

Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°39

Introduction générale : Peux-tu tout imaginer ?



Quand on parle d'imagination, nous pensons à des univers extraordinaires, colorés, farfelus, bigarrés. Toutefois l'imagination ne s'assimile pas à l'inventivité ou à l'innovation. Elle en est une condition. C'est avant tout une faculté mentale, une fabrique à « images » au service du raisonnement, de l'intellect. Avec l'imagination, nous convoquons à l'esprit des expériences, des vécus, des objets, afin de travailler avec eux mentalement, de les manipuler en leur absence. L'imagination est ainsi la faculté de se *re*-présenter les choses. Une telle imagerie trouvera dès lors son utilité dans de nombreux domaines : dans le jeu, dans l'invention, dans la création en général, dans la compréhension du monde et d'autrui, dans la résolution de problèmes. Mais il arrive également que l'imagination nous joue des tours et échappe à notre contrôle, dans les rêves notamment ou lorsqu'elle alimente nos peurs. Il est donc intéressant de questionner les rapports qu'elle entretient avec la réalité dont elle se nourrit nécessairement : la reproduit-elle, la critique-t-elle, la transforme-t-elle, la fuit-elle, l'oublie-t-elle ?

En choisissant la question « Peux-tu tout imaginer ? », *Philéas & Autobule* souhaite interroger plus particulièrement les limites de l'imagination, ses conditions et contraintes, ses possibilités. Ainsi :

- L'imaginomètre (pp.4-5) permet de penser les liens entre la réalité, sa perception et l'imagination.
- L'atelier « Déchets-d'œuvre » (pp.6-7) montre qu'avec la contrainte d'un nombre fini d'éléments, l'imagination peut créer une infinité de combinaisons.
- Le récit « J'ai rien compris » (pp.8-11) permet de problématiser les limites de l'imagination au service de la compréhension.
- Le jeu sur les métaphores (pp.12-13) montre comment ces images inédites du langage offrent une nouvelle perception des choses, les délimitent autrement.
- Le conte « Le dernier des ballonniers » (pp.16-17) donne à réfléchir sur le pouvoir de l'imagination pour donner du sens aux phénomènes, pour les expliquer.
- Les infos sur René Magritte (pp.20-21) abordent la notion de mystère comme moteur de l'imagination.
- Mimo et ses amis (pp.24-25) parlent de leurs projets, réalistes ou non, et abordent donc les contraintes du raisonnement logique pour l'imagination.
- Le récit « La casse des idées perdues » (pp.26-27) se penche sur les conditions d'existence de ce que l'on imagine.
- La BD et les infos de Papystoire (pp.30-33) questionnent les limites morales de l'imagination par le biais de l'histoire de Frankenstein.

Ce dossier pédagogique permettra à l'animateur ou à l'enseignant d'exploiter le questionnement des enfants dans des ateliers philo et aussi dans des apprentissages scolaires. *Philéas & Autobule* ou quand la philosophie vous laisse imaginer de nouveaux chemins de réflexion.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES
Wallonie

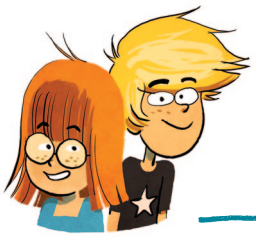
Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de la Wallonie et l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique, Service général du pilotage du système éducatif

Couverture du n°39 **Till Charlier** / 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.

mars-avril 2014 – Éditeur responsable : Paul Knudsen



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°39

Sommaire

OBJECTIFS 3

MODE D'EMPLOI 4

Séquences à partir des pages 8-11 et 20-21 de la revue

FIL ROUGE 5
Avoir trop d'imagination empêche-t-il de comprendre ? Peut-on déborder d'imagination à certains moments et en manquer à d'autres ? Si oui, pourquoi ? Comprend-on toujours ce que nous demandent les autres ? Pour quelles raisons ? Comprend-on toujours ce que l'on imagine ?

ACTIVITÉ INTERDISCIPLINAIRE (LANGUE FRANÇAISE – ÉDUCATION ARTISTIQUE – ÉVEIL HISTORIQUE) 6
Un genre que l'on ne comprend pas : le surréalisme en littérature et en peinture

ANNEXE : POUR PARLER D'UN TABLEAU 13

Séquences à partir des pages 16-17 de la revue

FIL ROUGE 14
Comment expliquer ce que l'on ne sait pas ?

DISPOSITIF PHILO 14
Faut-il percer la Lune ?

FICHE DE L'ÉLÈVE 22

LEÇON DE FRANÇAIS ET D'ÉVEIL SCIENTIFIQUE 23

Séquences à partir des pages 22-23 de la revue

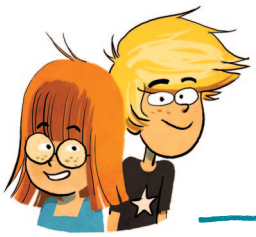
FIL ROUGE 29
À ton avis, quel est le dosage de réalité et de fiction dans chaque programme proposé ?

LEÇON D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS 29
Réaliser en groupe des reportages documentaires sur un même sujet et comparer

Exploitation pédagogique de l'affiche : Peux-tu tout imaginer ? 34

Auteur des dispositifs philosophiques : **Aline Mignon** (animatrice et formatrice en philosophie pour enfants).
Auteur des leçons et des pistes pédagogiques : **Sonia Huwart** (psychopédagogue).
Auteur de l'exploitation pédagogique de l'affiche : **Jean-Charles Pettier** (philosophe).

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 ?

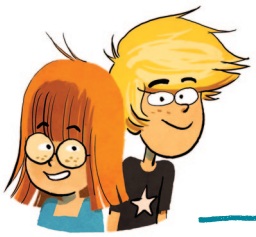
ANIMATIONS

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 Fédération Wallonie-Bruxelles.
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 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 !

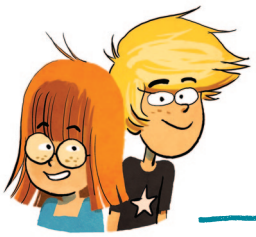


En outre, le dossier pédagogique a comme spécificité de proposer systématiquement une leçon d'**éducation aux médias** annoncée par le pictogramme caméra.



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°39

Séquence à partir des pages 8-11 et 20-21

Avoir trop d'imagination empêche-t-il de comprendre ? Peut-on déborder d'imagination à certains moments et en manquer à d'autres ? Si oui, pourquoi ? Comprend-on toujours ce que nous demandent les autres ? Pour quelles raisons ? Comprend-on toujours ce que l'on imagine ?

Se poser ces questions, c'est interroger et problématiser les liens qui existent entre l'imagination et la compréhension.

L'imagination est à la fois ce qui permet de reproduire une perception même quand elle n'est plus là – je n'ai plus besoin de la présence d'un chat pour m'en faire une image mentale – et à la fois ce qui permet de créer des images inédites en recombinant autrement les données du sensible. Reproductrice et créatrice, l'imagination permet d'une part de se *re*-présenter les données d'un problème et d'autre part d'inventer des solutions à ce problème.

L'imagination joue donc un rôle fondamental dans la compréhension des choses, dans l'accès à leur sens. Toutefois, la compréhension ne se limite pas à imaginer ce qui est donné – les phrases d'une consignes par exemple – car il faut encore saisir les sous-entendus, lire entre les lignes, dégager l'intention, tenir compte du contexte, expliciter l'implicite, bref, inférer des nouvelles données à partir de celles que l'on possède déjà. Inférer c'est aller au-delà de l'information donnée. Si je dis « prenez un siège », vous n'allez pas vous contenter de le tenir dans vos mains, vous aurez immédiatement déduit (ou inféré) de cette proposition (et du contexte qui l'accompagne) une invitation à vous asseoir. L'information, le savoir, fonctionne toujours en réseau, est nécessairement connecté au reste de l'environnement dont il faut tenir compte pour que ce savoir ait du sens. Et c'est bien là que les rapports entre imagination et compréhension peuvent coincer. Les enfants n'interprètent pas toujours les consignes correctement parce qu'ils ne se représentent pas le sens que cela a pour l'enseignant, comment ce dernier relie ça à un ensemble de compétences et d'objectifs formant un tout cohérent. Souvent, ce qui nous semble évident est bâti sur un tas de présupposés auxquels tout le monde n'a pas forcément accès et que nous devons éclaircir ou expliquer si nous souhaitons que les autres puissent répondre à nos attentes. Expliquer c'est donner l'accès au sens des choses.

Mais le sens n'est pas toujours, même rarement, unilatéral. Le discours, les phénomènes, les œuvres d'art, etc., sont la plupart du temps polysémiques. Le tout est de parvenir à leur donner une interprétation qui tienne la route, c'est-à-dire basée sur des observations et des descriptions les plus complètes possibles, prenant en compte tous les paramètres nécessaires. Le raisonnement et l'imagination doivent fonctionner de concert. Car si la production délibérée d'images nourrit le raisonnement, ce dernier permet aussi de structurer les fruits de notre imagination libre, non maîtrisée, celle des rêves et rêveries.

Certains enfants sont confrontés à une imagination débordante, qui part en roue libre, avec laquelle les connexions entre les images se font très vite et dans tous les sens. S'ils ne parviennent pas à la canaliser pour l'utiliser à bon escient, celle-ci peut être contre-productive et les bloquer dans leurs apprentissages. C'est pourquoi, le travail de

Séquence à partir des pages 8-11 et 20-21

l'inférence, de l'observation et de l'interprétation, constitue un objectif pédagogique majeur dans la construction d'un savoir et d'un monde articulés ensemble.

Toutefois, il faut prendre garde à ne pas vouloir à tout prix réfréner une imagination galopante : à trop la brider nous pourrions également annihiler son potentiel créateur. L'atelier philo est à cet égard un endroit propice et idéal pour concilier les différents intérêts de l'imagination, en tant qu'il constitue un espace ouvert de recherche de sens, d'analyse de problèmes et de mystères ; un espace au sein duquel tout en développant la pensée logique, on peut également penser de travers et découvrir des sens nouveaux, être créatif.

ACTIVITÉ INTERDISCIPLINAIRE (langue française – éducation artistique – éveil historique) : Un genre que l'on ne comprend pas : le SURRÉALISME en littérature et en peinture

> Préparation

Les différentes parties de cette activité peuvent être données séparément. L'intérêt de lier lecture-écriture-éducation artistique à propos du surréalisme est qu'on pourra mieux comprendre ce mouvement qui ne consiste pas simplement à produire du « bizarre », à prendre le parti de l'imaginaire contre celui de la réalité. Le surréalisme n'est pas l'irréalisme et il peut même, paradoxalement, amener à s'interroger sur la réalité...

En outre, repérer, de manière naturelle et autant que possible, le contexte historique et la chronologie dans l'apparition des œuvres, permettra d'ajouter une dimension culturelle à l'histoire.

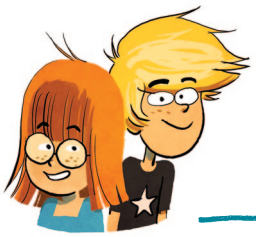
> Matériel

Outre les pages (récit et pages sur René Magritte), quelques extraits de poèmes, il est intéressant de disposer de quelques livres sur Magritte, Dalí ou autres peintres surréalistes, sinon de quelques reproductions d'œuvres, notamment celles qui sont disponibles sur Internet.

Une ligne du temps (voir version imprimable proposée par le Musée Magritte) sera construite en y apportant, au fur et à mesure, les découvertes.

> Références

La collection du Musée Dalí à Figueres : http://www.salvador-dali.org/dali/coleccio/fr_index.html (dont « L'image disparaît » : http://www.salvador-dali.org/dali/coleccio/fr_500bres.php?ID=W0000391)
Le Musée Magritte à Bruxelles : http://www.musee-magritte-museum.be/ (dont ligne du temps imprimable : http://www.extra-edu.be/pdf/Magritte_timeline_fr_print.pdf et pistes créatives pour l'école primaire : http://www.extra-edu.be/Magritte_KT)
La Fondation Miró à Barcelone : http://fundaciomiro-bcn.org/ (dont « Paris et le surréalisme »)
Un dossier : http://60gp.ovh.net/~museeenh/files/dossier-pedago/DPEDAGOSurralistes.pdf



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°39

Séquence à partir des pages 8-11 et 20-21

Repères pour l'enseignant

À propos du surréalisme en littérature

Après la Première Guerre mondiale, le monde artistique est en révolte. Que ce soit en musique, en littérature ou en peinture, les artistes veulent rompre avec ce monde dont la pensée dominante a mené aux horreurs de la guerre et dont l'art n'est jugé valable que s'il répond à des normes et des conventions désormais considérées comme étroites. Les poètes ont un rôle de pilote, notamment avec Guillaume Apollinaire, précurseur de ce style, déjà mort en 1918, affaibli par ses blessures de guerre.

La vague surréaliste commence aussi avec le *dadaïsme** :

En 1918, ce mouvement qui se donne par dérision le nom de Dada a pour projet de : « rétablir ... les puissances réelles et la fantaisie de chaque individu, au nom de la liberté et de la vie » (Tristan Tzara). En 1924, André Breton écrit un programme, le *Manifeste du surréalisme*, et devient le chef de file d'un groupe de poètes (Louis Aragon, Paul Éluard, Philippe Soupault, Jacques Prévert, Robert Desnos, Raymond Queneau...).**

Les surréalistes proposent « d'exprimer, soit verbalement, soit par écrit, soit de toute autre manière, le fonctionnement réel de la pensée. Dictée de la pensée, en l'absence de tout contrôle exercé par la raison, en dehors de toute préoccupation esthétique ou morale ». Notamment grâce au *compte-rendu des rêves*.

Le surréalisme restera plus une aventure qu'une doctrine : des artistes s'y sont rencontrés, ils ont collaboré, se sont disputés, se sont retrouvés en sous-groupes et ont créé chacun de leur côté. Ils ont croisé leurs arts respectifs : ces poètes et ces musiciens (Erik Satie et ses « morceaux en forme de poire » qui disait avoir plus appris la musique avec les peintres qu'avec les musiciens), ces cinéastes (Luis Buñuel), ces photographes (Man Ray) et ces peintres (Max Ernst, Salvador Dalí, René Magritte...) se sont inspirés les uns les autres.

À propos du surréalisme en peinture

De nombreux courants ont précédé la naissance du surréalisme en peinture, notamment le **fauvisme** et même avant lui l'**impressionnisme**, le **cubisme** et particulièrement le **dadaïsme**, ainsi que l'**abstraction** qui sera une autre tendance dans l'art moderne : le choix de délaisser le sujet pour s'exprimer par la couleur ou la forme.

En arts plastiques comme en littérature, c'est d'abord le dadaïsme qui détonne : notamment, à New York avec les peintres Francis Picabia, Marcel Duchamp et le photographe Man Ray, en Suisse avec le sculpteur Hans Arp et le poète Tristan Tzara, en Allemagne avec le peintre Max Ernst...

Une manière de décloisonner les genres artistiques fut la technique du *collage*. Les surréalistes créent des *poèmes-objets* (Breton), des *romans-collages* (Max Ernst), des mélanges sur une même toile de différents contenus et matières (gouache, décalcomanie, sable, photographie...).

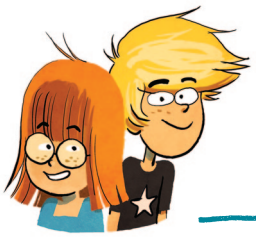
Avec ces techniques et d'autres, le surréalisme se donne pour objectif de représenter librement non pas le réel (*réalisme*) mais le rêve et l'imaginaire, sans souci de ce qui est possible ou non.

Le titre d'un tableau est souvent important pour les surréalistes, en particulier pour Magritte qui dit que « le meilleur titre d'un tableau c'est un titre « poétique ». Autrement dit, un titre compatible avec l'émotion plus ou moins vive que nous éprouvons en regardant un tableau (...) Le titre poétique n'a rien à nous apprendre, mais il doit nous surprendre et nous enchanter. ». Ce peintre sollicitait souvent ses amis surréalistes pour rechercher des titres originaux, en des sortes de jeux collectifs où l'on empruntait parfois des titres à la littérature (*Les rêveries du promeneur solitaire*...).***

*Voir *Philéas & Autobule* n°34

**Pour Queneau, voir *Philéas & Autobule* n°9. Pour Prévert, voir *Philéas & Autobule* n°10. Pour Desnos, voir *Philéas & Autobule* n°13. Pour Éluard, voir *Philéas & Autobule* n°33.

***Magritte, *Sur les titres*, cf. Patrick Souveryns et Pascal Heins, *[Re] lire Magritte, 7 clefs pour comprendre une œuvre d'art*, De Boeck, 2009, p. 119



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°39

Séquence à partir des pages 8-11 et 20-21

Un autre peintre surréaliste, l'espagnol Salvador Dalí, joue volontiers avec le regard du spectateur. Dans ses tableaux les images se dédoublent souvent, comme dans « L'image disparaît », ou « L'homme invisible » où un portrait se cache et où les détails changent au fur et à mesure de l'observation (les nuages deviennent des cheveux, les boules des yeux...).
Ces deux exemples en peinture montrent bien ce en quoi consiste la posture surréaliste : il s'agit pour l'artiste de percevoir et ensuite de montrer, non pas « la » réalité, au travers d'une image comme une photo, une réalité que tout artiste très doué peut reproduire fidèlement. Mais de donner à voir « des » réalités : celle qui est là, évidente, et puis celle qui est derrière ou au-delà, sensible, accessible par l'imaginaire de l'artiste qui nous prend à témoin des digressions qui l'ont mené à cette mise en scène.

> Déroulement

1. Lire le récit « J'ai rien compris » et amorcer la notion de « récit surréaliste »

1.1. Lectures et discussions successives

Cette activité peut être transposée en exercice écrit et individuel.

L'enseignant peut lire d'abord l'entièreté du récit. Ensuite, en lecture partagée, les élèves relisent, paragraphe par paragraphe, et l'enseignant soumet une question à la discussion pour amener quelques observations.

L'enseignant note au tableau, éventuellement en deux colonnes, les expressions et les mots utilisés spontanément par les élèves autour du récit réaliste/surréaliste.

« J'ai rien compris », dit l'enfant au professeur. […] il répéta la même phrase une cinquantaine de fois pour que ça fasse deux pages.
- Ça pourrait vous arriver de ne pas avoir grand-chose à écrire dans une rédaction ? Si on vous demande de raconter... ?

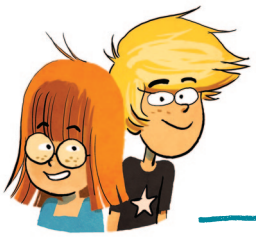
> *Les sujets de la vie quotidienne sont souvent restrictifs. En littérature (quand on écrit une rédaction : on fait de la littérature !), décrire seulement la réalité quotidienne et s'en tenir aux faits réels habituels est parfois limité, pas toujours captivant ni à écrire ni à lire.*

Ça ne lui prit pas plus de dix minutes, donc dans son temps libre il se mit à rêvasser […] La vitesse le réjouissait, le vent ébouriffait ses cheveux… et la cloche de l'école sonnait.
- L'enfant (se) raconte-t-il encore ici la réalité ? Quelle est la différence ?

> *Lorsque l'on rêvasse (que l'on rêve éveillé), on peut passer la frontière de la réalité et s'évader dans un monde imaginaire, irréel, on peut inventer des phénomènes, des personnages et des objets invraisemblables comme des dragons. C'est souvent un plaisir, cela donne un sentiment de liberté. En cessant de rêvasser (ici, quand la cloche sonne), on retombe les pieds sur terre, on revient à la réalité.*

« Tu n'as rien compris » dit le professeur à l'enfant le lendemain en rendant les copies. […] Il répondit qu'elle lui avait ordonné de ne jamais mentir.
- Inventer un récit, est-ce mentir ?

> *Une œuvre de fiction est fondée sur l'imaginaire de l'auteur. Ce n'est « mentir » que si on prétend informer, documenter et donc relater des faits réels.*



Séquence à partir des pages 8-11 et 20-21

Elle était occupée à faire frire des légumes, elle dit qu'ils en reparleraient plus tard. […]
« – Maman ? ça sent la graisse brûlée. On mange du dinosaure volant ?
– Tu n'as rien compris », dit la mère à l'enfant.
- Pourquoi l'enfant demande-t-il à sa mère : « *On mange du dinosaure volant ?* » Pourquoi sa mère (lui disant « *Tu n'as rien compris* ») ne comprend-elle pas sa question ?

> *L'odeur de graisse brûlée, qu'il sent, se combine avec l'expression « brûler des graisses » à propos du dinosaure, qu'il entend, et cela lui donne l'idée de cette question bizarre (saugrenue, absurde…). Il faut avoir entendu le documentaire à la télévision pour comprendre l'allusion !*

« Tu comprends toi ? » demanda l'enfant à son ami. Et il lui raconta […] « Waouh, super ! » lui dit son ami quand il lui raconta que sa mère lui avait fait des frites.
- Quelles différences entre cette rédaction et le récit précédent à son ami ? Pourquoi ?

> *Le récit à son copain est surréaliste : partant de la réalité (piscine, légumes brûlés), il dérive, sans transition, dans l'imaginaire, l'irréel (s'élever dans les airs… écoles englouties…). Et comme sa mère, son ami ne comprend pas cette irruption de l'imaginaire… Sa rédaction, par contre, est réaliste : les éléments imaginaires (dragons) sont dits « vus à la télé ».*

« Mais cette nuit-là, en rêve, un dinosaure volant […] je lui répondis : « J'ai tout compris ! »
- Cette fois, s'agit-il simplement de raconter, d'inventer et d'écrire ?

> *Cette fois l'enfant a rêvé. Les rêves nous plongent, sans que nous n'en ayons la maîtrise, dans un monde plus ou moins irréel, où il peut nous arriver des aventures invraisemblables : drôles, gaies ou effrayantes. Si on se remémore un rêve au réveil, on peut l'écrire comme départ d'un récit surréaliste.*

1.2. Synthèse

Selon les réflexions, à partir des expressions et mots notés au tableau, on tente d'établir une première définition du récit surréaliste.

- Pour l'essentiel : une histoire réaliste est une histoire qui pourrait se passer vraiment. Qu'elle soit vraie ou non, elle est possible. Une histoire surréaliste ne pourrait pas se passer vraiment, certains de ses éléments imaginaires sont irréels. C'est ce qui se passe dans nos rêves. Il ne s'agira plus seulement de « comprendre » mais d'aimer être surpris…

- En allant plus loin : on peut rendre un récit surréaliste en glissant de l'imaginaire dans le réel, par exemple en mêlant des dragons (sans dire qu'ils sont vus à la télévision) aux légumes brûlés de la réalité. Les rêves sont une source d'inspiration, la rêverie permet de libérer l'imagination. L'imaginaire est source de plaisir et on peut s'y laisser aller si… on finit par retomber les pieds sur terre !

2. Apprécier et observer quelques extraits de littérature surréaliste

- « Le surréalisme est un mouvement artistique et littéraire né aux environs de 1918. Que connaissez-vous déjà de cette période ? Comment pensez-vous que les écrivains ont réagi aux événements de cette époque ? »

L'enseignant présente (et fait retrouver selon le déjà-là de la classe) quelques éléments du contexte qui a mené au surréalisme en littérature (voir repères ci-dessus).

Séquence à partir des pages 8-11 et 20-21

- « Les poètes ont toujours été plus libres et imaginatifs dans leur écriture. Les premiers écrivains surréalistes sont des poètes. On va en lire quelques extraits : connaissez-vous déjà Prévert par exemple ? »

Lire à voix haute les extraits de poèmes. Observer et formuler quelques procédés surréalistes :

« *Ces crêpes étaient exquises, la fontaine coule* » (Guillaume Apollinaire, *Calligrammes*, 1918)

> *Juxtaposer des phrases habituelles, auxquelles le lecteur ne ferait pas attention, mais de manière inhabituelle, qui surprend le lecteur.*

« *...Huit et huit font seize. Mais voilà l'oiseau lyre qui passe dans le ciel* » (Jacques Prévert, *Le Cancre*, *Paroles*, 1949)

« *Je vois les pensées odorer les mots* » (Robert Desnos, *P'oasis*, *Corps et biens*, 1930)

> *Écrire librement et automatiquement ce qui nous passe par la tête, en rêvassant, par associations libres, en s'empêchant de raisonner et en choisissant dans les mots qui se présentent ce qui nous paraît le plus stimulant.*

« *La poule enlève le renard sous son bras de plume* » (Raymond Queneau, *Battre la campagne*, 1967)

« *Sur l'étang soleil moisi...* » (Paul Éluard, *Liberté*, extrait du recueil *Poésie et Vérité*, 1942)

> *Mélanger les contraires, créer des paradoxes : mélanger les rôles, les lieux, les objets, les sentiments (comme une image triste ou noire avec une note joyeuse).**

« *La mer est démontée, qui la remontera ?* » (Jacques Charpentreau, *Comptine*, *Poèmes d'aujourd'hui pour enfants de maintenant*, 1958)

« *...Quatre à qui l'on avait coupé le cou, On les appelait les quatre sans cou* » (Robert Desnos, *Les Quatre sans cou*, *Les sans cou*, 1934)

> *Détourner de manière fantaisiste des expressions connues.*
> *ET > Jouer, laisser le hasard provoquer l'inspiration comme avec les « cadavres exquis ».***

3. Aborder le surréalisme en peinture

Lire et observer les pages 20-21 sur René Magritte. À disposition : d'autres œuvres de Magritte.***

3.1. Écriture poétique

Lire la consigne donnée par Philéas. Il s'agit, comme Magritte le fait avec la peinture, de décrire poétiquement l'oiseau du tableau « Le retour », avec des mots.

On pourra tirer parti des procédés surréalistes que l'on a peut-être découverts en 2e partie.

3.2. Compréhension du *mystère*...

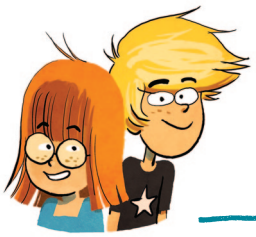
« Pourquoi Magritte dit-il que sa peinture évoque le *mystère du monde* ? Qu'est-ce qui est mystérieux pour vous dans ce tableau « Le retour » ? »

*Activité : *Manier les contradictions et les paradoxes*, dossier pédagogique de *Philéas & Autobule* n°33

**- *Philéas & Autobule* n°34, pp. 6-7, *Pour faire un poème dadaïste*

- Dossier pédagogique de *Philéas & Autobule* n°28, Fiche 5, « Le sens et le non-sens : pour une démarche dadaïste à partir de la presse écrite, tout en découvrant les caractéristiques de la une du journal »

***Voir notamment :
- *Magritte dit-il la vérité ?* dans *Philéas & Autobule* n°5.
- Quelques œuvres disponibles sur internet : http://uploads2.wikipaintings.org/images/rene-magritte/son-of-man-1964%281%29.jpg , http://www.philophil.fr/beau32/index.html



Séquence à partir des pages 8-11 et 20-21

L'enseignant amène les élèves à formuler l'approche de Magritte avec leur propre langage.

> *Par exemple :*
> *> Magritte prend la liberté de montrer l'« image » d'un oiseau d'un autre point de vue, avec un ciel en forme d'oiseau, alors que dans la « réalité » nous verrions un oiseau en forme d'oiseau… Serait-ce pour nous transporter vers l'image qu'a l'oiseau de lui-même ? Pour nous transporter derrière, au-delà de l'image que nous avons de l'oiseau ? D'ailleurs le nid est bien tel que l'oiseau (et nous-mêmes) pourrions le voir en réalité. Il reste le mystère de ce ciel-oiseau qui est en plein jour, tandis qu'un ciel de nuit l'entoure ! Pour nous faire questionner ?*

« Comment s'y prend-il encore dans d'autres œuvres pour montrer ce *mystère du monde* ? »

Observer d'autres œuvres pour aller plus loin dans le mystère des tableaux de Magritte.

> *Par exemple :*
> *> Dans le tableau « La trahison des images », Magritte nous livre un message assez clair (avec le titre aussi) : un tableau n'est que l'image d'une chose et non cette chose elle-même ! L'énoncé « Ceci n'est pas une pipe. » n'est pas le titre du tableau mais un élément visuel qui, avec la représentation de la pipe, fait partie du tableau. Dans plus de 40 tableaux de Magritte les mots coexistent avec les images, on les a appelés tableaux-mots ou tableaux-alphabets.*
> *Mais si le mot n'est pas la chose, qu'est-ce que c'est et qu'est-ce que cela change à la chose ?**
> *> Dans « La grande famille » : voilà encore une silhouette d'oiseau peint « en ciel » et qui cette fois prend son envol : l'oiseau serait-il chez Magritte un signe de sa volonté de s'élever (s'évader), de se détacher du monde terre à terre ?*
> *> Souvent, on voit que Magritte combine, en les plaçant ensemble, deux images peintes de manière très réaliste, choses que nous connaissons bien, mais qui, normalement, « ne vont pas ensemble », comme par erreur. Et il nous suggère de nous inspirer du mystère de la « collision » de ces deux objets : l'homme au chapeau melon et la pomme, le mot « La Lune » et la chaussure, la nuit dans la rue et le jour dans le ciel (« L'empire des lumières »)…*

3.3. Compréhension en groupe et rédaction de titres

Les élèves disposent, par 3 ou 4, d'une reproduction de tableau de Magritte, sans le titre :

« Magritte aimait solliciter sa famille et ses amis pour l'aider à donner un titre à son tableau. Imaginez que vous êtes ses amis, réunis face à une œuvre qu'il vient de terminer. Regardez bien ce tableau, d'abord silencieusement, puis, en suivant la fiche « Pour parler d'un tableau » (voir annexe), répondez personnellement aux questions 1, 2 et 4, ensuite échangez vos impressions. Assurez-vous que chacun donne son avis. Terminez votre discussion en essayant de donner un titre au tableau. » Pour les aînés : « Pensez, puisque vous êtes ses amis, à son souhait de ne pas trop expliquer le tableau mais plutôt d'en augmenter le mystère en rédigeant un titre poétique. »

3.4. Collages pour se questionner sur « le mystère du monde »

Comme Magritte, superposer sur une feuille 2 à 4 éléments que l'on ne retrouverait pas ensemble dans la réalité. Se donner la liberté du « non-sens », ne pas réfléchir à ce que ces objets peuvent avoir comme relation. Montrer ces images à la classe et tenter, collectivement, de poser des questions sur « le mystère du monde » à partir de ce collage.

*Dossier pédagogique Musée Magritte, thème 7, *Les mots et les images*

Séquence à partir des pages 8-11 et 20-21

> Prolongements

- Après Magritte, comparer les œuvres d'autres peintres surréalistes. Par exemple l'œuvre de Salvador Dalí, notamment pour approfondir la dimension de « rêve » importante pour les surréalistes, en partant du « Rêve causé par le vol d'une abeille » (vers 1944). (http://www.spainisculture.com/fr/obras_de_excelencia/museo_thyssen-bornemisza/sueno_causado_por_el_vuelo_de_una_abeja.html)

- Avec des œuvres surréalistes : démarches de la fiche en annexe « Pour parler d'un tableau »

COMPÉTENCES

Langue française

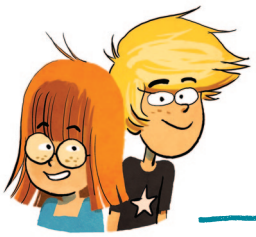
Réagir, selon la nature du document – image…, peinture…, texte, récit… (1409-11) – *et distinguer le réel de l'imaginaire, le réel du virtuel, le vraisemblable de l'invraisemblable* [F 14-16]
Participer à une réflexion collective pour rechercher, imaginer des idées (1520-1522)

Éveil historique

Utiliser des repères temporels, des représentations du temps pour se situer et situer des faits dans le temps (706) [H10]

Éducation artistique

L'éducation plastique : … Rencontrer des expressions artistiques multiples…Observer des œuvres et en dégager les formes d'expression (1725-1727)
Situer une œuvre dans son contexte historique et culturel (1771)
Décrire et comparer des productions d'artistes [A10]



Annexe : Pour parler d'un tableau

1. D'abord, avant de réfléchir : **« Qu'est-ce que je ressens face à ce tableau ? »**

Laisse venir silencieusement tes impressions, tes sensations et tes émotions :

.....

.....

.....

.....

2. Ensuite, regarde : **« Qu'est-ce que je vois ? »**

Passe du temps à observer la toile et à la déchiffrer, observe l'essentiel et les détails :

.....

.....

.....

.....

3. Ensuite, informons-nous : **« Dans quel contexte historique et dans quelle œuvre intervient ce tableau ? »**

.....

.....

.....

.....

4. Enfin, imaginons et échangeons nos pensées : **« À quoi cela me fait-il penser ? »**

Imagine ce que ce tableau pourrait vouloir dire, en associant librement des pensées à ces images :

.....

.....

.....

.....

UN NOUVEAU TITRE AU TABLEAU :

.....

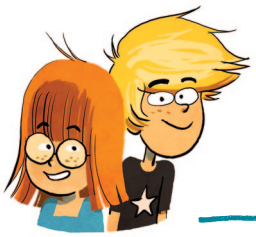
POUR ALLER PLUS LOIN…

- Imaginer, inventer : **« Quelle histoire ce tableau pourrait-il bien raconter ? »**

(Créer un récit dont le tableau est l'illustration)

- Comparer : **« Qu'est-ce qui est différent ? Qu'est-ce qui est ressemblant ? »**

(Observer des ressemblances et des différences avec d'autres œuvres du même artiste, avec d'autres artistes sur le même sujet…)



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°39

Séquences à partir des pages 16-17

Comment expliquer ce que l'on ne sait pas ?

Se poser cette question, c'est tenter de comprendre les mécanismes par lesquels nous donnons du sens, consciemment ou non, aux phénomènes qui nous entourent. Enfants, nous posons sans cesse des questions pour construire notre réseau de connaissances utiles à nos expériences. Mais dès que nous avons acquis un certain nombre d'expériences qui nous permettent de fonctionner dans notre petit univers, nous nous posons beaucoup moins de questions. Nous en savons assez pour agir avec une certaine efficacité et, bien souvent, nous nous en contentons. Le besoin d'explications provient de l'expérience d'un dysfonctionnement dans les relations : si ma télécommande tombe en panne par exemple, elle m'apparaît soudainement comme un objet technique dont je ne maîtrise pas le fonctionnement d'un point de vue théorique et scientifique. Je ne peux pas expliquer comment elle entre en relation avec le téléviseur afin de pouvoir la réparer.

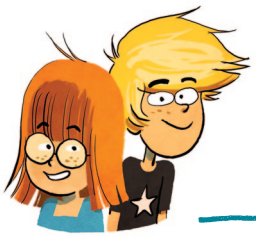
Il n'est sans doute pas nécessaire d'expliquer tout ce que l'on ne sait pas. Le problème est de savoir ce que nous voulons expliquer et pourquoi, de déterminer dans quels cas nous avons besoin ou simplement envie de savoir.

Souvent, le savoir scientifique est considéré comme seul valable ou supérieur parce que vérifiable, tangible. Or l'explication scientifique n'épuise pas la question du sens ni de la cohérence. Elle pourrait même aller jusqu'à la briser, à casser l'authenticité de l'état que je vis et qui a de la valeur pour moi : être amoureux par exemple, nul besoin d'expliquer cet état d'un point de vue biologique pour bien le vivre. Au contraire, une explication poétique, mythique ou mystique peut très bien convenir. Et il y a peut-être aussi des moments où se passer d'explications peut être bénéfique.

Une chose est sûre, ce qui est commun à tout type d'explication, à toute construction du sens (mythique, scientifique, poétique...), c'est l'imagination, la faculté de se représenter les choses, de tisser des liens entre les expériences que l'on vit. Expliquer c'est donc déplier les facettes, dévoiler les ressorts d'un état ou d'un processus. À la question : « Comment expliquer ce que l'on ne sait pas ? », on peut donc répondre en imaginant des hypothèses permettant de combler les trous dans la signification des phénomènes sensibles. Une hypothèse est une manière d'expliquer. C'est une idée, une image qui vient pour résoudre une difficulté. Et il y a souvent plusieurs manières possibles de résoudre un problème. Le tout est d'apprendre à le faire.

DISPOSITIF PHILO : « Faut-il percer la Lune ? »

Ce dispositif philo démarrant d'une question directement proposée par l'animateur permet :
- d'aider les enfants à prendre conscience de leurs valeurs en les confrontant à un choix difficile, un dilemme.
- de travailler l'inférence par le biais du raisonnement hypothétique.
- de dégager par-là même la plupart des enjeux du texte : l'écologie, l'éthique, l'esthétique...
- de faire émerger des représentations préscientifiques à propos de la Lune pour pouvoir s'en servir dans la construction d'un savoir scientifique.



Séquences à partir des pages 16-17

1. Réflexions pour l'enseignant/animateur sur les choix, les valeurs et les dilemmes

Vivre c'est être continuellement confronté à des choix qui obligent à faire la part des choses entre le désir et le besoin, le bien et le mal, l'indispensable et le superflu, le plaisir et la souffrance, le bon et le mauvais. Apprendre à faire des choix, c'est donc aussi apprendre à informer ses choix, à se rendre compte de leurs implications pour décider en connaissance de cause, pour poser un acte réellement libre et responsable. Car choisir c'est toujours renoncer à quelque chose, quelque chose qui devrait idéalement avoir moins de valeur que l'option gardée. Lorsque l'on est confronté à un choix difficile on parle de dilemme : dans ce cas, aucune des alternatives n'offre une solution entièrement satisfaisante. Le dilemme devient dès lors un instrument pédagogique très intéressant pour éduquer au choix. Car la résolution du problème de conscience qu'il soulève impose d'établir un ordre de priorité entre deux valeurs inconciliables à départager. Il force à la clarification des valeurs, à la détermination de ce qui a le plus d'importance pour nous. Le dilemme est un moyen privilégié d'apprentissage du jugement préliminaire à l'action, plutôt qu'un moyen de recherche de l'action appropriée.

2. Matériel

Le texte pour chaque élève.

Préparez un ballon de baudruche blanc et brillant pour symboliser la Lune. Avant de le gonfler, glissez-y :
- un petit objet représentant la graine du ballonnier (un petit fruit sec, un dessin ou un modelage de votre invention, une grosse graine de plante, etc.).
- un petit papier sur lequel est inscrite l'une ou l'autre des questions suivantes selon vos affinités : « Quand a-t-on le droit de prendre des risques ? » ; « La majorité a-t-elle toujours raison ? » ; « De quoi sommes-nous responsables ? »

3. Déroulement

a) Lecture de l'histoire et vérification de sa compréhension par les élèves

Distribuez le texte aux élèves et lisez-le vous-même à la classe. Les élèves auront ainsi l'occasion de regarder le texte en vous écoutant si cela les aide à se représenter l'histoire, autrement dit à se l'imaginer.

Le texte recourant à un vocabulaire riche et parfois compliqué, assurez-vous que les élèves aient pu accéder au sens global de l'histoire en leur faisant reformuler celle-ci : « Qui peut dire ce qu'il se passe dans cette histoire ? De quoi parle-t-elle ? Manque-t-il quelque chose d'important à ce qu'untel a pu reformuler de l'histoire ? Qui peut compléter ce qu'untel a déjà relaté ? ». Inutile à ce stade de vérifier la compréhension de chaque mot de vocabulaire, ce qui compte c'est que les faits majeurs de l'histoire soient compris et structurés entre eux. Éventuellement et si vous l'estimez nécessaire, récapitulez ce qu'ils auront amené peut-être en vrac : « Cette histoire parle des ballonniers, arbres ayant disparu depuis longtemps. Leur bois était très précieux et les hommes les recherchaient donc avec acharnement. Ils repéraient les ballonniers grâce à leurs ballons, autrement dit leurs fruits, qui s'envolaient vers la fin du mois d'août. Très vite, le nombre de ballonniers a considérablement chuté et ces derniers ont tenté de lutter contre leur destruction massive, d'abord en lâchant tous leurs ballons en même temps pour désorienter les hommes

Séquences à partir des pages 16-17

et ensuite, ces derniers s'étant adaptés, en retenant leurs fruits et en les faisant éclater pour qu'ils ne s'envolent pas. Quand il ne resta plus qu'un ballonnier, ce dernier lâcha un de ses ballons qui était différent des autres : il restait gonflé et se débattait pour pouvoir s'envoler. À force de se frotter contre les branches il était devenu brillant. Une fois lâché, il s'est envolé bien plus haut qu'aucun autre ballon auparavant, jusqu'aux étoiles auprès desquelles il s'est fixé pour devenir la Lune. »

b) Formuler la question du dilemme : faut-il percer la Lune ?

Placez le ballon au centre de la classe. Proposez aux élèves de réfléchir à partir de la dernière phrase de l'histoire : « À la fin du conte, l'auteur fait appel à notre silence/discrétion : « N'en dîtes rien surtout ou un fou pourrait avoir l'idée de le percer ». Selon vous, a-t-il raison de vouloir taire le secret de la Lune ? Devrait-on plutôt laisser la Lune ou plutôt la percer et récolter les graines de ballonnier? »

c) Voter

Demandez aux élèves d'écrire sur leur fiche personnelle (cf. fiche de l'élève) si oui ou non ils perceraient la Lune et pour quelle(s) raison(s). Notez au tableau le nombre de oui et de non.

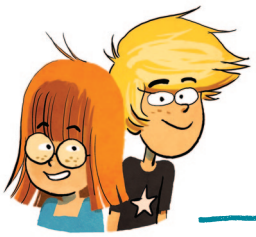
NB : Pour que les enfants puissent réellement envisager la difficulté du choix, il faut qu'ils aient pu se forger des représentations fines et importantes des ballonniers, du monde tel qu'il était au temps des ballonniers. Peut-être qu'une activité d'illustration au préalable (c'est-à-dire avant même de poser les termes du dilemme) pourrait les aider dans ce sens : « Dessinez le monde tel que vous l'imaginez au temps des ballonniers ». Ainsi, lorsqu'ils seront confrontés au choix qui leur est proposé, leurs représentations les aideront à évaluer plus finement chaque alternative.

d) Faire des raisonnements hypothétiques : Si on perce la Lune alors...

Les phrases construites sur le modèle « si... alors... » expriment des raisonnements hypothétiques pouvant mettre en jeu des relations de toutes sortes (notamment de cause à effet). De telles phrases constituent les voies de la logique qui mènent aux mondes imaginaires. C'est pourquoi la première proposition d'une phrase avec « si... alors... » n'a pas besoin d'être vraie. Car une phrase avec « si... alors... » qui débute avec une proposition manifestement fausse est une invitation à utiliser notre imagination, à penser comment pourraient être les choses si elles subissaient des changements majeurs ou étaient tout autres de ce qu'elles sont maintenant. Lorsque nous sommes confrontés à des choix difficiles, les raisonnements hypothétiques permettent d'avancer dans notre recherche et réflexion, de l'approfondir. (Tiré de Matthew Lipman, *La découverte de Harry Stotélès*, livre du maître, chapitre 16, idée conductrice n°3 : « Les syllogismes hypothétiques »)

Écrivez au tableau « Si on perce la Lune alors... » et demandez aux élèves d'imaginer les implications de ce choix, les scénarios pouvant en découler : « Si on perce la Lune alors que pourrait-il se passer ? Qu'est-ce que cela pourrait changer, entraîner comme conséquences ? Essayez d'imaginer différents scénarios possibles. Sont-ils plutôt chouettes ou plutôt pas chouettes?

Exemples d'hypothèses données ou de scénarios imaginés par des élèves de 6e primaire à Bruxelles. Entre parenthèses est indiquée leur perception, négative (-) ou positive (+), de la situation.



Séquences à partir des pages 16-17

« Si on perce la Lune alors... » :
- *« On prend le risque que ce soit un fou qui le fasse et qu'il y ait une disparition définitive des ballonniers. » (-)*
- *« On perd la lumière de la Lune. » (-)*
- *« Certaines personnes seront tristes sans la lumière de la Lune. » (-)*
- *« On prend le risque que l'histoire se reproduise et que les ballonniers souffrent à nouveau. » (-)*
- *« On prend le risque de tout perdre parce que les graines pourraient mourir sans air là-haut. » (-)*
- *« On va perdre beaucoup de temps avant qu'il y ait une nouvelle Lune. » (-)*
- *« Les graines resteront en apesanteur. » (-)*
- *« Il va y avoir des guerres pour s'approprier les graines. » (-)*
- *« La disparition des graines dans l'atmosphère entraînera la disparition des problèmes liés à la convoitise des hommes. » (+)*
- *« Il y aura plein de nouvelles Lunes. » (+)*
- *« On peut faire pousser des ballonniers dans une réserve. » (+)*
- *« On pourra aider les pauvres (grâce à l'argent récolté avec le bois des ballonniers). » (+)*
- *« Tout ce qui a été écrit sur la Lune va perdre son sens. » (-)*
- *« Il n'y aura plus de nuit, plus de saison, trop de soleil et ça va créer un déséquilibre. » (-)*
- *« Il n'y aura plus de vagues qui permettent de faire de l'électricité. » (-)*
- *« On ne pourra plus dire aux enfants que la Lune veille sur eux. Les enfants n'auront plus ce qui les rassure. » (-)*
- *« Les graines vont causer des catastrophes en tombant sur la Terre comme des météorites parce que la Lune c'est un ballon devenu très très grand et donc ses graines aussi sont devenues gigantesques. » (-)*
- *« On prend des risques inutiles car on est bien comme on est. » (-)*
- *« On prive les ballonniers d'une belle fin, une fin un peu exceptionnelle. C'est une belle fin pour un ballon de devenir la Lune. Sinon les ballons doivent toujours finir par éclater, c'est triste. » (-)*

e) Tester les hypothèses

Demandez aux enfants si certaines hypothèses leur semblent ne pas fonctionner et pour quelles raisons : « Y a-t-il des hypothèses avec lesquelles vous n'êtes pas d'accord ? Y a-t-il des scénarios qui ne vous semblent pas plausibles ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui ne va pas ? Qu'est-ce qui leur manque ? Qu'est-ce qui fait défaut dans leur raisonnement ? »

Exemples de réflexions et de questionnements à propos de certaines des hypothèses proposées ci-dessus :

- Je ne suis pas d'accord avec l'idée qu'on pourra aider les pauvres grâce à l'argent récolté. On pourrait déjà aider les pauvres mais on ne le fait pas. Il y aura toujours des gens plus forts et d'autres plus faibles parce que ceux qui ont du pouvoir ne veulent pas que tout le monde soit à égalité. Même si les pauvres deviennent riches grâce aux ballonniers, cela va créer d'autres pauvres.
- (animatrice) Veux-tu dire que cette hypothèse ne fonctionne pas parce qu'elle ne tient pas compte de quelque chose d'important ?
- Oui, elle oublie la manière dont les humains agissent aujourd'hui.

Ici, il est intéressant de souligner qu'en philo comme en science, imaginer des hypothèses probantes nécessite de tenir compte du plus grand nombre de paramètres possibles pour éviter les erreurs de pronostic. C'est penser que la réalité de terrain est toujours plus complexe que la perception et la représentation que l'on en a, et de là, veiller à y être attentif, à rechercher ce que l'on aurait pu oublier, ce dont on devrait tenir compte. La communication et le partage entre pairs aide à développer cette conscience des choses.

Séquences à partir des pages 16-17

- Pour moi, il ne peut pas y avoir plein de nouvelles Lunes parce que c'était une exception. C'est à cause de tout ce qui s'était passé que cela s'est produit. On ne pourra plus avoir la même chose.
- (animatrice) Tu veux dire qu'on n'aura plus les mêmes conditions ?
- Oui.
- (animatrice) Quelles étaient ces conditions ?
- Les arbres résistaient contre les hommes en retenant leurs ballons et à un moment donné, il y a eu un ballon qui ne supportait pas ça et il voulait tellement être lâché que quand il l'a été, sa force, son envie l'ont propulsé très loin, jusqu'aux étoiles.
- (animatrice) Et cela ne pourrait pas se reproduire ?
- Non, en tout cas pas pour beaucoup de ballons et ça voudrait dire qu'ils devraient à nouveau souffrir.

Dans cet échange, ce qui est remarquable c'est que l'élève souligne l'importance du contexte. La contextualisation est une habileté de pensée primordiale à la recherche. Elle permet de discerner entre ce qui est particulier à une situation et ce qui peut en être généralisé.

- Je pense que si on perdait la lumière de la Lune ce ne serait pas vraiment grave puisqu'on aurait la lumière du soleil tout le temps. La Lune ne cacherait plus le soleil, il n'y aurait plus de nuit.
- Mais non, il ferait tout noir, le soleil est de l'autre côté de la Terre.
- Le soleil et la Lune ne sont pas là en même temps.
- Mais c'est le soleil qui éclaire la Lune !
- C'est quand il y a des éclipses que la Lune cache le soleil.
- (animatrice) Qui pense qu'il n'y aurait plus de nuit si on perçait la Lune ?
- (plusieurs doigts se lèvent)
- (animatrice) Dites, à votre avis, cette question a-t-elle une réponse sûre et certaine, vérifiée, que l'on pourrait trouver sur internet, dans une encyclopédie ou un livre... ?
- Oui.
-Alors ce n'est pas comme une question philo. Je vous donne la mission de vous informer et d'apporter en classe des documents qui pourraient vous aider à mieux comprendre ce sujet. Pour le moment, laissons cette question de côté.

On constate dans cet échange que des données scientifiques font défaut pour que les élèves puissent se représenter des scénarios plausibles. L'intérêt de la discussion est de leur faire prendre conscience de ces manques et des représentations contradictoires qui en découlent. Ne pas les juger, mais plutôt les souligner comme problématiques, étonnantes, dignes d'intérêt, va permettre de susciter l'envie des élèves d'aller chercher eux-mêmes des réponses, pour construire le savoir ensemble.

f) Dégager les enjeux et les valeurs des situations imaginées

Les hypothèses avancées par les enfants et perçues comme des arguments favorables ou défavorables à la crevaison de la Lune, mettent en scène des valeurs et des enjeux différents. Si je juge défavorable de percer la Lune parce qu'on est bien comme on est, ou si je juge défavorable de la percer parce que tout ce qui a été écrit à son sujet va perdre son sens, je ne mets pas les mêmes enjeux en avant. D'un côté ce qui est en jeu c'est le bien-être ou encore la satisfaction, de l'autre c'est le sens des choses ou encore leur utilité. Le tout est d'arriver à percevoir ces enjeux et valeurs, à les déceler, les cibler pour se rendre compte de ce qui anime, motive et soutient chaque proposition.

Séquences à partir des pages 16-17

Expliquez les consignes aux élèves : « On va à présent chercher ensemble ce qui est en jeu dans chaque hypothèse, la valeur qu'elle défend ou qu'elle met en évidence. Par exemple, si je dis qu'il ne faut pas se moquer des autres, quelle est la valeur que je défends ? *Au nom de quoi* j'affirme cela ? Qu'est-ce qui compte pour moi si je dis cela ? C'est le respect, la solidarité... Alors, qu'est-ce qui est en jeu dans les différents scénarios que vous avez proposés ? De quelle valeur parlent-ils ? »

Exemples de valeurs et d'enjeux dégagés par les élèves pour quelques-unes des hypothèses précitées :

« On perd la lumière de la Lune. »
> Beauté, Rêve, Émotions
« Certaines personnes seront tristes sans la lumière de la Lune. »
> Tristesse
« Il va y avoir des guerres pour s'approprier les graines. »
> Paix
« La disparition des graines dans l'atmosphère entraînera la disparition des problèmes liés à la convoitise des hommes. »
> Paix, Protection
« Il y aura plein de nouvelles Lunes. »
> Quantité, Stabilité, Équilibre, Nouveauté
« On peut faire pousser des ballonniers dans une réserve. »
> Quantité, Vie (cycle), Renaissance
« On pourra aider les pauvres (grâce à l'argent récolté avec le bois des ballonniers). »
> Argent, Aide
« Il n'y aura plus de nuit, plus de saison, trop de soleil et ça va créer un déséquilibre. »
> Equilibre
« On ne pourra plus dire aux enfants que la Lune veille sur eux. Les enfants n'auront plus ce qui les rassure. »
> Sécurité (sentiment de), Émotions
« Les graines vont causer des catastrophes en tombant sur la Terre comme des météorites parce que la Lune c'est un ballon devenu très très grand et donc ses graines aussi sont devenues gigantesques. »
> Sécurité
« On prive les ballonniers d'une belle fin, une fin un peu exceptionnelle. C'est une belle fin pour un ballon de devenir la Lune. Sinon les ballons doivent toujours finir par éclater, c'est triste. »
> Joie, Fierté, Célébrité, Chance (au sens d'opportunité)

On constate que certaines valeurs sont présentes à plusieurs reprises dans des hypothèses différentes. Les enjeux de sécurité, de protection, arrivent en nombre dans des hypothèses défavorables à la crevaison de la Lune. Par contre, la valeur de l'équilibre se trouve à la fois dans un scénario favorable et dans un scénario défavorable, ce qui devient intéressant pour réfléchir car on risque d'opérer un choix différent au nom de la même valeur.

g) Faire une échelle de valeurs personnelle

Demandez aux élèves d'écrire les hypothèses et les valeurs associées sur leur fiche personnelle. Demandez-leur ensuite de classer individuellement ces valeurs par ordre d'importance ou de priorité personnelle.

Séquences à partir des pages 16-17

Pour apprendre à clarifier et à repérer ses valeurs, voir aussi le dossier pédagogique n°38, pages 5-9.

h) Voter à nouveau

Demandez aux enfants de voter à nouveau : « Vous allez devoir à nouveau répondre à la question initiale. Avez-vous changé d'avis suite à la discussion et à la réflexion faite autour de vos valeurs ? La discussion a-t-elle conforté votre choix initial ? Observez les valeurs qui comptent le plus pour vous et aidez-vous des hypothèses qui les mettaient en évidence pour vous décider. Complétez la dernière partie de votre fiche personnelle : si ce qui a de la valeur pour moi c'est... *la sécurité*... alors il faut/il ne faut pas percer le ballon-Lune car voici la discussion qu'il y a eu autour de cette valeur (reprendre les hypothèses concernées) : ...la Lune rassure les enfants car on leur dit qu'elle veille sur eux et on risque de se mettre en danger en créant des catastrophes naturelles liées à la disparition de la Lune...

i) Crever ou non le ballon et découvrir la question finale

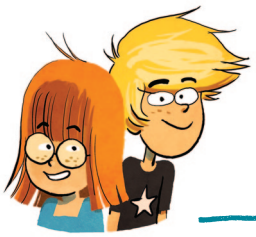
Notez le résultat des votes au tableau, en-dessous du résultat du premier tour. Si le résultat des votes est majoritairement en faveur de la crevaison de la Lune, percez le ballon de baudruche devant les élèves et lisez la question finale à voix haute. Cette question (à choisir parmi celles proposées plus haut) a pour objectif de déstabiliser, de déranger un peu les élèves par rapport au choix effectué, mais sans le juger. C'est encore une invitation à réfléchir davantage à nos choix et à la manière dont on les fait.

j) Au secours ! Je n'arrive pas à rythmer correctement l'animation...

Les enfants ne parlent pas beaucoup, les idées arrivent au compte-goutte, certains semblent s'ennuyer, d'autres s'impatienter ? Il est possible que l'activité leur paraisse trop longue ou leur demande trop de concentration ou encore qu'elle leur échappe du point de vue de la compréhension de ce qu'ils font ou doivent faire. Encore une fois, le mot d'ordre est d'aborder ouvertement le problème avec eux pour qu'ils prennent conscience de leur état et deviennent responsables de ce qu'ils vivent, qu'ils apprennent à pointer leurs difficultés et à les communiquer. Peut-être faudrait-il leur ménager une pause, voire reprendre à une séance ultérieure ? Mais il est également possible que leur attitude en apparence « laxiste » soit liée au caractère déstabilisant du processus philo lui-même très exigeant envers la pensée : dire ce qu'on pense mais penser ce qu'on dit, donner des raisons, encore et encore... Il est donc possible que vos élèves soient réellement en train de poser leur pensée or penser prend du temps, appelle à une certaine lenteur. La pensée doit pouvoir décanter. Il ne faut pas nécessairement être dans un rythme effréné de parole, dans une expression continue des élèves qui ne correspond pas forcément à une réflexion de leur part. Dans le dispositif proposé ci-dessus, la phase de production de raisonnements hypothétiques peut sembler se tirer en longueur pour certains élèves parce qu'il y en a toujours un qui rajoute une nouvelle proposition. C'est que petit à petit leur imagination travaille et produit des idées plus fines et plus complexes, plus créatives aussi. Faut-il se priver de ces idées qui arrivent en bout de course parce que la dynamique de groupe semble perdre de son souffle ? Voilà un beau dilemme (tiens tiens !) pour l'animateur qui doit choisir entre laisser du temps à la réflexion ou changer de consigne pour garder l'attention de chacun, ne pas perdre des élèves au passage. Qu'est-ce qui est en jeu dans chacune de ces alternatives ? À quelle option allez-vous accorder le plus de valeur ?

Séquences à partir des pages 16-17

Cependant, vous pouvez aussi donner des repères objectifs aux élèves et rythmer l'animation en mettant un gardien du temps qui prévient l'animateur toutes les dix minutes pour faire le point. L'animateur peut alors demander aux enfants ce qui leur a semblé particulièrement intéressant ou au contraire ce qui leur a semblé déroutant, confus, et ensuite s'ils souhaitent continuer à faire cet exercice ou à parler de telle ou telle question, ou s'ils préfèrent en changer. Et ceci toujours dans l'optique de rendre les élèves conscients et responsables de l'activité qu'ils vivent.



Fiche de l'élève : Le dernier des ballonniers

PRÉNOM : **DATE :**

À ton avis, devrait-on percer la Lune ? **OUI – NON**

Pour quelle(s) raison(s) ? .....

.....

.....

Complète le tableau :

- Dans la première colonne, note les conséquences imaginées ensemble à la question : si on perce la Lune alors que pourrait-il se passer ?
- Dans la deuxième colonne, note les valeurs dont parlent les hypothèses de la première colonne.
- Dans la troisième colonne, classe les valeurs trouvées de la plus importante (n°1) à la moins importante (dernier n°) selon toi.

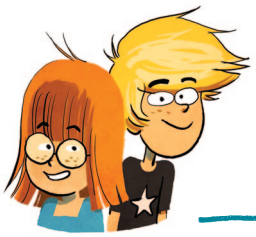
Si on perce la Lune alors...	Valeurs et enjeux impliqués	Classement des valeurs

Décide !

Si ce qui a de la valeur pour moi c'est ..... alors il faut/il ne faut pas percer le ballon-Lune car voici la discussion qu'il y a eu autour de cette valeur (utilise les hypothèses concernées par cette valeur pour expliquer ton choix) : .....

.....

.....



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°39

Séquences à partir des pages 16-17

LEÇON DE LANGUE FRANÇAISE ET D'ÉVEIL SCIENTIFIQUE

1. Imaginer quand on ne comprend pas : les mythes et la démarche scientifique

> Préparation

À propos de la comparaison entre explication scientifique et mythe

> *« … le cerveau humain a une exigence fondamentale : celle d'avoir une représentation unifiée et cohérente du monde qui l'entoure, ainsi que des forces qui animent ce monde. Les mythes, comme les théories scientifiques, répondent à cette exigence humaine. Dans tous les cas, et contrairement à ce qu'on pense souvent, il s'agit d'expliquer ce qu'on voit par ce qu'on ne voit pas, le monde visible par un monde invisible qui est toujours le produit de l'imagination. Par exemple, on peut regarder la foudre comme l'expression de la colère divine ou comme une différence de potentiel entre les nuages et la Terre ; on peut regarder une maladie comme le résultat d'un sort jeté à une personne, ou comme le résultat d'une infection virale, mais, dans tous les cas, ce qu'on invoque comme cause ou système d'explication, ce sont des forces invisibles qui sont censées régir le monde. Par conséquent, qu'il s'agisse d'un mythe ou d'une théorie scientifique, tout système d'explication est le produit de l'imagination humaine. La grande différence entre mythe et théorie scientifique, c'est que le mythe se fige. Une fois imaginé, il est considéré comme la seule explication du monde possible. Tout ce qu'on rencontre comme événement est interprété comme un signe qui confirme le mythe.*
>
> *Une théorie scientifique fonctionne de manière différente. Les scientifiques s'efforcent de confronter le produit de leur imagination (la théorie scientifique) avec la « réalité «, c'est-à-dire l'épreuve des faits observables. De plus, ils ne se contentent pas de récolter des signes de sa validité, ils s'efforcent d'en produire d'autres, plus précis, en la soumettant à l'expérimentation. Et les résultats de celle-ci peuvent s'accorder ou non à la théorie. Et si l'accord ne se fait pas, il faut jeter la théorie et en trouver une autre. Ainsi le propre d'une théorie scientifique est d'être tout le temps modifiée ou amendée. »*
>
> (Entretien avec François Jacob, *L'évolution sans projet*, dans Noël Émile, *Le Darwinisme aujourd'hui*, éd. Le Seuil, coll. Points Sciences, 1979, pp.145-147)

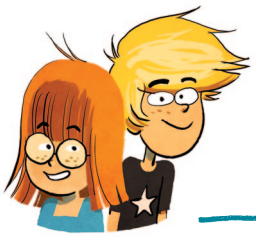
Avant de traiter des explications scientifiques sur la Lune en particulier, on va comparer les deux regards, mythe (ou poésie) et théorie scientifique, à propos de quelques sujets mystérieux de la nature et de l'univers.

L'enseignant va ainsi choisir une série de sujets qu'on retrouvera à la fois dans la recherche scientifique et dans des mythologies (anciennes mais aussi modernes comme, pour la Lune, le récit *Le dernier des ballonniers*) : quelques exemples sont donnés dans le déroulement ci-dessous.

> Déroulement

1.1. Réfléchir à l'origine des mythes : les hommes ont inventé des mythes pour comprendre

Avec quelques repères historiques déjà connus ou indiqués sur la ligne du temps de la classe, discuter et poser des hypothèses sur l'invention des mythes pour comprendre l'univers :



Séquences à partir des pages 16-17

« Comment pouvons-nous, vous et moi, essayer de comprendre ce que nous ignorons, ce que nous trouvons mystérieux, à propos de la nature et de l'univers ? »

> Nous pouvons consulter des livres, voir des documentaires où des **scientifiques** nous expliquent les observations, les expériences et les théories qui en découlent et essayer de comprendre.

L'enseignant, selon les références de la classe, commente comment ce sont des découvertes scientifiques comme celles de Galilée, à la Renaissance, qui ont commencé à faire comprendre le ciel. « Avant tous ces progrès techniques et scientifiques, les hommes étaient déjà curieux de comprendre et d'expliquer : Qu'y a-t-il au-delà de l'horizon, comment est la Terre ? Qu'y a-t-il dans le ciel ? D'où vient le monde ? Que se passe-t-il après la mort ?... Quelles pouvaient être les réponses à ces questions ? »

> Lorsque les hommes **observaient les effets visibles** et parfois angoissants (de la tempête et de la foudre, du soleil et des saisons, de la maladie...), ils en i**maginaient des causes invisibles**. Ils pensaient ainsi que les malheurs comme la foudre, les épidémies, la sécheresse, etc., naissaient de la colère de dieux dont ils imaginaient la toute puissance. Présentées sous forme d'histoires de dieux et de héros, ces mythes sont des réponses magiques dont on se contentait et qui inspiraient une certaine sagesse.

> Les **mythes** sont des récits inventés par les hommes, qui ont pour fonction d'expliquer le monde et ses origines et d'inspirer des valeurs.

1.2. Commenter quelques exemples d'explication mythologique ou poétique de phénomènes naturels

Soit l'enseignant raconte, soit les élèves tirent au sort une question et l'histoire sur laquelle se documenter et raconter, soit l'enseignant fait lire ou raconte quelques récits.

Quelques exemples

- Quelle est l'origine de l'univers ? La cosmogonie grecque.

Dans la mythologie grecque, au départ il y avait le « chaos », puis il y eut la « fécondation » (de Gaïa, la Terre, par Ouranos, le ciel) et puis une terrible séparation avec l'aide de Cronos.*

- Pourquoi y a-t-il des saisons ? L'histoire de Déméter.

Le rythme des saisons vient de ce que Déméter (déesse de la végétation et des cultures) devient stérile (son désespoir fait qu'elle ne s'occupe plus de la terre) lorsqu'elle est séparée de sa fille enlevée par Hadès et donc partie au royaume des morts. Lorsqu'elle obtient de la retrouver six mois par an, c'est le retour de l'été...**

- D'où vient... (une configuration géographique) ?

L'Égypte, bande fertile au milieu du désert, racontée dans sa mythologie comme l'enjeu des combats incessants entre Seth et Osiris.***

Ou le « détroit de Gibraltar », avec ses deux sommets qui se font face alors qu'ils auraient fait partie d'un même récif montagneux : le mythe racontant comment Héraclès (Hercule) a, de ses poings, séparé là l'Europe de l'Afrique...****

*Voir *Philéas & Autobule* n°1

**Voir *Philéas & Autobule* n°18

Une version audio pour enfants : http://www.iletaitunehistoire.com/genres/contes-legendes/lire/persephone-ou-la-naissance-des-saisons-biblidcon_090

***Voir *Philéas & Autobule* n°4

****http://hercule.travaux.free.fr/travail10.htm

Séquences à partir des pages 16-17

- D'où vient... (un élément naturel) ? Par exemple, l'apparition de l'ambre avec Phaéton.

Phaéton, fils du soleil, veut, bien qu'inexpérimenté, diriger le char de son père. Il provoque des incendies et se noie. Ses sœurs, les Héliades, le pleurent chaque soir, si bien leurs larmes se solidifient en gouttes d'ambre. (Comme l'écrit le poète Euripide : « *goutte à goutte les malheureuses filles, dans leur chagrin pour Phaéton, pleurent les rayons lumineux de l'ambre.* »)*

- D'où vient... (tel caractère particulier chez un animal) ?

On pourra lire l'une des histoires où Rudyard Kipling raconte de façon fantaisiste : pourquoi le léopard a des taches, pourquoi le kangourou saute sur ses grosses pattes arrière, pourquoi le rhinocéros a la peau plissée, pourquoi *l'éléphant a une longue trompe*...**

1.3. Comparer l'approche scientifique à l'explication par les mythes

Expliciter l'émergence de la pensée scientifique et sa rupture avec les explications mythiques (l'enseignant aidant les élèves à mieux formuler et complétant leurs connaissances) :

« Comment l'humanité s'est-elle dirigée vers une démarche scientifique ? Pourquoi les hommes ont-ils commencé à ne plus se satisfaire d'explications magiques ? »

> La curiosité et le désir de comprendre vont être rencontrés grâce à la communication par les voyages et grâce à l'imprimerie, à des échanges intellectuels, cela a mené à un **esprit humaniste**. L'**approche scientifique** est venue déranger les représentations basées sur les mythes. Avec des mathématiciens, des astronomes, des premiers médecins, des botanistes... qui ont pu **mieux observer** (avec de meilleurs instruments, de façon plus répétée...), qui ont **analysé** leurs observations, qui se sont **questionnés**, qui ont **posé des hypothèses**, qui les ont **vérifiées** en se livrant à des **expériences**. Etc. C'est l'émergence d'une pensée scientifique !

« Pensez-vous que les premières découvertes et théories scientifiques ont été bien acceptées ? »

L'enseignant, selon le niveau des élèves et le temps qu'il peut consacrer à les faire rechercher par eux-mêmes, amène à donner quelques exemples de découvertes scientifiques marquantes. Exemples :

> Né en 1564, le mathématicien astronome Galilée a construit une Lunette grossissant 30 fois, il a mieux observé le ciel et représenté un système solaire en miniature. Alors il affirme (à la suite de Copernic) que la Terre tourne sur elle-même et autour du soleil, mais il est condamné par l'Église toute puissante et doit publiquement abjurer.
Né en 1810, Charles Darwin organise une expédition vers des îles d'Amérique du Sud. Il observe sur les îles Galapagos que de mêmes espèces d'animaux, des tortues ainsi que des pinsons, sont différentes d'une île à l'autre et se demande pourquoi. Il continue à observer les oiseaux, à observer le type de graines qu'ils trouvent à manger. Alors, il imagine une explication : et si, dans la nature, les individus d'une même espèce étaient sélectionnés naturellement, selon leur capacité à mieux tirer parti des ressources limitées ? Et il écrit *L'origine des espèces*, où il construit une théorie qui va à l'encontre de la création d'un monde fini. Redoutant les réactions hostiles, il dit même : « Je me fais l'effet d'avouer un meurtre ». Et, comme il le craignait, c'est le scandale, on le caricature en singe...***

*http://mythologica.fr/grec/phaethon.htm

**Rudyard Kipling, *Histoires comme ça*, Livre de Poche Jeunesse, 2007

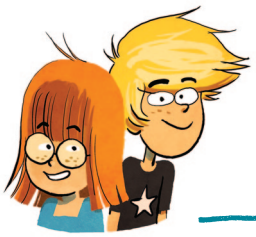
Une des histoires de Kipling explique pourquoi la girafe a le cou si long à la manière de Lamarck, le transformisme, théorie que corrigea plus scientifiquement Darwin avec la sélection naturelle. Téléchargements pour l'écoute de certaines de ces histoires sur : http://www.litteratureaudio.com/livres-audio-gratuits-mp3/tag/rudyard-kipling

Voir aussi : Légendes du ciel :

http://www.ac-nice.fr/clea/CleaLegende.html

http://www.astrosurf.com/domaubin/index2.htm

***Pour illustrer et aller plus loin dans la compréhension de ce que fut le rejet de la science, voir notamment la caricature de Darwin : http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Editorial_cartoon_depicting_Charles_Darwin_as_an_ape_%281871%29.jpg



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°39

Séquences à partir des pages 16-17

« Pensez-vous qu'une théorie scientifique demeure, comme une histoire mythologique ancienne, telle qu'on l'a rédigée une fois qu'on l'a découverte ? »

> La science n'est « scientifique » que si elle **se remet tout le temps en question** ! Cela veut dire que toute théorie scientifique doit continuer à être vérifiée par de nouvelles observations et de nouvelles expériences qui font varier les conditions. Le plus souvent, cela amène le scientifique à revoir sa théorie : à mieux la préciser, à la modifier, ou même à la remplacer par une autre.

2. Comprendre scientifiquement : la Lune

> Matériel

Des encyclopédies et des ressources bibliographiques autour du thème de la LUNE où les élèves pourront se documenter. Éventuellement, un accès à des sites Internet.*

> Déroulement

2.1. Partir de ce que l'on sait déjà

Tous les élèves ont des connaissances sur l'Univers, le Soleil, les galaxies, la Terre, les planètes... Il s'agira de les amener à expliciter d'abord pour modifier ensuite leurs représentations, à préciser leur vocabulaire, et à se poser de nouvelles questions.

- « Que peut-on voir dans le ciel ? »

L'enseignant note les propositions, sans distinguer la réalité et la fiction ni ordonner :

Étoiles, constellations, planètes, comètes, astéroïdes, Lune, astres, météorites, ciel, avions, fusées, hélicoptères, vaisseaux spatiaux, satellites, feuilles, nuages, oiseaux, etc.

- « Que savez-vous du mouvement du groupe formé par le Soleil, la Terre et la Lune ? Pourriez-vous dessiner cela ? » L'enseignant amène à dessiner ce que l'on croit savoir.

- « N'y a-t-il que la Terre qui tourne autour du Soleil ? » Selon le niveau, on peut proposer d'adjoindre, les autres « astres » que l'on connait.

- Compléter en posant des hypothèses en réponse à d'autres questions comme :

« Vous avez parlé de ... Mais qu'est-ce qu'un astre ? une étoile ? une planète ? ... À quelle catégorie appartient la Lune ? » ; « La Terre tourne-t-elle autour du Soleil ou le Soleil tourne-t-il autour de la Terre ? » ; « Toutes les planètes tournent-t-elles autour du Soleil ? Sur la même trajectoire ou sur des trajectoires différentes ? » ; « La Lune tourne-t-elle autour du Soleil ? »...

- Récolter différentes hypothèses sur des affiches, constater les discordances, conserver ces représentations pour les vérifier par la suite.

- Initier la recherche.

« Comment pourrions-nous vérifier tout cela et encore en découvrir plus ? »

On retiendra l'observation et la recherche de documents.

*- Bibliographie :

Christophe Chaffardon, Demande-moi la Lune, la face caché de la Lune dévoilée aux enfants, éd. Milan Jeunesse, coll. Graine de savant, 2009.

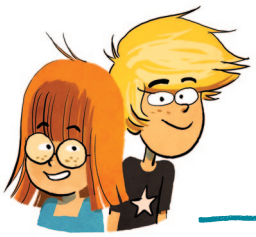
« Professeur Genius » (cautionné par Hubert Reeves), Mon album de l'Univers, éd. Québec Amérique Jeunesse, 2003.

Natacha Scheidhauer, Le ciel et la Terre, l'atlas des 5-8 ans, éd. Milan, 2013.

Pour l'enseignant : Le système solaire au cycle 3, revue La Classe n° 207.

- Ressources sur Internet :

http://pagesperso-orange.fr/pgj/phaseLune.htm , http://pagesperso-orange.fr/la-voute-celeste/les_planetes.htm, http://fr.vikidia.org/wiki/Observation_du_ciel#La_Lune, http://fr.vikidia.org/wiki/Fichier:Phases_Lune.gif , http://kosmos.chez-alice.fr/planete.htm#Lune , http://www.astrosurf.com/luxorion/astro-enfant-Lune.htm, http://villemin.gerard.free.fr/Science/Lune.htm, http://www.planete-astronomie.com , http://astronomie.haplosciences.com/systeme.html, http://www.ac-grenoble.fr/ien.g2/IMG/pdf/doc_BIBLIOGRAPHIE_Soleil.pdf, http://www.fondation-lamap.org/fr/page/11493/le-systeme-solaire-au-cycle-3



Séquences à partir des pages 16-17

2.2. Observer la Lune

« Que pourrions-nous observer nous-mêmes ? Quand ? Comment ? »

Fixer les aspects à observer, par exemple : les heures de lever et de coucher, les formes ou phases, les remarques sur la luminosité, la position dans le ciel...

Organiser l'observation en fixant des tâches réparties dans le temps et entre élèves.

> Les élèves, en notant leurs observations, devront dépasser la représentation de la Lune comme « astre de la nuit », en suivant l'évolution de ses heures de « lever » et de « coucher » et en constatant que la Lune se lève 50 minutes plus tard chaque jour, ou qu'elle est en retard de 50 minutes par rapport au jour précédent pour se trouver au même endroit.
En suivant l'évolution de sa forme, ils pourront repérer la période lunaire (durée entre deux « nouvelles Lunes »), et la durée des différentes phases (qui pourra être confirmée par des calendriers). En observant la lumière émise par la Lune ils noteront les différences selon le temps que l'on passe à la regarder, selon sa position dans le ciel.
Si on peut prolonger l'observation durant plusieurs mois, on verra sa trajectoire dans le ciel à différents moments de l'année (la Lune passant haut dans le ciel en hiver quand le Soleil reste le plus bas sur l'horizon, et inversement en été).
On pourra se donner l'objectif de revenir à des observations suite à des découvertes lors de la recherche.

Au terme fixé, rassembler les données de l'observation en séance collective.

2.3. Rechercher des informations sur la Lune

Organiser des ateliers de recherche documentaire, par exemple en confiant à chaque groupe de 3-4 élèves une fiche de questions sur un thème donné.

Thèmes possibles : la lumière émise par la Lune, le phénomène des marées, le cycle des saisons, les éclipses solaires et lunaires, l'origine de la Lune, son orbite, les grandeurs et distances, les phases de la Lune, les orbites des planètes, l'exploration de l'espace par l'homme...

Les hypothèses à vérifier seront repérées par les élèves eux-mêmes, à propos de leur thème, sur les affiches de représentations initiales. Des schémas et dessins illustreront les présentations.

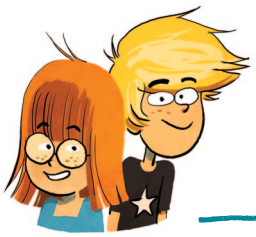
2.4. Rassembler et réaliser une présentation des résultats

Les groupes vont présenter leur recherche à l'ensemble de la classe. La classe va ensuite, collectivement, réaliser une présentation en synthèse.

> Prolongement

- Élaborer ou compléter une ligne du temps avec les faits marquants découverts.

- Rassembler toutes ces données d'observation et de recherche sous une forme choisie : une exposition ou un « livre » (par exemple, en deux parties, présenter réalité scientifique (résultats des recherches) et mythe (des récits comme « Le dernier des ballonniers » et autres mythes sur la Lune, des poèmes, des reproductions de peinture...), une maquette du système solaire, un reportage-photo...



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°39

Séquences à partir des pages 16-17

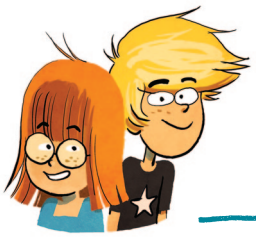
COMPÉTENCES

Langue française

Distinguer le réel de l'imaginaire, en partant de documents : ... texte, conte, récit... (1409-1411)
Réagir, selon la nature du document, en interaction éventuelle avec d'autres lecteurs, et distinguer : le réel de l'imaginaire, le réel du virtuel, le vraisemblable de l'invraisemblable, le vrai du faux [F14-17]
Choisir un document dans les référentiels disponibles pour obtenir une information souhaitée, finaliser un travail de recherche documentaire (1357-1358)

Éveil scientifique

Recueillir des informations par des observations [S6]
Découvrir les éléments naturels qui peuvent exercer une force :... la Lune (marées) (595-597)
Repérer et noter une information issue d'un écrit scientifique, d'un graphique, croquis, schéma [S9-S10-S11]
Élaborer une ligne du temps : « Grandes révolutions culturelles dans la conception du monde » et y placer des « grands noms » tels, par exemple, Aristote, Galilée, Newton, Darwin, Pasteur, Pierre et Marie Curie..., « Conquête de l'espace ». Initier à la Terre dans le système solaire, dans l'Univers (703-704)



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°39

Séquences à partir des pages 22-23

À ton avis, quel est le dosage de réalité et de fiction dans chaque programme proposé ?

Se poser cette question, c'est d'abord prendre conscience du caractère construit et fictionnel de tout produit médiatique, notamment télévisé. C'est ensuite différencier les types de programmes proposés en fonction de leurs intentions (informer, divertir...) et des moyens mis en œuvre pour leur réalisation. Il s'agit d'attirer l'attention des enfants pour que lorsqu'ils regardent la télévision, ils soient conscients de la confusion qu'il y a entre ce qu'ils voient et la réalité. S'ils ne sont pas conscients des filtres, sélections, omissions, trucages et autres cadrages, ils risquent de prendre l'ensemble pour argent comptant. Or, le sens est prémâché, habilement suggéré, déployé sans en avoir l'air par l'orchestration subtile des ingrédients du programme. Le montage des images, même s'il s'agit d'informations, est en soi comparable à une réalité réinventée. Il est donc primordial de développer chez les élèves l'esprit critique, notamment par le questionnement philosophique mais encore par l'éducation aux médias. Cela nous semble un « must » de l'éducation des futurs citoyens démocrates.

LEÇON D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS : Réaliser en groupe des reportages documentaires sur un même sujet et comparer

> Préparation

La lecture des pages 22-23 aura permis de sensibiliser les élèves à la part de subjectivité et parfois de fiction, aux aspects émotionnels ou spectaculaires, qu'il y a dans toute émission ou tout reportage télévisé, et de mesurer comment la réalité présentée à un téléspectateur, comme à un lecteur, est celle que souhaite montrer le réalisateur ou le journaliste. Les élèves vont ici se tester dans le rôle de réalisateurs d'un reportage, et pour cela choisir librement leur angle de vue.

Le projet à organiser avec les élèves sera de réaliser eux-mêmes un reportage en petits groupes autonomes, chacun sur le même sujet : « Mon école » Il sera aussi, après avoir réalisé ces reportages sur ce sujet commun, de comparer les regards, d'évaluer la part de subjectivité et de partialité des uns et des autres, de déceler les effets émotionnels et la rigueur de l'information, d'observer les partis pris et la neutralité, l'originalité...

La forme proposée ici sera un reportage documentaire photographique, de type BD-reportage.

Les enseignants qui en ont les compétences pourront faire réaliser ce reportage documentaire en vidéo.*

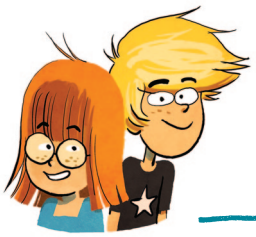
Les élèves habitués à manier un appareil (ou un téléphone qui en possède la fonction) vont pouvoir initier les autres et s'exercer en groupe, l'enseignant les observant et leur donnant quelques outils. Ensuite, collectivement, on précisera quelques termes techniques, quelques indications pour la lumière entre autres.

Pour la réalisation finale, il sera utile d'observer comment on peut mettre en planche à travers quelques exemples : voir comment on peut découper les photos pour recadrer, écrire des légendes aux photos, placer des phylactères comme dans une bande dessinée.

* Ressources techniques et pédagogiques pour réaliser un reportage vidéo :

- Pour *Réaliser une vidéo avec un téléphone portable* : conseils et accompagnement pour résoudre les problèmes techniques liés à la réalisation d'un film avec un téléphone portable : http://www.clemi.org/fr/ressources_pour_la_classe/fiches-pedagogiques/bdd/fiche_id/86

- Pour mener une *Lecture d'un reportage télévisé* : préalablement ou après en avoir expérimenté la réalisation, analyser comment les images d'information que nous regardons à la télévision construisent une compréhension biaisée ou non : http://www.clemi.org/fr/ressources_pour_la_classe/fiches-pedagogiques/bdd/fiche_id/82



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°39

Séquences à partir des pages 22-23

Chaque enseignant choisira parmi ces apprentissages ceux qu'il souhaite travailler.

Pour une réalisation plus rapide que celle qui est présentée ici, on peut simplifier en faisant présenter une simple succession d'images avec des légendes.*

> Matériel

Pour chaque groupe : sélection de 2-3 reportages de magazines comprenant de nombreuses photos, extraits de bandes dessinées documentaires et de romans-photos.**

Crayons et carnets pour la prise de notes, appareil photographique.

Imprimante et photocopieuse, feuilles A4 en papier dessin.

> Déroulement***

1. Analyser et présenter brièvement les caractéristiques d'un reportage

- Présenter un reportage qu'on a parcouru (article illustré par des photos).

L'enseignant passe dans les groupes pour donner les consignes. Les élèves de chaque groupe choisiront et présenteront un reportage pour lequel ils formuleront leurs premières impressions sur l'angle du sujet choisi par les journalistes (plus ou moins neutre, plus ou moins grave ou sérieux, insolite, personnel, drôle... ?). Puis ils commenteront brièvement : « De quoi s'agit-il ? Où et dans quel décor l'action se situe-t-elle ? Quel est l'objectif essentiel du reportage ? Qui sont les interviewés ? Leurs paroles sont-elles rapportées dans un style direct, avec des dialogues ? Ce reportage est-il intéressant ou agréable à lire ? »

Ils argumenteront : « Ces informations semblent-elles bien réelles ? Pourquoi ? »

- Apprécier l'impact des photos.

À partir d'une photo choisie par chaque groupe dans le reportage et présentée à la classe, les élèves relèveront la manière dont le journaliste donne à voir ce sujet, ils interprèteront ce que l'on vise à faire ressentir et penser. « Quelles informations la photo donne-t-elle ici ? Quels sentiments et quelles pensées provoque-t-elle ? »

- Apprécier des présentations sous forme de BD.

L'enseignant annonce alors le projet : « À vous de réaliser un reportage : « Mon école », sous forme d'une bande dessinée mais avec des photos. Observez quelques exemples. »

Les élèves comparent la présentation classique déjà vue avec celles-ci, sous forme de planches (bandes dessinées et type roman-photo). Ils apprécieront l'intérêt de montrer par de nombreuses images, en complémentarité photo-texte ou dessin-texte. Ils imagineront qu'on pourrait aussi compléter quelques photos par du dessin hors cadre (et même adjoindre des portraits ou des lieux dessinés)... On précisera les termes (voir (2) p.8).

2. Préparer les reportages

2.1. S'organiser

Chaque groupe (4 à 5 élèves) se constituera en un « comité de rédaction » :

*Voir une réalisation de ce type sur : http://printemps.mobilite.wallonie.be/opencms/opencms/fr/printemps_mobilite/reportagesphoto/

**Bandes dessinées documentaires : Joe Sacco, Reportages, éd. Futuropolis, 2011 ; Guy Delisle, Chroniques birmanes, éd. Delcourt, coll. Shampoing, 2007 (dont extraits sur : http://www.guydelisle.com/c_birmanes/beauxarts.html)

Extraits d'un roman-photo par une classe primaire : http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/roman-photo-ecole_primaire_v2.pdf pp 46-51

***D'après, notamment :

(1) Le BD-reportage : http://www.clemi.org/fr/ressources_pour_la_classe/fiches-pedagogiques/bdd/fiche_id/166
(2) Le roman-photo à l'école primaire : http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/roman-photo-ecole_primaire_v2.pdf

Séquences à partir des pages 22-23

- Définir l'objectif du reportage : échafauder un projet, choisir ce qu'ils aimeraient donner à voir, à connaître et à comprendre, décider le fil conducteur pour leur reportage. L'enseignant incitera les élèves, sans les influencer, à se choisir un style, un ton, un angle de vue (traiteront-ils leur sujet de manière plutôt neutre ou plutôt grave, plutôt sérieuse, plutôt insolite, plutôt personnelle, plutôt...).

- Décider des personnes qu'on pourrait rencontrer, des questions qu'on pourrait leur poser.

- Créer un plan de travail, sorte de « synopsis » (voir (2) p.10).

- Se distribuer les rôles : qui prendra des notes (au moins 2 élèves) ? Qui interrogera qui ? Qui fera des photos ?

Collectivement, la classe va :

- fixer un horaire et une occupation de l'espace (en alternance pour ne pas s'influencer).

- demander des autorisations de filmer (commenter cet aspect de la réalité journalistique).

- déterminer des procédures pour l'impression des photos et l'accès aux outils de mise en page (par exemple : un atelier en alternance, par groupe, où les élèves peuvent être aidés techniquement tandis que le reste de la classe travaille individuellement à une autre tâche).

2.2. Réunir des recommandations

Dès que le groupe est prêt à partir, l'enseignant rassemble des recommandations.

- Prendre beaucoup de notes (éventuellement, enregistrer certaines interviews), noter d'avance des détails qui pourraient accrocher les lecteurs, être attentifs aux aspects sensoriels (« Ce qui frapperait si on ne connaissait rien à ce lieu : ce qu'on verrait, ce qu'on entendrait, ce qu'on sentirait »), être attentifs aux personnes (« Observez leur attitude, leur voix, leurs gestes... »).

-Viser à accrocher les lecteurs : en recueillant des anecdotes, des informations vivantes.

- Veiller à parfois vérifier l'information : « Si vous présentez une information livrée par une personne, pensez à recouper vos sources, à interroger quelqu'un d'autre sur le sujet pour comparer les versions ».

Les recommandations peuvent être écrites sur une affiche ou un document par groupe.

3. Réaliser les reportages

3.1. Récolter les images et les informations

Il est intéressant, à partir de là, de laisser les élèves travailler de manière tout à fait autonome, sans autre ingérence que l'organisation du temps et de l'espace (qu'on réajustera à un moment donné). La bonne répartition des rôles et des tâches dans les groupes sera laissée à l'expérimentation, co-évaluée seulement en fin de parcours.

3.2. Rédiger les reportages

Selon leur projet, les élèves remettent leurs notes en ordre, choisissent des photos et les

Séquences à partir des pages 22-23

impriment, puis mettent en page en rédigeant sous forme de dialogues et de légendes.

À ce stade il est intéressant que l'enseignant passe dans les groupes pour les épauler techniquement mais aussi pour les encourager à valoriser leur matériel de manière originale et à affirmer un style, sans toutefois les influencer.

4. Présenter et comparer les reportages

- Réagir individuellement.

Tous les élèves doivent avoir le temps de lire et d'observer attentivement les 3 à 5 reportages réalisés par les autres. Chacun peut ensuite, pour expliciter ses impressions avant toute discussion, imaginer un titre qui correspond bien pour lui à la représentation de l'école par tel reportage, par exemple sous la forme de : Mon école ...

- Discuter.

Comparer en discutant les reportages pour dégager le point de vue de chacun et ce que cela induit :

« Ce reportage montre-t-il la réalité ? En quoi est-il objectif ? En quoi est-il subjectif ? »

« Montre-t-il l'essentiel ? Montre-t-il des détails importants ? Montre-t-il plutôt des détails anecdotiques ? Laisse-t-il des informations essentielles de côté ? »

« Ce reportage est-il émouvant ? Quel sentiment communique-t-il ? »

« Devine-t-on les idées des auteurs du reportage ? Font-ils partager leurs valeurs ? »

« Y a-t-il de l'inventivité ? Qu'est-ce qui est original dans ce reportage ? »

- Imiter la liste des ingrédients pages 22-23 et ajouter un assaisonnement à chaque reportage :

Pour les ingrédients :

▲ Présentation et commentaires

▲ Informations vérifiées

▲ Analyses d'experts

▲ Témoignages individuels

▲ Scènes de fiction

Autres ?

Pour l'assaisonnement :

▲ Esthétique

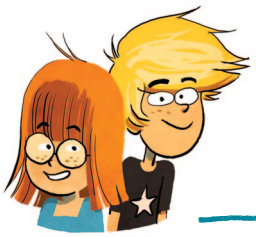
▲ Sérieux

▲ Sensibilité

▲ Humour

▲ Inventivité

...



Séquences à partir des pages 22-23

-Voter pour un titre à chacun.

La liste des titres proposés individuellement à chaque reportage peut être présentée afin de choisir celui qui correspond le mieux à ce qui est apparu à la discussion.

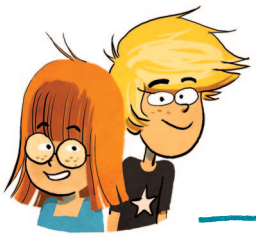
COMPÉTENCES

Éducation aux médias

Les élèves apprennent à ...créer des messages..., développer leur esprit critique pour permettre une prise de distance par rapport aux médias (c. Démarche)
Associer image et texte : inclure des photos, des dessins pour illustrer... (2043-2046)

Éducation artistique

Décoder des langages (composition...) utilisés pour construire des images médiatiques [A9]
Rencontrer des expressions artistiques multiples telles que ... photo ... pour motiver les enfants à expérimenter ces modes d'expression (1725-1727)



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°39

Exploitation pédagogique de l'affiche : Peux-tu tout imaginer ?

Objectifs

Exprimer, en partant de la description de l'affiche, la nature et la diversité des fonctions de l'imagination.

Problématiser ces fonctions pour en exprimer intérêts et limites, avantages et inconvénients.

Méthodologie en deux séances (avec consignes et questions)

Séance 1 : approcher conceptuellement l'imagination dans le quotidien, à partir de l'affiche

1. Décrire l'affiche

Cacher la question pour identifier :

- les différents éléments composant le dessin avec mise en évidence de l'animal créé et suggestion de noms (« cochon + lapin = co-pin ») ;

- la nature de la situation proposée et qu'elle suggère (éléments « réels et/ou imaginaires »).

Consigne initiale

Vous allez devoir :

1. Observer cette affiche, pour être capable de la décrire.

2. Expliquer si ce qu'on y voit est possible.

Questions pour décrire : Que voit-on sur l'affiche ? Que fait le personnage ? Qu'y a-t-il à part ce personnage ?

Questions pour donner son avis concernant l'affiche : À votre avis, ce que l'on voit existe-t-il dans la réalité ? Qu'est-ce qui est possible, qu'est ce qui ne l'est pas ? Ce qui ne l'est pas pourrait-il le devenir ?

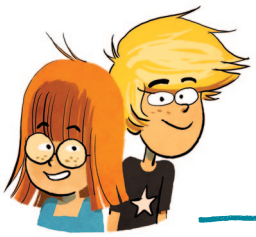
2. Mettre en lien le dessin et la question de l'affiche et élargir

a. Formuler une hypothèse concernant la question dissimulée à partir des éléments de l'affiche.

Questions pour proposer une hypothèse : À votre avis, quelle est la question qui est dissimulée ? Qu'est-ce qui vous fait penser à cette question dans le dessin ?

b. Dévoiler la question pour lui donner du sens en mettant en lien avec les éléments de l'affiche (en s'intéressant en particulier à l'emploi du mot « tout »).

Questions pour examiner la mise en lien entre dessin et question : Pourquoi selon vous cette question est-elle posée à propos de ce qui est représenté ? L'enfant a-t-il tout inventé ?



Exploitation pédagogique de l'affiche : Peux-tu tout imaginer ?

c. Élargir en mettant en lien avec la vie courante des élèves.

Questions pour mettre en lien avec la vie courante : Peux-tu décrire une situation où tu dois imaginer : à l'école ? dans la vie de tous les jours ? à la maison ?

Dans chacune des situations : À quoi cela te sert-il d'imaginer (se rappeler, créer, deviner, anticiper, comparer) ? Est-ce toujours facile d'imaginer ? Ce que tu imagines existe-t-il en réalité (différence entre : imagination/rêve et imagination/vie éveillée) ?

Entre ce que l'on imagine le jour et ce que l'on imagine la nuit : qu'est-ce qui peut être pareil ? Qu'est-ce qui peut être différent ? (objets parfois identiques, mais activité volontaire ou pas).

Questions pour examiner ce lien : Comment cela se passe-t-il dans ta tête lorsque tu imagines en étant éveillé ? Dans chacune des situations, dois-tu alors tout inventer ? Est-il possible (nécessaire), de tout imaginer ? Imaginer et inventer : est-ce que cela signifie la même chose (donner un exemple où l'on imagine sans inventer) ?

d. S'interroger pour évaluer la part et les limites de l'imagination dans ces situations vécues.

Questions : Dans certaines de ces situations, cela pourrait-il poser problème de tout imaginer ? Quel genre de problème (« tout » = ce qui n'est pas adéquat, ce qui est exagéré : imagination bloquant l'action, imagination qui fait nier la réalité, imagination qui tronque la réalité ou ne permet plus la juste mesure) ?

Cela serait-il intéressant (utile, indispensable) de pouvoir « tout » imaginer (« tout » = ce qui ouvre de nouvelles possibilités, ce qui est rendu possible parce que l'on a pensé à tous les problèmes) ?

3. Caractériser : l'imagination, c'est quoi ?

a. Permettre à chacun, à partir des exemples donnés et des échanges, de noter un mot pour décrire l'imagination.

Consigne : À partir de tout ce que nous avons dit, chacun va noter un mot qui dit ce qu'est, pour lui, l'imagination.

b. Rédiger en quelques minutes (par groupes de 4-5 élèves) une petite description de l'imagination à partir des mots trouvés.

Consigne : Écrivez quelques phrases qui expliquent ce qu'est l'imagination, utilisant les mots que vous avez trouvés.

c. Élaborer collectivement une définition commune avec éventuellement une liste de fonctions (se représenter, deviner (avec indices), anticiper, inventer et créer, s'évader, etc.).

Consigne : En nous servant de ce que vous avez écrit, nous allons noter ce que nous pourrions dire à un bébé qui ne sait pas ce qu'est l'imagination.

Exploitation pédagogique de l'affiche : Peux-tu tout imaginer ?

4. Reprendre par groupe : imaginer un animal extraordinaire (collage), le nommer, noter les noms en bas de l'affiche (une bulle) : « nos animaux imaginaires… ».

Consigne : Comme le personnage de l'affiche, construisez à partir de découpages de photographies d'animaux une bête qui combine plusieurs animaux. Quel nom lui donneriez-vous ?

On pourra aussi en faire une fiche de présentation, constituer un « musée de l'imaginaire » : objets inventés, bêtes imaginaires, « futurs » possibles, etc.

Séance 2 : Élargir et problématiser les analyses faites pour complexifier

1. Se rappeler la séance précédente

Questions : De quoi l'affiche parlait-elle ? Quelles sont les questions que nous nous sommes posées ? À quoi l'imagination nous sert-elle tous les jours ? Quand l'imagination nous a-t-elle semblé être intéressante ? Et problématique ?

2. Élargir

Identifier l'emploi de l'imagination par les personnes, et son intérêt, à partir de l'actualité et des connaissances.

Questions : Connaissez-vous un exemple, par rapport à ce que nous avons étudié à l'école, qui montrerait que l'imagination est utile aux personnes : en français ? en mathématiques ? en histoire ? en arts visuels et en musique ? en sciences ?

3. Problématiser et réinterroger la question : « tout » imaginer ? Risques et limites

Questions : Dans les situations proposées, avoir tout imaginé est-il toujours intéressant ? Est-ce que parfois, c'est mieux de ne pas imaginer tout ? Pour les humains en général, imaginer peut-il parfois : poser problème ? Conduire à des catastrophes ?

Questions pour examiner les propositions : Êtes-vous d'accord avec ce qui est dit ? Qu'est-ce qui vous (ou « te ») pose un problème ? Connaissez-vous un autre exemple qui montrerait que ce qui est dit n'est peut-être pas toujours vrai ?

4. Se réapproprier collectivement

Tableau à deux colonnes (imagination : quels sont ses avantages et ses inconvénients), puis choix et notation sur l'affiche.

Consigne : Nous allons faire un tableau pour noter ce que nous avons dit : quels sont les avantages et les inconvénients de l'imagination ?

Après échange et notation, choix par la classe du plus grand avantage de l'imagination et du plus grand problème qu'elle pose. Notation sur l'affiche.