

Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°37

Introduction générale : Que cachent les apparences ?



Le titre de ce numéro assume l'idée selon laquelle derrière ce qui nous apparaît – le monde, les autres ou nous-même – il y aurait toujours quelque chose à découvrir, quelque chose de caché, quelque chose de plus complexe que l'évidence des apparences.

Toutefois, que les apparences ne dévoilent pas tout ne signifie pas pour autant qu'elles soient trompeuses, même si tant de proverbes nous invitent à penser le contraire (« L'habit ne fait pas le moine », « chien qui aboie ne mord pas », « on ne juge pas l'arbre à l'écorce »), et que le monde des phénomènes physiques ne cesse de nous duper et ne s'explique que par des mécanismes invisibles.

Car en réalité, qui trompe qui ?

Certes nous avons accès au monde par nos sens lesquels ne sont pas toujours fiables mais notre vision du monde, notre esprit, est lui-même déjà façonné par notre éducation, notre culture. Ce n'est donc pas un regard vierge et neuf que nous jetons sur le monde. Ce qui nous apparaît est d'emblée filtré par nos préjugés, nos attentes et nos projections personnelles.

Il est par conséquent important de faire la part des choses, de garder un esprit ouvert pour ne pas toujours croire que le monde nous trompe quand nous nous dupons nous-mêmes ; c'est ce à quoi ce numéro vous invite. Il vous propose de questionner les apparences pour les regarder autrement, pour découvrir leurs origines, leurs avantages, leurs qualités, leurs défauts également, et développer un jugement plus nuancé et plus critique à leur égard puisqu'elles sont tellement importantes au quotidien.

Ce numéro aidera ainsi les enfants à se rendre compte :

- que les autres se dévoilent par couches successives (pages 4-5 sur la rencontre) et qu'il ne faut pas toujours s'arrêter à une première impression, aussi bonne soit-elle.
- que les apparences peuvent être des stratégies de protection (pages animaux sur le camouflage).
- que les apparences peuvent n'être que le fruit de nos préjugés (pages BD sur l'affaire Dreyfus).
- que les apparences peuvent être des prisons (pages 6 à 11 sur le fait d'avoir la tête de l'emploi et de devoir faire bonne figure).

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES Wallonie

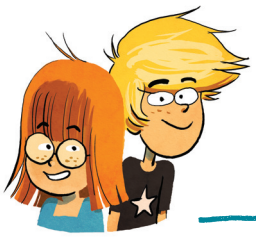
Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de la Wallonie et l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique, Service général du pilotage du système éducatif

Couverture du n°37 **Étienne Chaize** / Dessins de Philéas et Autobule **Obion** / Éditeurs **Laïcité Brabant wallon** et **Entre-vues** / Rédactrices en chef **Françoise Martin** et **Catherine Steffens** / Secrétaire de rédaction **Carine Simão Pires** / Animatrice et formatrice philo **Aline Mignon** / Responsable de la communication **Wivine Van Binst** / Responsable abonnements **Nathalie Marchal**

Contact rédaction **redaction@phileasetautobule.be, tél : 0032 (0)10 22 31 91**

Avec le soutien du Centre d'Action Laïque et de ses régionales : 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.

nov.-déc. 2013 – Éditeur responsable : Paul Knudsen



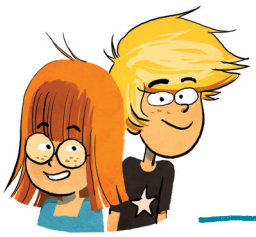
Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°37

Introduction générale : Que cachent les apparences ?

L'intérêt de réfléchir sur l'apparence est d'augmenter sa conscience de soi – quelle est ma part de responsabilité dans ma perception des choses – et sa conscience du monde – quelle est sa part de responsabilité dans la perception que j'en ai –, et de se rendre compte que la vérité est souvent dans l'intersubjectivité plutôt que dans une hypothétique objectivité.

Ce dossier pédagogique permettra à l'animateur ou à l'enseignant d'exploiter le questionnement des enfants dans des ateliers philo mais également dans des apprentissages scolaires. *Philéas & Autobule* ou quand la philosophie vous dévoile tous ses secrets !



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°37

Sommaire

OBJECTIFS 4

MODE D'EMPLOI 5

Séquences à partir des pages 8-11 de la revue

FIL ROUGE et DISPOSTIF PHILO 6
Jeu *Le Tour de la Question*.

Séquences à partir des pages 12-13 de la revue

FIL ROUGE et EXERCICES PHILO 14
À propos des indices et des noms

FICHES DE L'ÉLÈVE 16-18

PISTES PÉDAGOGIQUES 19
Jeux de langue avec les noms

Séquences à partir des pages 20-21 de la revue

FIL ROUGE et EXERCICES PHILO 20
Comment savoir si ce que l'on voit est réel ?

FICHE DE L'ÉLÈVE 22

LEÇON INTERDISCIPLINAIRE 23
Math, géo, arts plastiques et philo en perspective

Séquences à partir des pages 28-29

FIL ROUGE 34

PISTES PÉDAGOGIQUES 34
Activités et notions sur l'air et la pression atmosphérique

Séquences à partir des pages 30-33

FIL ROUGE 36

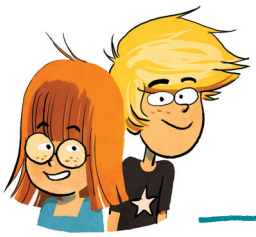
LEÇON D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS 36 et 47
Les médias transmettent-ils des préjugés ?

EXERCICES PHILO 41
La structure de l'énoncé logique, les stéréotypes et les préjugés

FICHES DE L'ÉLÈVE 42-46

Auteur des dispositifs philosophiques : **Aline Mignon** (animatrice et formatrice en philosophie pour enfants).
Auteur des leçons et des pistes pédagogiques : **Sonia Huwart** (psychopédagogue).

Signalétique utilisée pour les compétences :
- les références au **programme du Ministère de la Communauté française** sont entre **parenthèses**.
- les références au **programme du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces** sont entre **crochets**.



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

Objectifs

Philéas & Autobule s'inscrit dans la démarche de la philosophie pour enfants. Cette pratique replace le questionnement au cœur du processus pédagogique. Pourquoi ? Parce que le questionnement est le moteur même de toute recherche et de toute réelle appropriation de connaissances. C'est ainsi que procède l'enfant dès son plus jeune âge pour donner du sens aux choses qui l'entourent, pour se constituer sa propre représentation du monde et par là-même se donner un pouvoir d'action.

Car une question formule un problème, une difficulté, un manque. Poser une question est donc un processus actif et positif car il signifie que l'on a conscience d'un problème, que ce problème est reconnu et formulé. Son analyse et sa solution sont dès lors rendues possibles. Ainsi, quand un enfant pose une question, il nous dit où il se trouve, ses difficultés, ou ce qui l'intéresse. C'est là un enjeu majeur de la pratique philosophique que de questionner pas seulement pour questionner, de manière artificielle ou mécanique, mais pour s'investir dans un processus de recherche de sens en y proposant et en y osant sa pensée propre.

C'est dans l'optique de promouvoir cette démarche qu'est conçu ce dossier pédagogique, lequel offre un autre regard sur les matières enseignées en les reliant à un contexte plus large : celui de l'expérience des enfants par le biais du questionnement philosophique. C'est en réfléchissant que les enfants relient leurs expériences à ce qu'on leur apprend à l'école et lorsqu'une matière a du sens à leurs yeux, les apprentissages qui y sont liés en bénéficient largement. Peut-on aborder des notions aussi arides que la conjugaison, la concordance des temps et la représentation du temps sur une ligne sans avoir réfléchi à la manière dont est vécu le temps qui passe ?

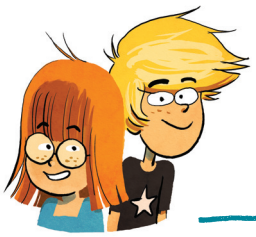
ANIMATIONS

Les animations *Philéas & Autobule* sont des ateliers de philosophie destinés aux enfants de 8 à 13 ans. À partir d'un texte, d'un jeu ou d'une affiche choisis dans la revue *Philéas & Autobule*, l'animatrice amène les enfants à se questionner, à formuler des hypothèses, à clarifier leurs pensées, à les confronter... Ensemble, ils tentent alors de relever les contradictions et d'élaborer leurs propres réponses.

Différentes formules d'animations sont disponibles. Pour les découvrir, contactez
Aline Mignon : 0493 59 45 77 ou aline.mignon@laicite.net
En pratique : 2 x 50 minutes, dans toutes les écoles de la Communauté française de Belgique.
Prix : 1 €/enfant.

FORMATIONS

Vous avez envie d'animer des ateliers de philosophie dans votre classe ?
Découvrez nos offres de formations sur le site www.phileasetautobule.be



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

Mode d'emploi

Ce dossier pédagogique vous propose différentes manières d'exploiter les pages de la revue symbolisées par des pictogrammes. Ces procédés sont complémentaires en tant que leur combinaison permet de faire des liens entre le questionnement philosophique et les apprentissages scolaires. Pour savoir de quoi il retourne, voici ci-dessous leur signification. Vous pourrez ainsi savoir à quoi vous attendre en les voyant ou encore rechercher directement dans le tout le dossier pédagogique ce qui vous intéresse plus précisément.

J'anime avec les questions de Philéas et Autobule.

Le fil rouge éclaircit pour vous les enjeux et le potentiel philosophique de certaines questions que posent Philéas et Autobule dans la revue, afin de vous aider à y réfléchir vous-même avant de les utiliser dans l'animation d'un atelier philo, que ce soit pour le démarrer ou pour l'alimenter. Il s'agit principalement de montrer la démarche mentale à adopter pour découvrir et rendre la richesse d'une question : que suis-je en train de faire quand je me demande ceci ou cela ? Les questions proposées par le fil rouge n'épuisent évidemment pas toutes les problématiques liées aux pages de la revue. À vous de les imaginer ou de les anticiper pour mieux vous y préparer !



J'anime un atelier philo à l'aide d'un dispositif ou d'un exercice.

Ce pictogramme annonce une activité « clé sur porte » de pratique philo. L'activité philo peut précéder ou suivre une leçon, mais aussi parfois s'y insérer. Son déroulement et ses enjeux sont décrits avec précision, étape par étape. Certaines de ces étapes font l'objet de fiches récapitulatives pouvant être combinées avec d'autres proposées à d'autres moments ou dans d'autres dossiers pédagogiques. Ces fiches seront soit théoriques (expliquant la méthodologie, les enjeux), soit pratiques (décrivant des outils concrets). Les fiches pratiques seront elles-mêmes répertoriées en fonction de ce qu'elles permettent de développer dans la pratique philo : la problématisation, l'argumentation, la conceptualisation, les démarches cognitives, les attitudes, etc.



Je développe des apprentissages scolaires à l'aide de leçons ou de dossiers thématiques.

Ce pictogramme indique la présence d'une leçon ou d'un dossier – dans l'une ou l'autre matière scolaire – directement utilisable : l'ensemble de la préparation et du déroulement est détaillé avec précision (matériel nécessaire, informations utiles pour l'enseignant, compétences développées, étapes, exemples, exercices, prolongements possibles, etc.). À glisser immédiatement dans votre mallette !

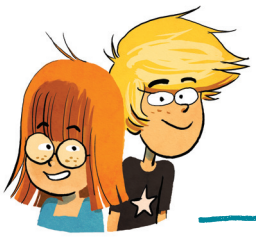


En outre, le dossier pédagogique a comme spécificité de proposer systématiquement une leçon d'**éducation aux médias** annoncée par le pictogramme caméra.



Je m'inspire de pistes pédagogiques pour construire mes activités.

Ce pictogramme vous invite à suivre d'autres pistes intéressantes qui vous sont proposées et décrites en termes d'objectifs, de repères de matière et de compétences développées. Des liens et renvois vers d'autres sources pédagogiques sont également mentionnés pour vous aider dans la construction de vos activités.



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°37

Séquences à partir des pages 8-11

Peut-on connaître les pensées des autres ?
Est-on parfois prisonnier des apparences ?

Se poser ces questions c'est chercher à connaître les rapports entre l'extérieur et l'intérieur d'une personne, entre ce qu'elle montre aux autres et ce qui demeure « caché », entre son enveloppe corporelle et son esprit. Dans quelles mesures peut-on, à partir de ce que l'autre nous donne à voir de lui-même, comprendre ce qu'il se passe en son for intérieur ? Un sourire est-il toujours l'expression de la joie ? Quand le comportement de l'autre est identique au nôtre, nous pouvons déduire par un processus d'analogie, que, à ce moment-là, l'autre a les mêmes pensées que nous. Il y a un certain degré de cohérence dans cet argument : un comportement physique identique suggère une relation psychologique particulière. Mais en société, nous sommes souvent poussés « à faire semblant » pour différentes raisons : les codes sociaux, les diktats de la mode, la crainte du « qu'en dira-t-on », la protection de la vie privée, la reconnaissance et l'intégration par les pairs, le sentiment de honte… Ce que l'on montre aux autres ne rend dès lors pas toujours compte de la complexité de nos pensées, de notre vie intérieure. La question qui se pose est donc de savoir comment demeurer soi-même en société ? Est-on parfois enfermé dans une enveloppe qui ne nous correspond pas ? Quelles sont les limites aux codes sociaux qui nous sont imposés ? Quelle est la juste mesure entre le fait de faire bonne figure et celui d'être soi-même ? Les enfants ne connaissent pas toujours les limites de ce qu'ils peuvent montrer, dire, ou faire et la manière de le montrer, dire, faire… Par exemple, a-t-on le droit de râler ostensiblement ? De se laisser submerger par les émotions et de les manifester ? Un peu de retenue ne permet-elle pas d'éviter de réagir à chaud et de réfléchir un peu plus aux conséquences de nos actes ? Quoi qu'il arrive, personne ne maîtrise tout à fait son image, les enfants sans doute encore moins, et il est intéressant qu'ils aient une prise de conscience de leurs comportements et de l'adéquation ou de l'inadéquation éventuelle de ces derniers avec ce qu'ils ont dans la tête comme idées, principes, sentiments, etc.

DISPOSITIF PHILO : Jeu *Le Tour de la Question*

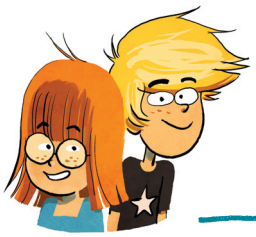
Ce dispositif sous forme de jeu de plateau permet :

- de partir des questions des enfants et de travailler avec elles par étapes.
- de rythmer l'animation en changeant régulièrement d'action.
- de travailler certaines habiletés à penser : comparer, donner des exemples, reformuler…
- de baliser davantage le travail et le rôle de l'animateur et donc de rassurer ce dernier dans sa pratique philo.

1. Matériel

Vous trouverez sur http://www.phileasetautobule.be/Les-dossiers-pedagogiques_a629.html (section dossiers pédagogiques), le plateau de jeu, les cartes et le pion à télécharger et à imprimer.

Il faut vous procurer un dé avec deux faces « 2 », deux faces « 4 », une face « 6 » et une face « 8 ». Vous pouvez vous procurer un dé géant effaçable sur le site www.viroux.be ou vous en fabriquer un vous-même, ou encore utiliser un simple dé dont vous noterez les nouvelles valeurs au tableau (1 et 2 = 2, 3 et 4 = 4, 5 = 8 et 6 = 6).



Séquences à partir des pages 8-11

2. Installation

Disposez les bancs en « U » afin que les élèves se voient tous et installez le plateau de jeu au centre de la classe. Placez les cartes par couleur à côté du plateau de jeu.

3. Lecture de l'histoire des pages 8-11

4. Cueillette de questions

Demandez aux élèves les questions qu'ils souhaitent poser à partir de cette histoire : *« Qu'est-ce que vous vous demandez suite à cette histoire. Quelles questions aimeriez-vous poser ? ».*

Écrivez ces questions au tableau.

Exemples de questions posées à partir de ce texte dans une classe de 6e primaire :
- Pourquoi la Joconde est-elle vivante ?
- Comment le garçon a-t-il vu que la Joconde allait rire ?
- Pourquoi les gens sont-ils très sérieux quand ils passent devant les tableaux ?
- Est-ce que la Joconde signifiait quelque chose pour Léonard de Vinci ?
- Comment les personnes qui ont installé les caméras savent-elles que les statues sont parties toutes seules ?
- Pourquoi Charles-Antoine dit-il que la Joconde est bête ?
- Pourquoi ont-ils installé des caméras pour surveiller les tableaux et non les personnes ?

5. Explication des règles et du déroulement du jeu aux enfants

En montrant le plateau de jeu, expliquez aux enfants qu'ils vont faire ensemble « le tour de la question ». Cela signifie qu'ils vont aborder et examiner le thème de l'apparence sous plusieurs aspects, à partir de différentes questions et différents exercices. À la fin du parcours, ils arriveront sur la case « Pensée du jour » sur laquelle ils écriront la ou les idées qu'ils ont trouvées particulièrement intéressantes. Précisez-leur que ces idées ne sont pas la Vérité mais sont des idées qui les ont fait avancer dans leur réflexion, ou qui constituent l'aboutissement de leur réflexion du moment et qu'ils penseront peut-être différemment plus tard.

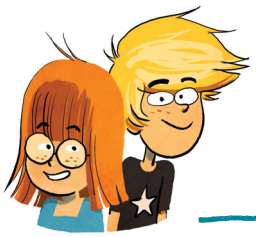
En montrant les cases de couleurs différentes puis les cartes correspondantes, annoncez-leur ce qu'ils vont devoir faire :

- « Avec les cartes oranges, nous allons réfléchir à partir de vos questions. »
- « Avec les cartes bleues, nous allons apprendre à nuancer nos idées. »
- « Avec les cartes jaunes, nous allons réfléchir à partir des questions de Philéas et Autobule. »
- « Avec les cartes vertes, nous allons réfléchir à l'aide de petits jeux. »
- « Si vous tombez sur une case JOKER, vous choisissez la couleur que vous voulez. »

6. Démarrer le tour de la question

Demandez à un enfant de lancer le dé et de déplacer le pion en partant du centre du point d'interrogation (cf. plateau de jeu).

Demandez à un autre enfant de piocher une carte de la couleur correspondant à la case et de la lire à haute voix.



Séquences à partir des pages 8-11

Demandez à un enfant d'être le gardien du temps et de respecter les règles suivantes :

- Ne pas dépasser 10 minutes de discussion pour les cartes orange.
- Ne pas dépasser 5 minutes de discussion pour les cartes bleues.
- Ne pas dépasser 3 minutes de discussion pour les cartes jaunes.
- Ne pas dépasser 3 minutes de temps de jeu pour les cartes vertes.

Une fois que le chrono est lancé, démarrez la discussion en donnant la parole aux élèves qui la demandent.

Lorsque le temps est écoulé, recommencez en désignant chaque fois d'autres enfants pour lancer le dé et lire les cartes.

7. Explications et enjeux des cartes-questions

Pour vous aider à animer les discussions à partir des cartes, voici quelques pistes et éclaircissements.

a) À propos des questions des cartes orange « Chercher et enquêter à partir de nos questions »

- « Dans chaque question, isolez le mot le plus important. »

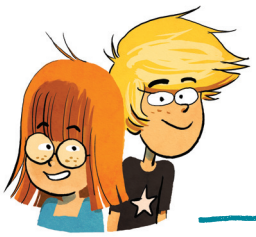
Il s'agit de repérer dans la question, la ou les notions qui indique(nt) plus précisément l'enjeu de la question, qui annonce(nt) le problème soulevé, l'angle d'attaque abordé. « Quel est le mot ou les mots les plus importants de la question, ceux qui montrent le mieux de quoi elle parle ? »

- « Y a-t-il des questions que l'on pourrait aborder ensemble ? Lesquelles ? Pourquoi ? »

Si certaines questions sont regroupées par les enfants, demandez les raisons de ce regroupement : « Les questions sont-elles similaires/abordent-elles le même problème ? » ; « Quelles sont alors leurs nuances ? » ; « Les questions s'impliquent-elles l'une l'autre ? » ; « Dans quel ordre ? »

- « Y a-t-il des questions qui ne sont pas générales ? Transformez-les pour qu'elles le deviennent. »

Il s'agit d'apprendre à sortir petit à petit du particulier pour tendre vers l'universel. Souvent les enfants posent des questions en se référant aux personnages de l'histoire. Même si en l'état ces questions ne sont pas universelles, il se peut, surtout si le texte est porteur de sens, qu'elles aient un potentiel et des enjeux philosophiques. Il « suffit » alors de dégager le problème général que sous-tend la question et de reformuler cette dernière : « La question parle-t-elle d'un problème qui peut intéresser/concerner beaucoup de personnes ? Lequel ? » ; « Cette question peut-elle être comprise par toute personne qui n'aurait pas lu le texte ? » ;« Comment pourrait-on la formuler pour que ce soit le cas ? » ; « Imaginez une petite dame au marché en train d'acheter des poireaux, vous venez près d'elle et vous lui posez cette question, va-t-elle la comprendre, va-t-elle comprendre de quoi elle parle ? » ; « Pourrait-elle tenter d'y répondre ou avoir des idées de réponses ? » ; « Est-ce que cela signifie que le problème soulevé dans cette question ne pourrait pas l'intéresser ? » ; « Comment pourrait-on reformuler la question pour qu'elle puisse en avoir un accès immédiat ? ».



Séquences à partir des pages 8-11

- « Parmi les questions posées choisissez-en une et tentez d'y répondre ensemble. »

Vous pouvez procéder à un vote pour déterminer la question à aborder ou encore proposer à l'enfant qui a pioché la carte de choisir une question.

Exemple de réflexions élaborées à partir de la question « Pourquoi la Joconde est-elle vivante ? » :
- Parce que c'est un récit imaginaire, on peut y mettre de la magie.
- (animatrice) C'est quoi être vivant ?
- Ça veut dire avoir une âme.
- C'est respirer.
- Avoir un début, puis une fin.
- Avoir des sentiments, des envies…
- Des qualités, des défauts.
- (animatrice) Tiens et si l'on remplace dans la question « être vivant » par l'un de vos critères est-ce que ça marche ? Par exemple, « Pourquoi la Joconde a-t-elle une âme ? »
- Non ça ne fonctionne pas.
- (animatrice) Pourquoi ?
- La Joconde n'a pas d'âme.
- (animatrice) C'est quoi l'âme ?
- C'est quand on peut souffrir.
- Mais les plantes elles sont vivantes et elles ne souffrent pas.
- Si, si tu les coupes, elles ont mal.
- (animatrice) Si je comprends bien l'âme ce serait la capacité à souffrir ?
- C'est aussi la personnalité.
- (animatrice) Quand vous faites un dessin, est-ce qu'il y a un peu de vous dans le dessin, votre âme, votre personnalité ?
- Oui, surtout quand on y met du sien, quand on le fait de tout son cœur.
- Ah, peut-être qu'il y a un peu de l'âme de Léonard de Vinci dans la Joconde ?
- (animatrice) Cela pourrait-il rendre la Joconde vivante ?
- Peut-être…

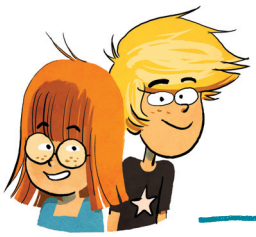
On voit que l'animatrice a opté pour un travail de conceptualisation, c'est-à-dire pour une approche notionnelle du « vivant » afin de sortir la question du cadre imaginaire particulier qui l'avait inspirée. Mais il aurait été possible de creuser la première intervention « *Parce que c'est un récit imaginaire, on peut y mettre de la magie* » en demandant pourquoi, dans quel but imaginerait-on cette histoire de Joconde vivante ; ou en demandant ce que l'histoire peut nous apprendre sur nous-mêmes, sur les êtres humains en général, et si l'on est d'accord avec les idées données dans ce texte.

En décontextualisant l'idée du vivant, en la définissant, en lui cherchant des critères, les enfants ont pu aller plus loin dans leur compréhension de la question, parce qu'une nouvelle manière de l'aborder leur est apparue.

b) À propos des questions des cartes bleues : « Jongler avec les idées ».

- Dans l'extrait « Son visage irradie de bonheur, un peu comme si une flamme intérieure brûlait en elle », ce qui est à l'intérieur (la flamme) se verrait à l'extérieur. Classez ces affirmations de la plus « vraie » à la moins « vraie » :

- On peut deviner l'intérieur d'une école depuis l'extérieur.
- On peut deviner l'intérieur d'une banane à l'aide de son apparence externe.



Séquences à partir des pages 8-11

- On peut deviner l'intérieur d'une personne à l'aide de son apparence extérieure.
- On peut deviner l'intérieur d'une praline à l'aide de son apparence extérieure.

⇨Cet exercice permet de se rendre compte que la fiabilité des apparences dépend sans doute de la simplicité ou de la complexité de ce qui est à découvrir. Et que parfois, l'extérieur n'a rien à voir avec l'intérieur.

- Dans l'extrait « Arrête de sauter comme un ouistiti », la maman de Charles-Antoine compare le comportement de ce dernier à celui d'un singe. Comment ces différents comportements vous apparaissent-ils ? Comparez-les à ceux des animaux :

- Bavard comme
- Excité comme
- Endormi comme
- Rire comme
- Courir comme

⇨L'intérêt de cet exercice est de se rendre compte du pouvoir des comparaisons dans l'aide à la compréhension de certaines idées. Les comparaisons dévoilent, font apparaître du sens.

- Dans l'extrait « le jour où Léonard de Vinci est mort, j'étais la seule dans son entourage à avoir l'air de trouver ça drôle. », l'air que prend la Joconde ne correspond pas à ce qu'elle ressent vraiment. Pouvez-vous penser à :

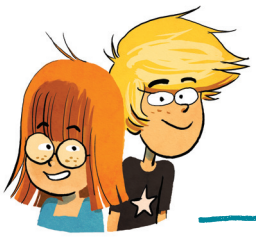
- Des choses qui ont l'air bonnes à manger mais qui n'ont pas bon goût.
- Des choses qui n'ont pas l'air bonnes à manger mais qui ont bon goût.
- Un jouet qui a l'air chouette mais avec lequel on s'ennuie.
- Une chose qui a l'air ennuyeuse mais avec laquelle on s'amuse beaucoup.
- Un événement qui s'annonçait ennuyeux mais qui finalement vous a beaucoup plu.
- Une sortie qui s'annonçait très amusante et qui finalement vous a fort déçus.

⇨L'intérêt de cet exercice est encore d'affiner le sens critique des élèves par rapport à l'apparence.

- Dans l'extrait « Chut ! Tu veux donc attirer l'attention sur nous ? », la maman de Charles-Antoine a peur que ce dernier ne se fasse remarquer. Parmi ces situations, quelles sont celles qui attirent l'attention ?

- Un enfant qui crie.
- Un train qui passe.
- Le son de la radio.
- Le silence.
- Une personne avec des cheveux roses.
- La sirène d'une ambulance.
- Une dispute dans la cour de récré.
- Une télévision allumée.

Trouve un mot qui les relie entre elles : ces situations attirent l'attention parce qu'elles sont ..... ?



Séquences à partir des pages 8-11

⇨L'intérêt de cet exercice est d'une part de se rendre compte que des choses d'apparence contraires (silence-bruit) peuvent produire le même effet (attirer l'attention) et d'autre part, d'essayer de voir ce qu'elles ont en commun : leur caractère inhabituel par exemple.

- Dans l'extrait « le jour où Léonard de Vinci est mort, j'étais la seule dans son entourage à avoir l'air de trouver ça drôle. Ça faisait désordre », la Joconde adopte une attitude qui ne convient pas à la situation, qui bouscule le bon ordre des choses. 1) Pouvez-vous penser à des situations dans lesquelles le désordre est préférable à l'ordre ? 2) Pouvez-vous reformuler cette idée de Paul Valéry : « Deux dangers ne cessent de menacer le monde : l'ordre et le désordre ? »

⇨L'intérêt de cet exercice est de faire réfléchir les enfants sur le texte à l'aune d'une citation qu'ils doivent expliciter. Ici l'objectif est de creuser une évidence communément admise selon laquelle l'ordre aurait plus de valeur que le désordre. L'ordre est généralement connoté positivement et le désordre négativement. Il s'agit donc d'inviter les élèves à réfléchir à des contextes différents dans lesquels le désordre et l'ordre pourraient tous deux avoir des avantages et des inconvénients : en classe, dans sa tête, sous un régime dictatorial, sur son bureau Le désordre n'est-il pas souvent un moyen de changer l'ordre des choses, de préserver le monde d'une rigidité absolue, de garder une certaine souplesse, de faire des découvertes inattendues, de se laisser surprendre ? Toutefois, il est nécessaire de retrouver de l'ordre, de la structure, des cadres pour être en équilibre ou équilibré. Ni le chaos, ni une structure absolue ne sont salutaires. Voilà l'idée de la citation de Valéry à reformuler.

- Dans l'extrait « Sourire figé, regard fixe, je ne bronche pas. Certains font de ces têtes ! Mais de ces têtes ! Hier j'ai failli avoir le fou rire tellement ils étaient tristes. », la Joconde oscille entre sourire et rire. Quelle(s) différence(s) faites-vous entre rire et sourire ?

⇨L'intérêt de cet exercice est de percevoir les enjeux parfois considérables qui peuvent se cacher derrière des nuances de notions voisines. En animation, des enfants ont déjà proposé les distinctions suivantes : le sourire est l'expression de l'humeur (joie, bonheur, bien-être) tandis que le rire est l'expression de l'humour (capacité intellectuelle, compréhension du ridicule ou du décalage de certaines situations). Ils ont également souligné le fait que c'était deux expressions différentes de soi-même.

- Dans l'extrait « Ca me fatigue de sourire mais si j'arrêtais je perdrais mon emploi », la Joconde se plaint d'être obligée de sourire sans arrêt. Trouvez des exemples de métiers dont la fonction nécessite de sourire.

Trouver des exemples de métiers équivaut à contextualiser la problématique du sourire obligatoire ou forcé, et à analyser les raisons de cette obligation : sont-elles bonnes, légitimes, immorales ?

c) À propos des questions des cartes jaunes « Les questions de Philéas et Autobule »

Les cartes jaunes reprennent des vignettes et des questions de Philéas et Autobule de

Séquences à partir des pages 8-11

ce numéro. Les questions qu'ils se posent permettent d'aborder différentes problématiques liées à l'apparence et d'élargir ainsi la réflexion nourrie par l'histoire de la Joconde. Les enjeux de ces questions sont *la plupart du temps* repris dans ce dossier pédagogique. Retrouvez-les à l'aide du pictogramme « fil rouge ». Les questions « sans enjeux » peuvent néanmoins se rattacher aux enjeux du fil rouge développés ci-dessus.

P. 4 de la revue : « De quoi on a l'air ? Est-ce important l'air qu'on a ? »
P. 7 de la revue : « Avoir la tête de l'emploi est-ce nécessaire ? »
P. 11 de la revue : « Peut-on connaître les pensées des autres ? » (dossier pédagogique p. 14)
P. 11 de la revue : « Est-on parfois prisonnier des apparences ? » (DP p. 14)
P. 12 de la revue : « T'arrive-t-il de voir ce que les autres ne voient pas ? » (DP p. 14)
P. 18 de la revue : « T'arrive-t-il de cacher ce que tu penses ? Pour quelles raisons ? Comment fais-tu ? »
P. 21 de la revue : « Comment savoir si ce qu'on voit est réel ? » (DP p. 20)

d) À propos des petits jeux des cartes vertes « Petits jeux pour travailler son imagination »

- « Mimes »

Les mimes sont des exercices de reformulation intéressants car ils obligent à traduire une idée dans des attitudes et/ou par une gestuelle précise. Ils poussent d'une part celui qui mime à se poser des questions sur « comment faire passer telle ou telle idée », à utiliser d'autres sens aux mots, et d'autre part ils poussent ceux qui devinent à une plus grande écoute et attention envers celui qui mime. Vous pouvez annoncer aux enfants ce qu'ils doivent deviner : une expression, un proverbe ou encore le point commun entre deux mimes. Par exemple, un défilé de mode et un défilé militaire ont comme point comme d'être des défilés, des manifestations pour se montrer.

- « Jeu d'expressions »

L'intérêt de cet exercice est de faire sentir, ressentir, la difficulté ou la facilité qu'il peut y avoir à dire quelque chose de différentes manières, avec des intentions parfois opposées à ce qu'on pense. Est-il possible d'adopter une attitude et une expression aux antipodes de ce qu'on ressent ?

- « Abécédaire »

Quand un enfant pioche cette carte, l'ensemble du groupe tente de trouver un mot pour chaque lettre de l'alphabet en lien avec le thème proposé sur la carte. L'intérêt est de faire émerger plein de notions et d'images mentales autour du thème choisi.

- « Association d'idées »

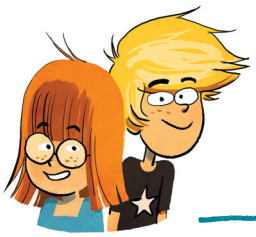
Quand un enfant tombe sur cette carte, il passe le gros dé à son voisin en disant à voix haute le mot écrit sur la carte. À son tour, ce dernier propose un mot en lien avec le précédent et passe le dé. La difficulté est de ne retenir que la dernière idée pour proposer la sienne ! L'intérêt de cet exercice est de lâcher prise par rapport à la réflexion, d'être à l'écoute de la dernière idée donnée et de s'y accrocher librement, de délier sa pensée.

8. Au secours ! La discussion n'avance pas, tourne en rond, reste au ras des pâquerettes…

Dans une discussion à visée philosophique, il est tout à fait normal que la discussion n'ait pas un niveau très philosophique sur toute sa durée. Le risque est de se décourager

parce que cela ne « décolle » pas, qu'on tourne en rond, et de finir par paniquer parce qu'on ne sait plus quoi faire et que les enfants commencent à s'agiter. Restez cool et faites confiance au groupe. Commencez par leur demander en toute sincérité : « Est-ce que quelqu'un peut m'aider, je ne suis/comprends pas bien le fil de la discussion » ; «De quoi parle-t-on ? » ; « Quel est encore notre problème ? » ; « Qu'essaye-t-on de découvrir ? » ; « À quoi tente-t-on de répondre ? » ; « Est-ce important ce qu'on est en train de faire/dire à l'instant ? Pourquoi ? » ; « Voulez-vous continuer dans cette direction ou bien voulez-vous plutôt reformuler le problème ou encore changer de question ? ». Ces quelques petites questions permettront au groupe de s'interroger sur ce qu'il est en train de faire, et de prendre conscience de ce qu'il dit, des raisons qui animent son discours. Ce qui constitue un bel objectif philo en soi. En outre, les enfants vous seront reconnaissants de cette démarche qui les place – de manière authentique – au même niveau que l'animateur, au rang d'être intelligent et d'interlocuteur valable.

Par ailleurs, la formule ludique de l'animation philo, telle que présentée plus haut, offre l'avantage de baliser le terrain en changeant régulièrement de question et donc de se rassurer quant à l'éventuel moment plus creux qui pourrait survenir au cours de l'animation. En tant qu'animateurs, nous ne sommes pas non plus toujours au meilleur de notre forme ni sensibles aux mêmes idées, raisonnements ou questions que le groupe. L'essentiel est de rester serein et ouvert à ce qui arrive dans la discussion pour pouvoir, le cas échéant, creuser un peu plus loin telle ou telle réflexion et s'offrir quelques perles philosophiques. Tous les autres moments sont déjà apprentissage de l'écoute et de l'expression orale, ce qui n'est déjà pas si mal.



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°37

Séquences à partir des pages 12-13

T'arrive-t-il de voir ce que les autres ne voient pas ? Un indice est-il une preuve ?

Se poser ces questions c'est se rendre compte d'une part, que le sens de l'observation n'est pas développé de la même manière chez chacun et d'autre part, que nous ne faisons pas attention aux mêmes choses. Notre attention dépend souvent de notre sensibilité, de nos envies, de nos connaissances, de nos intentions, etc. C'est donc aussi comprendre qu'il ne suffit pas de voir pour savoir. Toute vision du monde est d'emblée biaisée par ce que nous sommes, par notre subjectivité.

Les enfants sont souvent fascinés par les métiers de détective ou d'inspecteur dans lesquels il faut maîtriser l'art de voir ce que les autres ne voient pas, de voir derrière les évidences, de faire apparaître les indices essentiels par un sens accru de l'observation et par la capacité à mobiliser ses souvenirs pour recouper les informations collectées. Certaines personnes, enfants et adultes, se laissent influencer par l'apparence des choses : un nom, un timbre de voix, une apparence physique, etc. L'enjeu de ces questions est de pouvoir faire la part des choses et de chercher comment affiner notre perception par rapport à l'apparence : qu'est-ce qui est fiable dans ce qui nous apparaît ? Qu'est-ce qu'un indice ? Qu'est-ce qu'une preuve ? Comment tendre vers l'objectivité ? Les enfants, par manque de concepts et de connaissances théoriques, se fient à leurs sens pour apprécier un objet ou pour faire confiance à une personne. Or, les sens nous donnent seulement accès à l'apparence des choses. Et cette dernière s'oppose parfois à la réalité ou à la vérité. Il est donc important que les enfants apprennent à montrer de la prudence dans leurs jugements et à ne pas tirer des conclusions trop hâtives, bref à devenir des chercheurs qui émettent des hypothèses et tentent de les vérifier.

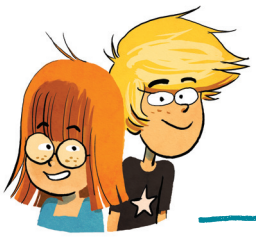
EXERCICES PHILO : à propos des indices et des noms

1. Plan de discussion

Un plan de discussion est une **batterie de questions** que vous pouvez poser aux élèves et dont l'ordre offre une certaine progression dans la réflexion. Il permet de creuser en profondeur, étape par étape, la question du fil rouge. Ici, les questions ont été regroupées selon les notions qu'elles abordent ou confrontent (« indice » et « preuve » par exemple). Ainsi, il vous est également possible d'aborder séparément l'un ou l'autre de ces blocs si cela vous semble opportun pour rebondir sur ce que les enfants auront exprimé spontanément à partir des pages 12-13, ou pour travailler l'une ou l'autre notion qui semble plus problématique chez eux. Il est aussi intéressant que vous y réfléchissiez seul(e) au préalable en veillant par la suite à rester ouvert(e) et disponible aux nouvelles idées des élèves.

Les plans de discussion sont donc de bons outils pour :

- Réfléchir à partir d'un jeu ou d'une expérience. Les récits étant eux plus propices pour procéder à ce que l'on appelle la « cueillette de questions » (dans ce cas ce sont les enfants qui posent les questions qui les intéressent pour démarrer la discussion).
- Progresser par étapes dans la réflexion.
- Approfondir ou éclaircir l'une ou l'autre notion.
- Se préparer mentalement en tant qu'animateur.



Séquences à partir des pages 12-13

Un indice est-il une preuve ?

Indice et preuve
Quelles différences fais-tu entre un indice et une preuve ?
Est-ce qu'un indice peut devenir une preuve ? Comment ?
Quand est-on sûr d'avoir une preuve ?

Noms et indices
Les noms « Nicolas Bonnafaire », « Angela Barraca », « Ugolin Godor », « Isabella Padugain » et « Vincent Scrupule » sont-ils des indices ? Si oui, de quoi ?
Est-ce que les noms peuvent dire comment nous sommes dans la réalité ?
As-tu déjà entendu dire d'une personne qu'elle portait bien son nom ? Que veut-on dire par là ?
Si l'on porte bien son nom, est-ce par hasard ou pour une autre raison ?
Si tu devais te choisir un nom, lequel prendrais-tu ? Pourquoi ?

2. Indice de ... ?

De quoi les situations ou éléments suivants peuvent-ils être des indices ? Demandez à vos élèves de trouver plusieurs solutions pour chaque cas. Le but de l'exercice est de faire prendre conscience de l'importance du contexte dans l'observation de situations. Pris isolément, chaque élément peut signifier beaucoup de choses. L'interprétation sera donc plus fine, moins soumise aux erreurs, si l'on prend le contexte en considération.

Voir fiche de l'élève page 16.

3. Noms appropriés ?

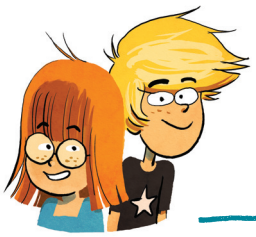
Pour chaque élément de la colonne de gauche, demandez aux élèves de décider si le nom proposé à côté est un nom qui lui irait bien. Demandez-leur d'expliquer leurs réponses. Le but de l'exercice est de dégager des critères déterminants dans le choix d'un nom approprié. Une discussion peut s'ensuivre à partir de la question : un nom approprié est-ce nécessairement un nom qui indique quelque chose à propos de ce qu'il désigne ?

Voir fiche de l'élève page 17.

4. Inventer des noms appropriés et inappropriés

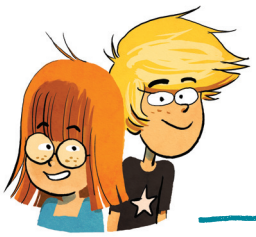
Pour chaque chose de la colonne de gauche, demandez aux élèves de trouver un nom qui lui irait bien et un nom qui ne lui irait pas du tout, et de donner les raisons de leurs choix. Le but de cet exercice est le même que celui de l'exercice précédent avec en plus une part plus créative demandée aux enfants.

Voir fiche de l'élève page 18.



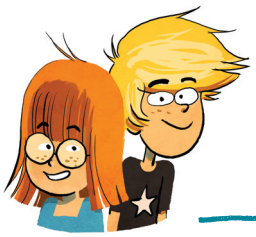
Fiche de l'élève Indice de ... ?

Éléments/situations	Indices de ...
Larmes	
Des joues bien rouges	
Des ongles rongés	
Un enfant qui bouge sans cesse sur sa chaise	
Un enfant très bavard	
Un enfant qui ne dit jamais rien	
Une personne toujours habillée en jaune	
Une personne habillée exceptionnellement en jaune	
Un nom	
Un surnom	



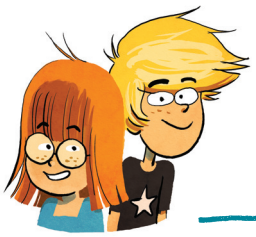
Fiche de l'élève Noms appropriés ?

Éléments	Nom proposé	Est-ce que c'est un bon nom ? Pourquoi ?
Chien	Médor	
Chat	Médor	
Peluche	Élisabeth	
Poupée	Élisabeth	
Boisson sucrée	DolceVita	
Eau de source	DolceVita	
Voiture	Caroline	
Train	Caroline	
Ordinateur	Albert	
GPS	Albert	



Fiche de l'élève Inventer des noms appropriés et inappropriés

Choses à nommer	Noms qui iraient bien	Noms qui n'iraient pas bien	Raisons pour lesquelles ces noms iraient ou n'iraient pas bien
Un GSM			
Un très vieil arbre			
Un oiseau tombé du nid			
Une équipe de basket			
Une rue piétonne dans une ville touristique			
Une rue malfamée			
Une école			
Une famille			
Un groupe d'amis			
Un club d'amis de la nature			



Séquences à partir des pages 12-13

PISTES PÉDAGOGIQUES : Jeux de langue avec les noms

Objectifs possibles

- Rédiger des jeux de mots sous forme de faire-part de naissance.
À partir des exemples (pp. 12-13), amener la question rituelle : « Monsieur et Madame Godor ont un fils, comment l'appellent-ils ? » « Ugolin ! ». En créer d'autres, à deviner d'abord (« Monsieur et Madame Liguili ont un fils ? » « Guy ! » / « Monsieur et Madame Tomie ont une fille ? » « Anna ! »), puis à rechercher.*

- Rédiger des jeux de mots sous forme de faire-part de mariage : « Monsieur Godefroid annonce son mariage avec Mademoiselle Bouillon ».

- Les annonces autour d'un métier : « Monsieur Molaire, dentiste, vous soigne en douceur » / « Madame Racine-Carré, professeur, vous évitera l'échec en math ».

- Rédiger d'autres jeux de mots : anagrammes, mots-valises, acrostiches, homophones...

Démarches et notions abordées

Ces jeux engagent des démarches orthographiques (même si l'on n'exige pas que les noms soient orthographiés correctement dans le texte), ils font appel aux homophones, au vocabulaire. On pourra aussi s'arrêter sur l'histoire des noms propres et leur étymologie ou leur origine toponymique.**

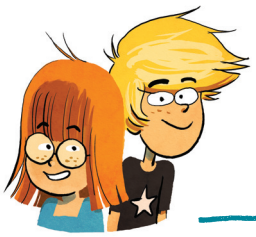
COMPÉTENCES

Langue française

Jouer avec les mots, produire des acrostiches, des anagrammes... (1527-9)
Traiter les unités lexicales [F33-35]

*Exemples créés par des enfants sur http://ecolecentreferte.free.fr/Jeux-de-mots/monsieur-madame/monsieur-et-madame.htm

**Voir notamment la brochure d'Henry Landroit, 50 jeux de langue pour tous : http://users.skynet.be/Landroit/indexj.html



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°37

Séquences à partir des pages 20-21

Comment savoir si ce que l'on voit est réel ?

Se poser cette question c'est entamer un travail de réflexion sur la perception. Spontanément nous anticipons le sens de ce que nous voyons : si nous regardons un cube, nous reconstituons mentalement l'idée du cube avec ses six faces. Nous serions très surpris si le côté « invisible » n'était pas tel que l'on s'attend à le voir, s'il était en forme de demi-sphère par exemple.

Quand un enfant dessine un bonhomme, il commence souvent par le représenter avec des jambes, des bras et même des doigts en forme de « baguettes ». Il transfère naturellement dans sa représentation de la personne ce qu'il en sait déjà, son schéma connu du concept de personne. Il ne se contente donc pas de reproduire ce qu'il *perçoit* avec ses sens mais ce qu'il *conçoit* avec son esprit.

Les images comme les trompe-l'œil tentent à l'inverse de reproduire *exactement* la réalité telle qu'elle serait perçue depuis un certain point de vue. Elles nous déstabilisent dans notre interprétation du monde réel puisque ce que l'on croit voir n'existe pas vraiment. Ainsi, elles aident à affiner notre sens critique par rapport à l'apparence en nous poussant à la question : que puis-je savoir à partir de ce que je vois ? Quelle confiance accorder à mes sens ?

Se poser ces questions c'est donc amener les enfants à faire la différence entre ce qu'ils observent et le sens qu'ils donnent à leurs observations, les interprétations qu'ils en font. Ils pourront alors prendre conscience que la réalité a beaucoup de facettes. La réalité est construite rationnellement à partir de l'accès qu'on en a par nos sens mais aussi à partir des représentations qu'on en a déjà. C'est pourquoi il est souvent nécessaire de changer de point de vue pour en accroître sa connaissance.

Inspiré de Matthew LIPMAN, *Kio et Augustine*, chapitre 2 épisode 3, « Deuxième idée directrice : la différence entre voir et savoir ».



EXERCICES PHILO

1. Plan de discussion.

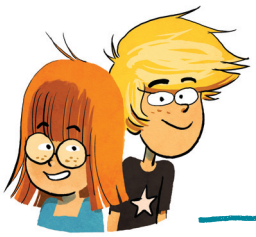
NB : Au sujet des plans de discussion, voir les indications théoriques données en pages 14-15 lors des exercices philo sur les indices et les noms. Les questions de ce plan permettront en outre une entrée en matière avec la leçon qui suit.

- Comment savoir si ce que l'on voit est réel ?

Questionner « exister » et « être réel »
Ce que tu vois est-ce la réalité ?
Est-il possible de voir des choses qui n'existent pas ?
Est-il possible de voir des choses qui ne sont pas réelles ?
Une chose peut-elle exister si elle n'est pas réelle ?
Une œuvre d'art est-elle réelle ?

Questionner « être » et « avoir l'air »
Quelles différences fais-tu entre :





Séquences à partir des pages 20-21

Avoir l'air d'une flaque et être une flaque ?
Avoir l'air d'un chocolat et être un chocolat ?
Avoir l'air d'un cube et être un cube ?
Avoir l'air bon et être bon ?
Avoir l'air réel et être réel ?
Avoir l'air d'une œuvre d'art et être une œuvre d'art ?
Questionner « apparences vraies et trompeuses »
Peux-tu penser à des choses qui montrent ce qu'elles sont vraiment ?
Peux-tu penser à des choses qui ne montrent pas ce qu'elles sont vraiment ?
T'arrive-t-il parfois de penser que tu vois une chose mais qu'elle n'est pas vraiment là ?
T'arrive-t-il parfois de ne pas voir une chose même si elle est directement devant toi ?

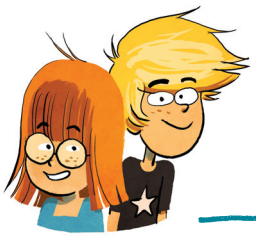
Questionner « voir » et « savoir »
Quand tu sais une chose, est-ce un peu comme si tu la voyais dans ton esprit ?
Est-ce que voir c'est croire ?
Est-ce que savoir c'est croire ?
Une chose peut-elle te sembler différente simplement parce que tu viens d'apprendre quelque chose de nouveau à propos d'elle ?
Si tu apprends une chose nouvelle à propos d'une personne, cette personne pourrait-elle avoir l'air différente par la suite ?
« La première impression est toujours la bonne », es-tu d'accord avec cette idée ?

Questionner « point de vue » et « perspective »
Qu'est-ce qu'un point de vue ?
Changer de point de vue est-ce toujours changer de place ?
Quand tu changes d'avis est-ce parce que tu as changé de point de vue ?
Comprends-tu l'expression « mettre les choses en perspective » ? Qu'est-ce que cela pourrait signifier ? Est-ce important ?

2. Changement de point de vue !

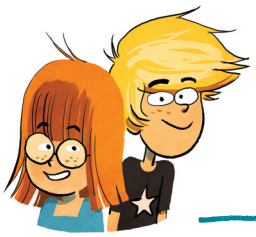
Voir fiche de l'élève page 22.

Proposez aux élèves de se mettre successivement à la place des personnes en 1 et en 2 pour essayer de savoir si cela crée une différence dans la compréhension et la connaissance de la réalité observée. Proposez-leur de réfléchir individuellement d'abord pour ensuite mettre le fruit de leurs réflexions en commun. Le but de l'exercice étant de leur apprendre à se décentrer et de leur faire prendre conscience de l'intérêt qu'il peut y avoir à envisager les choses sous des angles différents.



Fiche de l'élève **Changement de point de vue !**

Elément observé	Point de vue 1	Point de vue 2	Changer de point de vue change-t-il notre connaissance de l'élément observé ?
Une pomme	enfant à droite de la pomme	enfant à gauche de la pomme	
Une pomme	personne bien nourrie	personne qui a faim	
Une classe de cours	élève	instituteur	
Une photo	photographe	personne photographiée	
Un accident	témoin oculaire	personne responsable de l'accident	
Un crime	victime	criminel	
Une blague sur les blondes	garçon	fille	
Un paysage	randonneur	peintre	
Une manifestation	participant de la manifestation	pilote d'hélicoptère survolant la manifestation	
Un loup	scientifique	le petit Chaperon Rouge	



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°37

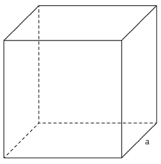
Séquences à partir des pages 20-21

LEÇON INTERDISCIPLINAIRE : Math, géo, arts plastiques et philo en perspective

INTRODUCTION

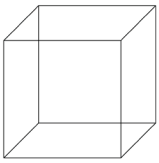
Marie-France Daniel, qui croise les mathématiques et la philosophie, pose la question de la différence entre un solide réel et sa représentation : « Être un cube ou avoir l'air d'un cube ? ». Elle souligne que :

> *« Un polyèdre (par exemple, un cube) est une figure géométrique à trois dimensions, qu'il ne faut pas confondre avec le dessin d'un cube sur une feuille de papier (projection bidimensionnelle du cube équivalent à la photographie d'une personne par rapport à cette personne elle-même). […] le dessin d'un cube est une représentation du cube, projection d'un objet à trois dimensions sur une surface à deux dimensions. En mathématiques, le terme perspective désigne une façon de dessiner un objet, de le représenter sur papier tel qu'on le perçoit, c'est-à-dire en le transformant, en ne respectant pas, par exemple l'égalité de certaines distances ou de certains angles.*
> *Une de ces techniques est désignée par l'expression perspective cavalière.*
> *Si je dessine un cube selon cette perspective, le parallélisme des arêtes du cube sera conservé. Les arêtes qui semblent s'éloigner de moi seront représentées par des segments plus courts que ceux qui représentent les arêtes des plans perpendiculaires à mon champ de vision. L'angle a formé par ces segments inégaux, dans la réalité un angle droit, sera, par convention, aigu.*



Même si ces distances et ces angles sont modifiés par convention cela ne nous empêche pas de reconnaître facilement l'objet cubique.

DANIEL Marie-France et al., *Philosopher sur les Mathématiques et les Sciences*, éd. Le Loup de Gouttière (Guide philosophique), 1996, p. 109.



Il arrive que des figures ambigües, comme le *cube de Necker**, nous jouent des tours : en fixant du regard ce dessin d'un cube, on hésite et on bascule entre deux perceptions de sa position dans l'espace.

C'est pour cela qu'on a convenu de représenter en pointillés les arêtes que l'on veut placer au second plan et qui sont invisibles lorsqu'on regarde ce cube en réalité.

La perspective en peinture

Dans un tableau, le peintre utilise des effets comme des dégradés de luminosité et des différences de texture pour influencer notre regard et suggérer le relief d'une image. Mais surtout il obtient une impression de profondeur, une perception de l'arrière-plan éloigné et de l'avant-plan proche, en modifiant à la fois la taille (les arbres, les personnages lointains sont représentés plus petits) et la disposition sur la toile ou la page (un personnage proche est disposé sur le bas et un autre lointain figure au milieu ou sur le haut). Cet effet de rétrécissement s'applique aux distances : la largeur d'une route est vue, en perspective, de plus en plus étroite au fur et à mesure de l'éloignement de notre position d'observateur. Cette **mise en perspective** nous mène finalement à percevoir la scène comme si la feuille de dessin ou la toile n'était plus en deux mais en **trois dimensions**.

* Albert Necker (1786-1862) a constaté que lorsqu'on regarde ce dessin d'un cube sur une feuille, on peut interpréter la position de ce cube de deux façons, en fonction des faces que l'on choisit de mettre au premier plan. La première correspond à une vue de côté et la seconde à une vue de haut. Voir : http://www.palais-decouverte.fr/fileadmin/fichiers/infos_sciences/mathematiques/textes/formes_matematiques_revue/341_oct_2k6.pdf

Séquences à partir des pages 20-21

La « perspective » en mathématiques

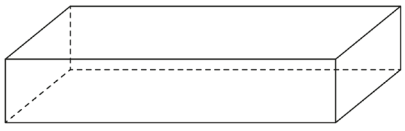
En géométrie, la représentation plane des objets de l'espace pose un problème dans les référentiels qu'utiliseront les élèves. Cette représentation plane de solides fait perdre de nombreuses informations au sujet des solides représentés et il est donc nécessaire d'apprendre à les « lire ».

En principe les compétences attendues à l'école primaire ne concernent que le parallélépipède rectangle, mais pour amener les élèves à passer plus aisément de l'objet à ses représentations et inversement, les travaux peuvent porter sur différents objets, de différentes formes, dans l'espace.

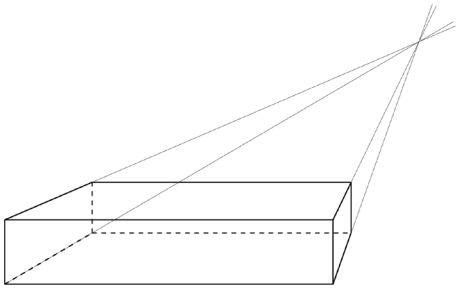
La « perspective » en interdisciplinarité

La représentation en perspective en MATHÉMATIQUES est limitée à la perspective dite « cavalière » : le dessin d'un volume vu de biais, la partie non-visible étant représentée en pointillés. Ce code de représentation pourra être enrichi par l'apprentissage, en ARTS PLASTIQUES et en GÉOGRAPHIE, de la « perspective linéaire ». Les élèves pourront ainsi s'initier à traiter les problèmes que peuvent poser toute représentation de la réalité, toute perception et toute interprétation de données visuelles.

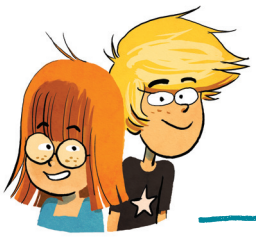
La **perspective cavalière** permet de représenter par le dessin des solides en donnant l'impression de volume. Elle ne respecte pas certaines mesures d'angle ou de longueur mais elle respecte le parallélisme. La face arrière est de même grandeur que la face avant. L'illusion de volume ne fonctionne que partiellement.



La **perspective linéaire** (ou fuyante) permet de donner l'illusion de la profondeur, par la convergence des lignes en fonction de l'éloignement telles qu'on les perçoit naturellement avec notre vision humaine. La face arrière est plus petite que la face avant ce qui suggère l'éloignement. les lignes qui sont parallèles dans la réalité convergent vers un point de fuite sur le dessin.



La *perspective isométrique* est une représentation en perspective dans laquelle les longueurs sont reportées de la même manière sur les trois axes. (Par exemple, les 12 arêtes d'un cube ont la même longueur). Voir notamment : http://www.ac-limoges.fr/sti_si/IMG/pdf/ressource_CI4a.pdf



Séquences à partir des pages 20-21

ACTIVITÉS

1. Une perspective cavalière pour les solides en mathématiques

◆ Matériel

Par groupe de quatre ou cinq élèves :
- Un jeu de solides variés en bois ou en carton que les élèves pourront observer, dessiner et utiliser pour vérifier leurs représentations.
- Extraits de référentiels et manuels : exemples assez nombreux de représentation de ces solides en perspective cavalière.

◆ Déroulement

1.1. Réactiver les connaissances sur les solides, les polyèdres en particulier

- **Caractériser**, par exemple avec un jeu de « portrait ».
L'enseignant répond, par oui ou par non, aux questions de la classe à propos d'un solide qu'il tient caché et fait deviner selon ses caractéristiques. (Par exemple pour un cube : « A-t-il quatre faces ? » « Non ! » ... « Ses six faces sont-elles de même grandeur ? » « Oui ! »).
L'enseignant incitera les élèves à utiliser des expressions plus précises, à multiplier les questions avant de poser des hypothèses. Il peut inscrire les propriétés au fur et à mesure au tableau (nombre et forme des faces, nombre de sommets et nombre de faces auxquelles le sommet appartient, nombre d'arêtes...). L'élève qui aura donné la bonne réponse expliquera son raisonnement, la description dont il a eu besoin n'étant pas nécessairement exhaustive.

- Classer, définir des critères.
Les solides découverts sont regroupés et des critères communs à ces groupes sont définis. Les élèves travaillent par groupes de quatre ou cinq.
Pour cette étape, l'enseignant peut proposer une situation inverse par rapport à l'activité traditionnelle de classement de figures : « J'ai groupé ces solides ensemble parce qu'ils ont une propriété que les autres n'ont pas : laquelle ? ». Selon le « déjà-là », des noms de catégories sont formulés, par exemple pour le cube : hexaèdre régulier, prisme droit à base carrée, etc.

1.2. Observer les modifications de certaines propriétés de solides en représentation plane

- Découvrir et identifier des solides d'après des représentations en perspective cavalière.
Apparier collectivement les solides représentés en perspective dans les documents et les solides en trois dimensions avec lesquels les élèves ont travaillé pendant l'étape précédente.
Pour chaque solide : « Qu'est-ce qui est conservé du solide dans cette représentation ? Qu'est-ce qui est perdu ? ». À côté de chaque dessin d'un solide, les élèves notent leurs observations.

⇨ *Exemples :*
Sur la représentation en perspective cavalière d'un cube, on ne peut pas « voir » que toutes les faces sont des carrés puisque quatre d'entre elles sont représentées par des parallélogrammes. Sur la représentation de la pyramide en perspective, on ne « voit » pas que la base est un carré. Etc.

Séquences à partir des pages 20-21

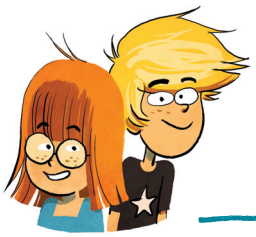
- Synthétiser ces découvertes pour relever les différences entre un polyèdre et ses représentations en perspective cavalière.
« Quelles sont les différences entre un solide et les dessins qui le représentent ? Comment alors reconnaître un solide à partir de sa représentation plane ? »

⇨ *Par exemple :*
Pour reconnaître un polyèdre parmi d'autres, il faut repérer le nombre de ses faces, de ses sommets et de ses arêtes. Il faut aussi observer les formes de ses faces, mais en interprétant car, sur les représentations en perspective, certaines propriétés ne sont pas conservées.
Pour le cube, on peut dénombrer les sommets et les arêtes que l'on ne voit pas, observer les pointillés conventionnels utilisés pour montrer les arêtes cachées.

• Prolongements

Exercices à partir de représentations de solides, par exemple :
- Voici une représentation d'un cube de 4 cm d'arête. Sur les trois faces visibles, on a dessiné des segments en bleu. Construis ces trois faces en vraie grandeur.
- Complète ces figures pour en faire des solides en perspective cavalière.

Les « patrons » (ou développements) des solides.



Séquences à partir des pages 20-21

2. Mathématiques-arts plastiques : Découverte de la perspective linéaire*

2.1. Observer et dessiner en perspective avec un damier

• Matériel

Par groupe :
Un damier.
Un passe-partout A4 dans une chemise en plastique transparent (qu'on nommera « le cadre »).
Une chemise en plastique de rechange et des marqueurs : on doit pouvoir dessiner au marqueur sur chaque chemise en plastique.
Deux feuilles blanches numérotées.

• Déroulement

Collectivement
- **Observer le matériel** dans son ensemble. Observer plus particulièrement le damier et le manipuler.
« Quelles sont les droites sur ce damier ? Comment sont-elles : parallèles ? Lesquelles ? Perpendiculaires ? Lesquelles ? »
« Placez votre damier horizontalement. Puis verticalement. »
« Placez-le de manière à ce qu'une série de droites soit parallèle à la longueur du banc. Comment sont alors les autres parallèles par rapport à la longueur du banc ? »

⇨ Découverte de deux séries de parallèles dans le quadrillage. Il s'agit de deux séries de droites parallèles équidistantes, chaque droite d'une série étant perpendiculaire aux droites de l'autre.

- **Connaître l'objectif** de l'activité : il s'agira de dessiner sur le cadre ce que l'on voit du damier et ce dans deux positions, sur la première chemise en plastique et sur la feuille 1, puis sur la deuxième chemise en plastique et sur la feuille 2.

- **Faire l'essai** de positionnement du damier dans les deux positions.

« Posez d'abord le damier horizontalement sur le banc puis le cadre sur le bord du damier, verticalement. C'est la première position ». Vérifier que tous ont bien compris.
« Ensuite, pendant que l'un de vous tient le cadre verticalement, un autre pose le damier verticalement à l'autre bout du banc. Comment un troisième élève doit-il se placer pour voir tout le damier à travers le cadre ? ». Vérifier que les manipulations pour arriver à voir le damier à travers le cadre sont adéquates. Dans la deuxième position, quand le damier est vertical, pour que le regard soit au centre du cadre, faire remarquer que l'élève observateur peut s'accroupir ou s'agenouiller.

En groupe
- **Réaliser l'expérience.**
Par groupe, les élèves dessineront schématiquement le damier selon les deux points de vue.
« Vous allez dessiner sur le plastique du cadre, placé verticalement, le damier posé des deux manières différentes que vous avez testées quand je vous l'indiquerai. Mais avant de le faire et d'observer à travers le cadre, vous allez anticiper : vous allez d'abord dessiner, sur un côté de la feuille, ce que vous pensez d'avance qu'on va y voir. Puis vous observerez et vous dessinerez ce que vous voyez vraiment à travers le cadre, sur le plastique.

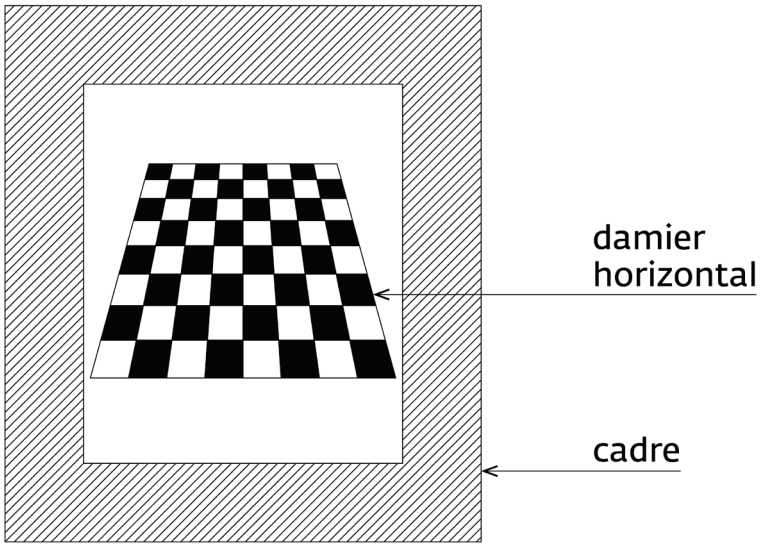
*À partir d'expériences décrites dans la revue *Traces de changements*, n°171, 2005, Dossier « Méthodes Actives, point de fuite », pp. 2-3.

Cette suite d'expériences mathématico-graphiques est bien dite « déstabilisante », son application nécessite donc un climat de recherche tâtonnante : par essais et erreurs, formulations d'hypothèses, essais de généralisation...

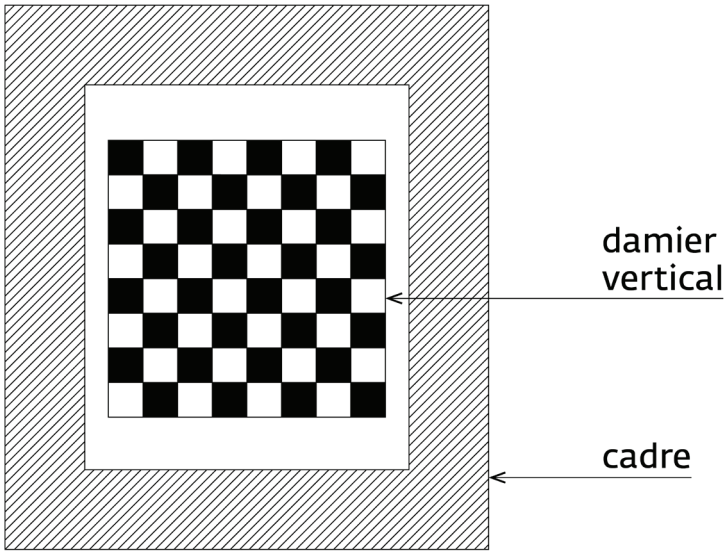
Séquences à partir des pages 20-21

Enfin vous redessinerez ce résultat sur l'autre côté de la feuille. »

a) « Anticipez : comment pensez-vous que le quadrillage vous apparaîtra si on place le damier horizontalement ? Dessinez votre hypothèse. » Les élèves discutent par groupe et dessinent leur hypothèse sur la feuille 1. « Observez maintenant le résultat et dessinez ce que vous voyez sur le plastique du cadre puis recopiez ce dessin de l'autre côté de la feuille. » Les élèves dessinent par exemple :



b) Idem, en donnant la consigne de placer ensuite le damier verticalement. Les élèves dessinent par exemple :



Séquences à partir des pages 20-21

Éventuellement proposer en troisième lieu : « Placez le damier dans une position quelconque ».

- « **Quelles conclusions** tirez-vous des situations 1, 2 (et 3) ? »
Collectivement, comparer les dessins qui représentent schématiquement le damier selon les divers points de vue et discuter, l'enseignant aidant à nommer les notions découvertes intuitivement par les élèves.
« Comment sont projetées les deux séries de droites parallèles ? Pourquoi à votre avis ? »

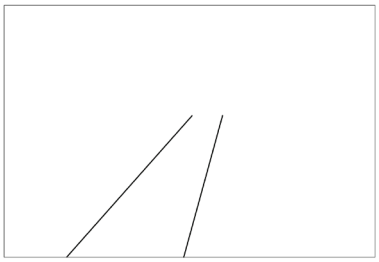
⇨ La schématisation du damier horizontal permet de voir que les parallèles au cadre restent parallèles tandis que l'autre série de parallèles, les perpendiculaires au cadre, apparaissent comme si elles étaient convergentes et allaient se rejoindre au loin : ce point de rencontre imaginaire (puisqu'en réalité il n'existe pas comme ce sont des parallèles) s'appelle le point de fuite.

Dans la deuxième situation, quadrillage placé à la verticale, les deux séries de parallèles restent parallèles. Elles sont toutes (en fait : à peu près) à la même distance de l'observateur. Il n'y a pas d'éloignement ou de profondeur.

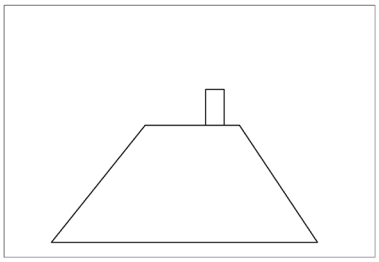
2.2. Dessiner des représentations en perspective linéaire à partir de l'expérience du damier

• Matériel

Feuille 1 : page blanche
Feuille 2 : dessin d'une route horizontale qui sera à compléter selon la consigne



Feuille 3 : dessin du sol et d'une porte de pièce qui sera à compléter selon la consigne

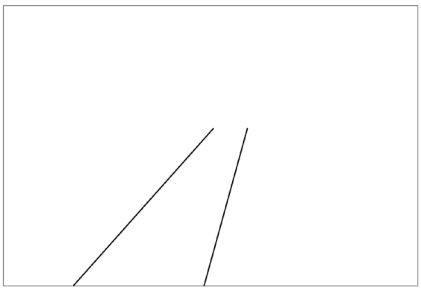


• Déroulement

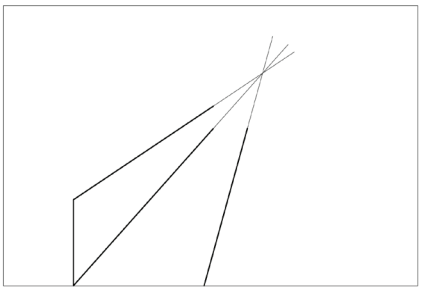
L'enseignant donne les consignes et distribue les feuilles au fur et à mesure. Selon le niveau des élèves il peut montrer gestuellement les points de vue ou se contenter d'une simple consigne verbale.

Séquences à partir des pages 20-21

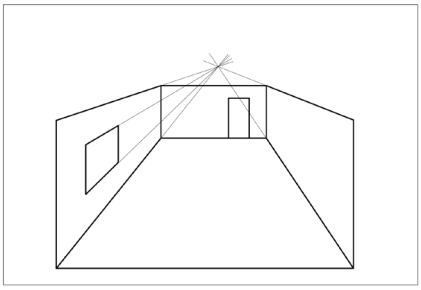
a) « Sur la feuille 1, dessinez une route horizontale comme on la verrait sur une vitre verticale perpendiculaire à la route. » Les élèves dessinent par exemple :



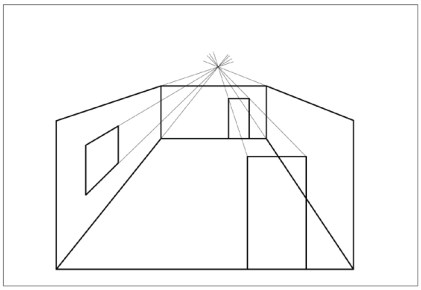
b) « Sur la feuille 2, on a déjà représenté une route horizontale, dessinez un mur vertical qui la longe à gauche. » Les élèves dessinent par exemple :



c) « Sur la feuille 3, on a dessiné le sol et une porte d'une pièce. Dessinez les murs, le plafond, et une ou deux fenêtres donnant sur l'extérieur de la pièce. » Les élèves dessinent par exemple :



d) Éventuellement, sur la feuille 3 : « Dessinez une autre porte, qui aurait la même grandeur, sur un autre mur, à l'*avant-plan*. » Les élèves dessinent par exemple :



Séquences à partir des pages 20-21

Collectivement, comparer les dessins, établir le rapport avec l'expérience précédente, évoquer les notions et préciser les formulations : *espace à trois dimensions*, *ligne d'horizon*, *éloignement* et *profondeur*, *avant* et *arrière-plan*. Discuter et conclure.

⇨Lorsqu'on veut dessiner sur une feuille, qui est *plane* et donc à *deux dimensions*, un *espace à trois dimensions*, on doit représenter cette troisième dimension en reportant sur la feuille les indices que notre perception nous donne. *La perspective linéaire* est une technique qui crée l'illusion de la *profondeur* en faisant *converger* les lignes vers un *point de fuite* à l'*horizon*, en diminuant la taille des objets à l'*arrière-plan*, de plus en plus selon leur *éloignement*.

2.3. Analyser des représentations d'espaces à trois dimensions en photo et en peinture

- Observer des photos de magazine de décoration et les annoter (surlignage de lignes de fuite, mesurages comparatifs...).
- Analyser des reproductions d'œuvres comme : *La chambre de Vincent* de Van Gogh. (Proposer que les élèves dessinent leur propre chambre).

• Prolongements

- Dessiner une table, un tabouret posé au sol (voir dossier *Traces de changement*, p.3).
- Aller dessiner à l'extérieur : une maison ou un immeuble non mitoyen.
- Découverte de variantes et d'autres indices (parties ombrées, parties invisibles...). Si les élèves le souhaitent : positions originales pour que le point de vue soit différent (objet vu d'en bas, d'en haut...).

Remarque :
Dessiner des volumes du matériel didactique peut être perturbant car la convention en mathématiques est de représenter en perspective cavalière et non comme l'œil les perçoit réellement, en perspective linéaire.
On dessinera plutôt des volumes « réels » : boîtes, gobelets...

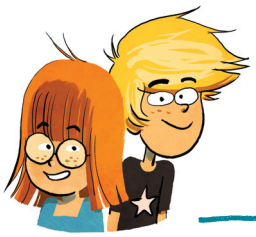
COMPÉTENCES

Mathématiques

Pratiquer des représentations à l'échelle : deux dimensions ; trois dimensions (perspective cavalière) [869]
Associer un solide à sa représentation dans le plan : vue de face, de profil, de dessus ; perspective cavalière [1171]
Tracer un parallélépipède rectangle en perspective cavalière et repérer les éléments en vraie grandeur [1243]

Éducation artistique

Ébaucher des perspectives (solides, paysages) [1739]



Séquences à partir des pages 20-21

3. Éveil géographique-artistique : Lecture de paysages

- Un guide pédagogique sur le paysage :
http://educationenv.ac-dijon.fr/IMG/pdf/Guide_pedagogique_Le_paysage.pdf
- En lien avec le français, voir notamment : une séquence *Des mots pour décrire un paysage* :
http://www.lettres.ac-versailles.fr/article.php3?id_article=354
- Pour aller plus loin en art : Revue TDC, *L'art du paysage*, n°1012, mars 2011. Extraits :
http://www.cndp.fr/tdc/tous-les-numeros/lart-du-paysage.html
- Activités *Arts visuels et paysage* : http://www2.cndp.fr/archivage/valid/151405/151405-22051-28049/files/151405-22051-28049.pdf

3.1. Observer des reproductions d'œuvres anciennes, où les techniques de perspective sont encore méconnues

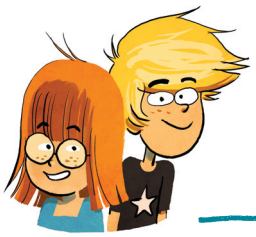
⇨ Avant la Renaissance, la plupart des dessins et tableaux n'utilisent pas de représentation en perspective, la grandeur des personnages n'est pas fonction de leur distance avec l'observateur, les éléments paraissent empilés. C'est en même temps que la peinture du paysage que s'inventent progressivement des techniques de perspective. Léonard de Vinci, comme dans *la Joconde*, ne joue pas seulement sur la perspective linéaire mais aussi sur un effet de *sfumato* : les couleurs à l'arrière-plan sont estompées, les montagnes du fond sont floues. Au XIX^{e} siècle, l'apparition de la photographie permet d'aller encore plus loin pour analyser et appliquer en peinture tous les indices permettant de donner l'illusion de profondeur et de relief. En même temps, des artistes se débarrassent de ces conventions et jouent librement avec ces effets. La peinture naïve notamment représente des paysages et des scènes qui semblent sans profondeur.

3.2. Apprendre à lire un paysage sur des photos, affiches, peintures, dessins

- Repérer la ligne d'horizon (présente ou non et à différencier de l'horizontalité mathématique).
- Déterminer et lire les plans successifs, de l'avant-plan à l'arrière-plan (observer la précision plus importante du premier plan et la simplification des plans lointains, les couleurs plus douces en arrière-plan).
- Préciser l'angle de prise de vue suivant la position de l'observateur (vue horizontale ; vue oblique ; plongée, contreplongée...) et analyser les effets sur la représentation.
- Qualifier les surfaces (horizontales, verticales, obliques), observer comment la même surface paraît plus grande ou plus petite et identifier les volumes (en rapport avec les notions de géométrie).
- Remarquer les contrastes et les couleurs : les conditions d'éclairage et de nébulosité conditionnent la perception visuelle, l'intensité lumineuse modifie les couleurs, la présence de vapeur d'eau ou de poussières diminue la visibilité et donne une teinte bleutée.

3.3. Apprendre à observer et représenter schématiquement des paysages sur le terrain

- Par deux, les élèves vont repérer une portion de paysage délimité par deux points à l'horizon (ou éventuellement par un cadre en carton). Ils vont le dessiner schématiquement (on leur précise de ne pas aller dans le détail). On proposera les mêmes limites à plusieurs groupes qui auront donc le même motif mais vu d'un point de vue plus ou moins différent.



Séquences à partir des pages 20-21

- Les dessins seront analysés et comparés, des photos prises par l'enseignant pourront compléter l'analyse. Les effets de perspective seront mis en évidence, le vocabulaire sera appliqué.*

COMPÉTENCES

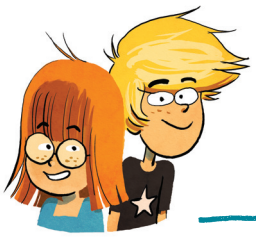
Éducation artistique

Ébaucher des perspectives (solides, paysages) [1739]

Éveil géographique

Par des exercices pratiques sur le terrain, puis en consultant des images géographiques (photos, affiches, peintures, dessins...) apprendre à lire un paysage : ...- en repérant la ligne d'horizon (présente ou non et à différencier de l'horizontalité mathématique) ; - en déterminant les différents plans (avant-plan, deuxième plan, arrière-plan) [794]
Préciser l'angle de prise de vue : - vue horizontale ; vue oblique ; plongée, contreplongée... et les effets sur la représentation. [810-811]

*Un lien peut être fait en éducation aux médias : voir activité proposée au dossier pédagogique n°35 de *Philéas & Autobule*, fiche 5 « Comment la presse écrite pratique-t-elle l'art de l'image ? ».



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°37

Séquences à partir des pages 28-29

Penses-tu à d'autres choses que tu ne vois pas mais qui existent ?

Se poser cette question c'est se poser la question des conditions de l'existence et du rapport entre le visible et l'invisible. La compréhension du monde visible, ou apparent, passe souvent par le décryptage de mécanismes invisibles. Dans notre société, il y a une prédominance culturelle de la vision sur les autres sens, comme en témoignent les médias, les nouvelles technologies ou même notre manière de parler (« tu *vois* ce que je veux dire ? »). Or la vision est le sens de l'apparence par excellence. Non seulement ce qu'on voit peut nous tromper sur ce qui est réellement (non la Terre n'est pas plate !) mais il y a également beaucoup de choses dont l'existence ne dépend pas d'une perception visuelle. Comment peut-on affirmer que les sentiments, les virus, les lois scientifiques ou le nombre Pi existent ? Parce qu'on peut les toucher ? Parce qu'on en ressent les effets ? Parce que beaucoup de personnes en sont convaincues ? Nous pouvons croire en l'existence d'objets que nous n'avons jamais observés, *à condition* de pouvoir imaginer à quoi ils ressembleraient et de pouvoir tester et vérifier ces hypothèses spéculatives. C'est ainsi que la science fonctionne. Quantité de lois et de principes scientifiques qui permettent d'expliquer la plupart des phénomènes naturels (c'est-à-dire ce qui apparaît à nos sens) ne sont pas eux-mêmes observables tels quels dans la nature. Comme les enfants ont accès au monde par leurs sens et que les choses n'ont pas toujours l'air de ce qu'elles sont, il est intéressant de les confronter à des expériences contre-intuitives – telles celles des pages 28-29 –, c'est-à-dire des expériences qui les étonnent parce qu'elles vont à l'encontre de leurs croyances « naturelles » fondées sur leurs sensations habituelles. Ainsi, les enfants appréhenderont la démarche scientifique telle qu'elle se pratique vraiment, entre observations, hypothèses, tâtonnements et expérimentations. Apprendre à se poser des questions pour creuser les évidences est donc un point de rencontre crucial entre la philosophie et la science. Et la pratique de philo permet en effet aux enfants de développer des postures de chercheurs.

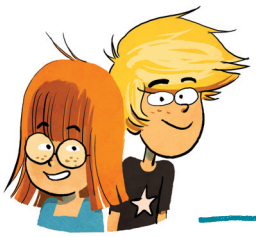
PISTES PÉDAGOGIQUES : Activités et notions sur l'air et sur la pression atmosphérique

Objectifs possibles

- À propos de la notion de **force**
Se rappeler les éléments naturels qui peuvent exercer une force (vent lors de tempêtes, eau dans les vagues, terre avec la pesanteur...), caractériser une force (qu'on ne peut voir mais dont on peut observer les effets).

- À propos de l'**air**
Percevoir l'existence et le mouvement de l'air (bulles de savon, mouvements de l'air avec un ventilateur, spirale mobile au-dessus d'une source de chaleur pour voir que l'air chaud se déplace en montant...).

- À propos de la **pression atmosphérique**
Ayant réalisé l'expérience (pp. 28-29), noter les premières observations.
Mener d'autres expériences pour découvrir que l'air exerce une pression en tout point de la surface d'un corps, en posant à chaque fois des hypothèses sur ce qui va se passer : Si on tire des fléchettes avec ventouse en direction des murs, du plafond, du sol ?



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°37

Séquences à partir des pages 28-29

Si on aspire de l'eau dans une paille jusqu'à mi-hauteur, qu'on couvre l'extrémité supérieure avec le doigt et qu'on sort la paille de l'eau ?
Si on perce un seul trou dans une boîte de lait concentré pour en servir ? ...*

Notions abordées

- Les choses ne bougent pas par elles-mêmes. Elles restent là où elles sont, à moins qu'une FORCE ne les pousse ou ne les tire. On ne **voit** pas une force mais il est possible d'observer **ses effets** : les forces peuvent déformer la matière, modifier ses mouvements (changer sa vitesse et sa direction) et son repos.

- L'AIR est une substance gazeuse qui nous entoure et dont nous ne percevons que le **mouvement** (vent). On peut ressentir ces déplacements d'air et en percevoir les effets : transport d'odeurs, mouvements des branches d'arbres, déplacement des nuages...**

- L'air occupe un certain volume, il peut exercer une **pression** : la PRESSION ATMOSPHÉRIQUE est une force qui s'exerce en permanence sur nous et sur tous les objets qui nous entourent.

- Selon les expériences réalisées, quelques **propriétés de l'air** :
L'air exerce une force de pression dans toutes les directions et dans tous les sens, non seulement du haut vers le bas, mais aussi du bas vers le haut (verre retourné, paille, entonnoir), nous pouvons comprimer l'air (mouchoir et bouchon), les variations de volume ou de température modifient la pression (pièce de monnaie, œuf).

COMPÉTENCES

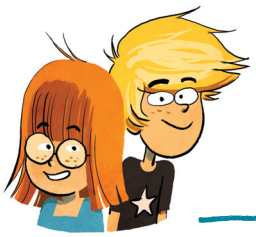
Éveil scientifique

Percevoir le mouvement de l'air (663)
Découvrir l'existence de la pression atmosphérique : Par le biais d'expériences, découvrir que l'air exerce une pression en tout point de la surface d'un corps (670-672)
Concevoir ou adapter une procédure expérimentale. Recueillir des informations par des observations [S5-6]

*- Pour d'autres procédures d'expériences, conclusions théoriques, documents pour les élèves voir : *La pression atmosphérique : un jeu d'enfants ?* par le Centre de Didactique des Sciences de l'Université de Mons-Hainaut : www.enseignement.be/download.php?do_id=3066

- Pour une autre série d'expériences : *L'air est-il de la matière ?* http://www.fondation-lamap.org/fr/page/11317/lair-est-il-de-la-mati-re

**Pour aborder l'air et le vent, dès la maternelle : des notions, des séquences et une bibliographie : http://www.ac-grenoble.fr/mathssciences/IMG/doc_l_air_le_vent_exemple_de_sequences-2.doc



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°37

Séquences à partir des pages 30-33

As-tu déjà été accusé(e) à tort ? Pourquoi ?
Comment les apparences peuvent-elles jouer contre nous ?

Se poser ces questions, c'est être attentif aux raisonnements défectueux, trompeurs ou abusifs, qui peuvent être tenus à l'encontre de personnes en raison de leur réputation. Nous sommes tous susceptibles d'être entraînés dans des jugements hâtifs, par facilité ou par fainéantise ou encore par manque de temps. Nous avons tous des préjugés et nous usons tous de stéréotypes parce qu'ils permettent tous deux une certaine efficacité dans nos actions quotidiennes : on peut par exemple se méfier de jeunes rôdant en groupe dans un parc et changer de route par simple prudence. On sait pertinemment qu'on a sans doute tort mais nos représentations de voyous – ou le stéréotype du voyou – nous ont poussés à agir de la sorte, à prendre la décision de les éviter.

Les stéréotypes sont très souvent plausibles, c'est pourquoi ils sont si redoutables. Ils se fondent sur une certaine évidence et non sur une évidence complète. C'est pourquoi se poser ces questions c'est développer une prise de conscience de ces fonctionnements pernicieux pour ne pas en devenir prisonnier et se laisser entraîner, comme l'Histoire le montre, dans des pratiques ignobles et inhumaines.

C'est donc au quotidien qu'il faut être vigilant : à la fois aux opinions et représentations véhiculées dans et par les médias, mais également et surtout à nos croyances personnelles et aux jugements qui en découlent. Les enfants – mais les adultes ne sont pas épargnés par ce phénomène – peuvent vite se laisser aller à la stigmatisation d'un de leurs pairs (l'intello – le clown – le chouchou de la maîtresse – l'escargot – etc.) en raison de la répétition de ses attitudes et au risque de véhiculer une idée figée de lui dans la classe, dans l'école, ou encore auprès des parents avec les conséquences fâcheuses qui peuvent s'ensuivre : qu'il reste enfermé dans cette catégorie et qu'il ne puisse plus s'en échapper : « on veut pas de toi dans notre équipe, t'es qu'un intello, et les intellos c'est pas marrant ». Une manière d'agir pour prévenir de tels comportements discriminants est de travailler le raisonnement et les énoncés logiques, notamment l'usage des quantificateurs (tous – quelques – aucun…). Vous trouverez un peu plus loin un exercice philo à sujet.

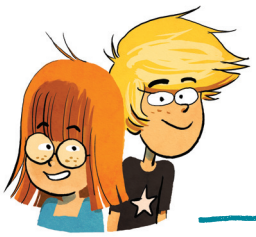
LEÇON D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS : Les médias nous transmettent-ils des préjugés ?

• Préparation

Repères pédagogiques pour l'enseignant

- À propos de la notion de préjugé en général.
Selon le temps dont on dispose, il est intéressant de passer par une phase de sensibilisation active à nos propres mécanismes de pensée en matière de préjugés, au fait que, même s'il s'en défend, chacun cultive l'un ou l'autre préjugé.

- À propos des préjugés véhiculés par les médias.
Il sera important pour l'enseignant de transmettre une attitude critique certes mais pondérée. Si on ne peut pas nier que la presse (dans nos démocraties) soit reflète l'opinion dominante, soit véhicule un ensemble d'idées propres à la tendance qu'elle représente en tant que presse d'opinion :



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°37

Séquences à partir des pages 30-33

Dans nos démocraties, la presse est libre mais aussi tenue à un devoir d'objectivité. Prenons par exemple, dans la presse d'opinion : *Test-Achats* (comme certaines émissions sur les chaînes de radio ou de télévision publiques), en tant que tendance pro-consommateurs véhicule une opinion favorable à ceux-ci et donc parfois des préjugés ou des clichés qui renforcent cette opinion ; *Le courrier international*, en tant que presse marquée par la solidarité avec les pays du Sud, transmet une information plus sensible à cet égard. Cependant, et *Test-Achats* (qui teste de manière qu'on peut supposer objective) et *Le courrier international* (qui, par exemple, pratique régulièrement la technique de la controverse, donnant la parole à une opinion et à l'opinion opposée) veillent à l'objectivité.
À côté de ces organes de presse d'opinion, de la part des médias traditionnels : on attend une information non-tendancieuse, on présuppose une attitude qui objective, un respect de la déontologie journalistique : pas de préjugés, pas ...
Une éducation aux médias doit rester positive : partir du présupposé d'une confiance, pour l'essentiel, à l'égard des médias sérieux. Tout en étant critique : s'exercer à débusquer, sans tout rejeter pour autant, les possibles dérives. Sans cela on alimenterait le populisme, on cultiverait les pensées hostiles du style « on nous ment », « la presse nous manipule », dont on sait justement comment l'extrême-droit se nourrit.
Nous proposons ici d'apprendre, considérant la gravité des conséquences que cela peut avoir (l'affaire Dreyfus, mais aussi plus tard le génocide juif, l'extrême-droite actuelle), à reconnaître et comprendre comment peuvent jouer des stéréotypes et préjugés ordinaires.

• Déroulement

1. À partir de l'affaire Dreyfus, expliciter les questions autour des « préjugés antisémites »

- Lecture de la bande dessinée et récit oral de l'affaire Dreyfus.

- Se questionner.

Repères pour l'enseignant à propos des discriminations, de l'affaire Dreyfus et de l'antisémitisme

L'**antisémitisme**, comme les racismes et autres sortes de discriminations, est un ensemble de préjugés négatifs visant un groupe, **les Juifs**, et qui produit des comportements hostiles à l'égard des membres supposés de ce groupe. Les préjugés antisémites naissent de multiples manières : à partir d'un nom de famille ou d'un prénom, de pratiques religieuses ou de traditions culturelles, d'une apparence physique, d'un métier ou de tout autre signe qu'on se met à considérer comme spécifique des Juifs. L'antisémitisme se concrétise alors, en renforçant encore davantage les préjugés : avec des calomnies, des attitudes haineuses et des agressions verbales ou physiques. L'antisémitisme a marqué plusieurs fois l'histoire des pays européens, comme en 1895 en France, lors de l'**affaire Dreyfus**. Il a été l'un des fondements du régime nazi en Allemagne et a conduit, en 1942, à programmer la **solution finale**, qui a mené six millions de Juifs à la **déportation** et au **génocide**. À la Libération, le **Tribunal de Nüremberg** a jugé l'ensemble des **crimes nazis** inspirés notamment par l'antisémitisme.
Aujourd'hui, l'antisémitisme s'exprime à travers des **profanations** de cimetières ou de synagogues, des **propos haineux** diffamatoires et insultants, que l'on peut trouver dans des publications d'extrême-droite (qui y joignent un racisme anti-arabe), des sites Internet diffamatoires, la diffusion d'objets véhiculant l'**idéologie nazie** et, actuellement, un nouvel antisémitisme par « exportation » de l'affrontement entre Israël et

la Palestine. L'antisémitisme est condamné par **des lois** dans tous les pays démocratiques. L'analyse de son histoire et de ses ressorts donne lieu à une importante production documentaire et littéraire, à des œuvres cinématographiques remarquables. De nombreuses initiatives culturelles perpétuent la mémoire des crimes commis au nom de l'antisémitisme pour prévenir de nouvelles formes de racisme.
Les sociologues constatent que chaque nouvelle génération manifeste moins de « racisme » que la précédente, comme si les stéréotypes traditionnels se « démodaient ». Sans doute parce que l'éducation permet d'apprendre d'autres façons de percevoir l'autre et de comprendre les conséquences négatives des préjugés et que ceux qui reçoivent ces enseignements font preuve d'une plus grande ouverture d'esprit. Il reste qu'avec le temps, **les cibles changent**, entre autres : les malades du Sida sont encore l'objet d'une stigmatisation (la discrimination dépendant de la façon dont le sida a été contracté : la sexualité entraîne la stigmatisation la plus forte, tandis que la transfusion sanguine entraîne la plus faible) et des préjugés comme « les immigrés volent nos emplois » sont encore fréquents.

2. Expérimenter et comprendre la notion de préjugé

2.1. Expérimenter

Voir notamment :
Susan Fountain, *éducation pour le développement humain*, éd. De Boeck, coll. Pratiques pédagogiques, 1996
http://www.lespetitsdebrouillardsbretagne.org/IMG/pdf/educomedias.pdf
Voir aussi une approche plus affective :
Entre-Vues n° 66-67, dossier consacré à l'éducation à l'audiovisuel et aux médias, pp. 21-24, « Apprendre à développer un regard critique sur les médias : un chemin long à commencer tôt, petite contribution pour l'enseignement fondamental », P. Snoeck-Noordhoff

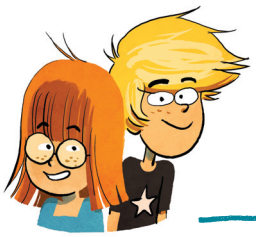
Quelques exercices pour sensibiliser à la critique des préjugés et stéréotypes :

- Le verre à moitié vide ou à moitié plein

Un verre est posé sur la table, rempli à moitié. Au brouillon, chacun décrit sans consigne préalable. Puis l'enseignant questionne : « Ce verre est-il à moitié vide ou à moitié plein ? Avez-vous écrit cela ? ».
Débattre et expliciter les notions de subjectivité et de point de vue.

- La boîte vue de différents points de vue

Par groupe de six environ, les élèves sont assis en rond autour d'une table au centre de laquelle une boîte, dont chaque face a été recouverte d'un dessin différent, est posée (même boîte dans chaque groupe). « Dessinez chacun la boîte que vous voyez au centre de la table ! »
Confronter les dessins et débattre : « Quels dessins représentent fidèlement la boîte ? »
Introduire les notions de différence de point de vue et comprendre l'analogie avec la notion de subjectivité.
Conclure en lien avec l'éducation aux médias. Par exemple :
⇨Nous ne voyons pas toujours les choses du même point de vue, la description que nous faisons des choses est ainsi subjective. Les médias devraient nous présenter tout problème de différents points de vue.



Séquences à partir des pages 30-33

- Les identités multiples

Un exercice pour mieux se rendre compte que l'on appartient tous à plusieurs groupes différents et que dire *les*... ceci, ou *les*... cela, en jugeant une catégorie de personnes, c'est réduire telle ou telle personne de cette catégorie à cette seule appartenance.
La classe (ou si possible une salle) est aménagée pour que les élèves puissent y circuler.
À l'énoncé d'un critère, par l'enseignant, les élèves formeront des petits groupes composés de ceux qui ont (se choisissent) la même caractéristique :
- « Marchez librement mais calmement dans la classe, et tout en marchant, formez des groupes où tous ceux qui ont, par exemple, le même nombre de frères et sœurs, se rassembleront... J'annoncerai pour cela une manière puis une autre de se regrouper. »
- Après l'essai d'un premier groupement, par exemple « Tous ceux qui ont le même **nombre de frères et sœurs** », l'enseignant annonce chaque fois le critère puis les élèves, tout en se croisant calmement, se proposent l'un à l'autre leurs choix et se regroupent ainsi par groupe d'appartenance. Quand les groupes sont formés, l'enseignant propose un nouveau critère, par exemple :
« Tous ceux qui préfèrent la **même saison** »
« Tous ceux qui veulent faire le **même métier plus tard** »
« Tous ceux qui préfèrent le **même plat** »
« Tous ceux qui sont **nés le même mois** »
Et l'**activité de classe**, le **jeu** ou le **sport favori**. Etc.

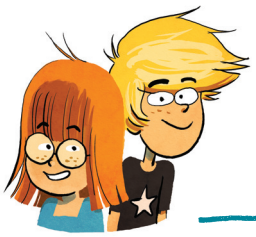
> *On évitera la catégorisation dans des domaines sensibles, sujets à préjugés qu'il vaudrait mieux analyser séparément (comme la religion, le pays d'origine de la famille, les traits physiques...).*

- L'activité peut se terminer par un écrit personnel où l'on se rappelle ses appartenances et ses pairs :
Comme ... (Pierre, Anna...) *j'ai ... frères et sœurs.*
Comme ... je préfère ...
Comme ...
...
- Un échange portera sur ce que l'on a appris : des caractéristiques méconnues chez d'autres, des affinités surprenantes, des traits que l'on est peu nombreux ou seul à avoir...
⇨Nos appartenances sont multiples. Une personne ne se réduit pas à être garçon ou fille, belge ou étrangère... Elle est bien d'autres choses parfois plus importantes.
On peut évoquer le fait que la couleur de peau, par exemple, n'est qu'une part très petite de notre patrimoine génétique, que différencier les gens par la « race » est superficiel.

2.2. Analyser

- Reconnaître et définir un préjugé.

L'enseignant aura préparé une liste de préjugés classiques. Par exemple :
Les femmes font mieux la cuisine que les hommes.
Les hommes politiques cherchent à s'enrichir.
L'orthographe des enfants était meilleure du temps des grands-parents.
Les gens de la campagne sont moins intelligents que les gens des villes.
Il y a du chômage en Belgique à cause des travailleurs immigrés.
Les jeunes passent leur temps à jouer devant les écrans.
Les journaux nous cachent la vérité.
Les chômeurs sont des fainéants.
« Pensez-vous que ces affirmations sont vraies ? Pourquoi (pas) ? »

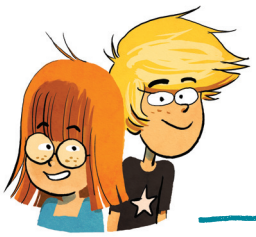


Séquences à partir des pages 30-33

« Avez-vous déjà entendu certaines de ces phrases ou des phrases semblables ? Quel est ce type d'affirmation ? Pourquoi dit-on ce genre de choses ? »
Expliciter en quoi ces affirmations sont des *préjugés* ou des *stéréotypes (clichés)*.

⇨Un *stéréotype* ou *cliché* est une représentation toute faite où on attribue à une personne les caractéristiques propres à une connaissance toute faite de sa catégorie : *Jeanne est … (comme toutes les filles), Piet est … (comme tous les Flamands), …*
Les stéréotypes sont inévitables : chaque société, chaque époque, cultive ses stéréotypes. Les médias jouent un rôle dans leur transmission car l'image qu'ils présentent de la réalité vient souvent renforcer les stéréotypes de la société. Ce qui importe est d'en prendre conscience et d'éviter de se contenter de ces représentations pour analyser un problème (Exemple : comprendre que si baisser les yeux c'est être impoli chez nous, dans d'autres sociétés c'est le contraire).
⇨Un préjugé est un jugement sans argument, basé sur des stéréotypes, affirmé parce qu'on est influencé par son éducation ou par l'opinion des autres. C'est un sentiment ou une croyance. Préjuger signifie *juger avant* : conclure sans s'être d'abord arrêté pour réfléchir.
Les préjugés peuvent concerner une seule personne mais ce sont souvent des généralisations : « *Les… sont…* ». On juge une personne à partir de son appartenance à un groupe et on juge ce groupe à partir de ce qu'on croit connaître de l'un d'entre eux ou de l'une de ses caractéristiques. Exemples :
« Les activités de sport sont bonnes pour les garçons et l'art pour les filles, donc mieux vaut le foot pour Guillaume et l'académie de musique pour Vanessa. »
« Il faut des capacités intellectuelles pour faire des études universitaires, donc il faut pousser Liam, qui est intelligent, à aller à l'université. »
« Ce groupe de rap fait une musique comme celle des jeunes des banlieues, je préfère que Kevin ne s'en mêle pas. »
« Papi devient âgé maintenant, il vaut mieux qu'il ne marche plus seul en montagne. »

SUITE DE CETTE LEÇON PAGE 47



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°37

Séquences à partir des pages 30-33



EXERCICES PHILO : La structure de l'énoncé logique, les stéréotypes et les préjugés

1. La structure de l'énoncé logique

Une manière de désamorcer le fonctionnement des stéréotypes est de travailler la structure logique des phrases qu'ils mettent en jeu : par exemple, l'énoncé *Les garçons sont des personnes qui aiment le foot* sous-entend que *Tous* les garçons aiment le foot. Il est intéressant de mettre en évidence le quantificateur (tous – aucun – quelques) implicite d'un énoncé jugeant une catégorie de personnes. En jouant sur les quantificateurs, les enfants pourront apprendre à nuancer davantage leur discours.

Une phrase logique comporte toujours quatre éléments :

- Un déterminant quantitatif : tous – aucun – quelque(s).
- Un sujet : un nom ou un groupe nominal.
- Le verbe ÊTRE au présent de l'indicatif.
- Le prédicat ou attribut : également un nom ou un groupe nominal qui suit le verbe être.

Seule cette structure permet d'effectuer les opérations logiques comme la conversion, c'est-à-dire la permutation du sujet et du prédicat. Il est toujours possible de réécrire une phrase en utilisant cette structure ; par exemple, *Les garçons aiment le foot* devient *Tous les garçons sont des personnes aimant le foot*.

Le verbe *sont* signifie *font partie de la famille de*. Autrement dit, les éléments qui forment le groupe sujet font partie de la famille qui constitue le groupe prédicat.

Voici une série d'exercices pour familiariser vos élèves avec cette structure.*

VOIR FICHE DE L'ÉLÈVE 1, P. 42

2. Les raisonnements défectueux

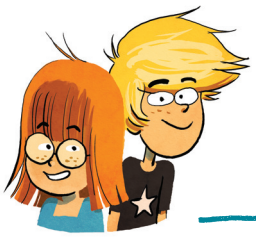
La maîtrise de la structure des énoncés logiques permet davantage de déceler et de déconstruire les raisonnements fallacieux.**

VOIR FICHE DE L'ÉLÈVE 2, P. 45

*Ces exercices s'inspirent de Matthew Lipman, *La découverte de Harry Stotélès*, chapitre 1, idées conductrices n° 4 à 10, chapitre 4, idée conductrice n°8.

**Cet exercice s'inspire de Matthew Lipman, La découverte de Harry Stotélès, chapitre 2, idée conductrice n° 7 « Les stéréotypes ».





Fiche de l'élève 1

a) Construisez des phrases logiques à l'aide des mots proposés sans vous soucier qu'elles soient vraies ou fausses.

- tous/animaux/sont/chiens
- aucun/n'est/plante/meuble
- bananes/quelques/des choses jaunes/sont

b) Construisez des phrases logiques en ajoutant ce qui manque.

..... marteau(x) ..... un (des) outil(s).

..... dessin(s) d'enfant(s) ..... une (des) œuvre(s) d'art.

..... martien(s) ..... un (des) habitant(s) de la Terre.

c) Transformez ces phrases ordinaires pour en faire des phrases logiques (c'est-à-dire des phrases commençant par tous/toutes – aucun(e) – quelques).

- Un enfant de sept ans est un écolier.
- Presque personne ne se rappelle de notre voyage scolaire.
- La plupart des enfants arrivent à l'heure à l'école.
- Chaque place est réservée.
- Certains élèves marchent pour se rendre à l'école.
- Pas un ordinateur ne fonctionne.

d) Inversez le sujet et le prédicat des phrases ci-dessous. Qu'observez-vous ?

- Tous les chênes sont des arbres.
- Toutes les coccinelles sont des insectes.
- Toutes les baleines sont des mammifères.
- Tous les vélos sont des véhicules.

e) Déterminez si les phrases suivantes sont vraies ou fausses puis renversez-les. Qu'observez-vous ?

- Tous les livres sont des romans.
- Toutes les photos sont des statues.
- Tous les déchets sont des pots de yaourt vides.
- Toutes les oranges sont des fruits.

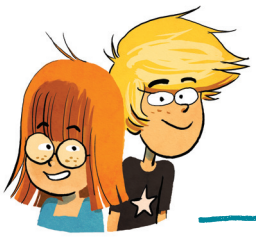
Fiche de l'élève 1

f) Inversez le sujet et le prédicat des phrases ci-dessous. Qu'observez-vous ?

- Aucun cercle n'est un triangle.
- Aucun poisson n'est un chien.
- Aucune fille n'est un garçon.
- Aucune blague n'est une loi.

g) Transformez ces phrases pour qu'elles deviennent vraies en changeant le quantificateur (tous/toutes – aucun(e) – quelques)

- Toutes les filles sont des personnes qui aiment les poupées.
- Tous les profs sont des personnes qui aiment les enfants.
- Aucun prof n'est une personne qui aime l'éducation.
- Tous les enfants sont des personnes qui détestent l'école.
- Aucun enfant n'est une personne ayant des droits.
- Quelques enfants sont des personnes âgées.
- Aucun intellectuel n'est une personne qui aime les travaux manuels.
- Tous les garçons sont des personnes plus douées en sport que les filles.



Fiche de l'élève 1 : solutions

a)
- Tous les chiens sont des animaux OU Tous les animaux sont des chiens.
- Aucune plante n'est un meuble OU Aucun meuble n'est une plante.
- Quelques bananes sont des choses jaunes OU Quelques choses jaunes sont des bananes.

b)
- Tous les marteaux sont des outils.
- Quelques dessins d'enfants sont des œuvres d'art.
- Aucun martien n'est un habitant de la Terre.

c)
- Tous les enfants de sept ans sont des écoliers.
- Quelques personnes sont des personnes qui se rappellent de notre voyage scolaire ET quelques personnes sont des personnes qui ne se rappellent pas de notre voyage scolaire.
- Quelques enfants sont des personnes qui arrivent à l'heure à l'école ET Quelques enfants sont des personnes qui n'arrivent pas à l'heure à l'école.
- Toutes les places sont réservées.
- Quelques élèves sont des personnes qui marchent pour se rendre à l'école.
- Aucun ordinateur n'est un ordinateur qui fonctionne.

d)
- Tous les arbres sont des chênes.
- Tous les insectes sont des coccinelles.
- Tous les mammifères sont des baleines.
- Tous les véhicules sont des vélos.

Ces phrases sont toutes devenues fausses.

e)
- Fausse, elle devient vraie.
- Fausse, elle reste fausse.
- Fausse, elle devient vraie.
- Vraie, elle devient fausse.

f)
- Aucun triangle n'est un cercle.
- Aucun chien n'est un poisson.
- Aucun garçon n'est une fille.
- Aucune loi n'est une blague.

Ces phrases sont toutes restées vraies.

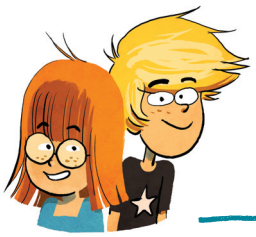
g)
- Quelques filles sont des personnes qui aiment les poupées.
- Quelques profs sont des personnes qui aiment les enfants.
- Quelques profs sont des personnes qui n'aiment pas l'éducation.
- Quelques enfants sont des personnes qui détestent l'école.
- Tous les enfants sont des personnes ayant des droits.
- Aucun enfant n'est une personne âgée.
- Quelques intellectuels sont des personnes qui n'aiment pas les travaux manuels.
- Quelques garçons sont des personnes plus douées en sport que les filles.

Ces exercices permettent de découvrir les **règles** suivantes :

Si la phrase commençant par TOUS est vraie alors la phrase renversée sera, presque toujours, fausse (exception : la règle d'identité quand le sujet et le prédicat désignent les mêmes choses comme dans l'énoncé *Tous les habitants de la capitale de la Belgique sont des habitants de la ville de Bruxelles*). (d)

Si l'on renverse une phrase fausse commençant par tous, elle ne devient pas nécessairement vraie. (e)

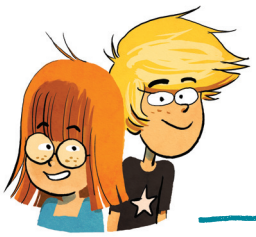
Si l'on renverse une phrase vraie commençant par AUCUN, elle reste vraie. (f)



Fiche de l'élève 2

Pour chaque exemple ci-dessous, décidez si le raisonnement est défectueux et justifiez votre réponse à l'aide des règles découvertes lors des exercices précédents.

Raisonnement	Défectueux	Non défectueux	Pourquoi ?
Julien est un voleur. Tous savent que les gitans sont des voleurs. Donc Julien doit être un gitan.			
Plusieurs élèves qui ont des bons points sont de bons lecteurs. Moi je suis une lectrice lente. Je pense que je n'aurai jamais de bons points.			
Toutes les pièces de cette machine sont en métal. Voici une pièce de la machine, donc, elle doit être en métal.			
Toutes les parties de ce traîneau sont en bois. Voici un morceau de bois. Il doit être une partie de ce traîneau.			
Les Belges vivent près de la France. Rosa n'est pas Belge. Elle ne doit pas vivre près de la France.			



Fiche de l'élève 2 : solutions

Raisonnement	Défectueux	Non défectueux	Pourquoi ?
Julien est un voleur. Tous savent que les gitans sont des voleurs. Donc Julien doit être un gitan.			Ce raisonnement confond « *tous* les gitans sont des voleurs » et « *seuls* les gitans sont des voleurs » (ou encore « *aucune* personne non gitane n'est un voleur »). Même si tous les gitans étaient des voleurs, Julien pourrait bien être d'une autre culture.
Plusieurs élèves qui ont des bons points sont de bons lecteurs. Moi je suis une lectrice lente. Je pense que je n'aurai jamais de bons points.			Si « plusieurs (*pas tous*) élèves qui ont des bons points sont de bons lecteurs » alors « il existe *quelques* élèves qui ont des bons points qui ne sont pas de bons lecteurs ».
Toutes les pièces de cette machine sont en métal. Voici une pièce de la machine, donc, elle doit être en métal.			
Toutes les parties de ce traîneau sont en bois. Voici un morceau de bois. Il doit être une partie de ce traîneau.			S'il est vrai que « *toutes* les parties du traîneau font partie de la famille des choses en bois » alors l'inverse (« *toutes* les choses en bois sont des parties de ce traîneau ») ne peut être vrai.
Les Belges vivent près de la France. Rosa n'est pas Belge. Elle ne doit pas vivre près de la France.			Le fait que tous les Belges vivent près de la France n'exclut pas le fait que les Belges ne sont pas les seuls dans ce cas. Si tel était le cas la formulation logique serait : « *aucune* personne qui n'est pas Belge ne vit près de la France ».

Séquences à partir des pages 30-33

3. Les médias nous transmettent-ils des préjugés ? Rechercher en quoi

Repères pour l'enseignant à propos des stéréotypes et préjugés dans la presse

Quels mots dans les titres ? [Exemples reconstruits notamment d'après : http://www.prejuges-stereotypes.net/espaceDocumentaire/DupuyMarchand.pdf
- Lors d'un accident de la circulation ayant tué et blessé des adolescents en région toulousaine, la presse parle d'abord d'un « chauffard » et ensuite d'un « conducteur épileptique ».
- Les médias australiens qualifiaient fréquemment d'« immigrés clandestins » les arrivées de « demandeurs d'asile » en provenance d'Irak ou d'Afghanistan.
- Selon les médias, on pourra lire « résistants armés » ou « terroristes » à propos des mêmes protagonistes d'un conflit.

Ces exemples montrent que **les qualifications des personnes** induisent un préjugé favorable ou défavorable à l'égard des événements et des personnes décrites.
Certaines catégories sont plus visées par cet « étiquetage médiatique ». Par exemple : **les jeunes**, en particulier « les jeunes des banlieues ». Des individus commettant des actes de délinquance sont facilement décrits comme « jeunes » et « violents », les mots « sauvages » et « violence gratuite » sont employés de manière parfois abusive à propos de faits divers de nature pourtant différente, parfois sans argumentation rigoureuse.

La syntaxe des titres de presse peut également utiliser la forme active ou passive pour augmenter ou diminuer la responsabilité des acteurs pour des actions négatives.
« *Une femme assassinée par son compagnon* » ? ou « *Il a assassiné sa compagne* » ?
On a étudié et vérifié que nous acceptons plus facilement la violence lorsqu'elle est décrite à la voie passive, et que les médias utilisent davantage la forme passive pour décrire la violence envers les femmes par comparaison à d'autres actes de violence. Les sujets masculins, en particulier, attribuent alors moins de souffrance à la victime et moins de responsabilité à l'agresseur.

Des appréciations comme « Ostende-Malines : un résultat de 73-62 *bien mérité* » et non simplement « Ostende-Malines : 73-62 » sont glissées dans les titres.
On a observé que **des termes ou des témoignages** soit plus **concrets** (particuliers à l'anecdote relatée) soit plus **généraux** (abstraits, théoriques) sont utilisés pour minimiser ou maximaliser la portée d'un événement, par exemple :
- termes plus concrets pour un but marqué par l'équipe adverse en football (étrangère, d'une autre région) et plus généraux pour caractériser un but de l'équipe supportée.

> *- Les jaunes étant de la région et les verts les adversaires :*
> *Les jaunes ont prouvé leur maturité croissante en marquant ce but !*
> *- Les verts étant de la région et les jaunes les adversaires :*
> *Machin, des jaunes, a eu l'habileté de marquer ce but.*

- termes plus concrets relayés de la part de protagonistes qui condamnent une agression raciste sur le terrain de sport, et plus généraux par une personne d'un centre d'égalité des chances.

> *- Titre tiré de l'interview de Monsieur X., supporter :*
> *« J'ai bien entendu Dupont traiter N'Dour de macaque »*
> *- Titre tiré de l'interview de Monsieur Y., directeur du centre pour l'égalité des chances :*
> *« Cette année, il y a déjà eu 24 plaintes pour agressions et insultes racistes dans les stades »*

- termes plus généraux pour décrire l'ennemi du pays dans un conflit armé, termes plus concrets pour décrire des bavures commises par l'un des siens.

> *- Une recherche dans la presse américaine (ou syrienne) pendant la guerre en Irak (ou la guerre civile en Syrie) montrerait sans doute des termes pour qualifier les agressions irakiennes (ou rebelles) de portée plus absolue tandis que les bavures commises par des soldats américains (ou syriens) seraient décrites en termes particuliers.*

Pourtant, affirmer, de manière stéréotypée « la presse nous manipule » ou « on nous cache la vérité », c'est tomber soi-même dans la répétition de préjugés à propos du monde médiatique ! Il revient aussi au lecteur (à l'auditeur et au téléspectateur) de lire attentivement. Les activités proposées ci-dessous devraient permettre, au fil des pages du journal, si pas de faire la chasse aux stéréotypes et aux préjugés, de se questionner sur les qualités de l'information et sur quelques glissements éventuels.

• Déroulement*

On pourra organiser des groupes de travail autour de la presse écrite (quotidiens différents du même jour). Soit, si on a assez de temps et de journaux, expérimenter ces activités successivement avec toute la classe ; soit en se répartissant les tâches.

3.1. Identifier les faits dans une information

Choisir, dans un journal, deux articles importants et décider si on dispose de toute l'information pour se faire une opinion personnelle. Un moyen, vérifier qu'ils répondent aux questions :

Que s'est-il passé ? **Qui** est impliqué ? **Où** et **quand** cela s'est-il produit ? **Comment** et **pourquoi** cela s'est-il passé ?

Exemple : Réchauffement : l'alerte s'amplifie *(Le Soir, 27.09.2013, p. 1)* :
Que… ? Le GIEC a adopté son 5e rapport, celui-ci confirme la gravité du réchauffement
où… quand ? à Stockholm, ce vendredi 27 septembre
comment… ? Un rapport scientifique de délégués de plus de 110 pays
POURQUOI… ? Parce que ce groupe se réunit depuis 1988 et remet un rapport de synthèse des connaissances en matière climatique tous les 5 ans
(Cet article contient bien une information complète).

3.2. Comparer les titres

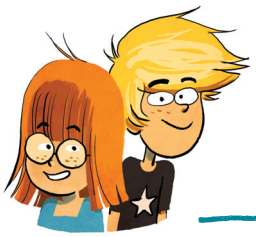
Comparer les titres de deux ou trois journaux différents du même jour, d'articles sur le même sujet :
Le titre induit-il déjà une interprétation ? Cette interprétation implicite diffère-t-elle d'un journal à l'autre ?

Observer les techniques utilisées pour créer ces titres : typographie, jeux de mots (*Sale temps pour le climat*).

Interpréter, expliciter, discuter des effets de ces titres (en complétant avec les sous-titres et chapeaux).

Exemples (Le Soir, 27.09.2013) :
- Sale temps pour le climat (p. 3) / Réchauffement : l'alerte s'amplifie (p. 1)
- Quinze ans avant la Belgique, Wallons et Flamands s'affrontaient à Waterloo

*Voir notamment : Journal de bord de l'opération *La presse à l'école*, par le JFB, le Conseil de l'éducation aux médias et la Communauté Wallonie-Bruxelles.



Séquences à partir des pages 30-33

Selon un article américain, notre pays se divisait avant même d'exister (p. 6)
- Budgets 2014 : l'école s'en tire bien
Le contribuable wallon, lui, casquera un peu (p. 7)

Sans devoir passer par la consultation de journaux :
Comparer d'autres titres, à partir d'une revue de presse sur internet.*
Classer les titres sur le même sujet, ordonner et coller les séries de titres, du plus ambigu ou vague au plus neutre ou précis, sur une affiche et discuter de cet ordre (voir aussi que l'ambiguïté provient parfois de prérequis : on suppose que les lecteurs ont lu les éditions précédentes ou qu'ils savent ce qu'est le GIEC, etc.).

Exemples, sélection parmi les titres sur internet le 30.09.2013 :
- Les pneus hiver ont un impact limité sur la sécurité routière DH.be
- Pneus hiver : utiles mais d'un impact limité sur la sécurité routière Lavenir.net
- Les pneus hiver améliorent la mobilité en conditions hivernales mais ont peu d'impact sur la sécurité routière, selon l'IBSR lameuse.be

- Rapport du Giec - «Il faut agir avant qu'il soit trop tard» DH.be
- Climat : Pour Wathelet, «il faut agir avant qu'il soit trop tard» Lalibre.be
- Réchauffement climatique : «Il faut agir avant qu'il soit trop tard» dit Wathelet Lavenir.net

⇨Un titre peut être **ambigu**, se prêter à **interprétation** et donc à **préjugé**.

3.3. Comparer le contenu des articles

Comparer le contenu des articles dans 2 ou 3 journaux différents du même jour, sur le même sujet :

Donnent-ils la même information ? Ont-ils la même taille ? Quelles autres différences ?

Souligner dans deux des articles qui paraissent plus différents : d'une couleur, les parties qui relatent des **faits** et, d'une autre couleur, celles qui transmettent une **opinion** ou un **sentiment**.

Exemple : *Réchauffement : l'alerte s'amplifie* (Le Soir, 27.09.2013, p. 1) :
- FAITS : voir plus haut (Que…)
- OPINIONS (mises en évidence comme telles) : « *Les dernières mesures semblent indiquer que le mercure repart à la hausse* » *dit un climatologue belge*. (« semble ») / *Il reste prudent pour l'avenir. Trop, jugent certains*. (« jugent certains »)
- SENTIMENTS : « … *leurs conclusions. Elles ne diffèrent pas dramatiquement de celles de 2007* » (« dramatiquement »)

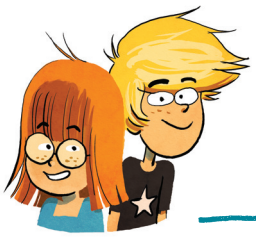
CONCLURE LES ACTIVITÉS

- Conclure oralement : « Qu'avons-nous mieux compris ? Que pouvons-nous faire pour bien comprendre l'actualité ? »

⇨Malgré un devoir d'objectivité, les journalistes et les journaux ont leur sensibilité propre qui les mène à parfois mettre plus en évidence un certain point de vue, et même à formuler des préjugés. Une attitude de lecteur (d'auditeur, de téléspectateur) actif et critique est toujours nécessaire.

- Rassembler au fur et à mesure les résultats et réaliser des affiches avec les commentaires essentiels à côtés de collages. Par exemple :

*Voir : http://www.titrespresse.com/be/ Trier : les plus récents, de toutes les sources.



Séquences à partir des pages 30-33

- Nous nous demandons si l'information est complète dans cet article : .....

QUE S'EST-IL PASSÉ ? .....

QUI EST IMPLIQUÉ ? .....

OÙ ET QUAND CELA S'EST-IL PRODUIT ? .....

COMMENT ET POURQUOI CELA S'EST-IL PASSÉ ? .....

- Nous comparons ces titres : .....
- Nous transformons ces titres pour les rendre plus explicites. .....
- Nous nous informons à différentes sources sur le même sujet et nous comparons .....

Pistes et analyses, notamment dans :

Stéréotypes sur les jeunes

http://mediaeducation.fr/les-jeunes-dans-les-medias-des-cliches-revoltants/
http://www.jeunesjournalistes-belgique.net/index.php?option=com_content&view=article&id=264:les-banlieues-cible-des-stereotypes&catid=59:les-pre-juges-divers&Itemid=96
http://www.groupe-sos.org/actus/1603/La_culture_banlieue_dans_les_medias_une_fabrique_de_cliches_Compte_rendu_ecrit

Stéréotypes sexistes

http://www.egalite.cfwb.be/fileadmin/sites/sdec/upload/sdec_super_editor/sdec_editor/documents/medias/Rapport_final_-__Etude_stereotypes_sexistes_jeunes_et_medias_-_2007_-_public.pdf
http://media.eduscol.education.fr/file/Valeurs_republicaines/19/0/Guide_Cliches_en_tous_genre_clermont_206190.pdf

Dix-sept fiches pédagogiques pour l'apprentissage de la mixité à l'école primaire et au collège :

http://orientation.ac-clermont.fr/pmb/opac_css/doc_num.php?explnum_id=200

Stéréotypes (racistes...) au cinéma :

http://www.media-animation.be/Qu-est-ce-que-le-stereotype.html
http://www.media-animation.be/Stereotypes-cliches-prejuges.html

COMPÉTENCES

Éducation aux médias

Considérer tous les médias (livres, presse écrite...) comme des objets d'analyse ; décoder les langages utilisés pour interpréter les messages tant explicites qu'implicites ... développer leur esprit critique pour permettre une prise de distance par rapport aux médias ; prendre conscience de la puissance des médias et de la nécessité de les maîtriser (VII. c. Démarches)
Identifier les représentations de la famille, des personnes... dans la presse (2033-34)

Morale

Savoir exercer son esprit critique : Rejeter tout préjugé (5.1. Vers une personnalité autonome. 1.4.)
Communiquer des idées : Analyser les images, les stéréotypes, les «rôles» (II. Pour une société humaniste. 2.1.)