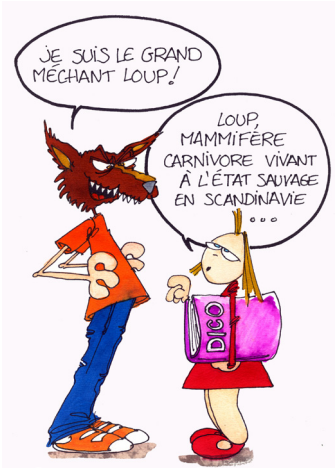
Philéas & Autobule
et les citoyens de 6-12 ans



DOSSIER PÉDAGOGIQUE DU N°24
TU VOIS CE QUE JE VEUX DIRE...



Avis aux enseignants !

Une animatrice Philéas & Autobule vient à la rencontre de vos élèves ! Pour plus de renseignements, contactez Aline Mignon (0493/59.45.77 – aline.mignon@laicite.net)

Retrouvez la suite de ce dossier pédagogique et une bibliographie complète sur notre site Internet **www.phileasetautobule.be.**

Jeu-concours

Cinq exemplaires de *Popolôrepô* (éd. Chandeigne) à gagner dans ce numéro (voir p. 32).

Sources et pistes bibliographiques

Plusieurs activités de ce dossier pédagogique sont inspirées des travaux de Matthew Lipman.

Sciences Humaines n°128, « Les représentations mentales », juin 2002.
Serge Carfantan (Philosophie-Spiritualité.com), leçon 24, *Le langage et la pensée* : Sergecar.perso.neuf.fr/cours/langag2.htm.
Anne Sauvagnargues, *Maudits mots, Se parler*, Philo Seuil, 1996.
Jean-Marie Dufour, *Langue, cultures et images mentales*, PIUFM de Lorraine : http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/primo/docs_primo/articles/lanculim.pdf
Marie-France Daniel, *Philosopher à partir des mathématiques et des sciences*, éd. Le loup de Gouttière.

Auteurs : Oscar Brenifier, Martine Nolis, Sonia Huwart, Aline Mignon / **Éditeur :** CAL, CAL-BW et Entre-vues / **Rédactrices en chef :** Françoise Martin et Catherine Steffens / **Secrétaire de rédaction :** Carine Simão Pires / **Graphisme :** Quentin Van Gysel – 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 – mars 2011 – Éditeur responsable : Éliane Deproost
Avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique, Service général du pilotage du système éducatif.

RECYCLED
Paper made from recycled material
Papier fait à partir de matériaux recyclés
Papier gemaakt van gerecycled materiaal
FSC® C013504

LA LANGUE FRANÇAISE EN FÊTE

Ce numéro participe à l'opération « La langue française en fête » organisée par le Service de la langue de la Communauté française de Belgique. Cette opération se déroule du 12 au 20 mars 2011 dans toute la Communauté française.

Introduction

Notre tête est un peu comme la maison des mots. Mais s'il suffit d'ouvrir la porte d'une maison pour en découvrir l'intérieur, il en est autrement avec notre tête. S'il suffit d'ouvrir la bouche pour parler, que sait-on de ce qui se passe en nous ? L'expression « Tu vois ce que je veux dire » exprime-t-elle l'impossibilité à transformer nos images mentales en mots ? Une forme d'incapacité à dépasser le flou des émotions et des sentiments ? Une difficulté à se dévoiler ? Voit-on toujours clairement ce qui se passe dans nos têtes ? Et, de surcroît, que voit-on de ce que l'autre voit dans sa tête ? Car il ne suffit pas de transformer la pensée en mots pour être sûr d'être compris ! Certains mots en disent plus long que d'autres et il suffit parfois d'en prononcer un de trop pour que tout dialogue s'écroule... On ne sait jamais trop bien ce que les mots peuvent produire comme effet ! De plus, ce que l'autre entend agit et modifie ce qu'on a voulu dire, si bien qu'il faut sans cesse vérifier, corriger, ajouter d'autres informations...

Pour communiquer, on ne peut se passer des mots, mais ceux-ci s'en donnent à cœur joie pour créer malentendus, sous-entendus, quiproquos. Alors qu'ils devraient permettre de donner du sens, ils jouent parfois « les double sens ». Une chose est sûre, tant que les autres ne nous ont pas compris, c'est comme si nous ne nous étions pas exprimés...

Martine Nolis

FICHE 1 Identifier, lire et écrire des modes d'emploi

À PARTIR DE « TAGADA, TAGADA, V'LÀ LES JEUX ! » PP.18-19

Atelier philo*

Enjeux philo

Du montage d'un meuble à l'installation d'un jeu informatique, en passant par le mode d'emploi d'une machine, la mise en marche d'un jouet, l'utilisation d'un jeu… chacun a déjà été confronté à la lecture et à l'utilisation de modes d'emploi. Nous avons tous des histoires à raconter sur leurs côtés erronés, fantaisistes ou cocasses. Soyons francs, le meilleur mode d'emploi d'un objet serait sans conteste celui dont on pourrait se passer… Mais c'est rarement le cas. Quel est l'objectif du mode d'emploi ? Dire quelque chose du produit ? Accompagner l'utilisateur ? Faire accomplir quelque chose à l'utilisateur à partir du produit ?

Le fait de faire ou de faire faire quelque chose à quelqu'un oblige de s'intéresser aux différents usages du langage et pas seulement à sa structure formelle : à la variété de ses formes ; à ses différents aspects ; à ses variations en contexte social, selon le cadre et la situation ; et enfin, à l'utilisation qu'en font, réellement, les gens dans la vie courante. Le rédacteur du mode d'emploi doit donc nécessairement mettre en scène l'utilisateur final, les outils que celui-ci devra utiliser en même temps, les savoir-faire qu'il est supposé avoir acquis en les utilisant… Il devra découper l'action en opérations, trouver des formules directes, précises, adaptées au langage de l'utilisateur, utiliser un style clair (utiliser des verbes d'action plutôt que des noms, la voix active plutôt que la voix passive)… sachant fort bien que la majorité des gens n'en feront qu'à leur tête.

Questions philo

Une recette est-elle un mode d'emploi. Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
Les règles d'un jeu sont-elles un mode d'emploi ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
Les instructions de montage d'un meuble sont-elles un mode d'emploi ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
Quel est le point commun entre tous les modes d'emploi rassemblés ?
Quelles sont les différences entre ces modes d'emploi ?
À quoi sert un mode d'emploi ?
Pourrait-on utiliser des objets sans utiliser de mode d'emploi ?
Sans mode d'emploi, pourrait-on employer les objets qu'ils accompagnent ?
Ou : Faut-il toujours un mode d'emploi pour utiliser des objets, monter des meubles, jouer à un jeu ?
Quels sont les objets que tu peux utiliser sans mode d'emploi ?
Sans recette, peut-on faire à manger ?
À quoi servent les recettes ?
Pourquoi utilise-t-on les recettes ?
Les modes d'emploi sont-ils faciles à comprendre ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
Les modes d'emploi ne servent-ils qu'à permettre d'« employer » un objet ?
À quoi d'autre pourraient-ils servir ?
Suffit-il toujours d'une explication pour pouvoir employer un objet ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
Un mode d'emploi pourrait-il compliquer les choses plutôt que les simplifier ?
Le bon sens peut-il être comparé à un mode d'emploi ?
As-tu toujours envie de faire comme on te dit de faire ?
À l'école, y a-t-il des matières que l'on t'enseigne comme des modes d'emploi ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?
Les modes d'emploi sont-ils faits pour des gens qui ne réfléchissent pas ?
Un mode d'emploi peut-il convenir à tout le monde ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
Un même mode d'emploi peut-il convenir pour le montage d'objets différents ou de jeux différents ?
Un même plat pourrait-il avoir des recettes différentes ? Si oui, pourquoi ?
Quelles sont les règles pour écrire un mode d'emploi ?
Quelles sont les qualités d'un bon mode d'emploi ?

Leçons

1.1. Identifier le genre « modes d'emploi »

Préparation

La classe dispose souvent de référents qui lui permettent de classer quelques genres d'écrits. Généralement, les élèves ont appris à différencier les « écrits incitatifs » (ou textes prescriptifs ou injonctifs) qu'ils nomment parfois « écrits à consignes » ou « écrits d'action », d'autres genres de textes (narratifs, informatifs…).
L'enseignant récoltera des **modes d'emploi** variés, voire compliqués, et des notices de fabrication ou de montage de meubles… Chaque enseignant, selon le niveau de sa classe, décidera d'inclure d'autres types de textes du même genre (recettes, règles de jeu…). Les revues Philéas & Autobule peuvent être utilisées, la rubrique des Petits Débrouillards notamment.

Déroulement

Réaliser le jeu proposé page 19 à partir de la chanson d'Henri Dès « Le p'tit zinzin ».**
Les enfants inventent librement un couplet. Quelques productions sont lues, on apprécie la fantaisie. On

*Sauf mention contraire, les enjeux et questions philo sont rédigés par Martine Nolis, d'après les travaux de Matthew Lipman et d'Oscar Brenifier.
**Le texte intégral de la chanson peut être trouvé sur : http://www.paroles-chansons-enfants.com/chanson-henri-des-2365.html.
On peut l'écouter sur http://www.youtube.com/watch?v=M9GUgCQ7eLM

compare le caractère vraisemblable ou non. On peut créer un pastiche de la chanson à partir de couplets choisis et la chanter. Déboucher sur la question : « Avez-vous déjà eu l'occasion, ou vos parents, de devoir déchiffrer un mode d'emploi ? »

Identifier ce qu'est un mode d'emploi.
- Observer une série de notices de fabrication et modes d'emploi réels :
« À quoi servent toutes ces notices ? », « Quelle a été l'intention commune à tous leurs auteurs ? ». Remarquer leurs caractéristiques communes : un titre annonçant l'objet ou le résultat, des informations par le texte et/ou l'image (photos, dessins, schémas), une chronologie (étapes). Tenter de comprendre quelques modes d'emploi en émettant quelques hypothèses, commenter leurs difficultés ou facilités respectives, remarquer des qualités ou des défauts apparents dans leur présentation.
- Nommer et établir le lien entre ce type de textes et d'autres connus :
Ce sont des modes d'emploi. Ils sont, comme les recettes, les règlements, les fiches pratiques : des textes qui aident à agir, permettent de faire fonctionner, de réaliser. Ce sont des écrits à consignes ou écrits d'action appelés aussi textes prescriptifs ou injonctifs.
- Éventuellement : lire et observer les pages 10-11 « La tactique du gendarme » (points 1 à 5) et les pages 30-31 « Et les yeux dans les yeux » (1 à 5 ou plus)

S'outiller : Ce qu'il faut savoir pour écrire un mode d'emploi.
Analyser des écrits à consignes, réaliser sur cette base un référent ou modèle « mode d'emploi pour rédiger un mode d'emploi » !*

Compétences**
Langue française. Repérer dans un écrit utilitaire les éléments importants qui permettent de construire..., d'utiliser des appareils... (1432-1434)
Dégager l'organisation d'un texte, reconnaître un nombre diversifié de documents en identifiant la structure dominante [F18]

1.2. Réaliser des modes d'emploi

···⁘ Préparation
Le référent peut être découvert à l'étape précédente mais il pourrait être construit seulement à partir de cette étape-ci : les élèves travailleraient alors d'abord sans modèle, de manière plus tâtonnante, et l'enseignant utiliserait leurs erreurs et découvertes au fur et à mesure, selon les compétences qu'il choisit de cibler.

···⁘ Déroulement
Présenter une de ses compétences en cercle de parole « Je peux vous expliquer comment on fait pour ... ».***
- L'enseignant présente le thème :
« Vous avez sûrement appris à faire quelque chose récemment : à manier un outil ou à faire fonctionner une machine, à construire un objet, ou en musique, ou en sport, en dessin... Je vous propose que chacun l'explique aux autres en cercle. Choisissez votre compétence et rappelez-vous le mode d'emploi pour pouvoir expliquer à tout le monde comment vous faites. ».
- Chacun réfléchit un peu, on peut noter au brouillon ou non. Puis, en cercle de parole, on vient présenter, sans que nul n'interfère, sa compétence. L'enseignant commence « Je peux vous expliquer comment on fait pour... » et explique, sous la forme d'un mode d'emploi structuré, comment il agit pour... (réchauffer un plat au four à micro-ondes, l'utilisation d'une foreuse, le montage d'un meuble, la commande de photos par Internet...).
- En intégration cognitive : « Qui se rappelle la compétence de Guillaume ? » « ...de Nadia ? ».
Reformuler, en résumé, les grandes étapes évoquées par l'un ou l'autre (l'enseignant choisit de faire redire ce qui se prêtera bien à la rédaction de modes d'emploi).

Se grouper pour mieux formuler et écrire des modes d'emploi.
- Le cercle terminé : « Souhaitez-vous apprendre vous aussi certaines de ces choses qui nous ont été expliquées ? ». Faire choisir et organiser des groupes. Dans chaque groupe, un « élève-pilote » essaye de mieux expliquer aux autres le mode d'emploi qui les intéresse. En 1ère-2e, par exemple, des enfants ont appris aux autres : comment on noue ses lacets, comment on dessine une poule, comment on joue de la flûte, comment on construit une cabane dans un arbre. Chaque groupe tente ensuite de rédiger le mode d'emploi découvert.

Compétences
Langue française. Transmettre un enchaînement de consignes pour réaliser un bricolage ou un jeu, pour utiliser un appareil (1288-89)
Orienter son écrit en fonction de la situation de communication, en tenant compte des procédures connues et des modèles observés [F42-43]
Assurer l'organisation et la cohérence du texte en utilisant à bon escient les indicateurs : titres, organisateurs textuels, choix d'un système des temps et du mode approprié [F49-51]

Sonia Huwart

*Voir annexes : (1) document de travail pour l'élève / (2) document pour l'élaboration d'un référent par la classe.
**Signalétique utilisée pour les compétences :
- entre (...) = références au programme du Ministère de la Communauté française.
- entre [...] = références au programme du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces.
***Pour la méthodologie des cercles de parole : fiche pédagogique en annexe du n° 4.

Annexes

À partir de diverses propositions de classement de textes, comme E. Charmeux & al. E. Degallaix, et d'exercices de manuels divers, comme *Français Pluriel, Production d'écrits, CM1*, éd. SED, 2001, et *Défi Écrire*, Accès éditions, 1999.

1. Document de travail pour l'élève

Observer des écrits à consignes.

Un bon café
- Placer un filtre en papier dans le support en plastique.
- Mettre dans le filtre autant de doses de café moulu que de tasses désirées.
- Verser l'eau dans le réservoir jusqu'au niveau désiré.
- Brancher la cafetière et actionner l'interrupteur sur la position « on ».
- Au bout de quelques minutes, le café est prêt.

···⁝ Pourquoi ce texte a-t-il été écrit ?
···⁝ Crois-tu que tu pourrais réaliser cet objectif ?
···⁝ Quelles sont les qualités de ce texte ?
···⁝ Que remarques-tu en ce qui concerne les verbes utilisés ?

Pour fabriquer un vivarium à escargot
1. Dispose une couche de 6 cm de terreau au fond d'un aquarium.
2. Pose un pot de fleurs en terre couché, de manière à former un abri pour l'escargot.
3. Pose, à plat, une soucoupe de terre. Tu y déposeras la nourriture pour l'escargot.
4. Ajoute une petite brindille d'arbre pour recréer son environnement. Tu retireras les feuilles qui risquent de pourrir.

···⁝ Pourquoi ce texte a-t-il été écrit ?
···⁝ Crois-tu que tu pourrais réaliser cet objectif ?
···⁝ N'ajouterais-tu pas quelque chose avant ce texte ? Et après ce texte ?
···⁝ Quelles sont les qualités de ce texte ?
···⁝ Que remarques-tu en ce qui concerne les verbes utilisés ? Compare les deux textes sur ce point.

Cadre-minute
- Tu dessines un cadre sur une feuille de papier à dessin.
- Tu évides l'intérieur.
- Tu places et colle à l'arrière un portrait (photo ou dessin).
- Tu plies le bas de la feuille pour faire un rabat.

···⁝ Crois-tu que tu pourrais réaliser cet objectif ?
···⁝ Quels sont les points où tu aurais des difficultés ?
···⁝ Que faudrait-il ajouter pour mieux comprendre et réaliser ce bricolage ?

2. Document pour l'élaboration d'un référent par la classe

Rédiger des écrits à consignes.

Pour rédiger un écrit à consigne, je dois :
- Trouver et écrire le titre.
- Choisir la silhouette à donner au texte :
Sous forme d'une liste (numérotée ou par tirets) ?
Sous forme d'un texte suivi avec des mots de connexion (comme : d'abord… / ensuite… / après… / enfin…) ?
Avec des dessins, des photos ou des schémas, des encadrements ?
- Établir la liste du matériel nécessaire.
- Écrire les étapes en suivant l'ordre chronologique.
- Choisir une manière de conjuguer les verbes, la conserver tout au long du texte.
- Utiliser des verbes et un vocabulaire assez précis.
- Si c'est utile, ajouter des conseils, des astuces ou des précautions.

Quels verbes utiliser dans un écrit à consignes ?
- Des verbes spécifiques. Je précise :
Par exemple, au lieu de « mettre » :
Mettre la table ? .....
Mettre le café dans la tasse ? .....
Mettre l'interrupteur sur « on » ? .....
Mettre le pot de fleur sur le terreau ? .....
Mettre un filtre en papier dans le support en plastique ?
.....

- Des verbes conjugués. J'ai le choix :
L'infinitif :
Exemple : .....
L'impératif présent, à la 2e personne du singulier :
Exemple : .....
L'impératif présent, à la 2e personne du pluriel :
Exemple : .....
L'indicatif présent à la 2e personne du singulier :
Exemple : .....
Je peux aussi utiliser :
Le verbe devoir + infinitif :
Exemple : Tu dois .....
Le verbe falloir + infinitif :
Exemple : Pour bien…, il faut .....
Le verbe falloir + subjonctif :
Exemple : Il faut que .....

FICHE 2 Mots et images mentales

À PARTIR DE « LOUP, Y ES-TU ? » PP.4-5 – « J'AVAIS DESSINÉ SUR LE SABLE » PP.6-7 – « DANS QUEL ÉTAT J'ERRE ? » P.8

Atelier philo

Enjeux philo

Les images font sens dans l'univers des élèves, mais ce sens, pas plus que les autres, n'est immédiatement donné. Comprendre pour un élève, c'est au moins imaginer sinon percevoir. Informer les élèves, leur apprendre quelque chose, c'est leur permettre de susciter des représentations sémantiques adéquates au contenu que l'on veut transmettre. L'enseignant désire toujours « se faire comprendre », mais l'enfant comprend-il la même chose et de la même façon ?

Peut-être serait-il intéressant de relater une anecdote vécue dans une école lors d'une animation. Deux institutrices discutent des futures évaluations dont une partie aborde la notion de périmètre, notion non encore revue durant le trimestre... Cette matière ayant déjà été abordée les années précédentes, l'une des deux stipule à l'autre que cela ne devrait pas poser problème... simple rappel... Une heure après, l'institutrice en question sort de la classe assez fâchée... Elle accoste sa collègue en lui faisant remarquer que la notion de périmètre avait tout simplement disparu de la tête des enfants et , elle ajoute que seul un enfant en avait entendu parler... il s'agissait du « périmètre de sécurité »... réflexion que l'enseignante considérait comme une façon de se moquer d'elle...

Cet exemple illustre ce qu'on pourrait appeler une catastrophe pédagogique provoquée par un enseignant qui ne comprend pas pourquoi l'enfant ne comprend pas. L'enfant évoque une image mentale pouvant être accolée au mot périmètre tandis que l'instituteur cherche à transmettre des idées abstraites par des exemples inappropriés. Quels sont les enfants, en ville, dont les parents possèdent un champ qui doit être clôturé avec deux rangées de barbelés et une porte pour laisser entrer et sortir les vaches ? On est donc là en présence de références cognitives et socioculturelles étrangères à l'un et à l'autre.

La langue est porteuse de sens. Pour ce faire, elle doit permettre l'évocation d'images mentales que l'on pourrait appeler des représentations sémantiques. Or nous construisons nos représentations sémantiques avec nos propres expériences, notre environnement, nos connaissances, notre perception du monde, des autres, etc. Pour qu'il y ait compréhension du sens, il faut non pas que les représentations sémantiques soient identiques mais au moins partagées.
Il n'est donc non pas nécessaire mais indispensable de travailler sur les représentations sémantiques afin de permettre l'information, la communication, les apprentissages.

Ce à quoi se réfère le signifiant, ce n'est pas la chose mais la représentation mentale de celle-ci, c'est-à-dire, le signifié qui donne le sens au mot. Si le mot dit ou écrit n'évoque aucune représentation, alors, il est « in-signifiant ».

L'exemple que nous vous donnons dans ces pages 3 et 4 à partir du mot « loup » nous montre combien les images mentales liées à celui-ci peuvent être nombreuses.

Tous les mots que nous utilisons évoquent quelque chose en nous, une image, un souvenir, une idée. Ils existent dans nos têtes à l'état de représentations mentales. Celles-ci forment un ensemble de connaissances... ou de croyances qui sont encodées dans nos mémoires et que nous pouvons manipuler. Ainsi, la représentation du loup renvoie-t-elle à un ensemble d'informations, d'images, de sentiments associés à l'animal. Cette représentation permet de l'identifier, de le décrire, de l'apprécier... ou non. Elle permet également de communiquer avec autrui, de rêver, d'imaginer, d'agir.

Pour un enfant de maternelle, le loup évoquera à défaut de n'en avoir jamais vu en vrai, les images vues de cet animal dans les livres et par conséquence, la peur qui est souvent liée à lui. Peut-être fera-t-il la comparaison avec le chien, évoquant grandeur, couleur, attitude, etc. Plus grand, l'enfant se détachera de plus en plus des détails, relevant les éléments essentiels nécessaires à sa représentation. En un mot, l'enfant ne gardera que « l'idée de », qu'on peut comparer à un patron, un prototype, un canevas, ce qu'on nomme en philosophie, le concept. Or, l'idée de, le concept, sont des abstractions. Toute mentalisation est une abstraction.

Pour faciliter ce passage à l'abstraction, il importe donc de discuter avec les enfants sur :
- ce que c'est « avoir une image dans sa tête » et à quoi cela sert (garder l'idée de ce qu'on ne voit plus, de ce qui n'est plus là, le faire exister dans sa tête) ;
- comment peut « être une image dans sa tête » ; comme une photo que l'on voit quand on ferme les yeux, comme un film (image dynamique, alors que la précédente était statique) ; ce peut être aussi une voix (la mienne ou une autre) qui me redit, me raconte ou m'explique... ;
comment et pourquoi transformer l'image dans sa tête ;
comment la retenir et la retrouver dans sa mémoire.

L'image mentale peut prendre une forme visuelle ou sonore selon les fonctionnements de pensée individuels : certains voient, d'autres entendent « dans leur tête ».
Il est essentiel que l'enseignant reconnaisse ces deux portes d'entrée (dont une lui est forcément moins connue, en tout cas sur le plan du vécu, puisque nous avons chacun une voie préférentielle).

FICHE 2 Mots et images mentales

À PARTIR DE « LOUP, Y ES-TU ? » PP.4-5 – « J'AVAIS DESSINÉ SUR LE SABLE » PP.6-7 – « DANS QUEL ÉTAT J'ERRE ? » P.8

Il faut, à tout prix, éviter de privilégier l'une au détriment de l'autre ; la consigne sera essentielle à cet égard : soit on parlera de « faire exister dans sa tête », laissant ainsi chacun libre de la forme à donner à son image, soit on parlera explicitement et chaque fois des deux entrées (« essaie de voir ou d'entendre, dans ta tête, ce dont on vient de parler »). Il existe une troisième possibilité : inviter les enfants à « s'essayer » tantôt à l'une, tantôt à l'autre.

« Faire exister dans sa tête » fait partie d'un processus complexe qui met en jeu principalement : l'observation ; l'espace ; la langue française (savoir parler, savoir écouter et, parfois, savoir écrire) ; la classification ; la mémorisation…

Il est donc nécessaire, voir indispensable de développer dès l'école maternelle, des aptitudes pour favoriser la construction des images mentales.

Questions philo

Quand on te parle du loup, que vois-tu dans ta tête ? Une image de loup, le mot loup… ou rien… tout en sachant ce que c'est qu'un loup ?
Pourquoi dis-tu parfois « tu vois ce que je veux dire » ? Est-ce parce que tu ne parviens pas à expliquer ou parce que tu supposes que celui à qui tu parles sait de quoi tu parles ?
Si je t'avais dit « grenouille », qu'aurais-tu vu ?
Et « bonheur » ?

Quand tu penses à un avion, entends-tu le bruit qu'il produit ?
Quand tu penses à un chien, entends-tu ses aboiements ou le vois-tu ?
Quand tu entends de la musique, vois-tu des images ?
Que signifie pour toi : entendre dans sa tête ?

Voici une brève analyse de quelques exemples et questions à poser en fonction des compétences que nous pourrions développer.

Développer l'observation, la discrimination visuelle pour :
- repérer des détails : Quand tu penses au loup, quels sont les détails qui te frappent ?
- repérer une globalité (mettre en liens) : Qu'est-ce qui fait que tous les loups sont des loups ?
- établir des comparaisons : À quels animaux le loup te fait-il penser ?
- émettre et vérifier des hypothèses : Si le loup fait peur, est-ce parce qu'il mange les hommes ?
le langage descriptif : Comment pourrais-tu décrire le loup le plus précisément possible ?
l'écoute (amener les enfants à écouter une histoire avec les yeux fermés et à se faire leur cinéma dans leur tête) : Comment présente-ton les loups dans les livres ou dans les films ?

La classification : mettre ensemble ce qui va ensemble pour :
- découvrir le pareil/pas pareil : En quoi le loup est-il différent du chien ? En quoi est-il semblable ?
- identifier et respecter le(s) critère(s) commun(s) : Quels sont les animaux qui dorment dans une tanière ?
- comprendre l'appartenance : le loup est-il un mammifère ? Pourquoi ?
- organiser : Si tu devais mémoriser une leçon sur le loup, comment t'y prendrais-tu pour y voir clair ?
La mémorisation : amener les enfants à se souvenir (mettre « dans sa tête » pour réutiliser dans le futur). Mémoriser, c'est apprendre à organiser ces images en les :
- classant, sériant ;
- spatialisant ;
- dénombrant ;
- rassemblant dans une histoire.

Activités

Construire des images dans sa tête

Beaucoup d'enfants ne savent pas comment s'y prendre pour mentaliser. Et pas seulement les enfants en difficulté… D'autres ne connaissent pas le mode d'emploi. Nous avons vu qu'il était intéressant de proposer des activités qui les familiarisent avec les processus à développer pour élaborer une image et la retenir.
Il s'agit de créer un va-et-vient permanent entre les objets du réel… les images mentales… la mise en mots.
Cette gymnastique (gestion mentale) incite l'enfant à passer sans cesse de la perception à l'évocation et à la verbalisation.

Quelques idées :
Proposer une sorte de jeu de Memory en invitant les enfants à observer, puis à fermer les yeux pour faire exister l'image dans leur tête, avant de retrouver, parmi les objets ou cartes éparpillés, face visible, celui ou celle qui correspond exactement à ce qui est en tête.

Description d'un personnage.
L'enseignant décrit un personnage en multipliant les détails visuels (couleurs des vêtements, accessoires tels qu'une montre…).
Il invite les enfants à fermer les yeux et à faire progressivement exister ce personnage dans leur tête.

Jeu
Jeu à partir du mot « LOUP ». Quelles images sont les différentes images mentales générées par ce mot ?

Exercice 1 : Connais-tu les expressions suivantes ?

a. Quand on parle du loup, on en voit la queue.
b. Une faim de loup.
c. Se jeter dans la gueule du loup.

Quel est le sens de ces expressions ?

Exercice 2 : Peux-tu dire ce que signifie...

... marcher à pas de loup ? .....
... entre chien et loup ? .....
... les loups ne se mangent pas entre eux ? .....
.....
... l'homme est un loup pour l'homme
.....
... hurler avec les loups ? .....
... laisser entrer le loup dans la bergerie ? .....
.....

Martine Nolis

Leçon

2.1. Observer et créer des poèmes sonores

Préparation

Pour observer plus activement la graphie et la mise en page, il sera plus amusant de placer les élèves devant le défi de **recopier** le poème sur papier (sur un carré de papier quadrillé), en un temps limité.
Afficher au tableau le poème agrandi. Dans les classes où les élèves ont l'habitude de travailler le traitement de texte sur ordinateur, ce défi peut être directement tapé au clavier.

Déroulement

Percevoir visuellement et globalement le poème *L'avion* :
Laisser un moment de lecture individuelle et silencieuse du poème. Accueillir et relancer les impressions. A ceux qui citent un des vers, demander de le lire distinctement. Résumer ce qu'on observe / ce qu'on en apprécie. Formuler que c'est une sorte de « poème-bruit », poésie sonore, imitation fantaisiste de l'avion. Au plan visuel, remarquer la mise en page. Les enfants peuvent faire le lien avec les calligrammes plus « figuratifs » que celui-ci. Ce poème aurait pu être dessiné comme la silhouette d'un avion. La surprise viendra plus tard...

Sensibiliser à l'audition et à l'oralité du poème en le disant et le dansant :
Remarquer ce que propose le poète « crier et danser » :
(Remarque : Cette partie de cette activité peut être menée dans le cadre de l'éducation musicale, ces aspects étant plus ou moins approfondis)
- « Crier » !
Affiner et limiter cet objectif en demandant aux enfants qui pratiquent la musique comment on indique qu'il faut jouer plus fort (crescendo ou <) ou plus doucement (diminuendo ou >) d'un instrument (et les notations piano-P à forte-F). Annoter les indications sur le poème affiché, comme sur une partition.
On peut aussi apprendre le legato et le staccato, par exemple en comparant l'effet de dire le *ouaoua... ou* de ces deux manières. On peut jouer sur la vitesse (lento, andante, allegro ou presto).
Les élèves apprécieront d'être organisés comme un « chœur » où l'enseignant peut distribuer la parole pour déclamer par groupes des parties successives du poème.
- « Danser » : la classe peut se donner comme projet d'inventer une chorégraphie, l'enseignant peut faire dire le poème à un chœur tandis que des volontaires danseurs improvisent ou dansent sur des instructions préalables. L'idée de l'avion devrait servir d'inspiration de départ.

Observer l'écriture et la silhouette du poème :
- Défi (avec papier-crayon ici) :
L'enseignant propose d'analyser ce poème à titre de modèle pour en composer ensuite : « Comment fonctionne ce poème ? Pour le voir par vous-mêmes, je vous propose le défi de le recopier ».
L'enseignant limite le temps pour obliger les élèves à se concentrer sur l'observation.
- Analyse :
« Nous allons d'abord observer **l'écriture**, puis la **mise en page**. Vous contrôlerez si nos observations se retrouvent sur votre feuille »
Les copies peuvent être visibles deux par deux (sur un même banc les deux élèves regardent la feuille du voisin en même temps que la leur).

L'écriture :
Le mot de démarrage : *vrron-on-on-*... bégayant, comme un moteur qui démarre, traits d'union insistants (répétés, 3 fois puis 4 fois).
Les mots à un phonème (vrrr et trrra), à deux phonèmes (trrratrrra), à trois + finale (ouououitt), à répétition multiple d'un même phonème (hi..., oua...+ou, i).
Les nombres de lettres répétées (rrr), l'omniprésence de ce r qui représente le mieux le moteur de l'avion, et des oua.../iii... qui soufflent, évoquent le vent ou la percée de l'avion dans les nuages...

La mise en page :
Observer les silhouettes des différentes lignes : lignes complètes, répétitions avec espacements réguliers,

alignements sur le bord, « retraits »... Apprécier cette mise en page.
« Savez-vous comment on obtient cette présentation à partir d'un clavier d'ordinateur ? »
Si les élèves peuvent aller à l'ordinateur pour tester et apprendre les différentes manœuvres que nécessitent la frappe et la mise en page de ce poème.
Selon le « déjà-là » de la classe, on vérifiera l'usage de la souris, la maîtrise de fonctions de base du clavier dans le traitement de texte dont la saisie et l'effacement de caractères, le passage à la ligne, les espacements et retraits.*
Après que les élèves ont « tapé » leur texte selon le modèle proposé (espacements compris), leur faire découvrir les fonctions de mise en page : alignement à gauche, au centre et à droite.
Tester le poème tel qu'il figure dans la revue : surprise, aligné au centre, le poème devient un CALLIGRAMME d'avion.

Créer des poèmes et les mettre en page :

« D'abord une expérience pour vous habituer à écrire des sons. Fermez les yeux, écoutez. Soyez attentifs aux bruits. Rappelez-vous ces sons et puis notez-les sous forme d'une écriture qui vous semble intéressante et jolie. »
Proposer aux élèves de venir en inscrire une part au tableau. Constater que l'on utilise des « onomatopées » (mots suggérant des sons) dont certaines sont connues (toc-toc, plouf, teuf...), surtout par la BD, et d'autres librement créées (peuc, chraaa, tiiii).
Après cette mise en route, l'enseignant présente les consignes d'écriture en notant quelques exemples au tableau : « Choisissez un thème : une activité, un objet, une machine, un métier, un lieu naturel... que vous connaissez bien. Formulez-le en titre (comme *l'avion*). Écrivez sous ce titre tous les sons que ce thème peut amener. Choisissez ceux que vous préférez, ajoutez-leur des variantes en changeant des lettres (toc-toc peut devenir : touc-touc, teuc-teuc... zii : zéé, zaa, zou, zon). Créez des vers avec cela, en les disposant de manière originale.
Organiser la mise en page par ordinateur, éventuellement en coopération.

Prolongement

Et les onomatopées en langue étrangère ?
S'informer auprès de parents et de voisins : Comment dit-on le cri du coq (cocorico), le bon appétit (miam-miam), la chute (boum) et d'autres onomatopées en espagnol, en turc, en arabe, en néerlandais ? (Le bruit *glouglou* se dit *bacbuc* en hébreu biblique et *Kluka-kluka* en basque. En espagnol, *Vlan* se dit *Zas, Atchoum* se dit *Atchís, Hum* se dit *Ejem*).
S'en inspirer pour écrire des poèmes sonores interculturels.

Compétences

Langue française. Rédiger des poèmes (1528-29) Initier au traitement de texte (1612-14) [F86] Orienter son écrit en tenant compte du genre de texte et de modèles observés [F42-43]
Éducation artistique. S'exprimer par la voix de manière différente... s'engager dans la maîtrise de la voix parlée et chantée par le contrôle du débit, du rythme, de l'intensité... (1817-19) Agir et exprimer, transférer et créer dans les domaines vocal, verbal, rythmique et corporel, imiter des expressions rythmiques et mélodiques, sonores [A18-19]
Éducation par la technologie, aux médias. L'enfant découvre des techniques et produit des documents à l'aide d'ordinateurs (Introduction) Utiliser des outils, des matériaux et des équipements [EPT3.4]

* http://www.enseignons.be/upload/fondamental/Education-par-la-technologie/Competence_B2I_N1_1_2_Complet.pdf
En annexe 4 de ces fiches pédagogiques pour la maîtrise des bases en technologie informatique : reproduction d'un clavier et mode d'emploi simple

Annexes

1. L'avion (texte aligné à gauche)

vrron---on----on----on----on----on
vrrr   vrrr   vrrr
        hihihi
 ouououitt
       ouououitt
              ouououitt
trrra   trrra   trrra   trrra   trrra
     trrratrrra   trrratrrra
    hihihihihihihihihihihihihihihihihihihihi
       vrrr   vrrr
ouaouaouaouaouaouaouaouaouaouaouaouaouaouaou
iiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii
ouououitt
      ouououitt
            ouououitt
      vrr   vrr
iiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii

2. L'avion (texte aligné au centre)

vrron---on----on----on----on----on
vrrr   vrrr   vrrr
hihihi
ouououitt
ouououitt
ouououitt
trrra   trrra   trrra   trrra   trrra
trrratrrra   trrratrrra
hihihihihihihihihihihihihihihihihihihihi
vrrr   vrrr
ouaouaouaouaouaouaouaouaouaouaouaouaouaouaou
iiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii
ouououitt
ouououitt
ouououitt
vrr   vrr
iiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii

À partir de « Dans quel état j'erre ?» p.8 – « La tactique du gendarme » pp. 10-11 – « Tu te fais des films ! » pp.28-29

Atelier philo

Enjeux philo

Quand on regarde des groupes d'adolescents déambuler dans les rues, il est parfois frappant de constater à quel point leur look ne laisse rien au hasard. De toute évidence, ils ont mis un temps fou à peaufiner cette image qu'ils voulaient donner d'eux-mêmes.
Mais il n'y a pas qu'eux ! Nous nous fabriquons tous une image qui nous est chère et que nous cultivons. Et quand ce n'est pas une image vestimentaire, c'est l'image culturelle qui est soignée. « Être soi-même », ça veut dire quoi dans ce contexte ? N'est-ce pas plutôt « chercher à être ce qui plaît aux autres ou ce qui nous plaît chez les autres » ? Est-il possible de vivre sans devoir se conformer au regard de l'autre ou au regard que je pense qu'il a sur moi ? Qui suis-je une fois que plus personne ne me regarde, seul chez-moi ? Suis-je moi-même ou suis-je ce que j'ai intériorisé des autres qui m'ont fabriqué ? D'autant plus que même l'image que me renvoie mon miroir est une image déformée… L'image de soi est une image produite, créée par les autres… mais nous ne nous voyons pas. Elle ne peut donc pas être objective. Parfois notre imagination nous joue des tours.

Questions philo

Voyons-nous tous la même chose ?
Comment te vois-tu, toi ?
Quels sont les éléments d'un physique qui retiennent le plus ton attention ?
Comment être sûr que ce qu'on voit chez soi ou chez les autres est la réalité ?
Les mots peuvent-ils tout dire pour décrire quelqu'un ?
Trouves-tu toujours facilement les mots pour te décrire ?
Peux-tu traduire tout ce qui fait toi en mots ?
Peut-on traduire toutes les images en mots ?
Crois-tu tout ce qu'on te dit ?
Comment peut-on être sûr que ce qu'on nous raconte est la vérité ?
En qui, en quoi peut-on faire confiance ?
Suffit-il de voir quelqu'un pour le comprendre ?
Te comprends-tu toujours toi-même ?



Fiche 4 Images et imagination

À partir de « La tactique du gendarme » pp. 10-11 – « Dis maman » pp.12-13 – « L'art à la limite de l'art » pp. 20-21

Atelier philo

Enjeux philo

Pourrait-on qualifier l'imagination de « magie des images » ? Mais de quelle magie s'agit-il et de quelles images ?
Une image peut à la fois être la représentation artificielle d'un objet, une similitude, une représentation mentale, ou bien une imitation. Il faut y attacher le verbe qui en découle : imaginer. Celui-ci renvoie à la production de l'image, à son origine. Le verbe imaginer signifie : se représenter quelque chose à l'esprit, inventer une forme ou une représentation, ou penser une chose insuffisamment fondée.
L'image mentale n'est pas nécessairement visuelle, elle dérive de la libre activité de l'esprit et de l'imagination, elle peut faire appel aux différents sens. Exemple : une musique, en évoquant un sentiment, peut être considérée comme une sorte d'image. La madeleine de Proust est l'image de son enfance. En ce sens, une image est une évocation qui a une caractéristique perceptible mais qui évoque une réalité plus ample ou carrément autre. Un non-initié ne verrait pas en quoi la madeleine capture l'enfance d'un personnage.
L'imagination peut recevoir des images par impression ou fabriquer des images. L'imagination, à l'instar de la mémoire, restitue le réel comme souvenir, elle le reconstitue, ou bien elle l'invente en partie ou totalement. Les deux fonctions se recoupent parfois, de manière indistincte.
L'imagination est souvent liée à l'idée de fantaisie, la production d'irréalité : songes, chimères. Mais elle est aussi force créatrice, dotée d'une capacité de synthèse ou d'abstraction, qui lui permet de manière simple de représenter une idée complexe et abstraite : elle est donc aussi une faculté de concevoir, de combiner, tout comme de créer des idées, des personnages, des situations, des mondes. Selon le cas, elle sera donc productrice de conscience ou d'inconscience.
L'imagination postule tout ce qui n'existe pas, tout en permettant de penser que ce qui n'existe pas est plus vrai que ce qui existe, que ces images aient du sens ou qu'elles n'en aient pas. Elle est l'expression d'une liberté, que ce soit dans le refus du réel ou dans le saisissement du réel. Nos images peuvent être plus vraies que ce que nous percevons : c'est ainsi que l'artiste inspiré donne à voir la vérité plus que ne le font nos perceptions habituelles.

Questions philo

Une image, c'est quoi ?
Imaginer, c'est quoi ?
Voir, c'est quoi ?
Qu'est-ce qui est le plus réel : une image de la mer, le souvenir de la mer, l'odeur de la mer ?
Comment peut-on garder une image dans la tête ?
Les mots peuvent-ils tout dire ?
Est-il plus facile de dire en images ou en mots ?
Peut-on traduire toutes les images en mots ?
Une page blanche peut-elle dire quelque chose ?
Le blanc est-il une couleur ? Et le noir ?
Crée-t-on pour soi-même ou pour les autres ?
Les autres comprennent-ils toujours ce que l'on crée ?
Peut-on créer à partir de rien ?
Un artiste voit-il des choses que personne ne voit ?
Un artiste voit-il les choses autrement ?
Une toile blanche peut-elle dire plus qu'une toile représentant la réalité ?
Faut-il parfois un mode d'emploi pour comprendre une œuvre d'art ?
La vie du peintre peut-elle t'éclairer sur la signification de l'œuvre ?
A-t-on toujours besoin de dire quelque chose pour créer ?

Activités

À partir de l'œuvre de Malévitch

Objectifs : Développer la perception de la composition d'une image, structurer l'espace, situer des objets les uns par rapport aux autres, se repérer dans l'espace d'une page blanche.

Matériel : feuille blanche, magazines, différentes formes géométriques de couleurs différentes, peinture blanche. Dans un magazine, demander aux enfants de choisir une image qui leur plaît particulièrement. Proposer ensuite de choisir 3 éléments de cette image qui seront conservés, le restant sera recouvert de gouache blanche. Pour chaque élément conservé, l'enfant devra chercher la forme géométrique adéquate pour le remplacer. Ces formes géométriques seront ensuite collées sur la feuille blanche en respectant l'emplacement de l'élément de départ. Les œuvres de Malévitch pourront ensuite être présentées pour illustrer la technique.

Art / math et philo : Abstrait

Inspiré d'une activité du guide d'accompagnement *Philosopher à partir des mathématiques et des sciences* de Marie-France Daniel.
Pourquoi faire le lien entre l'art et les mathématiques par le biais de l'atelier philo pour tenter de définir ce qu'est l'abstraction ?
L'arrivée d'un enfant à l'école le plonge dans un monde d'abstraction qui parfois le dépasse et l'empêche d'entrer dans les apprentissages. Le calcul, la géométrie, les mesures, les problèmes, toutes ces disciplines font appel à la fois au langage, à des signes et à des symboles. Même si tous les enseignants continuent à proposer

à leurs élèves de manipuler, que ce soit de l'argent en jouant au « magasin », des balances pour peser les aliments pour une recette etc., force est de constater que dans les grandes surfaces, ce sont les machines qui comptent l'addition, les aliments se vendent pré-emballés et pesés, l'addition se paie au moyen d'une carte bancaire. Ils proposent donc comme situations concrètes, des situations que l'enfant ne vit plus au quotidien. De plus, on ne peut construire tous les apprentissages dans le concret. Au mieux, la réflexion sera déclenchée grâce au concret mais, pour accéder à une pensée adulte, l'enfant devra être capable d'imaginer une action et son inverse en l'absence de matériel. Cette activité ne propose pas de donner une définition de ce que représente l'abstraction, mais bien de permettre aux enfants d'évaluer à partir de quel moment, il quitte le domaine du concret (par exemple les manipulations) pour accéder à l'abstraction (représentation symbolique du concret) ou à partir de quand les choses leur échappent quand ce passage représente pour eux une difficulté.

Points de départ :
Soit, on utilise l'activité sur Malévitch pour commencer le questionnement, soit on propose l'activité ci-dessous :
Distribuer à chaque élève une feuille, divisée en deux parties.
Dans la partie supérieure, chaque élève dessine abstraitement ce que représente pour lui un cours de mathématiques ou les émotions qu'il éprouve.
Dans la partie inférieure, il se dessine lui-même, de façon concrète, passant un examen de mathématiques.
A partir des dessins, amorcer la discussion à l'aide de questions du genre :
- Pourquoi as-tu choisi de représenter les mathématiques de cette façon (partie supérieure du dessin) ?
- Pourquoi t'es-tu représenté de cette façon (dans la partie inférieure) en passant un examen, un contrôle, une évaluation en mathématiques.
- Y a-t-il un rapport entre les deux parties du dessin ? Si oui, lequel ? Si non, comment l'expliques-tu ?
Les questions suivantes seront ensuite posées :
Si l'on peut facilement reconnaître les motifs d'un dessin, s'agit-il d'un dessin concret ou abstrait ?
Si je représente une maison par un carré, qu'est-ce qui est le plus concret ?
Est-ce que les élèves de ta classe sont concrets ? Est-ce que leurs idées sont concrètes ? Pourquoi ?
Est-ce que la taille de chacun des élèves de la classe est concrète ou abstraite ? Justifie ton point de vue.
Est-ce que les qualités ou les défauts de tes amies ou amis sont concrets ou abstraits ? Explique-toi.
L'amitié, est-ce quelque chose de concret ou d'abstrait ? Explique-toi.
L'idée d'un jeu de ballon est-elle plus concrète que l'idée d'un calcul, comme une addition, une soustraction, une multiplication ? Explique-toi.
Est-ce que les mots que tu utilises sont concrets ou abstraits ?
Les problèmes de la vie de tous les jours sont-ils plus concrets ou plus abstraits que les problèmes mathématiques ? Explique.
Certains problèmes de mathématiques sont-ils plus abstraits que d'autres ? Lesquels ? Pourquoi ?
Quelle est la différence entre ce qui est abstrait et ce qui est concret ?
Qu'est-ce qui est le plus facile à faire ? Un dessin concret ou un dessin abstrait ?

Exercices

Qu'est-ce qui te semble à chaque fois le plus abstrait ? Explique les raisons de ton choix.
- Une étoile ou le dessin d'une étoile.
- Le chiffre 2 ou deux oranges.
- La forme sphérique ou un ballon.
- Un ballon rouge ou la couleur rouge.
- L'addition ou le signe +.
- Ton livre de lecture ou les histoires qu'il contient.
- Ton cahier de mathématiques ou les calculs qu'il contient.
- La somme indiquée sur ton compte d'épargne ou l'argent que tu as dans ta tirelire.
- L'observation de la nature ou ce qui est écrit dans une encyclopédie.

Activité mathématique

Proposer aux élèves d'examiner les trois problèmes suivants en précisant qu'il ne s'agit pas ici de les résoudre.

1. Les billes
J'ai dit qu'il y avait 150 billes dans une boîte. Je me suis trompé de 35. Mon ami a dit qu'il y avait 100 billes, il s'est trompé de 15. Combien de billes y a-t-il dans la boîte ?

2. Les kilos
Pierre pèse 38 kg, Juliette 28 kg et Sophie 27 kg. Marguerite pèse le double de Sandra. Combien pèsent Marguerite et Sandra si nos 5 amis pèsent en moyenne 33 kg chacun ?

3. L'âge de l'enseignante
Quatre élèves discutent de l'âge de leur enseignante, Anne. Julie croit qu'Anne a 39 ans. Stéphane pense qu'elle a 31 ans. Guillaume est certain qu'Anne a 36 ans et Valérie estime qu'elle a 27 ans. L'un des élèves ne s'est trompé que d'un an. Parmi les autres, un est à trois ans près, un a fait une erreur de 6 ans et un s'est trompé de 9 ans.
Quel âge a Anne ? Qui a fait une erreur d'un an ? Qui a fait une erreur de 3 ans ? Qui a fait une erreur de 6 ans ? Qui a fait une erreur de 9 ans ?

Fiche 4 Images et imagination

À partir de « La tactique du gendarme » pp. 10-11 – « Dis maman » pp.12-13 – « L'art à la limite de l'art » pp. 20-21

Lequel de ces trois problèmes considères-tu le plus abstrait ? Pourquoi ?
Quelles seraient les caractéristiques d'un problème abstrait en mathématiques ?
Que pourrait-on faire pour rendre un problème plus concret ?

Chaque élève doit concevoir un problème qu'il considère abstrait et un problème qu'il considère concret. Les élèves regroupés en équipe, mettent en commun les problèmes rédigés. Ils en choisissent deux : un qu'ils considèrent le plus abstrait, un qu'ils considèrent le plus concret. Chaque équipe explique ensuite les raisons de son choix.



Fiche 5 Mots, langue et pensée

À partir de « L'avion » p.9 – « Le fil à retordre » pp. 16-17

Atelier philo

Enjeux philo

Il nous arrive à tous d'utiliser les expressions suivantes : « Tu vois ce que je veux dire », « Tu ne peux pas comprendre », « Je me comprends »...
Est-ce une façon d'exprimer notre incapacité à traduire notre pensée en mots, les mots sont-ils impuissants à traduire nos sentiments, ou alors est-ce la faute à l'autre, aux autres s'ils ne savent pas comprendre ?
Quel lien existe-t-il entre la pensée et les mots ? La mise en évidence de cette problématique nous amène à poser les questions suivantes :

Peut-il y avoir une pensée claire là où il n'y a pas d'expression et cette pensée ?
Peut-on être conscient de nos pensées si elles ne sont pas verbalisées ?
L'homme ne pense-t-il que parce qu'il parle ?
Dans quelle mesure le langage contribue-t-il à la formation de la pensée ?
Le premier point à considérer est la relation entre le vécu et le langage. Le vécu est-il la même chose que la pensée ? Il est clair que je n'arrête pas de penser toute la journée ce qui inclut le fait de beaucoup verbaliser, mais j'en prends conscience lorsque je réfléchis, lorsque par exemple, j'ai des idées... et on ne voit pas très bien comment une idée pourrait être pensée sans des mots, sans un langage. Le vécu n'est pas toujours verbalisé. Il arrive qu'il ne le soit pas. C'est par exemple le cas des sentiments. Quand j'aime, quand je suis triste, le sentiment est là de lui-même, il surgit et n'a pas été provoqué par le langage. Ce que j'éprouve ne vient pas des mots que je mettrai plutôt ensuite dessus pour expliquer ce que j'éprouve. D'ailleurs, si mon langage est maladroit, si je ne sais pas mettre les mots justes, cela n'empêchera pas le sentiment d'advenir de lui-même. Il me faudra trouver les mots pour le dire. Il y a donc un passage à l'expression du vécu à travers le langage qui fait qu'il est impossible de réduire l'un à l'autre.
Ce passage du vécu à son expression dans le langage, d'un point de vue logique, va :
a) depuis l'immédiat vers le médiat. Le vécu c'est l'immédiat de ce qui est éprouvé, tandis que le langage est par définition un médiateur de la communication, un intermédiaire. Il ne saurait être aussi intime que le vécu.
b) du singulier au général. Le langage en effet est du côté de ce qui est général, tandis que le sentiment est dans le singulier.
c) du subjectif vers l'objectif. Ce que je suis, c'est une subjectivité et le langage se présente à moi comme un élément qui fait déjà partie du monde et qui m'oblige à une objectivité.
Tant que je ne me suis pas exprimé(e), je reste dans le flou de ma pensée, de mes sentiments, de mes émotions. S'exprimer, c'est une façon de sortir du moi pour prendre conscience de sa propre pensée à travers les mots.
De là suit que toute tentative pour définir la pensée indépendamment du langage mènera à l'échec. Il serait illusoire de croire que l'on puisse formuler une pensée ayant un contenu précis sans recourir à des mots. Dès l'instant où il y a pensée, où la pensée veut entrer dans l'ordre du communicable, elle se doit de se mouler dans des mots et elle n'existe même qu'à partir du moment où elle a trouvé sa formulation dans des mots. On peut continuer à différencier deux formes de la pensée, une pensée immédiate et une pensée réfléchie. Mais il serait illusoire de croire que la pensée sous sa forme réfléchie puisse se passer des mots. Elle n'existe que dans les mots. Que se passe-t-il, par exemple, pour celui qui ne dispose que d'un vocabulaire très limité ? Peut-on avoir une pensée complexe, précise, nuancée, sans un langage complexe, précis, nuancé ? L'instruction passe justement par l'acquisition d'un langage et plus ce langage est riche plus la pensée peut-être riche. La pensée ne devient précise que lorsqu'elle trouve le mot. Je ne suis conscient de ce que je pense que lorsque je suis capable de le formuler, de l'expliciter dans des mots. Si je n'ai pas de mots, si je suis incapable de trouver mon chemin dans l'expression, puis-je prétendre avoir conscience de ce que je pense ? Il faut avouer que non. Je ne sais pas ce que j'ai dans la tête, pas plus que je ne sais où commencent mes pensées, ni où se terminent celles d'autrui.

Questions philo

Le langage peut-il exclure certaines personnes ? Si oui, pourquoi ?
Peux-tu communiquer avec des personnes qui n'utilisent pas les mêmes mots que toi ?
Pourquoi chaque profession possède-t-elle « ses mots » ?
As-tu parfois l'impression qu'à l'école on te parle une langue que tu ne comprends pas ? Et à la télévision ? Pourquoi ?

Atelier philo

Enjeux philo

Le vécu est original, singulier. Le langage, ne peut traduire cette originalité, cette singularité. Il fournit donc d'abord des étiquettes commodes pour caractériser ce qui est, des étiquettes posées surtout dans le but d'entrer en relation avec autrui. Si l'amour est différent pour chacun, le mot amour est le même pour tous. Le langage est fait de banalités utiles pour la communication, il n'est pas d'abord fait pour l'expression subtile des nuances du vécu. Pour qu'il soit à la hauteur de l'expression du vécu, il faudrait qu'il dispose d'autant de nuances qu'il peut y avoir de degrés subtils dans les sentiments. Mais demander autant de mots que de nuances singulières, reviendrait à multiplier les signes à l'infini. Cela ferait trop de mots à utiliser, et quand bien même d'ailleurs nous arriverions à composer un tel langage, il resterait incompréhensible pour les autres !

Communiquer c'est mettre en commun des informations. Mais cela ne peut s'effectuer que sur la base minimale d'un code – langage parlé, gestes, morse… – partagé par les personnes en situation de communication. Cette base commune peut être plus ou moins riche selon que les références des personnes, en termes de représentations mentales et d'imaginaire, soient les mêmes ou non, soient largement partagées ou presque pas. Ainsi, plus les cadres de références des individus possèdent des atomes crochus, moins ceux-ci doivent expliciter leurs propos. Ils peuvent alors se contenter d'un « tu vois ce que je veux dire » supposant que l'autre comprend implicitement le déploiement de leurs idées.

La communication c'est donc également une affaire de relations. En effet, les modalités du discours sont infinies et complexes. Ce qu'on dit ne correspond pas forcément à ce qu'on a dans la tête (cf. illu). Complicité, intimité vont donc de paire avec une information plus transparente, ou plus évidente, dans la mesure où les individus se connaissent mieux et peuvent décoder les sous-entendus. Dès lors la communication peut tout-à-fait « se passer de commentaires ». À l'inverse, des individus à l'éducation, à la culture, à l'origine socio-économique radicalement différentes, ne pourront s'entendre qu'en fournissant des « sous-titres » à leurs propos, des explications sur leurs pensées. Or savoir préciser sa pensée, savoir se décentrer et prendre conscience des différences de points de vue existant entre soi et autrui, savoir les problématiser (les articuler sous forme de problème), sont des gestes proprement philosophiques et constituent un enjeu de taille pour dissoudre les malentendus et améliorer la communication entre personnes, peuples ou cultures ne partageant pas les mêmes représentations mentales.

Quoi qu'il arrive, dans tout acte de communication c'est la relation qui englobe l'information, qui lui donne son sens d'interprétation. Parfois l'information est minime parce que le but de la communication n'est autre que la relation elle-même. Un « bonjour, comment ça va » signifie moins souvent qu'on se demande réellement comment va la personne que le fait qu'on a conscience d'elle et qu'on reconnaît sa présence dans le but d'entretenir la relation. Ne pas le faire reviendrait à exclure la personne, à la rejeter. L'exclusion peut également prendre la forme d'un jargon spécialisé qui empêche le non-initié de s'intégrer. Le fait de ne pas expliciter ce qu'on dit communique à l'autre qu'on ne veut pas de lui, qu'on se croit supérieur à lui, qu'on ne le connaît pas, ou encore qu'on ne souhaite pas le connaître.
Prendre conscience que les autres ne voient pas ce que l'on veut dire, arriver à reformuler pour que tout le monde ait accès à ses représentations sont des enjeux philosophiques importants pour un mieux vivre ensemble où l'on cherche réellement à s'écouter.

Questions philo

Les mots peuvent-ils tout dire ?
Peut-on traduire toutes les images en mots ?
Les mots amènent des images, mais pourquoi ces images sont-elles différentes pour chacun ?
Les mots te donnent-ils parfois du fil à retordre ?
Quelles distinctions peut-on faire entre un mot et une expression contenant ce mot ? Quelles ressemblances y a-t-il entre les deux ?
Le langage peut-il exclure certaines personnes ? Si oui, pourquoi ?
Peux-tu communiquer avec des personnes qui n'utilisent pas les mêmes mots que toi ?
Pourquoi chaque profession possède-t-elle « ses mots » ?
As-tu parfois l'impression qu'à l'école on te parle une langue que tu ne comprends pas ? Et à la télévision ? Pourquoi ?

Comment voir ce qui n'existe pas ?
Quelle est la différence entre un dessin et une photo ?
Une partie d'un objet est-elle suffisante pour imaginer l'objet en entier ?
Comment voir ce que nos yeux ne voient pas ?
Comment voir ce qu'on sent ?
Peut-on penser sans mots ?
Peut-on penser sans images ?
Peut-on voir des images sans voir ?
Peut-on dire ce qu'on pense si on n'a pas les mots pour le dire ?

Fiche 6 Mots et communication

À partir de « J'avais dessiné sur le sable » pp.6-7 – « Tagada, tagada, v'là les jeux ! » pp.18-19 – « Amour, gloire et RPG » pp. 26-27

Leçon

Réflexion

Les enseignants éprouvent souvent des difficultés à enseigner la grammaire : cerner la matière, comprendre la logique des règles pour les formuler avec rigueur, simplifier pour mettre à la portée des enfants sans trahir… Dans la démarche de Philéas & Autobule, nous invitons ici à « discuter grammaire », à questionner la nomenclature, à mettre les notions sur la sellette. Cette activité de « penser la grammaire » peut être introduite à tout moment : face à un texte littéraire, pour préparer à une écriture ou pour la travailler. Les élèves peuvent être associés aux objectifs de ce travail si on leur explique que faire de la grammaire c'est comprendre le fonctionnement de la langue, que durant ces moments on ne peut pas séparer grammaire – orthographe – vocabulaire – conjugaison, qu'au contraire on débusque les liens entre ces mécanismes, qu'il ne s'agit pas de contrôler des connaissances et d'avoir peur de commettre des erreurs, qu'au contraire les erreurs sont intéressantes, qu'elles montreront à quoi il faut mieux réfléchir.*

Préparation

L'enseignant peut travailler sur la BD seulement mais l'intérêt d'un texte qui ne reprend que les phrases place la classe devant la difficulté de comprendre et fait découvrir la nécessité des « embrayeurs » dans un récit (tandis que la BD offre le décor, comme dans la réalité ou au théâtre). Les enfants devraient pouvoir faire un va-et-vient entre la bande dessinée de Théo et Nina et son texte (voir annexe 1)

Déroulement

Jouer l'histoire de Théo et Nina :

Deux élèves (ou quatre, en partageant l'histoire en deux) jouent la scène du dialogue entre Théo et Nina. Les élèves repèrent mieux qui dit quoi.

Identifier qui est on, je, tu :

« Essayons, comme Théo et Nina, de bien voir ce qu'on dit quand on dit des mots de la grammaire comme : *on, tu, je, tu, me…* ? ». « Pourriez-vous proposer quelques phrases sur notre vie en classe : Des phrases avec au moins un *JE* ? Avec *ME* ? Avec *ON* ? Avec *TU* ?! ».

Remarquer que pour dire JE il faut parler de soi, que pour dire TU il faut parler à une personne (seule), qu'on dit ON pour parler d'un groupe.

L'enseignant propose de lire le texte sans la BD.

Les élèves constatent la difficulté de s'y retrouver : heureusement que la scène a été jouée auparavant ! Conclure que ce texte est incomplet parce que des indications (embrayeurs) du récit sont absentes, qu'il faudrait ajouter par exemple : « Nina dit : », « Théo répond : » pour savoir qui parle et à qui, qu'il faudrait situer le lieu et décrire leurs actions.

Identifier des pronoms :

L'enseignant cible des pronoms du texte. (Il peut surligner le premier de chacun d'entre eux en invitant les élèves à repérer et surligner les autres.)

« Quel genre de mots avons-nous surligné dans ces phrases ? » « Pourquoi utilise-t-on souvent cette sorte de mots ? »

Les enfants remarqueront qu'il s'agit de mots-personnes de la conjugaison, de pronoms.

« Que veulent dire les « je » dans ces phrases ? Comment le savez-vous ? »

« Que veulent dire les « t' » ?

« Dans les mêmes phrases, quels autres mots représentent Théo ou Nina ? » « Quel est l'effet d'ajouter « moi » ou « toi » ou un prénom dans la phrase ? »

« Que veulent dire les « on » ? » « Que pensez-vous de la conjugaison du verbe qui suit alors ? »

« Plus difficile : que veulent dire les « me » ? « Et les « ça » ? »

Varier oralement pour s'imprégner de l'usage des pronoms :

Élargir la compréhension en faisant varier les phrases : « Si on jouait entre nous aussi. Je dessine au tableau ceci : :-(À quoi ça vous fait penser ? » (Variantes : dessiner une tortue, un soleil, un orage…)

Un premier élève est amené à formuler en disant *ça*, *me*, *je*, *tu* ou *vous*. Éventuellement un second : « Qui voit ce dessin autrement ? » (tristesse ou colère par exemple).

Cela amène à varier intuitivement les pronoms avec des : *il* ou *elle*, *lui*, *moi*. Si plusieurs élèves donnent la même interprétation, l'enseignant peut amener à utiliser les *ils*, *elles*, *eux*, *leur*, *nous*, *vous*… simplement en variant les interlocuteurs.

Si les élèves tutoient l'enseignant, mettre en scène un interlocuteur adulte à vouvoyer.

L'enseignant marque des pauses pour faire généraliser et inférer, noter par exemple :

- Celui qui parle est le JE.
- Celui-ceux à qui il parle est le TU-VOUS.
- Le VOUS est utilisé fréquemment comme forme de politesse en français, au singulier !
- JE et TU son renforcés par MOI ou TOI et aussi le prénom de l'autre (pour attirer son attention). Les formes accentuées qui étaient différentes au singulier (MOI pour JE / TOI pour TU) sont identiques au pluriel (encore NOUS / VOUS : ce qui donne des phrases « bégayantes » : nous, nous voyons… / vous, vous dites…).
- ON est souvent utilisé à la place du NOUS.
- JE et TU sont les « 1ère et 2e personnes de la conjugaison » utilisées ici parce que c'est un « dialogue ». (Le JE peut aussi être utilisé dans un récit où il représente le narrateur). Pour comprendre de qui il s'agit, il faut se

*Pour y réfléchir plus loin : Éveline Charmeux, Michel Grandaty, Françoise Monier-Roland, *Une grammaire d'aujourd'hui*, coll. Le français mode d'emploi, Sedrap 2003 (T1 Répondre aux questions des enseignants, T2 Étudier le fonctionnement des phrases et des mots, T3 Étudier le fonctionnement des phrases et des mots).

référer à la BD qui le montre « directement », comme si on assistait à la scène. C'est pour cela qu'on parle de « discours direct ».

Raisonner logiquement :
« On dit que le JE est la 1ère personne du singulier et que le NOUS est la 1ère personne du pluriel : est-ce logique ? NOUS est-il le pluriel de JE ? »
« Et que TU est la 2e personne du singulier et VOUS la 2e personne du pluriel : VOUS est-il le pluriel de TU ? »
Découvrir que le NOUS désigne un ensemble INCLUANT JE tandis que le VOUS EXCLUT JE de cet ensemble.
Dessiner des petits personnages au tableau et les entourer pour figurer les ensembles qui font comprendre cette représentation. Proposer de former des phrases qui démontrent cette inclusion et cette exclusion.

- Transformer l'histoire en récit indirect pour utiliser IL, ILS, ELLE, LUI :
« Pourrait-on raconter cette même histoire, en écrire le texte, sans aucun JE ni TU ? »
Les élèves sont amenés à trouver une posture qui le permet. Par exemple, ils auraient assisté à la scène puis, « en différé », ils en feraient le « **récit** indirect » :
Théo et Nina se promènent à la plage. Nina propose de jouer à voir ce qu'on dit. Elle dessine un oiseau et elle demande à Théo ce qu'elle veut dire. Théo dit que ça lui fait penser à la liberté. Il trouve qu'un volcan fait penser à la colère…
« Quels mots viennent à la place des JE et des TU (et des me, moi, te…) ? ».
Remarquer que IL, ILS, LUI, ELLE « remplacent » les prénoms pour éviter la répétition. Ce sont des « mots de substitution ».
Pour observer les problèmes de choix de pronoms et d'accord que cela pose, faire écrire l'histoire. Travailler à partir de phrases choisies dans les textes des élèves, varier et constater. Par exemple :
- Théo et Nina se promènent. (Ils se promènent ; Théo se promène avec Nina ; Théo et son amie Nina se promènent ; Théo et elle se promènent) :
Écrire à l'ordinateur et constater que celui-ci est piégé par les « mots-écrans » qui compliquent la vie en orthographe.
- Théo dit que ça lui (ou le ?) fait penser à la liberté (Nina dit que ce cadeau lui plaît, que cette attention la touche…) :
Cas difficile de la détection de la différence entre LE qui remplace un nom masculin singulier COD, LA qui remplace un nom féminin singulier COD et LUI qui remplace un nom, masculin ou féminin singulier COI. Sans devoir théoriser, jouer des échanges où les élèves se donnent des objets en disant : Je donne la gomme à Paul, je la lui donne…

- Exercice de transformation en monologue (Pages 16-17 : début) :
« Réécrivez l'histoire avec les mêmes mots mais comme si vous étiez Gégé ».
Je me demande…
Il est intéressant de faire lire leurs productions écrites par quelques élèves pour qu'ils « s'entendent » et s'auto-corrigent déjà à l'oral, tout en observant leur écrit pour repérer des contradictions entre graphie et prononciation (comme [é] et [è]).
Poursuivre par une auto-correction en leur fournissant un corrigé écrit.
(voir annexe 2)

···⁘ Prolongement
Transformer d'autres textes :
Par exemple, page 8 : Transformer le dialogue avec Tof en discours indirect.

Compétences
Langue française. Reconnaitre les pronoms personnels de conjugaison (1621) Parler : Utiliser et identifier les différentes structures : narrative, structure dialoguée [F86] Écrire : Assurer la cohérence d'un texte, employer les facteurs de cohérence : reprise par un pronom [F53]

Annexe 1

Observer le dialogue entre Théo et Nina

1. Et si **on** jouait à voir ce qu'**on** dit !?
QUOI !?
Et si **on** jouait à voir ce qu'**on** dit !?
2. D'accord, **je** commence ! Si **je** dessine un oiseau… qu'est-ce que **je** veux dire ?
Oiseau… Mmhh… Oiseau… Ça **me** fait penser à la LIBERTE !!!
3. OUI, c'est tout à fait ce que **je** voulais dire ! Et si **je** dessine un volcan !?
Volcan… Mmhh… Volcan… Ça **me** fait penser à la COLERE !!!
T'es trop fort, **Théo**
4. **À moi**, maintenant ! Si **je** dessine un clown… C'est difficile, hein !?
Clown… Mouais… Clown, ça **me** fait penser au BONHEUR !
5. Waow, **t'**es forte, **toi**, **Nina**, pour voir ce que je veux dire… Et si **je** dessine un cœur !?
Un cœur ? Trop faciiiiiiiile ! Un cœur, **je** vois l'AMOUR !!!
6. Oups, la marée monte… Il est temps de rentrer…
Hi, hi… La mer aussi essaie de voir ce qu'**on** veut dire…

Annexe 2

Transformer le début de l'histoire de Gégé la Flemme en monologue

Gégé-La-Flemme se demande pourquoi la maîtresse a dit ce matin qu'il lui donnait du fil à retordre, vu qu'il ne se rappelle pas lui en avoir jamais donné à tordre et qu'il est impossible de retordre du fil si on n'en a pas déjà tordu. D'ailleurs il est impossible qu'il lui en ait donné à tordre, encore moins à retordre, parce que du fil, il n'en a jamais sur lui. Et s'il en avait, il ne le donnerait pas, il le vendrait.

~~Gégé-La-Flemme se~~ **Je me** demande pourquoi la maîtresse a dit ce matin **que je** ~~qu'il~~ lui donnait **s** du fil à retordre, vu **que je** ~~qu'il~~ ne me ~~se~~ rappelle pas lui en avoir jamais donné à tordre et qu'il est impossible de retordre du fil si on n'en a pas déjà tordu. D'ailleurs il est impossible **que je** ~~qu'il~~ lui en ait **e** donné à tordre, encore moins à retordre, parce que du fil, **je** ~~il~~ n'en **ai** ~~a~~ jamais sur **moi** ~~lui~~. Et **si j'** ~~s'il~~ en avait **s**, **je** ~~il~~ ne le donnerait s pas, **je** ~~il~~ le vendrait **s**.

Je me demande pourquoi la maîtresse a dit ce matin **que je** lui donnais du fil à retordre, vu **que je** ne **me** rappelle pas lui en avoir jamais donné à tordre et qu'il est impossible de retordre du fil si on n'en a pas déjà tordu. D'ailleurs il est impossible **que je** lui en aie donné à tordre, encore moins à retordre, parce que du fil, **je** n'en **ai** jamais sur **moi**. Et **si j'**en avais, **je** ne le donnerais pas, **je** le vendrais.

Fiche 7 Images mentales, représentations et vérité

À partir de « Tu te fais des films ! » pp.28-29

Atelier philo

Enjeux philo

Quoi de plus vrai que ce qu'on a « vu, de nos yeux vu »[1] ? Mais voir est-ce réellement un gage de vérité ? D'abord, nos souvenirs ne sont pas de simples restitutions brutes des faits. Des recherches en psychologie cognitive ont montré que la mémoire humaine ne fonctionnait pas comme celle d'un ordinateur. La mémoire humaine sélectionne, transforme et reconstruit les données du passé : « les témoignages visuels erronés et les expériences de laboratoire montrent que nombre de nos souvenirs sont faussés ou déformés, et que parfois même, il est possible de fabriquer de faux souvenirs, comme ces personnes qui croient avoir assisté à un accident alors qu'on le leur a seulement raconté »[2].

Ensuite, nous regardons constamment le monde à travers les lunettes de nos préjugés, de notre histoire, de notre éducation. Nous vivons des événements, ressentons dans le corps des émotions à l'état brut, nous sommes imprégnés de sensations diverses, mais dès que nous les communiquons à quelqu'un, nous les transformons, nous les construisons avec nos représentations (culturelles, idéologiques...), en utilisant un code commun. Ce faisant, nous sommes le premier intermédiaire entre notre vécu et autrui, nous sommes le premier média. Car nous choisissons des mots pour l'expliquer, et de par ce choix s'opère déjà une reconstruction, une re-présentation – une nouvelle manière de rendre présent un fait par le biais du langage – qui n'est ni neutre ni objective. La transparence est une illusion. Nous ne communiquons pas le reflet exact d'une réalité. Nous sommes des miroirs déformants Nous interprétons toujours ce que nous voyons.

Dès lors la vérité, comprise dans son sens habituel comme adéquation entre ce qui est dit ou pensé et ce qui est réel, serait-elle elle-même une illusion, un idéal inaccessible ? Non, bien sûr ! Mais pour y accéder il faut prendre conscience de ce regard biaisé que nous portons sur le monde. Pour cela, il faut apprendre à se poser des questions, à écouter les autres et à se décentrer. Autant d'habilités mentales qui permettront de passer de « sa » vérité à « la » vérité, autrement dit du particulier à l'universel, enjeu philosophique par excellence.

[1]Expression qui tire son origine de la pièce *Le Tartuffe* de Molière : « Je l'ai vu, dis-je, vu, de mes propres yeux vu, /Ce qu'on appelle vu [...]. » Elle s'emploie habituellement pour insister sur le caractère réel d'un fait exceptionnel.
[2]DORTIER, J-F, article sur le livre de SCHACTER Daniel L, *À la recherche de la mémoire. Le passé, l'esprit et le cerveau*, Bruxelles : De Boeck, 1999, [http://www.scienceshumaines.com/a-la-recherche-de-la-memoire-le-passe,-l-esprit-et-le-cerveau_fr_11214.html]

Questions philo

Voyons-nous tous la même chose ?
Comment être sûr que ce qu'on voit est la réalité ?
Suffit-il de voir pour comprendre ?
Ce que nous voyons, est-ce la réalité ou une façon de voir la réalité ?
Voir, c'est quoi ?
Un témoin dit-il la vérité ou sa vérité ?
Les mots disent-ils la vérité ?
Crois-tu tout ce qu'on te dit ?
Comment peut-on être sûr que ce qu'on nous raconte est la vérité ?
En qui, en quoi peut-on faire confiance ?
Ce qui n'existe pas peut-il parfois être plus vrai que ce qui existe ?
Est-ce qu'une image existe pour de bon comme quelqu'un ?

Leçon

« Nous sommes le premier média »

Objectifs :
Distinguer entre observer et interpréter.
Initier aux notions d'objectivité et de subjectivité.
Distinguer entre certitudes et possibilités.
Prendre conscience que le langage est un intermédiaire – un média – entre nous et autrui, et non le miroir du monde.

Préparation
Photocopier pour vos élèves les 3 fiches d'analyse situées en fin de fiche.
Télécharger la vidéo publicitaire de la société Ameriquest intitulée en français « Le chat » sur le site : http://www.dailymotion.com/video/x3yc6_ameriquest-cat_fun.
Télécharger éventuellement l'une ou l'autre publicité de la même campagne pour le plaisir.
Amener un support pour faire visionner cette vidéo aux élèves (lecteur DVD, PC portable + projecteur, etc. selon les besoins et possibilités);
Se renseigner sur Ameriquest (qui aujourd'hui n'existe plus sous ce nom) pour mieux en parler aux élèves (Société américaine de crédit immobilier qui concentre sa communication sur un slogan : Don't judge too quickly. We won't ! Sous entendant que ses crédits sont plus accessibles que ceux de la concurrence).
Légende de l'image utilisée dans la fiche « observer et interpréter » : image tirée d'une vidéo publicitaire

réalisée pour la société Ameriquest en 2005.
Source de l'image utilisée dans la fiche « observer et interpréter » : http://graphics8.nytimes.com/images/2005/02/09/business/adco2.184.jpg

···⁘ Déroulement

a. Cadrage : décrire et interpréter

Faire le jeu des pages 28-29.
Proposer des questions de l'atelier philo.
Distribuer la fiche d'analyse « Observer et décrire » : observer l'image extraite de la pub Ameriquest « Le chat » puis demander aux élèves de décrire ce qu'ils voient par écrit.
Mettre en commun les descriptions (lecture à voix haute des textes)
Se poser des questions : est-ce que tout le monde a écrit la même chose ? Pourquoi ? Est-ce que tout le monde voit la même chose ? Est-ce que tout le monde comprend la même chose ? Suffit-il de voir pour comprendre ? Pourquoi ?
Pouvez-vous relever parmi vos écrits, deux manières différentes de comprendre cette image ?
Expliquer la différence entre décrire et interpréter.
Distribuer la fiche de l'élève n°2 « Indices et hypothèses » : repérer les éléments objectifs de l'image (ceux que tout le monde peut identifier de la même manière : couteau, liquide rouge, costume-cravate, meubles blancs, carrelage, etc.) pour ensuite émettre des hypothèses quant à leurs interprétations possibles.
Visionner la publicité et vérifier les différentes hypothèses issues des fiches 1 et 2.
Visionner éventuellement une autre publicité pour le plaisir.
Discuter du slogan de la publicité « don't judge too quickly » (« ne jugez pas trop rapidement »)
Expliquer aux élèves qui est l'émetteur de la publicité et écrire la légende de l'image de la fiche « Observer et décrire ».

b. Recadrage : construire des représentations

Reprendre les pp.28-29
Distribuer la fiche d'analyse « Que voient-ils ? »
Comparer les fiches une fois complétées.
Se poser des questions : voit-on les choses différemment quand on est jeune, vieux, riche, pauvre, triste, heureux ? Pourquoi ? En a-t-on conscience ? Est-ce facile de se mettre à la place de l'autre quel qu'il soit ? De comprendre son point de vue ?

···⁘ Prolongements

Proposer aux enfants de créer chacun une paire de lunettes permettant de voir la réalité différemment, selon un point de vue précis : celui de l'optimiste, celui du raciste, celui du fainéant, etc. Comment regarde-t-on le monde avec de telles lunettes ? Proposer des situations à interpréter selon les lunettes portées.
À partir de cette activité, réaliser une leçon sur les antonymes et les synonymes (optimiste – pessimiste).
Analyser les représentations stéréotypées dans les publicités (quelle image y donne-t-on de la femme ? Et des filles ou des garçons ? Pourquoi ? Est-ce que ça correspond à ce que vous pensez ? Est-ce que vous avez la même image dans votre tête ?)
En partant de la scène pp.28-29 et en la comparant aux angles de vue dessinés dans la fiche « Que voient-ils ? », amener la distinction entre photo aérienne et photo au sol (compétence (811) en éveil géographie). Comparer ensuite de vraies photos aérienne et au sol.

Compétences
Education aux médias. Lire des images : distinguer ce que je vois de ce que je comprends (2003-4)
Anticiper le contenu de l'histoire, du livre à partir de l'image de la couverture. Anticiper le contenu de l'article au départ d'une photo de presse. Vérifier les hypothèses émises par la lecture (2037-38)
Prendre conscience de l'existence d'un cadre (2017)
Prendre conscience des changements de représentations dus au changement de cadrage (2026)

Fiche d'analyse

Observer et décrire



Décris ce que tu vois en quelques lignes :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Légende :

.....

Fiche d'analyse

« Indices et hypothèses »

Aide-toi de l'exemple pour compléter la 2e ligne du tableau.

Ensuite, repère dans l'image de la première fiche des éléments qui pourraient se classer dans la colonne « indices ». De quoi ceux-ci pourraient-ils être les indices ? Complète alors la colonne « hypothèses ».

Indices	Hypothèses (de quoi pourraient-ils être des indices ?)
Larmes	Tristesse, joie, oignon coupé, poussière dans l'œil, allergie…
Visage rouge	

Fiche d'analyse

Que voient-ils ?

Choisis deux personnages des pages 28-29 « Tu te fais des films ! ».
Mets-toi « dans leur peau ». Imagine que tu es à la place de l'un puis à la place l'autre.
Dessine ce que tu vois depuis leur position sur la scène.
Ensuite réponds aux questions.

Personnage choisi :



Personnage choisi :



Relis ce que ces personnages ont écrit sur facebook a propos de ce qu'ils ont vu.
As-tu compris la même chose qu'eux à partir de leur point de vue ? Pourquoi ?
Imagine un autre personnage de la scène à leur place, que comprendrait-il dans chaque cas ?