.	Relig
Enseignante : Ah mais si.	A
M. Marcel : Non, mais chez nous, parce que nous, on a une religion, voilà, dans notre religion, on n'a pas le droit de donner les organes quand on est mort.	Relig
M. Samuel : Quelle religion ?	Relig
M. Marcel : Ben l'islam...	Relig
M. Samuel : Ah, dans l'islam.	Relig

M. Marcel : L'islam, les musulmans.	Relig
M. Samuel : Je savais, je savais pas.	Relig
M. Marcel : Pourtant, t'es musulman, et tu l'sais pas ?	Relig
M. Samuel : Non, je te dis que non.	Relig
M. Marcel : Ben, t'es musulman quand même.	Relig
M. Samuel : Mais je savais pas. Je savais pas.	Relig
Enseignante : Vous ne saviez pas ?	A
M. Samuel : Moi Samuel, je savais pas.	Relig
M. Marcel : Après, je pense que ça doit être même écrit dans le christianisme ?	Relig
Enseignante : Mon hypothèse, c'est que dans les autres religions...	A
M. Marcel : C'est écrit pareil, d'toute façon, toutes les choses qui sont dans les livres, c'est à peu près pareil, à quelques détails différents, mais c'est à peu près pareil.	Relig
Enseignante : Et un autre cas de figure. Vous donnez votre rein à votre frère qui a, pas soixante-dix ans, sauf pour M. Samuel, si j'ai bien compris hein ?	A
M. Samuel : Trente-cinq ans, trente cinq ans. Nous, on a trente ans, il a trente-cinq ans.	A
Enseignante : Mais en revanche, vous recevez une somme d'argent. Alors laquelle, en échange ?	A
M. Samuel : L'argent. L'argent.	Loi+F
Enseignante : Et bien oui.	A
M. Antoine : Malheureusement ouais.	Loi+F
Enseignante : Alors, allez-y, ça m'intéresse. Vous en avez déjà parlé la dernière fois, ça m'intéresse.	A
M. Antoine : Je sais pas moi, l'argent.	Loi+F
Enseignante : Et oui, allez-y	A
M. Marcel : Quoi, c'est-à-dire, j'ai pas compris votre question, là ?	A
Enseignante : Vous donnez votre rein à votre frère, mais vous recevez une contrepartie financière.	A
M. Antoine : Tout est rapport à l'argent.	Loi+F
Enseignante : Tout est rapport à l'argent.	A

M. Samuel : On reçoit trois cent mille euros, on reste sur les trois cent mille. On reçoit trois cent mille. On a un salaire de trois cent mille, par mois.	A
Enseignante : Sachant que les trois cent mille euros, vous les gagnez par mois.	A
M. Samuel : Voilà. Et là, on nous donne qu'une fois trois cent mille.	A
Enseignante : Oui.	A
M. Antoine : Ca veut dire qu'on propose une fois trois cent mille, sachant que...	A
M. Samuel : Ouais, et t'arrêtes ta carrière, mais on te propose un mois, un mois de ton salaire.	A
M. Marcel : Moi, je pense que je ferai deux mois, c'est bon hein, j'ai six cent mille euros quoi, c'est bon hein, ça me suffit moi.	Egoc
M. Samuel : Non, ils disent un mois, c'est tout. Ils disent, on te donne un mois de salaire, c'est tout.	A
M. Marcel : T'as déjà, t'as déjà, t'as déjà fait du foot avant, t'es un professionnel, t'as de l'argent.	Egoc
M. Samuel : Mais si t'en as perdu ?	A
M. Marcel : Mais non. On en perd pas nous...	A
M. Samuel : Mais si, c'est ça, si on en a perdu...	A
M. Marcel : Mais non. Moi, je en perds pas, t'inquiètes pas.	A
Enseignante : Comment, vous en perdez pas ?	A
M. Marcel : Ben, j'en perds pas.	A
M. Antoine : Y a des gens qui sont dépensiers, y en a qui sont euh, économes.	A
M. Samuel : Ouais, mais là, on parle des cas, on parle pas de toi. On parle des cas, un cas où...	A
M. Marcel : Ben, lui on sait pas ce qu'il perd.	A
M. Samuel : Si, ben dites-le, comme ça lui, il veut pas que moi je ... Dites-le si c'est un mec qui dépense, qui dépense son salaire tous les mois...	A
Enseignante : Ben peu importe...	A
M. Samuel : Non, mais dites-lui qu'il, qu'il a pas réussi à mettre de l'argent de côté, parce que c'est, c'est deux choses différentes dans la tête.	A
Enseignante : Je vois pas, euh, pourquoi ?	A
M. Samuel : Ben si, il est en train de vous dire que de vingt ans à trente ans	

dans sa carrière de foot, il a réussi à mettre de l'argent de côté...	A
Enseignante : Ah... J'avais pas compris, excusez-moi.	A
M. Marcel : Voilà.	A
M. Samuel : Donc dites-lui, c'est un mec dépensier, rajoutez dans le euh... Vous êtes le narrateur ? Vous êtes le narrateur...	A
M. Marcel : Elle l'a pas mis, elle l'a pas mis, elle l'a pas mis ça...	A
M. Samuel : Rajoutez-lui que, sur les trois cent mille, à la fin, il lui reste que vingt mille.	A
M. Marcel : Vous allez dans son sens, il est rentré dans votre tête là.	A
M. Samuel : Non. Mais si on va pas dans mon sens...	A
Enseignante : Je ne pense pas qu'il puisse rentrer dans ma tête...	A
M. Marcel : Je pense que, vous le connaissez, vous êtes prof de philo. Je pense que...	A
M. Samuel : Ouais, je sais pas, mais non, je voulais, mais vous vous rendez compte que si on dit pas ça, il dit, il a toujours une solution ?	A
M. Marcel : Ben, c'est ça, c'est le problème, il faut trouver des solutions à tout problème, à tout problème, il faut trouver des solutions.	A
M. Samuel : Ben, trouve un problème que si, dans les trois cent mille par mois, toute ta carrière, il te restait que dix mille ou vingt mille par mois.	A
M. Marcel : Voilà, voilà. Ben j'irai acheter quelqu'un dans un autre pays, et je lui prends son rein, voilà, qu'est-ce qu'il y a ?	Loi+F
Enseignante : Ah... Ecoutez cette solution...	A
M. Marcel : Qu'est-ce qu'y a ? Voilà...	Loi+F
M. Samuel : Il aime pas perdre, hein. Donc, on est tous pareil, en fait. On veut pas perdre l'argent.	Loi+F
Enseignante : Il a de l'argent, donc il va aller trouver une personne dans un autre pays pour lui prendre son rein, euh, l'acheter en fait ?	A
M. Marcel : Voilà, je l'achète.	Loi+F
M. Ali : Ben, c'est ce que je vous ai dit tout à l'heure.	Loi+F
M. Samuel : Ouais, aucune échappatoire. On vous l'a dit.	Loi+F
Enseignante : M. Ali dit que c'est ce qu'il a dit tout à l'heure.	A

M. Samuel : Aucune échappatoire, ça veut dire ça.	Loi+F
M. Marcel : Ouais, écoute, c'est ce qu'il a dit M. Ali.	A
M. Antoine : Mais vous avez dit qu'il pouvait pas, y a personne qui est, qui est compatible.	A
Enseignante : Oui, c'est vrai que c'est écrit dans le texte. Et alors, autre hypothèse, on imagine qu'il y a quelqu'un qui est compatible...	A
M. Marcel : Mais ça, c'est, c'est inimaginable que personne est compatible, c'est inimaginable.	Egoc
M. Samuel : Mais on veut dire que ça rentre dans...	A
M. Marcel : C'est pas possible.	Egoc
Enseignante : C'est tellement... Alors, c'est pas que euh, que le groupe sanguin qui joue hein...	A
M. Marcel : C'est obligé qu'y en a un qui soit compatible avec lui.	Egoc
Enseignante : En France ?	A
M. Marcel : Dans le monde.	Egoc
Enseignante : Dans le monde.	A
M. Marcel : C'est obligé.	Egoc
Enseignante : Oui, mais si la personne n'est pas recensée sur une liste, on ne peut pas le savoir. Donc, en France...	A
M. Marcel : Trois cent mille euros. La queue, dans un pays, on leur donne tous cinquante euros chacun, ils vont tous faire des analyses, vous inquiétez pas, cinquante euros...	Loi+F
Enseignante : En tout cas en France, il y a un fichier de donneurs compatibles.	A
M. Samuel : Tu vas prendre un rein où ?	A
M. Antoine : Ca donne pas envie.	RVie
Enseignante : Sauf que si vous n'êtes pas inscrits sur le fichier, on peut pas savoir que vous êtes compatibles. Qu'est-ce que vous pensez d'aller acheter un organe à l'étranger ? Alors, M. Marcel, ça semble être sa solution ?	A
M. Marcel : Ben, pour moi, ça serait normal si y a mon nom. Moi, c'est arrivé à une de ma famille, moi, à une de mes tantes. Elle l'a donné à sa sœur.	Conf
Enseignante : Oui.	A

M. Marcel : Elle l'a donné, donc, voilà.	Conf
Enseignante : Oui ? Elle s'est pas posée de questions ? Enfin...	A
M. Marcel : Voilà, elle s'est pas posée de questions. Et pourtant, ils sont, ils sont neuf sœurs, hein, donc elles auraient pu faire des débats entre eux, pourquoi pas moi, pourquoi l'autre, elle lui a donné hein, après c'est...	Conf
Enseignante : Est-ce que c'était la seule compatible ?	A
M. Marcel : Je pense que c'était la seule.	Conf
Enseignante : Et oui...	A
M. Marcel : Je suis pas sûr de, de ce que je vous dis, mais je sais qu'elle lui a donné.	Conf
Enseignante : Y a plus de chances d'être compatibles entre frères et sœurs, mais enfin, ça reste quand même infime.	A
M. Marcel : Ouais.	A
Enseignante : C'est compliqué la compatibilité pour les organes. Pas pour le sang. C'est plus facile pour le sang.	A
M. Marcel : Après, elle lui a donné en sachant qu'ils ont deux vies différentes, c'est-à-dire elles sont mariées, elles ont leurs enfants, voilà, peut-être elle aurait pu faire l'égoïste, non, moi j'ai des enfants, on sait jamais, si je meurs demain, si j'ai des autres problèmes.	Conf
Enseignante : Et elles vivent très bien avec un rein ?	A
M. Marcel : Ouais, elles vivent très bien, ouais.	Conf
Enseignante : Allez, à l'issue du débat, votre positionnement M. Samuel ?	A
M. Samuel : Ben, c'est mitigé.	Conf
Enseignante : C'est-à-dire ?	A
M. Samuel : Ben c'est-à-dire que, j'avais un avis en, en début de, du cours, et puis là, ils m'ont fait un peu changer d'avis.	Conf
M. Antoine : Ben, il avait un avis financier, il est passé à un avis sentimental.	Conf
M. Samuel : Voilà, M. Marcel, en plus, avec dernièrement, sa dernière histoire là, ça me...	Conf
Enseignante : C'est le côté sentiment, valeurs familiales...	A
M. Samuel : Voilà, qui remonte. Je voulais masquer le côté sentiment mais il, il	Conf

remonte.	
Enseignante : D'accord. M. Antoine ? Je crois que vous êtes resté sur le même positionnement, c'est-à-dire que quels que soient l'âge et l'argent, vous donnez.	A
M. Antoine : Un rein.	RVie
M. Samuel : Petite tête, petite tête.	A
Enseignante : Qu'est-ce qu'il y a derrière ? On a parlé des valeurs, mais c'est quoi qu'il y a derrière comme principe suprême ? C'est quoi le principe ?	A
M. Samuel : Les principes familiaux, les, non ?	Conf
M. Antoine : Moral.	RVie
Enseignante : Moral. C'est lequel de principe moral ?	A
M. Marcel : Bon après, c'est, c'est compliqué, parce que, chez certaines personnes, comment vous expliquez après, c'est sans stigmatiser, chez les français, chez les arabes, après, on a pas les mêmes cultures. Moi, quand je vois des amis français et que j'ai des amis français, je vois que leurs parents, eux, quand ils quittent la maison, y en a, ils vont même plus voir leurs parents pratiquement. Et c'est, c'est banal, c'est normal. Que chez nous, c'est, c'est presque impensable...	Conf
Enseignante : Oui, la dimension familiale est plus prégnante.	A
M. Marcel : Voilà, après d'autres aussi, ils sont familiaux hein, après d'autres français tout ça, hein... Mais les trois quarts que je vois, on va dire à dix-huit ans, vingt ans, ils prennent leur envol, ils partent au Canada ou à l'autre bout du monde là, et après, ils voient plus ses parents. Et t'es là, ça va pas du tout.	Conf
M. Antoine : Ils arrivent à la retraite, maison de repos.	A
M. Marcel : Voilà. Ouais, tu vois, les trois quarts.	A
Enseignante : Vous avez raison, j'allais dire exactement ce que vient de dire M. Antoine, c'est-à-dire qu'on a un problème avec les personnes âgées en France. Même quand elles sont parfois dans une famille, et ben, on arrive à des situations où elles sont placées en maison de retraite.	A
M. Marcel : Voilà, ils arrivent à les mettre dans...	A
M. Antoine : Ils préfèrent payer et les mettre dans une maison de retraite.	A
Enseignante : Il me semble que dans les cultures maghrébines, les anciens sont	

conservés dans les familles. Dans les cultures africaines, ce sont des bibliothèques, les anciens. On dit que ce sont des bibliothèques et qu'ils connaissent tout au niveau oral, les traditions, les contes et...	A
M. Marcel : Comme on dit, un jeune, euh... Un vieux assis voit plus loin qu'un jeune debout.	Conf
Enseignante : Ah, c'est joli. Mais c'est ça...	A
M. Marcel : C'est une métaphore...	A
Enseignante : M. Marcel, du coup, vous, votre idée, c'était, je donne si le frère est jeune et quand même s'il est âgé ?	A
M. Marcel : S'il est âgé, après moi, je verrais pas rapport à lui, maintenant, parce que y a certains vieux, y en a aussi, ils ont soixante-dix ans, ils sont fatigués, ils sont à l'hôpital, ils vont dire quoi, laissez-moi partir...	Loi+F
Enseignante : Oui, mais il y en a qui vont bien.	A
M. Marcel : Y en a, ouais mais y en a qui vont bien, mais je vous parle, y en a dans une position, y en a, ils ont des demandes, y en a, ben c'est bon, j'en ai marre de cette vie, ils ont soixante-dix ans, ils se disent quoi, je vais passer vingt-cinq ans avec des médicaments, des machins, peut-être qu'ils en ont marre de tout ça, on sait pas.	Loi+F
Enseignante : Et M. Ali, pour terminer ?	A
M. Ali : Par rapport à là où on en était...	A
M. Marcel: T'as dit s'il a soixante-dix ans, tu donnes, tu fais comment, tu, tu lui proposes ? Moi, je lui demande, si il veut rester, je lui donnerais, s'il veut pas rester, y en a ils ont, ils ont des, des volontés pour partir, y en a ils arrivent à soixante-dix ans, ils sont épuisés de la vie. Y en a, même avant, ils sont épuisés.	Loi+F
Enseignante : Oui, y'en a qui sont épuisés avant. M. Ali ?	A
M. Ali : Ouais, ouais, tout dépend du contexte en fait, c'est ça le truc.	Conf
Enseignante : Alors précisez.	A
M. Ali : Ben tout dépend, ça se peut que si elle a des enfants, elle veut rester vive, ça se peut elle veut pas risquer, après, il dit bon, je vais perdre mon rein...	Conf
M. Marcel : Après, je pense que, je pense que vous auriez dû mettre sur les parents, je pense qu'on aurait tous fonctionné de la même façon, parce que les parents, c'est plus euh...	Conf

Enseignante : Le parent qui est malade ? Mais du coup, il est forcément plus âgé.	A
M. Marcel : Ouais, mais le parent, c'est plus le parent quoi, le parent, je peux pas m'en passer.	Conf
M. Samuel : Donc, ça en revient à ce que je disais tout à l'heure.	A
M. Marcel : Mais frère, moi personnellement, moi je dis la vérité moi, mes deux parents, voilà, c'est mes deux parents, après hein...	Conf
M. Antoine: Peu importe l'âge.	A
M. Marcel : Peu importe l'âge. Mais demain, même quitte à choisir entre ma mère et une de mes sœurs ou mes frères, je vais choisir ma mère moi, je vous le dis tout de suite hein.	Conf
Enseignante : D'accord.	A
M. Marcel : Je pense que les trois quarts, ça va être ça, après, je sais pas, chacun son, son optique.	Conf
Enseignante : M. Antoine ?	A
M. Antoine : Ah, tout à fait.	RVie
Enseignante : Vous êtes d'accord ?	A
M. Ali : Tout à fait.	Conf
Enseignante : Les parents. M. Samuel, les parents. M. Ali ?	A
M. Antoine : Ouais, enfin, y aura pas de réflexion.	Conf
M. Samuel : Donc ça revient à ce que j'ai dit tout à l'heure. J'aime bien moi qu'ils reviennent toujours à ce que...	A
M. Marcel : Parce que dès fois, on peut avoir des frères, et y en a, ils sont plus crapules que d'autres, tu vois, on sort d'un endroit, ça reste notre frère, c'est plus machin, mais y en a, ils ont des comportements voilà, que toi, toi t'es frère avec eux mais eux, ils sont pas trop frères avec toi, ça fait que, ça dépend, je parle souvent pour les familles très très nombreuses, voilà, après ben, y a toujours une brebis galeuse ou deux, toute façon, c'est de partout pareil, mais les parents, c'est les parents. Voyez ce que je veux dire, c'est un appui les parents. Demain, quand y a plus les parents, voilà, ça fait un vide, c'est pas comme si tu vas voir ta sœur ou ton frère, c'est pas le même amour quoi.	Conf
Enseignante : Merci.	A

Annexe 10 : Fiche de préparation Dilemme moral Le camp de concentration

Déroulement de la séance

Temps 1 : Découverte du dilemme moral Le camp de concentration.

- Distribution du texte du dilemme moral Le camp de concentration.
- Lecture oralisée du texte pour accès à la compréhension et au sens du texte.
- Questions : Quels sont les personnages du texte ? Quel est le problème ?

Temps 2 : Formulation de prise de position individuelle.

- Question : René doit-il donner cette nourriture au mourant, ou la garder ?
- Réflexion silencieuse des élèves par rapport à leur positionnement.

Temps 3 : Discussion et établissement des positions et des justifications.

- Questionnement étayant pour définir les positions de chacun et clarifier les valeurs qui les sous-tendent : Quelles sont les valeurs qui ont guidé votre choix ? Pourquoi ces valeurs sont-elles si importantes pour vous ? Pouvez-vous donner des exemples qui illustrent ces valeurs ? Si vous faisiez un choix contraire, quelles seraient les valeurs qui seraient bafouées ? Pouvez-vous donner des exemples ?
- Questions à poser : 1) Demandes pour clarifier ce qu'il y a de particulier dans ces situations : satisfaction de ses intérêts propres versus respect inconditionnel de la vie humaine.

Temps 4 : Elargissement et bilan de la discussion autour du dilemme moral Le camp de concentration.

- Questions d'extension : Qu'est-ce que cela changerait : 1) Si le mourant était un enfant ? 2) Si tous les déportés sont condamnés à périr ?

Dilemme moral Le camp de concentration

Les déportés dans un camp de concentration ont décidé de partager les rares colis qu'ils recevraient.

Les conditions de vie sont extrêmement difficiles, beaucoup de déportés meurent chaque jour faute de nourriture, d'hygiène et de soins minimum pour effectuer le travail pénible qui leur est demandé dans ce camp.

Un jour, un colis arrive enfin. Les vivres sont partagés. Peu de vivres, beaucoup de personnes à nourrir : cela fait peu pour chacun en fin de compte.

En toute confiance, René est chargé par ses camarades d'aller porter une sardine à un mourant. Personne ne le contrôle, personne ne saura s'il l'a fait ou non, le mourant lui-même n'est pas au courant.

Pour René, manger un peu plus, c'est augmenter ses chances de survivre.

René doit-il donner cette nourriture au mourant, ou la garder ?

Annexe 11 : Retranscription Dilemme moral Le camp de concentration

Enseignante : Est-ce que vous avez compris le dilemme ?	A
M. Laurent : Ouais.	A
Enseignante : Le choix... Qui veut s'exprimer ?	A
M. Samuel : Commençons par M. ?	A
Enseignante : Monsieur Antoine.	A
M. Antoine : Je dois faire quoi, je dois m'exprimer sur le texte ?	A
Enseignante : Oui.	A
M. Antoine : Et donner mon avis, c'est ça ?	A
Enseignante : Oui, c'est ça, donner votre avis.	A
M. Antoine : Ben, on est dans une situation difficile quoi, soit il meurt, soit il partage. Moi, j'aurai partagé moi.	RVie
Enseignante : Vous auriez partagé ?	A
Antoine : Voilà.	RVie
Enseignante : Vous pouvez dire pourquoi ?	A
M. Antoine : Parce que de toute façon, ça, je vais pas, je vais pas manger tout seul alors que les gens ils sont, ils crèvent la dalle, et moi, je vais manger devant eux, ça se fait pas.	RVie Solid
Enseignante : Qui est d'accord ?	A
M. Marcel : Moi, je suis d'accord. On partage.	Solid
M. Antoine : On est dans un camp de concentration, de toute façon, on va tous mourir, donc euh, autant faire des bonnes actions avant de mourir hein. On va pas se goinfrer comme un égoïste hein.	RVie Solid
M. Samuel : Moi je...	A
M. Antoine : Après c'est...	A
Enseignante : M. Samuel ?	A
M. Samuel : Moi, en fait, je suis, je suis un peu d'accord avec lui, mais pas tout à fait en fait, parce que si, si ça me permet d'aller encore, de survivre plus longtemps, je vais penser à moi, avant de penser aux autres. Si je peux penser aux autres, après, y a pas de problème. Si j'ai de quoi penser aux autres. Si j'ai pas de quoi, je peux penser qu'à moi, je...	Egoc

M. Laurent : Et quand tu donnes les desserts, tu penses aux autres ?	Egoc
M. Samuel : Ben non, mais si tu veux la ramener, j'en ai et tout moi... Ouais, voilà quoi, après je sais pas, peut-être, dans un sens je le comprends, mais dans un autre sens, je suis pas tout à fait d'accord avec lui, parce que...	Egoc
M. Marcel : Déjà, dans la nourriture, est-ce qu'il y a que ça de nourriture, ou est-ce qu'ils en redonnent un peu tous les jours ?	A
Enseignante : Il y a très peu de nourriture.	A
M. Marcel : C'est-à-dire ? Ils en ont un peu tous les jours ? Mais c'est tous les jours les mêmes personnes qui en ont, c'est ça que vous voulez dire.	A
Enseignante : Non. Y a un colis qui arrive avec toute la nourriture.	A
M. Antoine : Si tu lui donnes pas ça, il meurt.	RVie
Enseignante : Et ils le partagent entre eux. Donc l'idée c'est, est-ce qu'ils font un partage égal, équitable...	A
M. Marcel : Ben normalement, c'est un partage équitable.	Egal
Enseignante : C'est-à-dire ?	A
M. Marcel : Ca veut dire que tout le monde, il mange un peu. On partage. Comme là, ben y a eu du partage. Regardez, vous avez ramené un thème, M. Laurent a fait du partage.	Egal
Enseignante : Du partage équitable ?	A
M. Marcel : Ouais, ouais, si vous l'auriez pris vous, c'est vrai que ça aurait pas été équitable, mais bon, on aurait pu trouver une solution. J'aurais dû laisser la moitié à M. Ali.	A
M. Samuel : Non, mais on n'est pas dans ce contexte-là. On n'a pas faim, on n'est pas morts de faim.	A
M. Marcel : Ben, c'est un exemple, c'est un exemple.	A
M. Samuel : Mais non. C'est pas un bon exemple parce qu'ils meurent de faim.	A
M. Antoine : C'est pas plus mal, y a, y a quatre vues ou cinq vues là. Y a qu'une sardine, on parle que d'une sardine.	A
M. Marcel : Ouais, sûrement. Mais sur la survie, si le mec tu lui donnes pas, il va mourir.	RVie
Enseignante : Oui, c'est ça.	A

M. Marcel : Y en a un, vous partagez pas, il risque de mourir.	RVie
Enseignante : Oui.	A
M. Marcel : Donc, on peut partager, moi je pense, moi je pars du principe qu'on peut partager.	Egal
Enseignante : Sachant que vous êtes le seul à savoir si la personne mourante aura le morceau de sardine ou pas.	A
M. Samuel : Personne te contrôlera.	A
M. Marcel : Ouais, ben je lui donnerai. Quand même, c'est une vie, c'est, c'est un être humain, ça revient à peu près au même thème que, que la semaine dernière, non ?	RVie
Enseignante : Très bien. M. Ali ?	A
M. Samuel : Oui, il dit comme moi.	Egoc
M. Ali : Oui, ben non, non, ouais, ouais, je donnerai, ouais bien sûr. Je donnerai mon morceau de sardine.	Solid
M. Samuel : M. Laurent ?	A
Enseignante : M. Laurent ?	A
M. Laurent : En théorie, on partage.	Solid
M. Samuel : En théorie ?	A
Enseignante : En théorie ?	A
M. Laurent : En théorie, on partage. Mais en pratique, en pratique, est-ce qu'on partage à ce moment-là de sa vie, le cerveau à ce moment-là...	Solid
M. Samuel : Voilà, voilà, au moins quelqu'un de franc, voilà.	A
Enseignante : C'est intéressant ce qu'il dit. Pourquoi vous dites, le cerveau, à ce moment-là ?	A
M. Laurent : Parce que quand on meurt de faim, quand y a rien dans l'estomac, et que, et que, le manque de sommeil, le manque de nourriture, ça, ça agit autrement. Dès fois, c'est même pas nous qu'on réagit.	Egoc Loi+F
Enseignante : C'est intéressant ce qu'il dit.	A
M. Samuel : Ben bien sûr. Parce que ils sont tous là, parce qu'ils sont venus le ventre plein, ils parlent comme ça, mais dans leurs cas, où ils ont le ventre vide, ils vont mourir, est-ce que ça se passerait comme ça ?	Egoc Loi+F

M. Laurent : En théorie, je te donne, je te donne de la viande humaine, tu la manges la viande ?	A
M. Samuel : Non.	A
M. Marcel : Tu la manges pas.	A
M. Samuel : J'ai pas faim.	A
M. Laurent : Ils l'ont bien mangé ceux qui ont eu l'accident, qui sont restés bloqués à, à la neige, avec l'avion.	Egoc
Enseignante : Tout à fait. Dans la Cordillère des Andes.	A
M. Laurent : A ce moment-là, tu sais pas comment ton cerveau, il réagit. Là, je vais te proposer de la viande humaine, tu vas me dire, non mais ça va pas ou quoi ?	A
M. Samuel : C'est sûr.	A
Enseignante : Ah l'exemple, il est intéressant, parce que dans la Cordillère des Andes, il y a une équipe de rugby, ils se sont crashés en avion, et en fait, personne ne pouvait aller les secourir, donc ils étaient dans la neige, et il y en a beaucoup qui étaient morts. Et à un moment, les ressources se sont épuisées, et le dilemme c'était, est-ce qu'on va manger nos camarades morts pour nous, survivre, avoir une chance de vivre, ou est-ce qu'on se laisse mourir ? Parce qu'ils savaient qu'ils étaient condamnés. Le temps que les secours arrivent, ils étaient tous morts. Et y en a qui ont fait le choix de manger les personnes qui étaient mortes. Sachant que du coup...	Egoc
M. Marcel : Et ils sont pas morts eux ?	A
Enseignante : Non, ils ont survécu.	A
M. Antoine : Dans le film et tout, tu vois qu'ils ont survécu.	A
Enseignante : Y a un film, y a des livres, c'est extraordinaire, parce qu'après, il y a un sentiment de culpabilité chez les personnes qui ont mangé pour survivre, qui est incroyable. Sauf que, comme disait justement M. Laurent, c'est que à ce moment-là, y a plus rien. Y a le froid, y a la nuit, le manque de sommeil, le manque de tout...	Egoc Loi+F
M. Laurent : Le manque de sommeil, le manque de nourriture... Le cerveau et les, et les nerfs, y a tout qui joue.	Loi+F
M. Marcel : Surtout, je pense que y a l'instinct de survie.	Loi+F

Enseignante : Oui.	A
M. Laurent : Voilà, pourquoi on dit, en théorie on partage, en pratique, qu'est-ce que ça va faire ?	Solid
M. Samuel : Donc maintenant, tu peux revenir, tu reviens pas sur ce que t'as dit ?	A
M. Marcel : Je reviens pas. Si on peut manger tous un petit morceau ensemble. Après eux, je pense que dans la théorie, il a, il a pas tort, mais ils ont, ils ont voulu partager, certaines personnes n'ont pas voulu manger. Donc c'est, c'est dans leur bon vouloir. Voyez, mais dans le partage, y en avait des carottes hein, ils auraient pu en manger, non ?	Solid A
Enseignante : Dans le camp ou dans la Cordillère des Andes ?	
M. Marcel : Non, Cordillère des Andes.	A
M. Laurent : Non, mais là tu peux pas, parce que là, ils savent que y a les, les colis qui arrivent, mais ils savent pas quand. Tu peux pas manger autant, même tu sais que y a un colis qui va arriver, mais tu sais pas quand. Alors, les rescapés, ce qu'ils ont fait, c'est qu'ils étaient...	Solid
M. Marcel : Mais les rescapés, y en a deux, ils ont pas voulu manger, ils sont morts, c'est ça que je veux dire...	A
Enseignante : Oui, oui.	A
M. Marcel : Ils avaient le choix de manger, c'est eux-mêmes qui ont fait le choix de pas manger. C'est ça aussi qui est, qui est complexe. C'est que leur instinct de survie, j'sais pas, il est pas ressorti... Puisque après, dans un instinct de survie, on va pas savoir nos réactions. Quand on est en danger, si demain on peut se faire agresser par deux, trois personnes, on sait pas. Peut-être que vous avez un couteau sur vous, on sait pas comment vous allez réagir. Après, avec la peur, la panique... L'instinct de survie, vous voyez votre vie défiler... Ca peut partir tout seul, vous voyez. On n'a pas tous le même aussi.	Egoc Loi+F
Enseignante : Le même instinct de survie ?	A
M. Marcel : Ouais, y en a, ils sont prêts à tout pour survivre.	Loi+F
M. Samuel : Lui. On l'appelle Mac Gyver ici en détention. Il est capable de faire plein de choses. Lui, je le verrai bien dans un truc comme ça. L'instinct de survie, lui, il est capable de...	A
M. Marcel : Moi, je pense que tout le monde a un instinct de survie. N'importe	Loi+F

lequel.	
M. Samuel : Il est développé le sien.	A
M. Marcel : Tu fais passer, même des animaux, ils l'ont, donc je verrai pas pourquoi les êtres humains, ils l'auront pas.	Loi+F
Enseignante : Non, mais l'humain, il a un instinct de survie, en principe, qui est fort. Et c'est ce qui a permis aux vivants d'accepter de manger leurs collègues qui étaient morts.	A
M. Marcel : Ben voilà, voilà. Parce que manger un collègue en temps normal, c'est qui qui le ferait ?	A
M. Antoine : En plus, ils avaient pas de feu, je crois, ils les mangeaient crus.	Loi+F
Enseignante : Non, y avait pas de feu, y avait rien. Les corps étaient conservés dans la neige.	A
M. Samuel : Mais c'était en quelle année ?	A
M. Antoine : C'était en quatre-vingt-dix, dans les années quatre-vingt-dix ?	A
M. Samuel : Avant, fin des années quatre-vingts, non ?	A
Enseignante : Je sais plus, quatre-vingts, quatre-vingt-dix.	A
M. Antoine : C'est comme le mec aussi, qui s'est coupé la main. Il buvait pas sa pisse et tout, en attendant...	A
Enseignante : Oui, ça c'est la survie.	A
M. Marcel : Le truc versus man là, celui qu'il y avait dans tous les trucs là ?	A
M. Marcel : Dans les forêts et tout, il dit les trucs de survie, ils pissent dans un truc, tu peux ouvrir des chameaux ou quoi, il lui a pris son, son, son estomac, et après, il a pressé pour voir où...	A
Enseignante : Alors là, vous avez l'air, M. Antoine ?	A
M. Ali : Vous pouvez enlever votre veste, M. Antoine, elle vous a dit. Tu peux enlever ta veste ?	A
Enseignante : Je ne lui ai rien dit.	A
M. Ali : Ah, je croyais que vous lui aviez dit ça.	A
Enseignante : Et bien, je ne vais pas lui demander d'enlever sa veste, c'est un adulte. On n'est pas au collège. C'est juste parce que, non, non, c'était pas pour que vous enleviez votre veste, vous faites comme vous voulez... C'était pour dire que	A

vous avez l'air relativement d'accord quand même sur le choix. C'est-à-dire que vous donnez la sardine au mourant.	
M. Ali : Mais je me rappelle la dernière fois, M. Samuel, il était pas dedans, il disait non, non.	Egoc
M. Marcel : Non, il était pas d'accord. Avec son histoire de famille là, il était pas trop de notre avis...	Egoc
Enseignante : Oui, mais justement, c'est intéressant que l'un d'eux ne soit pas d'accord.	A
M. Samuel : Ben moi, c'est pareil.	A
Enseignante : Alors, c'est quoi pareil ?	A
M. Samuel : Mais euh, elle me regarde. Justement, elle veut que j'intervienne, et que je dise, non, moi je suis pas d'accord.	A
Enseignante : Non.	A
M. Samuel : Vous avez raison.	A
Enseignante : Bien, vous êtes d'accord ou...	A
M. Samuel : Je pars dans le sens de M. Laurent, c'est que la théorie, ouais, c'est plus facile à dire qu'à faire aussi. Le jour où ça nous arrive, on sait pas, comme dit M. Marcel. M. Marcel dit que l'instinct de survie va faire qu'on va réussir à ce que... C'est pas moi ça ?	Solid Egoc Loi+F
Enseignante : Non.	A
Enseignante : C'est pas toujours vous quand il se passe quelque chose.	A
M. Samuel : Et euh, euh, voilà. Mais peut-être qu'on va faire en sorte de, de partager, on va dire, c'est pas grave, et notre instinct de survie va être d'accord du fait que, on doit mourir, on meurt. Mais, moi je pars plus dans le sens où je vais manger plus pour moi que pour eux. Mon instinct, il va être comme ça.	Egoc Loi+F
Enseignante : Ah, vous n'êtes pas d'accord.	A
M. Samuel : Ah, je suis pas d'accord.	Egoc
M. Laurent : Et, pour certaines personnes, pas besoin d'être dans cette situation pour penser comme ça...	Egoc
M. Samuel : Le dessert, c'est pas moi.	Egoc
M. Laurent: Pour certaines personnes, y a pas besoin d'être dans une situation de	Egoc

mort ou vif.	
Enseignante : Ah oui, j'ai compris.	A
M. Laurent: Pour parler du sens du concret, vous savez ?	A
Enseignante : J'ai compris.	A
M. Laurent : Quand on passe à la gamelle, qu'on nous donne une pastèque congelée, qui, qui a pas d'eau, qui est déshydratée, qu'on l'a refuse, et que le mec part avec son chariot, alors que dans le chariot, y a des dizaines de melons cachés, et que c'est le surveillant qui dit, ah mais si tu veux, y a du melon...	Egoc Loi+F
M. Samuel : Non, mais t'étais pas dans mon bâtiment, donc voilà... Quand j'étais gamelleur, t'étais pas dans mon bâtiment...	A
M. Laurent : Mais ça s'est passé quand j'étais dans ton bâtiment...	Egoc
M. Samuel : Et j'étais, et j'étais pas gamelleur. J'étais coiffeur, coiffeur.	A
M. Laurent : Non, mais c'est pareil.	A
M. Samuel : Non, non, non, mais c'est pas pareil, j'étais pas gamelleur.	A
M. Laurent : Ouais, mais t'étais présent, des fois, tu faisais...	A
M. Samuel : Ouais, j'étais présent, c'est vrai.	A
M. Laurent : J'étais étonné ce jour-là, j'ai dit, ah bon ? Mais j'ai cru que le surveillant, il allait se faire tuer. Quand j'ai vu passer le chariot, la pastèque, t'en veut, bon ben c'est bon ? Et je lui dis quoi, je lui dis quoi ? Laisse tomber, c'est quoi cette pastèque, elle est morte. Et il commence à se barrer, et le surveillant, il dit, mais si tu veux, y a du melon. J'ai regardé la tête du melon, j'ai fait... J'ai dit, c'est pas grave, je le prends... La vérité, pendant le ramadan, frère...	Egoc Loi+F
Enseignante : Bien, il me semble comprendre, d'après vos propos, que l'on a pas besoin d'être dans une situation compliquée...	A
M. Laurent : D'après mes propos je vous dis...	A
Enseignante : Alors, si on en revient à notre camp de concentration, qu'est-ce que ça changerait si le mourant était un enfant ? Est-ce que ça changerait quelque chose, et si oui, pourquoi ?	A
M. Laurent : Je pense que le sentiment de culpabilité, il serait beaucoup plus fort.	RVie
M. Samuel : Moi oui.	A
Enseignante : Pourquoi ?	A

M. Laurent : Parce qu'il a pas eu la chance de vivre.	RVie
M. Samuel : Y a, y a, y a, dix ans en arrière, non, j'aurai peut être pas...	Egoc
Enseignante : Pourquoi pas.	A
M. Marcel : Ca se refait, les enfants.	TP
M. Samuel : Voilà, donc, lui, il a pas d'enfants. Moi, j'ai des enfants.	A
Enseignante : Vous, vous avez des enfants ?	A
M. Samuel : Mais y a dix ans en arrière, peut être que...	Egoc
Enseignante : Et M. Marcel ?	A
M. Marcel : Non, je pense que ouais, je suis dans le partage.	Solid
Enseignante : Mais, et si c'est un enfant ?	A
M. Marcel : Ca changera pas. Au contraire, si c'est un enfant, il mangera moins.	Egoc
Enseignante : Et alors ?	A
M. Samuel : Qu'est-ce que tu racontes ?	A
M. Marcel : Et alors, y aura moins à partager.	Egoc
Enseignante : Y aura moins à partager, d'accord. Et M. Antoine ?	A
M. Antoine : Et ben moi aussi, je partagerais avec un enfant.	Solid
M. Samuel : Tu donnerais moins de ta part.	Solid
Enseignante : Vous auriez moins d'hésitation qu'avec un adulte ?	A
M. Antoine : Ouais, mais même avec un adulte, j'aurai pas d'hésitation.	Solid
Enseignante : D'accord, ça c'est intéressant.	A
M. Samuel : Non, mais c'est pareil, c'est le même degré, c'est le même degré, ou...	A
M. Antoine : Non, c'est pas le même degré, un enfant je... Un enfant, voilà...	Solid
Enseignante : Mais même si c'était un adulte, vous êtes en train de dire que même si c'était un adulte, vous partageriez.	A
M. Antoine : Ouais, on n'est pas dans la survie...	A
Enseignante : M. Samuel, vous rigolez beaucoup et vous coupez la parole.	A
M. Samuel : Mais euh, vous êtes sérieuse ?	A
M. Ali : Etonnez-vous pas si euh...	A
Enseignante : Vous demandez ?	A
M. Samuel : Ok, ben je vais...	A

M. Marcel : En attendant, c'est pas les gamins qui se font engueuler, voilà...	A
M. Samuel : J'ai pas compris.	A
Enseignante : Non, M. Samuel, je dis ça parce que...	A
M. Samuel : Non, mais j'ai pas compris... Non, mais c'est bon moi, ça y est, à partir de maintenant, vous avez raison...	A
Enseignante : Il est pas content. C'est pas grave. Ou sinon, je peux pas ... Allez M. Ali, qu'est-ce que vous en pensez ?	A
M. Ali : Moi, je l'ai dit ma, ma, ma réponse...	A
Enseignante : A l'issue du débat, est-ce que vous restez sur le même positionnement ? M. Ali ?	A
M. Ali : Ouais, non, quand c'est un enfant, c'est vrai que c'est plus euh, plus euh... On est plus sensible à un enfant. C'est ça la dernière question ?	Solid
Enseignante : Oui, mais si c'était un adulte.	A
M. Ali : Ben ouais, mais pareil, la même chose.	Solid
M. Laurent : Et si c'est une jolie fille, tu lui donnes tout, quoi, si c'est une jolie fille.	A
Enseignante : M. Marcel ?	A
M. Marcel : Moi je dis, sur l'enfant ou sur, sur l'adulte ?	A
Enseignante : Les deux.	A
M. Marcel : Ben, sur l'enfant, je serais un peu plus, euh, sensible, voilà, parce que vous voyiez, même dans la rue, y en a, quand on voit des mendiants, qui mendient, quand ils sont avec un enfant, voilà, ça touche plus que quand ils sont seuls.	Solid
M. Laurent : Voilà pourquoi ils se servent des enfants.	A
M. Marcel : Voilà, tu vois, on peut dire qu'ils se servent des enfants...	A
M. Ali : Les roumains.	A
Enseignante : D'accord. M. Laurent ? Vous restez sur ce que vous aviez dit, vous partagez ?	A
M. Laurent : Ouais, non, en théorie.	Solid
Enseignante : Oui voilà, oui, c'était intéressant, c'était en théorie, mais à ce moment-là, dans cette situation extrême, on ne sait pas ce qu'il va se passer...	A
M. Marcel : En pratique, il l'a fait déjà...	Solid

M. Laurent : En théorie, je partage, mais sur la pratique...	Solid
Enseignante : C'est vrai que c'est difficile, on ne peut pas se décentrer, parce qu'on ne l'a pas vécu en fait.	A
M. Laurent : C'est ça.	A
Enseignante : M. Samuel ?	A
M. Samuel : Moi pareil.	Egoc
M. Marcel : En même temps, je pense que...	A
Enseignante : Allez, M. Samuel.	A
M. Samuel : Ouais, pareil, je veux plus, j'ai même pas envie de parler...	A
M. Marcel : Allez Samuel là... Allez, non, vas-y, pas de chipoterie.	A
Enseignante : Merci Messieurs.	A

Annexe 12 : Fiche de préparation Dilemme moral L'autopsie

<u>Déroulement de la séance</u>
<p><u>Temps 1 : Découverte du dilemme moral L'autopsie.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Distribution du texte du dilemme moral L'autopsie.- Lecture oralisée du texte pour accès à la compréhension et au sens du texte.- Questions : Quels sont les personnages du texte ? Qui a un problème ? Pourquoi ?
<p><u>Temps 2 : Formulation de prise de position individuelle.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Question : Selon vous, que devrait faire M. Martin ? Pourquoi ?- Réflexion silencieuse des élèves par rapport à leur positionnement.
<p><u>Temps 3 : Discussion et établissement des positions et des justifications.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Questionnement étayant pour définir les positions de chacun et clarifier les valeurs qui les sous-tendent : Quelles sont les valeurs qui ont guidé votre choix ? Pourquoi ces valeurs sont-elles si importantes pour vous ? Pouvez-vous donner des exemples qui illustrent ces valeurs ? Si vous faisiez un choix contraire, quelles seraient les valeurs qui seraient bafouées ? Pouvez-vous donner des exemples ? ».- Questions à poser : 1) Savez-vous en quoi consiste une autopsie ? 2) Demandes pour clarifier ce qu'il y a de particulier dans ces situations : le respect de l'intérêt individuel (la parole donnée à un proche) versus le respect de l'intérêt collectif (faire avancer la médecine).
<p><u>Temps 4 : Elargissement et bilan de la discussion autour du dilemme moral L'autopsie.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Questions d'extension : Qu'est-ce que cela changerait : 1) Si la mère de M. Martin avait été d'accord pour réaliser l'autopsie ? 2) Si M. Martin obtenait un dédommagement financier pour compenser le fait qu'il y ait une autopsie sur le corps de sa mère ?

Le dilemme moral L'autopsie

Monsieur Martin vient de perdre sa mère à cause d'une maladie rare.

On connaît peu de choses sur les symptômes et les traitements de cette maladie.

Aussi le médecin lui a-t-il demandé la possibilité de pratiquer une autopsie pour vérifier la cause du décès et vérifier dans le même temps ce que les recherches ont trouvé jusqu'à maintenant sur cette maladie.

Il lui a dit que les connaissances qu'il en retirerait pourraient permettre de soigner d'autres personnes souffrant de la même maladie.

Par ailleurs, Monsieur Martin sait bien que sa mère n'aurait pas voulu subir une autopsie.

Que devrait faire Monsieur Martin ?

Accéder ou non à la demande du médecin ?

Annexe 13 : Retranscription Dilemme moral L'autopsie

Enseignante : Qui souhaite commencer ?	A
M. Marcel : Ben, moi.	A
Enseignante : Allez, M. Marcel.	A
Marcel : Ben, si elle le veut pas, après faut respecter ses choix.	Conf
Enseignante : Le choix de la maman ?	A
M. Marcel : Voilà, le choix de la maman. Après, y a d'autres choses qui sont un peu plus complexes que ça, je sais pas si ça peut rentrer en compte. Parce que nous, dans notre religion, on n'a pas le droit de faire l'autopsie.	Conf
Enseignante : Oui ?	A
M. Samuel : Ouais, c'est vrai. C'est ce que j'ai entendu.	Conf
Enseignante : Oui, je l'avais déjà... Je le savais déjà.	A
M. Marcel : A part quand on est dans un pays euh, en France, ou un pays. Faut que ça soit, dans un pays musulman, ils vont pas la faire, mais dans un pays français, faut qu'on se plie aux lois de la France.	Conf RLoi
M. Samuel : Non pas spécialement hein...	A
M. Marcel : Si, faut que tu te plies dans le... Faut que tu te plies.	RLoi
M. Samuel : Ouais, tu te plies, mais bon, c'est pas, c'est pas obligatoire.	A
M. Marcel : Non, non, non, faut que tu te plies... Ah l'autopsie ? Si, si, si, ça dépend c'est quoi, voilà, ça dépend.	RLoi
M. Samuel : Après, ça dépend la mort, je pense.	A
Enseignante : Oui. Ça dépend des causes de la mort.	A
M. Samuel : Ca dépend de, voilà, voilà, mais c'est pas pareil.	A
M. Marcel : Tu prends une balle, ou quoi que ce soit, ils seront obligés de le faire.	RLoi
Enseignante : Tout à fait.	A
M. Marcel : C'est une obligation.	RLoi
Enseignante : Il y a des cas où l'autopsie est obligatoire, et du coup, c'est ce que vous dites, c'est que vous êtes obligés de vous plier à la loi du pays.	RLoi
M. Marcel : Nous, dans notre religion, y a marqué, faut que tu te plies, euh, faut	

que tu acceptes les lois de ton pays.	Conf
M. Samuel : Sauf si elles vont à l'encontre de...	A
Enseignante : Sauf, Monsieur Samuel ?	A
M. Samuel : Si elles vont à l'encontre...	A
M. Marcel : Non, si ça va à l'encontre de ta religion.	Conf
M. Samuel : C'est pourtant une obligation...	Conf
M. Marcel : Non, non, non, non.	A
Enseignante : J'ai pas entendu M. Samuel.	A
M. Samuel : Non, je vous dis en fait, les religions, dès fois, un coup c'est ça, un coup c'est ça, donc j'arrive pas à la comprendre moi personnellement, la religion.	Conf
Enseignante : D'accord.	A
M. Samuel : C'est compliqué.	A
Enseignante : Donc là, ce que pointait M. Marcel, c'est qu'effectivement, la mère de M. Martin avait fait savoir qu'elle était contre l'autopsie. Donc, vous vous respecteriez la parole de Mme Martin ?	A
M. Samuel : Ouais. Je suis d'accord avec M. Marcel.	Conf
Enseignante : M. Samuel, vous êtes d'accord ?	A
M. Samuel : Ouais, c'est par rapport au défunt quoi... Respecter ses choix.	Conf
M. Marcel : Je pense que c'est une euh...	A
M Samuel : S'il aurait voulu être incinéré, on l'aurait incinéré, on aurait respecté ses choix.	Conf
M. Marcel : Je pense que c'est une bonne chose de respecter son choix, après, comment on fait si on vit euh, sans respecter son choix ? On reste avec une culpabilité en nous-même... Je veux dire, on va culpabiliser de se dire, la personne nous avait dit de si, et on l'a pas respecté. Mais bon, c'est un choix que voilà. En plus, on peut même pas s'en excuser, c'est pas comme si vous faites quelque chose à quelqu'un, vous lui demandez pardon, après voilà. C'est un cas complexe.	Conf
M. Samuel : Il est là M. Antoine.	A
Enseignante : Le dilemme du jour, vous pouvez le rappeler ?	A

M. Marcel : Le dilemme du jour, c'est euh, si y a une personne, y a quelqu'un qui vient de perdre sa mère. Sa mère elle vient de lui dire, non, non, non, je veux, je veux pas d'autopsie, le médecin lui demande, à son fils, qu'il peut y avoir une autopsie pour savoir les causes de la mort, et, peut-être savoir comment ils pourraient soigner d'autres personnes qui étaient atteintes de ça.	A
M. Samuel : C'est un choix, sa mère, elle voulait pas qu'il fasse ça, mais un, mais le médecin il lui a dit, mais, on aimerait bien faire faire l'autopsie. Toi quoi, tu respecterais le choix ?	A
M. Ali : Ouais, tu, t'écoutes euh, moi, je respecterais le choix de ma mère.	Conf
M. Samuel : Bien sûr.	Conf
Enseignante : Même si vous savez que ça pourrait permettre de faire des progrès à la médecine ?	A
M. Samuel : On verra avec d'autres, c'est tout, ils verront avec d'autres, c'est tout.	Egoc
Enseignante : Ceux qui seront volontaires ?	A
M. Samuel : Voilà.	Egoc
M. Marcel : Moi, je pense que c'est pas sur une recherche qu'ils vont être plus performants que...	Egoc
M. Samuel : Non, mais surtout qu'il y a des volontaires. Y a des gens qui veulent ça.	Egoc
M. Marcel : Ouais, ouais, ouais.	Egoc
Enseignante : M. Antoine pardon ?	A
M. Antoine : Ah, mais moi aussi, je suivrais euh, les souhaits du défunt.	Conf
Enseignante : Même si vous savez que cela pourrait permettre de faire avancer la science ?	A
M. Antoine : Ouais, parce qu'après, ça pourrait nous mettre en porte-à-faux psychologiquement, en se disant, j'ai pas respecté la, la volonté du défunt.	Conf
Enseignante : C'est ce que disait M. Ali.	A
M. Samuel : Dernière volonté du défunt.	Conf
M. Antoine : Dernière volonté.	Conf
Enseignante : D'accord. M. Laurent ?	A

M. Laurent : Ah ben, c'est comme tout, ça dépend, sur un point de vue philosophique, moi, j'aurais préféré faire l'autopsie.	RVie
Enseignante : Pourquoi ?	A
M. Laurent : Parce que ça peut permettre de, de sauver d'autres personnes qui sont malades, avec cette maladie. D'un point de vue philosophique hein, je reste, je reste sur un point de vue philosophique.	RVie
Enseignante : Philosophique. L'autre point de vue, ça serait quoi ?	A
M. Laurent : Après maintenant, comme, voilà, comme vient de dire M. Marcel, y a plein de choses qui rentrent en compte. Après, y a d'autres points de vue qui rentrent en compte, mais si on reste sur un point de vue philosophique, moi je pense que l'autopsie, ça serait dur, mais je pense aussi si la personne, le défunt, je pense que si le défunt, on aurait pu lui dire ça avant sa mort, lui dire que l'autopsie de son corps pourrait euh, pourrait subvenir à, à une recherche qui pourrait être bénéfique pour le futur, je pense pas que le défunt, que le défunt soit, soit contre.	A RVie
Enseignante : C'est intéressant. Est-ce que, et ça renvoie à plein de choses, est-ce que vous vous êtes personnellement positionné par rapport à ça ?	A
M. Laurent : Moi personnellement, si je me positionne, encore une fois, ça va être sur un point de vue philosophique.	RVie
Enseignante : Mais vraiment concrètement, la décision que vous allez prendre, ce serait laquelle ?	A
M. Laurent : D'un point de vue philosophique ? Ouais, je veux bien d'accord.	RVie
Enseignante : Est-ce que vous accepteriez de donner votre corps à la science ?	A
M. Laurent : Ouais, d'un point de vue philosophique hein.	RVie
Enseignante : Oui.	A
M. Marcel : C'est une belle bête, c'est une belle bête.	A
Enseignante : M. Marcel ?	A
M. Marcel : Moi, je le donnerais pas.	Egoc
Enseignante : Vous ne donneriez pas votre corps à la science ?	A
M. Marcel : Non.	Egoc
Enseignante : Parce que ?	A

M. Marcel : Ben parce que, déjà, j'ai pas envie qu'on me, qu'on me, qu'on me découpe de partout. Voilà, après c'est, bon même si on est morts... Mais voilà.	Egoc
Enseignante : D'accord, M. Antoine ?	A
M. Antoine : Pareil. Je pense pas que...	Egoc
Enseignante : Alors, quand vous donnez votre corps à la science, je vous le dis, ça va dans les facs de médecine, et en fait, les étudiants de médecine, en première année, ils ont un corps à l'année, ils travaillent dessus, et après, ils remettent les morceaux dans un cercueil.	A
M. Antoine : Ah, non merci, c'est bon.	Egoc
M. Laurent : Moi, je reste vraiment sur un point de vue philosophique.	A
Enseignante : Mais c'est très intéressant. Mais, la question, c'est ça, M. Laurent, vous dites, je reste sur un point de vue philosophique. Mais l'autre point de vue, c'est quoi en fait ?	A
M. Marcel : C'est ton point de vue à toi.	A
M. Laurent : Mais non, mais l'autre point de vue, voilà, si on part sur un point de vue religieux, mon corps, il m'appartient pas.	Conf
Enseignante : Oui mais, et du coup si vous devez prendre la décision pour résoudre ce dilemme, vous allez faire comment pour résoudre ce dilemme ? Parce que là en fait...	A
M. Laurent : Si je suis face à un point de vue philosophique, ou si je suis face à la religion ?	A
Enseignante : Mais concrètement, si vous deviez vous positionner ?	A
M. Laurent : Si je suis dans cette position, et que je dois donner vraiment mon... Je donnerai pas.	Egoc
Enseignante : Vous ne donneriez pas ? D'accord.	A
M. Laurent : Voilà, si je suis vraiment sur le fait accompli. Parce que vous savez nous personnellement, on peut pas, on peut pas, parce qu'on a quand même des obligations. Au-delà de la loi, de ce que vous voulez, mais il y a des obligations. Vous comprenez ? Ça, c'est dans notre croyance à nous, vous comprenez ?	Conf
Enseignante : Oui, oui, tout à fait.	A
M. Laurent : Moi-même, je dois, je dois des comptes, et que si voilà, si ça c'est	

interdit, je le ferais pas, comme beaucoup de choses qui sont interdites et que je fais, voilà. Mais après, c'est, c'est un autre sujet.	Conf
Enseignante : D'accord.	A
M. Marcel : Mais je pense même que avant la bible hein, c'est pas de source sûre...	Conf
Enseignante : Je pense aussi que dans les autres religions...	A
M. Marcel : Je pense que c'est interdit hein.	Conf
Enseignante : Oui, je crois que oui. Euh, ça me fait penser, en ce moment, il y a une loi qui va sortir par rapport à ça. J'en ai entendu parler ce week-end. Ça veut dire que si vous n'avez pas explicitement mentionné votre refus de donner...	A
M. Samuel : Ca y est, c'est déjà sorti.	A
Enseignante reprend : Des organes, vous êtes automatiquement sur la liste des donneurs potentiels.	A
M. Samuel : Il faut signer un papier, un document.	RLoi
Enseignante : Il faut vous signaler pour dire que vous refusez.	A
M. Marcel : Avant ?	A
M. Samuel : Avant.	RLoi
M. Marcel : C'est pas le truc dans les boîtes aux lettres ? Ce truc-là ?	A
Enseignante : Et bien ça, je ne sais pas, en tout cas, ça vient de sortir au niveau de la loi, et si vous n'avez pas signalé explicitement, clairement, que vous étiez contre le don d'organe, alors qu'avant, c'était le contraire.	A
M. Marcel : C'est un truc de fou ce truc là.	Egoc
M. Samuel : En fait, si t'as pas rempli ce document, si t'as pas...	RLoi
M. Antoine : Ben ton corps, il va à la science.	RLoi
M. Samuel : Il va automatiquement.	RLoi
M. Antoine : Il va sur une liste de donneurs qui va à la science.	RLoi
Enseignante : C'est plus compliqué que ça, si jamais y a une personne qui décède. Le souci, c'est que, majoritairement, vous êtes plutôt jeunes, et que du coup, la question, vous vous la posez pas forcément. Quand ça arrive, on imagine la famille qui est quand même vraiment dans la peine et la souffrance, est-ce que c'est à ce moment-là que la famille peut prendre une décision ? C'est	A

trop compliqué. Moi, je pense que c'est très compliqué.	
M. Antoine : Et vous voyiez le, voyez le schéma là ? Vous allez voir votre enfant à la morgue, on vous dit, il est plus là...	A
M. Marcel : Dans une case.	A
Enseignante : Et justement, c'est pour ça que c'est important de se positionner de son vivant. Et de faire savoir à ses proches. Il y avait autre chose qui me venait à l'idée, c'est que même des personnes qui ne croient pas en une religion, refusent de donner leurs organes, de donner leur corps à la science.	A
M. Marcel : Ben oui, après c'est, c'est pas que pour une religion...	Conf
M. Laurent : Moi, je pense que donneur d'organes, c'est moins grave que, c'est pas moins grave, mais c'est moins choquant que donner son corps à la science.	Egoc
Enseignante : Vous pouvez dire pourquoi ?	A
M. Laurent : Ben voilà, on va vous enlever, on va vous enlever un organe, il va être mis quelque part chez quelqu'un, pour que cette personne puisse se permettre de vivre et votre corps, il reste intact. Vous donnez votre corps à la science, il est décomposé, vous devenez un puzzle.	Egoc
M. Antoine : Mais ouais, mais de toute manière, vous l'avez dit hein.	A
Enseignante : Oui, oui, c'est pour ça.	A
M. Laurent : Si, si on regarde, c'est choquant même.	Egoc
Enseignante : C'est choquant, et en même temps, les étudiants en médecine, si vraiment ils veulent apprendre l'intérieur du corps humain, à part découper et l'appréhender vraiment, comment on peut faire ?	A
M. Laurent : Ben, je sais pas moi si, j'ai envie de prendre un exemple, mais je sais pas si c'est pareil, je vais vous prendre un exemple, je sais pas si c'est pareil, les coiffeurs, ils s'entraînent sur des faux cheveux.	Egoc
Enseignante : Les coiffeurs ?	A
M. Laurent : Les coiffeurs, ils s'entraînent sur des faux cheveux.	Egoc
Enseignante : Sur des têtes...	A
Laurent : Ils ont des têtes, des mannequins, ils ont des faux cheveux, ils leur coupent les cheveux, ils apprennent à couper sur des personnes.	Egoc
M. Marcel : Sauf que c'est des vrais faux cheveux.	A

Enseignante : Non pas forcément. Ce sont des cheveux synthétiques.	A
M. Laurent : Non, c'est du synthétique, voilà, c'est du synthétique, mais bref, ça reste quand même un, un cobaye.	Egoc
Enseignante : Alors j'entends bien, mais la médecine, le fonctionnement du corps humain, il est d'une telle complexité, que je... Moi, c'est une question. J'ai pas de réponse... Qu'est-ce qui pourrait remplacer le fonctionnement du corps humain pour un étudiant en médecine, et qu'est-ce qui lui permettrait de savoir exactement ?	A
M. Samuel : Ben, les mannequins non ?	Egoc
M. Marcel : Ben, je pense qu'avec la science maintenant, ils vous font des mannequins, ils ont peu la, la, la matière de peau, on va dire la tête...	Egoc
Enseignante : Il faudrait tout reconstituer.	A
M. Antoine : Ouais, ils ont réussi à faire, là en Chine, ils font des, ils font des, des, mannequins, avec des organes quasiment similaires.	Egoc
M. Laurent : Qu'est-ce qui revient plus cher, qu'est-ce qui revient moins cher ?	Loi+F
Enseignante : Oui, question d'économie.	A
M. Marcel : J'ai vu un reportage, aux Etats-Unis, des personnes après leur mort, elles rentrent dans, dans un truc de...	Loi+F
M. Antoine : De gaz, là.	Loi+F
M. Marcel : De gaz...	Loi+F
Enseignante : On les cryogénise.	A
M. Antoine : C'est passé en Angleterre, avant hier ?	A
M. Marcel : Non, pas avant hier, y a longtemps. Pour, pour la, pour les ressusciter.	A
Enseignante : Oui, il y en a qui se font cryogéniser.	A
M. Marcel : Ah, ça, c'est autre chose.	A
M. Antoine : Y en a un, c'est arrivé y a deux jours ou trois jours là, y a la fille de quatorze ans, elle a fait une lettre, elle a dit pourquoi elle souhaitait, à une autre échelle hein... Elle était atteinte d'une maladie ou je sais pas quoi, elle a dit pourquoi, elle a fait une lettre au, elle a fait une lettre au...	Loi+F
M. Samuel : Vrai, ou c'est pas vrai ?	A

Enseignante : Vrai.	A
M. Antoine : Elle était encore en vie, elle savait qu'elle était condamnée, elle a dit...	Loi+F
M. Samuel : Ouais, mais même.	A
M. Antoine : Elle était condamnée, elle a dit en gros euh, je vais mourir... Ouais, ouais, j'vais mourir, et j'aimerais avoir une deuxième chance, quand la science le permettra, le jour où je mourrais ben...	Loi+F
Enseignante : Elle a été cryogénisée, et du coup, ce qu'elle espère, c'est que dans cinquante ou cent ans, on puisse la ressusciter pour la soigner. Euh, mais ça, c'était en Angleterre. En France, c'est pas possible.	A
M. Samuel : Non, mais c'est impossible en France.	A
Enseignante : Sauf...	A
M. Laurent : Y a des pélos, ils paient des cinquante mille euros pour être dans ces trucs.	Loi+F
Enseignante : Moi, je dirais plus.	A
M. Antoine : Non, non, c'est ça, ils ont dit quarante-trois mille euros.	Loi+F
Enseignante : Ca veut dire que si...	A
M. Antoine : Si il meurt euh, si y a un truc dans la science...	A
M. Marcel : Ils te mettent dans un truc...	Loi+F
Enseignante : Une capsule.	Loi+F
M. Marcel : C'est une grosse bombonne.	Loi+F
M. Samuel : Et la fille ?	A
M. Antoine : Ouais, ouais, pareil.	Loi+F
M. Marcel : C'est une grosse bombonne, en gros comme de l'azote, et ils te rentrent dedans frère, et ça te laisse ton corps intact.	Loi+F
M. Antoine : En fait, ça, ça te détruit pas les cellules...	Loi+F
M. Marcel : Et ces trépanés, ils disent quoi, ils disent, ouais, bientôt, comme, il va trouver comment ressusciter les gens... Un truc de fou.	Loi+F
Enseignante : Oui, mais ça veut dire que c'est réservé à une élite. Une fois de plus, c'est une question d'argent.	A
M. Antoine: Ouais, mais ça, c'est sûr.	Loi+F

M. Marcel : Ouais, mais ça c'est sûr.	Loi+F
M. Antoine : Ils vont pas, ils vont pas...	A
M. Marcel : Ils donnent pas ça à tout le monde.	Loi+F
M. Samuel : Ils veulent jamais mourir les mecs.	Loi+F
Enseignante : Par rapport au débat, le désir d'immortalité en fait, c'est un désir qui est sans limite chez l'homme quasiment. On le voit bien, quand les humains essaient de repousser la date du grand départ en allongeant la durée de vie. Après, la question qu'on peut se poser, c'est dans quelles conditions ?	A
M. Marcel : Vous y croyez à ça ?	A
Enseignante : Pour l'instant... Je pense qu'on n'est pas au courant de tout ce qu'il se passe au niveau des recherches, c'est sûr, on ne sait pas tout.	A
M. Marcel : Ouais, ça c'est sûr, mais vous pensez qu'un jour, il pourrait ressusciter ?	A
Enseignante : Je n'en sais rien, mais je ne le souhaite pas. Parce que je trouve qu'avoir euh, être immortel, je sais pas ce que ça peut renvoyer, je trouve ça étrange. Par rapport quand même, à ce dilemme-là. Est-ce que vous conservez le même positionnement ? Parce qu'on entend des choses intéressantes.	A
M. Marcel : Mais comment vous pouvez croire ça, alors que le corps, il a une âme ? Ça veut dire, comment ils feraient alors ?	Conf
Enseignante : Je ne comprends pas... Vous pourriez préciser votre question ?	A
M. Marcel: Vous, pour vous, un corps, il a une âme ?	Conf
Enseignante : La pensée, oui.	A
M. Antoine : Non, mais l'âme, c'est pas la pensée.	Conf
M. Marcel : C'est pas la pensée, c'est l'âme, une âme.	Conf
Enseignante : Quelque chose d'immatériel ?	A
M. Marcel : Voilà, que, que nous on voit pas.	Conf
Enseignante : Oui.	A
M. Marcel : Et cette âme-là, et ben, elle est où si il le ressuscite ? Faut bien qu'elle revienne cette âme, même si ?	Conf
Enseignante : Après la mort ?	A
M. Antoine : Non, mais y a un truc qui est bizarre déjà. Déjà, déjà, quand on,	

quand on se dit que le cerveau, il est plus oxygéné, oxygéné pendant un certain nombre de temps, on sait que la mort elle est, elle est là, et des gens qui, qui se font congeler cinquante ans et euh, qui sont cryogénisés pendant des années et des années, on pourrait réussir, réussir à les ressusciter ces gens ?	Loi+F
Enseignante : Et bien, c'est qu'on touche à la science-fiction en fait.	A
M. Antoine : Non, mais c'est de la science euh tout court, c'est pas de la fiction.	Loi+F
M. Samuel : Non, mais euh si, elle veut dire en fait.	A
Enseignante : C'est de la science-fiction dans la mesure où dans cinquante ou cent ans, on ne sait pas ce qu'il pourra se passer, c'est là la fiction.	A
M. Marcel : Non, non.	A
Enseignante : On ne sait pas si c'est possible, pour le moment, on ne sait pas. Est-ce que, dans le cadre de M. Martin, si votre mère vous disait qu'elle ne veut pas être autopsiée, alors attention, dans l'autopsie, on découpe quand même, on découpe, on pèse les organes, normalement, les médecins sont tenus de rendre un corps en bon état. Malheureusement, il y a des dérives, et du coup-là, c'est pas possible, éthiquement, c'est inacceptable, d'accord ? On ne peut pas rendre un corps recousu n'importe comment, ce n'est pas possible.	A
M. Marcel : Mais nous, on peut pas le voir déjà le corps ?	A
Enseignante : Et bien si.	A
M. Samuel : Tu l'ouvres ?	A
M. Marcel : Ben, le corps, il est, en général, il est caché hein ? Ils vont pas te montrer le corps...	A
M. Antoine : Excusez-moi, mais en France, c'est presque, c'est presque automatique, l'autopsie ?	RLoi
Enseignante : Non, je peux vous, à peu près vous préciser les cas, M. Marcel l'avait dit avant que vous arriviez. L'autopsie, elle va intervenir quand il y a un doute sur l'origine de la mort. Ça peut être ce cas-là.	A
M. Samuel : Surtout les morts par balles.	RLoi
M. Marcel : Pas obligé hein, si c'est une enquête, si c'est un accident... Pas obligé...	RLoi
Enseignante : Ben après, si les enquêteurs ils disent, et bien là, elle s'est vraiment pendue, et qu'il n'y a aucun doute, là, ils ne feront pas d'autopsie...	A

M. Samuel : Ouais, mais un accident de moto, ils vont pas calculer, ils vont faire l'autopsie à la moto peut être ?	A
M. Marcel : Ah non, non, non, au bled, ils font pas.	Conf
M. Samuel : Non mais pas au bled.	Conf
M. Antoine : Non, pas au bled.	Conf
Enseignante : En France.	A
M. Samuel : Si par exemple, si par exemple, en France, tu fais un accident de moto, c'est un accident, mais ils vont pas faire d'autopsie ?	RLoi
Enseignante : Non, non.	A
M. Antoine : Non, c'est quand il y a un doute sur la mort, c'est tout.	RLoi
Enseignante : Non, non, c'est juste quand y a un doute sur la mort. Mais ça me fait penser à quelque chose...	A
M. Marcel : Dès fois, ils veulent savoir les circonstances comment t'es mort.	RLoi
M. Samuel : S'il a fumé, il y a une prise de sang...	RLoi
M. Laurent : Non, non, non, dès fois, ils veulent savoir, ça veut dire, c'est quoi qui a causé la mort. Ouais, c'est un accident, mais c'est comment il est mort, il s'est brisé la nuque, il a eu ci, il a eu ça...	RLoi
M. Antoine : Le mec qui vit chez lui tout seul, il meurt, ils font une autopsie ?	A
Enseignante : Ca dépend.	A
M. Samuel : Ca dépend, si il a eu mal au cœur, c'est noté crise cardiaque.	RLoi
M. Antoine : Mais après, ça dépend si la personne, ça dépend le décès... Après, si y a un doute...	A
Enseignante : Euh, mais ça veut dire concrètement qu'en France...	A
M. Marcel : Mais ouais, parce que le mec, quand on sait qu'il est mort par balles, ils savent qu'il est mort par balle. Ils lui font l'autopsie. Donc euh, c'est, c'est...	Loi+F
Enseignante : Et ils la font quand même...	A
M. Marcel : Donc euh, ça a, ça a pas de sens que, ce qu'ils disent un peu. Parce que quand il y a un mort, et il a pris une balle, tout le monde il le sait qu'il a pris une balle.	Loi+F
Enseignante : Oui, et ils la font quand même.	A

M. Marcel : Pourtant, ils le font. C'est ça que je veux vous faire comprendre, pourquoi ils le feront pas pour les autres ?	Loi+F
Enseignante : Et là, ça veut dire que la famille, elle peut pas se reposer.	A
M. Samuel : Elle peut pas. Parce que là, c'est pas un accident. C'est pas un accident, c'est un crime.	RLoi
M. Laurent : Elle peut pas, parce que là, c'est pas un accident, c'est une injustice, c'est une injustice.	RLoi A
M. Samuel : Peut-être qu'il meurt dans...	A
M. Antoine : Non, mais après, y a tout qui change, après...	A
M. Samuel : Quelqu'un qui meurt, euh, c'est pas un accident, c'est un crime.	RLoi
M. Antoine : Après, y a, y a des trucs qui changent, et puis après, c'est...	A
M. Samuel : Par balle dès fois, ils font pas l'autopsie.	RLoi
M. Marcel : Non, mais c'est un accident.	Loi+F
M. Samuel : Même par balle, des fois, ils font pas s'ils savent que c'est un accident.	RLoi
M. Marcel : Si, ils le font...	Loi+F
Enseignante : Y a des cas où ils peuvent le faire.	A
M. Samuel : Y a des cas où j'ai vu, ils ont pas fait .	RLoi
M. Marcel : Je sais pas moi, je sais qu'ils ont fait pour les gars que j'ai vu, t'as vu, les dernières morts là, ils l'ont fait...	Loi+F
M. Samuel : Ouais, ils l'ont pas fait frère.	A
M. Marcel : Non, mais c'est pas pareil.	Loi+F
M. Samuel : Mais quand même, c'est pas par balle, c'est par dizaine de balles.	A
M. Marcel : Non, mais c'est la justice, c'est la justice. Mais quand c'est une enquête, en général, ils sont obligés. Après, je sais pas, peut être aussi ce qu'on s'est pas posé, peut être pour les assurances, ils veulent la cause du décès ?	Loi+F
M. Samuel : Peut-être, c'est ça aussi ?	A
M. Marcel : Y a les assurances aussi... Moi, je pense que...	Loi+F
Enseignante : Donc c'est qu'une question...	A
M. Samuel : D'argent.	A
M. Marcel : Voilà, c'est une question d'argent, moi je pense que c'est une	

question d'argent, les assurances veulent savoir. Déjà pour indemniser, parce qu'une assurance, elle indemnise pas comme ça. Si elle va vous dire, mais comment il est mort ? On sait pas, il est mort...	Loi+F
M. Samuel : Certains accidents de moto, c'est vrai, certaines assurances, elles peuvent demander.	A
Enseignante : Tout à fait.	A
M. Marcel : Tous. Les assurances vies. C'est des assurances faites spéciales pour ça.	Loi+F
M. Samuel : Ouais, les assurances vies, si quelqu'un il a euh, un million d'euros, mais quand le mec il est mort.	A
M. Marcel : Non, au moment où tu peux prendre une assurance vie, ils te donnent tant. Mais c'est pas, c'est pas, ça a rien à voir, une assurance vie, tu vas prescrire ta maison, toute façon c'est ça, quand t'es propriétaire, tu es obligé d'avoir une assurance vie. Ou sinon, tu, tu peux pas être propriétaire.	RLoi
Enseignante : Alors, en fait, c'est une assurance sur le prêt.	A
M. Marcel : Non, non, mais maintenant en France, c'est comme ça. Si vous avez pas une assurance vie, vous pouvez pas acheter un crédit ou acheter quoi que ce soit. C'est obligé d'avoir une assurance décès.	RLoi
M. Samuel : Pour que demain, si euh...	A
Enseignante : Une assurance décès, c'est sur le montant du prêt en fait.	A
M. Marcel : Voilà, voilà. Mais après, vous pouvez en prendre une pour vous-même aussi.	RLoi
Enseignante : C'est obligatoire, en plus, on peut prendre une assurance vie. Pour laisser, euh...	A
M. Marcel : Y a des assurances, elles vont vous dire, vous payez tant, on va vous donner, si vous mourrez, vous avez droit à un million d'euros, ou trois cent mille euros, ou quatre cent mille, ils ont des quotas.	RLoi
Enseignante : L'assurance, elle va demander des comptes, c'est sûr, donc effectivement, après si la mort, euh, pour avoir des tarifications ...	A
M. Marcel : Moi, ce que je trouve pas logique, ce que je trouve même pas logique, c'est que pour un accident de voiture, ils vont vous demander des comptes, pour un, un être humain, on va pas vous demander des comptes, alors	A

qu'on va vous proposer des gros sous. Une voiture, vous cassez le cardan ou vous cassez un frein dans un accident, on vous demande un constat, ils demandent des constatations. C'est un être humain, ils sont obligés de leur demander des constatations.	
Enseignante : Ils ne le font pas toujours.	A
M. Marcel : Ben, quand ils le font pas, après, on voit comment ça se passe, hein. Ils les redéterrent dans dix ans après, et ils leur refont des autopsies dix ans après hein, ça s'est déjà vu, hein, dans des histoires de meurtres qui ont été, qui ont été passées euh, sous silence, ils ont vu qu'il y avait des choses qui se passaient mal, ils redéterrent le corps, et ils refont des analyses.	Loi+F
Enseignante : Oui, ça peut arriver.	A
M. Ali : Comme Arafat.	Loi+F
M. Marcel : Voilà, comme Arafat.	Loi+F
M. Laurent : Comme Pharaon.	A
M. Marcel : Pharaon. Le Pharaon.	A
Enseignante : Le Pharaon ?	A
M. Ali : Arafat aussi.	Loi+F
Enseignante : Oui. Exact. Ils l'ont exhumé.	A
M. Ali : Ben ouais, ils l'ont exhumé y a pas longtemps.	Loi+F
Enseignante : Oui, parce qu'ils pensaient qu'il avait été empoisonné.	A
M. Antoine : Au titanium.	Loi+F
M. Samuel : Ils pensaient, vous pensez que c'est juste une pensée ?	A
Enseignante : Ah, mais je sais pas du tout.	A
M. Marcel : Ah non, c'est sûr qu'il a été empoisonné, ils l'ont dit.	Loi+F
Enseignante : C'est sa femme, je crois, qui avait fait rouvrir l'enquête, enfin, il me semble.	A
M. Ali : Ouais, ouais, si, c'est sa femme.	A
M. Marcel : C'est quoi, le, le, le, le Mossad, ou je sais pas quoi ?	Loi+F
M. Antoine : Ouais, c'est ce qu'ils disent.	A
M. Ali : Mais après, mais non, même au deuxième truc, ils ont dit non, et après...	A

Enseignante : Bien, du coup, euh, par rapport à notre dilemme du jour, euh suite à toutes ces clarifications, est-ce que quand même, vous refuseriez l'autopsie, sachant que la personne a dit qu'elle refuserait l'autopsie ?	A
M. Laurent : Ah ouais, point final, moi je refuse.	Egoc
M. Marcel : Moi, je le refuserais, parce que même pour moi déjà, je voudrais pas qu'on me le fasse. Ça serait une chose que... C'est quasiment sûr que je refuserais.	Egoc
Enseignante : Si vous saviez que la personne a dit non ?	A
M. Marcel : Ah, je peux pas, je peux pas...	Egoc
M. Antoine : Pareil ouais.	Egoc
Enseignante : M. Samuel ?	A
M. Samuel : Ben moi, en fait, je...	A
M. Marcel : Surtout si c'est les dernières volontés, d'accord, si c'est les dernières volontés.	Conf
Enseignante : Allez M. Samuel.	A
M. Marcel : Allez M. Samuel.	A
M. Samuel : Et ben, moi, en fait, là, ben je refuserais, mais après, je laisse le choix à ma famille.	Conf
Enseignante : Ah...	A
M. Samuel : Je leur laisse le choix.	Conf
Enseignante : Mais est-ce que le choix n'est pas lourd pour la famille ?	A
M. Samuel : Ben moi, je leur donnerais mon, mon, mon choix à moi, et après, il est pas lourd, après, c'est à eux, je pense qu'ils vont suivre mon choix, je pense qu'ils vont suivre mon choix.	Egoc Conf
M. Marcel : Et ta famille, elle a respecté toujours tes choix ?	A
M. Samuel : Moi, pas tout le temps.	Conf
M. Marcel : Ce mytho.	A
M. Samuel : Pas tout le temps.	Conf
Enseignante : M. Ali ? Votre positionnement ?	A
M. Ali : Ben, comme je vous ai dit moi euh, non, non, j'ai... Parce qu'on sait pas, ce qu'il y a en plus dans l'au-delà, après la, la mort, tout ça... On sait pas,	Conf

peut-être notre corps, peut-être ?	
Enseignante : Oui, mais du coup, par rapport à ce que vous dites, si l'âme elle continue à vivre après la mort, quelle est l'importance que le corps soit découpé ou pas ? C'est une question, hein.	A
M. Marcel : On continue à vivre, mais après, dans l'au-delà, pas ici, moi je pense que voilà.	Conf
Enseignante : Si jamais vous postulez que l'âme, elle continue après la mort physique, organique, on va dire. Qu'est-ce que ça peut faire de découper le corps ?	A
M. Antoine : Comme on dit, déjà, le corps, il nous appartient pas, on va pas découper quelque chose qui nous appartient pas.	Conf
Enseignante : Il vous appartient pas votre corps ?	A
M. Antoine : Non.	A
Enseignante : Ah, d'accord. Ah, mais du coup, c'est en lien avec la religion, ce que vous disiez tout à l'heure.	A
M. Laurent : C'est pour ça qu'on est pas, qu'on veut pas de tatouage.	Conf
Enseignante : Ah, mais vous faites pas de tatouage, c'est vrai ? Ah bien, je ne savais pas. Et des piercings ?	A
M. Laurent : Auto-mutilations, auto-mutilations aussi.	Conf
Enseignante : Et piercings, c'est...	A
M. Laurent : Pareil, pareil, pareil. On n'a pas le droit de détériorer volontairement notre corps.	Conf
Enseignante : D'accord. Du coup, question de... Pour modifier, qu'est-ce que ça changerait si la mère de M. Martin avait été d'accord pour réaliser l'autopsie ? Elle est d'accord. Ça va pas lui causer un problème. Elle est d'accord. A la limite, on va pousser le raisonnement jusqu'au bout. Vous avez dit que c'était important de respecter le choix de la personne défunte, si elle est d'accord, vous allez faire quoi ?	A
M. Samuel : Ah, ben déjà, on est pas, elle est pas dans la même optique que nous. On la vire.	Conf
M. Marcel : Si elle est pas d'accord ?	A
Enseignante : Si elle est d'accord pour subir une autopsie. On imagine hein, peu	A

importe hein.	
M. Marcel : C'est-à-dire la mère du défunt ? Ouais, mais nous, on est qui pour la mère ? C'est ça aussi le problème.	A
M. Samuel : Non, c'est, c'est pareil, c'est la même chose, mais elle est d'accord.	A
Enseignante : Elle est d'accord, vous faites quoi ?	A
M. Samuel : Si elle dit, moi je l'accepte, c'est son, si c'est une de ses dernières volontés...	Conf
M. Marcel : Ouais, parce que vous avez pas compris ce que je voulais vous dire. Et c'est nous, par rapport à cette mère, on est qui ?	A
M. Samuel : Mais c'est la même chose Comme tout à l'heure, son fils. Comme tout à l'heure.	A
M. Samuel : Depuis tout à l'heure, c'est comme ça.	A
Enseignante : C'est pareil.	A
M. Marcel : Ben, si je suis son fils, je vais la convaincre de...	Egoc
Enseignante : De ?	A
M. Marcel : De pas le faire.	Egoc
Enseignante : De pas le faire.	A
M. Marcel : Non.	Egoc
Enseignante : Et pourtant, vous avez dit tout à l'heure quelque chose d'intéressant, c'est-à-dire que c'était important de respecter la volonté du défunt.	A
M. Laurent : T'as affaire à une prof de philo.	A
M Marcel : La volonté du défunt ? Est-ce que le défunt, il a dit oui ?	A
M. Laurent : Mais arrête de dire ça, la mère, la mère elle dit, ouais, je veux donner mon corps à la science, qu'est-ce que tu fais ?	A
M. Marcel : Ben moi, je le donne pas	Egoc
M. Laurent : Donc tu respectes pas, en vrai, tu respectes pas son choix, tu respectes pas.	Conf
M. Marcel : Non, non, non.	Egoc
M. Laurent : Ben si, parce que tout à l'heure, tu as dit...	A
M. Marcel : Moi, je ferais le choix de la religion, tout simplement. Ce serait pas mon choix à moi personnellement, mais ce serait le choix de ma religion. Et ce	Conf

qui serait mieux pour la défendre.	
M. Laurent : Et si elle son idée, c'est de le donner ?	A
Enseignante : Et bien oui ?	A
M. Marcel : Ben non, puisqu'elle va le payer devant le bon dieu, donc je préfère pas qu'elle le paie. C'est, c'est un autre point de vue après, c'est, c'est une trahison qui en...	Conf
Enseignante : Tous les points de vue sont respectables hein.	A
M. Marcel : C'est une trahison qui en vaut une autre. C'est pour un bon point.	Conf
Enseignante : D'accord. M. Samuel, ce que vous disiez, c'est important de respecter la volonté du défunt ?	A
M. Samuel : Ben, c'est compliqué, mais j'essaierais de respecter.	Conf
Enseignante : Oui. Et même si ça va à l'encontre des préceptes de la religion ?	A
M. Samuel : Ben, c'est son choix quoi.	Conf
Enseignante : Oui, d'accord, j'entends bien, M. Samuel.	A
M. Samuel : Moi, M. Samuel, il essaie, j'essaie de respecter son choix.	Conf
Enseignante : M. Antoine ?	A
M. Antoine : Ah moi, je sais pas moi.	A
Enseignante : M. Antoine, c'est intéressant, vous dites, je sais pas. Il y a quelque chose derrière, vous pouvez clarifier ?	A
M. Antoine : Non, moi, je sais pas.	A
M. Samuel : Comment tu sais pas ?	A
Enseignante : Il se pose des questions en fait. Par rapport à quoi vous hésitez ?	A
M. Antoine : C'est que je me suis pas mis encore... Jamais de la vie.	A
Enseignante : Alors ?	A
M. Samuel : Sacré M. Marcel.	A
Enseignante : Vous pouvez pas partir ? Vous savez pas... M. Ali ?	A
M. Ali : Et ben moi, je respecterai son choix.	Conf
Enseignante : Donc, si elle est pour l'autopsie, vous la faites autopsier.	A
M. Ali : Ben oui, c'est, je respecterais son choix.	Conf
M. Samuel : En fait, on dirait que peut-être, il faut pas ça, mais après, à la fin, on respecte son choix, voilà.	Conf

M. Ali : Je vais pas aller contre sa volonté... Même que moi, je pense que c'est pas bien, ou euh, ou je pense que ça, c'est ma pensée, même que je lui dis, je la raisonne, après, je respecterais sa volonté hein...	Conf
Enseignante : Vous respecteriez sa volonté. M. Samuel vous avez dit...	A
M. Samuel : Pareil, je respecte sa volonté.	Conf
M. Ali : Parce que si elle, si elle, elle le demande, je pense que, elle pense que ça sera bien si elle, elle est autopsiée, pour aider des autres gens.	Conf
Enseignante : D'accord. M. Antoine, c'est le premier cours qui vous a épuisé ?	A
M. Antoine : Non, non, du tout, je suis pas épuisé, c'est que je me suis pas mis, euh...	A
Enseignante : Oui, parce que vous vous posez des questions je pense.	A
M. Antoine : Je me suis pas mis, euh...	A
Enseignante : Vous n'êtes pas dedans.	A
M. Antoine : Je me suis pas mis à la place de la personne en fait.	A
Enseignante : M. Marcel ?	A
M. Marcel : Moi, c'est, c'est un non catégorique, moi.	Egoc
Enseignante : Voilà, et pour finir, M. Laurent ?	A
M. Laurent : Je donnerais son corps à la science.	RVie
Enseignante : Merci.	A

Annexe 14 : Fiche de préparation Dilemme moral Le chirurgien

<u>Déroulement de la séance</u>
<p><u>Temps 1 : Découverte du dilemme moral Le chirurgien.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Distribution du texte du dilemme moral Le chirurgien.- Lecture oralisée du texte pour accès à la compréhension et au sens du texte.- Questions : Quels sont les personnages du texte ? Quel est le problème ? Pourquoi ?
<p><u>Temps 2 : Formulation de prise de position individuelle.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Question : Soutenez-vous la morale du médecin de sacrifier ce SDF et d'utiliser ses organes pour sauver la vie des cinq personnes ?-- Réflexion silencieuse des élèves par rapport à leur positionnement.
<p><u>Temps 3 : Discussion et établissement des positions et des justifications.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Questionnement étayant pour définir les positions de chacun et clarifier les valeurs qui les sous-tendent : Quelles sont les valeurs qui ont guidé votre choix ? Pourquoi ces valeurs sont-elles si importantes pour vous ? Pouvez-vous donner des exemples qui illustrent ces valeurs ? Si vous faisiez un choix contraire, quelles seraient les valeurs qui seraient bafouées ? Pouvez-vous donner des exemples ?- Questions à poser : Demandes pour clarifier ce qu'il y a de particulier dans cette situation : 1) Est-il moralement acceptable de tuer une personne pour en sauver cinq autres ? 2) Est-il moralement acceptable de ne rien faire ?
<p><u>Temps 4 : Elargissement et bilan de la discussion autour du dilemme moral Le chirurgien.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Questions d'extension : Qu'est-ce que cela changerait : 1) Si le SDF était condamné à court terme ? 2) Si l'un des cinq malades faisait partie de votre famille ?

Le dilemme moral Le chirurgien

Un brillant chirurgien spécialiste des transplantations a cinq patients nécessitant chacun un organe différent sans lequel il mourra. Malheureusement, aucun organe n'est disponible pour ces transplantations.

Une personne sans domicile fixe arrive pour un contrôle médical de routine. Pendant l'examen, le chirurgien note que tous ses organes sont compatibles avec les cinq patients mourants. Supposons par ailleurs que, si le SDF venait à disparaître, personne ne suspecterait le médecin.

Soutenez-vous la morale du médecin de sacrifier ce SDF et d'utiliser ses organes pour sauver la vie des cinq personnes ?

Annexe 15 : Retranscription Dilemme moral Le chirurgien

Enseignante : Qui peut rappeler le problème du jour ?	A
M. Marcel : Le problème ? Bon, en gros, y a un mec qui, qui pense faire euh, transplanter des, des organes.	A
Enseignante : Un ?	A
M. Marcel : C'est ça ?	A
M. Samuel : Plusieurs, plusieurs.	A
M. Marcel : Plusieurs, y en a plusieurs.	A
Enseignante : Il y en a cinq.	A
M. Marcel : Cinq, ouais. Et y a une personne qui vient faire un contrôle banal et qui se retrouve avec euh... compatible avec cette personne-là.	A
M. Samuel : Quel genre de personne ?	A
M. Marcel : Avec celui qui...	A
M. Samuel : Non, mais qui, c'est quelle genre de personne qui va faire cet examen ?	A
M. Marcel : Un SDF.	A
M. Samuel : D'accord.	A
M. Marcel : Et quel genre, c'est une personne.	A
M. Samuel : Ouais, mais faut le préciser, dans le dilemme.	A
M. Kamel : Moi, je, voilà, une personne, c'est une personne, c'est un être humain, SDF ou pas.	RVie
M. Samuel : Ok, ça marche.	A
Enseignante : Mais on verra que ça a une importance, ça peut avoir une importance. Qui veut prendre la parole ?	A
M. Marcel : Ben moi, ben moi, je vais prendre la parole. Ben moi, je serais pour euh, pour trouver un arrangement et le payer, si possible.	Egoc
Enseignante : C'est-à-dire ?	A
M. Marcel : Ben, de, de lui donner une somme euh, une coquette somme d'argent pour voir si, s'il pourrait, me donner ses organes.	Egoc
Enseignante : Au SDF ?	A

M. Marcel : Ben oui. Après, ça dépend, c'est des organes vitaux ou pas ? Parce que si c'est des organes vitaux, c'est pas précisé. Est-ce que dans les cinq prélevés, il va mourir ? Ça, c'est pas précisé.	Egoc
Enseignante : Si, c'est marqué. Cinq patients nécessitant chacun un organe différent sans lequel il mourra. Donc, ce sont des organes vitaux.	A
M. Marcel: Ah, mais lui il mourra. Et l'autre aussi, donc, si on lui enlève, il va mourir ?	A
M. Samuel : Mais moi, je comprends pas, le sacrifier, c'est dans, de quelle manière déjà ?	A
Enseignante : Alors ?	A
M. Samuel : C'est à nous de, mais on veut savoir, nous, c'est de quelle manière parle le dilemme, le texte. Vous, vous avez vu quoi ?	A
Enseignante : Alors, en fait, on a un chirurgien, cinq personnes malades qui sont en attente d'un don d'organe, si jamais ils ne reçoivent pas un organe, ils meurent, et on a un SDF qui vient en consultation, et le chirurgien s'aperçoit qu'il est en bonne santé, ce qui veut dire qu'il pourrait potentiellement donner ses organes.	A
M. Samuel : Mais comment ?	A
M. Kamel : En l'assassinant.	Loi+F
M. Laurent: Non, non, non. Ce qu'il voulait faire, le chirurgien, c'est de lui prendre les organes sans même lui demander le pourquoi du comment, en espérant que cette personne n'est pas identifiée, donc elle disparaît. Ni vu ni connu.	Loi+F
M. Samuel : Justement donc. Mais si on prend cinq organes, vous pensez que cinq organes, il peut vivre encore une personne ?	A
M. Laurent : Non. Mais son but, son but au chirurgien, il s'est dit, le mec il est SDF, il est inconnu, on va lui enlever cinq organes, c'est bon, on le jette, personne va le chercher ce mec !	Loi+F
M. Samuel : D'accord, donc je veux savoir voilà, le scénario c'est quoi ?	A
Enseignante : C'est exactement ça.	A
M. Kamel : Sacrifier une personne pour cinq.	Loi+F
M. Marcel : Pourquoi ? Pourquoi ?	A

M. Samuel : Mais c'est qui, qui, il va le tuer pour ça ?	A
Enseignante : Il va le tuer.	A
M. Laurent : Mais elle est faite la conclusion, il va mourir si il prend les cinq organes, et il les donne, il les dispatche, le SDF il meurt. Mais comme c'est un SDF, il est pas connu, on le jette, basta, personne le cherche. À la fin, il meurt le SDF, ouais, il meurt.	Loi+F
M. Samuel : Ouais, mais je veux dire, donc, en enlevant un organe, y a des, certains organes, il peut rester en vie encore.	Egoc
M. Laurent : Non, t'as pas compris. Ils vont lui enlever les cinq, et les mettre aux patients. Le SDF, il crève !	Loi+F
M. Samuel : Il veut les enlever d'un coup, d'un coup ?	A
M. Kamel : En fait, il veut tuer le SDF, pour sauver cinq personnes, c'est ça le problème.	Loi+F
Enseignante : Voilà....	A
M. Samuel : Il veut enlever les cinq organes d'un coup ?	A
M. Kamel : Ouais, peu importe.	A
Enseignante : De toute façon, même si y en a qu'un et que c'est le cœur, c'est ...	A
M. Samuel : Ouais, d'accord, mais si, si c'est un rein ?	A
Enseignante : On implante, en France, on fait des dons d'organe seulement pour les organes vitaux, sinon, on n'a pas... Euh, non, c'est faux, parce que quand on fait une greffe de la cornée, c'est pas un organe vital.	A
M. Kamel : La cornée, les mains, les bras...	A
Enseignante : Oui, oui, vous avez raison. Bien, donc la question : soutenez-vous la morale du chirurgien, de sacrifier le SDF et d'utiliser ses organes pour sauver la vie de cinq personnes ?	Loi+F
M. Samuel : Non.	A
M. Laurent : Non.	A
M. Samuel : Non, parce que c'est considéré comme un...	A
Enseignante : Alors, M. Samuel ?	A
M. Samuel : Non, parce que c'est considéré comme euh, comme un meurtre, pour moi. Donc voilà, c'est non.	Loi+F

M. Kamel : Non.	A
Enseignante : D'accord.	A
M. Samuel : Après, on peut dire une autre chose, là ? Si dans les cinq personnes, il y a un membre de notre famille ou pas...	A
Enseignante : Ah, bien, on verra après hein, ça sera plus simple. M. Laurent, vous dites non ? Parce que ?	A
M. Laurent : Ca se fait pas. Ben, un SDF, il est au même niveau que tout le monde, ça veut pas dire qu'il a pas de papier, pas de domicile fixe, qu'on doit...	RVie
M. Marcel : Un SDF, il a pas de domicile.	A
M. Kamel : Il est en bonne santé, faut le laisser tranquille.	RVie
M. Laurent : Il a le droit à sa vie.	RVie
Enseignante : Monsieur Kamel ?	A
M. Samuel : Kamel.	A
M. Kamel : Non, faut le laisser en vie, on va pas tuer des gens, c'est un assassinat.	RVie
Enseignante : C'est un assassinat ?	A
M. Kamel : Ben ouais.	RVie
Enseignante : Vous avez dit meurtre, M. Samuel, et vous, vous avez dit assassinat.	A
M. Kamel : A part si il est d'accord, après, après, s'il est d'accord pour se sacrifier.	A
M. Laurent : C'est un assassinat !	Loi+F
M. Kamel : Ouais, c'est un assassinat.	Loi+F
M. Laurent : Un assassinat, c'est prémédité.	Loi+F
M. Samuel : Ouais, c'est un assassinat !	Loi+F
M. Laurent : Ca c'est prémédité, il l'a voulu !	Loi+F
M. Samuel : Quand je disais meurtre, je voulais plus dire, un assassinat.	Loi+F
M. Marcel : Voilà, les tarés, voilà.	A
Enseignante : Oui, c'est la différence entre le meurtre et l'assassinat. C'est la préméditation.	A
M. Samuel : Ouais. Le meurtre, ça peut être un homicide volontaire ou	A

involontaire.	
M. Marcel : Mais je disais que ça pourrait être un bon avocat, M. Laurent.	A
Enseignante : Un bon avocat ?	A
M. Marcel : Il aurait pu, ouais, il a la capacité pour...	A
M. Laurent : Franchement, comment je t'aurais pas pris en tant que client, ce serait la honte aux assises...	A
Enseignante : M. Marcel ?	A
M. Marcel : Ben moi, moi, personnellement, c'est, ça reste un être humain.	RVie
M. Samuel : Il réfléchit trop.	A
Enseignante : Alors, ça reste un être humain. Et alors ?	A
M. Marcel : Après, c'est pas parce qu'il a des, c'est pas parce qu'il a des besoins d'argent, ou qu'il vit dehors qu'il est, qu'il est plus mauvais qu'un autre.	RVie
M. Samuel : Ouais, il est soutenu par les, il est soutenu par les restos du cœur.	A
M. Laurent : Ca a rien à voir avec mauvais ou pas, même le mec, il est pas mauvais, c'est que c'est sa vie, tu peux pas lui enlever.	RVie
M. Marcel : Si, s'il est mauvais, moi, je lui enlève hein.	Loi+F
M. Kamel : Après, si on se met du côté du patient, c'est normal qu'il soit seul à vouloir son organe pour lui.	Loi+F
Enseignante : Alors, les patients, ils aimeraient avoir leurs organes, mais c'est pas eux qui prennent la décision.	A
M. Laurent : Mais attendez, moi, y a un truc que je comprends pas. Le patient, il est malade. Il a un organe qui est en panne. Y a, y a une personne qui, voilà, c'est un SDF, il a, mais le patient qui est malade, il va pas dire, oui mais vas-y, je vais lui prendre son organe... Mais non, ton organe il est mort, il est mort.	RVie
M. Marcel : Il sera pas d'accord, et voilà.	A
Enseignante : D'ailleurs, c'est pas lui, c'est le chirurgien dans le dilemme, qui décide.	A
M. Laurent : Non, mais même le SDF, si le SDF, il décide de pas lui donner, il donne pas, il a le droit !	RVie
Enseignante : Et bien oui.	A
M. Laurent : Donc, je comprends pas, si il est en panne, ton organe, il est en	

panne. C'est pas, c'est ta vie, c'est comme ça.	RVie
M. Marcel : Déjà, ça, c'est pas un chirurgien, ça ! Il est sorti d'où ce chirurgien, c'est Dexter ?	A
M. Samuel : C'est Dexter !	A
Enseignante : Pardon ?	A
M. Marcel : C'est le policier qui tue, Dexter, c'est un policier qui tue des gens.	A
Enseignante : Oui ?	A
M. Marcel : C'est une série.	A
M. Samuel : Ils leur enlèvent des organes.	Loi+F
Enseignante : Ah bon ?	A
M. Marcel : Et pareil, il les découpe et tout, tout ceux qui ont fait des crimes, il les prend, il les découpe...	Loi+F
M. Samuel : Il a pas confiance en la justice.	Loi+F
Enseignante : Oui, alors, vous avez dit quelque chose d'intéressant, au passage, M. Marcel, vous avez dit, si c'est une personne qui est mauvaise...	A
M. Marcel : Ouais.	A
Enseignante : Alors admettons qu'à la place du SDF, cela soit une personne qui ait commis des choses que vous, vous jugez comme étant mauvaises.	A
M. Marcel : Si c'est moi, moi, je pense, si c'est le mec, il a commis des crimes atroces, ou si c'est un pédophile euh, je lui prends tous ses organes.	Loi+F
M. Samuel : La question, elle se pose même pas.	Loi+F
Enseignante : Vous ne vous poseriez pas la question ?	A
M. Marcel : Voilà, si le mec, il a, il a tué au moins dix personnes dans sa vie euh, je vois pas, je vois pas lieu de laisser vivre une bête comme ça, non ?	Loi+F
Enseignante : D'accord... M. Kamel ?	A
M. Kamel : Je voudrais même pas savoir ce qu'il a fait.	Loi+F
Enseignante : Savoir ce qu'il a fait ?	A
M. Kamel : S'il a rien fait hein.	A
M. Samuel : Dans le prochain voyage...	A
M. Laurent : A moins qu'il ait tué, même la présidente, ou qu'il ait tué Kate Middleton, c'est sa vie, c'est, ça regarde que lui.	RVie

Enseignante : Donc ?	A
M. Samuel : Moi, je suis plus dans, plus dans le pédophile, par contre, là, ça me dérangerait pas.	Loi+F
M. Laurent : Quoi qu'il ait pu faire, c'est pas notre problème !	RVie
Enseignante : Ce qu'il a pu faire, c'est pas votre problème.	A
M. Laurent : Ce qu'il a pu faire, c'est pas mon problème.	RVie
Enseignante : Vous êtes pas pour euh... Sacrifier la vie ?	A
M. Laurent : Non, c'est pas à moi de juger, c'est pas à moi, c'est pas à moi de juger ! Il a, il sera jugé pour ce qu'il a fait, pour ses crimes, pour ses viols, pour ce qu'il veut, mais c'est pas parce que je suis chirurgien que je me dis que, lui, il a commis ça, l'autre, il est en mauvaise santé, bon ben vas-y, celui-là, c'est un SDF, on va lui prendre, on va le mettre là ...	RVie
M. Marcel : Ouais, moi, en tant que chirurgien, je pense pas qu'un chirurgien réagirait comme ça.	A
M. Kamel : Non, mais là, on est dans l'hypothèse où...	A
M. Samuel : Mais y en a, hein, des chirurgiens qui...	A
M. Kamel : Le chirurgien, il est assermenté, il a signé son serment d'Hippocrate.	RVie
M. Samuel : Non, mais y a des chirurgiens, ils font, en cachette, ils font des...	Loi+F
M. Kamel : C'est pas possible.	A
Enseignant : Le serment ?	A
M. Kamel : D'Hippocrate.	RVie
Enseignante : Oui, vous pouvez dire ce que c'est ?	A
M. Kamel : Ben, c'est le serment de...	A
Enseignante : Le serment d'Hippocrate chez le médecin.	A
M. Kamel : C'est que, il doit sauver, il doit sauver, il est obligé de soigner les gens, c'est une obligation.	RVie
Enseignante : Quel que soit ?	A
M. Kamel : Quel que soit...	A
M. Laurent : Son statut.	RVie
M. Kamel : Son statut, l'origine, les, les...	RVie
Enseignante : Les personnes, ce qu'elles ont pu commettre...	A

M. Laurent : C'est qui, c'est les médecins qui le signent, ça ? Y a que les médecins ?	A
Enseignante : Le serment d'Hippocrate ?	A
M. Laurent : Les infirmiers aussi, non ?	A
Enseignante : Non, pas les infirmiers. Les médecins et les chirurgiens, puisque les chirurgiens sont des médecins... Quand ils soutiennent, leurs thèses...	A
M. Laurent : Y a quoi juste au-dessus d'infirmier ? Y a docteur ?	A
Enseignante : Il est bien au-dessus quand même.	A
M. Laurent : Non, juste au-dessus de l'infirmier.	A
Enseignante : Non, y a rien. Cadre de santé, mais bon.	A
M. Laurent : Et c'est à partir de quel niveau qu'on signe ce serment d'Hippocrate ?	A
Enseignante : Bac + huit, c'est docteur en médecine, minimum.	A
M. Samuel : Sept ans de, sept ans d'études.	A
M. Laurent : En-dessous du docteur, on signe pas le serment d'Hippocrate ?	A
Enseignante : Quand ils soutiennent leurs thèses.	A
M. Laurent : Le serment d'hypocrite, ils le signent ?	A
Enseignante : Quand ils soutiennent leurs thèses de doctorat en médecine, ils lisent le texte du serment d'Hippocrate, et ils jurent fidélité au serment d'Hippocrate. Ca veut dire que quelles que soient les personnes, admettons que y ait un, je sais pas, une rixe dans la rue, enfin une bagarre, et qu'un policier soit touché, et quelqu'un qui a commis un acte répréhensible au niveau de la loi, le médecin devra les soigner de la même façon. On peut pas, il peut pas estimer que le policier doit passer avant. C'est ça qu'interdit le serment d'Hippocrate. Et sur le plan des valeurs, c'est hyper important.	A
M. Laurent : Est-ce qu'il y a des cas qui peuvent passer avant d'autres?	A
Enseignante : Et bien, c'est une bonne question.	A
M. Laurent : Non, mais au niveau santé hein, pas niveau personne, pas niveau euh, statut, niveau santé.	A
Enseignante : Santé bien sûr. L'urgence vitale va passer avant l'autre, ça c'est logique. Donc, vous n'êtes pas d'accord quand même, vous dites, M. Marcel, M.	A

Samuel et M. Kamel, et j'ai pas bien compris votre positionnement, M. Kamel, si c'est une personne qui a commis des actes terribles...	
M. Kamel : Non, non, non, si elle commet des actes, enfin, c'est pas un juge hein, le chirurgien... Donc il doit, il doit pas, il doit pas tuer.	RVie
Enseignante : D'accord. Donc il y a M. Samuel et M. Marcel qui estiment que s'il a commis des actes terribles, on pourrait lui prendre ses organes.	A
M. Samuel : Non, mais pas, pas tous les actes, hein. Moi, c'est juste pour la pédophilie, ça me...	Loi+F
Enseignante : Oui, mais c'est ce que disait M. Marcel.	A
M. Samuel : Mais non, mais il disait, plusieurs, plusieurs meurtres à son égard, non, non, ça non.	Loi+F
Enseignante : Oui, et M. Laurent et M. Kamel estiment que, quoiqu'il en soit, ils ont été punis par la justice, enfin, c'est cette idée-là, donc... C'est cette idée-là ?	A
M. Kamel : De toute façon, on sait pas ce qu'il a fait, de toute façon, ce SDF ?	A
M. Samuel : Non mais là, elle t'explique. Maintenant, on sait ce qu'il a fait, maintenant on sait plein de choses.	A
Enseignante : Et même si on savait qu'il a fait quelque chose de terrible, alors ?	A
M. Samuel : Imaginons, même si on savait...	A
M. Kamel : Pédophile, ouais, aussi, pareil, hein.	Loi+F
Enseignante : Pareil ? Et M. Laurent ?	A
M. Laurent : Non, je reste sur mes positions.	RVie
Enseignante : M. Laurent, toujours pas ?	A
M. Laurent : Non, je reste sur mes positions.	RVie
Enseignante : Vous avez compris ?	A
M. Kamel : Pédophilie, assassinat d'enfants, machin, sans pitié.	Loi+F
Enseignante : Votre argumentation n'est pas la même, c'est intéressant.	A
M. Marcel : Ah ouais, vous prenez Michel Fourniret, Michel Fourniret, c'est des gens, ils ont pas besoin de vivre ces gens !	Loi+F
M. Kamel : Les Dutrou, les machins comme ça...	Loi+F
M. Marcel : Voilà, les gens comme ça, Fourniret, c'est un, c'est un, c'est un serial killer d'enfants.	Loi+F

M. Kamel : Soi-disant, ils sont malades. C'est une maladie, soi-disant.	Loi+F
M. Marcel : Moi, vous leur mettez quarante ans de prison, c'est bon.	Loi+F
Enseignante : Allez, on introduit une variante. Si le SDF était malade et qu'il était condamné à court terme ?	A
M. Marcel : Ben, condamné à court terme...	A
M. Kamel : Ben, faudrait attendre.	A
M. Marcel : Là, je pourrais m'arranger avec lui.	Egoc
M. Kamel : Attendre...	A
M. Marcel : Non, il faut pas attendre, ben là, on peut lui proposer de l'argent.	Egoc
Enseignante : Alors. On peut lui proposer de l'argent ?	A
M. Marcel : Ben oui, pour mettre sa famille bien, il sait qu'il va mourir !	Egoc
Enseignante : Et bien oui, parce qu'il va mourir même s'il touche de l'argent.	A
M. Marcel : Il le sait très bien, si il est condamné, il est condamné.	Egoc
M. Samuel : Non, mais apparemment, il sait pas qu'il va mourir.	A
M. Marcel : Non mais là, elle a dit, si il est condamné.	A
Enseignante : Il écoute pas !	A
M. Marcel : Il suit pas, il écoute pas !	A
M. Samuel : J'ai pas suivi, c'est vrai. J'avoue, sur ce coup-là, j'avoue que j'ai pas suivi...	A
Enseignante : Vous avez décroché. Le SDF, il va mourir. On se rend compte qu'il est en mauvaise santé. En même temps, si il est en mauvaise santé, ça veut dire quoi ?	A
M. Kamel : Là, c'est écrit qu'il est en bonne santé.	A
M. Samuel : Ben ça veut dire que les organes, ils sont pas tous, euh...	A
Enseignante : Complètement. Ca veut dire que les organes, c'est pas la peine de les prendre.	A
M. Kamel : Non mais là, dans le texte, il est en bonne santé.	A
Enseignante : Oui, mais après, on introduit des variantes, en fait. D'accord ? Si l'un des cinq malades faisait partie de votre famille ?	A
M. Samuel : On voudrait pas savoir.	A
Enseignante : Est-ce que ça changerait quelque chose ou est-ce que vous	

resteriez sur le même positionnement ?	A
M. Laurent : Moi, je resterais sur le même positionnement.	RVie
M. Kamel : Ouais.	RVie
Enseignante : Même si c'était une personne de votre famille ?	A
M. Laurent : Ouais.	RVie
Enseignante : Vous pouvez dire pourquoi ?	A
M. Laurent : Parce que ça change rien.	RVie
Enseignante : Ca change rien ?	A
M. Kamel : Parce que c'est écrit.	Relig
Enseignante : Parce que ?	A
M. Laurent : C'est ça, parce que c'est écrit, chacun sa vie.	Relig
Enseignante : Chacun sa vie.	A
M. Kamel : Si un organe doit arriver, il arrivera.	Relig
Enseignante : D'accord.	A
M. Marcel : Ca sera Dieu qui en aura décidé ainsi.	Relig
M. Kamel : Moi, j'ai pas dit ça, moi, j'ai juste dit que ça serait...	A
M. Marcel : Moi, je le dis moi, je vais pas, voilà.	Relig
Enseignante : Allez, M. Marcel.	A
M. Samuel : Il est bloqué.	A
M. Marcel : C'est le destin ! Si Dieu, il le décide, s'il le décidera ou pas d'avoir un organe, et qu'il doit mourir, par toutes les manières que vous allez faire, même vous allez lui retransplanter un organe, s'il doit mourir, il doit mourir.	Relig
M. Samuel : D'accord M. Marcel.	A
M. Kamel : Comme celui qui s'est fait transplanter le coeur en plastique, il est mort, hein.	A
Enseignante : Carmat.	A
M. Marcel : Ben voilà, hein, c'est pareil.	Relig
M. Kamel : Quand c'est l'heure, c'est l'heure !	Relig
M. Samuel : Moi, je sais même plus ce que c'est.	A
Enseignante : Vous pensez que quand c'est l'heure, c'est l'heure ?	A
M. Marcel : Ben ouais.	Relig

Enseignante : D'accord.	A
M. Marcel : Ben après, c'est dit dans toutes les religions, hein.	Relig
M. Samuel : Non.	A
M. Marcel : Quand c'est l'heure, c'est l'heure. On peut pas y échapper.	Relig
M. Samuel : Non, je pense pas.	A
M. Marcel : Ben si, c'est de partout.	Relig
M. Samuel : Je sais pas ça.	A
M. Marcel : Ah, si.	Relig
M. Samuel : Moi je dis que je sais pas.	A
M. Kamel : Ben après, c'est vrai, quand on peut faire la proposition si il est en fin de vie, le SDF, on peut lui faire la proposition, euh...	Loi+F
M. Samuel : Non, mais si il est en fin de vie, les organes, c'est mort, t'en as besoin, ils sont...	A
M. Kamel : Mais non, c'est des, c'est des organes, ça reste, ça reste bon, si...	A
Enseignante : Voilà, si il a une tumeur au cerveau, et du coup, on sait qu'il va mourir, mais en revanche, le reste des organes reste intact.	A
M. Kamel : On peut lui proposer, moyennant finances, de, d'accélérer le mouvement, quoi.	Loi+F
Enseignante : Mais est-ce qu'en accélérant le mouvement, ça va pas être un assassinat ?	A
M. Kamel : En lui demandant son avis.	Loi+F
M. Samuel : Euthanasie.	Loi+F
Enseignante : Ah, faudrait qu'il l'accepte ?	A
M. Kamel : Ben oui, on va pas tuer les gens !	RVie
Enseignante : D'accord.	A
M. Marcel : Ben, si c'est un mec qui a fait des attentats comme à Nice, non, on peut le tuer celui-là, puis voilà, non ?	Loi+F
M. Kamel : On n'avait pas rajouté la variante encore.	A
M. Samuel : On a pas mis cette variante encore.	A
Enseignante : Mais alors, si c'est quelqu'un qui a commis un attentat grave, et que y a eu cent morts, ça change quoi au problème ?	A

M. Marcel : Ben quand même !	Loi+F
M. Kamel : Ben, le problème, c'est que la justice, elle va le prendre, donc il pourra pas le tuer.	Loi+F
M. Samuel : Ah ouais, mais ouais, si il a commis des attentats, moi, je suis, ça me dérangerait que... Ouais, c'est quelqu'un de méchant.	Loi+F
M. Laurent : Humainement parlant, ça me dérangerait pas si il a commis des, des atrocités, mais après, professionnellement, je suis, je suis dans la même position.	Loi+F RVie
Enseignante : Mais pourquoi professionnellement ? Humainement, je comprends.	A
M. Laurent : Ben parce que je suis dans la peau d'un chirurgien, je suis dans la peau d'un chirurgien.	RVie
Enseignante : Ah, vous vous mettez dans la peau du chirurgien, parfait. D'accord, et alors, ça vous dérangerait pas ?	A
M. Laurent : De ?	A
M. Samuel : Humainement ?	A
M. Laurent : Si, ça me dérangerait, en tant que chirurgien, je ne peux pas. Parce que voilà, vous le savez très bien, y a toujours deux, y a deux consciences. La conscience qu'on a...	RVie
M. Samuel : Professionnelle...	A
M. Laurent : Voilà, pas forcément professionnelle quand on travaille pas, mais après, y a la conscience personnelle, y a la conscience où on doit des comptes à la société.	RVie
M. Samuel : Générale.	A
M. Laurent : Générale.	A
M. Marcel : Moi, y a une deuxième solution.	A
M. Laurent : Je pense que maintenant, vous, personnellement, vous avez des idées en tête, sur euh, diverses euh, divers sujets, vous avez des idées en tête, que vous si personnellement, vous auriez les moyens, vous l'auriez fait, mais vous pouvez pas parce que vous êtes raisonnable, comme tant d'autres.	A
M. Kamel : Moi, je dis, on peut éviter tout ça.	A

M. Marcel : Si c'est le mec qui a fait des attentats, on peut éviter tout ça.	Loi+F
M. Kamel : Puisqu'il est condamné, après hein, on prend...	Loi+F
M. Marcel : On prend les organes de ceux, malheureusement, qu'il aura tués.	Loi+F
M. Kamel : Non, on échange, mais puisqu'il est condamné, on échange ses organes avec ceux qui sont pas bons, comme ça, on tue pas. Il est condamné quoi qu'il en soit, on va lui prendre ses organes.	Egoc
Samuel : On met l'organe du mourant...	A
M. Kamel : Pour moi, il repart, il, il finit sa vie quoi.	A
M. Marcel : Mais il a déjà tué, donc, y a des gens qui sont morts. Donc leurs organes, autant leur prendre.	Loi+F
M. Laurent : Mais est-ce qu'ils sont compatibles ou pas, non mais là, tu vas trop loin !	RVie
M. Marcel : Ben sur cent personnes, quand c'est des attentats de cent ou deux cents personnes, comme ils ont fait à Paris et à Nice...	Loi+F
Enseignante : Vous parlez des gens qui sont morts ?	A
M. Kamel : Ouais, prendre leurs organes.	Loi+F
M. Samuel : Il est fou lui !	RVie
M. Laurent : Y a le terroriste, il est sur la table, il est, il est compatible avec les cinq ! Mais on va pas toucher le terroriste, on va toucher les victimes du terroriste, pour voir si elles sont compatibles avec !	Loi+F
M. Marcel : Mais non, mais non...	A
M. Laurent : Mais si, c'est ce que tu as dit...	A
M. Samuel : Non, mais respecte-les quand même, ils sont morts, au moins, respecte-les ! Non, mais tu respectes pas là !	RVie
M. Marcel : Y en a déjà qui sont morts.	Loi+F
M. Samuel : Faut respecter les victimes !	RVie
Enseignante : Oui, non, mais là...	A
M. Marcel : Vous m'avez dit, la nouvelle loi, vous m'avez dit la nouvelle loi...	A
M. Samuel : Non, mais non, c'est un manque de respect, là !	RVie
M. Marcel : Vous m'avez dit la nouvelle loi, ils enlèvent les organes d'une manière ou d'une autre si avant décembre, ils ont pas signé quelque chose...	Loi+F

Enseignante : Euh, les victimes des attentats, vous pensez qu'on peut récupérer quelque chose sur des morceaux de corps ?	A
M. Samuel : Voilà merci, voilà ! Respectez au moins !	RVie
M. Marcel : Pas des morceaux, y en a déjà, qui ont pris qu'une balle dans la tête, donc une balle machin, hein...	Loi+F
Enseignante : Mais faut voir l'état de certains corps quand même !	A
M. Marcel : Mais c'est pas pareil, des organes, mais après, ils ont pas tous ,voilà, peut-être, y en a d'autres qui se sont pris des balles, au Bataclan...	Loi+F
M. Samuel : Mais non...	RVie
M. Marcel : Au Bataclan, ils ont pris une balle, si c'est qu'une balle dans la tête !	Loi+F
M. Samuel : Ils ont pas pris une balle, ils en ont pris plusieurs.	A
Enseignante : Oui, oui oui. C'est pas...	A
M. Marcel : T'y étais dedans ?	A
M. Samuel : On a vu ! On a vu ! On a vu plein de reportages ! On a vu plein de reportages !	A
M. Laurent : Moi j'y étais dedans, j'ai participé. Ben ouais, c'est moi le mec qui s'est sauvé, j'étais en perm !	A
M. Kamel : Nan, mais y a des délais...	A
M. Laurent : J'étais en perm à cette époque.	A
Enseignante : Alors, il y a des délais pour ?	A
M. Kamel : Prélever les organes.	A
Enseignante : Tout à fait. Il faut que la mort elle soit, il faut que la mort soit cérébrale, ensuite, on maintient le corps en vie, on en avait déjà parlé, pour alimenter les organes en oxygène par le sang, ensuite ils prélèvent les organes, puis ils débranchent la personne. Ce qui fait que la famille, quand elle va voir la personne en mort cérébrale, elle a l'impression que sur le plan organique, elle vit toujours. Sur le plan cérébral, c'est terminé, y a plus rien. Et pour la famille, c'est hyper douloureux, parce qu'il y a toujours cette idée que, peut-être, il pourra revenir à lui.	A
M. Samuel : Ben ouais. Non, mais c'est...	A

Enseignante : C'est très, très compliqué. Alors, dernier tour de table pour, euh, à l'issue de la discussion...	A
M. Marcel : Mais y en a qui se sont réveillés, déclarés comme ça, y en a qui se sont réveillés.	A
M. Kamel : Vingt ans après, y en a qui se sont réveillés.	A
Enseignante : C'est rare, mais c'est arrivé. M. Marcel, alors, le SDF est en bonne santé, il va chez le chirurgien, qu'est-ce que vous préconisez ?	A
M. Marcel : Ben, si tout va bien, y a, y a aucun dilemme à côté, ben moi, je le toucherai pas, après je peux pas faire ça.	RVie
Enseignante : Mais en même temps, si jamais vous prenez les organes du SDF, vous sauvez cinq personnes.	A
M. Marcel : Non, mais je m'en fous moi... Sauvez cinq personnes, faut vivre aussi avec euh, avec la mort sur la conscience.	Egoc
M. Laurent : Exactement. Si ça se trouve, celles qui sont malades, elles sont malades, naturellement, c'est pas moi. Le SDF, si, si c'est moi qui prend ses organes, je vais être le, je vais être le problème. Et j'ai pas envie d'être le problème.	Egoc
M. Marcel : Moi, je pense que c'est machiavélique.	Loi+F
M. Laurent : Je vais devenir un problème en trouvant une solution.	Egoc
Enseignante : C'est machiavélique ?	A
M. Marcel : Ben ouais, c'est machiavélique, penser comme ça, c'est machiavélique, quand même. Vous êtes un médecin, vous êtes censés euh, vous êtes censés euh, respecter la loi, l'ordre, et vous faites ça ! Soignez des vies, au contraire, soignez des vies.	RLoi RVie
M. Samuel : L'ordre non !	A
M. Marcel : Ben quoi, l'ordre, bien sûr, l'ordre.	A
M. Samuel : Des médecins ?	A
M. Marcel : L'ordre de tout, frère, la loi.	RLoi
Enseignante : Vous n'êtes pas d'accord.	A
M. Marcel : Ben, je vous ai dit, moi, je suis pas d'accord. Si y a rien, je suis pas d'accord. Faut vivre avec, vous allez pas tuer quelqu'un qui vient vous rendre	RVie

une visite pour euh, surtout médicale quand même.	
M. Samuel : Ah, lui, il disait que c'était machiavélique.	A
M. Marcel : Pour moi, c'est machiavélique, c'est pervers, c'est tout ! Y a un côté pervers pour faire ce truc-là ! Vous êtes médecin, vous...	RVie
M. Samuel : Tu peux pas te permettre de juger, c'est comme des gens qui vont, qui vont aller braquer, séquestrer des gens, ils vont dire, c'est machiavélique, c'est...	A
M. Marcel : Moi, je reviens de l'hôpital, moi par exemple, pendant deux, trois semaines, je me suis fait opérer. C'est comme si, je vais voir le médecin, ils me prélèvent, et ils me tuent !	Loi+F
Enseignante : Oui, c'est un peu pareil.	A
M. Marcel : Ben, c'est, c'est de la folie quand même, c'est...	Loi+F
Enseignante : J'entends bien votre argumentation.	A
M. Samuel : Ben, ce sera le destin !	Relig
M. Marcel : Non, non, non !	A
M. Samuel : Comment ça, non, non, non ! Faut savoir, un coup, c'est le destin, un coup, c'est pas le destin. Faut savoir, hé, c'est le destin, ce jour-là, t'es venu, qui s'est penché sur toi.	Relig
M. Marcel : Ben, ce sera le destin, voilà, ce sera mon heure, ce sera mon heure ! Parce que le destin, tu peux le pousser, tu peux le reculer.	Relig
M. Samuel : Voilà, donc, tu seras d'accord ou pas d'accord, du, du soi-disant destin que tu dis là, moi, je comprends pas, moi.	Relig
M. Marcel : Non, non, non ! Le destin, tu peux le reculer, tu peux le pousser le destin...	Relig
M. Samuel : Ah, ben ça veut plus rien dire, ouais ! Parce qu'il y a...	A
M. Marcel : Voilà. Si maintenant, ça doit m'arriver, ça m'arrivera. Mais je dirais pas que c'est le destin.	Relig
M. Samuel : Ah, quand il s'agit de lui, il peut se permettre de pousser le destin, mais quand il s'agit d'autres, il dit, non, c'est, d'accord, c'est pour ça que je suis pas d'accord.	Relig
Enseignante : Allez M. Samuel.	A

M. Samuel : Voilà, moi, j'ai tout dit moi, je suis pas trop d'accord.	A
Enseignante : Alors, positionnement final ?	A
M. Samuel : Ben, positionnement final, oui, j'aimerais pas qu'on fasse ça, j'aimerais pas que le chirurgien fasse ça, même si y a cinq personnes euh, qui, comme l'a dit M. Laurent, c'est, ils sont malades, ils sont malades quoi, c'est naturel. Tandis que enlever des organes à une personne qui est en bonne santé et qui peut vivre encore, entre guillemets...	RVie
M. Marcel : S'il voyait que c'est un suicidaire, ils vont faire une tentative de suicide, ah là, ça peut changer l'histoire !	Loi+F
M. Samuel : Il a beaucoup d'imagination !	A
M. Laurent : Déjà, si on part tous avec des si, on sort du texte, on n'est plus du tout dans la même histoire.	A
M. Samuel : Ouais, non mais moi, je suis pas d'accord avec M. Marcel, quoi.	A
M. Marcel : Voilà, si le mec, il a fait une tentative de suicide, et il veut plus vivre, dans tous les cas, il va plus vivre...	Loi+F
M. Samuel : Ouais, il peut être moine aussi, c'est vrai.	A
M. Marcel : Ah ben, on peut imaginer, vous imaginez...	A
M. Samuel : Les attentats, tout, il a tout mis. T'as de l'imagination quand même, M. Marcel.	Loi+F
M. Marcel : De l'imagination comme un autre, hein.	A
Enseignante : Et, si dans les cinq personnes, il y a un membre de votre famille, vous avez bien dit que ça changeait rien ?	A
M. Marcel : Ah, lui il a dit...	A
M. Samuel : Non, moi j'ai pas dit ça, j'ai pas dit ça. J'ai pas répondu sur ça encore.	A
Enseignante : Ah pardon, alors allez-y, M. Samuel. On va lui laisser la parole.	A
M. Samuel : Ben moi, ça me... Je suis, je suis, ce serait mitigé parce que...	Conf
M. Marcel : Mythomane.	A
M. Samuel : Comment il me parle... Mythomane, je suis pas un mythomane, moi, M. Marcel. Ben, en fait, c'est ouais, c'est euh, la maladie, voilà quoi, c'est une maladie, ça fait partie de la vie, et voilà. Donc, je me dirais que si c'est	Conf

incurable, ça fait partie de la vie. Mais, quand j'ai une personne de ma famille, j'essaierai de pas être au courant de comment ça s'est passé quoi.	
M. Marcel : Ah, mais là, c'est hypocrite hein !	A
M. Samuel : Mais c'est pas grave, mais c'est pas grave.	A
M. Marcel : C'est un hypocrite !	A
Enseignante : Mais pourquoi vous dites ça ?	A
M. Marcel : Parce qu'il dit, je veux pas savoir comment ça s'est passé, c'est un hypocrite. Le sujet n'est pas...	A
M. Samuel : Maintenant, allez, je vais aller dans son sens. Si je suis au courant que il faut, que une personne euh... Je pense, j'aimerais, j'aimerais bien qu'on sauve un membre de ma famille, voilà, moi, je suis beaucoup famille, vous le savez, depuis euh...	Conf
Enseignante : Je le sais.	A
M. Samuel : Depuis plusieurs enregistrements, M. Samuel est beaucoup famille. Après, M. Marcel est beaucoup, euh, je sais pas moi, il est du côté de, du côté, du côté des attentats, du côté de...	Conf
Enseignante : Non, non, mais il peut le dire tout seul.	A
M. Samuel : Ouais, mais on l'entend mal, il est loin.	A
Enseignante : Si, si, on l'entend très bien. M. Marcel, si c'est quelqu'un de votre famille, ça change rien ?	A
M. Marcel : Ben, ça changera pas, vu que ce sera sa destinée, donc après, je vais pas...	Relig
Enseignante : Ah oui, c'est ce vous aviez dit.	A
M. Laurent : Mais tu peux pas la repousser ?	Relig
M. Marcel : Comment ?	A
M. Laurent : Ben, je sais pas, c'est à toi de me dire comment tu repousses le destin.	Relig
M. Marcel : Ben, après, si c'est son heure, c'est son heure !	Relig
Enseignante : Oui, c'est ce que vous aviez dit, M. Kamel ?	A
M. Kamel : Il est pas malade, il a sa santé, qu'il fasse sa vie, hein ! Et pis les autres, ben...	RVie

M. Samuel : Ouh, mais si tu...	A
Enseignante : Y a M. Kamel qui essaie de parler. Et si y a une personne malade dans les cinq personnes.	A
M. Kamel : Mais à ce moment là, il faut trouver quelqu'un d'autre.	RVie
Enseignante : Il faut trouver quelqu'un d'autre, même si, dans les malades, il y a quelqu'un de votre famille. J'ai bien compris. Et M. Laurent ?	A
M. Laurent : M. Laurent, il a sa position, famille ou pas famille, un SDF, il a droit à sa vie, je suis chirurgien, je suis là pour soigner les gens, et non pas pour euh, les tuer.	RVie
Enseignante : D'accord, au moins ça, c'est clair. M. Hakim n'était pas là. Qui veut rappeler à M. Hakim pour que je prenne son choix, avant d'arrêter ?	A
M. Laurent : Bon, vas-y, je fais un récapitulatif. T'as un chirurgien, il doit soigner cinq patients qui sont malades. Y a un SDF qui arrive, le SDF, il est compatible avec les cinq personnes. Y a cinq organes qu'il peut prendre au SDF, et qu'il peut donner aux gens. Dans la position du chirurgien qui peut le faire, tu trouves ça bien, ou pas bien ? Qu'il enlève les organes du SDF, qui est vivant et qui est en bonne santé, pour soigner cinq personnes.	A
M. Samuel : Il va mourir, le SDF.	A
M. Marcel : Non, il va pas mourir, personne a dit qu'il va mourir...	A
M. Marcel : Non, si tu lui enlèves les organes, il mourra. Non, il est en bonne santé, le SDF.	A
M. Hakim : Pourquoi vous voulez, vous voulez le...	A
M. Samuel : Parce que c'est un SDF.	Loi+F
M. Laurent : Je crois qu'on va faire sans lui, je pense.	A
M. Hakim : J'ai compris, mais non !	A
M. Samuel : Personne saura, voilà, t'es pas d'accord ?	Loi+F
M. Hakim : Ben non, je suis pas d'accord qu'il fasse ça !	RVie
M. Marcel : Qui ?	A
M. Hakim : Le chirurgien ! Pourquoi vous voulez qu'il fasse ça le chirurgien ?	RVie
M. Laurent : Pour sauver cinq personnes !	Loi+F
M. Samuel : Contre un SDF.	Loi+F

M. Hakim : D'accord, d'accord, mais vous dites que si on lui enlève ses organes à lui, il va mourir. Ben, pourquoi vous voulez... Parce que c'est un SDF, on va tuer un SDF ?	RVie
Enseignante : On voulait avoir votre avis en fait.	A
M. Samuel : Et maintenant, si y a un membre de votre famille dans les cinq ?	Conf
Enseignante : Et maintenant, si dans les cinq mourants, il y a un membre de votre famille ?	A
M. Samuel : Là, il va répondre.	A
Enseignante : Allez M. Hakim.	A
M. Hakim : Non, si y a, si y a un membre de ma famille, là, c'est pas pareil.	Conf
Enseignante : Vous restez sur le même positionnement ? M. Hakim, vous êtes avec nous, là ?	A
M. Hakim : Ben oui, mais je suis en train de réfléchir, Madame. Vous me demandez de récupérer un organe sur un mec pour sauver ma famille. J'ai besoin de réfléchir...	A
Enseignante : Alors ?	A
M. Hakim : Si y a moyen de le récupérer, oui, bien sûr.	Conf
Enseignante : Si c'est possible de récupérer, vous récupérez ? D'accord. Merci.	A

Annexe 16 : Fiche de préparation Dilemme moral Le soldat

<u>Déroulement de la séance</u>
<p><u>Temps 1 : Découverte du dilemme moral Le soldat.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Distribution du texte du dilemme moral Le soldat.- Lecture oralisée du texte pour accès à la compréhension et au sens du texte.- Questions : Quels sont les personnages du texte ? Qui a un problème ? Pourquoi ?
<p><u>Temps 2 : Formulation de prise de position individuelle.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Question : Est-il acceptable, selon vous, de tuer ce soldat pour l'empêcher d'être torturé par l'ennemi ?- Réflexion silencieuse des élèves par rapport à leur positionnement.
<p><u>Temps 3 : Discussion et établissement des positions et des justifications.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Questionnement étayant pour définir les positions de chacun et clarifier les valeurs qui les sous-tendent : Quelles sont les valeurs qui ont guidé votre choix ? Pourquoi ces valeurs sont-elles si importantes pour vous ? Pouvez-vous donner des exemples qui illustrent ces valeurs ? Si vous faisiez un choix contraire, quelles seraient les valeurs qui seraient bafouées ? Pouvez-vous donner des exemples ?- Questions à poser : 1) Demande pour clarifier ce qu'il y a de particulier dans cette situation : le respect de l'intérêt individuel (sauver le soldat blessé) versus le respect de l'intérêt collectif (sauver le groupe).
<p><u>Temps 4 : Elargissement et bilan de la discussion autour du dilemme moral Le soldat.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Question d'extension : Qu'est-ce que cela changerait : 1) Si le soldat blessé était un membre de votre famille ?

Le dilemme moral Le soldat

Vous êtes le chef d'un petit groupe de soldats.

Vous êtes sur le chemin de retour d'une mission accomplie en territoire ennemi, quand un de vos hommes tombe dans un piège tendu par l'ennemi, et est gravement blessé. Le piège est connecté à un appareil radio qui a déjà alerté l'ennemi de votre présence.

Les soldats ennemis vont bientôt arriver vers vous. Si les soldats ennemis trouvent votre blessé, ils le tortureront et le tueront.

Le blessé supplie que vous ne le laissiez pas derrière, mais si vous essayez de l'emmener avec vous, tout votre groupe sera capturé.

La seule façon d'empêcher que ce soldat blessé ne soit torturé est de l'abattre vous-même.

Est-il acceptable, selon vous, de tuer ce soldat pour l'empêcher d'être torturé par l'ennemi ?

Annexe 17 : Retranscription Dilemme moral Le soldat

Enseignante : Allez, qui commence avec le dilemme du soldat ?	A
M. Marcel : Moi, personnellement, vous voulez mon opinion sur le sujet ? Ben, au lieu d'être tous capturés, et d'être tous torturés à notre tour, parce que même nous, si on va tous être torturés, on va tous être torturés, moi je pense que, comme on est en état de guerre, et ben, je pense que, faut, faut, faut l'achever.	Egoc
Enseignante : Pour ?	A
M. Marcel : Ben, pour, pour l'empêcher de souffrir.	Egoc
Enseignante : Et pour ?	A
M. Marcel : Et pour éviter euh, qu'on se fasse tous choper, quoi.	Egoc
Enseignante : Voilà, vous avez bien compris le problème. M. Samuel ?	A
M. Samuel : Mais moi, en fait, je voulais savoir, est-ce que lui veut qu'on l'achève, ça le dérangerait ou pas ?	A
Enseignante : Non, lui il veut que vous le récupériez et que vous l'emmeniez avec vous.	A
M. Samuel : D'accord. Ben, à mon avis ? Moi, c'est de le prendre avec nous, hein.	RVie
Enseignante : Alors pourquoi ?	A
M. Samuel : Parce que... C'est, c'est...	RVie
M. Marcel : Mais tu peux pas !	Egoc
M. Samuel : Pourquoi ?	A
M. Marcel : Parce que y a marqué, tu peux pas le prendre, si tu le prends, vous vous faites tous choper.	Egoc
M. Samuel : Non, y a un risque, ou on se fait vraiment tous choper ?	A
Enseignante : Non, vous vous faites attraper, oui.	A
M. Samuel : Ben, c'est pas grave, on meurt avec lui quoi, voilà.	Solid
M. Marcel : Solidarité.	Conf
M. Samuel : Solidarité de...	Solid
M. Marcel : Tu me laisses parler ?	A
M. Samuel : La guerre, non, c'est la guerre, c'est pas pareil, ça a rien à voir.	Conf

Enseignante : M. Kamel ?	A
M. Kamel : Ouais, faut se battre, faut se battre.	Conf
Enseignante : Ca veut dire ?	A
M. Kamel : Faut se battre, faut pas le laisser.	RVie
Enseignante : Ah, il faut l'emporter ?	A
M. Kamel : Ouais, faut l'emporter.	Conf
M. Marcel : Mais tu peux pas, vous comprenez pas les gars, oh, vous arrivez pas à comprendre, vous êtes butés !	A
M. Samuel : On meurt avec lui ? Si, tu peux, t'as soit...	A
M. Marcel : Tu peux pas le prendre, tu, tu, tu vas... Ils vont vous attraper !	A
M. Samuel : Ben, ils nous attrapent.	A
M. Marcel : Voilà, donc, vous allez tous mourir !	A
M. Samuel : Oui, mais on reste avec lui ! Si c'est toi, je te laisse ? Voilà, si c'est toi, je te laisse ?	Conf
M. Marcel : Ben, tu me laisses.	A
M. Samuel : Ouais, d'accord, ben non.	Conf
Enseignante : Donc, vous, pour vous, il faut le prendre ?	A
M. Kamel : Ouais, faut le prendre.	Conf
Enseignante : Sachant que comme il a déclenché un piège, l'ennemi arrive sur vous.	A
M. Kamel : Ouais, mais bon, ils sont armés quand même.	Conf
M. Samuel : Non mais, on est armés, on va se battre ! On va mourir, mais on va se battre. On en aura tué peut être un ou deux, c'est bien !	Conf
Enseignante : M. Antoine ?	A
M. Antoine : Moi, je pense que c'est le genre de situation où, faut être au pied du mur pour vraiment... Là, comme ça, on peut pas savoir.	A
M. Samuel : Mais si là, imagine...	A
M. Antoine : Entre assassiner sans connaître avec les, avec qui on a pris les armes, ou entre choisir de se sacrifier, c'est... Comme ça, je peux, je peux pas répondre.	A
M. Marcel : Tu peux pas...	A

Enseignante : Moi, ce que je comprends dans ce que vous dites, et c'est très intéressant, vous m'arrêtez si je me trompe, c'est que finalement, on est en train de discuter d'une situation parce qu'on est externe à tout ça, et que si on est à l'intérieur de la situation, notre décision, notre jugement, ce ne sera peut-être pas le même.	A
M. Samuel : Mais ça, c'est tout le temps comme ça, en fait.	A
Enseignante : Parce que là, on est dans une salle de classe.	A
M. Samuel : Ah, mais non, ça, on le sait ça, à chaque fois !	A
M. Antoine : Ca veut dire, là, maintenant, dans la salle de classe...	A
M. Ali : Voilà, chaque fois, on est sur des suppositions.	A
M. Samuel : En plus, il vous l'a déjà dit, M. Marcel, il vous l'a déjà dit ! On est pas sur le fait de, de... Comme l'histoire de, de, un membre de notre famille euh, qui serait malade. On avait une décision, mais sur le fait, peut-être qu'elle sera pas la même, ça, on le sait, ça. Maintenant, je vous donne une réponse, pour...	Conf
M. Marcel : Je pense que sur le fait, ils choisiraient tous ma décision.	Egoc
Enseignante : Ils choisiraient ?	A
M. Marcel : Ma décision. Parce que moi, je suis très réaliste, Madame.	Egoc
M. Samuel : Avec qui je vais jouer à chaque fois...	A
M. Marcel : J'essaie d'être le plus réaliste possible, en, en inspectant l'histoire et, ah, on est combien déjà, on est combien de soldats ? Si on est une quinzaine pour un mec euh, tu vas perdre une quinzaine pour un mec en tant de guerre, je sais pas, c'est...	Egoc
M. Samuel : Ouais, mais c'est qui les quinzaines, voilà.	A
M. Marcel : C'est un truc con quoi, parce que si on vous disait, saute du quinzième étage, vous savez que vous allez mourir, mais bon, vas-y saute.	A
M. Antoine : Après, peut être aussi que, les soldats en face vont récupérer des informations via ce soldat, qui vont faire que nous, on va tout perdre derrière, mais c'est...	Egoc
Enseignante : C'est ça. En fait, c'est quand même l'idée du dilemme. J'ai bien compris, c'est euh, comme il est tombé dans un piège et que c'est directement lié aux forces ennemies, les ennemis, vous savez qu'ils arrivent quand même sur	A

vous. Et du coup, il y a une décision à prendre. On ne peut pas être dans la situation. Là on est en train de faire des hypothèses sur ce qu'on pourrait penser à ce moment-là. Mais si y avait pas quand même un choix à faire, M. Ali ?	
M. Ali : Euh, moi, personnellement, c'est vrai que je me serais battu, parce qu'on est là pour se battre, on est en guerre, on va pas laisser un collègue, ce serait lâche et salaud. De laisser quelqu'un en plein milieu de la brousse, ou je ne sais quoi, on est là pour se battre.	Conf
Enseignante : Euh, du coup, quitte à sacrifier tout le groupe ?	A
M. Samuel : Ben, on est là pour se battre.	Conf
M. Kamel : On est en temps de guerre, on est en temps de guerre.	Conf
M. Antoine : C'est pas obligatoire qu'il soit...	A
M. Kamel : Je sais pas, y a une chance, sur une chance...	A
M. Marcel : Y a des choses qui disent dans la vie, vaut mieux reculer pour mieux sauter, ça veut dire, on peut perdre quelqu'un, mais on... Comme ils disent, ils ont perdu peut être une bataille, mais ils ont pas perdu la guerre. Eux, ils veulent perdre la guerre tout de suite.	A
M. Ali : Dès fois, les prises d'otages, dans les, dans les villes, dans les machins, ils envoient je sais pas combien de soldats libérer un otage, ou deux otages. Y a je sais pas combien... Les soldats, ils sont fait pour euh, être sacrifiés en quelque sorte.	A
M. Ali : Et à la fin, à la fin ?	A
M. Marcel : Les soldats, là, c'est pas le même contexte, Ali.	A
M. Ali : Non, mais toi aussi, c'est pas le même contexte ! De Sauter d'un bâtiment de quinze étages, tout à l'heure, je faisais des suppositions.	A
M. Marcel : T'as pas compris ! Parce que toi, tu vas dire ça, mais là, elle te dit, y a personne qui y échappe. Que quand on va y aller dans le contexte de la guerre, si là demain, on y va pour délivrer, on a des risques de tous délivrer tout le monde, que là, elle te dit ,c'est mort, on se fait tous crever. C'est cuit, tu vas pas te battre. Dans tous les cas, nous, tu vas te battre, tu vas te battre avec personne, t'es kidnappé. C'est ça que faut leur faire comprendre aussi.	Egoc
M. Samuel : Non, mais après, c'est trop facile, là !	A
M. Marcel : Ben, c'est ce, c'est ce qui est écrit !	A

M. Samuel : Non, mais c'est, après... Ouais, mais, ce dilemme, si il est que comme ça, c'est trop facile. Ça voudrait dire que, en gros, ben voilà, y a qu'un, y a qu'une alternative. Là, vous nous mettez pas plusieurs alternatives, parce que vous êtes en train de dire, c'est ou un mort, ou quinze morts. Donc, le choix, on l'a déjà fait pour autre chose !	A
M. Marcel : Voilà, c'est pas, tu vas te battre, tu peux échapper.	A
M. Samuel : Donc, tu peux, entre guillemets, c'est trop facile ! Mais comme il dit, Ali, si on est en temps de guerre, c'est pour aller à la guerre. Si vous nous mettez...	Loi+F
M. Marcel : C'est pas la guerre.	A
M. Samuel : Non, mais si vous nous mettez la même chose, et vous dites, que, comme il a dit là M. Marcel, on va se battre, on risque, pour lui on va risquer, on va se battre pour lui, et on risque de mourir, mais c'est pas sûr, là, c'est autre chose !	Conf
M. Marcel : Non, mais vous dites, on y échappe pas tous.	A
M. Samuel : Là, vous dites, on y échappe pas tous, c'est à peu près logique quand même.	A
M. Marcel : Moi pas, c'est un dilemme, on y échappe pas tous.	A
M. Samuel : Mais non, mais nous, on a nos dilemmes, on l'a pas pris comme ça.	A
Enseignante : Non, et du coup, vous êtes pas d'accord, c'est bien	A
M. Samuel : Ben ouais, non, mais le dilemme, on l'a pas pris comme ça, nous.	A
M. Marcel : Parce que y a quinze pélos pour un pélo.	Egoc
M. Samuel : Là, c'est comme si vous me disiez, le dilemme, c'est un contre quinze. Allez, faites le choix, voilà, c'est tout, point barre.	A
Enseignante : Non, y a pas que ça.	A
M. Samuel : Ben si, ben si.	A
M. Marcel : En gros, y a pas d'échappatoire, l'échappatoire, c'est, on le fume, on le tue.	Egoc
M. Samuel : Et les quinze autres, ils sont...	A
M. Marcel : Et les quinze autres, on sauve, ou si on essaye, même juste si on	

essaye, on est tous kidnappés, on peut même pas se battre, on est kidnappés, y a un piège, vous avez vu...	Egoc
Enseignante : Et pourtant, vous êtes pas du même avis.	A
M. Samuel : Ben, en fait non, c'est pas qu'on n'est pas du même avis.	A
M. Kamel : C'est parce qu'ils avaient pas vu la même chose...	A
M. Samuel : Nous, nous, on voit la chose que, on peut se permettre de se battre. Même si on peut être kidnappés, mais on sait qu'on...	Conf
M. Marcel : Moi de là, je rejoins M. Ali, si, si on peut se battre et qu'on a des chances. Mais si vous me dites c'est mort, je vais pas me jeter dans la gueule du loup alors que c'est mort !	Egoc
M. Samuel : Mais même ça, peut-être que tu mens !	A
M. Marcel : Ouais. Mais c'est comme si on dit, tu vas faire ça, tu vas sûr en prison à deux cents pour cent, tu vas pas le faire ?	A
Enseignante : Alors, en fait, la situation ne le précise pas, vous pouvez vous battre, après, on sait pas trop ce qui se passe. Vous allez être capturés.	A
M. Marcel : On va être capturé, voilà. Vous avez dit y en a pas un qui va réussir à s'échapper, on est tous capturés d'une manière ou d'une autre. Donc, on peut se battre, mais on va se battre pour quoi, pour être capturés ?	Egoc
Enseignante : Et bien, capturés, ça veut pas dire que vous allez être tués.	A
M. Antoine : Dès fois, ça peut être pire, mais bon, attendez, attendez, on est dans le camp ennemi, je pense pas que...	A
Enseignante : Pourquoi ça peut être pire ? Parce que c'est marqué...	A
M. Antoine : Ben, la torture, dès fois, y a des gens qui se font torturer, il suffit d'une balle, hein.	A
Enseignante : Là, c'est l'idée. Et le blessé qui est seul, le soldat, qui est votre soldat qui est blessé, si jamais vous le laissez, on sait qu'il va être capturé parce qu'il est blessé, il reste sur place. Et surtout, il va être torturé.	A
M. Kamel : Non, mais le problème, est-ce qu'il est blessé mortellement ou est-ce qu'il est blessé euh ?	A
Enseignante : Il n'est pas blessé mortellement, mais ce qu'on sait, c'est que les adversaires vont le torturer, ça, c'est sûr.	A

M. Marcel : Ouais, c'est leur, leur marque de fabrique.	A
Enseignante : En fait, y a un double dilemme. Oui M. Antoine ?	A
M. Antoine : Après, ça dépend des informations qu'ils vont pouvoir tirer de lui aussi. Si par exemple, maintenant, lui, il peut leur dire notre position, nos familles, où elles sont, et après, on perd tout, ben, c'est comme si moi maintenant, ça arrive ça à M. Samuel, il est dans mes bras, ben, je pense que c'est lui qui va me dire, tue-moi, pour protéger ma famille ! Au moins, tue-moi, mais va protéger ma famille !	Conf
Enseignante : Ah, si le soldat demandait à être tué ?	A
M. Antoine : Y a des informations qui font que les ennemis vont pouvoir euh, ça dépend de la situation. C'est pour ça, le texte, moi, je le trouve pas complet. Ils auraient mieux fait, de mieux préciser.	Conf
M. Samuel : Mais c'est fait exprès.	A
Enseignante : C'est fait exprès.	A
M. Marcel : C'est à nous de compléter les choses...	A
Enseignante : C'est fait exprès. Et après, j'introduis les variantes, vous allez voir. Allez, M. Ali.	A
M. Ali : Et si maintenant, vous êtes avec un commandant ou quoique ce soit, et il vous donne des, il vous donne un ordre, il va pas laisser son, c'est un code d'honneur.	Conf
M. Kamel : Il laisse pas de blessé.	Conf
M. Ali : Il va pas laisser, voilà.	Conf
Enseignante : Vous pensez qu'il laisse pas de blessés en arrière ?	A
M. Kamel : Non.	Conf
Enseignante : Oui, mais s'il sait pertinemment que le blessé, il va être récupéré et torturé par l'ennemi ?	A
M. Samuel : Ouais, il peut donner cet ordre-là aussi.	A
Enseignante : Moi, je sais pas, j'ai pas fait l'armée...	A
M. Samuel : Moi, j'ai fait, moi.	A
M. Marcel : Ça aurait été plus logique de se battre et de pas savoir la suite, que de savoir la suite tout de suite. Quand on sait la suite tout de suite, voilà, ça	

donne, ça donne moins envie d'y aller, on sait qu'on va tous être capturés. Je sais pas moi c'est, pour moi, voilà...	Egoc
M. Samuel en même temps : Ouais, j'étais en côte d'ivoire en, en, quatre-vingt-dix-sept.	A
Enseignante : Alors, si jamais la variante c'est, vous emmenez le soldat blessé avec vous.	A
M. Marcel : Mais vous risquez d'en perdre.	Egoc
M. Samuel : Est-ce que c'est le soldat Ryan ?	A
Enseignante : C'est pas le soldat Ryan.	A
M. Marcel : Mais vous risquez d'en perdre, d'en perdre d'autres.	Egoc
Enseignante : Vous risquez d'en perdre d'autres, mais peut-être pas tous.	A
M. Marcel : Voilà.	A
M. Kamel : Ouais, faut tenter de l'emmener. La guerre, c'est comme ça.	RVie
Enseignante : La guerre c'est comme ça. Pourquoi la guerre c'est comme ça ?	A
M. Marcel : Parce que c'est la guerre !	A
M. Samuel : Parce qu'on a prêté serment euh, voilà.	Conf
M. Marcel : Y a qu'une issue, c'est gagner. Ah ben, regardez les gens qui ont fait certaines guerres, et qui ont trahi leurs pays. Comme nous, l'Algérie, on les appelle les Harkis. Donc voilà, si après vous voulez être un harki ou un...	A
M. Antoine : Un collabo...	A
M. Marcel : Ou un collabo, voilà, c'est un traître quoi !	A
M. Kamel : Vaut mieux, vaut mieux mourir que vivre dans la honte.	A
Enseignante : Vaut mieux mourir que vivre dans la honte.	A
M. Samuel : Parce que jusqu'au jour d'aujourd'hui, les fils de harkis, les petits fils de harkis, ils sont, dans notre, notre culture à nous, ils sont mal vus, ils sont, c'est la grosse honte !	A
M. Kamel : Comme les collabos en France.	A
Enseignante : Alors, si jamais l'idée, c'est que vous êtes capturés, votre groupe est capturé, non, vous allez vous battre, mais on sait pas si vous allez gagner ou pas, finalement.	A
M. Marcel : Ah, j'irais alors, j'irais.	A

Enseignante : Donc, vous aviez dit quelque chose d'intéressant, vous pourriez répéter ?	A
M. Marcel : Il a dit euh, la guerre, faut y aller, faut y aller.	Conf
Enseignante : C'est ça, la guerre, c'est la guerre, faut y aller. Vous avez dit autre chose ?	A
M. Kamel : Vaut mieux mourir que vivre dans la honte.	A
Enseignante : Merci. Vaut mieux mourir que vivre dans la honte, exactement. Alors qu'est-ce que vous en pensez, M. Samuel ?	A
M. Samuel : Après, ça dépend, parce que moi, ça me dérange pas d'avoir honte.	A
Enseignante : Mais vous pourriez expliquer ?	A
M. Samuel : Euh, je sais pas, ça me dérange pas, si dans ma tête, j'ai, j'ai l'image de mes enfants et tout, ben non, je me dis, j'aimerais bien rentrer quand même...	Egoc
Enseignante : Ah oui, parce que du coup, si vous êtes capturés, vous faites partie du groupe. Et là, c'est quoi qui apparaît, là ?	A
M. Marcel : Il est déjà capturé de toute façon.	A
Enseignante : C'est la dimension familiale ?	A
M. Kamel : Ouais, mais après les enfants, ils, ils se disent, alors, le père de l'autre, il a fait la guerre, ils lui ont donné une décoration, mon père, il a fait le traître.	Conf
Enseignante : Non, mais c'est intéressant comme variante. Vous pourriez revenir dessus ?	A
M. Marcel : Ben, ça colle pas, ça colle pas avec ce qu'il dit, tout à l'heure, il a dit...	A
M. Samuel : J'ai un peu honte, j'ai peur qu'il...	A
M. Marcel : Tout à l'heure, il a dit...	A
Enseignante : Ah ben non, vous avez le droit de dire ce que vous voulez.	A
M. Marcel : Tout à l'heure, il a dit, on va y aller, et ils lui ont dit, et Antoine, il lui a dit, et si ils savent des choses sur votre famille et tout, il a dit, je m'en fous.	A
M. Samuel : Non, j'ai pas dit, je m'en fous.	A

M. Marcel : Donc ça, il a dit en gros, voilà, ça me dérange pas.	A
M. Samuel : Oui, mais là, j'ai eu la, la vision de mes, on m'a pas donné de solution, maintenant, on me donne une solution, j'ai la vision de mes enfants !	Egoc
M. Marcel : Ah, t'as la vision.	A
M. Kamel : Ouais, mais la solution, elle a dit, sur une bataille, y en a quelques-uns qui en réchappent, c'est ça ?	A
Enseignante : Non, mais c'est intéressant ce qu'il dit, parce qu'il est père de famille.	A
M. Antoine : Ouais, c'est vrai que quand on est père de famille, c'est chaud.	A
M. Kamel : Ouais, mais la variante, c'est qu'y en a, la variante, c'est...	A
M. Samuel : Ben, c'est vrai, c'est la vérité, c'est vrai, non, c'est pas la vérité ?	A
Enseignante : Et bien, vous avez le droit de le dire en tout cas.	A
M. Samuel : Lui, il a chaque fois il croit, lui, ça fait sept ans qu'il est là...	A
Enseignante : Allez, M. Kamel, si je me trompe pas.	A
M. Kamel : Non, moi je me bats. Si, vous avez dit que y avait une chance que y en a qui en réchappe, vous avez dit qu'y a une chance que y en a qui en réchappe, donc faut se battre.	Conf
Enseignante : Donc, il faut se battre ?	A
M. Kamel : Faut se battre. Sinon, ça sert à rien d'aller faire la guerre.	Conf
Enseignante : C'est normal puisque qu'il est père de famille.	A
M. Samuel : C'était pas ça, faudra, faudra mettre cette histoire, y a une histoire de gâteau à la fraise, y a eu un problème, il faudra le mettre dans un dilemme.	A
Enseignante : J'avais pas compris, je suis désolée. Euh, M. Ali, vous pensez quoi, vous feriez quoi ?	A
M. Marcel : Ben, il se battrait.	A
M. Ali : Je l'ai dit, là, tout à l'heure, je vous l'ai dit, ben ouais, je me battrais. On est là pour se battre, voilà, tu t'engages quelque part.	Conf
Enseignante : Alors, admettons, vous, vous êtes le chef du groupe de soldats.	A
M. Marcel : Lui, c'est le chef ?	A
Enseignante : On se décentre suffisamment pour se dire que c'est possible.	A
M. Marcel : Moi, je suis son lieutenant. Mais je suis sous les ordres de M. Ali,	

parce que comme je suis sous ses ordres...	A
M. Samuel : Oui... Et donc, et donc ?	A
M. Marcel : S'il est intransigeant, on sera obligé d'être intransigeant, comme nous le demande notre chef. C'est comme vous au travail, on vous demande d'aller travailler, vous allez travailler.	Conf
M. Samuel : Non, y en a qui, y en a qui désertent.	Egoc
M. Marcel : Y en a qui désertent quoi ?	A
Enseignante : Oui, il y en a qui désertent.	A
M. Ali : Vous êtes pas venus dans l'armée, excusez-moi.	Conf
M. Marcel : Les déserteurs, ils désertent euh...	Egoc
M. Ali : Dans l'armée, mon père, il était militaire, il était militaire.	Conf
M. Antoine : Ca sera encore plus, ils vont plus y aller le chercher qu'un civil.	Conf
M. Samuel : Moi, je dis, c'est clair, hein, c'est clair.	Conf
Enseignante : Parce qu'il y a l'esprit de groupe.	A
M. Ali : Ouais, l'esprit de groupe.	Solid
Enseignante : Peut-être aussi l'esprit d'obéissance, aussi, à la discipline...	A
M. Kamel : L'esprit de groupe, y a une charte aussi, c'est obligé, y a une charte euh, faut pas abandonner son, son, son...	Solid
M. Samuel : Mais ils ont beaucoup payé, la France hein, apparemment, j'ai vu ça y a pas longtemps.	A
M. Kamel : Pour les otages.	A
M. Samuel : Pour les otages, là, les anciens otages là, de, de, des, les journalistes.	A
M. Marcel : Les Farcs.	A
M. Samuel : Ils étaient, il étaient, ils étaient en otages.	A
M. Ali : T'as pas vu les militaires, jusqu'en Israël, comme ils les prennent là. Voilà, un israélien, un militaire...	A
M. Marcel : Ouais, pour un palestinien, il aurait dit, donnez-moi tant d'israéliens, euh, de palestiniens, ils leur donnent, ils font des échanges.	A
Enseignante : Ah oui, ils font des échanges. Alors, une variante, si le soldat blessé est un membre de votre famille ?	A

M. Ali : Ben, c'est pareil, hein.	Conf
M. Samuel : Ça, c'est la spéciale, ça.	A
M. Kamel : On peut pas l'abandonner.	Solid
Enseignante : Alors, M. Kamel ?	A
M. Kamel : Ben, je l'abandonne pas, moi.	Solid
Enseignante : Ah oui, mais de toute façon, vous restez sur la même position, ça change rien.	A
M. Kamel : Mais oui.	Solid
M. Marcel : Ouais, mais après, si c'est la famille, si c'est la famille...	Conf
Enseignante : Alors, M. Marcel ?	A
M. Marcel : Moi, pour moi, si c'est la famille, voilà, vous prenez même les quinze capturés, on va tous crever ensemble ! Après, c'est mon choix.	Conf
Enseignante : Ca veut dire quoi ?	A
M. Marcel : Ca veut dire, même vous reprenez le dilemme du début là, quand y a aucune chance, là j'irais. Même si je sais que...	Conf
Enseignante : Vous essayez de le sauver parce que c'est un membre de votre famille ?	A
M. Marcel : Ben voilà, on crève ensemble, on meurt ensemble.	Conf
Enseignante : Oui, mais si vous mourrez ensemble, vous condamnez tout le groupe.	A
M. Marcel : C'est pas grave, je condamne tout le monde !	Conf
M. Kamel : Je reste avec, je reste avec ceux de ma famille, et les autres, je les ferais partir.	Conf
M. Marcel : Pour mon frère, pour mon frère, pour mon frère, je serais prêt à tuer quinze personnes ou trente personnes. Comment, vous voulez pas que je suis prêt à me sacrifier moi-même, et tout le reste qui, qui va avec. Après, on devient égoïste, faut être logique, on devient égoïste !	Conf
M. Kamel : Après, on a la mort sur la conscience.	Conf
M. Marcel : Ouais, c'est, c'est la famille.	Conf
Enseignante : Ah, M. Marcel ?	A
M. Marcel : Vous imaginez avoir la mort sur la conscience, vous avez laissé	

<p>votre frère crever devant vous, sans rien faire ? Vous serez un lâche toute votre vie ! Comment vous arriverez à vivre avec tout ça sur la conscience ! Je pense que c'est difficile, hein. Et vous, vous ferez quoi ?</p>	Conf
<p>Enseignante : Et bien, je serais bien ennuyée.</p>	A
<p>M. Marcel : Et quand même, vous nous posez des dilemmes...</p>	A
<p>M. Samuel : Attends, elle va répondre, elle a dit qu'elle allait répondre.</p>	A
<p>Enseignante : Merci. Euh, parce qu'en fait, je réfléchis.</p>	A
<p>M. Samuel : Ca se réfléchit même pas.</p>	A
<p>Enseignante : Euh, clairement, pour tuer un membre de sa, enfin, ça me paraît difficile de tuer un membre de sa famille.</p>	A
<p>M. Kamel : Mais vous, vous resteriez pour l'aider ? En sachant qu'à la fin, en sachant que la finalité, c'est la mort.</p>	A
<p>Enseignante : Et bien, peut être que du coup, au lieu de partir et de le laisser, je resterais avec lui. À la limite, je préférerais ça, plutôt que de rien faire et condamner quelqu'un... Oui, je préférerais ça, je pense.</p>	A
<p>M. Samuel : Mais là, vous l'avez tourné à votre manière.</p>	A
<p>Enseignante : Est-ce que j'ai répondu ?</p>	A
<p>M. Samuel : Non, vous l'avez tourné à votre manière, on parle du dilemme du début. Quoi qu'il arrive, vous allez, ils vont vous attraper.</p>	A
<p>Enseignante : Et bien, je reste.</p>	A
<p>M. Marcel : Moi, j'ai vu un film, Madame.</p>	A
<p>M. Kamel : On peut plus se regarder en face après.</p>	A
<p>Enseignante : Oui, c'est ça. Moi je pense qu'après, c'est compliqué.</p>	A
<p>M. Marcel : Moi, j'ai vu un film, Madame.</p>	A
<p>Enseignante : M. Marcel prend la parole.</p>	A
<p>M. Marcel : J'ai vu un film. Je pense, ça a peut-être rapport avec le contexte. Le mec, ils vont, ils vont chez lui, ils prennent toute sa famille en otage. Et le mec il arrive, ça fait qu'il se retrouve avec ses enfants, sa femme et tout.</p>	A
<p>M. Antoine : Et ils ont violé sa femme.</p>	A
<p>M. Marcel : Ils ont violé sa femme, et tout, et le mec, il est, il arrive, il voit ça. Il fait quoi à votre avis ? Il sait qu'il va y passer, voilà</p>	A

M. Samuel : Et sa famille, elle va y passer aussi.	A
M. Marcel : Sa famille, elle va y passer. Ben, c'est lui qui a tué toute sa famille, il a tué toute sa famille, il a tué tous les militaires, il en laissé qu'un. Je sais plus, c'est ça ?	Loi+F
M. Samuel : Pour qu'ils sachent, qu'ils parlent de lui.	Loi+F
M. Marcel : Voilà, c'est ça !	Loi+F
Enseignante : Parce qu'il savait que la famille était vraiment condamné alors.	A
M. Samuel : Non, il savait que lui, y a rien qui, y a rien qui le tenait...	Loi+F
M. Marcel : Ben voilà, je vous expliquais ça, après, je pense que lui, il l'a fait vu que c'était un film un peu sur la mafia et tout ça, je pense que lui, il a voulu, il a voulu le faire à mon avis, pour que, moi, j'ai, j'ai aucune attache, moi, c'est pas ça que vous allez me, vous allez pas me tenir avec ma famille, moi, je vais vous montrer que ma famille, je vais la tuer, et je vais vous tuer vous aussi.	Loi+F
Enseignante : Ah, est-ce que vous pensez ça vraiment ?	A
M. Marcel : Ben moi, vu comme dans le film, vu comment c'était, j'ai pensé ça.	A
Enseignante : Ah bien, j'ai pas vu le film, donc...	A
M. Samuel : Usual suspects.	A
Enseignante : Moi, je me demande, alors j'ai pas vu le film, mais je me demande en fait, s'ils savaient qu'ils allaient le tuer, et bien autant en finir tout de suite.	A
M. Marcel : Ouais, ils savaient, ils avaient tous le couteau sous la gorge, ils savaient.	A
Enseignante : Et ben oui alors.	A
M. Samuel : Non, mais si il sait, pourquoi il se tue pas à la fin ?	A
Enseignante : Je sais pas, j'ai pas vu le film.	A
M. Samuel : Donc, c'est plus comme il vous dit, M. Marcel ?	A
M. Marcel : Je pense, c'est un mafieux, il a, il a une tête à tenir, et moi, vous allez pas me, voilà, vous allez pas me tenir avec ma famille. Donc j'ai aucune attache, après, je suis un vrai voyou, je suis un vrai voyou plus ou moins, et voilà, donc euh... C'est dans le film hein, c'est dans le film.	Loi+F
Enseignante : Oui, mais si sa famille, elle avait pas été menacée de mort, enfin,	

il les aurait pas tué quand même ?	A
M. Marcel : Mais d'une manière ou d'une autre, lui aussi, c'est un meurtrier, et c'est tout, donc euh, fallait bien qu'il s'attende à des représailles. Ils allaient pas tuer des gens comme ça.	Loi+F
Enseignante : Ça fait partie du personnage.	A
M. Marcel : Voilà, une fois que vous le tuez, faut bien s'attendre à des représailles, quand même, non ?	Loi+F
Enseignante : D'accord. Euh M. Ali, en fait l'idée, vous avez compris, non ?	A
M. Marcel : Comme on dit, le sang coulé ne sèche jamais...	Loi+F
Enseignante : Le sang coulé ne sèche jamais ?	A
M. Marcel : Ben, ouais.	Loi+F
Enseignante : C'est la vengeance ?	A
M. Samuel : Vous connaissez la loi du Talion ?	Loi+F
Enseignante : Oui, c'est la vengeance.	A
M. Samuel : Non mais...	A
M. Marcel: Si, si, c'est ça.	Loi+F
M. Samuel : Non, œil pour œil dent pour dent, y a la vengeance où on peut venger euh, on a tué quelqu'un dans sa famille, tu vas en tuer dix, ça, c'est pas, c'est pas la loi du Talion, ça.	Loi+F
Enseignante : Ah, c'est proportionnel.	A
M. Samuel : Œil pour œil, dent pour dent.	Loi+F
M. Marcel : Ça revient au même. Donc, dans ce cas-là, vous vous laissez vous faire tuer si on prend la, la, la, le truc à M. Samuel. Si c'est œil pour œil, dent pour dent, dans ce cas-là vous, vous allez tuer quelqu'un, vous allez en tuer un autre, donc, vous attendez que votre frère, l'autre, il revienne vous tuer, donc, ça sera œil pour dent et dent pour..	Loi+F
Enseignante : Ah oui.	A
M. Samuel : Non, puisque c'est lui qui, c'est lui qui l'a fait.	A
M. Marcel : Non, mais lui, toi, en faisant ça sur notre frère, il sera pas d'accord.	Loi+F
M. Samuel : Non, ben non, parce que lui, il a fait ça à son autre frère. Si t'as, si	

il a rien fait, ouais.	A
M. Marcel : C'est ce que je te dis. S'il le tue, toi, tu tues le frère de l'autre.	Loi+F
M. Samuel : Pourquoi il va me tuer ? Parce que j'ai tué son frère ? Ouais, mais si ton, si ton frère, il aurait rien fait, ouais, tu vas tuer son frère ? Mais il a fait avant, il a tué quelqu'un. À la base, c'est lui le premier meurtrier, il a tué quelqu'un. Donc son frère, il dit, il est en tort, il peut plus parler après.	Loi+F
M. Marcel : Ouais, je suis d'accord.	A
M. Antoine : Moi, je pense que ça dépasse tout ça, moi, la guerre, les liens familiaux et tout, ça dépasse tout ça. Y a d'autres gens qui vont mourir, on est plus à ça près. Donc voilà.	Conf
M. Marcel : Après, une guerre, c'est une guerre, hein...	A
M. Samuel : T'as des bonnes pensées, c'est vrai, dès fois, toi, quand tu t'y mets.	A
Enseignante : La guerre, c'est particulier, l'armée, c'est particulier aussi.	A
M. Marcel : Ben une guerre, c'est une guerre, hein.	A
Enseignante : L'armée, ils sont obligés d'obéir aux ordres.	A
M. Marcel : C'est comme là, on est, on est en état de guerre, en France.	A
Enseignante : C'est l'état d'urgence.	A
M. Marcel : C'est l'état de guerre, ils ont dit. Moi, je croyais qu'il fallait sortir avec une arme sur soi, ça devient n'importe quoi.	Loi+F
Enseignante : Pas du tout, pas du tout. L'état d'urgence, il a été prolongé jusqu'au mois de juillet.	A
M. Samuel : Pire, ça fait longtemps qu'on y est.	A
M. Marcel : Ca fait temps de guerre, quand ils nous parlent à la télé, quand on les entend, ils nous font peur, nous sommes en état de guerre...	Loi+F
M. Antoine : En plus, nous, on est en prison, on voit pas dehors.	A
Enseignante : Et bien dehors, y a rien qui a changé, enfin c'est...	A
M. Marcel : Surtout Manuel Valls, il fait très peur Manuel Valls, nous sommes en état de guerre...	A
M. Antoine : Il est même pas français.	A
M. Marcel : Voilà, de toute façon, la France, elle a jamais été dirigée par un vrai	

français.	A
Enseignante : Alors, à l'issue de cette discussion, M. Kamel, vous restez sur quel positionnement ?	A
M. Kamel : Ah, quand même, faut se battre.	Conf
Enseignante : Vous battre ? Vous défendez quelle valeur quand vous dites ça ?	A
M. Kamel : Valeurs, euh, c'est quoi, c'est, c'est la France ?	A
Enseignante : Non, des valeurs...	A
M. Kamel : Ah, des valeurs morales, des valeurs euh...	Solid
Enseignante : Des valeurs morales, lesquelles ?	A
M. Kamel : Ben, pas avoir honte d'avoir laissé quelqu'un, la fierté, la solidarité, la fierté...	Solid
Enseignante : Voilà, c'est la question que je posais.	A
M. Kamel : Même si on meurt, c'est pas grave, au moins on rentre, on a les enfants, par la suite, après, ils se disent, bon, nous, notre père il a assuré, voilà.	Solid
Enseignante : Vous rentrez, ou pas...	A
M. Kamel : Ouais, mais si on rentre ou on rentre pas, au moins, au moins le nom de famille, il est pas sali.	Conf
Enseignante : D'accord. M. Samuel ?	A
M. Samuel : Pareil que M. Kamel.	A
M. Kamel : Quitte à mourir, je préfère mourir comme un, comme un homme, que dans la honte.	Solid
M. Antoine : Moi, je me battrais, moi. Et je défendrais l'empathie, la solidarité, et le courage.	Solid
M. Samuel : Par contre, moi je...	A
M. Antoine : Je vous dis ça, là, en philo, après hein, je sais pas.	A
M. Kamel : Et la médaille à titre posthume.	A
Enseignante : Qu'est-ce que c'est l'empathie ?	A
M. Antoine : C'est se mettre à la place de l'autre.	A
M. Samuel : Avoir de la compassion pour l'autre.	A
Enseignante : L'empathie, c'est ?	A

M. Antoine : Se mettre à la place de l'autre avant de lui faire du mal.	A
Enseignante : Oui. Vous entendez ce qu'il est en train de dire ? Le concept d'empathie, vous savez ce que c'est ? C'est ça, l'empathie, c'est, avoir suffisamment d'ouverture d'esprit pour se mettre à la place des autres, et pouvoir appréhender ce que ressentent les autres. M. Marcel ?	A
M. Marcel : Ouais, ben c'est-à-dire, vous parlez de quoi, du dilemme ?	A
Enseignante : Oui. Pour la fin, vous êtes sur quel positionnement ?	A
M. Marcel : Ah, on a une échappatoire, vous avez dit là, c'est ça ?	A
Enseignante : C'est-à-dire ?	A
M. Kamel : Quelques-uns qui s'en sortent.	A
M. Marcel : On se bat, quelques-uns qui s'en sortent ?	A
Enseignante : Alors ?	A
M. Marcel : Quelques-uns qui s'en sortent, j'irais !	Conf
Enseignante : Vous prenez le blessé ?	A
M. Marcel : Ben ouais, j'irais le tenter, après, c'est pas sûr qu'on va le prendre, mais j'irais tenté. Non, mais vous m'écoutez pas.	Conf
Enseignante : Mais si je vous écoute.	A
M. Marcel : Ouais, mais c'est toujours les mêmes, de toute façon...	A
M. Samuel : Non.	A
Enseignante : Vous sauvez le soldat, c'est ça ?	A
M. Marcel : Voilà, maintenant, si vous laissez le dilemme comme vous l'avez laissé...	A
Enseignante : Et que tout le monde est mort.	A
M. Marcel : Tout le monde est mort, je le sauve pas, si on en peut, même quelques-uns, en réchapper, là j'irais. Parce que peut être que j'échapperais à la mort.	Egoc
Enseignante : Au moins, c'est clair.	A
M. Marcel : Mais, psychologiquement, d'aller à la mort comme ça sans savoir que vous y allez, c'est pas pareil que si vous y allez sans savoir que vous y allez...	A
Enseignante : D'accord. M. Ali ?	A

M. Ali : Ben, vaut mieux mourir debout que assis, que, vivre assis.	Conf
Enseignante : Oh, c'est joli ça, vaut mieux mourir debout que vivre assis, et ça veut dire ?	A
M. Antoine : Vaut mieux mourir debout que vivre assis, il a dit.	Conf
Enseignante : Ah, d'accord.	A
M. Ali : Non.	A
Enseignante : Oui, mais concrètement?	A
M. Ali : Ben, mourir avec les armes dans les mains, que ils disent, ils disent quoi...	Conf
M. Kamel : Ben voilà, faire le traître.	A
Enseignante : Mais est-ce que vous vous rendez compte que le soldat blessé, si vous choisissez de ne pas sacrifier le groupe, c'est vous qui allez le tuer ?	A
M. Marcel : Comment ?	A
M. Kamel : Ouais, en plus.	A
Enseignante : Ah.	A
M. Ali : Ouais, mais là, c'est plus un dilemme, là.	A
M. Marcel : Là, c'est pas nous, parce que nous, on a l'intention, tout se passe dans l'intention.	A
Enseignante : Oui, mais puisque vous savez qu'il va être torturé par les ennemis et mis à mort, l'idée, c'est...	A
M. Kamel : C'est un service en fait.	A
Enseignante : Et bien, c'est, voilà, c'est...	A
M. Kamel : Non, mais comme il veut pas, normalement, si le mec, il est courageux, il se sacrifie, il dit, donnez-moi une arme, je me flingue, et terminé.	Conf
Enseignante : Mais dans la mesure où il est blessé, c'est peut être compliqué.	A
M. Antoine : Et encore, il faut pas confondre, tuer, et achever.	A
M. Samuel : On lui a dit de regarder où il marche.	A
M. Antoine : Quand on tue quelqu'un qui est en pleine santé, quand on l'achève, il est déjà mal en point...	A
Enseignante : Non, là, c'est achever...	A
M. Antoine : Voilà, faut bien le préciser.	A

M. Kamel : Et puis, il avait qu'à regarder là où il marche, hein.	A
Enseignante : Merci.	A

Annexe 18 : Fiche de préparation Dilemme moral La mort programmée

<u>Déroulement de la séance</u>
<p><u>Temps 1 : Découverte du dilemme moral La mort programmée.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Distribution du texte du dilemme moral La mort programmée.- Lecture oralisée du texte pour accès à la compréhension et au sens du texte.- Questions : Quels sont les personnages du texte ? Qui a un problème ?
<p><u>Temps 2 : Formulation de prise de position individuelle.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Question : Est-il acceptable pour vous de tuer le père de cet homme afin d'obtenir de l'argent pour vous-même et pour le jeune homme ?- Réflexion silencieuse des élèves par rapport à leur positionnement.
<p><u>Temps 3 : Discussion et établissement des positions et des justifications.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Questionnement étayant pour définir les positions de chacun et clarifier les valeurs qui les sous-tendent : Quelles sont les valeurs qui ont guidé votre choix ? Pourquoi ces valeurs sont-elles si importantes pour vous ? Pouvez-vous donner des exemples qui illustrent ces valeurs ? Si vous faisiez un choix contraire, quelles seraient les valeurs qui seraient bafouées ?- Questions à poser : 1) Demande pour clarifier ce qu'il y a de particulier dans cette situation : est-il moralement acceptable d'utiliser une vie humaine dans le but de faire un gain financier ? 2) Quid du respect inconditionnel de la vie humaine ?
<p><u>Temps 4 : Elargissement et bilan de la discussion autour du dilemme moral La mort programmée.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Questions d'extension : Qu'est-ce que cela changerait : 1) Si l'homme mourant avait une chance, même infime, de survivre ? 2) Si vous aviez un besoin urgent de cet argent ?

Le dilemme moral La mort programmée

Vous êtes dans la salle d'attente d'un hôpital et vous attendez pour visiter un ami malade.

Un jeune homme, assis à côté de vous, vous explique que son père est très malade. Les médecins pensent qu'il a, au mieux, une semaine à vivre. Il explique, en outre, que son père a une assurance vie substantielle qui expirera à minuit.

Si son père meurt avant minuit, ce jeune homme recevra une très grosse somme d'argent. Il explique que cet argent serait une excellente chose pour lui, et qu'en revanche, ce serait catastrophique si son père vivait encore quelques jours.

Il vous offre un million d'euros pour aller jusqu'à la chambre de son père, et l'étouffer avec un oreiller.

Est-il acceptable pour vous de tuer le père de cet homme afin d'obtenir de l'argent pour vous-même et pour le jeune homme ?

Annexe 19 : Retranscription Dilemme moral La mort programmée

Enseignante : Qui souhaite prendre la parole ?	A
M. Samuel : Bonjour.	A
Enseignante : M. Samuel ?	A
M. Samuel : Ben, je serais pas trop pour euh... Tout ce qui est meurtre, assassinat euh, homicide volontaire, involontaire, ça, moi ça, c'est pas mon truc, quoi. Après, faire l'adultère un truc comme ça peut être... Non, mais, je dis qu'est-ce que moi je suis. Mais voilà, c'est pas mon genre de, de, de tuer quelqu'un, même pour dix millions d'euros, j'y arriverai pas, c'est, c'est plus fort que moi.	RVie
Enseignante : Allez, M. Antoine.	A
M. Ali : Ouais, pareil que M. Samuel, non, non, je serai pas pour euh, je serai pas pour, non, tout ça.	RVie
M. Antoine : Moi non plus, non.	RVie
M. Samuel : Ouais, t'es sûr ? Réfléchis bien, par rapport à une affaire...	Loi+F
M. Antoine : Non, question morale, question d'éthique, et une question de religion aussi.	RVie
Enseignante : D'accord. Vous pouvez développer, c'est intéressant.	A
M. Laurent : Oh là là, fallait même pas en parler de religion !	Conf
Enseignante : Non, mais l'éthique et la morale, il développe ce qu'il veut.	A
M. Antoine : Ouais, c'est, je sais pas, c'est, demain vous parlez de cette personne comme quoi il aurait tué quelqu'un, c'est pas bon.	RVie
M. Samuel : C'est pas bon ? Et ton histoire en 96, on l'a oubliée ?	Loi+F
Enseignante : M. Kamel ?	A
M. Kamel : Euh, ouais, c'est un assassinat, on revient toujours à la même chose, c'est un meurtre.	RVie
Enseignante : Alors, la différence avec la situation du soldat, vous vous en souvenez du soldat ?	A
M. Kamel : Euh, le cas de force majeure ?	A
Enseignante : Le soldat tombe dans un piège et il est blessé ?	A

M. Kamel : Pour sauver des vies !	RVie
Enseignante : Voilà, et s'il est capturé par l'ennemi... C'est quoi la différence ?	A
M. Kamel : Ben là, c'est l'euthanasie en fait. Faut voir si, déjà le vieux, il accepte. Si c'est lui qui demande.	Loi+F
Enseignante : Et s'il accepte ?	A
M. Kamel : Ben, c'est plus pareil là. Ouais, c'est pas pareil, on revient à l'euthanasie !	RVie
Enseignante : Alors, s'il accepte, c'est de l'euthanasie. S'il n'accepte pas ?	A
M. Kamel : C'est un assassinat.	RVie
Enseignante : D'accord.	A
M. Kamel : S'il accepte pour rendre service à son fils, c'est en quelque sorte...	Loi+F
M. Laurent : Non, mais là, y a pas d'accepter ou pas là, c'est le fils qui te propose d'aller buter son père.	RVie
M. Kamel : Ouais, ouais, c'est pour ça, là, c'est un assassinat, c'est un meurtre !	RVie
Enseignante: Oui, allez M. Laurent.	A
M. Laurent : Je pense que sur ce point-là, on est tous euh, tous d'accord.	RVie
Enseignante : Vous êtes tous d'accord ?	A
M. Laurent : Ouais, on est tous d'accord.	RVie
M. Kamel : Après hein, après, y a l'argent qui fait que, on se pose des questions. Surtout si le mec, il a pas d'argent, il crève de faim, machin...	Loi+F
M. Samuel : En fait, toi, tu peux te dire dans ta tête, je donne un coup de main au fils, et en même temps, je gagne de l'argent.	Loi+F
M. Kamel : Ouais.	Loi+F
M. Samuel : Y a certaines personnes, qui peuvent se dire ça.	Loi+F
M. Kamel : Voilà.	Loi+F
M. Samuel : C'est plus euh, je, je donne un coup de main au fils, et je gagne de l'argent, c'est un travail...	Loi+F
M. Laurent : Non, c'est pas, je donne un coup de main au fils ! Le fils, tu le connais pas, tu l'as connu dans une salle d'attente, tu peux pas lui donner un coup de main.	RVie
M. Samuel : Ouais mais...	Loi+F

M. Laurent : Tu donnes un coup de main...	Loi+F
M. Kamel : Tu rends service.	Loi+F
M. Samuel : Tu rends service, mais en gagnant de l'argent !	Loi+F
M. Laurent : Tu rends service à toi, tu rends service à toi, parce que si, s'il te proposait sans argent, tu aurais pas dis oui !	Loi+F
M. Kamel : Ah ben oui !	Loi+F
M. Laurent : Donc tu lui rends pas service à lui. Tu rends service à toi ! Je viens te voir, je dis, mon père, il est comme ça, tu me rends un service, tu vas lui débrancher une machine, tu vas me dire quoi ?	Loi+F
M. Kamel : Ouais, ben non.	RVie
M. Laurent : Et si je te dis : un million d'euros en jeu.	A
M. Samuel : Non, mais moi je dis pas...	Loi+F
M. Laurent : Ah, je trouvais ça bizarre...	A
M. Samuel : Moi, je dis dans le sens où le mec, il peut se dire ça. Il peut se dire, même si je le connais pas...	Loi+F
M. Laurent : Il se voile la face.	Loi+F
M. Samuel : Ouais, il se voile la face, oui !	Loi+F
M. Laurent : Il se voile la face.	Loi+F
M. Samuel : C'est là où je vais, je voulais dire ça en fait ! Ça peut être une personne qui se voile la face en se disant, en se rassurant...	Loi+F
M. Laurent : Ah ben, je vais rendre service au fils, parce que le père, il va bien mourir... C'est faux !	Loi+F
M. Samuel : Et en même temps, tu gagnes une grosse somme d'argent !	Loi+F
Enseignante : C'est pour avoir bonne conscience ?	A
M. Samuel : Ouais.	Loi+F
M. Laurent : C'est une fausse bonne conscience personnellement, lui il sait ce qu'il en est !	RVie
M. Kamel : Il va vivre avec ça, après soit... Puis en principe, son argent, il va partir en fumée, parce que ça porte la, la poisse. Tu tues quelqu'un, machin...	Conf
M. Samuel : Au fond, enfin sur la forme, c'est une bonne conscience, mais dans le fond, c'est...	Loi+F

M. Kamel : Tu tues quelqu'un, machin, tu peux pas aller loin !	Conf
M. Samuel : C'est comme celui qui faisait l'émission à midi. Il était à découvert, et maintenant, il est à huit cent mille euros.	A
M. Kamel : Celui de la télé, là ?	A
M. Samuel : Toi, tu de dis quoi ? J'ai pas d'argent, et d'un coup, j'ai un million d'euros.	A
M. Kamel : Ouais, mais c'est pas pareil, il a tué personne.	RVie
M. Laurent : Ouais, mais il... il a fait pour les avoir.	RVie
M. Kamel: Ouais, il a tué personne !	RVie
M. Samuel : Toi aussi, en le tuant, tu fais pour les avoir. Non, c'est pas logique ce que je dis ou pas ?	Loi+F
Enseignante : C'est understandable, après... Mais finalement, est-ce que ça dépend de la somme d'argent qui serait à gagner, ou est-ce que c'est indépendant de toute considération financière ?	A
M. Samuel : Ben, reposez la question avec dix mille euros.	Egoc
M. Kamel : Ben non, ça n'a rien avoir avec l'argent, c'est la morale.	RVie
Enseignante : Voilà, c'est la morale. C'est quoi la morale ?	A
M. Kamel : Ben déjà, c'est, c'est, c'est contre la loi, c'est contre la religion, c'est contre tout.	RLoi
Enseignante : Alors, c'est contre la loi, ça, c'est l'aspect législatif, c'est la légitimité. La morale, c'est la légitimité.	A
M. Samuel : C'est ça, c'est la même chose.	A
M. Kamel : Après, on peut regarder, parce qu'il est condamné le père. Donc après, si le père, il vient, il dit, ouais, tuez-moi pour que mon fils, il tue, il touche de l'argent, c'est plus pareil.	Loi+F
M. Laurent : Il me dit, tue moi pour que mon fils, il touche de l'argent ?	Loi+F
M. Kamel: Il touche de l'argent, non j'ai dit... On peut réfléchir.	Loi+F
M. Laurent : Débranche-moi les machines !	Loi+F
M. Kamel : Non, moi, je le touche pas, moi ! Ça va pas, c'est pas bon !	RVie
M. Samuel : C'est quoi ?	A
Enseignante : Le père, de toute façon, il en avait plus que pour quelques jours,	

mais si jamais il demande à...	A
M. Kamel : Ouais, mais c'est le fils, moi, je parle par rapport à la réflexion du fils !	A
M. Samuel : Mais en fait, là, le dilemme, il est posé à nous, c'est nous qu'on doit, on sait pas si on se met à la place de... Voilà, qu'est-ce que tu ferais toi-même pour dix millions d'euros par exemple ?	Egoc
M. Kamel : Même un milliard, je le touche pas.	RVie
M. Samuel : Même un milliard ?	Egoc
M. Antoine : Non, un milliard, là, tu commences à, non...	Egoc
Enseignante : Ah...	A
M. Samuel : Neuf mille neuf cents millions d'euros, un milliard, je veux dire, voilà !	Egoc
M. Kamel : Tu les prends, tu sais quoi, toute ta famille est alignée, ils vont avoir la poisse demain... Allez, laisse tomber !	Conf
M. Antoine : Un milliard, je le tue, je lui achète quinze pères à...	Loi+F
M. Samuel : Tu peux développer ?	A
M. Kamel : Qu'il garde son argent !	Conf
Enseignante : D'où ma question, est-ce que c'est dépendant de la somme qui est en jeu ?	A
M. Laurent : Je pense que oui, pour certaines personnes.	Loi+F
M. Kamel : Pour certaines personnes.	Loi+F
M. Kamel : Moi, personnellement, je suis croyant, je pourrais pas.	Conf
Enseignante : Vous, c'est non.	A
M. Samuel : C'est pas une histoire de croyance, c'est...	Conf
M. Antoine : Après, y a une histoire de croyance, oui certes, mais y a plein de personnes qui se posent la question, je dis pas, c'est une question d'argent. C'est, tu le tues, et ton fils, il vit, parce que ton fils aussi, il est condamné.	Loi+F
M. Kamel : Non, il est pas condamné, là.	A
M. Antoine : Non, mais admettons que demain, se pose la question...	Loi+F
M. Samuel : C'est pas pareil.	A
M. Kamel : Ah là, le dilemme, c'est de l'argent contre la vie.	RVie

M. Ali : Ouais, mais c'est, on revient toujours au... Le mec, le mec, comme il est, psychologiquement, comme il est même euh, machin, parce que, on sait pas en fait euh, comme il est, ce mec. Peut-être dès fois, comme on a maintenant, faire la loi là, la loi comme quoi...	Loi+F
M. Samuel : L'euthanasie là, l'euthanasie !	Loi+F
M. Antoine : L'euthanasier, je te machin, parce que dès fois, y a des gens, tu veux vivre, ils vivent...	Loi+F
M. Kamel : Tu les débranches.	Loi+F
M. Antoine : Et en fait, ils sont plus souffrants en vivant que, parce que dès qu'ils sont branchés, ils sont machin, ils sont, ils sont, voilà, ils sont...	A
M. Samuel : Ils souffrent plus, donc voilà ! Après, tout dépend...	A
Enseignante : Donc ?	A
M. Ali : Non, mais on en revient, non, mais, après, tout dépend.	A
M. Antoine : Comme il dit, c'est vrai, parce que...	A
M. Ali : On sait pas.	A
M. Antoine : Là, c'est bien beau, là, on parle en fait entre nous, mais demain, je sais pas, peut-être la personne dans la salle d'attente, elle lui sort une mallette avec des billets, peut-être la réflexion sera pas la même.	Loi+F
M. Kamel : Après, ouais, quand on le vit, c'est pas pareil...	A
M. Antoine : Peut-être la réflexion sera pas la même, hein...	Loi+F
M. Samuel : Sur le fait accompli, tu veux dire ?	A
M. Antoine : Ouais, sur le tas. Il te donne un million, il t'ouvre la mallette, il te dit, c'est à toi tout de suite, tu débranches juste une prise...	Loi+F
M. Samuel : Ah, mais faut peut-être faire vérifier tout ça !	Loi+F
M. Kamel : C'est pas une prise, faut l'étouffer.	RVie
M. Antoine : Faut les compter.	Loi+F
M. Samuel : Et ouais, faut vérifier si c'est des vrais billets, si y a pas, si au lieu d'un million, y a pas sept cent mille, tu vois ce que je veux dire ?	Loi+F
Enseignante : Je n'ai pas trop pensé à ça mais...	A
M. Samuel : Vous y avez pas pensé ?	Loi+F
Enseignante : Non.	A

M. Samuel : Non, mais moi, personnellement, je l'aurais pas fait !	RVie
M. Kamel : Si c'est du liquide, il faut les déclarer, comment faut faire et tout, machin...	A
M. Ali : Et en parlant de l'assurance vie, machin, hier, hier, je regardais un film, et ils parlaient euh, d'une femme qui a monté un coup à son mari, elle a fait une assurance vie, un truc, elle a monté un truc.	Loi+F
M. Samuel : Ah, sur la 2 ?	A
M. Ali : Non, non, c'est sur une clef. Elle, elle a monté euh, voilà, elle a monté un coup pour qu'il euh, bon, parce qu'en Amérique, y a la peine de mort, tout ça, y a des états, et euh, elle a monté un truc, elle a fait une assurance vie et tout ça euh, pour qu'il est accusé quoi. Et qu'après une fois, elle, elle a disparu en fait, elle est pas morte, elle, elle est partie comme si...	Loi+F
M. Samuel : Elle a fait croire que...	A
M. Ali : Ils ont dit, comment, t'avais une assurance vie, etc, etc, etc...	Loi+F
M. Samuel : Un coup monté, quoi.	Loi+F
M. Ali : Voilà, elle a monté un coup.	Loi+F
M. Samuel : Pour de l'argent, comme quoi y a des gens euh, pour de l'argent, ils sont capables de tout !	Loi+F
M. Antoine : Ah non, même pas pour de l'argent, c'est même pas pour l'argent...	Loi+F
M. Samuel : Ah, parce que c'est lui qui le reçoit, ouais, c'est vrai.	Loi+F
M. Samuel : Ouais, c'est même pas pour de l'argent, pour l'enfoncer !	Loi+F
M. Ali : Ouais, pour l'enfoncer euh, pour qu'il prend... Ouais, pour qu'ils le tuent, quoi...	Loi+F
M. Samuel : La peine de mort !	Loi+F
M. Ali : Ouais, la peine de mort.	Loi+F
Enseignante : D'accord. Alors, quelle que soit la somme d'argent en jeu, vous ne parlez pas de position ?	A
M. Antoine : Non.	A
Enseignante : Sauf que comme vous avez dit, M. Antoine, on n'est pas dans la situation, et peut être que si on était dans la situation, on pourrait être influencé.	A
M. Samuel : Et toi, si tu penses que t'es dans la situation, ça t'amène à réfléchir,	

d'être sur, sur le fait accompli ? Tu penses ?	A
M. Antoine : Ouais, peut être.	Loi+F
M. Samuel : Pour moi, j'aime bien, t'es franc.	A
M. Antoine : Faut voir si son père, ça a pas été un tueur d'hommes lui aussi, on sait pas aussi...	Loi+F
M. Samuel : C'est un nazi par exemple !	Loi+F
M. Kamel : Y a sûrement des variables après.	A
Enseignante : Des variantes !	A
M. Kamel : Des variantes ouais, des rajouts.	A
M. Ali : Et votre avis à vous, on peut le savoir ?	A
M. Kamel : Ouais, parce que le mec, parce que le mec après, il va pas dire, ouais, c'est vous, vous l'avez assassiné, machin, pour se couvrir.	Loi+F
M. Samuel : Ben, en fait, faut faire les deux ! Il te donne un million, il meurt, comme ça, tu le fumes, comme ça, tu sais que y a personne qui est au courant.	Loi+F
M. Antoine : Ouais, ça, j'y ai pas pensé à ça, aussi.	Loi+F
M. Samuel : Ouais, mais y en a, ils peuvent penser ça, hein !	Loi+F
M. Antoine : Ca marche, tu prends les un million, ah, mais il faut qu'il meure pour qu'il encaisse.	Loi+F
M. Kamel : Le problème, est-ce que le mec, il va pas dire, ouais, et ce mec, il a tué mon père, il se couvre... Ouais, on sait jamais, hein.	Loi+F
Enseignante : Alors admettons, effectivement, une variante, que le mourant soit une personne qui est, à vos yeux, commis des actes graves.	A
M. Samuel : Quel genre ?	A
Enseignante : Et bien justement, j'ai bien dit, à vos yeux, parce qu'on n'a pas forcément la même conception des actes graves.	A
M. Samuel : La pédophilie, il a violé des enfants ?	Loi+F
Enseignante : Je ne sais pas, à vous de dire.	A
M. Antoine : Tu peux choisir ta variante.	A
M. Samuel : S'il a violé des enfants, c'est moi qui paye pour le...	Loi+F
M. Kamel : Pourquoi on n'a pas la même conception ?	A
M. Samuel : Je plaisante.	A

Enseignante : De ce que peut être un acte grave.	A
M. Kamel : Ben si, quand même !	A
Enseignante : Oui, on est d'accord, mais... Alors ?	A
M. Samuel : Ben, c'est toujours pareil moi, je suis pas, je suis pas pour le meurtre, pour l'assassinat, pour les homicides, tout ça, ça m'effraie, j'aime pas.	RVie
M. Kamel : En même temps, on n'est pas juges.	A
M. Samuel : Moi, Monsieur Samuel, je suis comme ça, moi, j'ai pas plus que ça. Qu'est-ce qui te fait rire ?	RVie
M Antoine : Je sais pas, tu te parles à toi même, moi, Monsieur Samuel, je suis comme ça.	A
M. Antoine : Ben ouais, par rapport à ce qu'ils écoutent, c'est du...	A
M. Samuel : Mais non, mais... La pédophilie, peut-être que si il avait une balle, j'appuierais dessus, mais, sur son point où il a mal, son point vital où il a mal, mais sinon non, je tuerais pas.	RVie
M. Ali : Euh, ouais, après pareil, on revient toujours au même, au même sujet quoi, tout dépend comme il est, tout dépend son profil, euh...	Loi+F
Enseignante : Alors, qui n'est pas d'accord avec cette conception ? Et que quoi que la personne ait pu commettre... Vous venez de dire le contraire, M. Samuel ?	A
M. Samuel : C'est-à-dire ?	A
Enseignante: Vous avez dit, si jamais c'est un cas de pédophilie...	A
M. Samuel : Non, non !	RVie
M. Antoine : Il a dit, il a dit, je le tuerais pas, il a dit, je le ferais souffrir, mais...	RVie
M. Samuel : Mais je le tuerais pas.	RVie
Enseignante : Et bien, je fais bien de poser la question, parce que je n'avais pas compris.	A
M. Samuel : Ah non, non, non !	RVie
Enseignante : Ok, Ok.	A
M. Samuel : Vous l'avez dit, moi, M. Samuel, vous m'avez dit ? Non, je vous ai dit, non, j'ai pas de...	RVie
Enseignante : Ok, M. Kamel ?	A

M. Kamel : Si c'est un pédophile, moi, je le tue.	Loi+F
M. Samuel : Mais pourquoi ?	A
M. Kamel : S'il, s'il est soigné, il recommencera. Euh, moi, je le tue. Pédophilie, j'aime pas ça. J'ai une fille...	Loi+F
M. Samuel : Moi, je suis comme toi, tu vois, mais...	Loi+F
M. Kamel : J'ai une fille, moi, je dis que ces gens là, ils sont pas malades, c'est dans leur tête, il faut les tuer.	Loi+F
Enseignante : Du coup, est-ce qu'il y a une différence entre ceux qui ont des enfants et ceux qui en n'ont pas ?	A
M. Kamel : J'aimerais pas que ça m'arrive.	Loi+F
Enseignante : La façon de penser les choses, parce que vous, vous avez des enfants, vous aussi...	A
M. Ali : Non, après euh, on peut pas savoir si on n'a pas d'enfants, on peut pas savoir comment ça serait !	A
M. Antoine : Moi, j'ai pas d'enfant, et je pense la même chose. Pédophilie, je les tue, et y a plein de variantes, et tout le monde, il serait d'accord.	Loi+F
M. Kamel: Là, j'ai regardé là, y en a un qui est passé là, il était prof, en 2006, ils l'ont condamné à deux ans de sursis pour pédophilie. Ils l'ont même pas mis en prison. Il a récidivé en 2011. Deux ans de sursis encore. Ils l'ont attrapé là, la semaine dernière. Ils l'ont toujours pas mis en prison ! C'est un truc de fou ! Le mec, il est encore dans une école, il est enseignant ! Il est encore, il a essayé de violer une gamine ! Faut les tuer ces gens là !	Loi+F
M. Samuel : Après, vous dites quoi, sur les enfants, ça dépend, si c'est sur les enfants, oui !	Loi+F
M. Kamel : Ouais, sur les enfants, je parle, hein !	Loi+F
M. Samuel : Sur les enfants, c'est catégorique, là, il, il y passe !	Loi+F
Enseignante : M. Laurent, qui ne s'est pas exprimé.	A
M. Laurent : Je fais rien du tout.	RVie
Enseignante : Rien du tout, qu'elle que soit...	A
M. Laurent : Je fais rien du tout, s'il doit crever, il mourra !	Conf
Enseignante : En fait, il en a pas pour longtemps, mais si il meurt avant minuit,	

c'est son fils qui reçoit l'assurance vie, ou sinon, il reçoit rien.	A
M. Kamel : Ben, pour la peine, comme c'est un pédophile, et ben son fils, il va attendre qu'il meure, et il aura pas de sous, comme ça, ce sera sa punition.	Conf
Enseignante : Mais c'est ce que vous aviez déjà évoqué dans le dilemme du chirurgien, vous vous souvenez, ce que vous aviez dit ? Quel que soit l'acte commis par la personne, le positionnement reste le même. Donc, c'est pas le même positionnement qu'il y a derrière, vous entendez, c'est pas pareil.	A
M. Laurent : Vis-à-vis de qui ?	A
M. Samuel : Mais attends...	A
Enseignante : Par exemple, M. Kamel, il va dire, si jamais c'est un acte de pédophilie, moi, j'hésite pas.	A
M. Samuel : Ouais, mais sur ses enfants, il a dit !	Loi+F
M. Kamel : Ouais, sur mes, sur mes enfants, après...	Loi+F
M. Samuel : Moi c'est pareil, c'est autre chose !	Loi+F
Enseignante : Ah d'accord, c'est bien de préciser.	A
M. Kamel : Ben ouais, si c'est mes enfants, je les tue, y a pas de justice hein, c'est moi, ça sera moi la justice.	Loi+F
Enseignante : D'accord.	A
M. Samuel : Mais t'as pas d'argent ?	Loi+F
M. Kamel : Sans regrets hein, franchement, sans regrets !	Loi+F
Enseignante : Mais en plus, du coup, comme ça ne nous est pas arrivé, on peut pas savoir quelle serait notre réaction.	A
M. Kamel : Non, mais je la connais, je la connais ma réaction, vous inquiétez pas. C'est quoi ce, ces gens bizarres ?	Loi+F
M. Samuel : Après, vous voyez, on est toujours sur le... Ce groupe-là, on est toujours le...	A
M. Kamel : Ouais, sur la gravité des faits quoi, qui comptent.	A
Enseignante : Pas d'autres réactions ?	A
M. Samuel : Ben euh, après, si, si c'est un homme qui a fait la guerre contre l'Algérie, si, attendez... Non, mais je veux dire par là, c'est un autre style ! Parce que c'est, s'il a tué des gens justement pendant la guerre...	A

M. Kamel : Ouais, mais c'est la guerre, c'est pas pareil, c'est pas pareil, c'est la guerre !	A
Enseignante : Ah oui, mais là, ça concerne votre famille.	Conf
M. Antoine : C'était pas une guerre.	A
M. Kamel : Non, mais je veux dire, là, il parle d'une guerre, c'est une guerre, c'est pas pareil, c'est logique qu'il y ait des morts, et tout. Mais c'est pas pareil.	A
M. Samuel : Ouais, mais ils ont voulu voler notre pays.	A
M. Antoine : Non, mais, ils ont pas voulu voler, c'était pas une guerre, y a eu des génocides.	A
M. Kamel : Voilà, ouais, mais bon.	A
M. Samuel : Ouais, mais...	A
M. Kamel : Ca reste quand même une guerre.	A
M. Samuel : Qu'est-ce que tu en penses ?	A
M. Antoine : Moi, j'en pense que je peux sortir plusieurs variantes, et que peut être deux, trois personnes seraient d'accord avec moi. Si la personne, elle a fait du mal à votre famille...	Conf
M. Kamel : Voilà, ouais, c'est ça.	Conf
M. Antoine : Ils vont pas hésiter, si la personne, elle a tué quelqu'un, un membre de votre entourage...	Conf
M. Samuel : Ah, y en a qui disent, je laisse ça à la justice.	RLoi
M. Antoine : Ouais, pas tous, pas tous, c'est ce que je dis !	Loi+F
M. Samuel : Beaucoup, beaucoup de personnes, ouais.	A
Enseignante : Merci pour cette séance.	A

Annexe 20 : Fiche de préparation Dilemme moral Le cas de Heinz

<u>Déroulement de la séance</u>
<p><u>Temps 1 : Découverte du dilemme moral Le cas de Heinz.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Distribution du texte du dilemme moral Le cas de Heinz.- Lecture oralisée du texte pour accès à la compréhension et au sens du texte.- Questions : Quels sont les personnages du texte ? Qui a un problème ?
<p><u>Temps 2 : Formulation de prise de position individuelle.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Questions : Selon vous, que devrait faire Heinz ? Pourquoi ?- Réflexion silencieuse des élèves par rapport à leur positionnement.
<p><u>Temps 3 : Discussion et établissement des positions et des justifications.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Questionnement étayant pour définir les positions de chacun et clarifier les valeurs qui les sous-tendent : Quelles sont les valeurs qui ont guidé votre choix ? Pourquoi ces valeurs sont-elles si importantes pour vous ? Pouvez-vous donner des exemples qui illustrent ces valeurs ? Si vous faisiez un choix contraire, quelles seraient les valeurs qui seraient bafouées ?- Questions à poser : 1) Que dit la loi au sujet du droit à la propriété ? Apports conceptuels entre droit positif et droit naturel. 2) Connaissez-vous des cas où, même si c'est interdit, on peut comprendre le vol ?- Apports conceptuels : légalité / légitimité. Demandes pour clarifier ce qu'il y a de particulier dans ces situations : urgence, question de vie ou de mort...
<p><u>Temps 4 : Elargissement et bilan de la discussion autour du dilemme moral Le cas de Heinz.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Questions d'extension : Qu'est-ce que cela changerait : 1) Si le pharmacien acceptait dans un premier temps de fournir la moitié des médicaments ? 2) Si on décidait de changer la loi ?

Le dilemme moral Le cas de Heinz

En Europe, une femme est en train de mourir d'une forme très particulière de cancer.

Il existe un médicament découvert récemment par un pharmacien qui habite la même ville que la femme gravement malade.

La mise au point de ce médicament a coûté très cher, et le pharmacien le fait payer deux fois son prix de revient.

Le mari de la malade, Heinz, a essayé de réunir le plus d'argent possible, mais il n'a pu en fin de compte trouver que la moitié du montant réclamé par le pharmacien.

Il explique au pharmacien que sa femme va mourir et lui demande soit de baisser le prix du médicament, soit de lui faire crédit.

Le pharmacien ne veut rien savoir, affirmant qu'il a découvert ce médicament et qu'il souhaite donc en tirer beaucoup d'argent.

Questions : selon vous, que devrait faire Heinz ? Pourquoi ?

Annexe 21 : Retranscription Dilemme moral Le cas de Heinz

Enseignante : M. Kamel ?	A
M. Kamel : C'est un traître ce pharmacien ! Sa femme, elle est en fin de vie, si il veut la sauver, il doit la sauver, il est immoral !	RVie
Enseignante : Qu'est-ce qui vous fait dire que c'est un traître ?	A
M. Kamel : Ah non, mais là, c'est immoral ! Ça se fait pas ! Sa femme, elle est en train de...	RVie
Enseignante : Bon, oui ?	A
M. Kamel : Il l'a payé un peu, il l'a payé, il devrait accepter, il va en faire de l'argent après, c'est pas le problème, hein.	RVie
M. Samuel : On va vous expliquer après, M. Bernard, on va vous expliquer.	A
M. Kamel : La moralité, un homme normalement constitué, il lui donne, hein.	RVie
Enseignante : D'accord. Une autre idée ?	A
M. Samuel : Ben, moi je dis que non, la moralité, il doit aussi, il peut faire beaucoup d'argent avec, donc euh... Si il donne à une, il va donner à plusieurs, donc il fera rien avec !	Egoc
M. Kamel : Non, c'est sur un cas...	A
M. Bernard : Ouais, mais là, c'est quoi en fait, c'est le pharmacien ou euh ?	A
M. Laurent : C'est le pharmacien, il a un médicament spécial pour sauver la femme de Heinz.	A
M. Samuel : Heinz, c'est Heinz.	A
M. Bernard: Ouais, mais là, je sais pas, c'est les règles du pharmacien.	A
M. Laurent : Ben, parce que c'est le pharmacien qui a la pilule, et c'est la femme de Heinz qui a pas, à qui il faut...	A
Enseignante : Qui est malade.	A
M. Laurent : Et Heinz, il sait pas quoi faire, parce qu'il a pas de tunes pour payer le médicament.	A
M. Samuel : Et il a peut-être pas tort aussi, hein.	Egoc
M. Bernard : Vous parlez du pharmacien là ?	A
M. Laurent : Ouais, et le pharmacien, c'est celui-là qui a le médicament !	A

M. Bernard : Ca dit pas ce qu'il doit faire Heinz.	A
M. Kamel : Il va voir Hollande, et il demande...	A
M. Laurent : C'est dur à raconter.	A
M. Bernard : Ouais, ben ouais, frère.	A
Enseignante : Que devrait faire Heinz ? Si vous étiez Heinz, vous feriez quoi, vous ?	A
M. Bernard : Ben, je vous ai dit, j'irai emprunter de l'argent.	RLoi
Enseignante : Emprunter de l'argent ? D'accord.	A
M. Kamel : C'est ce qu'il a fait, il a pas trouvé.	A
M. Samuel : Il l'a fait, il a trouvé qu'à moitié. Il a emprunté, il a réussi à trouver que la moitié.	RLoi
Enseignante : Oui, c'est ça. Et même avec la moitié, le pharmacien refuse.	A
M. Kamel : Et pourtant, il perd pas d'argent le pharmacien, c'est ça ?	A
Enseignante : Un autre avis ?	A
M. Kamel : Il va voir une autre pharmacie, il lui demande la moitié, il lui dit, j'ai un médicament miracle pour donner à ma femme... C'est une variante, il fait pareil...	RVie
M. Laurent : Y a des millions de variantes. Je pense que, la vraie question, la vraie question, c'est pas, qu'est-ce que devrait faire Heinz ? C'est, qu'est-ce qu'il en est du pharmacien ?	RVie
M. Samuel : Moi, je pense que la vraie question, c'est le pharmacien, exactement.	A
M. Laurent : Elle est là la vraie question ! Parce que Heinz, il a des millions, pas des millions de solutions, parce que non, mais des millions d'hypothèses...	RVie
Enseignante : Il en a plusieurs.	A
M. Samuel : Il peut aller voler, il peut aller voler.	Loi+F
M. Laurent : Non, y a des millions d'hypothèses pour arriver à ses fins. Et encore, dans certaines hypothèses, il va arriver à ses fins... Mais euh, la vraie question, c'est le pharmacien !	RVie
Enseignante : Et alors, qu'est-ce que vous en pensez du pharmacien ?	A
M. Laurent : Alors, franchement, il est vraiment pas humain le mec, il est	RVie

vraiment pas humain.	
Enseignante : Quand il choisit de ne pas donner le médicament, même si on lui donne la moitié de la somme ?	A
M. Kamel : C'est non-assistance, non-assistance à personne en danger.	RVie
M. Samuel : Non, mais je crois, tu peux pas dire ça non plus, hein.	A
M. Kamel : Non ?	A
M. Samuel : Non, non.	A
M. Laurent : Je sais pas si à côté de ça, il est pas mort...	A
M. Kamel : Ils signent la charte des médecins, les pharmaciens, non ? Le serment d'Hippocrate ?	RVie
Enseignante : Non, pas les pharmaciens, y a que les médecins. Le pharmacien, quand il choisit de ne pas donner, il y a quelles valeurs derrière ?	A
M. Laurent : Valeur morale.	RVie
Enseignante : Alors c'est quoi les valeurs morales ?	A
M. Laurent : La conscience.	RVie
Enseignante : La conscience, donc, il a un problème de conscience ? Est-ce que ça lui pose un problème de conscience ?	A
M. Laurent : Apparemment, non.	A
Enseignante : Apparemment non, c'est bien là le souci.	A
M. Laurent : Mais moi, c'est pas si la conscience, elle lui joue pas des tours, c'est est-ce qu'il en a une ?	RVie
Enseignante : M. Ali ?	A
M. Kamel : C'est un SS.	A
M. Ali : Ouais, la même chose.	A
Enseignante : Allez, M. Ali ?	A
M. Ali : Ouais, la même chose, il a pas de...	A
Enseignante : Il a pas de conscience.	A
M. Laurent : Voilà, c'est ça en fait, ouais, c'est ça.	RVie
Enseignante : Mais alors justement, si vous dites, le pharmacien, il a pas de conscience, que pourrait faire Heinz ?	A
M. Bernard : Empruntez de l'argent.	RLoi

Enseignante : Alors, emprunter de l'argent, j'ai entendu, j'ai entendu quoi, je ne sais plus ce que j'ai entendu.	A
M. Antoine : Il peut aller le voler.	Loi+F
M. Samuel : Le voler directement dans la pharmacie !	Loi+F
M. Laurent : Non, mais y a plein d'hypothèses ! Le voler, vendre du shit, faire la manche, faire un crédit...	Loi+F
M. Samuel : Braquer.	Loi+F
M. Laurent : Braquer... Ouais, c'est pareil, ça revient au vol, voilà ...	Loi+F
M. Kamel : Se plaindre.	RLoi
Enseignante : Se plaindre à qui ?	A
M. Kamel : A l'ordre des pharmaciens.	RLoi
Enseignante : À l'ordre des pharmaciens. Alors ça, c'est une bonne idée.	A
M. Bernard : Aller chez un autre pharmacien.	RLoi
M. Antoine : Ouais, mais tous les autres pharmaciens, ils vont dire...	A
M. Laurent : Cambrioler la pharmacie !	Loi+F
Enseignante : Cambrioler la pharmacie.	A
M. Samuel : Sortir avec la fille du pharmacien.	A
M. Laurent : Donner des faux billets.	Loi+F
M. Samuel : Tu peux sortir avec la fille du pharmacien.	A
M. Kamel : C'est pas une solution !	A
M. Antoine : Faut se mettre à la place du pharmacien aussi, il fait son argent, hein.	Egoc
Enseignante : Ah, alors, écoutons la proposition de M. Antoine.	A
M. Laurent : Ouais, mais là aussi, c'est immoral, l'argent passe avant la santé !	Egoc
M. Antoine : C'est ce que tout le monde fait, c'est ça le truc.	Egoc
M. Laurent : Est-ce que, est-ce que, parce que la majorité fait, que la majorité a raison ?	A
M. Antoine : Ben justement, si le pharmacien, il serait prêt à tout ça, ça veut dire, il a pas d'argent, il a pas d'argent.	Egoc
M. Laurent : Non mais là, c'est pas une question d'argent, c'est pas une question de business, c'est une question de vie ou de mort.	RVie

M. Antoine : Ca reste du business.	Egoc
M. Kamel : Le pharmacien, il va...	A
M. Laurent : Non, mais là, le business, ce que je veux vous dire, c'est qu'il est pas au premier plan, le premier plan, c'est la santé de la personne !	RVie
M. Antoine : Ouais, si on se met à la place de Heinz ! Si on se met du côté du pharmacien, il faut se mettre à la place du pharmacien aussi ! Si tu travailles comme pharmacien, tu t'arrêteras à tout ceux qui vont mourir, à la fin, t'as fait ton taf de pharmacien pour pas faire d'argent ! A la fin, t'es bénévole...	Egoc
Enseignante : Mais du coup, est-ce que la logique économique et financière est compatible avec des valeurs morales ?	A
M. Antoine : Non, heureusement qu'elle est pas compatible !	Egoc
M. Samuel : Et pourquoi ?	A
M. Antoine : Ben, parce que l'argent, celui qui veut faire de l'argent, il peut pas être dans ce, ce cas-là !	Egoc
M. Samuel : Donc, ça veut dire que l'argent n'a pas d'odeur, quoi.	A
M. Antoine : Aucun rapport.	A
M. Ali : Quand vous faites cette profession de pharmacien...	A
Enseignante : Allez, M. Ali.	A
M. Ali : Quand vous faites cette profession, je pense, pour moi, c'est un médecin, c'est que vous avez un minimum de, voilà, de...	Solid
Enseignante : D'empathie avec les malades.	A
M. Ali : Voilà, bien sûr, je pense, oui. Quand je vais à la pharmacie machin, vous voyez bien que, il fait un peu médecin aussi des fois.	Solid
M. Kamel : Il est pas médecin, le pharmacien, hein.	A
M. Antoine : Non, mais là, le truc, le pharmacien, il est créateur de son projet, ça veut dire le médicament, c'est lui qui l'a inventé, tu vois ?	Egoc
M. Kamel : Après, il s'arrange avec l' Etat.	A
M. Ali : Ouais, mais et alors, ça revient au même ?	Solid
M. Laurent : Il s'arrange même avec sa conscience.	A
M. Ali : On s'en fout, qu'il l'a créé ou pas, ou s'en fout, c'est pas ça le truc, c'est que, après, c'est une personne qui a...	Solid

M. Bernard : C'est le pharmacien qui crée les médicaments ?	A
M. Laurent : Non, mais dans le texte...	A
Enseignante : Non, qui le commercialise. Oui, dans le texte, c'est lui qui l'a mis au point. Alors, quelles solutions ?	A
M. Ali : M. Samuel ?	A
M. Laurent : Je vous ai dit.	A
M. Antoine : En fait, si on comprend bien le texte, c'est que euh, comment il s'appelle là, M. Heinz là, il veut payer le prix du médicament au prix qui lui revient à l'autre, ça veut dire qu'il aura gratté zéro euro dans l'histoire.	Egoc
Enseignante : Oui, c'est ça.	A
M. Laurent : Ben, tant mieux !	RVie
M. Kamel : Ouais, mais après, c'est pour une personne !	RVie
M. Laurent : Tant mieux ! Si c'est pour une personne, tant mieux ! Au moins, il est pas à perte !	A
Enseignante : Non, on est bien d'accord avec ça.	A
M. Antoine : Ouais, mais si il fait ça, demain, y aura une autre personne qui va venir et qui va dire, ouais, Monsieur, ma femme, elle est malade, il va lui donner aussi gratuitement. Le pharmacien, il est bénévole.	Egoc
Enseignante : Mais, par exemple, si on prend l'option, voler le médicament, est-ce que... Le vol, on va dire que c'est un délit, au regard du code pénal. Mais est-ce que c'est, alors c'est pas légal, c'est pas légal...	A
M. Laurent : Compréhensible, Est-ce que ça serait compréhensible, c'est ça la question ?	A
Enseignante : Alors ce serait pas légal. Mais est-ce que c'est légitime dans ce cas là ?	A
M. Antoine : Bien sûr.	RVie
M. Laurent : Je pense que oui.	RVie
Enseignante : Et pourquoi ?	A
M. Laurent : Je pense que oui, parce que c'est une question de vie ou de mort !	RVie
Enseignante : Et alors ?	A
M. Laurent : C'est pas une question de confort, ou c'est pas une question de	RVie

vouloir plus ou.	
M. Antoine : Je sais pas si ça serait pas un homme si il le ferait pas aussi. Sa femme, elle est en train de mourir, c'est pas un homme si il le fait pas.	Conf ?
Enseignante : Dans ce cas-là, on peut bien se dire que, dans ce cas précis, la loi, elle est peut-être légale, mais elle est pas légitime. Là, ce serait normal que Heinz aille voler les médicaments pour sauver sa femme. Vous vous poseriez longtemps la question, honnêtement ?	A
M. Laurent : Ha, y a des gens qui volent sans, sans, sans ce contexte-là ! Les contextes comme ça, croyez-moi, la conscience, elle va être tranquille, hein !	A
Enseignante : Mais je pense qu'il n'y a pas que la conscience, parce que la conscience, ça veut dire quoi la conscience ?	A
M. Laurent : Ce que le subconscient peut nous jouer comme tour.	A
Enseignante : Y a ça, mais quand même, y a aussi sauver la vie d'une autre personne.	A
M. Laurent : Mais ça fait partie de la conscience !	RVie
Enseignante : Ca fait partie de la conscience.	A
M. Laurent : Ben forcément ! Si on sauve pas la vie, ça peut nous jouer des tours ! On va avoir notre petite voix dans la tête qui va nous faire culpabiliser ! On va avoir plusieurs situations au quotidien qui vont nous faire, après ce qu'on a refusé, et qui vont peut-être nous mettre mal en point !	RVie
Enseignante : D'accord. Donc est-ce que tout le monde serait à peu près d'accord pour dire que, effectivement, dans ce cas-là, on pourrait voler le pharmacien ?	A
M. Laurent : Ah, mais moi, je suis même d'accord pour qu'il frappe le pharmacien !	Loi+F
Enseignante : Et bien, pourquoi voulez-vous qu'il le frappe ?	A
M. Bernard : Ben, parce qu'il a pas donné.	Loi+F
M. Laurent : Parce qu'il veut pas lui donner !	Loi+F
Enseignante : Voler, c'est...	A
M. Laurent : Non, mais si y a pas moyen de le voler !	Loi+F
Enseignante : Ca revient au même, c'est-à-dire qu'il prend le médicament.	A

M. Laurent : Non, mais si y a pas moyen de le voler ! C'est son médicament magique et secrètement gardé quelque part et, il est en droit de tout lui faire !	Loi+F
M. Ali : Mais, mais la loi, elle est pas parfaite ! Comme des fois...	A
Enseignante : C'est vrai...	A
M. Ali : Comme des fois, y a des gens qui passent en jugement pour des choses, machin, ils sont relaxés à la fin, comme un cas comme ça, peut être qu'il aura droit, c'est des gens humains qu'ils ont en face eux aussi !	A
Enseignante : Ca c'est intéressant, essayez de faire le rapprochement avec des affaires dont on a parlé récemment dans la presse.	A
M. Ali : Ouais, mais je sais pas moi...	A
Enseignante : Il y a eu quand même une ou deux affaires récemment...	A
M. Kamel : De relaxe ?	A
Enseignante : Non, de personnes, y avait une mère de famille qui avait volé de la viande dans un magasin pour donner à manger à ses enfants.	A
M. Laurent : La femme qui a été arrêtée et condamnée à un euro symbolique je crois, un truc comme ça ?	A
Enseignante : Oui, mais du coup, elle est quand même passée au tribunal, et elle a quand même été jugée.	A
M. Laurent : Ouais mais c'est normal, parce que c'est le procédé, mais après, qu'est-ce qu'ils en font du tribunal, ils l'ont condamné à un euro symbolique...	
Enseignante : Elle a volé dans un magasin, on va dire que c'est contraire à la loi, enfin quand même.	RLoi
M. Laurent : Si vous, si vous étiez dans cette position-là, face à cette situation, est-ce que vous auriez aidé la femme à acheter de la viande, alors que vous-même, vous êtes venue faire les courses ?	Solid
Enseignante : Alors, c'est bien possible, me connaissant, c'est bien possible.	A
M. Laurent : Ah, c'est pas possible ?	A
Enseignante : Non.	A
M. Ali : Non, elle a dit, c'est bien possible.	A
M. Laurent : Ah... Ça veut dire que si vous, vous êtes venue dans un supermarché pour faire des courses, vous avez cinquante euros pour faire des	

courses, et cette personne-là est en train de voler, est-ce que vous seriez prête à lui donner vos cinquante euros, est-ce que vous seriez prête à lui donner vos cinquante euros pour qu'elle puisse acheter des aliments pour sa famille, et vous vous retournez chez vous, les mains dans les poches ?	Solid
Enseignante : Pourquoi pas. Mais c'est des situations qui arrivent quand on fait des courses, par exemple, et qu'il y a la banque alimentaire, moi j'achète tout le temps des trucs en plus. Je sais que ça ne coûte pas grand-chose, et je sais que ça rend service à d'autres.	A
M. Laurent : Je me positionne du côté de Heinz, et comme M. Samuel. Qu'est-ce que tu veux ?	A
Enseignante : Allez, M. Kamel ?	A
M. Kamel : Ouais, c'est immoral en fait, c'est immoral ce qu'il fait.	RVie
Enseignante : C'est pas moral ce que fait le pharmacien.	A
M. Laurent : Et non, pas du tout.	RVie
M. Kamel : En plus, il doit pas crever de faim, c'est le pharmacien.	A
Enseignante : Le plus important, c'est le droit de propriété ou le respect de la vie ?	A
M. Kamel : Le respect de la vie !	RVie
Enseignante : Le respect inconditionnel de la vie.	A
M. Kamel : On s'en fout. De toute façon, le mec, il peut même porter plainte pour non-assistance à personne en danger.	RLoi
M. Antoine : Non, mais ça, depuis la nuit des temps, on a oublié ça, c'est le respect. Faut arrêter de parler de conscience, de morale aujourd'hui.	RVie
M. Kamel : Ouais, y en a plus aujourd'hui.	RVie
M. Antoine : Y a des opérations qui se font, y a des opérations qui se font, qui coûtent des milliers et des milliers d'euros, les personnes sont obligées de payer avant de se faire opérer. Ça veut dire qu'à ce compte-là, on met les hôpitaux, on met les cliniques dans ces histoires, on met tout dans ces histoires.	Egoc
Enseignante : Oui.	A
M. Antoine : Ben voilà. Faut arrêter avec les questions de, moral, pas moral. Là, le pharmacien, si il veut pas donner, il veut pas donner.	Egoc

M. Kamel : Comme on dit, la vie n'a pas de prix.	RVie
Enseignante : Et le système économique au sens large ?	A
M. Kamel : La vie n'a pas de prix.	RVie
Enseignante : La vie n'a pas de prix, oui. M. Ali ?	A
M. Ali : Ouais, pareil, la vie, elle a pas de prix, hein.	RVie
Enseignante : Et M. Samuel ?	A
M. Samuel : C'est pareil. La vie n'a pas de prix.	RVie
Enseignante : Et M. Bernard ?	A
M. Bernard : Le prix n'a pas de vie.	RVie
Enseignante : La vie n'a pas de prix. Rien à ajouter ?	A
M. Bernard : La vie n'a pas de prix, je vous assure...	RVie

Annexe 22 : Fiche de préparation Dilemme moral Le délit de fuite

<u>Déroulement de la séance</u>
<p><u>Temps 1 : Découverte du dilemme moral Le délit de fuite.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Distribution du texte du dilemme moral Le délit de fuite.- Lecture oralisée du texte pour accès à la compréhension et au sens du texte.- Questions : Quels sont les personnages du texte ? Qui a un problème ? Pourquoi ?
<p><u>Temps 2 : Formulation de prise de position individuelle.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Question : Guy doit-il se dénoncer ou bien est-il préférable de se taire ?- Réflexion silencieuse des apprenants par rapport à leur positionnement.
<p><u>Temps 3 : Discussion et établissement des positions et des justifications.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Questionnement étayant pour définir les positions de chacun et clarifier les valeurs : Quelles sont les valeurs qui ont guidé votre choix ? Pourquoi ces valeurs sont-elles si importantes pour vous ? Pouvez-vous donner des exemples qui illustrent ces valeurs ? Si vous faisiez un choix contraire, quelles seraient les valeurs qui seraient bafouées ? Des exemples ?- Question à poser : 1) Etre citoyen, est-ce avoir des droits, des devoirs, ou les deux ?- Apports notionnels concernant la citoyenneté : est citoyen celui qui bénéficie de l'ensemble des droits ouverts par le fait de vivre en société. A ces droits correspondent des devoirs.
<p><u>Temps 4 : Elargissement de la discussion autour du dilemme moral Le délit de fuite.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Questions d'extension : Qu'est-ce que cela changerait : 1) Si le piéton mourrait ? 2) Si le père savait que le chauffard est son fils ?

Le dilemme moral Le délit de fuite

Guy, un jeune homme d'une vingtaine d'années, renverse un piéton avec sa moto la nuit. Personne ne l'a vu, il s'enfuit.

Le lendemain, il est en train de réparer sa moto un peu abîmée, lorsqu'il entend à la radio que le piéton renversé est à l'hôpital, blessé, et que le chauffard est recherché.

A cette nouvelle, et ne sachant pas qu'il s'agit de son fils, son père critique ce type d'attitude, considérant qu'il s'agit là nécessairement d'une personne sans éducation qui mérite d'être punie, et que lui rejetterait s'il était le père.

Guy doit-il se dénoncer ou bien est-il préférable de se taire ?

Annexe 23 : Retranscription Dilemme moral Le délit de fuite

Enseignante : M. Samuel ?	A
M. Samuel : Moi, moi tout d'abord, alors, je, je, je reviendrai pas là, parce que je m'arrêteraï directement. Je pourrai pas m'enfuir.	RVie
Enseignante : D'accord. Vous pourriez préciser pourquoi ?	A
M. Samuel : Ben, parce que je me mets à la place de la personne, et si c'est pas fait exprès, donc voilà...	RVie
M. Laurent : Mais je vois pas pourquoi !	RVie
M. Samuel : C'est vrai, je vois pas pourquoi je, je... Je vois pas pourquoi je m'enfuirais, si j'ai pas fait exprès quoi. Après, du fait que si j'ai fait exprès, voilà, c'est autre chose, mais sans faire exprès, je, je suis sûr à quatre-vingt-seize pour cent à peu près que, que je m'enfuirai pas.	RVie
Enseignante : D'accord, merci.	A
Enseignante : Allez, un autre avis. Monsieur Ali ?	A
M. Ali : Euh, ben moi, je rejoins M. Samuel, ouais, ouais, c'est vrai, j'aurai fait pareil hein, je me serai arrêté. Je me serai arrêté euh, pour lui euh, ben en plus, j'ai pas fait exprès, pour lui euh, porter assistance, voilà.	RVie
Enseignante : Porter assistance et porter secours ? M. Laurent ?	A
M. Laurent : Je pense qu'on partage tous le même point de vue, je pense qu'on partage tous le même point de vue ici.	RVie
Enseignante : M. Antoine, quel serait votre positionnement ?	A
M. Antoine : Ben moi, je vais dire que la vie s'arrête pas.	Egoc
Enseignante : Vous vous arrêteriez ?	A
M. Antoine : Moi, j'aimerais bien m'arrêter, après moi, je pense pas mais, après il y a l'instinct de survie qui est toujours là.	Egoc
Enseignante : M. Antoine parlait de l'instinct de survie, c'est quoi l'instinct de survie ?	A
M. Antoine : Ben, c'est que y a toujours eu des gens honnêtes et, qui ont fait des accidents, et ils ont toujours tourné la tête à droite, à gauche, s'ils voient personne, ils essaient de partir, pour esquiver en fait, pour pas, pas avoir	Egoc

d'histoires. Et l'instinct de survie, il est toujours là en fait.	
Enseignante : Ah.	A
M. Samuel : Mais donc toi, ton point de vue, qu'est-ce que tu ferais ?	A
M. Antoine : J'aimerais m'arrêter.	Egoc
M. Samuel : T'aimerais ?	A
M. Antoine : J'aimerais, et je m'arrêtera. Là, je vous dis ça comme ça parce que je le lis, mais après, je sais pas, on sait pas.	RVie
M. Samuel : Non, oui, mais nous, c'est ce qu'on a dit aussi.	A
Enseignante : Oui, mais du coup, la dimension supplémentaire chez M. Antoine, moi ce que j'entends, c'est qu'en situation réelle...	A
M. Samuel : Ben, on peut dire la même chose nous aussi !	A
Enseignante : Oui. En situation fictive, on l'a déjà dit, c'est facile de se prononcer.	A
M. Samuel : Oui, mais je vous explique, tous vos sujets, ça sera comme ça.	A
Enseignante : Oui.	A
M. Samuel : En situation fictive, en situation réelle, ça sera pas, exactement la même chose. Y aura peut-être quelque chose qui change mais voilà.	A
M. Laurent : Y a un proverbe qui dit, on connaît vraiment la capacité de nos aides devant le fait accompli.	A
M. Samuel : Voilà.	A
Enseignante : Oui, c'est vrai de toute façon. Après, on peut parler pendant des heures, on peut parler pendant des heures, mais...	A
M. Laurent : On pourrait, on pourrait imaginer.	A
M. Samuel : D'où, d'où, les quatre-vingt-seize pour cent, parce que le reste, c'est, justement.	RVie
M. Laurent : Il ment !	A
M. Antoine : C'est quoi tes quatre-vingt-seize pour cent ?	A
M. Samuel : Ben, quatre-vingt-seize pour cent, j'ai dit, je m'arrêterai !	RVie
M. Laurent : Après, entre la théorie et la pratique, y a toujours un monde qui sépare, hein.	A
Enseignante : Oui, tout à fait. Mais c'est important d'en être conscient.	A

M. Bernard : Il a raison ce qu'il dit, M. Samuel.	RVie
Enseignante : Admettons. Donc, une variante, vous renversez une personne, forcément, vous n'avez pas fait exprès, mais en revanche, sur le moment, c'est la panique, parce que ça peut arriver, enfin, pourquoi pas...	A
M. Bernard : Moi, je pleure !	Egoc
Enseignante : Vous pleurez ?	A
M. Bernard : Je m'assoie et je pleure.	Egoc
Enseignante : Oui ?	A
M. Samuel : Moi je pleure, mais je cours.	Egoc
Enseignante : Oui ?	A
M. Samuel : Il pleure et il vide les poches ! Pour voir, pour voir s'il reste pas quelque chose !	Egoc
M. Ali : Non, mais si vous êtes sous l'emprise de l'alcool, vous savez pas si vous allez vous arrêter, comme la dernière fois, y a eu l'acteur là, il a renversé euh, une femme...	Egoc
M. Samuel : Voilà, et il s'est sauvé en marche arrière.	Egoc
M. Laurent : Jean-Luc Delarue ?	A
M. Samuel : Non.	A
M. Laurent : Ah non, il est mort.	A
M. Samuel : Le blanc là.	A
M. Kamel : Il joue dans Truands.	A
M. Antoine : En fait, on parle par rapport à des histoires qui se sont déjà passées, repassées dans le journal et tout, les gens, ils s'en foutent.	Egoc
M. Samuel : Magimel, Magimel.	A
Enseignante : Ah, Benoit Magimel ? Ah, mais il a renversé quelqu'un ?	A
M. Samuel : C'était une mère de famille, maghrébine, en sortie de soirée, il avait fait marche arrière, il avait pas vu la personne qui traversait, il a tapé, il a senti qu'il a tapé quelque chose, sur le coup, il a dit qu'il a rien senti.	Egoc
Enseignante : Oui, alors...	A
M. Bernard : En marche arrière, peut-être il croyait qu'il avait tapé un plot !	Egoc
Enseignante : Ah bien, faut vraiment avoir bu !	A

M. Kamel : Ouais, il se drogue, il se drogue.	A
M. Bernard : Ouais, mais il a bu !	A
Enseignante : Parce que quand même, il peut descendre pour vérifier.	A
M. Samuel : Il ment !	A
M. Bernard : Ouais, mais sur, sur le moment, il dit, peut-être il a tapé un plot !	Egoc
Enseignante : Alors, y a M. Antoine qui disait quelque chose de très intéressant, vous pourriez répéter ?	A
M. Antoine : Ben, je disais que, par rapport à, en fait, aux histoires qu'on a déjà entendues, et au journal qu'on lit tous les jours, les gens la plupart du temps, ils s'enfuient !	Egoc
Enseignante : Oui.	A
M. Antoine : Et le premier, ça serait M. Samuel qui va s'enfuir, à mon avis.	Egoc
Enseignante : C'est vrai que y a beaucoup de délits de fuite quand même !	A
M. Samuel : Ben, beaucoup de délits de fuite, ouais et non hein, parce que, dans les journaux, ils mettront toujours les gens qui se, ce qu'on voit dans les médias, c'est les gens qui se sont enfuis, mais ils mettent pas les gens qui se sont arrêtés !	Egoc
M. Laurent : Ça reste dans cette société ça, parce que on parle souvent des gens qui font du mal, mais pas de ceux qui font du bien, pourquoi ?	Equ
Enseignante : C'est vrai. Oui, les faits divers sont remplis de choses un peu...	A
M. Samuel : Ça rend mieux, ça rend mieux !	Egoc
M. Laurent : Non, mais c'est vrai, pourquoi, pourquoi on parle plus souvent des mauvaises choses que des bonnes choses ?	Equ
M. Samuel : Ben ça rend mieux, et...	A
M. Laurent : Comme par exemple avec vous, quand je discute avec vous, je dis jamais que vous êtes une bonne prof, je dis toujours, elle m'a viré.	Equ
Enseignante : Ca va lui rester...	A
M. Samuel : En fait, je dirais pas que vous l'avez récupéré.	A
M. Laurent : Je vais dire, je suis revenu.	A
Enseignante : Non, mais vous le pensez quand même !	A
M. Laurent : Que ?	A

Enseignante : Que je suis une bonne prof.	A
M. Laurent : Ouais, ou sinon, je serais pas là.	Equ
Enseignante : Bon, c'est l'essentiel.	A
M. Ali : Ben moi, je connais une personne, elle travaillait, elle était chauffeur routier, elle a renversé une personne, et la personne elle est morte, et, parce qu'elle était pas, en plus, elle s'était trompée et tout ça, elle était pas dans sa rue et tout... Et il a fini en prison le mec !	RLoi
Enseignante: Oui, parce qu'il ne s'est pas arrêté, ça s'appelle un délit de fuite ?	A
M. Samuel : Si, il s'est arrêté ! En fait, il, c'était un sens interdit, je crois...	RLoi
Enseignante : Il a fait une manœuvre dangereuse, et du coup...	A
M. Samuel : Non dangereuse, en roulant doucement, dans un sens interdit, une vieille...	Loi+F
Enseignante : Dans un sens interdit, ce n'est pas autorisé normalement. C'est pour ça qu'il a été puni.	A
M. Samuel : Ben non, mais sens interdit, c'est, la loi, elle punit pas pour le mort, là elle l'a puni, on peut le punir pour lui enlever le permis. Donc, ils lui ont enlevé le permis.	Loi+F
Enseignante : Oui, surtout que c'est le code de la route en fait.	A
M. Ali : Surtout, c'est ce qu'on vous a dit, il était pas dans la rue là où il devait être, il s'est trompé en vrai.	Egoc
M. Samuel : Ouais, mais je crois qu'il avait, sens interdit aussi.	RLoi
Enseignante : Ah oui ?	A
M. Ali : Et le mec euh, il a fini en prison.	RLoi
Enseignante : Et il n'y avait pas d'autres circonstances ?	A
M. Samuel : Mais euh, attention, il avait quarante, quarante-six ans, et euh, aucunement connu des services de police, hein.	RLoi
Enseignante : Ah bon.	A
M. Ali : C'était un...	A
M. Samuel : Ouais, il avait vraiment une tête de ?	A
M. Ali : Je vous laisse deviner la suite...	A
Enseignante : C'est quoi la suite, allez-y.	A

M. Ali : Il s'appelait pas, euh...	A
Enseignante : C'est ce qu'on appelle le délit de faciès, c'est ça ?	A
M. Ali : Voilà.	A
M. Samuel : Ben regardez hein, dans les courses poursuites, ils disent euh...	A
M. Laurent : L'équipe nord-africaine.	A
M. Samuel : Individu de type NA.	A
Enseignante : Oui. Nord-africain. M. Samuel : La première fois que j'ai entendu ça, je cherchais à comprendre.	A
Enseignante : J'ai entendu parler de ça.	A
M. Samuel : Nord-africain.	A
M. Ali : C'est dommage qu'ils ont pas, qu'ils ont abandonné la loi là, qu'ils voulaient donner un récépissé à chaque contrôle.	RLoi
Enseignante : Ah oui, ça ne s'est pas fait du coup ? L'idée, c'est que les forces de police donnent un petit récépissé pour dire qu'elles ont contrôlé une personne. Comme ça la personne, elle peut dire, et bien voilà, vous m'avez contrôlé quatre fois aujourd'hui.	A
M. Samuel : Ah, j'avais pas entendu cette loi.	RLoi
Enseignante : Ah si, si, si, ça été très débattu, oui, oui.	A
M. Bernard : Ils l'ont pas fait finalement, en fait ?	RLoi
Enseignante : Bien, je ne sais pas, M. Ali ?	A
M. Ali : Non, non, ils l'ont pas faite.	RLoi
Enseignante : Non, c'est des contrôles systématiques. Bien, on en était où dans notre délit de fuite ? Je reprends mon dilemme. Imaginez, sur le coup de la panique, pour une autre raison, vous vous enfuyez. Et là, vous vous retrouvez vraiment dans le cas de ce dilemme. Avec votre père qui dit clairement, pour faire ça, ça ne peut être qu'un petit voyou, tout ce qu'on peut imaginer... Est-ce que vous allez assumer le fait que vous avez pris la fuite ?	A
M. Bernard : Moi, je vais dans le sens à mon père.	Conf
Enseignante : Alors, M. Bernard, ça veut dire quoi ?	A
M. Bernard : Ben je dis, comme il dit lui, c'est ça, c'est un petit con, c'est un voyou.	Conf

Enseignante : Oui, mais c'est vous qui l'avez...	A
M. Samuel : Ben, il se dénoncera pas !	Conf
M. Bernard : Oui, mais c'est pas grave, personne le sait !	Conf
Enseignante : Ah, vous ne dites pas à votre père que c'est vous.	A
M. Bernard : Ouais.	Conf
Enseignante : Non, c'est ma question.	A
M. Bernard : Ben ouais.	Conf
M. Samuel : Et pourquoi il vous dit, parce que il va dans le même sens que son père pour faire euh, noyer le poisson.	Conf
M. Bernard : Non, non, non, je noie personne.	Conf
Enseignante : Allez, M. Samuel.	A
M. Samuel : Ben moi ouais, moi, moi je me dirais que, faute avouée à demi pardonnée. Même si c'est pas à la bonne personne.	Conf
M. Laurent : Mais pourquoi tu mens ?	A
M. Samuel : Ben oui, je dirais que faute avouée... Mais, mais je penserais que voilà, après euh, après voilà, si vous avez un autre cas ? Est-ce qu'ils nous demanderaient d'aller nous dénoncer, ça, je répondrai plus tard. Mais pour le moment...	Conf
M. Bernard : Et si c'est moi qui te pose cette question, que toi et moi, je te dis, ouais, si tu dois taper quelqu'un, est-ce que tu parles après, tu me répondrais quoi ? Que moi, toi et moi, y a pas la prof. En promenade, par exemple.	Loi+F
M. Samuel : Ben, ça dépend des personnes. Non, ça dépend des personnes en fait. Et si j'estime que la personne, elle est, elle est digne de confiance...	Loi+F
M. Bernard : Elle va pas te dénoncer, moi, je dirai rien.	Loi+F
Enseignante : A votre père ?	A
M. Bernard : Non, non, vous avez pas compris ce que je dis.	A
M. Samuel : En fait, il faut voir si la personne en face est digne de confiance.	Loi+F
M. Bernard : Si par exemple, moi je te pose la même question, qu'entre moi et lui. Je lui dis, ouais, si tu tapes quelqu'un, tu parles ou pas ? Ben, est-ce qu'il dirait pareil devant vous ?	Loi+F
Enseignante : Et alors, il a répondu quoi ?	A

M. Samuel : Ben, si c'est une personne digne de confiance en face...	Loi+F
Enseignante : Bien, si c'est votre père, elle est forcément digne de confiance.	A
M. Kamel : Moi, je me serais arrêté, alors euh...	RVie
Enseignante : Oui, vous vous seriez arrêté, mais imaginez que vous ne vous soyez pas arrêté, que du coup votre père...	A
M. Kamel : Ben, je dis rien, hein.	Conf
Enseignante : Vous ne dites rien ?	A
M. Samuel : Jusqu'au bout.	Conf
M. Kamel : Ben ouais. Mon père, c'est à coup de ceinture !	Conf
Enseignante : M. Antoine ?	A
M. Antoine : Ben, je dirais la même chose.	Conf
M. Laurent : Moi, j'éteins la radio.	Conf
Enseignante : Pardon ?	A
M. Samuel : Il éteint la radio.	Conf
M. Laurent: J'éteins la radio. Si je suis avec mon père et qu'il écoute ça, j'éteins la radio.	Conf
M. Samuel : Après ça dépend, est-ce que c'est dit en français à la radio, est-ce que s'est dit en arabe ? Parce que mon père, il comprend pas le français.	Conf
M. Ali : Ouais, ouais, c'est vrai !	Conf
Enseignante : Non, mais admettons que votre père comprenne quand même, enfin je ne sais pas, c'est explicite dans le dilemme.	A
M. Kamel : Vous savez qu'on veut pas décevoir son père...	Conf
Enseignante : Ah, on ne veut pas décevoir son père, ça c'est intéressant. Et alors ?	A
M. Kamel : Qu'est-ce qu'il va en penser, après ?	Conf
Enseignante : Donc on ne dit rien ?	A
M. Samuel : Mais on a pas tous les mêmes cas en fait. Y a certains pères qui préféreraient qu'on, qu'on dise la vérité, y a certains pères qui diraient, non, ben, je, je veux rien savoir, tu te débrouilles avec tes histoires, et, et voilà, y a plusieurs cas, quoi. Moi personnellement, il me dirait d'aller me dénoncer. C'est vrai, c'est vrai.	Conf

Enseignante : Et si vous ne vous arrêtez pas sur le moment, est-ce que vous pourriez quand même assumer des responsabilités après ?	A
M. Laurent : Moi, je vous ai dit, après, si on rentre dans plusieurs variantes, ça va être compliqué. Et si vous étiez en voiture volée en train de voler ?	RLoi
M. Kamel : Est-ce qu'il est blessé grave le type, est-ce que...	A
Enseignante : Oui. Ah ben oui, forcément, si c'est un véhicule volé, c'est ennuyeux.	A
M. Ali : Si vous êtes pas assuré, si vous avez pas le permis...	RLoi
Enseignante : Ennuyeux.	A
M. Antoine : Ça dépend si y a les caméras, y a pas la BAC ?	Loi+F
M. Bernard : Ouais voilà, le texte en gros, il dit en gros, qu'il est tout en règle la personne, c'est ça ? Permis, assurance...	RLoi
M. Laurent : Si on va avec le contexte, peu importe, peu importe, peu importe, si on reste, si on reste sur ce qui est écrit sur ce texte, ouais, on se rend.	RLoi
M. Samuel : Mais ça dépend, si après ...	Loi+F
Enseignante : Vous allez vous dénoncer à la police.	A
M. Laurent : Ouais, bien sûr. Si on reste sur ça, hein ! Si on a pas d'autres arguments, si on reste vraiment sur ça, oui forcément. Voilà, on se rend.	RLoi
Enseignante : Si vous êtes en règle ...	A
M. Laurent : Ouais voilà, on se rend, on met ça sur le coup de la panique...	RLoi
Enseignante : Mais du coup, c'est intéressant, si vous n'êtes pas en règle, ça veut dire quoi ?	A
M. Samuel : On est en infraction.	RLoi
M. Laurent : Ca veut dire que vous êtes conscient que vous allez ramasser. Vous êtes conscient que vous allez ramasser.	RLoi
Enseignante : Et alors, quelle va être votre décision ?	A
M. Samuel : Mais non, mais y a deux décisions...	A
M. Laurent : La décision, c'est la décision morale.	RVie
M. Bernard : D'essayer d'échapper euh...	Loi+F
M. Samuel : Non, dès fois, quand on se rend parce que, pour pas tomber sur le fait que, si on se rend pas et que, y a un ADN ou quelque chose, ou le pare choc	

qui est reconnu, ou la voiture qui est reconnue, si on avoue pas, et ben, ce sera la sentence, on aura une plus grosse sentence, et si on va se rendre et on dit, voilà, sur le coup, j'ai paniqué, mais voilà dans ta tête, une fois de plus, je reviens sur faute avouée à demi pardonnée.	Loi+F
M. Bernard : Pourtant, l'ADN, toi, tu l'as pris.	A
M. Samuel : Non, mais sur l'ADN, je me suis rectifié, tu vois ce que je veux dire ? On se dit, je vais me rendre, j'assume. Sur le coup, j'ai paniqué, comme ça peut arriver à n'importe qui, comme euh, voilà, comme Sarkozy, quand il a dit euh, on va tout nettoyer au karcher, après, ensuite, il s'est excusé. Voilà ! Y a peut-être certaines personnes qui lui ont pardonné, mais y a d'autres, non, voilà.	Loi+F
Enseignante : Il aurait pu être condamné pour tenir des propos comme ça. On est bien d'accord ?	A
M. Samuel : Bien sûr, bien sûr. C'est pour ça qu'on dit, y a une justice, on disait y a une justice à plusieurs vitesses.	RLoi
Enseignante : C'est un débat...	A
M. Ali : Sans fin.	A
Enseignante : Mais ça pose aussi le problème de la conscience, si jamais on s'en va, et qu'on sait que la personne... Enfin, d'abord, on le sait tout de suite si la personne est blessée.	A
M. Bernard : Elle est comment la personne, quand on fait l'accident ?	Egoc
Enseignante : Elle est blessée.	A
M. Bernard : Elle est consciente ?	Egoc
Enseignante : Qu'est-ce que ça change qu'elle soit consciente ou pas ?	A
M. Bernard : Ça change tout, non ?	Egoc
Enseignante : Alors allez-y, ça change quoi ?	A
M. Samuel : Si elle est consciente, on se dit, bon au regard où je l'ai laissé, c'est bon, elle est pas morte, et puis on s'en va, si elle est pas consciente...	Egoc
Enseignante : Non, mais ça pose un vrai problème de conscience.	A
M. Samuel : Ah oui, c'est ce qu'on dit !	A
M. Bernard : Ah ouais ?	Egoc

Enseignante : Si vous prenez la fuite.	A
M. Samuel : Si je prends la fuite, si, si, si il est conscient et que je vois qu'il est pas trop blessé, ou quoi que ce soit, c'est possible. Mais si je vois qu'il est pas blessé du tout...	Egoc
M. Bernard : Si je vois qu'il bouge pas...	Egoc
M. Samuel : Il bouge pas, il est vraiment blessé, là, je m'arrête. Ma conscience fait que, je suis obligé, les premiers secours au moins...	RVie
Enseignante : Mais vous n'êtes pas médecin.	A
M. Bernard : Ouais mais non, mais c'est faux.	A
M. Samuel : Pour appeler !	RVie
M. Bernard : Le médecin pourra...	A
Enseignante : Alerter ?	A
M. Samuel : Alerter, ça fait partie des premiers secours, alerter euh... On va me demander, on va me dire comment il faut faire, le mettre sur le côté droit, même si je connais pas, on va m'expliquer les choses.	RVie
M. Ali : Déjà, ça changerait quoi, en fait, je connais une personne, alors, elle a eu un accrochage, mais même pas un accident grave, un accrochage avec une, avec une autre, avec une voiture, elle s'est arrêtée, la personne après, elle a voulu porter plainte, ben, parce qu'il était en tort, mais vu qu'il s'est arrêté, y a pas non-assistance à personne en danger.	RLoi
Enseignante : Et bien oui, tout à fait. Il n'y a pas délit de fuite, et il n'y a pas non-assistance à personne en danger.	A
M. Ali : Ça change les choses.	RLoi
M. Antoine : Y a pas de chef d'inculpation.	RLoi
Enseignante : Ça change la donne, quand même. Ça change pas mal.	A
M. Laurent : Franchement, non-assistance à personne en danger, non-assistance à personne en danger, c'est pour tous les citoyens ?	RLoi
Enseignante : Oui.	A
M. Laurent : ça veut dire que si vous, vous avez un accident, par, je ne sais pas, par M. Untel, moi, je passe à côté de vous, je viens pas à votre secours, je, je peux être poursuivi pour non-assistance à personne en danger ?	RLoi

Enseignante : Oui.	A
M. Laurent : Même si je suis étranger à cette histoire ?	RLoi
Enseignante : Ah oui, bien sûr.	A
M. Laurent : D'accord.	A
Enseignante : S'il se passe quelque chose dans la rue...	A
M. Laurent : Une agression par exemple.	Loi+F
Enseignante : Des agressions, et du coup, il y a des gens qui bougent pas dans des wagons entiers de trains, de métros...	A
M. Laurent : Ouais, mais si c'est chaud l'agression, euh...	Loi+F
M. Samuel : Je passe dans une rue, euh...	Loi+F
M. Bernard : Je passe dans une rue, je vois une personne euh, voilà, dans une rue noire, je vois une personne avec un couteau.	Loi+F
M. Samuel : Elle se fait agresser par deux, par deux ou trois personnes.	Loi+F
Enseignante : Déjà, vous alertez, vous essayer d'alerter du monde. Normalement, pour la loi, vous êtes, tout le monde, tout citoyen est obligé d'intervenir quand il se passe quelque chose.	A
M. Laurent : Ouais, ben c'est dur, hein !	A
Enseignante : Et bien, je n'ai pas dit que c'était pas difficile. Bien sûr que c'est difficile !	A
M. Kamel : Non, on peut pas, regardez, sur euh, sur les personnes recherchées, c'est écrit, quand vous voyez une personne recherchée, ne vous approchez pas, elle est susceptible d'être dangereuse.	RLoi
Enseignante : Ah non, ça, c'est autre chose, on n'a pas dit au citoyen lambda de faire la police, ça n'a rien à voir.	A
M. Kamel : Mais c'est pareil, là, si y a un mec qui se fait agresser...	Loi+F
M. Samuel : Sur un braquage.	Loi+F
M. Kamel : Si on dit de, vous l'avez pas aidé, c'est que, vous êtes là, vous êtes là pour faire la police.	RLoi
M. Antoine : Il faut appeler la police, là.	RLoi
Enseignante : Bon allez, pour finir, par rapport au délit de fuite, votre premier positionnement, c'est, on s'arrête. Et si vous n'êtes pas en règle ?	A

M. Kamel : Pas en règle ?	RLoi
Enseignante : Pas en règle.	A
M. Laurent : Franchement, non, réellement, pas en règle, non, je, je vais essayer d'être clair dans ce que je vais vous dire, réellement, c'est quoi le but, de s'arrêter ? C'est d'apporter son secours à la personne ? Ben, j'apporterai mon secours comme je peux, mais je m'arrête pas.	RVie
Enseignante : Sans vous arrêter ?	A
M. Laurent : J'apporterai mon secours, la personne...	RVie
Enseignante : Mais comment vous allez faire ?	A
M. Laurent : La personne, elle sera secourue, mais j'essaierai de, de partager la chose, j'essaierai d'équilibrer la balance, c'est-à-dire que lui, ce qu'il, ce qu'il doit lui apporter réellement, on s'en fout de l'agresseur, c'est que ça se passe bien dans sa vie, et ben, on essaie de faire, on essaie de faire en sorte que ça se passe bien, et moi de mon côté, j'essaie de le protéger. Moralement, j'aurai, j'aurais pas laissé quelqu'un sur le carreau.	RVie
Enseignante : Oui, alors je donne un exemple précis : si la personne est en train de se vider de son sang, vous n'allez pas téléphoner aux secours ?	A
M. Laurent : Mais vous voulez que je fasse quoi ?	A
Enseignante : Et bien en premier, vous allez arrêter l'hémorragie, et ensuite, vous téléphoner.	A
M. Laurent : Mais je suis pas, je suis pas Grey's Anatomy, moi, je sais pas faire, moi, vous me demandez de faire quelque chose...	A
M. Ali : Il faut un bout de bois, c'est ça, il faut un bout de bois ?	RVie
M. Bernard : Moi, je dirai la personne, il faut la remettre aux urgences.	RLoi
M. Kamel : Un garrot aussi.	RVie
M. Laurent : Je sais pas faire, je sais pas faire.	A
Enseignante : Ecoutez-vous.	A
M. Laurent : C'est ça réellement là, ma question, c'est : quel est le but ?	RVie
Enseignante : Sauver la vie.	A
M. Laurent : C'est sauver la vie de la personne. Donc, peu importe de la façon que ça a été fait, le but, c'est que ça soit sauvé.	RVie Egoc ?

M. Samuel : Oui, mais la façon, ça dépend, parce ce que si, certaines façons...	A
M. Bernard : Non, mais écoutez ce qu'il dit M. Samuel, en gros, si la personne elle saigne beaucoup, je le termine.	Loi+F
M. Samuel : Non...	A
M. Bernard : Si, il a dit ça.	Loi+F
M. Samuel : C'est la façon, si euh, y a plusieurs façons. Mais si une façon, comme dit M. Laurent, c'est d'appeler, le temps de faire tout ça, c'est comme vous dites, ça peut perdre du temps.	Egoc
Enseignante : La personne, elle est morte, si c'est une hémorragie.	A
M. Samuel : Donc, la meilleure, la meilleure façon, c'est de s'arrêter.	RVie
Enseignante : Oui.	A
M. Samuel : Et moi, c'est ce que je ferai.	RVie
M. Laurent : Oui, mais là, elle vient de te dire, si t'es pas en règle, hein.	RLoi
M. Samuel : Même si je suis pas en règle.	RVie
M. Laurent : Dans une deuxième hypothèse, dans une deuxième hypothèse, on est deux dans le véhicule. Moi, je m'arrête, je dis au mec, barre-toi du véhicule, et je reste avec la personne.	Egoc
M. Antoine : Ouais, si on est deux aussi dans la voiture.	Egoc
Enseignante : Ah oui, bien vu.	A
M. Laurent : Voilà, y a plein d'hypothèses.	A
Enseignante : Je vais revenir sur ce que vous avez dit, c'est super intéressant, vous êtes formés aux gestes de premiers secours ? Un peu, pas du tout ?	A
M. Laurent : Non, pas du tout.	A
M. Antoine : Moi, je l'ai déjà fait une fois.	A
M. Laurent : Les seuls gestes de premiers secours auxquels on est, on est formés, c'est, si tu vois la police, cours !	Loi+F
M. Samuel : Vingt fois, c'est ça ?	Loi+F
Enseignante : Moi, ça date un peu, donc à mon avis...	A
M. Samuel : J'ai entendu dire ça moi.	A
M. Antoine : PC 1 ?	A
Enseignante : PSC 1.	A

M. Bernard : Vous connaissez, vous ?	A
Enseignante : Un petit peu, mais, en situation réelle...	A
M. Laurent : Peut-être que les premiers secours qu'on vous fait faire, c'est que la personne, elle a pas de, elle a pas de plaie, elle a rien...	A
Enseignante : Si justement, c'est vraiment pour les urgences vitales, c'est faire un point de compression, poser un garrot si vraiment on est incapable de faire autre chose, et faire un massage cardiaque, mais c'est super difficile.	A
M. Samuel : Mais c'est vrai, ça existe plus le bouche à bouche ? Ça existe pour de vrai, dans les gestes de premiers secours.	A
M. Bernard : Ben ouais.	A
M. Laurent : Mais c'est quoi, bouche à bouche, il faut souffler ou aspirer ?	A
Enseignante: Non, il faut insuffler de l'air avec de l'oxygène.	A
M. Kamel : C'est, c'est, c'est pareil hein. Ils le font pas le bouche à bouche... J'ai vu à la télé que le bouche à bouche, ils ont dit, ça sert à rien.	A
M. Bernard : Si, c'est pour oxygéner ton cerveau, si, ils te le font le bouche à bouche.	A
M. Laurent : Y en a, ils ont le truc avec eux, directement.	A
Enseignante : Ah non, mais si c'est vous, vous l'avez pas. Vous, vous êtes seuls.	A
M. Samuel : Moi, je le fais !	A
Enseignante : Ce que je veux dire, c'est que même si on n'est pas formé, il faut quand même s'arrêter et essayer de faire quelque chose.	A
M. Bernard : Mais comment on fait, on n'est pas médecin, tu sais pas ce qu'il a le mec.	A
M. Laurent : On peut tuer le mort !	A
Enseignante : Attendez, si vraiment y a une hémorragie massive, autant essayer d'arrêter l'hémorragie, plutôt que de ne rien faire. Je vous remercie pour cette discussion.	A

Annexe 24 : Fiche de préparation Dilemme moral Le virus

<u>Déroulement de la séance</u>
<p><u>Temps 1 : Découverte du dilemme moral Le virus.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Distribution du texte du dilemme moral Le virus.- Lecture oralisée du texte pour accès à la compréhension et au sens du texte.- Questions : Quels sont les personnages du texte ? Qui a un problème ? Pourquoi ?
<p><u>Temps 2 : Formulation de prise de position individuelle.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Question : Est-il approprié, selon vous, de pratiquer une injection mortelle sur une des deux personnes, afin d'identifier le vaccin qui pourrait sauver des milliers de vies ?- Réflexion silencieuse des apprenants par rapport à leur positionnement.
<p><u>Temps 3 : Discussion et établissement des positions et des justifications.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Questionnement étayant pour définir les positions de chacun et clarifier les valeurs qui les sous-tendent : Quelles sont les valeurs qui ont guidé votre choix ? Pourquoi ces valeurs sont-elles si importantes pour vous ? Pouvez-vous donner des exemples qui illustrent ces valeurs ? Si vous faisiez un choix contraire, quelles seraient les valeurs qui seraient bafouées ?- Questions à poser : 1) Est-il moralement acceptable de tuer une personne pour en sauver des milliers d'autres ? 2) Est-il moralement acceptable de ne rien faire ?
<p><u>Temps 4 : Elargissement et bilan de la discussion autour du dilemme moral Le virus.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Question d'extension : 1) Que feriez-vous si l'une des deux personnes était un membre de votre famille ? 2) Seriez-vous prêt à vous injecter une des deux substances à vous-même ?

Le dilemme moral Le virus

Une épidémie virale s'est propagée à travers le monde, tuant des milliers de personnes.

Vous avez développé deux substances dans votre laboratoire de recherche. Vous savez que l'une d'entre elles est un vaccin, et que l'autre est une substance mortelle, mais vous ne savez pas laquelle.

Une fois que vous saurez quelle substance est le vaccin, vous pourrez l'utiliser pour sauver des milliers de vies.

Vous avez avec vous deux personnes, et la seule façon d'identifier le vaccin est d'injecter une substance à chacune. Une personne vivra, l'autre mourra, et vous pourrez alors commencer à sauver des vies avec votre vaccin.

Est-il approprié, selon vous, de pratiquer une injection mortelle sur une des deux personnes, afin d'identifier le vaccin qui pourrait sauver des milliers de vies ?

Annexe 25 : Retranscription Dilemme moral Le virus

Enseignante : Bonjour, M. Samuel, la parole est à vous.	A
M. Samuel : A moi ?	A
Enseignante : Oui.	A
M. Samuel : Ben, j'ai, j'ai pas trop d'avis sur ce sujet-là.	A
M. Bernard : Moi, j'ai pas compris.	A
Enseignante : Alors, M. Bernard n'a pas compris.	A
M. Bernard : En gros, c'est quoi, c'est euh, parce qu'on fait un vaccin pour sauver des milliers de vies ?	RVie
M. Samuel : En fait, je vais essayer d'expliquer, c'est un vaccin, c'est un vaccin en fait, et euh, pour savoir s'il marche, il faut l'utiliser, il faut l'utiliser sur deux personnes.	A
M. Bernard : Sur deux personnes, et dans ces deux personnes, y en a une qui meurt.	A
M. Samuel : Pour savoir.	A
M. Bernard : Et là, la question c'est, est-ce qu'on le fait, ou est-ce qu'on le fait pas, c'est ça ?	A
Enseignante : Oui, pour sauver des milliers de personnes.	A
M. Bernard : Pour sauver des milliers de personnes.	RVie
Enseignante : Vous avez compris.	A
M. Bernard : Et si on le fait pas, on, on tue, enfin pas on tue, mais des milliers de personnes meurent.	RVie
Enseignante : C'est ça. Vous avez bien compris.	A
M. Samuel : On prend le risque que...	Loi+F
M. Bernard : Ok, moi, je le ferais.	Loi+F
Enseignante : M. Mokhtar ?	A
M. Mokhtar : Ça serait de les détruire et de recommencer euh, le vaccin. Alors, soit de faire un test sur des animaux.	RVie
Enseignante : Ah, d'accord.	A

M. Mokhtar : Sur des souris, je précise.	RVie
M. Samuel : Non, mais t'as pas compris ! T'as pas compris ce coup-là, ce coup-là, t'as pas de choix. Pour l'instant, pour l'instant, t'as pas le choix. Après, on, on rajoute des choix. Pour le moment, c'est ça, c'est rien d'autre, ou sinon, ça serait trop facile.	A
Enseignante : Pour le moment, c'est deux personnes, vous avez deux substances. Une mortelle, une qui va sauver des milliers de vies, vous avez deux personnes, est-ce que vous faites le choix de tester pour savoir quel est le vrai vaccin ?	A
M. Bernard : Je me dis que moi, pour mourir, et le deuxième, je le sauve et... J'ai un grand cœur, j'ai un grand cœur.	RVie
M. Mokhtar : On sait pas les deux c'est quoi.	A
Enseignante : Oui, c'est ça.	A
M. Mokhtar : Je pense que...	A
M. Bernard : On est aux assises là, hein.	A
M. Mokhtar : Je sais pas quoi dire, moi.	A
Enseignante : Vous ne savez pas, d'accord. Allez M. Ali ?	A
M. Ali : Ça me fait penser à un film, avec l'autre là, avec le black là, euh... Pareil, il prend euh...	A
M. Samuel : Le vieux, là ?	A
M. Ali : Non, le black là euh, comment il s'appelle ?	A
M. Kamel : Will Smith ?	A
M. Antoine : Denzel Washington ?	A
M. Ali : Ouais, ouais, ouais, c'est Will Smith.	A
Enseignante : Will Smith.	A
M. Ali : Il, il prend, il prend des gens comme ça, après, il essaie de les vacciner...	RVie
M. Kamel : Seul au monde, seul au monde ?	A
M. Ali : Voilà ! Seul au monde, un truc comme ça.	A
M. Kamel : Il trouve le vaccin en fait pour sauver des vies.	RVie
Enseignante : Et du coup, il injecte des substances mortelles à d'autres personnes ?	A

M. Kamel : Non, c'est des morts vivants déjà, des morts vivants.	A
M. Bernard : Vous prenez pas vos dilemmes sur des films, vous ?	A
Enseignante : Non. Des morts vivants ?	A
M. Ali : Ouais, c'est des morts vivants en fait.	A
Enseignante : Oui, mais du coup, c'est de la fiction.	A
M. Samuel : Ouais, mais c'est vrai, parce qu'à chaque fois, c'est vrai, il arrive à, il arrive à repérer que, à chaque fois, c'est issu de films.	A
M. Bernard : Ouais, à chaque fois, il dit tous les films que...	A
M. Samuel : Donc, c'est vrai, vous prenez peut être des films !	A
Enseignante : D'accord. M. Kamel ?	A
M. Kamel : J'attends les variantes, j'attends les variantes.	A
Enseignante : Vous attendez les variantes ?	A
M. Kamel : Ah, après là, c'est obligé, voilà, sauver les personnes.	Loi+F
Enseignante : Trop facile là, c'est ça, c'est un choix presque forcé ?	A
M. Kamel : Voilà, c'est un choix forcé.	Loi+F
Enseignante : D'accord. M. Bernard, vous avez parlé. M. Antoine ?	A
M. Antoine : Je dirais moi... J'essaie. Moi, j'essaie parce que ... Pas le choix. Moi, j'essaie parce que, en fait, dans tous les cas, il va pas mourir, et un vaccin qui est bon, ça se trouve, on va tomber sur le bon.	Loi+F
Enseignante : Alors, j'entends bien ce que vous dites, mais il y a une substance qui est mortelle. Donc, si on injecte la substance mortelle, après, ce n'est pas la peine d'injecter le vaccin.	A
M. Antoine : Et si on injecte le vaccin qui est bon, directement ?	RVie
M. Kamel : Mais t'es obligé...	A
Enseignante : Oui, mais puisque vous ne savez pas lequel des deux est bon.	A
M. Samuel : Mais est-ce que tu prendrais ce risque là ?	RVie
M. Kamel : Mais c'est pas la même chose.	A
M. Antoine : Peut-être on a de la chance, on va injecter le bon vaccin.	RVie
Enseignante : Ah, que sur une personne, c'est une bonne idée !	A
M. Mokhtar : A part si on a un antidote.	RVie
Enseignante : Dans ce cas-là, il n'y en a pas pour le moment.	A

M. Samuel : Ouais, c'est pas une variante.	A
Enseignante : Oui, mais alors, si y a un antidote, on ne se pose pas la question ! On injecte et après, on injecte l'antidote	A
M. Mokhtar : Mais, la réponse que je... Si y a pas, si pour cette réponse, vous acceptez pas, moi je dirais euh, de pas faire le test ou quoi.	RVie
Enseignante : Ah, c'est intéressant !	A
M. Mokhtar : Ça serait trop risqué.	RVie
Enseignante : Alors dites-nous pourquoi !	A
M. Mokhtar : Ben, parce qu'il s'agit d'une vie ou de la mort.	RVie
M. Samuel : On peut se tromper, c'est tout !	Loi+F
M. Mokhtar : Là, c'est, c'est pas une science qui est sûre ! Si, si on fait le test sur une personne, et elle meurt, on prend la personne qui est morte sur la conscience !	RVie
M. Samuel : Ouais, mais tu peux sauver beaucoup d'autres personnes après.	Loi+F
M. Mokhtar : Ouais, mais après, c'est automatique, que l'autre vaccin, c'est que pour les personnes vivantes.	RVie
M. Kamel : Vous auriez dû marquer des millions, des milliards de personnes. Parce que la question ne se pose plus, après.	Loi+F
Enseignante : Oui, très bonne remarque effectivement. Un problème de conscience ? Et si vous ne faites rien ?	A
M. Bernard : Tu t'es fait avoir.	A
Enseignante : Et si vous ne faites rien, qu'est-ce qu'il se passe ?	A
M. Mokhtar : On fait avec quelqu'un d'autre.	A
M. Bernard : Tu t'es fait avoir.	A
M. Samuel : Elle voulait un mec qui réponde au moins une personne, et elle voulait absolument une personne...	A
M. Mokhtar : Mais j'aime bien me démarquer, moi !	A
M. Samuel : Ouais, ben, tu t'es super bien démarqué. Donc, vite, vite, faites-nous la suite...	A
Enseignante : Si vous ne faites rien, qu'est-ce qu'il se passe ?	A
M. Mokhtar : Ben, si on fait rien, y a beaucoup de personnes qui seront...	RVie

M. Samuel : Et ça sera sur notre conscience ou pas ?	A
M. Mokhtar : Comment on dit ça, décédés, décédés d'épidémie, ouais.	RVie
Enseignante : M. Samuel est en train de nous dire, ça vous posera quand même un problème de conscience.	A
M. Kamel : Non, mais, j'aurais pu les sauver.	A
M. Samuel : C'est pas lui qui fera le geste, c'est peut-être pour ça.	RVie
Enseignante : Alors ?	A
M. Mokhtar : On va dire quoi, je sais pas moi. On va pas les mettre en quarantaine, non ?	RVie
Enseignante : C'est intéressant, soit vous ne faites rien, et ça vous pose un problème de conscience, parce qu'il y a des milliers de personnes qui ne bénéficieront pas du vaccin, soit vous faites, et vous aurez quoi qu'il en soit une mort sur la conscience, mais vous allez sauver des milliers de vies.	A
M. Bernard : Mais les autres, ils meurent ? Est-ce qu'elles sont condamnées les vies, là ?	A
M. Kamel : Ouais, voilà, les autres personnes, est-ce qu'elles sont condamnées ?	A
Enseignante : Oui, parce que c'est un virus mortel, et qu'il y a déjà des milliers de morts.	A
M. Bernard : Et ils l'ont ce virus déjà, sûr ?	A
Enseignante : Oui, ils ont le virus. Là, l'idée, c'est vraiment de sacrifier une personne pour sauver des milliers d'autres personnes.	A
M. Kamel : Ouais là, c'est, c'est sauver la race humaine donc, carrément !	RVie
Enseignante : Des milliers de vie, on est quand même des milliards sur Terre.	A
M. Mokhtar : Milliards, ouais. Mais une vie, c'est une vie, hein.	RVie
M. Ali : Mais moi, pour moi, pour moi, on le vit ça maintenant, à l'heure actuelle, on le vit là maintenant, comme là maintenant, comme là, y avait la grippe là, je ne sais quoi qui tuait, en Afrique là.	A
M. Samuel : L'Ebola.	A
M. Ali : L'Ebola. Et ils essayaient le vaccin au début ! Parce que le vaccin, ils le trouvent pas en un mois, en une semaine. Ils l'essayaient, ils faisaient des tests, et bon, ah ça marche, ça marche pas...	Loi+F

M. Kamel : Après, après, est-ce que ces personnes...	A
M. Ali : Les effets secondaires...	A
M. Kamel : Est-ce qu'elles sont condamnées, les deux personnes ?	A
Enseignante : Non, au départ, elles ne sont pas condamnées. C'est deux personnes dans votre laboratoire de recherche.	A
M. Kamel : Puisqu'il y a une épidémie, donc euh...	A
M. Bernard : Ah, elles, elles ont rien, elles ont même pas le virus ?	A
Enseignante : Mais non, elles sont avec vous, voilà, dans votre laboratoire.	A
M. Bernard : Moi, je le fais sur des personnes qui ont le virus, moi, Madame.	Loi+F
M. Samuel : Mais ça, ce serait une variante, on est pas aux variantes encore, vous avez pas compris. C'est ça ou pas ?	A
Enseignante : Ça m'intéresse, c'est intéressant ça. Si on essaie sur deux personnes qui ont le virus, on sait qu'elles sont condamnées.	A
M. Bernard : Quoi qu'il arrive, elles sont condamnées.	Loi+F
M. Samuel : Donc, on arrivera rien à faire.	A
Enseignante : Donc, soit on la tue...	A
M. Bernard : Elle va mourir !	Loi+F
Enseignante: Et de toute façon, elle va mourir, soit on la sauve, puisqu'on lui injecte le vaccin.	A
M. Bernard : De toute façon, elle va pas mourir.	Loi+F
M. Kamel : De toute façon, on en sauve une des deux.	Loi+F
M. Samuel : Mais ça, mais ça, on va tous... C'est une variante qui est nulle.	A
M. Kamel : Y a moins, y a moins de problème de conscience.	Loi+F
Enseignante : Non, parce que ce qui est intéressant, c'est qu'il y a pensé.	A
M. Samuel : Non, on parle pas de ça, on parle pas de s'il y a pensé ou pas ! Moi, je veux dire, n'importe qui, si vous prenez, on a, on a la variante du fait que, y a des personnes qui ont déjà le virus, et euh, ben...	Loi+F
M. Kamel : Elles sont condamnées.	Loi+F
M. Samuel : Elles sont condamnées, on a une chance de les sauver... On va tous, on va tous prendre cette chance là !	Loi+F
Enseignante : Ok. Alors, si on revient au départ, vous êtes dans un laboratoire	

de recherche, vous avez deux substances, c'est vous qui les avez créées, y en a une qui est mortelle, y en a une qui pourrait sauver des millions de vies, et vous avez deux personnes avec vous, mais qui sont comme vous, elles ne sont pas malades.	A
M. Samuel : Ben, c'est ce qu'il y a là.	A
Enseignante : C'est le dilemme du départ. Alors, si on ne fait rien, qu'est-ce qu'il se passe si on ne fait rien ?	A
M. Mokhtar : Ça risque de répandre l'épidémie.	A
Enseignante : Alors, l'épidémie va se répandre, et ?	A
M. Bernard : Y aura des milliers de personnes qui mourront.	A
Enseignante : Oui, toutes celles qui sont infectées par le virus. Ok. Si on le fait, si on injecte ?	A
M. Antoine : On va, on va en tuer un, mais on va sauver les autres.	Loi+F
Enseignante : Voilà. On va tuer une personne, l'autre va vivre, et en revanche, on va pouvoir appliquer le vaccin.	A
M. Ali : Mais pas forcément, faut qu'il marche !	RVie
M. Kamel : Faut un cobaye de service, alors. Est-ce que les deux personnes sont consentantes ?	Loi+F
M. Samuel : Est-ce que c'est sûr que ça va marcher ? Parce que si y en a deux qui sont concernées, donc si tu te loupes sur la première, la deuxième...	Loi+F
M. Kamel : La deuxième, tu feras pas la même erreur.	Loi+F
Enseignante : Alors attendez. Si les deux personnes ne sont pas consentantes.	A
M. Kamel : Si les deux, les deux, les deux en même temps ? Ben, on peut pas essayer !	RVie
Enseignante : Mais en même temps, si vous n'essayez pas, vous condamnez des milliers de vies.	A
M. Kamel : Ben, faut trouver deux autres personnes. On peut pas forcer quelqu'un à pas faire ce qu'il veut !	RVie
Enseignante : Mais en même temps, si les personnes sont consentantes, il n'y a plus de dilemme quelque part.	A
M. Ali : Prendre les personnes, voilà, les personnes en fin de vie, un truc	

comme ça, qui ont déjà une maladie, ou...	Loi+F
M. Antoine : Là, elle le dit pas là, qu'elles sont pas consentantes !	A
Enseignante : Non, on ne le dit pas, mais effectivement, si on disait qu'elles sont consentantes, il n'y aurait pas de dilemme en fait. Elles sont consentantes, il n'y a pas de questions à se poser, il n'y a même pas de problème de conscience.	A
M. Antoine : Ben si, si elles sont consentantes, y en a un, ça veut dire, y en a un qui va partir à la mort, et ça sera à nous en fait de le piquer !	Loi+F
Enseignante : Oui c'est vrai, mais du coup, il aura fait le choix. Il sait très bien que y a une chance sur deux pour mourir ou vivre.	A
M. Antoine : Dans tous les cas, même s'il aura fait le choix...	Loi+F
Enseignante : C'est vrai, il y aura quand même un problème de conscience, je suis d'accord avec M. Antoine. M. Kamel ?	A
M. Kamel : Moi, c'est bon.	A
Enseignante : Mais non, mais il y avait une autre idée qui était intéressante.	A
M. Kamel : Si elles sont pas consentantes ?	A
Enseignante : Si elles ne sont pas consentantes, ça veut dire quoi ?	A
M. Kamel : Genre tuer quelqu'un ?	Loi+F
Enseignante : Oui, oui mais ?	A
M. Kamel: On sauve quelqu'un.	RVie
Enseignante : Et du coup, ça fait penser aux dilemmes du tramway.	A
M. Bernard : Mais même si elles sont consentantes, on tue quelqu'un !	RVie
M. Kamel : Deux poids, deux mesures !	RVie
Enseignante : Alors, si elle est consentante, vous tuez quand même quelqu'un, mais avec son consentement.	A
M. Bernard : Ah, mais même, ça revient au même !	RVie
Enseignante : Ça pose quoi comme problème ?	A
M. Bernard : Ben, ça revient au même dans...	RVie
M. Kamel : C'est un problème de moralité !	RVie
Enseignante : De moralité.	A
M. Kamel : Mais, elle est moins importante que si elles sont pas consentantes.	RVie
Enseignante : Le problème de la conscience ?	A

M. Bernard : Après chacun son, voilà ! Moi, pour moi, ça changera pas ! Consentant ou pas, euh...	RVie
Enseignante : Ça vous pose un problème de conscience.	A
M. Bernard : Ouais !	RVie
Enseignante : Alors, une question. Parce que vous l'avez évoqué tout au début M. Bernard, finalement, vous pourriez vous injecter les substances à vous-même ?	A
M. Bernard : Ouais, j'ai un grand cœur.	RVie
Enseignante : Oui, et alors ?	A
M. Bernard : Moi et M. Samuel, on essaie ! On se tient la main, on se pique, je lui dis, lâche la main, et il est foutu.	RVie
M. Samuel : Moi, par contre, de toute façon, je le ferais pas si on se tient pas la main.	RVie
M. Antoine : Ben, ça serait bête de le faire en même temps.	A
M. Samuel : Mais on est bêtes nous, c'est pas grave ! T'es intelligent toi, et nous, et nous, on est bêtes.	A
Enseignante : Allez-y ?	A
M. Antoine : Non, mais je disais, ça serait bête de, parce que y en a un qui est mortel, je veux dire, ça serait bête de le faire en même temps, y en a un qui va mourir et l'autre...	A
M. Bernard : Ça revient au même, quoi qu'il arrive, y en a un des deux qui va mourir !	RVie
M. Samuel : Ah, mais nous, c'est pour, pour, pour être plus fort qu'on le fait en même temps.	A
M. Kamel : Moi, faire qu'une injection et attendre le résultat.	RVie
M. Samuel : Moi, je le pique, il me pique, on se pique.	A
Enseignante : Mais vous vous piquez en même temps, mais y a M. Kamel ou M. Antoine qui vous dit, vous en piquez un et vous attendez le résultat !	A
M. Bernard : Non, non, c'est juste pour se donner de la force !	A
M. Samuel : C'est, c'est, pour se donner de la force !	A
Enseignante : Ah, c'est la solidarité ?	A

M. Samuel : Ben oui, voilà, c'est la solidarité ! C'est comme quand on va se jeter d'un pont, et qu'on est deux, attends, attends, j'essaie moi le premier, non, on y va en même temps. Si y a de l'eau, y a de l'eau, si y a pas de l'eau, on meurt !	A
M. Antoine : M. Samuel, il joue à la roulette russe.	A
M. Samuel : L'histoire du pont aussi, c'est comme ça.	A
Enseignante : L'histoire du pont, elle était bien. Vous voulez parler ?	A
M. Mokhtar : Moi, de prendre euh, un exemple sur, sur les animaux. Prendre un animal que, génétiquement, il est plus proche de l'être humain que, comme le singe malheureusement, et on fait le test sur lui.	RVie
M. Samuel : Sur le singe, mais ça fait pas mal, ça ?	A
M. Mokhtar : Hein, mais ils le font dans les labos ! Vaut mieux sacrifier un singe qu'un humain.	RVie
M. Samuel : Mais moi, ça me fait mal au cœur, quand même.	A
Enseignante : Oui, mais sachez que c'est ce qui existe déjà, les expérimentations animales, on expérimente sur les animaux.	A
M. Mokhtar : Ben moi, dès fois, y en a des humains, c'est des singes ! Non, y en a beaucoup des humains, ils ressemblent à des singes.	A
Enseignante : Mais là, il n'y a plus de dilemme puisque ça se fait déjà.	A
M. Mokhtar : Vaut mieux faire ce test là, que sur un humain, c'est malheureux, mais c'est vrai.	RVie
Enseignante : Mais là, ce n'est même pas une variante du dilemme, parce que là, il n'y a pas de dilemme.	A
M. Kamel : Eh Mokhtar, on est plus dans le dilemme, là !	A
M. Samuel : Nous, on veut rester dans le dilemme du fait que...	A
Enseignante : La question c'est, si vous étiez l'inventeur des vaccins dans votre laboratoire de recherche, est-ce que vous accepteriez de vous faire les injections sur vous-même ? Alors M. Bernard ?	A
M. Antoine : Pas obligatoirement.	
M. Bernard : Moi oui ! Moi oui, je me l'injecte.	RVie
M. Kamel : Mais ça veut dire qu'on injecte...	A

M. Bernard : Mais quoi, une ou deux ?	A
M. Kamel : Mais ça veut dire qu'on est obligé d'en faire une par une, et d'attendre !	RVie
M. Bernard : Non, mais y en a une !	A
M. Antoine : Non, mais automatiquement, oui ! Un chercheur, un chercheur, il pourra piquer les deux en même temps.	A
M. Kamel : On peut pas piquer les deux en même temps, c'est pas possible, parce qu'on aura pas dissocié celle qui est...	A
M. Bernard : Ouais ben... Je me pique et...	RVie
Enseignante : Donc, vous êtes prêt à vous sacrifier pour sauver des milliers de vies ?	A
M. Bernard : En espérant que, ouais...	RVie
M. Kamel : C'est le bon.	RVie
M. Bernard : En espérant que c'est le bon, après, c'est pas le bon, ben...	RVie
Enseignante : J'ai bien compris. Un autre avis M. Samuel ?	A
M. Samuel : Moi, je me sacrifierais pas.	Loi+F
M. Antoine : Mais un chercheur, automatiquement, s'il vit dans la recherche, il a besoin de sa recherche, il le fait !	RVie
Enseignante : Je vous donne la dernière variante. Que feriez-vous si une des deux personnes était un membre de votre famille ?	A
M. Bernard : Mais quoi qu'il arrive, moi, famille ou pas, j'ai dit, je les pique pas. Je me pique moi-même.	RVie
M. Samuel : Et ben, si une des deux personnes, elle est de ma famille, je prends, je commencerais par l'autre personne qui n'est pas de ma famille, et, et, et je la pique, ça marche.	Egoc
Enseignante : D'accord, ça c'est possible.	A
M. Samuel : Donc l'autre, ça marche, et si elle meurt, ça marche aussi pour ma famille.	Egoc
Enseignante : Ok, Monsieur Ali ?	A
M. Samuel : C'est pareil.	Egoc
M. Ali : Par rapport au dilemme, ouais, avec la famille ?	Egoc

M. Samuel : Une des deux personnes, c'est un membre de ta famille.	Egoc
M. Ali : Ben, je fais la même chose que M. Samuel, je pense que c'est le mieux.	Egoc
Enseignante : M. Kamel.	A
M. Kamel : Ouais, j'essaie aussi.	RVie
Enseignante : Même si c'est des personnes de votre famille ?	A
M. Kamel : Ah non, j'essaie sur moi, ou sur la personne qui est à côté, pas de ma famille !	Egoc
Enseignante : Ah d'accord. M. Bernard ?	A
M. Bernard : Non, comme il a dit M. Samuel.	A
Enseignante : La personne qui n'est pas de votre famille ?	A
M. Bernard : Ca fait pas un mort en fait, en plus, j'ai peur après.	A
M. Kamel : Je pique personne. J'abandonne le projet.	RVie
Enseignante : Oui, mais du coup, il y a des milliers de vie qui vont disparaître.	A
M. Kamel : Je laisse à un autre laboratoire euh, qu'ils se débrouillent.	RVie
M. Bernard : Non, non, non, moi je reste en fait sur ma décision, moi, je vais piquer les gens qui sont malades.	Loi+F
Enseignante : Oui, mais du coup, c'est une autre variante, ça.	A
M. Bernard : Ouais, ouais, ouais, mais je variante.	Loi+F
Enseignante : Mais en fait, ça pose même plus de problème, il n'y a même plus de dilemme, comme dans le cas des animaux.	A
M. Samuel : Non, mais avec ce dilemme, si y a un membre de votre famille, et, et une tierce personne qu'on connaît pas.	Conf
M. Bernard : Mais est-ce que maintenant, on peut faire un autre truc ? Quelqu'un de notre famille, et la deuxième personne, on la connaît très bien aussi.	Conf
Enseignante : Oui, alors, vous faites quoi ?	A
M. Samuel : Ah, ah, c'est chaud.	Conf
Enseignante : Si ce sont deux personnes qui sont très proches ?	A
M. Bernard : Si c'est deux personnes de notre famille ?	Conf
M. Samuel : Et moi, je...	Conf
Enseignante : Ou très proches, peu importe.	A

M. Samuel : Non, mais deux personnes de la même famille, c'est encore mieux ça.	Conf
Enseignante : Parce que vous pensez qu'il y a des choses que vous feriez pas pour des personnes très proches qui ne seraient pas de votre famille ? C'est quoi la différence ?	A
M. Antoine : Ben, la différence entre un enfant et un cousin.	Conf
Enseignante : Oui, j'entends bien. Mais je veux dire, vous pouvez très bien avoir un meilleur ami et vous êtes très proche de lui, et un peu moins proche d'un membre de votre famille. C'est juste parce que c'est la famille, c'est ça, ma question ?	A
M. Bernard : Mais non, ça existe pas, ça !	Conf
M. Samuel : Ça existe pas ! Même, même si dès fois, on est, on est en colère entre nous, mais la famille, ça reste la famille, c'est le cœur, c'est la tête qui est en colère, c'est pas le cœur !	Conf
M. Bernard : Ouais voilà, comme ils disent les marseillais, c'est ça.	Conf
Enseignante : Oui.	A
M. Samuel : Mais maintenant, vous pouvez dire, deux personnes de votre famille.	Conf
Enseignante : Si c'est une personne de votre famille ? Une des deux ?	Conf
M. Antoine : Ouais, comme tout le monde, je piquerai la personne, la première, que je connais pas.	Conf
M. Mokhtar : Idem. Pareil.	Conf
Enseignante : Je vous remercie pour votre participation.	A

Annexe 26 : Fiche de préparation Dilemme moral Le Juge

<u>Déroulement de la séance</u>
<p><u>Temps 1 : Découverte du dilemme moral Le juge.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Distribution du texte du dilemme moral Le juge.- Lecture oralisée du texte pour accès à la compréhension et au sens du texte.- Questions : Quels sont les personnages du texte ? Qui a un problème ? Pourquoi ?
<p><u>Temps 2 : Formulation de prise de position individuelle.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Question : Sachant que Paul et Jack ont commis exactement la même infraction, est-il moralement acceptable que Harvey condamne Paul à une peine plus sévère que celle de Jack ?-- Réflexion silencieuse des élèves par rapport à leur positionnement.
<p><u>Temps 3 : Discussion et établissement des positions et des justifications.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Questionnement étayant pour définir les positions de chacun et clarifier les valeurs qui les sous-tendent : Quelles sont les valeurs qui ont guidé votre choix ? Pourquoi ces valeurs sont-elles si importantes pour vous ? Pouvez-vous donner des exemples qui illustrent ces valeurs ? Si vous faisiez un choix contraire, quelles seraient les valeurs qui seraient bafouées ? Pouvez-vous donner des exemples ?- Question à poser : Demande pour clarifier ce qu'il y a de particulier dans cette situation : 1) Est-il moralement acceptable de ne pas porter secours à une personne en danger ? 2) Est-il moralement acceptable, pour un même acte commis, de proposer des condamnations différentes ?
<p><u>Temps 4 : Elargissement et bilan de la discussion autour du dilemme moral Le juge.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Question d'extension : 1) Qu'est-ce que ça changerait au dilemme si Paul n'était ni riche, ni connu ?

Le dilemme moral Le juge

Harvey est juge dans un petit pays dont les quelques prisons sont pour la plupart surpeuplées.

Un jour, deux individus, Paul et Jack, ont été arrêtés pour ne pas avoir aidé une personne en danger. En effet, une femme était mourante suite à un accident de voiture. Parce que Paul et Jack n'ont pas pris la peine de la secourir, elle est morte de ses blessures.

Dans le pays de Harvey, la peine de prison moyenne pour ce genre d'infractions est d'un an. Les juges sont cependant libres d'étendre la durée de la peine jusqu'à trois ans.

Il s'avère que Paul est le fils très connu d'une famille riche et influente, alors que Jack est certes riche, mais complètement inconnu. Pour cette raison, le procès de Paul a été très médiatisé tandis que celui de Jack fut ignoré par les médias.

Ainsi, Harvey réalise que condamner Paul à une peine plus importante pourrait faire de son cas un exemple et dissuader les négligences futures. Au contraire, condamner Jack à une lourde peine ne servirait à rien, en termes de dissuasion. Parce que l'objectif de Harvey est d'éviter que les quelques prisons qui ne sont pas encore surpeuplées ne le deviennent, il décide de condamner Paul à une peine de trois ans de prison et Jack à un an.

Sachant que Paul et Jack ont commis exactement la même infraction, est-il moralement acceptable que Harvey condamne Paul à une peine plus sévère que celle de Jack ?

Annexe 27 : Retranscription Dilemme moral Le juge

M. Samuel : Voilà, et ben bonjour déjà, voilà, comme d'habitude. Et ben non, moi je suis pas du tout d'accord avec ça, parce que voilà, ça, c'est pas normal, ils sont eux deux ensemble, un, il prend une peine plus lourde que l'autre, je veux dire voilà, c'est, c'est de la discrimination, mais dans l'autre sens. Parce qu'on a de l'influence, et parce qu'on est connu... Voilà, donc je suis pas d'accord, moi personnellement.	Egal
Enseignante : M. Mokhtar ?	A
M. Mokhtar : Moi, je suis pas d'accord aussi hein. Parce que, comme il a dit, c'est, après c'est une justice à deux vitesses, quoi. S'ils sont, s'ils sont... Après, ils ont été inculpés pour les mêmes faits et, que sa famille, elle a de l'influence ou...	Egal
M. Samuel : Ou qu'elle n'en ait pas, c'est la même chose, logiquement, en fait.	Egal
M. Mokhtar : Ben, je sais pas, ils ont, ils ont préféré fermer leurs yeux sur ça. Et euh, condamner la personne qui, ce qui est tout à fait normal.	Egal
Enseignante : Allez M. Bernard	A
M. Bernard : Ouais.	Egal
Enseignante : Vous êtes d'accord avec ça ?	A
M. Bernard : Ouais. D'accord avec qui ?	Egal
Enseignante : Avec M. Samuel et M. Mokhtar.	A
M. Samuel : Moi, si j'avais su, j'aurais parlé en dernier, comme ça, il aurait pas été d'accord, ça aurait mis un peu de piment.	A
Enseignante : Parce qu'en fait, l'idée, c'est que si c'est très médiatisé, la sanction qui est prononcée va être très médiatisée aussi. Donc, ça pourrait dissuader, c'est ça l'idée qu'il y a derrière, vous avez le droit de ne pas être d'accord.	A
M. Bernard : Ouais, mais la personne, elle va ramasser trois ans...	Egal
M. Samuel : On met une variante ?	A
Enseignante : Pas tout de suite. Oui, la personne va être condamnée à trois ans.	A
M. Samuel : Si c'est la personne qui est influente et qui est votre ami ?	A
Enseignante : On verra après.	A

M. Mokhtar : Y a aussi le sujet, aussi, quand il est médiatisé, ben, on prend plus.	RLoi
Enseignante : Ah.	A
M. Mokhtar : Quand, quand c'est pas la personne en fait, c'est le sujet qui est médiatisé, par, par les, par les journalistes, par cette médiatisation, et ben, on prend plus.	RLoi
Enseignante : Comment ça peut s'expliquer ?	A
M. Samuel : C'est pour marquer le coup des fois.	A
M. Kamel : On sait pas c'est pour qui, parce que, ce que les journalistes, on se pose la question de savoir s'ils travaillent de manière à ce que ce soit médiatisé justement pour que eux, derrière les juges ils nous allument bien fort, ou, ou est-ce qu'ils le font parce que, parce qu'ils doivent le faire, et qu'ils le font pour tout le monde, alors que... Mais certains sujets, comme euh, comme je lis dans le journal euh, comme là, j'ai entendu que y avait un garde du corps euh, de François Hollande qui avait tiré sur deux, sur deux personnes qui étaient, qui travaillaient...	RLoi Loi+F
Enseignante : C'était un gendarme.	A
M. Kamel: Ouais, c'était un gendarme, ils l'ont pas autant médiatisé que si y avait eu quelqu'un qui était spécialement missionné pour tirer sur quelqu'un. Ils avaient fait un tout petit article ! Tu l'as vu, non ? Tout petit !	Loi+F
Enseignante : C'est un gendarme d'élite, je crois.	A
M. Kamel : Personne en parle ! Y a eu deux personnes blessées en plus	Loi+F
Enseignante : Il y a eu deux personnes blessées, oui.	A
M. Samuel : C'est un truc de fou.	Loi+F
Enseignante : M. Antoine ?	A
M. Antoine : Moi, je suis pas d'accord. Ils ont fait la même chose, ils ramassent pareil.	Egal
M. Samuel : Pas deux poids, deux mesures.	Egal
Enseignante : J'entends bien. Qu'est-ce qu'il est important d'évaluer quand quelqu'un commet une infraction ?	A
M. Samuel : Qu'est-ce qui est important ?	A
Enseignante : D'évaluer.	A

M. Antoine : Si c'est pas en récidive ?	A
Enseignante : Oui, ça c'est les juges qui évaluent, mais... S'ils ne sont pas en récidive ?	A
M. Samuel : Si une des deux personnes est en récidive, c'est normal qu'elle va peut-être ramasser plus que l'autre.	Equ
Enseignante : D'accord.	A
M. Kamel : Ça, c'est normal !	Equ
M. Samuel : Ca, on peut dire que c'est normal, entre guillemets. Mais le fait que quelqu'un, qui est plus influent, qui est plus riche, et que, et qu'on condamne pour faire médiatiser ça, je veux dire, autant nous habituellement, on pense le contraire, quand on est, qu'on est pas connu, qu'on est, voilà, et puis là, on nous aligne, mais eux, ils ont de l'influence, donc voilà, même sur ça, on est pas d'accord. Mais pour le contraire aussi ! Si par exemple, moi, je suis pas connu, et Bernard il est connu et qu'il a de l'influence, je serais pas d'accord qu'il prenne moins que moi ! Faut qu'on prenne ensemble, on est ensemble ! Sauf si on a décidé, ensemble, de dire, toi tu mettras tout sur toi, et tu prendras tout...	Loi+F Egal Solid
M. Bernard : Vous faites comme ça, vous ?	A
M. Samuel : Ouais, non mais moi, j'ai rien à voir avec ton histoire, donc voilà, c'est encore une autre chose, c'est différent.	A
Enseignante : Mais vous avez bien précisé que, si jamais le procès, il était médiatisé, ça incitait les juges à donner une sanction plus exemplaire.	A
M. Kamel : Ils passent par les, par les médias, ils passent par les journalistes. Donc on se demande si les journalistes, ils travaillent pas aussi avec les juges !	Loi+F
Enseignante : Et comme on sait que la condamnation, elle va être médiatisée aussi, peut-être qu'ils se disent que ça pourrait dissuader. En fait, on est exactement dans le sujet.	A
M. Kamel : Ouais, mais là, c'est, ils veulent mettre un maximum à quelqu'un qui est connu. En gros, ils veulent lui faire comprendre, c'est quoi, parce que t'es connu, tu vas réussir à t'en tirer, c'est ça, je comprends pas.	Loi+F
M. Samuel : Ouais.	Loi+F
Enseignante : En fait, ils font ça, parce qu'ils se disent que la condamnation sera rendue publique, puisque le procès est très médiatisé, et que ça pourrait avoir un	A

effet dissuasif sur d'autres personnes.	
M. Kamel : Ouais, mais, il suffit de médiatiser sans pouvoir en mettre euh, plus pour Paul que, que pour l'autre ! Comment il s'appelle...	Egal
Enseignante : Jacques.	A
M. Samuel : Mais il suffit de médiatiser, comme il a dit, ils mettent trois ans et trois ans.	Egal
M. Kamel: Voilà, et de médiatiser l'affaire, tout simplement ! Comme ils font ici en France !	Loi+F
Enseignante : Ce qui est important d'évaluer, c'est l'intentionnalité de l'acte, non ?	A
M. Kamel : Bien sûr !	A
Enseignante : L'intention qu'on met quand on fait quelque chose. Parce que parfois, on peut faire quelque chose, enfreindre la loi, mais du coup, on ne l'a pas fait sciemment.	A
M. Kamel : On n'a pas répondu...	RLoi
Enseignante : Voilà, c'est de façon un peu incidente, et puis, il y en a qui vont le faire exprès aussi de transgresser la loi, même s'ils connaissent la loi et les conséquences.	A
M. Samuel : Mais c'est clair, bien sûr.	RLoi
M. Ali : Bien sûr, bien sûr ! Mais là, c'est comme d'hab tous les jours, comme on voit à la télé là, tout ce qu'il se passe, ils font vingt jours de garde à vue, les mecs ! Donc euh, l'autre là, l'ancien ministre là, qui a été condamné avec sa femme.	Loi+F
M. Samuel : François Fillon ?	Loi+F
M. Ali : Ouais.	Loi+F
Enseignante : Il n'a pas fait de garde à vue du tout Fillon. Il va être mis en examen.	A
M. Ali : Ils veulent repousser, ils veulent repousser carrément, ils ont dit.	Loi+F
M. Kamel : C'est du grand n'importe quoi, ça !	Loi+F
M. Samuel : Et il se présente ?	Loi+F
M. Bernard : Qui se présente ?	Loi+F

M. Kamel : C'est dégueulasse ! Ça, donc, ça, c'est la politique dans ce pays ?	Loi+F
Enseignante: Et bien là, en fait, c'est un pays imaginaire.	A
M. Kamel : On remplit les chiffres !	Loi+F
Enseignante : Aux Etats-Unis ? Je ne connais pas le système pénal aux Etats-Unis en fait.	A
M. Kamel : Je pense que c'est un système, c'est un truc qui marche dans ce sens-là, ouais.	A
M. Kamel : Plutôt dans le sens où on est, dans lequel on vit là, en France.	A
M. Samuel : Et ben, ils s'inspirent des américains hein, les français.	A
M. Kamel: Ouais, mais pas trop hein, parce que...	A
M. Samuel : Ouais, mais sur d'autres choses, c'est clair que...	A
M. Kamel : Sur la présomption d'innocence, par exemple...	RLoi
M. Samuel : Ouais, sur ça, ils sont chauvins !	RLoi
M. Kamel: Sur la présomption d'innocence par exemple, et sur le fait de...	RLoi
M. Samuel : Elle marche beaucoup aux Etats-Unis, la présomption d'innocence. C'est vrai, ici, elle veut rien dire.	RLoi
Enseignante : Pourtant, elle existe, elle existe, la présomption d'innocence.	A
M. Mokhtar : Mais ici, en France, t'es présumé coupable !	Loi+F
Enseignante : Non, normalement, vous êtes présumé innocent.	A
M. Mokhtar : Non mais, en prison, en prison.	Loi+F
M. Kamel : Ou alors, sortir sous caution, qui devrait être appliqué à tout le monde ! Ici, non.	RLoi
Enseignante : C'est le problème posé par la détention préventive.	A
M. Samuel : Ouais, mais on peut mettre des cautions, c'est important !	RLoi
Enseignante : La loi le prévoit.	A
M. Samuel : Mais ouais, elle le prévoit mais...	RLoi
M. Samuel : Ils l'appliquent quand ils veulent !	RLoi
M. Mokhtar : Ouais, pour qui ils veulent, surtout !	RLoi
M. Kamel : Et y a aussi le fait que, quand ils arrivent pas à prouver qu'on est coupable, ça devrait euh, ça devrait aller dans le sens du, du, du coupable. Enfin, je sais plus comment ça s'appelle...	RLoi

Enseignante : Normalement, le doute devrait bénéficier...	A
M. Kamel : Ici, c'est ce qu'ils disent dans la loi, mais ils l'appliquent pas du tout, pas du tout !	RLoi
M. Ali : Et Marine Le Pen, pareil, elle, elle va même pas à ses convocations ! Elle refuse de se faire entendre !	Loi+F
M. Kamel : Ouais, carrément !	Loi+F
Enseignante : Donc, à l'unanimité, tout le monde considère que ce n'est pas normal de condamner une personne plus que l'autre.	A
M. Kamel : Ouais, c'est injuste, injuste !	Egal
Enseignante : Injuste ?	A
M. Mokhtar : Que tu, que tu sois de la classe moyenne, ou que tu sois une personne, voilà, de la haute société, faut être jugé pareil, équitable !	Egal
M. Kamel : Faut être jugé sur un même pied d'égalité.	Egal
Enseignante : Une variante ?	A
M. Samuel : Ben.... Quelqu'un de votre famille, qui est médiatisé.	Conf
Enseignante : Oui.	A
M. Bernard : Ah, comment, si en gros, on change les noms, et on rajoute, euh...	A
M. Samuel : Non, c'est Paul, c'est quelqu'un de notre famille...	Conf
M. Bernard : Ben moi, je dirai...	A
Enseignante : Il est très connu.	A
M. Samuel : Il est très connu, ouais.	A
M. Bernard : Et ben, un politicien, deux politiciens ?	A
Enseignante : Non, non, s'il y a une personne de votre famille qui est très connue, et c'est très médiatisé... En fait, la personne médiatisée, très connue, c'est quelqu'un de votre famille. Est-ce que ça change votre regard sur les choses ?	A
M. Bernard: Ben non, ça revient au même, encore plus, c'est quelqu'un de notre famille...	Conf
M. Samuel : Non, non, non, pas quelqu'un de notre famille !	Conf
Enseignante : Donc, c'est le contraire.	A
M. Samuel : Euh, l'autre, l'autre !	A

Enseignante : Il a raison, il a raison.	A
M. Samuel : Ouais, je me suis trompé, c'est plus euh Jacques, c'est quelqu'un de notre famille. Et Jacques, il prend que un an, c'est quelqu'un de notre famille, est-ce qu'on est d'accord ? Et Paul, il est médiatisé, il prend trois ans.	Conf
Enseignante : Oui, vous comprenez son raisonnement ? Il dit que c'est injuste, parce que normalement, il devrait prendre la même chose, sauf que si la personne qui prend un an, c'est une personne de sa famille, il serait content qu'elle prenne qu'un an.	A
M. Samuel : Voilà.	Conf
Enseignante : Oui, mais pourtant, la situation reste injuste quand même !	A
M. Bernard : Ouais, voilà ouais, ça revient au même !	Conf
M. Samuel : Mais qu'est-ce qu'ils en pensent les autres, moi, j'aimerais bien savoir !	Conf
Enseignante : Oui, qu'est-ce que vous en pensez ?	A
M. Kamel : Ben, parler euh, sur des mots, comme ça, oui ! On dirait que c'est injuste, c'est pareil, c'est la même chose !	Egal
M. Samuel : Injuste, même si c'est quelqu'un de ta famille ?	Conf
M. Kamel : Ah ouais, ah ouais, c'est, c'est normal ! Si tu me mets, moi, ce que je vais penser au fond de moi, ça va être, bien sûr que je vais être content, parce que je vais dire, il faut que ce soit, il faut que tout le monde il puisse le comprendre, faudrait qu'on soit tous d'accord. Sinon, il va dire, ah ben, c'est parce que c'est sa famille ? Et pourquoi pas ma famille ?	RLoi Conf
M. Samuel : Ouais, non mais moi, je suis...Moi, je m'adapte en fait. Et je m'adapte à cette justice qui fait que, je serais content que quelqu'un de ma famille prenne moins que, que l'autre, c'est parce que voilà, je suis comme eux. Je me dis, je suis comme eux, en gros.	Loi+F
M. Bernard: Et si, si Jacques, c'est quelqu'un de ta famille, et Paul, c'est ton meilleur ami ?	Conf
Enseignante : Ah.	A
M. Samuel : Ah ben, je lui dis, à bientôt !	Conf
M. Bernard : Je m'occupe de tout.	Conf
M. Samuel : Il s'occupe de tout. Non, mais on pourrait mettre une autre variante,	

qu'est-ce qu'on pourrait mettre, quelque chose de plus pimenté ! Parce que là, le sujet, il est bien, mais, en fait, il est clair, il est bien, mais il est pas assez, on peut pas assez débattre parce qu'on est à peu près tous d'accord sur euh, le sujet. Donc, si vous avez pas peut être un autre sujet ou une autre belle variante qui fait que...	Conf A
Enseignante: Et bien, la première question, c'est, est-ce que c'est moralement acceptable de ne pas porter secours à une personne en danger ? On en a déjà parlé. Si on revient au début de l'histoire en fait, vous avez dit que c'était non-assistance à personne en danger. Ça veut dire quoi « non-assistance » à personne en danger ?	A
M. Kamel : Ca veut dire qu'il est pas venu apporter l'assistance à la personne qui était dans le besoin, qui était dans le besoin.	RVie
Enseignante : Oui, vous vous souvenez, on en avait parlé quand on avait évoqué le délit de fuite.	A
M. Samuel : Ouais, ouais, ouais, le délit de fuite.	A
M. Bernard : J'étais là ?	A
Enseignante : Oui.	A
M. Samuel : Ouais, même, ton frère, il avait dit que, il regardait si la personne, elle avait rien, si elle était pas mourante... Si la personne était vraiment en, dans un euh...	RVie
Enseignante : Un état...	A
M. Samuel : Un sale état, il portait secours, et qu'il restait, mais si il l'était pas, et qu'il voyait que ça allait, et on était tous d'accord avec ça, moi personnellement, j'étais d'accord avec ça...	RVie
Enseignante : Du coup là, ce qui change par rapport au délit de fuite, c'est que la dame, elle est gravement blessée. Sinon, elle ne serait pas morte de la suite de ses blessures.	A
M. Samuel : Ouais, ben on s'arrête, moi, moi personnellement, je m'arrête.	RVie
Enseignante : Vous vous arrêtez ?	A
M. Samuel : Ouais, je porte secours.	RVie
M. Kamel : Non, je disais euh, ça dépend qui c'est.	A
Enseignante : Ça dépend qui c'est, ça veut dire quoi ?	A

M. Samuel : Si c'est Marine Le Pen...	A
M. Kamel : Ça dépend, ça dépend si c'est quelqu'un que j'estime bien, ou que je connais pas, je porterais plus facilement assistance à une personne que je connais pas du tout... Que je connais que, que je sais que, je le ferais pas pour moi, ou qu'elle serait...	RVie
Enseignante : Mais du coup, pour un inconnu, vous vous arrêtez ?	A
M. Kamel : Ah ouais, c'est automatique, ça !	RVie
M. Samuel : Pour Marine Le Pen ?	A
M. Kamel : C'est pareil, je le fais ça.	RVie
M. Samuel : C'était juste une question comme ça.	A
M. Kamel : Je le fais.	RVie
M. Samuel : Et toi euh, Mokhtar ?	A
M. Mokhtar : Ben, je suis...	A
M. Kamel : Après, ça dépend, c'est quoi le danger ?	A
Enseignante : Là, il est vital.	A
M. Kamel : Ah, vital, ouais.	RVie
Enseignante : En fait, on ne peut pas savoir quand il y a un blessé, du coup, on pense que c'est pas grave, mais c'est hyper grave, et puis parfois...	A
M. Samuel : Non, mais nous, il suffit qu'on voit la personne, elle est pas consciente, pour nous, c'est grave ! Même si elle a juste, même si elle a juste... Moi, je vois une personne qui est pas consciente, c'est grave.	RVie
M. Bernard : Mais si elle est pas consciente, c'est grave. Elle est en train de faire, elle est en train de faire une hémorragie, c'est grave !	RVie
Enseignante : Quelles que soient les blessures, il faut s'arrêter.	A
M. Samuel : Bien sûr.	RVie
Enseignante : Alors, on n'est pas médecin, on connaît peut-être des gestes de premiers secours.	A
M. Bernard : Non, ça dépend aussi !	Loi+F
M. Samuel : Y a même des premiers gestes de premiers secours !	RVie
M. Bernard : Ah, si y a une personne qui s'est ouvert, elle marche, je vais pas m'arrêter, moi.	Loi+F

M. Samuel : Ouais, mais les premiers gestes déjà, ça serait d'appeler !	A
Enseignante : Oui, en premier, il faut appeler.	A
M. Bernard : Oui, mais si la personne ça va, elle peut appeler toute seule ?	Loi+F
M. Kamel : Mais si la personne, elle est pas consciente...	RVie
M. Bernard : Non, mais si elle peut, elle peut prendre son bigot, et appeler !	Loi+F
Enseignante : Il vaut mieux que vous appeliez quand même. Il vaut mieux rester avec la personne, si elle est blessée.	A
M. Bernard : Toi, tu ferais quoi, toi ?	A
M. Samuel : Si c'est vital, je, moi je reste.	RVie
M. Bernard : Si c'est pas vital ?	A
M. Samuel : Si c'est pas vital, et je pense que c'est moi qui ai commis le délit...	Loi+F
M. Bernard : Ouais.	A
Enseignante : Non, mais là, vous êtes témoins.	A
M. Bernard : Ah, mais je passe ?	A
M. Samuel : Après, ça dépend, si elle est mignonne	A
M. Bernard : Si maintenant c'est une femme très mignonne.	A
M. Samuel : Euh, si c'est un homme ?	A
Enseignante : Mais ça, ça ne doit pas rentrer en considération.	A
M. Bernard : Avec lui si, avec lui si ! Ça fait une différence !	Loi+F
Enseignante : Il faut secourir n'importe qui.	A
M. Bernard : Ben lui, non !	Loi+F
Enseignante : Et vous savez que c'est la loi, et du coup, vous êtes poursuivis, là c'est un pays imaginaire, mais vous êtes poursuivis, même en France.	A
M. Antoine : Mais ici en France, y a pas euh, on peut nous poursuivre ?	RLoi
Enseignante : Bien sûr, non-assistance à personne en danger.	A
M. Kamel : J'ai, j'ai entendu le mot, mais j'ai jamais entendu les jurys, ils connaissent pas, ça.	RLoi
M. Samuel : Non, mais les jurys, ils connaissent pas trop, ouais, c'est comme autre chose, c'est comme la présomption d'innocence, ils l'appliquent pas, ben voilà, c'est pareil.	RLoi
Enseignante : Si, c'est appliqué, la non-assistance à personne en danger. Si on	

sait que vous étiez sur les lieux, que vous n'avez rien fait pour secourir, et que vous n'avez même pas prévenu, vous êtes poursuivis en justice.	A
M. Samuel : Ouais, ouais, mais poursuivis, ils classent l'affaire en deux secondes !	Loi+F
M. Ali : Y avait un mec, une fois...	A
Enseignante : Ah, mais je ne dis pas que ça ne sera pas classé, c'est poursuivi, le procureur regardera le dossier quand même.	A
M. Ali : Il a été poursuivi pour non-assistance à personne en danger.	A
M. Kamel : Ouais, ouais, c'est dit, mais ils l'appliquent pas en France.	RLoi
M. Samuel : Hein, si quoi, par exemple, quoi ?	A
M. Bernard : Rien, j'ai rien dit, elle a une trace si j'ai dit quelque chose...	A
M. Samuel : Et si c'est moi, allez, si c'est moi ? Moi, ça me dérangerait pas de me mettre en tant que victime. Si c'est moi et que vous passez...	RVie
Enseignante : Et bien, je porte secours moi, à tout le monde, même si je ne suis pas médecin.	A
M. Samuel : Et vous faites les, les premiers secours là, parce que vous l'avez le truc des premiers secours, oui ou non ?	RVie
Enseignante : Oui, je l'ai eu il y a quelques années.	A
M. Kamel : Je sais qu'il faut mettre sur le côté droit, et qu'il faut mettre la jambe gauche...	RVie
M. Ali : Gauche ou droit, gauche ou droit.	RVie
M. Kamel : Ce qui serait pas évident, c'est pour les enfants. Les enfants, c'est ça qui fait peur.	RVie
Enseignante : Voilà, après on a le problème avec les enfants, qui ont des cages thoraciques toutes fragiles, et du coup-là, on a vraiment peur d'écraser les côtes, parce que si y a une côte qui perfore un poumon...	A
M. Bernard : Non, mais ça, faut être spécialiste pour être euh...	A
Enseignante : Ah, pour les enfants ?	A
M. Bernard : Ouais.	A
Enseignante : Oui, mais du coup, vous êtes obligés de faire quelque chose quand même.	A

M. Bernard : Ouais, mais c'est chaud !	A
Enseignante : Ce qu'on va vous dire, quand vous appelez par exemple le Samu, on va vous dire, commencez un massage cardiaque, et on vous donne les indications.	A
M. Bernard: Ouais, ben voilà, on écoute le Samu, ouais, voilà.	A
Enseignante : Alors, par exemple, si c'est un adulte, il vaut mieux casser une côte, plutôt que faire que le cœur ne reparte pas.	A
M. Bernard: Et si la personne en fait, elle panique, elle fait pas les premiers secours, mais elle reste avec euh...	RLoi
Enseignante : Et bien non, mais là, vous n'êtes pas poursuivis.	A
M. Bernard : Un moment de choc, non mais euh, et elle fait rien.	RLoi
M. Ali : Le minimum, c'est d'appeler les secours.	RVie
M. Bernard : Ouais, voilà, juste elle appelle les secours, c'est tout, mais elle reste à côté, elle fait rien.	RLoi A
Enseignante : Non, et on ne peut rien vous reprocher, vous vous êtes arrêté.	A
M. Samuel : Et si, et si, et si la personne, elle s'arrête, donc elle est pas poursuivie pour non-assistance à personne en danger, mais elle fait les poches de, de la personne ?	Loi+F
Enseignante : Mais c'est interdit.	A
M. Samuel : Mais elle sera pas poursuivie pour non-assistance à personne en danger ?	Loi+F
M. Bernard : Et si maintenant, tu cherches le téléphone de la personne, et tu trouves une liasse de billets ?	Loi+F
M. Samuel : Là, je les rends. Quelqu'un qui est vital, non. Non, j'aime pas moi !	A
Enseignante : Non, ce qui est important, c'est de s'arrêter.	A
M. Bernard : Ben ouais, ça doit être dur.	A
Enseignante : Bien sûr que c'est difficile. A l'issue de cette discussion, pourriez-vous vous positionner par rapport à votre choix ?	A
M. Kamel : Pour ma part, je, je pense qu'il faut que les deux personnes soient condamnées de la même, la même façon. Même si c'est une, une personne de ma famille.	Egal

Enseignante : Pourriez-vous expliciter votre choix ?	A
M. Kamel : Par souci d'égalité, même faute, même condamnation.	Egal
Enseignante : M. Samuel ?	A
M. Samuel : Pareil, je suis pour, pour la euh, même condamnation, mais pas si y a une personne de ma famille, là, c'est différent.	Conf
Enseignante : Pourquoi ?	A
M. Samuel : La famille, c'est sacré.	Conf
M. Ali : Pareil que M. Samuel pour la famille.	Conf
Enseignante : M. Antoine ?	A
M. Antoine : Famille ou pas famille, pour moi, je, je, je pense qu'il faut la même condamnation.	Egal
Enseignante : M. Mokhtar, vous pouvez nous donner votre choix ?	A
M. Mokhtar : C'est difficile... Euh, pour moi, ça doit être égal entre les deux personnes.	Egal
M. Bernard : Si, si c'est la famille, c'est, c'est pas pareil, c'est différent.	Conf
Enseignante : Je vous remercie.	A

Annexe 28 : Fiche de préparation Dilemme moral Le sauvetage

<u>Déroulement de la séance</u>
<p><u>Temps 1 : Découverte du dilemme moral Le sauvetage.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Distribution du texte du dilemme moral Le sauvetage.- Lecture oralisée du texte pour accès à la compréhension et au sens du texte.- Questions : Quels sont les personnages du texte ? Qui a un problème ? Pourquoi ?
<p><u>Temps 2 : Formulation de prise de position individuelle.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Question : Est-il moralement acceptable de jeter cette personne par-dessus bord afin de sauver la vie des autres passagers ?- Réflexion silencieuse des élèves par rapport à leur positionnement.
<p><u>Temps 3 : Discussion et établissement des positions et des justifications.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Questionnement étayant pour définir les positions de chacun et clarifier les valeurs qui les sous-tendent : Quelles sont les valeurs qui ont guidé votre choix ? Pourquoi ces valeurs sont-elles si importantes pour vous ? Pouvez-vous donner des exemples qui illustrent ces valeurs ? Si vous faisiez un choix contraire, quelles seraient les valeurs qui seraient bafouées ? Pouvez-vous donner des exemples ?- Question à poser : Demande pour clarifier ce qu'il y a de particulier dans cette situation : 1) Est-il moralement acceptable de sacrifier une vie pour en sauver plusieurs ? 2) Est-il moralement acceptable de ne rien faire ?
<p><u>Temps 4 : Elargissement et bilan de la discussion autour du dilemme moral Le sauvetage.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Question d'extension : 1) Qu'est-ce que ça changerait au dilemme si la personne n'était pas blessée ? Si la personne gravement blessée était un membre de votre famille ?

Le dilemme moral Le sauvetage

Vous êtes sur un navire de croisière quand un incendie débute à bord. Le navire doit être abandonné de toute urgence.

Les canots de sauvetage transportent beaucoup plus de gens que ce qui est normalement prévu. L'embarcation de sauvetage dans laquelle vous êtes assis est dangereusement basse sur l'eau, encore quelques centimètres et elle va couler.

La mer commence à se déchaîner, et l'embarcation commence à se remplir d'eau. Si rien n'est fait, elle sombrera avant que les bateaux de sauvetage n'arrivent, et tout le monde à bord mourra.

Cependant, il y a une personne blessée à bord, qui ne survivra en aucun cas. Si vous jetez cette personne par-dessus bord, le bateau restera à flot et les passagers restants seront sauvés.

Est-il moralement acceptable de jeter cette personne par-dessus bord afin de sauver la vie des autres passagers ?

Annexe 29 : Retranscription Dilemme moral Le sauvetage

Enseignante : Allez, qui veut commencer ?	A
M. Bernard : Ouais, ben, c'est quoi ?	A
Enseignante : M. Bernard ?	A
M. Bernard : Ah, excusez-moi, je croyais que vous m'aviez demandé si ça allait bien. Franchement euh, je sais pas.	A
M. Samuel : Ben si, tu vas faire ses obsèques !	A
M. Bernard : Moi, je vais lui faire ses obsèques.	A
M. Samuel : Mais c'est ça, ils veulent faire ses obsèques, du fait qu'il veut emmener la personne, euh...	A
M. Bernard : Je peux pas me jeter à l'eau, parce que sa famille, elle veut récupérer le corps.	A
Enseignante : Je recommence.	A
M. Bernard : Je me suis mal exprimé en fait.	A
M. Samuel: Attends, elle va recommencer.	A
M. Bernard : Excusez-moi.	A
Enseignante : Il y a un navire de croisière, il y a un incendie à bord, les canots de sauvetage, il y a trop de personnes, le navire va couler, il y en a un qui est blessé, quoi qu'il en soit, il va mourir, qu'est-ce que vous choisissez de faire ?	A
M. Bernard : Et ben, on les laisse couler, et à la fin, y en a qui meurent !	RVie
Enseignante : Alors, est-il moralement acceptable de ne rien faire ?	A
M. Bernard : Et bien moi, je trouve que non !	RVie
M. Mokhtar : Ben non ! Vaut mieux...	Loi+F
M. Kamel : S'il est condamné hein, faut le sacrifier ! Quoi qu'il en soit, il va mourir, on le sacrifie ! Vaut mieux le sacrifier, hein !	Loi+F
Enseignante : Il vaut mieux le sacrifier ?	A
M. Kamel : Ouais, c'est plus moral.	Loi+F
M. Mokhtar : Enfin, c'est plus moral.	Loi+F
Enseignante : Parce que ne rien faire, c'est condamner tout le monde.	A
M. Samuel : Oui, mais quand même !	RVie
M. Bernard : Oui, mais après euh, c'est...	RVie

M. Samuel : Comme dit l'expression, on est tous dans le même bateau, quoi ! Donc, vaut mieux, vaut mieux tous mourir ! Mais c'est vrai !	RVie
M. Antoine : Ouais, c'est vrai ce qu'il dit, hein.	RVie
Enseignante : Oui.	A
M. Samuel : On est tous dans le même bateau, on est ou tous solidaires tous entre nous, ou c'est pas la peine !	RVie
M. Mokhtar : C'est un peu suicidaire.	A
M. Antoine : Mais t'es qui toi pour décider s'il doit mourir ou...	RVie
M. Samuel : Voilà, non, mais il meurt !	RVie
M. Bernard : Non, mais il meurt, il meurt !	RVie
M. Antoine : Non, mais il meurt, mais on va pas décider pour lui, hein.	RVie
M. Samuel : Comme tu dis, y a pas sa famille, donc euh...	Conf
M. Bernard : Ben, on décide pas, il est mort !	A
M. Samuel : Oui, mais tu veux pas rendre son corps à sa famille ?	Conf
M. Bernard : Ben moi, c'est ça, moi, je peux pas le jeter pour redonner son corps à sa famille...	Conf
M. Kamel : On peut pas jeter le corps.	A
M. Bernard : Pour qu'ils fassent le deuil.	Conf
Enseignante : D'accord. Donc vous choisissez de ne pas le jeter par-dessus bord.	A
M. Bernard : Non, je meurs avec lui, comme ça, ma famille, elle fait le deuil avec sa famille.	Conf
M. Antoine : Au pire, on le met sur une bouée !	Loi+F
M. Kamel : Dans tous les cas, les corps, tu les reprends pas, c'est pas possible.	A
M. Antoine : On le met sur une bouée, soit tu vis, soit tu meurs !	Loi+F
Enseignante : M. Samuel ?	A
M. Kamel : Tu vas donner les corps aux familles, mais tu peux pas les donner, toi aussi, tu es mort.	A
M. Samuel : Ou on meurt tous, c'est pas grave ! C'est mieux, je veux dire, c'est ça le, le, le rapport à la mort, c'est que voilà, on se retrouve tous dans le...	RVie
Enseignante : M. Kamel ?	A
M. Kamel : Non, non, si il va mourir euh, il est condamné, s'il meurt, s'il meurt,	

vaut mieux le sacrifier, hein !	Loi+F
Enseignante : D'accord.	A
M. Kamel : Même lui, il devrait prendre la responsabilité tout seul, de se jeter à l'eau.	Loi+F
Enseignante : Oui, mais il est blessé, donc il n'a peut-être pas les moyens de se jeter à l'eau.	A
M. Samuel : Ah...	A
M Bernard : Il est condamné pour cette personne, là ?	A
Enseignante : Et on sait qu'il va mourir.	A
M. Kamel : Quoi qu'il en soit, même tu le sauves, même tu le sauves, il meurt.	Loi+F
M. Bernard : Ah, même si on le sauve, il meurt ?	A
Enseignante : Et oui, c'était le contrat au départ.	A
M. Samuel : Ouais, mais c'est pas mieux de mourir euh, je veux dire, dans les, les bras de tes proches qui t'attendent.	Conf
Enseignante : Mais.	A
M. Antoine : Ouais, mais tu coules, dans tous les cas.	A
Enseignante : Dans tous les cas, vous allez couler.	A
M. Samuel : Et ben, on meurt tous !	RVie
Enseignante : Donc, il ne va pas mourir dans les bras de ses proches !	A
M. Antoine : Ben non, parce que y a aussi ses enfants aussi sur le bateau, sur la petite barque.	Conf
Enseignante : Non, non. Alors, Monsieur Mokhtar ?	A
M. Mokhtar : Ouais, ben moi, je prendrais l'initiative de le jeter, hein. Pas le jeter, je ferais...	Loi+F
M. Kamel : Dans de bonnes conditions, quoi ! Avec une bouée et, puisqu'il va mourir.	Loi+F
M. Mokhtar : Ben en fait, en fait, je le mets sur une barque, et je le laisse partir !	Loi+F
M. Samuel : En fait, je peux les comprendre, je peux comprendre maintenant...	Loi+F
Enseignante : Y a qu'une barque.	A
M. Samuel : C'est juste pour dire, moi, je peux comprendre parce que, Ben Laden, ils lui ont fait la même chose, hein ! Ils l'ont jeté à l'eau, ils lui ont fait	Loi+F

ses obsèques dans, dans l'eau.	
M. Bernard : Oui, c'est vrai !	Loi+F
Enseignante : Ah oui.	A
M. Samuel : Ils l'ont jeté, ils ont dit, comme ça, y aura pas de...	Loi+F
Enseignante : Pour se débarrasser du corps.	A
M. Samuel : Voilà, comme ça, y aura pas de tombeau. Donc on peut comprendre !	Loi+F
M. Kamel : Surtout, surtout qu'ils voulaient pas que quelqu'un voit...	Loi+F
M. Antoine : Ca veut dire que la personne, elle est consciente ?	A
Enseignante : Dans le bateau ?	A
M. Antoine : A ce moment-là, à ce moment précis.	A
Enseignante : Et oui, elle est blessée, mais elle est quand même consciente.	A
M. Bernard : Je lui demande, moi en fait, je lui demande.	Loi+F
M. Antoine : Si elle me dit, je vous en supplie, je vous en supplie de, de pas le faire !	Loi+F
Enseignante : C'est intéressant ce que vous dites. Si la personne est consciente, est-ce que c'est plus difficile que si la personne est inconsciente ?	A
M. Kamel : Oui, bien sûr.	Loi+F
M. Bernard : Ouais.	Loi+F
M. Antoine : C'est sûr.	Loi+F
M. Mokhtar : Ouais.	Loi+F
Enseignante : Pourquoi ?	A
M. Samuel : Parce que.	Loi+F
M. Antoine : Quelqu'un qui vous supplie de le sauver, ça va pas être la même que quelqu'un qui est inconscient ! Inconscient, on va le jeter, on va l'oublier !	Loi+F
M. Kamel : Est-ce que cette personne, elle sait qu'elle, qu'elle va mourir ?	A
Enseignante : Bonne question.	A
M. Kamel : On se raccroche toujours, on se raccroche toujours à la vie.	RVie
Enseignante : Elle ne peut pas savoir de toute façon, elle sait qu'elle est blessée...	A
M. Bernard : Mais nous, on peut savoir, pourquoi nous, on peut savoir, et pas lui	A

?	
M. Antoine : Parce qu'on est médecin.	A
Enseignante : Bien, on voit bien que la personne est en mauvais état.	A
M. Bernard : Quand l'équipage ils savent, qu'il va mourir, euh, en gros, qu'on le sauve ou pas, il meurt, mais pas lui, il le sait !	Loi+F
Enseignante : Mais de toute façon, si vous le savez, vous n'allez pas lui dire.	A
M. Bernard : Comment ?	Loi+F
Enseignante : Humainement, on ne peut pas le dire à la personne.	A
M. Bernard : Ben si, on va lui dire !	Loi+F
M. Samuel : Si, on peut lui dire !	Loi+F
M. Bernard : Ca va jouer, ça !	Loi+F
M. Kamel : Ca va jouer, ouais, sur les sentiments.	Loi+F
M. Bernard : Si on va le dire, obligé on va lui dire !	Loi+F
Enseignante : Allez, M. Samuel ?	A
M. Samuel : Non, ça y est, j'avais dit en fait, ben, je pense que, si on meurt tous ou...	Loi+F
M. Kamel : Est-ce qu'il a l'usage de la parole encore ?	A
M. Samuel : Mais après, ça rentre maintenant, ce qui rentre en compte du fait que, est-ce que il sait qu'il va mourir ou pas, voilà, ça, on voudrait savoir.	A
Enseignante : Et qu'est-ce que ça change s'il sait qu'il va mourir ?	A
M. Bernard : Ben, ça change tout !	Loi+F
M. Samuel : Ben, ça change que, il va peut-être nous aider, lui !	Egoc
M. Kamel : Peut-être qu'il va porter la responsabilité de tout ça.	Egoc
M. Bernard : C'est lui tout seul qui va la prendre, ouais !	Egoc
Enseignante : Et du coup, ça vous enlève le poids de prendre la décision de pousser.	A
M. Kamel : La décision, ouais.	Egoc
Enseignante : C'est intéressant.	A
M. Samuel : Essayez, si c'est, si c'est l'un d'entre nous par exemple. Ou vous, ou... Mais non, mais tout ça pour revenir au fait, c'est important ce que je dis !	A
Enseignante : On ne sera jamais dans un bateau où il y a un incendie et...	A

M. Bernard : Ben pourquoi ! Ben si ! On peut être aussi dans un incendie.	A
M. Antoine : Si vous faites une sortie avec les détenus.	A
M. Samuel : Faut jamais dire jamais, déjà. Mais je veux dire, un jour...	A
M. Antoine : Vous faites une sortie avec les détenus. Vous pouvez faire une sortie un jour avec les détenus, vous organisez ça...	A
M. Kamel : Y a que les condamnés qui sortent.	A
Enseignante : Une sortie avec les détenus...	A
M. Kamel : Si, y en a qui le font.	A
Enseignante : Oui, je crois qu'il y en a qui le font, oui. Je ne savais même pas que c'était possible avant.	A
M. Samuel : Non, mais les condamnés hein, pas les prévenus comme nous, quoi.	A
M. Bernard : En fait, on a un temps ? Ouais, c'est vrai !	A
Enseignante : Vous avez intérêt à vous dépêcher, parce que l'embarcation est dangereusement basse sur l'eau, et elle va couler.	A
M. Samuel : Une minute quoi !	A
M. Bernard : Donc c'est dans la minute qui suit, quoi.	A
M. Samuel : Je pense quand même, pour parler concrètement oui, je pense que s'il faut sauver plusieurs vies, et que la personne, elle est mourante, la question normalement, pratiquement, elle se pose pas, quoi. Excuse-nous, mais on est là, voilà, on la jette.	Loi+F
Enseignante : On la jette à l'eau ?	A
M. Samuel : Maintenant, est-ce que la personne, elle est pas mourante, c'est une autre variante, là, c'est autre chose, choisir une personne...	Loi+F
Enseignante : Alors là, c'est complètement autre chose. C'est-à-dire que choisir au hasard, une personne qui n'est pas blessée.	A
M. Samuel : Ben, ça s'est déjà passé, même, dans un truc, ils avaient fait un film, ils avaient fait à la courte paille. Ils devaient, qui c'est qui devait se sacrifier.	Loi+F
Enseignante : Pour que ce soit le hasard ?	A
M. Samuel : Voilà.	Loi+F

M. Bernard : C'est quoi la courte paille ?	A
M. Antoine : C'est tirer à la courte paille.	A
M. Bernard : En gros euh, même euh, ouais, ouais, ouais, j'ai compris.	A
M. Antoine : C'est un jeu pour décider.	A
Enseignante : Et donc, s'il n'y a personne de blessé, qu'est-ce que vous faites ?	A
M. Bernard : Si y a personne de blessé ?	A
M. Samuel : Après, on peut dire, y a les personnes âgées bon, qui ont vécu, y en a qui vont penser comme ça ?	Loi+F
Enseignante : D'accord.	A
M. Samuel : Les jeunes, on fait comme quand on va prendre un avion, d'abord les femmes, et les femmes enceintes, et les enfants.	Solid
M. Bernard : Les femmes et les enfants.	Solid
M. Samuel : Les femmes et les enfants, après les femmes enceintes.	Solid
M. Antoine : Non, les femmes enceintes avant !	Solid
M. Bernard : Non, ça va avec, non, ça va avec.	Solid
M. Samuel : Ouais, ça va avec ! Eux, eux, on les élimine quoi, eux, on, on les jette pas. Après, on regarde euh, je sais pas moi, regarde euh, ouais, les personnes âgées, déjà, les volontaires.	Loi+F
Enseignante : Il n'y en aura pas.	A
M. Bernard : Non, parce que ça va avec, ça va avec, les personnes âgées.	Solid
M. Samuel : Qui, qui c'est qui est en fin de vie, et qui a son enfant, euh, qui a son fils, mais qui est âgé, qui a peut-être quarante-cinq ans, il peut dire euh, avant qu'ils choisissent mon fils qui est en pleine forme, ou quoi que ce soit, je vais, je vais me sacrifier.	Loi+F
M. Antoine : Ouais, ça existe, ça existe des courageux, des volontaires, y en a.	A
Enseignante : Oui, il y en a qui sont capables de se sacrifier, oui.	A
M. Samuel : On les voit dans les films, hein.	A
M. Antoine : Comme M. Samuel, il est pas capable, on le sait, mais quelqu'un y, quelqu'un d'autre, il serait capable de se sacrifier.	Egoc
M Samuel : Ben, il a tout dit !	Egoc
M. Antoine : M. Samuel, il serait capable pour des enfants.	RVie

M. Samuel : Ouais, voilà, hum.	RVie
M. Bernard : Plutôt avec les femmes.	A
M. Samuel : Ouais, mais c'est vrai, c'est vrai !	A
Enseignante: Si quelqu'un veut se sacrifier, en fait, il va se passer quoi dans sa tête à ce moment-là ?	A
M. Mokhtar : Ben, il va se dire euh, je vais sauver plusieurs vies, je sacrifie la mienne, voilà.	RVie
M. Bernard : Il va mourir en tant qu'héros.	RVie
M. Kamel : C'est pour soulager sa conscience.	RVie
Enseignante : Enfin, en même temps, une fois qu'il sera mort...	A
M. Antoine : C'est pour s'acheter, s'acheter une place au paradis.	RVie
Enseignante : C'est pour s'acheter une place au paradis ?	A
M. Kamel : Il sera médaillé à titre posthume.	RVie
Enseignante : Oui, mais du coup, il est mort.	A
M. Kamel : Ben oui, mais à titre posthume.	RVie
M. Bernard : Franchement, ça va être dur, que quelqu'un se sacrifie.	A
M. Kamel : Peut-être qu'après, sa famille auront euh...	Conf
M. Antoine : C'est comme quelqu'un qui fait une greffe.	RVie
M. Bernard : Et si y a des personnes, dans, dans, dans ce truc là, y a des personnes, une personne qui a le cancer, si elle est condamnée, mais elle va mourir dans sept, huit mois ?	Loi+F
Enseignante : Mais du coup, personne ne le sait, il n'y a que lui qui le sait.	A
M. Bernard : Ouais !	Loi+F
Enseignante : Et il se sacrifie ?	A
M. Bernard : Ben ouais, il va mourir incessamment.	Loi+F
Enseignante : Mais vous ne trouvez pas qu'au moment de se sacrifier, il y a l'instinct de survie qui revient ?	A
M. Bernard : Ouais.	A
M. Kamel : Mais y a pas d'instinct, sa vie, là, elle est foutue, le mec.	Loi+F
M. Antoine : Ça dépend pour qui, ça dépend pour qui, hein ! Après, l'instinct de survie, il se fait automatiquement, il passe dans n'importe quelle tête. Après,	Loi+F

est-ce qu'on se sacrifie...	
M. Bernard : Franchement, c'est dur.	A
Enseignante : Donc, dernier tour, vous choisissez quelle option, M. Samuel ?	A
M. Samuel : Moi, la même, la même que la première.	RVie
Enseignante : On meurt tous ensemble. M. Bernard ?	A
M. Bernard : Ça dépend, si la personne, elle sait qu'elle est morte euh, je la jette, euh, que, quoi qu'il arrive, elle meurt...	Loi+F
Enseignante : Qu'elle est condamnée ?	A
M. Bernard : Ouais.	Loi+F
Enseignante : Il va falloir la prendre et la pousser...	A
M. Bernard : Non, mais vous avez dit que, quoi qu'il en soit, il est mort, donc je vous parle de ça.	Loi+F
M. Kamel : Quoi qu'il en soit, il va mourir.	Loi+F
Enseignante : Il va mourir.	A
M. Antoine : Vous êtes plusieurs sur le bateau, ça veut pas dire que c'est toi qui le jette à l'eau.	Loi+F
M. Bernard : Moi, je suis sûr, il va mourir, qu'on le jette ou qu'on le jette pas, il va mourir ! S'il est au courant, moi, je le jette, s'il est pas au courant, je, je le jette pas.	Loi+F
M. Samuel : Ca veut pas dire que c'est toi qui va le pousser, vous êtes plusieurs, pourquoi ce serait toi qui va le pousser ?	Loi+F
Enseignante : M. Antoine ?	A
M. Bernard : Parce que j'ai l'instinct de poussage, moi.	Loi+F
M. Samuel : T'es un pousseur.	Loi+F
Enseignante : M. Antoine, quelle est votre option ?	A
M. Antoine : Ah, pour quelqu'un qui est condamné ? Ben ouais, faut en discuter avec les autres, et voilà.	Loi+F
M. Bernard : Mais y a pas le temps de discuter, c'est ça aussi !	Loi+F
M. Antoine : Ben si !	A
Enseignante : Pourquoi en discuter avec les autres ?	A
M. Antoine : A partir du moment où on est deux, on est plus forts, donc ça veut	

dire, on peut le jeter !	Loi+F
M. Kamel : Ca divise le cas de conscience.	Loi+F
Enseignante : Voilà, c'est ça, ça dilue la responsabilité sur plusieurs personnes.	A
M. Bernard : Non, mais tu sais ce que je ferais ? Je chaufferai quelqu'un qui le jette, moi, je le jette pas.	Loi+F
M. Kamel : Non, mais après...	A
M. Antoine : Moi, je sais pas.	A
Enseignante : C'est difficile de pousser quelqu'un, vous en avez conscience ?	A
M. Bernard : Mais c'est difficile de mourir aussi, non ?	RVie
Enseignante : Mais c'est difficile de ne rien faire.	A
M. Bernard : Mais c'est difficile de mourir.	RVie
Enseignante : M. Kamel ?	A
M. Bernard : Ben, c'est pour ça qu'il faut le jeter.	Loi+F
M. Kamel : Pareil.	Loi+F
Enseignante : Et M. Mokhtar ?	A
M. Mokhtar : Moi, c'est pareil, hein.	Loi+F
M. Samuel : Moi, je me verrais pas pousser quelqu'un. Je dis, on meurt tous.	RVie
Enseignante : Je vous remercie.	A

Annexe 30 : Guide d'entretien Thème Famille

- 1) Quels sont les mots qui vous viennent à l'esprit quand on évoque le terme « famille » ?
- 2) Pour vous, quelles sont les valeurs incarnées par la famille ?
- 3) En quoi ces valeurs sont-elles importantes ?
- 4) Pourriez-vous transgresser une loi si un membre de votre famille était en jeu ?
- 5) Pouvez-vous donner un exemple ?
- 6) En quoi la famille est-elle si importante ?
- 7) Tous les membres de votre famille ont-ils la même importance pour vous ? Quels sont les membres les plus importants à vos yeux ? Pourquoi ?
- 8) Dans quelle mesure votre incarcération a-t-elle renforcé la solidarité familiale ?

Annexe 31 : Retranscription de l'entretien avec M. Kamel

Cet entretien a été enregistré sur un support audio, et entièrement retranscrit.

Enseignante : Voilà, les piles sont neuves, et vraiment, cela devrait fonctionner impeccablement. Alors le premier, c'était le dilemme... Je ne les prends pas dans l'ordre chronologique. Le dilemme du tramway.

M. Kamel : Oui.

Enseignante : On avait le dilemme du tramway, et le dilemme du pont.

M. Kamel : Oui.

Enseignante : Le tramway, c'est qu'il fallait actionner un aiguillage.

M. Kamel : Oui.

Enseignante : Il y a un tram qui se dirige...

M. Kamel : Ce n'est pas dans le tunnel, non ? Rien à voir.

Enseignante : Il y avait deux voies, il y avait cinq personnes sur une voie, une personne sur l'autre, et du coup, il fallait actionner un aiguillage.

M. Kamel : Pour sauver telle ou telle personne.

Enseignante : Pour sauver les cinq personnes, et envoyer le tramway sur la seule personne qui était sur la voie.

M. Kamel : Et sinon, le tramway, il passait normalement vers les cinq, c'est ça ?

Enseignante : Oui, ou sinon, le tramway tue les cinq. Et du coup, alors vous vous étiez positionné... Mais vous n'étiez pas arrivé, en fait. Vous avez fait le dilemme du pont, vous.

M. Kamel : Non, je l'ai pas fait celui du tramway ?

Enseignante : Ah oui. Vous avez fait le pont.

M. Kamel : Le pont, oui.

Enseignante : Du coup, le pont, c'était intéressant, parce qu'en fait, l'idée, c'était de pousser quelqu'un sur une voie ferrée.

M. Kamel : Voilà, pour en sauver deux autres.

Enseignante : Pour bloquer le wagon. Vous vous en souvenez ?

M. Kamel : Oui, je m'en souviens très bien.

Enseignante : Oui. Et dès le départ, vous avez pris la parole en disant que c'était un assassinat.

M. Kamel : Ben oui, on tue quelqu'un pour sauver quelqu'un d'autre.

Enseignante : Et vous vous souvenez que les membres du groupe avaient du mal à comprendre ?

M. Kamel : A interpréter.

Enseignante : A comprendre où vous vouliez en venir. Donc, vous avez dit : « Pousser quelqu'un, tuer volontairement, c'est un assassinat ».

M. Kamel : Oui.

Enseignante : Donc j'ai bien interprété vos propos.

M. Kamel : C'est ça, très bien interprété.

Enseignante : Donc en fait, quand vous dites ça, vous refusez d'utiliser un humain.

M. Kamel : Ben, de sacrifier quelqu'un.

Enseignante : De sacrifier.

M. Kamel : De sacrifier quelqu'un pour sauver quelqu'un.

Enseignante : Ok.

M. Kamel : Sans qu'il y ait des circonstances, parce que y a pas de circonstances atténuantes.

Enseignante : Et si c'était le cas du tramway. Actionner un aiguillage ?

M. Kamel : Ben là, quoi qu'il en soit, c'est plus pareil, parce que là, c'est, y a quelqu'un qui va mourir forcément. Donc autant sauver le plus de monde, quoi.

Enseignante : Mais ça semble moralement plus acceptable.

M. Kamel : C'est plus acceptable, parce que l'autre, si on le touche, pas il va vivre. On le tue pas, on fait rien. Tandis que là, c'est inéluctable, s'il va à droite le tramway, y a cinq morts, s'il va à gauche, y a qu'un mort. Quoi qu'il en soit, y aura quelqu'un de mort. Donc autant faire le moins possible.

Enseignante : D'accord. Mais vous vous étiez resté sur le fait que ce n'était pas possible de pousser un être humain.

M. Kamel : Ah oui, ben non, ah ben non, on va pas tuer quelqu'un.

Enseignante : De le sacrifier pour sauver l'autre personne.

M. Kamel : C'est un meurtre.

Enseignante : Oui. Donc, certains vous avait dit : « C'est comme si on tire avec une arme ». Vous vous en souvenez, non ?

M. Kamel : Oui, oui, c'est un peu confus après.

Enseignante : Alors, ensuite, on avait le dilemme de l'héritage. Vous n'étiez pas présent.

M. Kamel : De l'héritage ? Non, je n'y étais pas.

Enseignante : Oui. Le don d'organe. Vous n'étiez pas présent. Le don d'organe, c'était un footballeur professionnel connu qui devait donner son rein à son frère malade.

M. Kamel : Non, j'y étais pas, là.

Enseignante : Le chirurgien, vous étiez là.

M. Kamel : Oui, j'étais là.

Enseignante : Alors le chirurgien, c'était, il avait un SDF qui arrivait pour une visite médicale, un SDF qui n'avait aucun souci de santé. Et il y avait cinq patients qui étaient en attente d'une greffe d'organes, vous vous en souvenez ?

M. Kamel : Oui.

Enseignante : Et donc l'idée, c'était, « Est-ce qu'il peut sacrifier le SDF et utiliser ses organes pour sauver la vie des cinq autres ? ». Vous vous êtes exprimé en premier, vous vous souvenez de ce que vous avez dit ?

M. Kamel : Bah, pareil, j'ai dû dire la même chose que pour le pont. Pour l'histoire du pont. A part si le gars, il est coopérant, peut-être. Je ne sais pas...

Enseignante : Vous aviez dit : « Moi voilà, une personne, c'est une personne, c'est un être humain, SDF ou pas ».

M. Kamel : Ben oui.

Enseignante : Ok. « Il est en bonne santé, faut le laisser tranquille, faut le laisser en vie, on va pas tuer des gens, c'est un assassinat ! » Avec M. Laurent qui confirmait : « C'est un assassinat ». Alors après, je crois qu'il y avait l'histoire « Cela dépend de ce que la personne a fait », c'est ça hein ? C'est ça.

M. Kamel : Oui, après y a les variantes, oui.

Enseignante : Oui. Y a un élève qui disait, « Oui, mais Michel Fourniret, si vous prenez des gens comme ça, ils ont pas besoin de vivre... Et là, vous étiez d'accord avec lui. Je crois que ce qui vous faisait réagir, c'était la pédophilie, c'est ça ? Vous aviez dit, « Moi, j'ai une fille », je m'en souviens. Ok, ça fonctionne. Le dilemme du soldat. Après, vous avez été présent à tous les dilemmes. « Vous êtes le chef d'un groupe de soldats, vous vous en souvenez ? Y en a un qui est blessé, est-ce que vous le récupérez, mais vous savez que vous allez condamner le reste du groupe ».

M. Kamel : Oui, sinon, on laisse et on se sauve et on sauve, c'est ça ?

Enseignante : Oui, c'était exactement ça. Et donc vous aviez dit : « Faut se battre, faut se battre ! ».

M. Kamel : Ben oui.

Enseignante : Faut pas le laisser.

M. Kamel : Faut essayer. Qui tente rien n'a rien.

Enseignante : « Il faut le prendre ».

M. Kamel : C'est l'armée en plus hein, c'est un devoir !

Enseignante : Vous avez fait l'armée, vous ?

M. Kamel : Non, j'ai été réformé.

Enseignante : Réformé ?

M. Kamel : Oui.

Enseignante : « On est en temps de guerre, on est en temps de guerre » vous avez dit. « Il est pas possible de laisser le blessé ».

M. Kamel : Ben oui, on passe en cour martiale pour ça ! Abandon de collègue, enfin de collègue, de soldat.

Enseignante : « L'esprit de groupe, y a une charte aussi, c'est obligé », vous avez dit. Oui, d'accord. Et vous n'avez pas varié de positionnement.

M. Kamel : Ah, moi, je suis têtu. Je suis quelqu'un de têtu.

Enseignante : Oui, mais vous entendez ce que disent les autres. Du coup, ça ne veut pas dire que forcément, vous allez changer votre représentation. Vous n'êtes pas obligé. Alors, le dilemme de la mort programmée. C'était, alors celui-là, il était un peu compliqué. C'était dans la salle d'attente d'un hôpital.

M. Kamel : Je m'en rappelle.

Enseignante : Quelqu'un qui vous demandait d'aller tuer son père parce qu'il voulait hériter.

M. Kamel : Il voulait hériter, il voulait se débarrasser plus vite en fait, c'est ça !

Enseignante : Exactement. Et donc vous aviez dit : « C'est un assassinat, on revient toujours à la même chose, c'est un meurtre ! ». Vous me confirmez, vous êtes toujours d'accord ?

M. Kamel : Toujours. Tout le temps.

Enseignante : Ok. Ah oui, après il y avait une histoire de morale, vous avez parlé de la morale. Et je vous avais demandé ce que c'était que la morale. Vous aviez dit que c'était contre la loi, contre la religion, contre tout.

M. Kamel : Oh, je n'ai pas dû parler de religion, moi. Ça ne doit pas être moi, il est très rare que je parle de religion, surtout par les temps qui courent.

Enseignante : D'accord.

M. Kamel : Je ne pense pas que ce soit moi, la religion, je parle, je me connais, je ne parle jamais de religion. Parce que je sais que c'est une prise de tête avec tout le monde, alors je laisse aux autres le soin de s'en charger.

Enseignante : Ok.

M. Kamel : Je veux pas rentrer dans les polémiques. Chacun ses idées, j'ai les miennes, je les garde.

Enseignante : Oui, puis les idées de chacun sont respectables.

M. Kamel : Non, mais en religion, je ne vais pas m'aventurer.

Enseignante : Vous aviez dit : « Non, moi je le touche pas, même pour un milliard, je le touche pas ».

M. Kamel : Ben non !

Enseignante : Oui, parce ce qu'il y avait une histoire d'argent, parce que certains étaient intéressés par l'argent.

M. Kamel : Ben moi, quoi qu'il en soit, il va mourir, donc il attend, puis c'est tout !

Enseignante : Ok. Et vous dites très bien : « Ah là, le dilemme, c'est de l'argent contre la vie ! » Et en fonction de la somme d'argent, il y en a qui font quand même le choix de le sacrifier. Et l'histoire de la pédophilie, oui donc en fait, l'idée, c'est quelqu'un qui a commis quelque chose de grave, comme un acte de pédophilie, ce serait peut-être possible de le faire ?

M. Kamel : Oui, ben voilà, y a des circonstances atténuantes.

Enseignante : D'accord.

M. Kamel : On dira plutôt que ce sera plus simple, plus facile, y aura moins de problème.

Enseignante : Donc, la décision est plus facile à prendre...

M. Kamel : Donc, la décision serait plus facile à prendre.

Enseignante : Ok. Le dilemme moral de Heinz, vous vous en souvenez ?

M. Kamel : Non.

Enseignante : La femme de Heinz est très malade. Son mari va chez le pharmacien...

M. Kamel : Il va chez le pharmacien, il a un antidote, mais il veut pas lui donner, parce qu'il attend de breveter et tout ça, là.

Enseignante : Oui, et il veut gagner de l'argent. Et vous avez pris la parole en premier, vous avez dit : « C'est un traître le pharmacien ».

M. Kamel : Oui, il devrait être radié de l'ordre des pharmaciens.

Enseignante : Oui : « Sa femme est en fin de vie, il doit la sauver, il est immoral ».

M. Kamel : C'est une honte. Oui, c'est non-assistance à personne en danger.

Enseignante : Du coup, régulièrement, vous évoquez la moralité, vous êtes un des seuls. Donc ce serait quoi la moralité, les valeurs morales ?

M. Kamel : Ben, c'est les valeurs de la société en fait, une vie, elle prime sur l'appât du gain.

Enseignante : Oui, du coup, c'est une valeur morale, c'est celle à laquelle vous êtes attaché ?

M. Kamel : Ben, c'est une valeur morale, oui, bien sûr.

Enseignante : Est-ce que c'est la valeur de la société ?

M. Kamel : Ah ben, en principe, entre guillemets, cela doit être comme ça !

Enseignante : On voit bien qu'en réalité...

M. Kamel : En réalité, c'est l'argent ! On est dirigé par l'argent, la plus grande partie ! Mais la vraie moralité, c'est...

Enseignante : Oui, je suis bien d'accord. Normalement, la valeur morale première, c'est le respect inconditionnel de la vie humaine.

M. Kamel : Oui voilà, c'est le respect de la vie, et puis c'est tout. Les vraies valeurs, c'est la vie, ce n'est pas l'argent !

Enseignante : Oui, et vous aviez dit aussi : « C'est non-assistance à personne en danger », et vous avez parlé du serment d'Hippocrate.

M. Kamel : Mais après, les pharmaciens, je sais pas si ils le signent.

Enseignante : Oui, oui, c'était, j'avais un doute. Je pense que c'est les médecins.

M. Kamel : Mais ils ont une charte, les pharmaciens.

Enseignante : Ah oui, de toute façon, ils ont un code de déontologie.

M. Kamel : Ils ont un code, donc c'est non-assistance à personne en danger.

Enseignante : On est bien d'accord, privilégier le respect inconditionnel de la vie humaine, donc là, on est bien d'accord. Oui, vous avez dit à la fin : « C'est immoral, ce qu'il fait ». Le dilemme moral du délit de fuite ? Un jeune homme d'une vingtaine d'années qui renverse un piéton avec sa moto, personne ne l'a vu. La personne est blessée, il y a son père qui entend le fait divers à la radio, et qui critique ce type d'attitude.

M. Kamel : Et il se rend compte que c'est son fils, c'est ça ?

Enseignante : Et bien du coup, il ne s'en rend pas compte, et la question c'est : « Est-ce que le fils doit se dénoncer, ou est-ce qu'il est préférable de se taire ? », vous vous en souvenez ?

M. Kamel : Oui, oui.

Enseignante : Ok.

M. Kamel : Là, il me semble que j'avais pas trop parlé, là.

Enseignante : Ah oui. C'est marrant, vous avez bonne mémoire.

M. Kamel : Oui, oui, ce n'est pas des sujets qui m'interpellent.

Enseignante : Vous avez dit : « Ben, je dis rien, je dis rien. Mon père, c'est à coup de ceinture ».

M. Kamel : Non, non, c'est pas moi, ça. Mon père ne m'a jamais touché.

Enseignante : C'est vrai ? Il faudra que je vérifie alors.

M. Kamel : Il ne m'a jamais frappé, donc. Enfin, il est calme comme moi, quoi.

Enseignante : Vous êtes un faux calme ?

M. Kamel : Non, je suis hyper nerveux...

Enseignante : Mais très contenu.

M. Kamel : Mais pour que je m'énerve, il m'en faut, il m'en faut un paquet. Mais quand je m'énerve, après, c'est fini, je m'arrête plus. Mais il m'en faut beaucoup. Mais sinon, je suis très calme devant les problèmes.

Enseignante : Moi, je vous ai toujours vu calme.

M. Kamel : Faut vraiment que ce soit un truc où, vraiment, on m'en a fait beaucoup, que je sois énervé, énervé !

Enseignante : Le dilemme Le virus. Il est pas mal celui-là, il y a une substance mortelle, il y a une substance qui soigne, et du coup, il y a un virus qui tue des milliers de personnes.

M. Kamel : Hum, ça c'était plus un choix, oui en fait, qui tuait des milliers de personnes, et y en a quelques-unes qui ont un antidote...

Enseignante : Et bien, en fait, il y a deux injections à faire, il y en a une mortelle, une qui va sauver, est-ce que vous faites les injections ?

M. Kamel : Après, fallait savoir si les deux personnes, elles étaient condamnées ou pas.

Enseignante : C'est ça. Là vous dites : « C'est un choix forcé, et après... ».

M. Kamel : Faut prier que ce soit la première injection, et que ce soit la bonne.

Enseignante : Ah oui, parce que y en a qui avait eu l'idée de... Non, parce que l'idée de départ, c'était de prendre deux personnes au hasard. Vous, vous avez dit : « Il faut trouver deux autres personnes. On ne peut pas forcer quelqu'un à ne pas faire ce qu'il veut ».

M. Kamel : Oui, bien sûr, faut des volontaires. Pour sauver l'humanité, je pense que y aurait quand même quelqu'un au début qui...

Enseignante : Vous n'avez pas trop parlé sur ce dilemme.

M. Kamel : Oui, ça dépend des sujets.

Enseignante : Vous avez dit : « J'abandonne le projet. Je laisse à un autre laboratoire ». Non, vous n'avez pas trop parlé. Le dilemme du juge. Pour une même transgression, il y en a un qui est connu et qui écope d'une peine beaucoup plus lourde, parce que le juge veut faire un exemple.

M. Kamel : Ah, j'étais pas là, si ?

Enseignante : Si.

M. Kamel : Ah bon.

Enseignante : Deux individus, Paul et Jacques, ont été arrêtés pour ne pas avoir aidé une personne en danger. Une femme était mourante suite à un accident de voiture, vous vous en souvenez ?

M. Kamel : Oui. Vaguement par contre.

Enseignante : Il y en a un qui est très connu, famille riche et influente, et l'autre qui n'est pas connu. Le procès de celui qui est très connu est très médiatisé, et en fait, l'idée, c'est de faire un exemple. Et donc la question était : « Est-il moralement acceptable que le juge en condamne un pour le même fait à une peine plus lourde que l'autre ? ».

M. Kamel : Ben non, c'est immoral. Mais comme le monde, il est régi par l'argent...

Enseignante : Oui, et vous avez parlé des journalistes aussi.

M. Kamel : Ceux qui ont de l'argent, ils s'en sortent, ceux qui en ont pas, ils sont dans la mouise, comme on dit.

Enseignante : Là, vous aviez évoqué les journalistes, et le fait qu'il y ait des choses qui soient très médiatisées.

M. Kamel : Oui, bien sûr, on le voit tout le temps, hein.

Enseignante : « Oui, médiatiser l'affaire comme ils le font ici ».

M. Kamel : Bien sûr que c'est injuste, en plus, ce n'est pas normal. Y a des exemples, y a plein d'exemples !

Enseignante : Ok, vous avez parlé de la médiatisation, effectivement.

M. Kamel : Qui fausse, ça fausse les données.

Enseignante : Oui, c'est ce que vous aviez dit : « Il faut que les deux personnes soient condamnées de la même façon ».

M. Kamel : Bien sûr.

Enseignante : Même si c'est une personne de votre famille, vous dites : « Par souci d'égalité, même faute, même condamnation ».

M. Kamel : Bien sûr, je vois pas pourquoi y a un plus, l'autre moins !

Enseignante : Ok. Le dilemme du sauvetage. C'était le navire de croisière, il faut embarquer dans un canot, il y a une personne blessée qui ne va pas survivre, et il n'y pas assez de place dans les canots de sauvetage. Est-ce que c'est moralement acceptable de le jeter par-dessus bord ? Bon, il y en a qui était d'accord pour le jeter, et vous, vous avez dit que vous n'étiez pas d'accord.

M. Kamel : Non, j'ai dû dire que...

Enseignante : Allez-y.

M. Kamel : S'il était condamné, avec son accord, on aurait pu le, oui, qu'il se volontarise quoi.

Enseignante : C'est ça, c'est exactement ce que vous avez dit : « Non, s'il va mourir, s'il est condamné, s'il meurt, il vaut mieux le sacrifier ! »

M. Kamel : Hé, faut avoir du courage, faut avoir du courage pour tuer quelqu'un ! Parce que c'est pareil, ça revient à tuer. Enfin, à tuer plus vite !

Enseignante : Oui, c'est exactement ce que vous avez dit.

M. Kamel : Après, ça reste sur la conscience ! Enfin, je pense, hein, et puis je le prends pas à, après c'est hypothétique hein, ça nous est jamais arrivé donc...

Enseignante : Oui, c'est ça. Mais souvent, c'est mis en avant, d'ailleurs, vous le mettez en avant le fait que quand on discute, on a une position, et dans la vie réelle...

M. Kamel : Après, on peut penser une chose comme ça, et on peut voir.

Enseignante : Et sur le moment, je ne sais pas ce que...

M. Kamel : Et sur le moment, c'est pas pareil, hein !

Enseignante : Vous aviez dit : « Est-ce que cette personne, elle sait qu'elle va mourir ? On se raccroche toujours à la vie ». Oui, il y avait une histoire de conscience, la responsabilité.

M. Kamel : Après, c'est vrai que s'il sait qu'il est foutu, il laisse la... Moi, personnellement, je sais que je suis foutu, je vais pas m'en sortir, je laisse ma place, hein.

Enseignante : Je crois que vous le dites à un moment, je ne sais pas si c'est dans ce dilemme que vous le dites, à un moment, que la personne, si elle sait qu'elle est condamnée, c'est elle qui doit proposer. C'est ça, hein ?

M. Kamel : Oui, et c'est un peu un acte d'héroïsme, un peu.

Enseignante : Oui. Et du coup, pour ça, c'est bon ? Rien à rajouter ?

M. Kamel : RAS.

Enseignante : Alors, maintenant, l'entretien porte sur la famille. Parce que dans ma recherche, je me suis rendue compte que chez tous les participants, la famille occupe une place absolument centrale.

M. Kamel : Ah ben, c'est normal.

Enseignante : Donc si je vous dis : « Famille », quels sont les mots qui vous viennent à l'esprit ?

M. Kamel : Femme, enfants, parents.

Enseignante : Pour vous, quelles sont les valeurs incarnées par la famille ?

M. Kamel : Les valeurs ?

Enseignante : Si vous deviez associer des valeurs à la notion de famille ?

M. Kamel : L'honnêteté, la franchise, voilà.

Enseignante : Pourquoi ces valeurs sont-elles importantes pour vous ?

M. Kamel : Parce qu'au moins, on sait qu'on a une famille. Si on reste honnête, soudé, pas dans le mensonge, au moins on voit qu'on a une famille. Si on commence à mentir à ses proches, c'est pas la peine.

Enseignante : Mais du coup, il y a des amis aussi qui pourraient représenter ces valeurs-là, non ?

M. Kamel : Ben après, les liens du sang, c'est plus fort que les amis quand même ! Quand on a des amis je pense, je pense que les amis, ça sert justement quand on est pas bien dans sa famille. Donc on cherche une roue de secours, en fait. Un ami, c'est une roue de secours pour moi, c'est ce que je pense, parce que moi, je n'ai pas d'ami en fait. J'ai des copains, mais un vrai ami, j'en ai pas.

Enseignante : Par contre, vous avez votre famille.

M. Kamel : J'ai ma famille.

Enseignante : Et ça, c'est hyper important.

M. Kamel : Ben oui. J'ai mon fils, ma fille et ma femme.

Enseignante : Et ils viennent vous voir les enfants ?

M. Kamel : Ben, mon fils est venu il y a quinze jours. Ils ne viennent pas beaucoup, hein. Bon, il est à la fac, là, Il est en plein exam là.

Enseignante : Et il est à Villeurbanne ? Il est à la Doua ?

M. Kamel : Non, il est en ville là, à Lyon 3.

Enseignante : Sur les quais, il est en licence ?

M. Kamel : Il est en deuxième année, oui.

Enseignante : Il doit être sur les quais à Lyon 3.

M. Kamel : Il est à Lyon 3, oui.

Enseignante : Ah, je croyais qu'il était à Lyon 1.

M. Kamel : C'est où ?

Enseignante : Lyon1, c'est la Doua, à Villeurbanne.

M. Kamel : Ah non, il a toujours été sur Lyon... Lyon 2, Lyon 3, c'est collé, elles sont collées ?

Enseignante : Oui, sur les quais. Mais il fait quoi comme cursus ?

M. Kamel : Management.

Enseignante : Management ?

M. Kamel : Oui, Sciences techniques, management.

Enseignante : Dans votre famille, certains membres sont-ils plus importants que d'autres ?

M. Kamel : Non.

Enseignante : Vous ne faites pas cette différenciation.

M. Kamel : Non, je ne fais pas de différence, c'est pareil.

Enseignante : Pourriez-vous transgresser une loi pour un membre de votre famille ?

M. Kamel : Bien sûr, sans problème.

Enseignante : Pouvez-vous donner un exemple ?

M. Kamel : Je sais pas, quand mon fils, on va dire mon fils, puisque moi, c'est soit un garçon qui fait des bêtises, qu'il ait volé quelque chose, ben je prendrais sa place, pour pas qu'il aille en prison.

Enseignante : D'accord. Ou si vous deviez, si par exemple votre fils ou votre fille ou votre femme, sa vie était en jeu, vous seriez prêt à transgresser une loi pour les protéger ?

M. Kamel : Ah oui, sans problème.

Enseignante : Dans quelle mesure votre incarcération a-t-elle renforcée la solidarité familiale ?

M. Kamel : Non, c'est même pas sûr. Je n'ai pas besoin de la renforcer, on est fort. Oui, ça je crois. Enfin, ça, l'éloignement joue, l'enfermement joue ! Ils sont dégoûtés pour moi, mais je veux dire, y a pas de changement.

Enseignante : On voit bien que chez certaines personnes parfois, la famille vient moins. Mais en tout cas, les participants à la recherche étaient tous sur ce registre-là.

M. Kamel : Non, non, moi je suis...

Enseignante : C'est impressionnant l'importance de la famille. Ce sont de vraies valeurs, oui.

M. Kamel : Non, non, ça oui, tout va bien !

Enseignante : Bon et bien, on arrive à peu près au bout. Je vous remercie pour cet entretien intéressant.

Annexe 32 : Retranscription de l'entretien avec M. Laurent

Cet entretien n'a pas été enregistré, compte tenu du caractère sécuritaire de l'établissement pénitentiaire dans lequel M. Laurent a été transféré. Seules les notes manuscrites prises lors de cet entretien sont retranscrites.

1) Quels sont les mots qui vous viennent à l'esprit quand on évoque le terme « famille » ?

La famille, c'est essentiel pour moi.

2) Pour vous, quelles sont les valeurs incarnées par la famille ?

La solidarité, l'amour, la protection et le partage. Les parents sont une chaîne de transmission de l'éducation pour leurs enfants.

3) En quoi ces valeurs sont-elles importantes ?

Elles sont très importantes. La solidité de la famille.

4) Pourriez-vous transgresser une loi si un membre de votre famille était en jeu ?

Oui, sans hésitation.

5) Dans quelle mesure votre incarcération a-t-elle renforcé la solidarité familiale ?

J'ai appris à avoir, à avoir de l'amour pour mes sœurs en prison. J'ai compris, en prison, l'importance que j'avais à leurs yeux, et réciproquement.