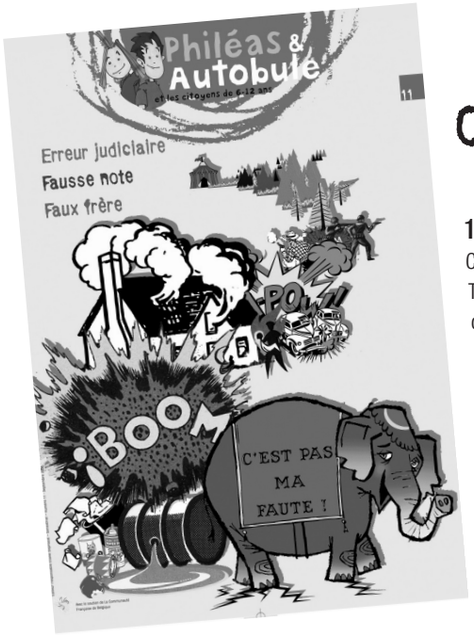
docpedagogiquen°11.qxd 4/07/08 10:32 Page 1

Philéas & Autobule
et les citoyens de 6-12 ans

Pistes pédagogiques du n°11



C'est pas ma faute !

1. INTRODUCTION

C'est pas ma faute ! J'y suis pour rien ! Je n'ai rien fait ! C'est pas moi !...
Toutes ces réflexions, si souvent prononcées par les enfants mais aussi par grand nombre d'adultes nous amènent, dans ce nouveau numéro, à réfléchir sur la notion de responsabilité.
De quoi est-on responsable, ou de qui ? De rien de plus que ce que nous faisons ou ne faisons pas. Mais ce que nous faisons ou ne faisons pas dépend-il de nous et de nous seuls et dans quelle proportion ? La responsabilité s'exerce plus qu'elle ne se pense, elle s'assume, elle se prend.
La responsabilité est « la vérité des actes ». C'est de nos actes que nous avons à répondre. Ce sont les conséquences de nos actes que nous sommes amenés à assumer. Alors, entre n'être responsable de rien et être responsable de tout, il existe probablement un juste milieu auquel il est intéressant de réfléchir.

2. EXPLOITATIONS PÉDAGOGIQUES

Pages 4 et 5 : C'est pas ma faute !

> Enjeux philosophiques

Erreur ou faute ? [1]

Quand on se trompe, il peut s'agir d'une erreur ou d'une faute.
Une faute, par définition, est un défaut ou un manque. Le fait de manquer peut s'appliquer aux règles (mauvaise action, délit, infraction, méfait) mais le manquement peut également concerner la morale ou les prescriptions d'une religion. Dans ce cas, on parlera plus de péché. A l'école, les élèves font souvent des fautes d'attention ; il s'agit ici d'un manque d'attention. Une faute est habituellement évitable.
Une erreur, par contre est un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux (erreur des sens, d'interprétation, de perception, de jugement, de raisonnement, de tactique). Elle est basée sur l'incompréhension complète d'une chose. Elle est involontaire, c'est-à-dire qu'elle n'apparaît pas au sujet qui la commet. C'est en commettant des erreurs qu'on apprend. Celui qui ne commet pas d'erreurs n'apprend pas, il sait !
L'erreur peut avoir plusieurs causes : l'oubli, la distraction, le fait de ne pas distinguer quelque chose d'important, le manque de connaissances ou de méthode.
Quand l'erreur est commise dans le domaine de la connaissance ou de l'apprentissage (erreur de virgule dans un calcul, par exemple), les conséquences ne sont pas très graves, quelques points en moins à la note d'évaluation…
Dans le domaine de l'action, les conséquences peuvent, par contre, être dramatiques (erreurs médicales, etc.). En fait, on pourrait juger des erreurs par leurs conséquences. Pour éviter les erreurs, il est possible de procéder par décomposition du problème et par la mise en évidence des difficultés qui se présentent. On n'a toutefois pas toujours ni le temps, ni la possibilité de s'informer complètement. Il faut agir et il arrive que trop d'analyses tuent l'action. Le fait de ne pas toujours avoir une vue d'ensemble complète de tous les paramètres oblige parfois à agir à partir d'hypothèses et à vérifier si ces hypothèses amènent des conséquences positives ou non. Commettre des erreurs montre qu'on agit, mais agir sans réfléchir aux conséquences de ses actes est une erreur.

> Questions pour lancer le débat

- Ton instituteur(trice) peut-il (elle) se tromper ?
- Les savants peuvent-ils se tromper ?
- Te trompes-tu parfois ?
- Le fais-tu exprès ?
- Quand tu te trompes, fais-tu une faute ou une erreur ?
- Quelle différence fais-tu entre faire une faute et faire une erreur ?
- Que se passe-t-il si tu te trompes dans un contrôle de mathématiques ?
- Quand tu t'aperçois de ton erreur, que fais-tu ?
- T'arrive-t-il de ne pas t'apercevoir de tes erreurs ?
- Tes erreurs te permettent-elles d'apprendre quelque chose ?
- Quelles sont les erreurs qui t'ont permis d'apprendre des choses dans la vie ?

docpedagogiquen°11.qxd 4/07/08 10:33 Page 2

> Activités

Expression orale en cercle de parole :

Avant ou après le jeu et les discussions, en cercle de parole, raconter des épisodes vécus[2] :

- Une fois où je me suis senti(e) en faute
- Une fois où on m'a accusé(e) ? et je ne me sentais pas en faute…

Pouvoir dire et entendre sans juger les ressentis d'une accusation injuste ou d'une culpabilité. Se rendre compte de la diversité des situations qui culpabilisent ou non, selon les présupposés, le contexte, la maturité et l'exigence morale, devant lesquelles l'enfant se trouve placé. Pouvoir se donner à soi-même des critères de responsabilités.

> Compétences

Langue française : *Orienter sa parole et son écoute…, pratiquer une écoute active en adoptant des attitudes relationnelles…* (1249 – 1253 – …) [F67-68-69-…]

Compétences transversales : *Connaître les autres et accepter les différences : écouter… reformuler ; résumer. Mémoriser l'information…*[3]

Pages 6 à 8 : Oscar et ses boulettes

> Enjeux philosophiques

Essayer[4]. L'école a l'habitude d'opposer « réussir » et « échouer », « gagner » et « perdre », mais néglige souvent de mettre en évidence « essayer » et « ne pas essayer ». Développer chez l'enfant la disposition à essayer encourage d'autres dispositions tout aussi importantes comme s'étonner, rechercher, explorer, raisonner.

Certains enfants éprouvent d'énormes difficultés à apprendre à lire, à écrire, à multiplier, à diviser. Les échecs successifs rendent le combat difficile à mener. Nous les accusons parfois trop rapidement de manquer de persévérance. Nous pouvons travailler avec eux le désir de progresser qui fera qu'ils poursuivront leur effort dans la durée.

> Questions pour lancer le débat

- Quelle différence y a-t-il entre « peindre un mur » et « essayer de peindre un mur » ?
- Quelle différence y a-t-il entre « résoudre un problème de mathématiques » et « essayer de résoudre un problème de mathématiques » ?
- Préfèrerais-tu réussir quelque chose au prix de beaucoup d'efforts ou facilement ?
- Combien de fois essaierais-tu de faire quelque chose avant d'y renoncer ?
- Que signifie la phrase : « mieux vaut avoir essayé et raté que de ne pas avoir essayé. »

> Activités

Apprendre l'orthographe à partir de ses erreurs[5]

Un préalable :

S'entraîner à manipuler aisément tous les outils : dictionnaires (dont Eurêka), outils pour la conjugaison, Bescherelle, etc. Pouvoir y entrer, pouvoir en interpréter les informations, pouvoir formuler des hypothèses de graphie et repérer assez vite qu'on se trouve ou pas au bon endroit (donc : accepter qu'on est peut-être dans l'erreur, ne pas s'obstiner ni se décourager, accepter qu'il est normal de tâtonner).

Des pré-requis :

De nombreuses règles d'orthographe sont déjà installées et plus ou moins entraînées dans la classe. Jusqu'au secondaire, accepter de n'ériger qu'en « règle provisoire » toute généralisation qu'on peut faire à partir de (multiples) observations. Il peut être perturbant que les élèves découvrent qu'une règle, présentée comme absolue, est remise en question dans un contexte nouveau. On peut souligner auprès d'un enfant : « tu as fait une *erreur intelligente* ! » quand il applique bien la logique de la langue ou quand il utilise une autre logique que celle de l'orthographe.

Un cheminement vers des stratégies et non vers des sanctions :

- La « dictée » n'est pas un moyen d'apprendre l'orthographe, les enseignants le voient par la pratique, les chercheurs l'ont établi. Ce peut être un moyen d'évaluation mais les critères et la quantification des « fautes » sont difficiles à établir. La préparation de dictée est fréquemment utilisée pour l'apprentissage de l'orthographe, elle fait parfois ses preuves, mais pose le problème de la mémoire visuelle, inégale, facteur d'orthographe certes, mais pas unique critère de compétence. Une parade peut être de fournir aux élèves, pour la dictée, le texte avec des « blancs » à la place des difficultés orthographiques et, pour éviter une démarche mécanique, dicter tandis que les élèves suivent des yeux et écrivent les mots ou parties de mots manquants ;
- La question de l'orthographe se pose dans la production d'écrits. C'est là que sa maîtrise peut être valorisée ou bloquée. Comme :

* A partir de la lecture de textes, les élèves vont repérer, classer, transformer, inventer ;

* A partir de situations d'écriture, quelle que soit la « discipline » (problème mathématique…), avoir pour contrat de ne jamais produire un écrit dont l'orthographe n'a pas été vérifiée[6].

A travers ces cheminements, les élèves doivent être assurés que ce n'est pas le nombre d'erreurs qui peut être évalué mais l'accomplissement de stratégies qui permettent de les éviter et de les corriger !

Quelques idées et outils pratiques :

- n'écrire qu'une ligne sur deux pour s'auto-corriger plus facilement, plus efficacement au niveau visuel, directement sur la ligne en-dessous ; l'enseignant ne note, dans la marge, qu'un code orientant l'élève sur l'application de règle à vérifier ;
- au moins jusqu'à 8-10 ans, produire des écrits en équipes de deux ou de trois pour partager les tâches de tenir le crayon, élaborer les phrases, vérifier l'orthographe ;

docpedagogiquen°11.qxd 4/07/08 10:34 Page 3

- échanger des écrits entre équipes ou par paires d'élèves (sur le même banc) : que chacun relise l'autre, relève les erreurs, propose des corrections ;
- organiser des activités de justification de graphies sur des textes donnés (avec choix multiple ou en question ouverte) ;
- organiser des activités de discussion-correction autour de phrases amusantes dont on a transformé l'orthographe et la ponctuation au détriment du sens ;
- travailler avec les correcteurs orthographiques des programmes d'ordinateur : ils sont évidemment très imparfaits et ils peuvent donc placer les élèves devant des choix intéressants ;
- travailler régulièrement sur un « classeur d'orthographe » individuel, sorte de « portfolio » où l'élève a recherché et disposé des photocopies de textes qu'il a écrits seul, où il peut travailler sur ses erreurs à partir d'outils et de fichiers d'exercices ;
- au stade de l'évaluation, convenir d'un « forfait », un rapport entre les réussites orthographiques (plutôt que de partir des erreurs ou des fautes) et le nombre approximatif de mots. Charmeux propose 10/20 pour trois quarts bien écrits, 5/20 pour la moitié…

Transmettre des compétences

Dessiner ou écrire, puis présenter à la classe (en cercle de parole) : *Quelque chose qu'on n'apprend pas à l'école et que je pourrais apprendre aux autres enfants de la classe* (construire des cabanes, un pas de danse, des noms d'oiseaux…).

Permettre ainsi aux enfants qui ne se sentent « pas cap' », qui sont peu valorisés dans leurs performances scolaires, de montrer aux autres une de leurs compétences extra-scolaires. Montrer qu'on n'apprend pas qu'à l'école et qu'on peut apprendre de ses pairs.

Relever quelques intérêts et organiser des ateliers de transmission de savoirs et de savoir-faire.

Pour les connaissances transmises : en rédiger des fiches informatives. Pour les savoir-faire expliqués : rédiger des petits « textes injonctifs » (modes d'emploi, textes à consignes…).

> Compétences

Langue française : *Orthographier correctement ses productions personnelles… (1420). Identifier les genres de textes* (1603-4-5) [F62].

Compétences transversales comme : *se connaître, prendre confiance…*

Langue française : *s'exprimer à partir d'une activité ludique vécue, rendre compte…, s'exprimer à propos de…* (1266-7-8-9). *Rédiger des écrits destinés à agir ou à faire agir (dominante injonctive)* (1550-1-2).

Ecrire … informer, enjoindre [F38].

Page 9 : C'est pas moi, c'est lui !
Pages16 à 19 : Fausse note

> Enjeux philosophiques

Qui est responsable ? « Tout fait quelconque de l'homme, qui cause à autrui un dommage, oblige celui par la faute duquel il est arrivé, à le réparer » telle est la formule de l'article 1382 du Code civil. Autrement dit, qui casse, paie. Les choses ne sont cependant pas si simples ; il existe en effet une opposition entre l'idée de cause et celle de faute. Ne sont réparables que les dommages causés par l'homme, et encore s'ils sont dus à sa faute. Quand une personne commet une infraction, comme un excès de vitesse par exemple, et qu'elle écrase quelqu'un, il est facile de prouver sa culpabilité et de la sanctionner. Qu'en est-il lorsque qu'il s'agit d'un groupe, d'une collectivité, d'un Etat ? On découvre aujourd'hui que la vie moderne, dans une société industrielle, est naturellement dommageable, et que les accidents ne sont souvent pas dus à des fautes mais à des erreurs qu'on ne peut reprocher à leur auteur même si les victimes demandent à être indemnisées. L'activité industrielle profite à tous, patrons, ouvriers, consommateurs en général. Les dommages causés par celle-ci touchent non plus une personne mais des groupes entiers qui réclament souvent réparation et vengeance.

> Activités

Dans les cas suivants, qui selon toi est responsable ou coupable, qui est victime ?

- Un pétrolier sombre dans la mer du Nord provoquant une marée noire sur les côtes bretonnes.
- Dans le Tiers-Monde, l'utilisation de produits chimiques antiparasitaires dans les champs provoque indirectement chaque année, la mort de 40.000 personnes par empoisonnement.
- Grande manifestation à Paris contre les aliments génétiquement modifiés.
- Les Etats-Unis refusent de signer le traité de Kyoto réclamant la diminution des gaz à effet de serre.
- Une centrale nucléaire explose à Tchernobyl, en Russie. Sur 30 kilomètres, la population doit être évacuée.
- Les enfants en bas âge sont de plus en plus atteints d'asthme et de problèmes respiratoires.
- L'obésité devient un problème de santé publique.
- Sur 450 millions d'Africains, un tiers souffre de malnutrition, parmi lesquels 60 millions d'enfants âgés de moins de 5 ans.

Pages 10 et 11 : Oh ! Théo. Caaasssééé !!!
Et page 12 : Tof le philosophe. Et bardaf, c'est l'embardée

> Enjeux philosophiques

Accidents[7]. Les enfants tiennent à faire la distinction entre ce qui s'est passé accidentellement (c'est pas ma faute !) et ce qui a eu lieu intentionnellement. Ils veulent être rassurés que le mal qui leur a été fait n'a pas été voulu, et être sûrs que le mal qu'ils ont fait aux autres a bien été compris comme étant accidentel. Le problème se pose donc de parvenir à faire la distinction entre un événement accidentel et un événement prémédité. Comment évaluer la sincérité d'un enfant qui affirme avoir agi accidentellement ? Ces quelques questions devraient permettre d'éclaircir la distinction entre accidentellement et intentionnellement.

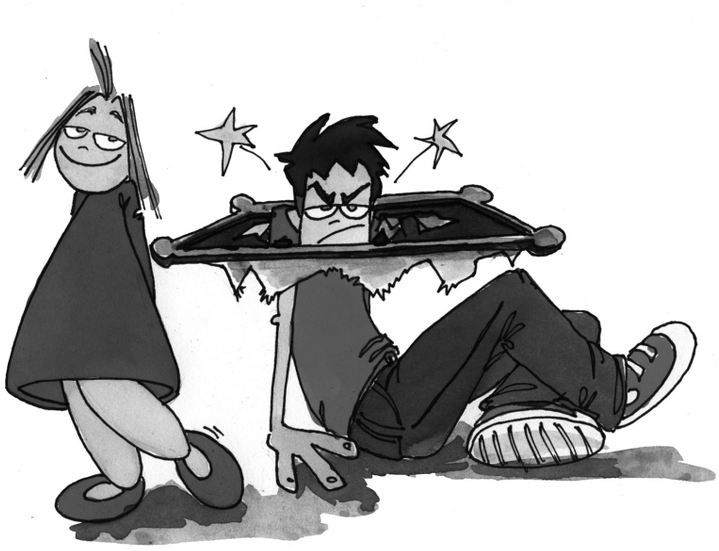
Préciser si ces actions se sont produites « par accident » ou « exprès », expliquer pourquoi :

- Françoise étale du dentifrice sur la poignée de la porte.
- Martine trébuche et renverse son assiette sur le pull de Yves. Yves pense qu'elle l'a fait « exprès ».
- Karim secoue le paillasson sous le nez de Catherine. Catherine éternue.
- Ali sort la voiture du garage et écrase le nain de jardin de l'entrée.
- Alfred renverse son bol de soupe sur son devoir de néerlandais.
- Benoît lance sa balle pelote dans la vitrine du boulanger.
- Paul oublie d'acheter le pain pour le repas du soir.
- Nathalie jette les livres par terre.
- David a fait une dégustation de vin et a été malade toute la nuit.
- Deux voisins se lancent des insultes dans la rue.

> Questions pour lancer le débat

- Quand dis-tu que c'est un accident ?
- Es-tu toujours en mesure de dire si cela s'est produit par accident ou non ?

docpedagogiquen°11.qxd 4/07/08 10:34 Page 4



- Si ce n'est qu'un accident, cela veut-il dire que le problème est résolu ?
- Si cela ne s'est pas produit par accident, cela a-t-il pu se produire autrement ? Comment ?
- Peux-tu empêcher que les événements se produisent par accident ?

> Activités

Si… alors[8]. Proposer aux enfants d'évaluer dans les deux histoires les raisons qui ont provoqué les catastrophes.
Théo glisse sur les feuilles et renverse le lait.
Le chat a glissé sur le toit et a poussé l'échelle contre le pommier.
Tof a roulé sans tenir son guidon et a foncé sur les enfants.
Proposer aux enfants d'écrire les situations sous une autre forme en universalisant :
- Si je glisse sur des feuilles, alors, que pourrait-il se passer ?
- Si le chat glisse sur le toit ?
- Si je roule à vélo sans tenir mon guidon ?

Proposer aux enfants d'imaginer les conséquences possibles en les classant sans utiliser les termes (logique, causale, etc.)

Pour rappel :

Le mot « si » a plusieurs usages importants. Il est bon de savoir les distinguer afin de ne pas les confondre.
On utilise généralement « si » afin d'exprimer :

Une relation logique :
- Si on est jeudi, demain on sera vendredi.
- Si tu as 8 ans, l'année prochaine tu auras 9 ans.
- Si c'est un triangle, alors il a trois côtés.

Une relation causale : si un événement se produit, un autre lui fait suite.
- Si on brûle du papier, alors il y aura des cendres.
- Si tu arroses les plantes, alors elles pousseront.
- Si tu me frappes, alors je pleurerai.

Parmi les relations causales, certaines désignent un événement naturel régulièrement suivi d'un autre ou une action suivie d'un certain résultat. Les premières jouent un rôle dans le domaine scientifique, les secondes dans le domaine moral ou éthique.

Une condition irréelle : « Si » peut être utilisé pour introduire des propositions conditionnelles décrivant des faits n'existant pas dans la réalité. Les conditions irréelles développent l'imagination.
- Si la mer était d'encre, alors…
- Si les cochons devenaient des enfants, alors…
- S'il n'y avait pas d'écoles, alors…

NB: Lorsque « si » sert à introduire une interrogation indirecte, il est alors adverbe interrogatif et non plus conjonction.

Exprimer correctement et comprendre le fonctionnement de phrases « si… alors… »

S'il fait beau dimanche, (alors) nous irons pique-niquer.
Si tu me prêtes ton livre, (alors) je te prête le mien.

« Si… alors » : est une phrase complexe, constituée de plusieurs sous-phrases (propositions), chacune avec un verbe conjugué.
« Si » est, pour certains auteurs, une proposition subordonnée « conjonctive circonstancielle de condition (ou d'hypothèse) »[9].
« Si » introduit la condition nécessaire pour que se réalise l'action exprimée dans la proposition principale. Le « si » suppose. C'est une hypothèse.[10]

Les nuances entre « si » et d'autres conjonctions :

On pourrait remplacer le « si » par « pour peu que », « pourvu que », « en supposant que », « au cas où », « quand » :
- Mais alors il faudrait faire varier le mode et/ou le temps du verbe : pour peu qu'il fasse beau (subjonctif présent), *quand il fera beau* (indicatif futur), *au cas où il fait beau* (indicatif présent) et il faudrait également faire varier modes et temps du verbe de la 2e proposition.
- Chacune de ces conjonctions de subordination amène une nuance de sens différente. On peut « jouer » sur le langage avec les enfants, faire de la « grammaire implicite ». En mettant une intonation et même une mimique, on peut leur faire « sentir » intuitivement la différence :
- *Quand il fera beau, (alors) nous irons pique-niquer !* (affirmatif)
- *Si (si jamais ? si par chance ?) il fait beau, alors (alors oui…, sans doute…) nous irons pique-niquer…* (hésitant)

L'enfant reconnaît bien la marge entre le « quand » et le « si » de la condition que les parents posent à une demande qu'il a faite !

Les nuances entre les hypothèses amenées par « si » selon qu'elles sont conjuguées à un temps ou à un autre :
- *Si j'ai le temps, alors je t'aide (je t'aiderai)*
- *Si j'avais le temps, je t'aiderais*
- *Si j'avais eu le temps, je t'aurais aidé*

La première hypothèse, à l'indicatif présent, est plus prometteuse d'une conséquence réelle. La deuxième, à l'indicatif imparfait, reste douteuse, elle peut même être irréelle (si la mer était d'encre…).
La troisième, au plus-que-parfait, a déjà échoué.

La conséquence amenée par « alors » :

« Alors » exprimé ou sous-entendu, marque la conséquence.
Préalablement, les concepts cause/conséquence doivent souvent être mieux précisés et entraînés :
Exercices de remise dans l'ordre cause → conséquence, recherche de causes, recherche de conséquences.
« Alors » exprime la conclusion qui dépend de la réalisation ou non de la condition qui précède. Lorsque « alors » est implicite, on peut inverser l'ordre : ne poser la condition qu'après la conclusion :
Je t'aide… si j'ai le temps ! Commenter l'effet de l'inversion est intéressant : on se sent floué, on n'a pas été « prévenu » de la condition, on s'est réjoui trop vite…
Si la condition est à l'imparfait (*si j'avais le temps*), la conclusion est au conditionnel (*je t'aiderais*).

docpedagogiquen°11.qxd 4/07/08 10:35 Page 5

Un travail de discrimination auditive et d'expression orale doit parfois être fait par les enfants qui ne distinguent pas « j'irai » (son ré) de « j'irais » (son rè).
Exercices oraux et écrits pour exercer la liaison indicatif imparfait - conditionnel :
- *que ferais-tu si … ?* à partir de situations (si ta famille déménageait en Afrique, si la Belgique était coupée en 2…) pour faire rédiger des phrases complètes sur le modèle *« si…, je … »* ;
- transformer une phrase négative (*il n'y a plus de glace au surgélateur*) en hypothèse amenant le conditionnel (*s'il y avait de la glace au surgélateur, je me régalerais*) ;
- portrait chinois : *si j'étais un animal…* (une couleur, un instrument de musique, un moyen de locomotion, une plante) *je serais un oiseau, je volerais vers les pays chauds, je chanterais…*

> Compétences
Langue française : *Identifier les phrases de même structure* (1483-4-5). *Veiller à la cohérence temporelle (concordance des temps)…* (1578-9-1580). *Utiliser de manière appropriée les structures de phrases* [F59].

Page 13 : Carabin, carabine[11]

> Activités
Comme pour l'activité dans le dossier pédagogique du n°6 de Philéas & Autobule, page 3 :
- Lire à haute voix, « pianoter » sur les syllabes pour identifier le rythme ci-dessous, répété trois fois dans le poème :
Carabin / carabin(e) (3+3)
J'ai placé deux gros oursins / (7)
Dans le lit de ma cousin(e)/ (7)
Ma cousin(e) est en colèr(e)/ (7)
Carabin(e) à air/ (5)
Réciter le poème à voix haute, en le scandant pour sensibiliser au rythme.
- Ecouter des raps, présenter le poème en le « rappant » (par équipes par exemple).

> Compétences
Langue française : *Lire, dire un poème, jouer avec les sons, les rimes* (1295-6-7). *Veiller à la présentation phonique d'un message* [F90…].
Education musicale : *S'exprimer par le rythme, s'exercer à répéter des séquences rythmiques* (1842 à 1872). *Agir et exprimer, transférer et créer dans les domaines vocal, verbal, rythmique, instrumental et corporel* [A16 à A24].

Pages 14 et 15 : Les experts… en bêtises
Page 19 : Erreur judiciaire
Pages 30 et 31 : Pour la bonne cause

> Enjeux philosophiques
La preuve[12]. Prouver consiste à faire la preuve de quelque chose. La preuve peut être le fruit du raisonnement ou une présentation de faits ou de témoignages qui soulèvent des doutes.

> Questions pour lancer le débat
- Quand tu discutes avec un ami, comment t'y prends-tu pour prouver que tu as raison ?
- Quand doit-on faire la preuve d'un calcul ?
- Quel est le rôle de la preuve dans la vie de tous les jours ?
En mathématiques ?
- Est-ce qu'il y a des preuves plus convaincantes que d'autres ? Pourquoi ?
- Est-il possible de prouver quelque chose de faux ?
- Dans une enquête policière, serait-il possible que certaines preuves soient si convaincantes qu'elles mènent à innocenter un coupable ou condamner un innocent ?
- Quels sont les critères qui font d'une preuve une bonne preuve ?
- Est-il possible que certaines choses ne puissent être prouvées ? Si oui, lesquelles ?

> Activités
Procédés d'enquête
Tu entames une enquête. Par quoi commences-tu ? Voici une série d'énoncés. Place dans l'ordre ce que tu penses devoir faire en premier lieu, puis en deuxième, troisième, etc. en donnant les raisons de ce choix.
- Réfléchir
- Imaginer plusieurs solutions possibles
- Expérimenter
- Eprouver un sentiment de frustration
- Eprouver un sentiment de victoire
- Vérifier la solution que j'ai trouvée avec des amis ou mes parents
- Avoir un doute
- Créer des liens entre diverses choses que je connais
- Comprendre le sens du problème
- Jouer avec les divers éléments du problème et les recombiner de façons différentes
- Observer
- Choisir la meilleure solution
- Vérifier si ma réponse est plausible

Pages 20 et 21 : Mais j'ai rien fait !

> Enjeux philosophiques
L'histoire de Job met en évidence la problématique du destin.
Notre histoire est-elle écrite (mais où) ? Nos succès et nos échecs dépendent-ils de nous et de notre volonté ou sommes-nous sous l'influence des astres, de notre bonne ou mauvaise étoile ? Est-elle inscrite dans les lignes de la main, dans l'horoscope ou dictée par un dieu ? Réfléchir à cette question, c'est essayer d'évaluer comment je peux décider de ma vie et de quelle manière certains éléments m'échappent. Je peux décider de ce que je vais faire de ma journée, de mes vacances, mais aussi des gens que j'ai envie de fréquenter. Mais ai-je décidé de l'endroit où je suis né, d'être ou non victime d'un tsunami ? Puis-je décider tout seul des mesures qui sont prises par les dirigeants de mon pays ? De quelle manière peut-on diriger sa vie à défaut d'en décider complètement ? Tenter d'être maître de son destin, c'est en tout cas adopter un style de vie volontaire, c'est essayer d'en être à la fois l'auteur et l'acteur.

> Questions pour lancer le débat
- Les enfants peuvent-ils tomber malades, même s'ils n'ont rien fait de mal ?
- Les enfants peuvent-ils être blessés ou tués même s'ils n'ont rien fait ?
- Les gens peuvent-ils être pauvres même s'ils n'ont rien fait pour le devenir ?
- Peut-on faire du mal aux autres sans raison ?
- Peut-on souffrir sans raison ?
- Arrive-t-il que des gens vivent des situations difficiles sans raison ?

docpedagogiquen°11.qxd 4/07/08 10:36 Page 6

Qu'aimerais-tu faire face à :
- Quelqu'un qui serait malade ?
- Quelqu'un qui aurait faim ?
- Quelqu'un qui n'aurait pas d'amis ?
- Quelqu'un qui n'aurait pas d'argent ?
- Quelqu'un qui serait sale ?
- Quelqu'un qui n'aurait pas de parents ?
- Quelqu'un qui n'aurait pas de maison ?
- Quelqu'un en colère contre ce monde qui l'ignore ?
- Quelqu'un qui semblerait malheureux ?

Peux-tu aider les gens qui ont moins de chance que toi ?
Ces personnes ont-elles fait quelque chose de mal ?
Les personnes qui ont plus de chance que toi ont-elles fait quelque chose de bien ?
Peux-tu citer des personnes qui ont plus de chance ou moins de chance que toi ?
Qu'est-ce qui te fait penser qu'elles sont plus chanceuses ou moins chanceuses que toi ?[13]

Pages 22 et 23 : La guerre ? je n'y peux rien !

> Activités

Activités de sensibilisation à la peinture :

Jouer avec des photocopies de l'œuvre :

- *Où se trouvent ces pièces dans le tableau ?* Replacer des extraits (comme des pièces de puzzle) disposés en dessous du tableau. On peut introduire des intrus.
- *Je choisis un extrait qui m'a frappé et je le redessine.* Choisir (par exemple en déplaçant un petit cadre sur le tableau) et redessiner en plus grand.

(peut être fait avec toute une classe pour constituer le « jeu » de pièces à retrouver comme ci-dessus)

Questionner, observer le tableau et mieux le comprendre :

- Dans un premier temps « oublier » ce qu'on a lu dans la revue sur le tableau, se mettre à la place de quelqu'un qui le voit pour la première fois. Regarder quelques minutes ce tableau et exprimer ses sensations, sentiments et pensées :

Qu'est ce que tu « entends », qu'est-ce que tu « sens », quelles sont tes émotions, quelles idées te passent par la tête ?

- Observer plus en détail :

Que vois-tu ? Des formes sont identifiées, le regard est sollicité de partout.
Où vois-tu… ? : un signe de paix ? (l'épée brisée et la fleur qui pousse dans la main du guerrier), (la lampe, signe d'espoir) ; une femme et son enfant ? (« anti »-vierge à l'enfant ?) ; un taureau ? (minotaure ?, évocation de la corrida en Espagne) ; un oiseau qui s'égosille ? (« anti »-colombe de la paix) ; des pages de journaux ? (ou des tombes alignées ? dans le corps du cheval = le peuple espagnol) ; des mains ? (les dénombrer, les observer : que font-elles ?) ; des yeux ? (idem).
Pour comparaison, on peut observer des mains, des yeux… dans d'autres tableaux de Picasso.

- Interpréter :

Que peut vouloir dire cette scène ? Que veut démontrer Picasso ? Comment y arrive-t-il ?
Effet du noir et blanc, du chaos des éléments…
L'œuvre de Picasso se prête bien à ce travail de dévoilement d'un tableau qui doit se faire patiemment, en étant réceptif, en se questionnant, en scrutant. Les élèves aimeront qu'on leur montre d'autres interprétations que les leurs (comme dans la revue et ci-dessus). Tout en sachant que Picasso lui-même refusait de livrer toute interprétation, qu'il préférait commenter de manière simplement littérale, descriptive[14].

Commenter la représentation de la guerre en peinture :
- Comparer *Guernica* à d'autres tableaux évoquant la guerre :
Par exemple : Henri Rousseau : *La Guerre*, 1894 ; Francisco de Goya : *El 3 de Mayo,* 1808 ; … Ce sont des tableaux d'époques et de styles différents. On peut réfléchir à l'impact de la dénonciation de la violence. Proposer aux enfants de peindre leurs propres représentations de la guerre / de la paix[15].

Liens avec l'éveil historique et géographique :
Situer le contexte historique et géographique dans lequel Picasso a voulu et a réalisé son œuvre *Guernica*.
Pour cela : faire le point sur ce que l'on sait, sur ce que l'on a compris. Enoncer des questions sur ce que l'on voudrait savoir et comprendre. Poser en hypothèses ce dont on doute.
Réunir une documentation[16] et rechercher les réponses. En chemin, relever éventuellement d'autres informations intéressantes.
Des questions tourneront autour de la notion de « guerre civile » (on pourra faire des liens avec l'histoire récente en ex-Yougoslavie), de « république », de « Front populaire », de « révolution », de « soulèvement militaire », de « dictature franquiste» , de « démocratie »… L'observation de reproductions d'affiches peut être abordable pour des élèves de 5e et 6e années : on peut se renseigner sur la traduction de l'espagnol en français (des parents peuvent être sollicités) et tirer parti de la complémentarité entre le texte et l'image.

Etablir une chronologie, choisir des repères comme :
- le 16 février 1936 : le Front Populaire gagne les élections,
- les17-19 juillet 1936 : soulèvement militaire contre le gouvernement de la République,
- le 26 avril 1937 : bombardement de Guernica,
- le 1er avril 1939 : fin de la guerre civile,
- de 1939 à 1975 : la dictature franquiste.

On établira des liens sur la ligne du temps, selon le « déjà-là », avec d'autres événements de ces années 30-40.
On pourra être amené à résoudre des questions problématiques comme :
Comment l'Allemagne nazie a-t-elle pu bombarder Guernica si l'on situe le nazisme durant la seconde guerre mondiale ? Que se passait-il dans le reste de l'Europe à ce moment-là ?[17]
Pour représenter ces découvertes, on peut s'inspirer d'un outil proposé par Eric Degallaix[18] qui propose une « croix espace-temps ». Il s'agit d'une ligne du temps sur laquelle on place des événements en différenciant ce qui se passe « ici » de ce qui se passe « ailleurs ».
Cet outil méthodologique « aide les enfants à organiser en une unité visuelle les nombreuses données qu'ils ont recueillies ; permet de dépasser la simple collecte de faits et de construire des relations et des réseaux de relations de plus en plus denses ; aide les enfants en fin de compte à se construire des cadres conceptuels et des « clés » pour comprendre les multiples facettes du monde dans lequel nous vivons et sur lequel ils devront agir ».
A la chronologie de la guerre civile espagnole, on ajoutera le retour, en 1981, du tableau *Guernica* en Espagne (au musée du Prado à Madrid, puis au musée Reina Sofia) après 42 années passées au Musée d'Art Moderne de New York. Picasso avait exigé que le tableau ne revienne au pays que « *dès que les libertés publiques seraient rétablies en Espagne* ». Lui-même n'y revint plus, il était mort depuis le 8 avril 1973 à 91 ans.

docpedagogiquen°11.qxd 4/07/08 10:36 Page 7

> Compétences

Eveil historique : *Utiliser des repères de temps, des représentations de temps, lire une trace du passé* [H9-10-11].

Education artistique : *Rencontrer des expressions artistiques multiples…, observer des œuvres…, aller à la rencontre de l'artiste, pour découvrir son message…* (1725-6-7).

Pages 24 et 25 : Le juste prix

> Enjeux philosophiques

Choix[19]. On laisse souvent aux enfants la possibilité de faire certains choix comme par exemple les vêtements qu'ils désirent porter ou le film qu'ils veulent voir ou encore l'activité qu'ils désirent faire après l'école. En eux-mêmes, ces choix ont peu d'importance mais le fait de choisir parmi plusieurs alternatives prépare progressivement l'enfant à des situations où il lui faudra faire une sélection parmi des alternatives plus nombreuses ou plus significatives.

L'accroissement de la liberté d'un enfant repose sur sa capacité à pouvoir choisir dans un éventail de plus en plus large de possibilités et dans sa capacité à agir en fonction de ce qu'il a choisi.

Il est bon de donner aux enfants des occasions d'exprimer leurs préférences. Mais un choix intelligent est plus qu'une affaire de préférence : c'est une affaire de jugement. C'est-à-dire que cela exige d'eux qu'ils soient capables d'exprimer les raisons (les critères) de leurs choix.

> Questions pour lancer le débat

Si tu devais faire des choix, lesquels ferais-tu ?
- Sauver ta propre vie ou celle de quelqu'un d'autre ?
- Obéir à la loi ou décider par toi-même ?
- Agir pour le bien du groupe ou pour ton propre bien ?
- Combattre la mort ou accepter la mort ?
- Tuer pour te défendre ou fuir le combat ?
- Combattre pour ceux que tu aimes ou refuser de te battre ?
- Accepter les choses comme elles sont ou essayer de les changer ?
- Imposer tes propres idées ou accepter les idées d'autrui ?
- Risquer ta vie ou être prudent ?
- Rester toi-même ou changer ?
- Parler ou te taire ?

Pages 26 et 27 : Faux-semblant
Pages 33 à 35 : La malédiction des Templiers

> Enjeux philosophiques

Responsable. Le mot responsable vient du latin *respondere*, répondre. La responsabilité réside dans le fait de répondre à celui qui nous appelle en n'étant pas indifférent à l'autre. Répondre veut dire aussi répondre de, en se portant garant de l'autre, en faisant comme si l'autre, c'était soi. Imaginez un monde où il n'y aurait pas de responsabilité. Ce monde serait celui de l'indifférence, où personne ne répondrait à personne. Ce serait aussi celui de la violence puisque personne ne répondrait de personne. Ne dit-on pas d'ailleurs quand quelque chose de terriblement grave est arrivé, qu'on ne répond plus de rien ? L'humanité peut effectivement basculer dans le pire où on ne répond plus de rien. Elle peut également évoluer vers le meilleur en apportant des réponses. Etre responsable, c'est avoir choisi la voie de la réponse et non du pire. C'est être devenu soi-même une réponse vivante pour les autres, en n'attendant pas que l'autre appelle pour répondre[20].

> Questions pour lancer le débat
- Sommes-nous responsables de nos pensées ?
- Sommes-nous responsables de nos actes ?
- Sommes-nous responsables de tout ?
- Sommes-nous responsables de rien ?
- Pouvons-nous être tenus pour responsables de ce que nous n'avons pas fait ?

> Activités

Complétez les phrases par :
- Je suis responsable
- Je ne suis pas responsable

En expliquant pourquoi…
- Si mon chien mord un joggeur au parc, …
- Si le chien de mes parents mord le facteur, …
- S'il pleut aujourd'hui, …
- S'il pleut sur les jouets que j'ai laissés au jardin, …
- Si je me lève trop tard pour aller à l'école, …
- Si mes parents n'ont pas mis le réveil, …
- S'il y a grève des bus, …
- Si je trébuche et que je tombe dans une flaque d'eau, …
- Si je saute dans une flaque de boue, …
- Si je ne tiens pas la porte pour le suivant et qu'il la reçoit sur le nez, …
- Si je reçois la porte sur le nez à cause d'un courant d'air, …
- Si je n'ai pas fermé le frigo et que la glace a fondu, …
- Si j'assiste à une bagarre sans réagir, …
- Si je perds l'équilibre et que je renverse un enfant qui se casse une dent, …
- Si j'ai une mauvaise note en histoire parce que je n'ai pas étudié, …
- Si j'ai une mauvaise note alors que j'ai étudié, …
- Si je vois des enfants racketter un autre, …
- Si je vois un sans abri et que je passe mon chemin sans me soucier de lui, …
- Si je pense du mal de mes frères, …
- Si mes parents prennent leur voiture pour aller à la boulangerie à 300 mètres, …
- Si mes parents roulent dans une vieille voiture qui consomme beaucoup, …
- Si des enfants meurent de faim dans le monde, …
- S'il y a des guerres, …

Exercices sur « ce qui nous arrive et ce que nous provoquons »

Est-ce parce que les humains se comportent mal qu'il y a des catastrophes naturelles ?

Chloé pense qu'on « y est vraiment pour quelque chose » si la terre est engloutie par l'eau…

En ces temps de dénonciation des « conséquences climatiques » du mode de vie humain, il est sûrement important de se fixer des responsabilités, mais sans doute dangereux de transmettre l'angoisse et la culpabilité aux générations futures.

Tom croit que ses parents se disputent à cause de lui. « *Tu n'y es pour rien* » : pouvoir se dire, comme Chloé, qu'on n'est pas coupable de tout, mais aussi qu'on n'a pas de pouvoir sur tout…

Petits exercices pour différencier « ce qui dépend de moi / ce qui ne dépend pas de moi »

Que les enfants puissent distinguer : *ce qui nous arrive de l'extérieur et ce que nous provoquons*. Qu'une distance puisse être prise par rapport aux croyances magiques et aux culpabilisations.

- Questions et discussions à partir d'exemples :

Il pleut pendant la récréation où nous pensions jouer au foot.

Papa rentre plus tard et il ne peut pas continuer à construire le lego ce soir avec moi.

docpedagogiquen°11.qxd 4/07/08 10:37 Page 8

Nous avons décidé de jouer au foot dans la pluie et nous sommes trempés.
Je jette mon lego par terre de colère et il tout démantibulé.

Il y a des choses qui (nous) arrivent et il y a des choses que nous provoquons, que nous faisons arriver

Les premiers événements ne dépendent pas de nous, ils nous arrivent « de l'extérieur ». Nous n'y pouvons rien, nous ne les avons pas choisis. Tandis que les deuxièmes événements, nous les provoquons, nous les faisons arriver, nous choisissons. Même si parfois les raisons sont partagées : j'ai raté mon contrôle surtout parce que j'ai été trop vite, parce que je n'ai pas étudié ou… et aussi parce que mon instituteur a été exigeant.

- Exercice préalable ou après discussion :

Distinguons :
Souligne en bleu quand ce sont des choses qui arrivent de l'extérieur.
Souligne en vert quand ce sont des choses que nous provoquons.
Souligne en jaune quand tu hésites :
Il pleut – Mon plumier n'est pas dans mon cartable – Il y a des petits choux de Bruxelles au repas à la cantine – J'ai eu une note insuffisante en écriture – J'ai mangé trop de biscuits, j'ai mal au ventre – J'ai mangé comme tous les jours, j'ai mal au ventre – Maman est de mauvaise humeur – Je n'ai pas beaucoup d'amis dans ma nouvelle école – Je n'ai pas faim au repas de midi – Mes parents se disputent – Mon copain est puni.

Questionnons à partir de nos hésitations :
Est-ce que ça dépend d'un élève que son plumier soit ou non dans son cartable ?
Est-ce que cela dépend de moi que Maman soit de mauvaise humeur ?
Est-ce que cela dépend de moi que je n'aie pas beaucoup d'amis dans ma nouvelle école ?
Est-ce que cela dépend de moi que mon copain soit puni ?

> Compétences

Langue française : *Exposer ses idées et écouter celles des autres, (re)formuler un avis, argumenter* (1267-8-9). *Elaborer des significations en distinguant le réel de l'imaginaire* [F45].

Notes

1. Marie France Daniel, *Philosopher à partir des mathématiques et des sciences*, guide pédagogiqueéd. Le loup de gouttière, Québec, 1996..
2. Voir fiche méthodologique : dossier pédagogique du numéro 4 de Philéas et Autobule.
3. Entre (…) = références au programme du Ministère de la Communauté Française ; entre […] = références au programme du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces.
4. Matthew Lipman, *Elfie*.
5. Voir notamment Eveline Charmeux, Michel Grandaty et Françoise Monier-Roland, *Une grammaire d'aujourd'hui*, éd. SEDRAP, Toulouse, 2003.
6. A partir d'une fiche comme *Se relire pour retrouver ses erreurs*, p. 182 de Guy Bruyndonckx & al., *Des choses à dire, 2. Phrases et mots*, éd. De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1997.
7. Matthew Lipman, *Elfie*, chapitre 4, épisode 1.
8. Matthew Lipman, *Elfie*, chapitre 1, épisode 2.
9. Roberte Tomassone, *Pour enseigner la grammaire (nouvelle édition)*, éd. Delagrave, Paris, 2002.
10. Tandis que le « que » pose, c'est une thèse : voir Marc Wilmet, *Grammaire critique du français*, éd. Hachette/Duculot, Paris, 1997.
11. Voir diverses activités autour de comptines et poèmes dans : Irène et Pierre Coran, *Direlire, comptines et poèmes pour jouer avec la langue*, éd. Casterman, coll. Références, Tournai, 2005.
12. Marie-France Daniel, *Philosopher sur les mathématiques et les sciences*, éd. Le loup de gouttière, Québec, 1996. p. 204.
13. Inspiré de Matthew Lipman, *Elfie*, chapitre 9.
14. Pour en savoir plus, en livres-jeunesse :
- Alain Serres, *Et Picasso peint Guernica, le chef-d'œuvre raconté aux enfants*, éd. Rue du Monde, Voisins-le-Bretonneux, 2007.
- Anette Robinson, *Guernica de Picasso*, éd. Scala, Paris, 2003.
- Heliane Bernard et Olivier Charpentier, *Guernica*, éd. Michalon, coll. Tatou Art, Paris, 2007.
- Antony Mason et Christine Leplae-Couwez, *Picasso*, éd. Gamma-Héritage, coll. Les grands maîtres de l'art, Bonneuil-les-Eaux, 1995.
Une activité pour le secondaire dont on peut s'inspirer sur : http://www.pedagogie. ac-nantes.fr/91110203/0/fiche-ressourcepedagogique/&RH=1158847848031
15. Pour trouver les œuvres sur internet :
- œuvres de Picasso : http://www.museovirtual.org/picasso.htm ; ou www.cossio.net (Cliquer sur « Pinacoteca », puis « Pinacoteca 2001 », et descendre dans le menu jusqu'au tableau souhaité, par exemple : *El Guernica de Picasso*. En cliquant sur le tableau, on peut l'agrandir et l'imprimer.)
- œuvres sur la guerre : Galerie impressionnante de « Peintres devant la première guerre mondiale » : http://www.art-ww1.com/fr/visite.html
- Rousseau :http://www.insecula.com/œuvre/photo_ME0000050212.html
- Goya : à partir de www.cossio.net (cliquer sur « Pinacoteca 2006/07 » et descendre jusqu'à La España de GOYA) ou http://es.wikipedia.org/wiki/Imagen:Francisco_de_Goya_y_Lucientes_023.jpg
- Grand nombre d'œuvres de divers peintres : http://www.artyst.net/
16. Pour se documenter et permettre des recherches, outre les ouvrages à la portée directe des élèves tels que ceux que nous citons sur le tableau de Guernica (les auteurs y présentent le contexte tant historique qu'artistique), les enseignants trouveront de nombreux supports dans :
- François Godicheau, *La guerre d'Espagne, de la démocratie à la dictature*, éd. Découvertes Gallimard Histoire, 2006 (très nombreux documents, exposé chronologique complet, nombreuses autres références).
Des sites internet sur la guerre civile espagnole :
- http://www.guerracivil1936.galeon.com/ (nombreux documents et chronologie détaillée sur ce site en espagnol)
- http://espana36.site.voila.fr/ excellent site, propose un dossier historique complet, des documents peu connus (le texte de la constitution de la République espagnole), des témoignages d'acteurs, des vidéos, des chansons...
- http://www.museedelapaixguernica.org/fr/documentationfr/bombarfrdocu.html (le récit du bombardement de « Gernika » est relaté sur le site du musée de la paix de cette ville, version en français).
17. Chronologie 1931-1948 : http://hsgm.free.fr/chronologie.htm#1936
18. Inspecteur cantonal, site http://www.journaldeclasse.com/
19. Matthew Lipman, Elfie, chapitre 4, épisode 3.
20. Inspiré de : Bertrand Vergely, *Les grandes interrogations philosophiques*, éd. Milan, coll. Les Essentiels Milan, Toulouse, 1999.

Auteurs : Sonia Huwart et Martine Nolis / Dessins de Philéas et Autobule : Eric Eggerickx / Editeur : CAL, CAL-BW et Entre-vues / Rédactrices en chef : Françoise Martin et Catherine Steffens / Graphisme : Quentin Van Gijsel – www.contrecourant.be / Rédaction : redaction@phileasetautobule.be, tél : 010/22.31.91 / Avec le soutien des régionales du Centre d'Action Laïque : Bruxelles Laïque, Régionale de Charleroi, Centre d'Action Laïque de la Province de Liège, Régionale du Luxembourg, Régionale de Sambre et Meuse Laïque, Régionale de Picardie Laïque.

Avec le soutien de la Communauté française de Belgique – septembre 2008– Editeur responsable : Eliane Deproost