

Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°42

Introduction : C'est où chez toi ?



Les enfants aiment construire des cabanes, des cachettes, des lieux à eux qui leur ressemblent, qui les protègent et où ils se sentent bien. Avoir un lieu à soi, occuper un espace propre c'est avant toute chose habiter le monde de sa présence et étendre celle-ci le plus possible par le tissu complexe de ses relations. **Poser la question de l'habitat c'est donc poser la question de notre identité individuelle et collective** : c'est interroger le rapport à soi à travers les notions de besoins, de désirs, d'habitudes, de sécurité et de liberté ; c'est interroger son rapport aux autres à travers les notions de partage, d'intimité, de propriété, de public et de privé ; enfin, c'est interroger son rapport au monde à travers les notions d'écologie, d'équilibre, d'appartenance, de survie, de pérennité, d'adaptation, de mobilité, de transformations de l'environnement. Tout un programme ! C'est peu de le dire d'ailleurs dans la mesure où ce dossier pédagogique propose des liens avec presque toutes les disciplines scolaires !

Ce numéro se veut donc un moyen d'augmenter sa conscience et sa connaissance de soi, des autres et du monde afin de **développer des postures éthiques nécessaires au vivre-ensemble**, par le biais d'une réflexion spéculative sur l'occupation de **l'espace commun** et de **lieux particuliers**. Ainsi :

- Le jeu « Où es-tu chez toi ? » (pp. 4-5) aborde la multiplicité des perceptions possibles liées au fait d'être chez-soi (se sentir en sécurité, par exemple).
Le récit « Les invités » (pp. 8-11) questionne les rapports de force pouvant s'installer entre les individus lorsqu'ils partagent le même territoire.
- Le jeu « Ça déménage ! » (pp. 12-13) amène les notions de besoins, de désirs et d'intérêts liés à la place que l'on occupe.
- Le mythe de la fondation de Rome (pp. 16-17) révèle la violence quasi inévitable dans l'appropriation d'un nouvel espace.
- Les pages sur les animaux (pp. 18-19) observent comment s'y prennent les animaux pour vivre ensemble et s'adapter à leur environnement.
- La cité végétale (pp. 20-21) de Luc Schuiten donne à penser un monde meilleur à travers une utopie futuriste pointant les valeurs en péril (la nature, l'harmonie...) dans notre manière de vivre actuelle.
- Notre réflexion sur les médias « Ma vie sous les projecteurs » (pp. 22-23) permet d'affiner les notions d'intimité, de privé et de public, par l'analyse des ennuis des stars confrontées à la médiatisation.
- Le conte « La demeure du prince » (pp. 26-27) amène l'idée du rapport à préserver entre enracinement et déracinement pour mener une vie équilibrée.
- La BD et les infos de Papystoire (pp. 30-33) ouvrent la réflexion sur le luxe et les maisons de rêve qui sont parfois des prisons dorées.

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 frappe à votre porte...

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES
Wallonie

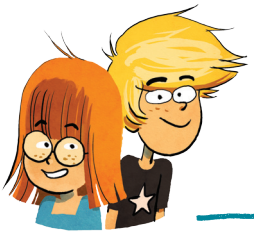
Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de la Wallonie et l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique, Service général du pilotage du système éducatif

Couverture du n°42 © **Luc Schuiten** / Dessins de Philéas et Autobule **Obion** / Éditeurs **Laïcité Brabant wallon** et **Entre-vues** / Rédactrices en chef **Françoise Martin** et **Catherine Steffens** / Secrétaires de rédaction **Carine Simão Pires** et **Marie Baurins** / 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.

déc. 2014- janv. 2015 – Éditeur responsable : Paul Knudsen



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°42

Sommaire

OBJECTIFS 3

MODE D'EMPLOI 4

Séquences à partir des pages 8-11 de la revue

FIL ROUGE 5
À partir de quand un visiteur devient-il un envahisseur ? ...

EXERCICE PHILO 5
Les limites de l'hospitalité

LEÇON D'ÉVEIL HISTORIQUE 11
Invasions, conquêtes, colonisations : quelle place pour les uns et les autres ?

Séquences à partir des pages 20-21 de la revue

FIL ROUGE 18
À quoi faut-il penser pour imaginer un monde idéal ? ...

EXERCICE PHILO 18
« Oui mais »

LEÇON PLURIDISCIPLINAIRE 20
On était des architectes ! ou Rêver et construire son environnement, sa cabane.

Séquences à partir des pages 22-23 de la revue

FIL ROUGE 28
Quand la vie des autres nous regarde-t-elle ? ...

EXERCICE PHILO 29
Plan de discussion sur les notions d'intimité, de partage, de proximité, de curiosité, de vie privée.

LEÇON D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À LA CITOYENNETÉ : 30
Le respect de la vie privée dans les médias

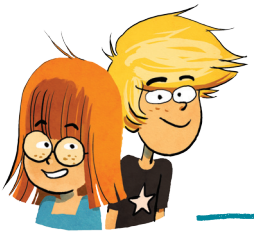
Séquences à partir des pages 26-27 de la revue

FIL ROUGE 35
Quel équilibre faut-il entre la vie à l'extérieur et à l'intérieur de la maison ? ...

DISPOSITIF PHILO 35
Des racines ET des ailes. Rester ou partir : il faut choisir !

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

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



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

Objectifs

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

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

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

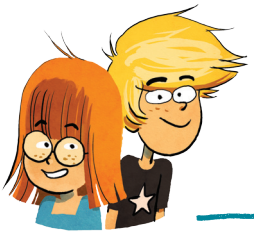
ANIMATIONS

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

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

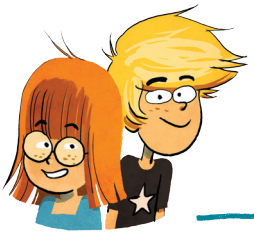


En outre, le dossier pédagogique a comme spécificité de proposer systématiquement une leçon d'**éducation aux médias** annoncée par le pictogramme caméra.



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°42

Séquences à partir des pages 8-11

À partir de quand un visiteur devient-il un envahisseur ? À partir de quand se sent-on envahi ?

Se poser ces questions c'est réfléchir sur deux états coutumiers de l'être humain : être un visiteur et avoir un visiteur. C'est porter une attention accrue aux pratiques individuelles et collectives pouvant conduire à des malentendus, des tensions, voire à des conflits lorsque certaines personnes investissent – à quelque degré que ce soit – un espace initialement occupé par d'autres ; ou lorsque des personnes sont amenées à partager – de leur plein gré ou non – leur espace propre.

C'est donc apprendre à **connaître l'autre** et à se **connaître soi-même** pour clarifier les limites à ne pas dépasser de part et d'autre. Quelqu'un d'envahissant n'est pas forcément un envahisseur dans la mesure où ce qui distingue le second du premier est **l'intention** d'envahir. Et quelqu'un d'envahissant ne l'est peut-être pas pour tout le monde ou pas au même degré : il n'est pas toujours évident de cerner à quel moment on rentre dans la bulle d'une personne. Le rapport est intime entre le sujet et la place qu'il occupe. Quand un étranger rentre dans mon salon, il entre dans mon intimité alors que ce n'est pas le cas pour un proche ; pour ce dernier mon intimité est encore davantage « à l'intérieur », le curseur s'est déplacé. Les notions d'**intérieur** et d'**extérieur** sont relatives aux individus mais également aux types de relations qu'ils entretiennent.

Dans le texte, les hôtes pour lesquels l'**hospitalité** est une valeur importante ne se sentent pas vite envahis. D'ailleurs leurs visiteurs sont d'emblée considérés comme des **invités**, des hôtes d'exception. Mais on projette toujours sur l'autre sa propre manière d'être et de réagir et l'on est souvent étonné que les autres puissent percevoir la situation d'une tout autre façon. Quand ce qui est naturel c'est de « céder sa place » ou de « faire une place » et qu'on rencontre/accueille un peuple dont l'impératif n'est pas tant de « trouver sa place » en s'adaptant aux autres que de « prendre sa place » – posture nettement plus conflictuelle – on peut être pris au dépourvu.

Tout dépend donc de la **relation** que nous entretenons **avec le lieu habité**, l'espace investi personnellement. Par exemple, l'habitat est-il de l'ordre de l'**appartenance** (un lieu auquel on appartient) ou de la **possession** (un lieu qui nous appartient) ? Considérer ces questions c'est donc aussi réfléchir à la notion de **propriété** : la violence ne trouve-t-elle pas son origine lorsque quelqu'un dit « ceci est à moi », autrement dit dans la possession ? Examiner la ou les manière(s) d'être un hôte convenable – dans les deux sens du terme – c'est envisager des postures possibles **au vivre ensemble**.

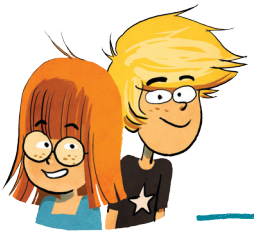


EXERCICE PHILO : Les limites de l'hospitalité

> Préparation

Cet exercice a pour objectif de fond de faire prendre conscience aux élèves des limites relatives (c'est-à-dire dépendant des contextes) et/ou absolues (vraies en toutes circonstances) existant entre les personnes par rapport à leur espace propre et leur intimité. L'adaptation aux uns et aux autres doit se renouveler au fil des rencontres, dans





Séquences à partir des pages 8-11

la prudence et le dialogue. L'objectif formel est quant à lui d'effectuer un travail d'argumentation, autrement dit un travail sur la forme du discours.

1. Faire l'exercice « Bienvenue ! » page 11.

Demandez aux enfants de réaliser seuls l'exercice de la page 11. Chaque enfant choisit et entoure dans la couleur appropriée les attitudes qu'il juge indispensables à l'hôte (vert) et à l'invité (bleu).

2. Répondre à la question « Oui mais jusqu'où ? »

Dans la continuité de l'exercice de la page 11, demandez aux enfants de répondre par écrit à la question « oui mais jusqu'où ? » pour chacune des propositions entourées à l'étape 1. Distribuez-leur des bandelettes vertes pour les réponses relatives à l'hôte et des bleues pour celles de l'invité. Vous pouvez aider les enfants à structurer leurs réponses à l'aide des exemples ci-dessous.

Point de vue	Attitudes	Oui mais jusqu'où ?
Je suis invité	J'adapte mes habitudes	Jusqu'à changer de régime alimentaire
J'invite	J'offre le maximum	Jusqu'à ne plus dormir dans mon lit

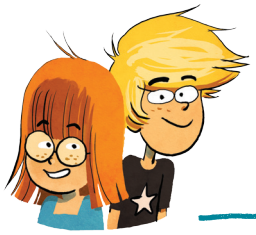
Placez ensuite les bandelettes bleues dans une boîte de même couleur et faites pareil avec les vertes.

3. JEU « d'accord - pas d'accord » : se positionner par rapport aux affirmations des autres

Demandez aux enfants de se placer face à vous en file indienne. Racontez-leur que la ligne ainsi formée symbolise la porte, le seuil, ou encore la frontière entre l'hôte (placez la boîte verte d'un côté de la ligne à votre niveau) et l'invité (placez la boîte bleue de l'autre côté, au même niveau). Piochez une phrase dans la boîte bleue ou verte, collez-la au tableau et lisez-la à voix haute en rappelant bien qui parle (l'hôte ou l'invité). Les enfants choisissent alors leur côté : s'ils sont d'accord avec l'affirmation ils se placent du côté de la boîte où elle a été piochée, s'ils ne sont pas d'accord ils se placent de l'autre côté. Attirez bien leur attention sur le fait que l'accord ou le désaccord porte non pas sur le choix de l'attitude mais sur ce qui fonde ce choix. On peut être d'accord pour dire que l'hôte doit offrir le maximum mais ne pas être d'accord sur le pourquoi il doit agir de la sorte.

4. Argumenter

Dès lors, s'engage une discussion argumentée entre les deux côtés. Demandez aux enfants d'expliquer leur accord ou leur désaccord avec la proposition énoncée. Dites-leur qu'ils doivent donner des raisons qui justifient leur position. À chaque argument donné par un enfant, les autres ont alors la possibilité de changer de côté s'ils sont



Séquences à partir des pages 8-11

convaincus par les raisons avancées. Quand il n'y a plus de nouvel argument à fournir, les enfants se replacent en file indienne et on recommence l'exercice en alternant bandelettes vertes et bleues.

Lors de la discussion, l'animateur relève et note les arguments, soit entièrement soit à l'aide de mots-clés, à côté de l'affirmation qu'ils appuient. Il écrit également la répartition initiale entre les « d'accord » et « pas d'accord » ainsi que le nombre de changements de position opérés. Ces informations seront analysées une fois le temps de jeu écoulé.

À la fin du jeu, distribuez aux enfants la fiche de l'élève* et demandez-leur de remplir le premier tableau, exceptée la dernière colonne (celle des arguments). Cela permet de clôturer dans le calme ce premier moment de discussion et de préparer le suivant.

5. Analyser la forme, la pertinence et la force des arguments convoqués.

> Notes sur l'argumentation

Argumenter c'est justifier une position à l'aide d'exemples, de faits ou de raisonnements logiques. Il existe une très grande variété de types et de formes d'arguments. Face à une problématique, tous ne sont pourtant pas pertinents, tous n'ont pas le même poids ni la même force. Apprendre à repérer ces arguments, à les produire et à les évaluer constitue un enjeu énorme dans l'exercice de son autonomie et de son pouvoir citoyen.

Cette étape vous propose donc d'une part de reconnaître la forme prise par l'argument (exemple, fait, raisonnement) et d'autre part, de vous essayer à l'évaluation des arguments selon quelques critères (pertinence, poids et force) avec vos élèves, dans un esprit de laboratoire bienveillant et constructif. L'exercice n'est évident pour personne : ni pour vous ni pour vos élèves. Il est pourtant nécessaire en ce qu'approcher ces notions, même de manière hésitante, c'est développer une attitude critique envers tout type de discours en vue de pouvoir cerner les manipulations et déconstruire les raisonnements fallacieux.

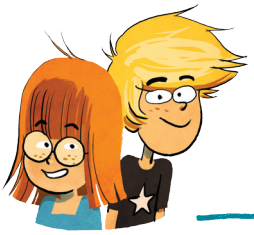
La forme de l'argument c'est ce avec quoi il est construit. Cela peut être un exemple, un fait, un raisonnement. Il peut porter sur les causes, sur les conséquences, sur les valeurs, sur les idées. Il existe beaucoup de formes différentes d'argument et nous n'avons pas les moyens ni la prétention d'en fournir une liste exhaustive. Il s'agit surtout de développer la posture qui vise à se demander :« Tiens, au fond, qu'est-ce que j'utilise pour soutenir ce que je défends ? ».

Un argument pertinent est un argument qui a une relation cohérente avec ce qu'il défend.

Un argument suffisant est un argument pertinent qui a assez de poids pour soutenir tout seul une position. Il n'a pas besoin d'être renforcé par d'autres arguments.

Un argument fort est un argument dont le contenu est fiable, sur lequel on peut compter, convaincant. À l'inverse, un argument faible est un argument peu convaincant même s'il est pertinent et suffisant. Ainsi un argument spéculatif a-t-il a priori moins de force qu'un argument tangible qui offre un plus haut degré de réalité, donc de fiabilité.

*Voir fiche de l'élève p.10.



Séquences à partir des pages 8-11

Exemple :

Point de vue	Attitudes	Oui mais jusqu'où ?	Arguments pour et/ou contre
Je suis invité	J'adapte mes habitudes	Jusqu'à changer de régime alimentaire	Pas d'accord parce qu'un régime alimentaire ce n'est pas uniquement des préférences en matière de nourriture, c'est souvent une partie de l'identité de la personne qui répond soit à des besoins (liés à la santé) soit à des choix profonds (liés aux valeurs, à la culture)

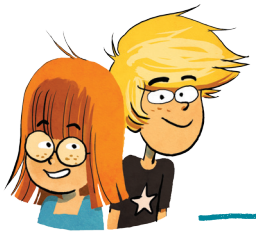
Forme de l'argument	L'argument est-il pertinent	L'argument est-il suffisant ?	L'argument est-il fort (F) ou faible (f) ?
Il s'agit d'un raisonnement articulant des idées/concepts : un régime alimentaire implique ou engage l'identité de la personne*.	OUI, on voit bien la cohérence entre l'argument et la proposition qu'il rejette.	OUI, l'argument suffit à dire que cette attitude de l'invité (changer de régime alimentaire) n'est pas valable ou possible en toutes circonstances.	Plutôt F mais pas évident de trancher sans la discussion de groupe. Tout dépend de la fiabilité perçue de l'articulation proposée entre pratiques alimentaires et identité. Sont-elles si fortement liées ? Ce raisonnement emporte-t-il facilement l'adhésion de tous ou d'un très grand nombre ?

* NB : un exemple illustrant ce raisonnement aurait pu être : les végétariens ne se mettent pas à manger de la viande chez leurs hôtes, ça n'en fait pas pour autant des invités irrespectueux.

Comme il est inutile de réinventer l'eau chaude, voici les références bibliographiques d'une très grande clarté qui ont nourri le présent exercice et ses notes théoriques :

- BRENIFIER Oscar et MILLON Isabelle, « Formation à l'argumentation », *Diotime* n° 48, 4/2011, p.12.
- BRENIFIER Oscar, *Question de logiques*, livre téléchargeable gratuitement sur le site http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2014/PDF/Question_de_logiques.pdf

En les consultant, vous vous rendrez compte que nous n'abordons ici que le début – mais non des moindres – du travail à effectuer en matière d'argumentation. Vous pourrez par leur lecture approfondir votre compréhension des enjeux, observer d'autres exemples et ainsi vous sentir plus à l'aise pour guider vos élèves dans ce genre d'exercice.



Séquences à partir des pages 8-11

> Déroulement

Annoncez à vos élèves : « Nous allons à présent observer ce qui a été dit et fait lors du jeu « d'accord – pas d'accord ». Nous allons analyser les raisons que vous avez données, c'est-à-dire vos arguments, par leur description et l'évaluation de leur pertinence, de leur poids et de leur force. ». Demandez-leur de regarder le deuxième tableau de leur fiche et procédez directement avec eux à l'analyse d'un argument fourni lors du jeu. Voici une batterie de questions à leur poser pour les aider à comprendre la grille d'analyse et à l'utiliser avec les arguments soulevés :

Pour la forme de l'argument

- Qu'as-tu proposé pour argumenter :
Un exemple, c'est-à-dire quelque chose qui illustre ce qu'on défend ?
Un fait, c'est-à-dire un exemple vérifié, avéré, qui s'est réellement produit ?
Un raisonnement, c'est-à-dire une articulation de notions, une relation logique établie à partir de la réponse donnée ?
- Ton argument porte-t-il sur les causes, les conséquences, l'intention, les valeurs, les idées ou autre chose ?

Pour la pertinence

- Est-ce que c'est un argument pertinent ?
- Est-ce que ceci a quelque chose à voir avec cela ?
- Quel lien faites-vous avec la proposition, la réponse donnée ?

Pour le poids (argument suffisant ou non)
- L'argument a-t-il assez de poids pour soutenir ce qu'il défend ?
- Manque-t-il quelque chose à l'argument pour qu'il fonctionne ?
- Suffit-il de dire ceci pour pouvoir affirmer cela ?

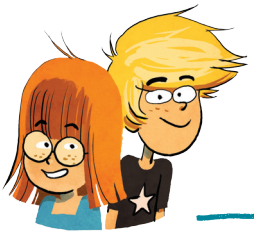
Pour la force

- Est-ce un argument fort ou faible ?
- Peut-on se fier à cet argument ?
- Peut-on facilement déconstruire cet argument ou en démontrer le contraire ?
- Cet argument emporte-t-il facilement l'adhésion de tous ou d'un très grand nombre ?
- Avez-vous observé des changements de position suite à cet argument ? Est-il convaincant ?

1. Synthèse individuelle

Cette étape est concomitante à la précédente. Au moment de l'analyse des arguments, dites à vos élèves que vous allez discuter et observer ensemble tous les arguments mais qu'ils ne doivent écrire dans leurs tableaux* que ceux qui les concernent, c'est-à-dire ceux relatifs à leurs affirmations. Cela permet de laisser une trace de la réflexion et des exemples d'argumentation à partir de leurs productions personnelles. Pour terminer, laissez-les écrire ce que la discussion leur a apporté sur le plan personnel.

*Voir fiche de l'élève p. 10, points 2 et 3.



Fiche de l'élève : Les limites de l'hospitalité

PRENOM : DATE :

Exercice d'argumentation pour approfondir notre réflexion à partir des pages 8-11 de la revue Philéas & Autobule : « C'est où chez toi ? »

1. Reprends, dans le tableau ci-dessous tes choix d'attitudes et tes réponses données à la question « oui mais jusqu'où ? » en page 11.

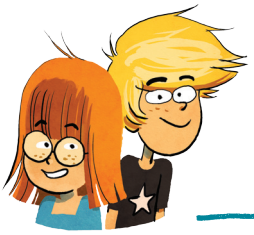
2. En discutant avec ta classe, des arguments et des contre-arguments ont été fournis. Note ceux qui concernent tes propositions puis numérote-les.

Point de vue	Attitude	Oui mais jusqu'où	Arguments pour et/ ou contre	N°
J'invite				
Je suis invité				

3. À l'aide du tableau ci-dessous ET en discutant avec ta classe, analyse les arguments numérotés dans le premier tableau.

N° de l'argument	Forme de l'argument	L'argument est-il pertinent ?	L'argument est-il suffisant ?	L'argument est-il fort ou faible ?

4. Conclusion : qu'ai-je retenu ou appris de cette discussion sur les limites de l'hospitalité ?



Séquences à partir des pages 8-11

LEÇON D'ÉVEIL HISTORIQUE : Invasions, conquêtes, colonisations : quelle place pour les uns et les autres ?

> Préparation

- Exploiter le lien entre philosopher et comprendre l'histoire :

Les invités est une histoire métaphorique qui peut nourrir notre compréhension de l'histoire. En effet, nous sommes trop souvent manichéens, à désigner les bons et les mauvais dans les épisodes de l'histoire, par exemple dont celui du colonialisme.

Cette discusion permet d'amener les élèves à se construire progressivement une compétence qui leur permet d'analyser non seulement les faits eux-mêmes, mais également les intentions et les conséquences des actes posés par les hommes dans les moments cruciaux de l'histoire.

Au cours de l'atelier philo, on aura pointé des notions transposables à l'histoire : envahisseur, envahi, etc. On aura vu que derrière les faits, il y a des intentions comme la poursuite de ses intérêts, mais aussi de bonnes raisons. On aura imaginé ce que peut être de se sentir possesseur d'un lieu, de céder ou de partager l'espace d'une part, mais aussi de trouver, de prendre une certaine place ou de s'adapter à l'autre...

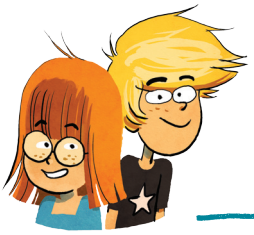
L'enseignant pourra ainsi, si cette séquence en éveil historique suit, collecter toutes ces formulations qui feront la passerelle de sens entre philosopher et comprendre l'histoire.

- Choisir une matière, des exemples à évoquer avec les élèves :

Seul l'enseignant pourra choisir parmi les exemples de conquête et de colonisation ceux qui s'intègrent le mieux dans le cursus de sa classe : si le contexte est plus familier aux élèves ou s'il touche à une période historique qu'on va aborder par la suite, la compréhension sera mieux ancrée pour tel épisode que pour un autre. Et les leçons d'histoire passant par l'analyse de documents, outre ceux que nous suggérons ici, on préférera sélectionner les situations pour lesquelles on dispose d'une meilleure documentation. Ce qui prime ici n'est pas les connaissances, bien qu'on veille à la rigueur des faits, mais la compréhension que l'histoire est faite de brassages entre civilisations, et que cela passe soit par des échanges féconds, soit des conquêtes dominatrices (l'un étant souvent dans l'autre). Ceci sera abordé sans tabou mais avec nuance et sans manichéisme. Il vaudra mieux éviter ici les exemples d'émigration ou d'exil, qui ont aussi contribué, et contribuent encore, au brassage des cultures, mais qui sont d'un autre ordre.

> Références

- *En quête d'histoire, manuel de référence 1e année*, par N. Daron & al, De Boeck 2011, pp. 57-70 : « Les racines de l'Europe : un métissage de civilisations ». (1)
- *En quête d'histoire, manuel de référence 2e année*, par N. Daron & al, De Boeck 2007, pp. 47-65 : « L'Islam, une religion ou un mode de vie ». (2)
- *Histoire, Jalons pour mieux comprendre, manuel 3e/6e*, B. Boulangé & al, De Boeck 2013. (3)



Séquences à partir des pages 8-11

Documents :
- Portefeuille de documents (Athénée de Rixensart) : http://www.arrix.be/vie/cours/histoire.html (4).
- Site de la BNF : http://classes.bnf.fr/Documents:

Exemples d'autres épisodes historiques dans Philéas & Autobule :
- L'histoire de La Kahina, *Philéas & Autobule* n° 38
- L'histoire de Toussaint Louverture (1791), *Philéas & Autobule* n° 33 (DP : Fiche 4 : Un épisode de l'histoire de l'esclavage)
- Le récit d'Ivanhoé, *Philéas & Autobule* n° 36

> Repères-matière pour l'enseignant

Qu'est-ce que la colonisation ?

C'est un processus au cours duquel un pays va occuper une autre région et y fonder une colonie rattachée à la métropole par des liens politiques, économiques et culturels. Une immigration de colons venus du pays colonisateur est organisée. Le colonisateur occupe et exploite les richesses de la colonie, il se donne le droit de disposer de ses matières premières, de les exporter. Il importe également des produits finis dans la colonie. C'est un motif essentiel : l'Europe a cherché, à partir du XVIe siècle, à s'enrichir de cette manière. La colonisation passe le plus souvent par la domination économique, sociale et culturelle de la population d'origine, l'obligation pour ces peuples autochtones d'adopter la langue, la culture et la religion des colonisateurs.

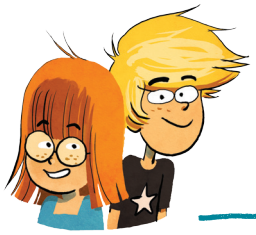
- Les échanges autour de la Méditerranée

À l'Antiquité, autour de la Méditerranée, des civilisations anciennes ont disparu, pour des raisons que l'on ignore encore parfois. Comme en Crète où l'on a retrouvé des palais tels que celui de Cnossos, cette civilisation étonnante ayant brutalement disparu vers 1450 avant J.-C. Mais d'autres cultures ont continué à se développer, notamment grâce aux contacts entre elles. Des techniques sont arrivées du Proche-Orient comme l'agriculture ou la métallurgie venue d'Anatolie. L'écriture alphabétique est venue de Phénicie, la monnaie de Lydie en Grèce. Toutes ces diffusions de techniques ont pu se faire grâce à la navigation dans la Méditerranée, par les Phéniciens puis par les Grecs, d'abord en cabotant puis en naviguant en haute mer (au risque des tempêtes et des pirates), ces voyageurs accostant dans les ports, proposant des échanges d'objets et de techniques mais aussi de savoirs, de modes, d'hommes, de croyances.

Documents, voir notamment (1) (4) :
- carte des comptoirs au IVe siècle avant J.-C.
- représentation d'un bateau phénicien
- vase grec avec représentations comme bateau marchand du VIe siècle avant J.-C...

- Grecs, Romains et Gaulois

À l'Antiquité, les Grecs manquent de terres exploitables et importent des céréales d'Égypte notamment, tout en exportant de l'huile d'olive, du vin, mais aussi des céramiques. On va ainsi retrouver des céramiques grecques sur la côte phénicienne et des faïences d'Égypte sur les tombes grecques...



Séquences à partir des pages 8-11

À côté de ces marchands qui vont établir des comptoirs à Cyrène en Lybie, à Syracuse et à Naples en Italie, à Marseille en France, des Grecs partirent aussi comme mercenaires en Mésopotamie et en Égypte.

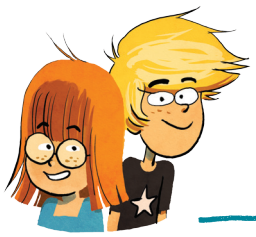
Ils vont ainsi entrer en contact avec les Romains (et aussi les Étrusques et les Celtes). Alors qu'au VIIIe siècle avant J.-C. Rome était un village de bergers et d'agriculteurs, elle va devenir une ville puissante qui part à la conquête du territoire de l'Italie d'abord puis du bassin méditerranéen. Les Romains vont aller répandre leur mode de vie dans tous ces lieux tout en assimilant des modes de vie d'autres cultures, spécialement celui de la Grèce. S'inspirant des cités grecques, centrées autour de l'agora, délimitant un espace sacré dédié à Apollon ou à Zeus, protégées par des remparts... : les Romains vont organiser Rome autour de son forum, élever des temples au Capitole à des dieux traduits des dieux grecs : Zeus devient Jupiter, Héra devient Junon, Athéna devient Minerve, Aphrodite devient Vénus... Et dans tous les territoires conquis les Romains créent des villes sur le même modèle.

Les Grecs comme les Romains acceptent les dieux étrangers : en voyage un Grec peut célébrer un culte au dieu local et un Romain peut honorer Isis, la déesse égyptienne.

Après J.-C. les choses changent : le christianisme, religion monothéiste venue de Palestine va se répandre et en 391 ce sera la seule autorisée dans tout l'empire romain.

Comme dans la BD Astérix, le général romain Jules César se lance, au Ier siècle avant J.-C., dans la conquête des Gaules, dont la "Gaule belgique". Les guerres de cette conquête furent terribles : villages incendiés, récoltes détruites, populations parfois exterminées, prisonniers vendus comme esclaves, butin ramené à Rome. La Gaule est devenue gallo-romaine, les villes, routes se sont développées sur le modèle romain, l'alimentation, la mode, les loisirs se transforment à la romaine. En réalité, les deux modes coexistent : sur un monument funéraire on voit la dame habillée à la mode romaine, le mari comme un Celte, on sait que les dieux romains sont parfois assimilés aux divinités gauloises, les Gaulois conservèrent leur culture, le latin est devenu la langue officielle mais sans doute le gaulois est-il encore utilisé quelques temps. Aujourd'hui il nous reste des milliers de mots du Celte mais aussi du grec et du latin, souvent en parallèle (micro/mini, méga/maxi...), un calendrier d'origine égyptienne rétabli par Jules César, l'écriture alphabétique et les théorèmes mathématiques grecs...

Documents, voir notamment (1) (4) :
- La déesse Athéna, bas-relief, v. 460 av. J.-C., musée de l'Acropole (Athènes) Fresque de Pompéi représentant une scène de la mythologie grecque
- Acropole à Athènes (vestiges actuels)
- Arc de Triomphe d'Orange (France) érigé au Ier siècle après J.-C.
- Forum romanum
- Enceinte de ville (Porta Nigra, porte de l'enceinte de Trêves bâtie au IIe siècle après J.-C., époque romaine)
- Pont du Gard, partie d'un aqueduc romain construit entre 40 et 50 après J.-C.
- Statue d'Ambiorix
- Lexique d'origine grecque et latine
- Monument funéraire avec couple gallo-romain
- C'est pas sorcier sur les Gaulois : http://www.youtube.com/watch?v=PF3UKqHQnQE



Séquences à partir des pages 8-11

- Les échanges avec les civilisations arabes :

Les peuples du monde arabe étaient polythéistes comme les Romains et les Grecs de l'Antiquité. Puis le monothéisme s'est installé : le judaïsme dans certaines régions, le christianisme dans d'autres. Ensuite Mahomet est venu prêcher une religion nouvelle, l'Islam, et à sa mort en 632 presque toute l'Arabie est devenue musulmane. Dès le VIIIe siècle, le monde islamique est un monde ouvert. Des caravanes voyagent, des bateaux naviguent... Dans la ville importante de Bagdad on va trouver des richesses de multiples coins du monde : soie, encre, papier, épices, pierres précieuses, coton, céréales, fruits, textiles, cuir... venues d'Inde, de Chine, d'Égypte, de Perse, d'Espagne... En même temps que les biens, les idées circulent : des écrits grecs sont traduits en arabe et entreposés dans une bibliothèque, la Maison de la Sagesse, les artistes, les philosophes, les scientifiques débattent ensemble. Les Arabes servent alors de relais entre l'Orient et l'Occident et ils contribuent notablement à développer les sciences et les techniques. Au VIIIe siècle, l'Espagne est occupée par les Arabes, puis, progressivement les rois chrétiens d'Espagne reconquièrent des territoires. L'Andalousie n'est reconquise qu'en 1492 mais jusque-là les Arabes y avaient établi une civilisation où régnait une cohabitation harmonieuse entre les cultures arabo-musulmane, chrétienne et juive.

Documents, voir notamment (2) (4) :
- cartes (Al-Idrisi, une vision du monde méditerranéen au XIIe siècle, (http://classes.bnf.fr/idrisi/pedago/index.htm)
- miniature arabe représentant une caravane
- Grande Mosquée de Cordoue
- Le livre des catégories des Nations de Al Andalusi, Savant arabe d'Andalousie (1029-1070)
- Relation de voyages, entre février 1184 et avril 1185 de Ibn Jubayr, musulman originaire de d'Al Andalus
- *« L'Irak est le centre de ce bas monde et Bagdad le cœur de l'Irak, la cité la plus importante qui n'a d'égale nulle part sur la Terre¬ Tous les peuples du monde y possèdent un quartier... et elle voit affluer les produits de tous les pays, musulmans ou non musulmans : Inde, Chine, Tibet, Pays des Turcs, des Perses, des Abyssins, de la mer Noire, de la Caspienne. À croire que tous les biens de la Terre, tous les trésors du Monde s'y trouvent concentrés. La population y brille par sa science, son habileté dans les affaires comme dans les discussions; il n'y a pas meilleurs théologiens, meilleurs grammairiens, meilleurs médecins, meilleurs juristes, meilleurs artistes. »* (Bagdad au IXe siècle, récit d'après Ya Kubi, http://www.arrix.be/vie/cours/histoire.htm, le monde arabo-musulman)

- La conquête du « Nouveau Monde » :

Après les découvreurs Vespucci et Magellan, les « conquistadores » comme Hernan Cortès vont massacrer ou asservir les populations amérindiennes : l'Empire aztèque (1521) puis l'Empire inca (1533) sont détruits. À la place, les Espagnols instituent un système médiéval : l'encomienda ou seigneurie : les Indiens doivent payer un tribut à la couronne pour bénéficier d'une protection. Des Espagnols arrivent en masse : des missionnaires qui imposent la conversion au catholicisme et des hommes qui prennent pour femmes des Indiennes, le métissage se répandra donc.

Plus tard, en Amérique du Nord, un autre génocide amérindien va se dérouler.

Documents, voir notamment (1) :
- Gravures montrant Christophe Colomb arrivant à Hispaniola - Entrée de Cortès à Huitzillan près de Tenochtitlan (Mexico). Cortès est accompagné de sa maîtresse indigène

Séquences à partir des pages 8-11

qui lui sert d'interprète, de ses guerriers et de porteurs de vivres : http://expositions.bnf.fr/marine/grand/por_217.html
- C'est pas sorcier : histoire de la civilisation Maya : http://www.youtube.com/watch?v=3ye7BxnqAEc -
« La première Amérique coloniale fut, au centre et au sud du continent, celle de la « Conquista ». En concentrant ses forces sur la recherche de la route des Indes, le Portugal avait laissé échapper l'Amérique. L'Espagne, elle, saisit la chance qui lui était offerte. Sans cesser de rechercher le passage qui lui ouvrirait la route des Indes, encourageant pour cela sans trop y croire le voyage de Magellan, elle exploita sans attendre les territoires dont on lui avait reconnu la propriété, et établit avec eux une liaison maritime régulière. Délaissant pour le moment les étendues de terres vierges, immenses à en donner le vertige, elle se tourna en priorité vers les régions les plus peuplées, propres à fournir de la main-d'œuvre : les Antilles, la Nouvelle Espagne (Mexique), et la Terre Ferme (Colombie, Pérou).
L'appât de l'or donna des ailes aux conquistadors. Tout a été dit sur leur cruauté, leur cupidité et leur barbarie. Trente ans leur suffirent en effet pour avoir raison des fragiles civilisations amérindiennes. Le cycle infernal de la traite des esclaves noirs commença dès la conquête. Dès 1495 à Saint-Domingue, où Colomb instaure le tribut, comme l'a écrit Pierre Chaunu, « le tournant est pris : l'exploration conduit à la colonisation, puis la colonisation à la conquête. Tout est sacrifié à l'or ». Entre 1503 et 1660, 300 tonnes d'or et 25 000 tonnes d'argent quittèrent l'Amérique pour l'Espagne. » (Le Nouveau Monde disputé, Mireille Pastoureau, http://expositions.bnf.fr/marine/arret/05.html)

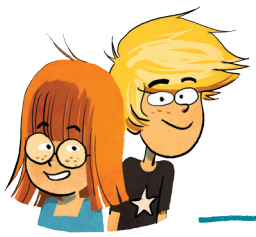
- Le colonialisme européen :

À l'époque contemporaine (à partir du XVIII[e] siècle), les pays européens ont pratiqué une politique colonialiste dans le but d'étendre leurs frontières et de s'enrichir. La France en Algérie..., l'Angleterre en Inde... Les modes de domination instaurés dans les colonies sont divers, quelques faits :

- Au Congo, approprié par le Roi Léopold II puis donné à la Belgique en 1908, l'État belge exploite d'immenses richesses, des missionnaires viennent évangéliser, les « indigènes » sont soumis au travail et parfois à des traitements inhumains. Des interventions médicales sont efficaces mais l'enseignement est laissé aux missionnaires et limité.
- En Algérie (1830), l'armée française fait face à la résistance locale et massacre des populations civiles.
- En Tunisie (1881) et au Maroc (1912), la France impose un « protectorat » intéressé certes mais laissant en place les autorités locales et respectant les traditions.
- En Inde (1857), alors que dans ce pays il y avait une activité de production textile avec des fileuses et des tisserands habiles, les Britanniques imposent l'importation de tissus en coton d'Angleterre.

Documents, voir notamment :

- Circulaires de la Communauté française 4260, Valise pédagogique Congo : http://www.enseignement.be/hosting/circulaires/document_view.php?do_id=4477, dossiers:
- http://www.espace-citoyen.be/dossiers/14-la-colonisation-un-souvenir-indelebile/ (rappel historique, colonisation du Congo belge (1876-1913), décolonisation du Congo belge (1921-1960), Colonisation et mondialisation, Qu'en pensent les congolais ?, Bonga « Les colons nous empêchaient de pratiquer notre culture »



Séquences à partir des pages 8-11

> Déroulement

Mise en situation : Se projeter dans une colonisation imaginaire

- Selon la teneur de l'atelier philo, l'enseignant peut proposer aux élèves de se projeter fictivement dans un scénario de conquête d'un territoire, avec une question comme : « En s'inspirant du récit *Les Invités*, nous avons réfléchi à la manière dont on peut, lorsqu'on n'est pas chez soi, se trouver une place sur le territoire de l'autre. Alors imaginons que nous partions, comme ça s'est produit à des moments de l'histoire, à l'autre bout du monde, nous installer sur un territoire lointain pour y vivre. Et que nous découvrions des gens qui vivent là-bas, installés avant nous. Comment appliquer les idées que nous avons eues dans ce cas ? Faut-il renoncer et repartir chez nous ? Ou comment occuper les lieux ? Comment nous comporter ? Comment pourrait réagir la population locale ?... »
- Dans les idées et justifications des élèves, viendront des éléments inspirés par leurs représentations d'épisodes historiques plus ou moins connus : on pourra embrayer sur ces exemples. Par exemple :

«Vous vous inspirez de l'exemple de... (des Indiens d'Amérique du Nord par exemple) : nous pourrions faire le tour de quelques autres situations dans l'histoire où, comme là, des peuples autochtones ont vu débarquer un envahisseur qui s'est comporté de telle ou telle manière, et voir, en partie, ce qui s'en est suivi. ».

1. Observer en groupe un épisode de conquête, de rencontre ou de colonisation

Rechercher et analyser des documents en groupe (s'il y a 2 groupes par thème, ils peuvent se réunir pour coopérer dans un 2e temps, avant l'exposé en plénière). Questionner pour en savoir plus et poser des hypothèses. Chaque groupe s'occupant d'un thème parmi des propositions, par exemple :

- Les échanges autour de la Méditerranée
- Grecs, Romains et Gaulois
- La conquête du « Nouveau Monde »
- Les échanges avec les civilisations arabes
- Le colonialisme européen

2. Rassembler collectivement un éventail d'observations.

Rassembler les découvertes : exposé par chaque groupe en plénière.

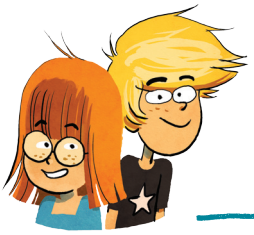
Compléter et rechercher (de manière plus autonome ou plus guidée par l'enseignant) des informations utiles. (Voir repères-matière pour l'enseignant)

3. Relire *Les invités* plus précisément comme une histoire métaphorique de la colonisation.

«Y a-t-il des moments ou des images de cette histoire imaginaire qui pourraient nous faire penser, comme si c'était une fable, à des situations qu'on peut rencontrer dans le contexte de la colonisation ou de l'occupation d'un pays par des conquérants ? »

> « *Puis est arrivé le moment où il ne restait plus grand-chose dans les placards* »
Pillage et exportation vers la métropole de ressources importantes du pays colonisé, pénurie pour la consommation de ce pays...

> « *Nos invités ne semblaient pas inquiets et, toujours en souriant et en chantant, ils nous ont expliqué comment faire pousser des graines qu'ils avaient apportées.* »



Séquences à partir des pages 8-11

Rôle d'éducation et de transmission de techniques plus avancées…

> « *Finalement, nous avons travaillé seuls.* **(…)** *Les invités nous encourageaient en chansons et ça nous donnait du cœur à l'ouvrage.* »

Exploitation de la main d'œuvre locale, de manière plus contrainte ou plus paternaliste…

> « *À la maison, c'était un peu dur, on dormait tous dans le même lit.* »

Contraste entre la vie souvent plus aisée (pas toujours, comme en Algérie) des colons et la pauvreté de la population locale.

> « *Nous avions, grâce à eux, appris une nouvelle langue, des chansons, et tout un tas de trucs formidables* »

Suprématie de la culture du pays colonisateur, imposition de sa langue… (voire de son histoire : « nos ancêtres les Gaulois »…)

Il sera important, comme à d'autres moments de cette activité, d'éviter la généralisation et le manichéisme, d'utiliser des termes modérateurs et de questionner plutôt que d'affirmer, de pointer des exemples contradictoires, de voir les conséquences tant négatives que positives.

> Prolongements

- Lecture par l'enseignant aux élèves d'extraits d'un roman historique autour de la colonisation. Lecture des BD historiques de *Philéas & Autobule* (voir références plus haut) ; Présentation de *Tintin au Congo* d'Hergé (selon l'âge, discuter de la pertinence d'une censure de ce livre qui véhicule des stéréotypes colonialistes)

-Vision d'un film, par exemple (à partir de 11-12 ans) :

Le chemin de la liberté de Philip Noyce (Australie, 2002, 1h34). Dossier pédagogique : http://www.grignoux.be/dossiers-pedagogiques-170

Danse avec les loups de Kevin Costner, (USA, 1990, 3h00) : http://www.grignoux.be/dossiers-pedagogiques-20

Même la pluie - También la lluvia d'Icíar Bollaín (France - Mexique - Espagne, 2010, 1h43) : http://www.grignoux.be/dossiers-pedagogiques-313 (dont documents pour préparer le film)

- Invitation en classe d'un témoin : par exemple, un Congolais qui raconte des souvenirs d'avant l'Indépendance, un témoin du côté colonial…

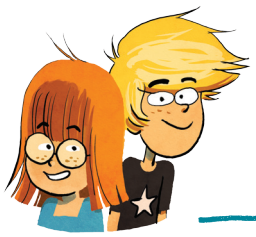
COMPÉTENCES

Eveil historique :

… se montrer attentif aux indices concernant la vie en communauté aujourd'hui et autrefois, ici et ailleurs : … modes d'oppression ou d'exclusion… (754-755)
Lire une trace du passé. Exploiter des sources historiques… [H11-14]

Langue française :

…document à structure narrative : repérer l'essentiel d'une histoire, d'un récit (1424-5)
Saisir l'intention de l'auteur (…sens métaphorique) [F4]



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°42

Séquences à partir des pages 20-21

À quoi faut-il penser pour imaginer un monde idéal ? Peut-on penser à un monde idéal tout seul ?

Envisager ces questions c'est penser aux coulisses du monde rêvé, prévoir l'envers du décor pour ne pas être désagréablement surpris. C'est imaginer ce qu'il ne faut surtout pas oublier **derrière les évidences** à ne pas manquer ; par exemple si l'on pense que chacun doit pouvoir manger à satiété, comment va-t-on organiser la gestion (répartition et renouvellement) des ressources ? Si l'on pense que chacun doit avoir une place, celle-ci peut-elle évoluer ? Comment concilier sédentarité et nomadisme ? Comment se représenter une société qui n'est pas immuable ? Aborder ces questions c'est donc prendre conscience de la **complexité du monde** et des liens qui relient les personnes, les activités qu'elles mènent et leurs cultures; des rapports de force qui surviennent nécessairement. Par conséquent, il semble illusoire de vouloir faire l'économie d'autrui dans la réflexion sur un monde idéal puisque les points de vue, les contextes et les intérêts varient tellement d'un individu – d'une population ou d'une époque – à l'autre ! Ces questions permettent in fine de souligner le **caractère heuristique de l'utopie** : elle est un outil de recherche qui permet de pointer les **valeurs** en péril, les lacunes ou les défauts du monde actuel en les comblant. L'utopie est le fruit d'une réflexion inscrite dans le temps : les utopies d'hier ne sont pas celles d'aujourd'hui. Elle est un idéal vers lequel il faut tendre et qui peut guider nos actions et améliorer la société mais en aucun cas un système à parachuter tel quel ; en témoignent les dérives totalitaires inspirées d'une certaine idée du Bien Commun... Il est important de pouvoir échanger ensemble sur les changements proposés par chacun afin de voir si cela peut convenir à tout le monde ou encore pour déterminer si c'est « **le meilleur des mondes possibles** »* parmi tant d'autres imaginés mais non réalisables dans les conditions qui sont les nôtres.



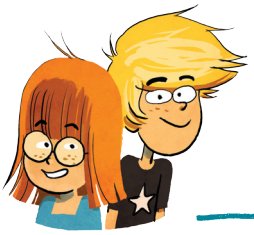
EXERCICE PHILO : « Oui mais »

Nous vous proposons ici un **petit exercice de problématisation**** à insérer dans la discussion que vous mènerez à partir du fil rouge. Le procédé utilisé est simple et efficace pour creuser les évidences, envisager les implications, faire surgir les contradictions qui pourraient survenir dans la confrontation des enjeux d'un monde utopique aux conditions existantes, aux réalités actuelles.

Lors de la discussion, notez au fur et à mesure les éléments constitutifs d'une cité idéale proposés par les enfants. Vous pouvez leur demander d'y réfléchir seuls au préalable et de noter leurs idées sur une feuille. Pour chaque élément, écrivez au tableau « oui mais » à côté et discutez collectivement de ce qu'on pourrait souligner comme difficulté(s) à sa mise en place. Notez les idées données par les enfants. Amenez-les ensuite à poser des questions à partir des difficultés soulevées.

*Pour utiliser l'expression du philosophe allemand Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716).

**Procédé d'exercice inspiré des livres d'Oscar Brenifier de la collection *PhiloZenfants* aux éditions Nathan.

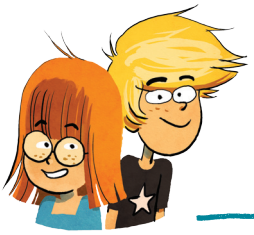


Séquences à partir des pages 20-21

Exemples :
À quoi faut-il penser pour imaginer un monde idéal ?
- « À ce que tout le monde ait une place »
OUI MAIS
Toutes les places ne se valent pas.
➔ *Comment garantir à chacun une place qui lui convient ?*
On peut ne plus aimer notre place.
➔ *Pourrait-on encore changer de place ? Comment ?*
Il y en a qui ne restent pas en place, qui voyagent.
➔ *Comment imaginer un monde en perpétuel changement ?*
Il pourrait ne plus y avoir assez de place et qu'on nous vole la nôtre.
➔ *Est-ce que cette place nous appartient ou bien nous est-elle « prêtée » ?*
…

- « À prévenir les conflits, les guerres »
OUI MAIS
Ce n'est pas possible de toujours être d'accord.
➔ *Peut-on toujours éviter les conflits ?*
Les disputes permettent de mieux se connaître.
➔ *Les conflits ne servent-ils à rien ?*
Ce qui compte c'est de pouvoir faire la paix.
➔ *Un monde idéal ne devrait-il pas plutôt envisager la manière de régler les conflits ?*
…

Vous pouvez utiliser l'exercice comme décrit ci-dessus : dans ce cas, ce sont les enfants eux-mêmes qui cherchent à problématiser leurs propres propositions, collectivement. Mais vous pouvez également vous plier à l'exercice à titre personnel, en guise de préparation mentale à la discussion, ce qui est formateur pour votre pratique de terrain. Dans ce cas, vous vous constituerez en amont une batterie de questions de relance à partir des propositions que vous aurez anticipées (et même si d'autres éléments sortiront lors de la discussion, vous vous serez alors fait la main au questionnement).



Séquences à partir des pages 20-21

LEÇON PLURIDISCIPLINAIRE : On était des architectes ! ou Rêver et construire son environnement, sa cabane.

> Références

- Luc Schuiten, *Archiborescence*, Ed.Mardaga, 2006
- Luc Schuiten, *Habitarbre*, Ed.Mardaga, 2006
- Luc Schuiten, *Vers une cité végétale*, Ed. Mardaga, 2010
- Dossier pédagogique autour de l'œuvre de Luc Schuiten : http://citevegetale.net/vegetal_city_francais.pdf
- Valise pédagogique de sensibilisation à l'architecture : http://www.caue56.fr/services/fichiers/valise_pedagogique.pdf
- Dossier didactique sur la maison, le village, la ville : http://www.ac-nancy-metz.fr/ia88/GDFArtsVisuels/maison/maison.htm

> Préparation

- Le lien philo :

Dans cette séquence, l'enseignant pourra choisir d'aborder ou non certaines étapes selon sa convenance. Cependant, nous pensons qu'il est préférable d'associer les leçons plus classiques (la classe-promenade et le plan de la classe par exemple) aux ateliers philosophiques, qui réfléchissent à ce que peut être un habitat idéal. L'association de la leçon et de l'atelier philosophique permet de donner plus de sens et de liberté aux enfants, tout en garantissant le recours au concret. En effet, il s'agit bien de rester les pieds sur terre puisqu'il est question de notre environnement immédiat (notre chambre, notre école, notre quartier).

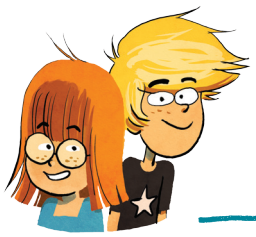
- La visite du quartier :

Il est intéressant que l'enseignant fasse lui-même un repérage. Il pourra ainsi prévoir des pauses en des endroits plus riches en observations, des observations ludiques (en ayant, par exemple, photographié des détails à reconnaître d'après photo). Ce faisant, il est important que l'enseignant fasse pour lui-même les démarches qu'il proposera aux élèves : imaginer son propre quartier rêvé, exprimer ce qu'il entend lui-même par habiter, etc. S'il le souhaite, il pourra participer lui-même aux réalisations.

- La création de cabanes rêvées :

Cet exercice de création de cabanes conclut la séquence. C'est une mini-réalisation architecturale qui, telle un fil conducteur, relie les différentes étapes entre elles.

La cabane de chacun sera sa réalisation d'un espace personnel, rêvé, libre et néanmoins ancré dans l'expérience qui sera directement évoquée à différents moments.



Séquences à partir des pages 20-21

> Déroulement

1. S'approprier l'espace quotidien

Éveil géographique : - Faire une promenade dans les lieux environnant l'école :

Sur le parcours, laisser une place aux cinq sens : parfois caresser la pierre ou le béton froid ou chauffé au soleil, sentir les odeurs du marché ou des voitures, écouter des oiseaux ou le son de travaux, tester l'écho des voix dans une église, etc. Repérer des détails urbanistiques et architecturaux particuliers. S'arrêter en un lieu choisi pour un mini-cercle de parole où chacun va choisir une observation (visuelle ou autre) pour la communiquer aux autres : Un détail que je voudrais vous montrer ici c'est..., parce que ça me ... (impression, pensée à ce propos).

Photographier : - S'approprier (ou construire) des cartes et des plans :

Après cette découverte par la promenade et avec des plans (un plan collectif agrandi au tableau et des plans individuels photocopiés) et la collection de photos, on pourra inscrire, individuellement et collectivement, des itinéraires-types (maison-école, maison-commerces, trajets quotidiens, visites...). On pourra chercher et coder un itinéraire-défi (ex. : Comment aller, à pied, agréablement de l'école à la bibliothèque ? Où s'arrêter et pourquoi ?...). Personnaliser son plan individuel en y indiquant un lieu où une histoire est arrivée, la résumer ou la dessiner dans une bulle reliée à l'endroit sur le plan.

Remarque : si l'école n'est pas dans le village où vivent certains enfants, ceux-ci peuvent travailler individuellement à partir d'un plan de leur village tout en collaborant au plan collectif du quartier de l'école.

Exercices de géographie – Mathématiques : Traces et analyses sur le plan de la commune ou de la ville

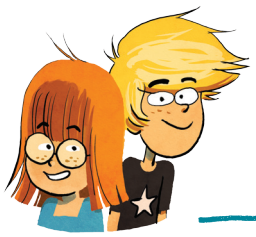
- Localiser et colorier différemment les bâtiments et les espaces de types variés (bureaux, logements, parcs...)
- Repérer les grandes voies de circulation qui coupent les quartiers et leurs directions
- Repérer les impasses, piétonniers, voies à circulation lente
- Additionner pour une personne (enfant ou adulte) le temps de trajet pour aller faire telle activité (piscine...) d'un point à l'autre
- Calculer les surfaces d'espaces verts, comparer à ceux d'autres quartiers
- Reporter des trajets de bus d'après une carte de réseaux de transports en commun
- Suivre le trajet d'un transport en commun en notant tous les arrêts et le temps que cela prend d'aller d'un point à un autre (de l'école au terminus, de l'école au centre commercial, etc.)

Pour la méthodologie des cercles de parole : fiche pédagogique en annexe DP n° 4

2. Changer et garder ! (dans le village, le quartier)

Expression écrite/orale :

Après cette appropriation de l'espace quotidien, les enfants peuvent jouer à rêver leur espace proche, proposer leurs éléments de « cité idéale ».



Séquences à partir des pages 20-21

En double cercle de parole, après une écriture ou un dessin individuel, présenter chacun au groupe :
- Une chose que je voudrais changer dans mon quartier – mon village !
Pour... Parce que ...
- Une chose que je voudrais garder dans mon quartier – mon village ! Parce que... Pour...
En intégration collective de ce double-cercle, observer comment on a rêvé de changements très divers mais à partir d'idéaux communs. Sans doute à partir des utopies exprimées en atelier philosophique. Observer aussi des idées de valeurs plus originales.

En déduire qu'on ne peut pas changer à partir de rien : on part de valeurs en péril (rencontre entre les personnes, relation à la nature), on tient compte des autres, pour que tous y trouvent leur place (place pour toutes les générations), on a parfois des désirs plus fous (comme le facteur Cheval). On verra si et comment ces désirs utopiques (voir *La cité végétale*) peuvent s'intégrer dans la réalité, faire évoluer la société.

3. Jouer à créer un espace rêvé

Arts plastiques – expression orale/écrite :

À partir de tous les souhaits de changer et de garder : Ré-urbaniser l'environnement en redessinant le village ou le quartier. Harmoniser collectivement les propositions de « cités idéales », parfois en complétant les transformations (ajouter des espaces piétonniers, un transport collectif...), parfois en commençant à faire émerger des solutions à des souhaits théoriques par des architectures imaginaires (voir Schuiten).

- Greffer :

Créer un espace rêvé en découpant un petit morceau d'un dessin de Luc Schuiten, en le collant sur une grande feuille et en complétant librement.

- Transformer :

Inversement, à partir de cette image, choisir un détail d'une maison ou d'un endroit pour s'abriter.

- Végétaliser :

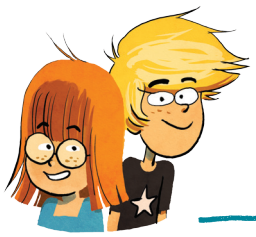
Placer un calque sur des photocopies agrandies de paysages urbains et végétaliser avec des collages, pastels ou autres couleurs. « Ajoutez des plantes, des formes organiques, redessinez les façades selon vos goûts, coloriez ce que vous préférez plus vif... En résumé : arrangez cette ville pour qu'elle devienne plus agréable à vivre ! »

Réaliser un album collectif où l'on pourrait découvrir les paysages urbains « avant » et « après », calque posé sur la photo et la transformant.

- Observer les racines et faire évoluer :

Luc Schuiten a imaginé l'évolution d'une rue de Bruxelles au fil du temps. Il est reparti 150 ans en arrière et s'est projeté jusqu'à 150 ans dans le futur, avec un arrêt sur image tous les 50 ans. Les textes qui suivent sont tirés de la description qu'il donne de ces images du passé et du futur (Dossier pédagogique autour de l'œuvre de Schuiten, p. 40).

Observer ces dessins évolutifs de Luc Schuiten, repérer les critères de changement et les valeurs.



Séquences à partir des pages 20-21

Puis imiter sa démarche : À partir d'une photo de rue du quartier proche ou du village et, si on en dispose, d'une photo ancienne du même lieu : dessiner la rue telle qu'on l'imagine devenue dans 50 ans, 60 ans,...

4. Comment peut-on habiter ?

Géographie – Français :

Etudier et créer différentes manières d'habiter : Rechercher des images et des explications dans des dictionnaires, encyclopédies, sites internet. Elaborer des affiches en groupe : Comment est-ce d'habiter : une péniche ? ...une yourte ? ...un tipi ? ...un habitat traditionnel japonais ? ...une roulotte ? ...une médina ?... Éviter les clichés : la plupart des Japonais vivent dans des immeubles modernes, etc.

- Fabriquer un jeu de dominos :

Réaliser un jeu de dominos à partir des illustrations trouvées où on devra apparier un paysage et son habitat. Bricoler (coller un paysage + un habitat – noter derrière la région + le nom de l'habitat), rédiger un texte de règles, présenter le jeu à une classe de plus jeunes.

Réaliser des « fiches de géographie » sur les types de paysage et leurs habitats et transmettre aux plus jeunes des repères observés.

- Transformer sa manière d'habiter en une autre :

Dessiner sa propre maison sur une feuille.

Puis la transformer afin de pouvoir y vivre si elle était construite, par exemple, au Pôle Nord, au Botswana ou dans la forêt amazonienne...

Pour ce faire, réfléchir au climat, aux ressources disponibles et aux dangers naturels de chaque région.

5. Habiter une chambre, une maison, qu'est-ce que c'est ?

Expression écrite :

Réfléchir sur la notion d'habiter sa chambre ou sa maison avec une rédaction écrite en pastiche à un texte littéraire.

- Imaginer d'abord sa propre réponse spontanée à la question « Habiter une chambre qu'est-ce que c'est ? ». D'abord, noter par mots-clés tout ce qu'on a fait ces derniers temps à la maison, tout ce que notre habitat (chambre ou plus : salle de bain, salle à manger...) nous a permis ou obligé de faire.

- Puis écouter la lecture du récit de Pérec.

« Habiter une chambre, qu'est-ce que c'est ? Habiter un lieu est-ce se l'approprier ? Qu'est-ce que s'approprier un lieu ? À partir de quand un lieu devient-il vraiment vôtre ? »

« C'est le début du récit d'un écrivain Georges Pérec. Il raconte pour lui-même. Vous pourrez modifier ce texte et le continuer selon votre vie à vous. Voici sa suite. »

« Est-ce quand on a mis à tremper ses trois paires de chaussettes dans une bassine de

Séquences à partir des pages 20-21

matière plastique rose ? Est-ce quand on s'est fait réchauffer des spaghettis au-dessus d'un camping-gaz ? Est-ce quand on a utilisé tous les cintres dépareillés de l'armoire-penderie ? Est-ce quand on a punaisé au mur une vieille carte postale représentant le songe de sainte Ursule de Carpaccio ? Est-ce quand on y a éprouvé les affres de l'attente, ou les exaltations de la passion, ou les tourments de la rage de dents ? Est-ce quand on a tendu les fenêtres de rideaux à sa convenance, et posé les papiers peints, et poncé les parquets ? » (*Espèces d'espaces*, Edition Galilée, 1974)

« Chacun va pasticher ce récit pour exprimer comment lui, elle, "habite" sa maison : Qu'est-ce qu'on y vit, qu'est-ce qu'on y fait de particulier qui nous permet de dire qu'on l'"habite" ?«

L'enseignant peut lire, à titre d'exemple, le début de sa propre version, en jouant par exemple sur un ton humoristique :

« Habiter une chambre (une maison), qu'est-ce que c'est ? ...
Est-ce quand on a mis une machine à tourner avec le linge sale de toute la famille ? Est-ce quand on y a fait brûler le gâteau ? Est-ce quand on avait utilisé tout le papier pour l'imprimante la veille d'un examen ? Est-ce quand on a collé des schtroumfs au frigo ? Est-ce quand on y a éprouvé les affres de l'attente quand notre fille est revenue en retard d'une soirée, ou qu'on a ri aux larmes avec..., ou qu'on y a passé des nuits blanches quand le bébé faisait des dents ? Est-ce quand on a assorti la nappe aux rideaux, et qu'on est tombé de l'échelle en posant les papiers peints à fleurs ? »

- Éventuellement : Lecture « théâtralisée » à toute la classe. Illustration par chacun d'un de ses Est-ce quand... et rassemblement des dessins en une affiche ou un livret, sous le texte de Perec : Habiter une chambre, une maison, qu'est-ce que c'est ?

6. Comment est notre classe ?

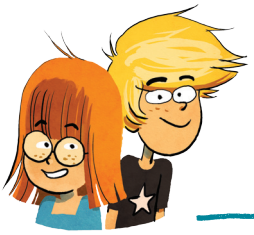
Mathématiques :

- Représenter sa classe, par groupes, sous forme d'un dessin rapide et personnalisé : « Comment est votre classe ? Imaginez que vous devez la dessiner pour la faire voir à quelqu'un d'extérieur. Vous allez réaliser votre dessin par groupe, en 10 minutes. »

Comparer les images : plans, représentations à 2 ou 3 dimensions, distorsions intéressantes ou non.

- Observer des plans d'architecte, si on en dispose, ou rassembler des consignes pour un dessin plus rigoureux et néanmoins représentatif (donc éventuellement plus créatif). Amener la nécessité de mesurages, d'outils, d'un choix et d'un calcul de représentation à l'échelle... Des choix seront faits quant aux détails à représenter ou non.

- Se partager les tâches et réaliser collectivement un plan de la classe rigoureux.
Réfléchir : « Habitons-nous notre classe comme nous habitons notre maison, notre chambre ? »



Séquences à partir des pages 20-21

7. Changer et garder ! (dans la classe et/ou dans ma chambre)

Expression écrite/orale :

Cette consigne est à adapter : selon qu'on a réalisé la 6e étape ou non, et aussi selon la confiance avec ce groupe s'il s'agit de parler de décrire sa chambre, son intimité.

- Une chose que je voudrais changer dans ma classe... et/ou ...dans ma chambre...
- Une chose que je voudrais garder dans ma classe... et/ou ...dans ma chambre...

Voir les consignes de la 2e étape.

8. Jouer à créer des pièces imaginaires (dans l'école et/ou dans la maison) :

Arts plastiques – Philo :

Selon la 7e étape : « Nous avons imaginé des choses à changer dans notre classe (notre maison), d'autres choses à garder. Et si nous étions le nouvel architecte de la classe ou de notre chambre ? Dessinez un projet. »

Ajouter du sens :
« Habiter une chambre, ou une autre pièce de la maison, ça peut être aussi y trouver un espace pour des choses importantes pour soi : y réfléchir, y lire, y chanter, y danser, s'y entraîner à..., s'y parler, s'y faire beau ? ». Ou : « Habiter une classe ça peut être aussi y trouver un espace pour certaines choses importantes pour nous : ... ? ».

Dessin créatif – écriture – philo. Un monde de maisons-miroirs :

« Imaginez un monde où chacun construirait sa propre maison, selon sa personnalité. »
Rassembler ces productions dessinées et écrites, en discuter.

9. Construisons notre cabane...

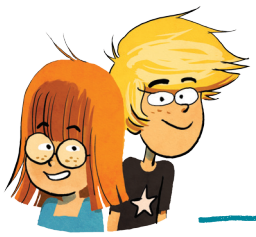
Chacun va se créer une cabane (que les élèves choisiront intuitivement, de concevoir pour le futur ou pour le présent). Puis on réalisera un quartier collectif.

Ces 5 ateliers successifs peuvent déjà être pratiqués séparément, partiellement ou en parallèle avec les activités précédentes.

- Rêve ton histoire...

Se rêver une histoire. L'écrire et la dessiner :
« Imaginez qu'il va vous arriver une histoire, une histoire chouette. Si ça vous ennuie que cette histoire vous arrive à vous, imaginez que vous êtes l'auteur d'un roman ou d'une bande dessinée, que vous partez d'un personnage qui a un peu votre caractère et aime les mêmes choses que vous. Quel est le début de l'histoire ? Vous pouvez le dessiner ou l'écrire. »

Proposer éventuellement un coup de pouce pour lancer la rédaction :



Séquences à partir des pages 20-21

Je m'appelle... Je suis... Dans la vie, j'aime... Un beau jour...

- Rêve ta cabane...

Réaliser un dessin avec explications :
« À partir de votre début d'histoire, il faut maintenant penser à vous installer, nous dirons qu'il vous faut (à vous ou à votre personnage) une cabane, un chez-soi. »

« Déterminez à quoi va vous servir votre cabane : Qu'est-ce que vous voulez y faire ? Qu'est-ce que vous avez envie d'y installer ? Est-ce une cabane pour se reposer ? pour se cacher ? pour recevoir des amis ? pour s'isoler ? pour observer ? pour jouer ? pour d'autres choses ? »

Rassurer éventuellement : « Sachant qu'il y aura quelque part un bon petit génie pour aider à résoudre les problèmes matériels. »

- Planifie ta cabane...

Dessiner ou décrire où la cabane pourrait être installée :
« Où voudriez-vous installer votre cabane : À la campagne ? dans un champ ? en forêt ? en ville ? Quel est le décor ? »

Réaliser un plan de sa cabane avec des mesures :
« Maintenant à vous d'être l'architecte : réalisez un plan de votre cabane avec ses mesures réelles. Réfléchissez plus précisément, en faisant cela, aux détails de ce nouvel espace que vous vous créez. »

À ce moment, si on ne l'a pas encore fait, il sera intéressant que les élèves voient des exemples : à partir de bandes dessinées ou du site internet de Luc Schuiten, on pourra regarder les villes et les maisons qu'il a créées. On pourra aussi rassembler toutes les images d'habitats différents récoltées si on en a fait la recherche (habitat nomade ou fixe comme la yourte ou la maison traditionnelle japonaise). Et se baser sur les activités (3) et (8) ci-dessus.

- Réalise ta cabane...

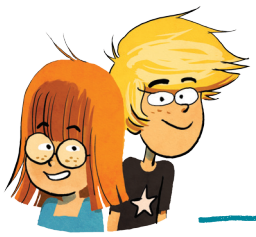
On pourra s'inspirer directement du bricolage pp. 6-7 : une cabane dont on peut voir l'intérieur en transparence, selon un modèle facile à réaliser pratiquement.

Ou, si on dispose d'un temps plus long et d'une logistique assez fournie, on pourra permettre à chacun d'élaborer une maquette originale, avec tous les apprentissages techniques à la clé : Construire en volume à l'aide de cartons, manipuler de la pâte à modeler, de l'argile, recouvrir la maquette de collages, peintures, dessins, etc.

- Réunissez vos cabanes...

Rassembler les réalisations de toute la classe (si elles sont faites sur le même modèle et avec le même gabarit ce sera plus aisé) :
« Pourrions-nous réunir toutes ces cabanes pour former un ensemble : un quartier, une ville, un village? »

Les idées seront stimulées, par exemple en laissant imaginer que des cabanes pourraient être mobiles (on pourrait leur ajouter des roues), elles seront notées et on décidera d'un premier agencement pour former la maquette d'un village, d'un quartier de ville ou d'un immeuble (en superposant les cabanes par exemple). On y ajoutera



Séquences à partir des pages 20-21

des voies de communication, de la végétation, des aménagements esthétiques, etc.. On pourra procéder à des modifications du site, par la suite : transformer l'espace, varier les groupements, concevoir des alternatives en fonction d'un facteur extérieur ou autre.

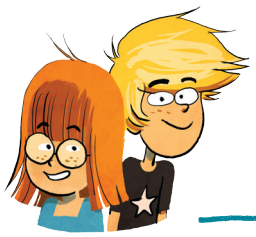
COMPÉTENCES

Eveil historique :

Utiliser des représentations spatiales [G19-20] Lire un paysage, une image géographique. Lire une carte, un plan [G19-20 – HG2] Par des exercices pratiques sur le terrain, puis en consultant des images géographiques (photos, affiches, peintures, dessins…), apprendre à lire un paysage… (793-794) En consultant des images géographiques : identifier les éléments dominants du paysage : … bâtiments (habitat, usine…). Caractériser les composantes… : marques de l'homme (800-801)

Langue française :

Inventer, continuer, transformer une histoire (1291). Rechercher et inventer des idées, des mots. Réagir à des documents écrits, visuels [F45-46].



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°42

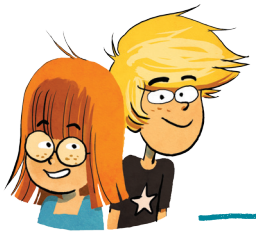
Séquences à partir des pages 22-23

Quand la vie des autres nous regarde-t-elle ? Qu'a-t-on le droit de savoir sur une personne ? Qu'est-ce que l'intimité d'une personne ? Est-ce la même chose pour tout le monde ?

Se poser ces questions c'est interroger les raisons qui nous poussent à nous intéresser aux autres en franchissant parfois les limites de l'intimité. Quand ces raisons sont-elles valables et quand sont-elles irrecevables, ou encore incertaines et problématiques ?

La curiosité est naturelle : nous voulons comprendre le monde qui nous entoure pour toujours mieux interagir avec lui. Nous avons besoin de savoir pour nous adapter : va-t-il pleuvoir demain ? Y aura-t-il une grève des trains ? Quelles décisions sont prises par nos dirigeants ? Quelles conséquences vont-elles engendrer ? Que se passe-t-il ailleurs dans le monde ? Quelles répercussions cela peut-il avoir chez nous ? Il est légitime que nous ayons accès à ce qui va, de près ou de loin, avoir un impact sur notre vie et par conséquent sur nos choix et décisions, de la plus prosaïque à la plus héroïque. Ces informations-là se doivent d'être publiques. Et les journalistes sont les personnes qualifiées pour aller les trouver et nous les transmettre par un filtre de critères de sélection bien déterminés : la proximité des faits, leur fiabilité, leur gravité, le nombre de personnes potentiellement intéressées (les médias parlent plutôt du foot que de la pétanque), etc. ces critères peuvent eux-mêmes être questionnés en regard de leur pertinence par rapport à ce qui touche à notre environnement, en regard de leur degré de transparence par rapport à l'engagement qu'ils tiennent vis-à-vis de certaines personnes ou groupe de personnes (annonceurs, partis politiques,...). Ils deviennent en outre problématiques lorsqu'ils traitent d'informations relatives à la vie privée des individus : que faut-il protéger en dépit du contenu à transmettre ? Le nom, l'adresse, le visage ? Pas toujours évident de trancher ! Et si ce sont des personnalités publiques cela se corse davantage : jusqu'où la vie privée des personnalités publiques doit-elle ou peut-elle être accessible à tous ? Si un chanteur à succès a une nouvelle petite amie, dire que ça chamboule notre vie sentimentale suffit-il pour avoir droit à cette info ? Quelle proximité ces personnes peuvent-elles décemment entretenir avec leur public ? Et ont-elles toujours conscience des risques liés à leur exposition médiatique si elles font le choix de se dévoiler ? Lors de « débordements » quelle part de responsabilité devrait revenir aux médias, quelle part aux stars et quelle part au public ?

Aborder ces questions c'est donc aussi prendre conscience de sa propre consommation des médias, en ce compris la presse people, afin de mieux se connaître et de reconnaître, d'expliquer, voire de juger, certaines attitudes voyeuristes ou intrusives. Cette réflexion pouvant s'appliquer par ailleurs à tout groupe d'appartenance sociale (famille, classe, équipe de sport,...) avec lequel il y a des choses à partager et d'autres à préserver.



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°42

Séquences à partir des pages 22-23



EXERCICE PHILO :
Plan de discussion sur les notions d'intimité, de partage, de proximité, de curiosité, de vie privée.

Les questions du présent plan de discussion* permettront une entrée en matière pour la leçon qui suit.

Droit de savoir, vie privée – vie publique

- Quand la vie des autres nous regarde-t-elle ?
- Qu'a-t-on le droit de savoir sur une personne ?
- Pourquoi souhaite-t-on connaître la vie privée des stars ?
- La vie privée des stars est-elle plus intéressante que la nôtre ?
- Est-ce que cela intéresse tout le monde ? Si non pourquoi ?
- Quel genre de personne cela intéresse-t-il ?
- La curiosité est-elle un vilain défaut ?
- Où est la frontière entre la vie publique et la vie privée ?
- Est-elle au même endroit pour tout le monde ?
- Quand on parle de protection de la vie privée de quoi parle-t-on ?

Intimité et proximité

- Les personnalités publiques doivent-elles être proches de leur public ?
- Être proche et être intime est-ce la même chose ?
- Quelle(s) différence(s) fais-tu entre l'intimité et la proximité ?
- Qu'est-ce que l'intimité d'une personne ? Son corps ? sa famille ? ses goûts ? ses pensées ? son adresse ? sa maison ?...
- L'intimité, est-ce la même chose pour tout le monde ?
- Respecter l'intimité d'une personne, cela signifie-t-il la même chose avec un inconnu, une connaissance, un ami, un frère, un parent ?
- Peut-on admirer une personne sans la respecter ?

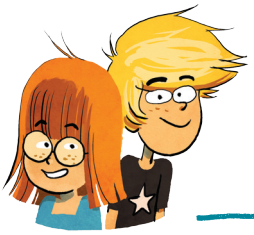
Se dévoiler, partager – ne pas partager

- Qu'est-ce qu'une personne peut dévoiler d'elle-même ?
- Une personne a-t-elle le droit de tout dévoiler en ce qui la concerne si c'est son choix ?
- Quelles sont les choses qu'on choisit de partager avec d'autres, celles qu'on doit partager et celles qu'on ne doit pas partager ?

- o Le bus.
- o Sa place dans le bus.
- o Sa musique dans le bus.
- o La cour de récréation.
- o Sa collation.
- o Ses jeux.
- o Ses loisirs.
- o Ses amis.
- o Ce qu'on sait.
- o Ses émotions
- o Son carnet secret
- o Ce qu'on croit
- o Les secrets qu'on nous confie.
- o Ses parents.
- o Sa chambre.
- o Son bain.
- o Son corps.
- o Son image.
- o Ses pensées.

- Qui sont ces autres avec qui l'on partage ou non toutes ces choses ?
- Les connaît-on un peu, très bien ou pas du tout ?

*Au sujet des plans de discussion : voir les indications théoriques fournies en pages 14-15 du dossier pédagogique N°37 *Que cachent les apparences ?*



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°42

Séquences à partir des pages 22-23

LEÇON D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À LA CITOYENNETÉ : Le respect de la vie privée dans les médias

> Préparation

L'atelier philosophique aura fait réfléchir aux limites de la curiosité : Quand la vie des autres nous regarde-t-elle ? Qu'a-t-on le droit de savoir sur une personne ? Qu'est-ce que l'intimité d'une personne ? Est-ce la même chose pour tout le monde ?

Les médias nous plongent dans la vie du monde mais aussi dans la vie des autres. Quelle peut être notre responsabilité de consommateur de ces informations ? Quelle peut être la responsabilité et l'éthique des médias ?

On choisira bien sûr des thèmes d'actualité présents dans la presse au moment où on réalise cette séquence.

> Déroulement

1. Déjà-là et lecture des pages

« Savez-vous ce que sont les « paparazzis » ? » « Connaissez-vous des exemples ? »

À partir de ces représentations initiales, lire les pages et les commenter en mettant l'accent sur la notion de protection de la vie privée.

Amener la suite, soit si des élèves se projettent dans l'idée qu'on pourrait révéler un secret de leur propre vie et qu'ils seraient la cible de paparazzis, soit en abordant la question : Et toi, aurais-tu envie d'être célèbre ?

2. Expérimenter : Réaliser une parodie de journal à sensation

- Remarquer que, souvent, les informations collectées par les paparazzis sur les stars sont assez dérisoires. On va nous montrer une photo d'une actrice faisant son marché, promenant son bébé en poussette ou mangeant un cornet de glace, etc. On va nous faire une révélation sur elle : son gros rhume, son régime amaigrissant…
« Et si nous étions connus et qu'un paparazzi, planqué derrière la haie de notre jardin ou scrutant notre fenêtre, observe un détail banal de notre vie et, n'ayant que cette information à livrer à son journal, en fasse une révélation croustillante avec photo exclusive… ? »
- Faire, collectivement, l'inventaire de petits faits de la vie quotidienne de chacun, en restant dans la banalité : « Prenons des petits faits de notre vie privée, qui en fait sont très ordinaires, mais qui pourraient faire l'objet d'une révélation si nous étions célèbres, qu'un journal à sensation pourrait présenter avec exagération, comme s'il livrait un secret» :

> Louis doit porter des lunettes, Julie s'est fait piquer par un moustique, Kevin a trempé son doigt dans le pot de Nutella, Clara et Anissa se sont maquillées,…

- Écrire, individuellement, un court texte parodique de révélation de ce petit fait.

Pour inspirer l'activité, pointer à travers des exemples réels ou inventés les ingrédients de style : révélation, scandale, indiscrétion, émotion, admiration,… Par exemple :

Pour construire sa propre couverture de magazine : http://www.faux-magazines.info/

Séquences à partir des pages 22-23

> Notre correspondant local, Eugenio Paparazzo, nous envoie ce billet de dernière minute : « Incroyable mais vrai : la jeune Clara et son amie Anissa ont vécu un après-midi dont elles se souviendront ! Seules à la maison, elles se sont livrées à un maquillage scandaleux… Au péril de ma vie, parce qu'en me rapprochant pour en saisir la preuve, le chien Médor m'a gravement menacé, je peux, en exclusivité, vous livrer le cliché… »

- Dessiner l'illustration de ce fait, comme une photo prise sur le vif, éventuellement avec collage de la photocopie du visage du héros, pour illustrer chaque article.

(Remarque : on peut se contenter, pour certaines révélations, d'une image sous un titre et avec une légende)

- Rassembler et mettre en page ces billets pour former un journal à sensation, que l'on nommera, où l'on adjoindra éventuellement d'autres rubriques de journal de manière parodique (éditorial, météo, petites annonces, publicité,…).

3. Voir et comprendre

3.1. Le point de vue du média : Dans quel but nous montre-t-on ceci ou cela ?

Pour réfléchir aux buts poursuivis par les médias lorsqu'ils nous livrent une information, une image, l'enseignant prépare des photos extraites de journaux, en essayant d'avoir un exemple pour chacune de ces fonctions. Il les montre l'une après l'autre à la classe en poussant les élèves à s'interroger davantage sur l'effet produit. « Cette photo illustre un article où on nous informe de … : Pourquoi le journal nous montre-t-il cette cette image ? Quel effet devrait-elle nous faire ? »

> Finalités des images d'information :

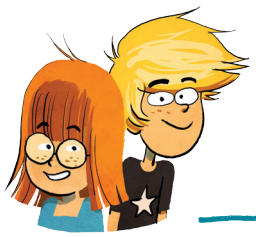
- Informer, aider à comprendre, expliquer (grâce à l'image, nous comprenons mieux que…) ;
- Susciter une émotion (voyant une telle image, nous ressentons…, ce fait nous paraît plus…) ;
- Renforcer ou créer un lien social, une culture commune (cette image nous rappelle … que nous connaissons, nous intéresse directement parce que…) ;
- Argumenter, provoquer des réactions, un engagement (en voyant cela nous approuvons… nous pensons que…) ;
- Divertir (cette photo est marrante, agréable)…

« Sachant que la presse écrite se vend de plus en plus mal, comment tel ou tel journal va-t-il choisir ce qu'il présente en première page ? »

Comme notre attention est attirée par ce qui nous touche et ce qui nous intéresse, c'est en tenant compte de ce qu'ils supposent des intérêts de leurs publics-cibles que les médias sélectionnent les informations dans le flux qui leur parvient chaque jour et présentent prioritairement telle et telle autre nouvelle d'actualité.

3.2. Le point de vue du lecteur : Qu'est-ce qui nous accroche, qu'est-ce que nous retenons des médias ?

Pour comprendre que, parmi les informations du journal écrit (ou radio, télévision, internet) le lecteur (auditeur, téléspectateur, internaute) ne retient pas tous les sujets et qu'il fait des choix, l'enseignant prépare des journaux télévisés à visionner et des quotidiens à parcourir.



Séquences à partir des pages 22-23

- Visionner différents journaux télévisés :

Sans connaître les objectifs de l'exercice, les élèves vont visionner en classe un ou deux journaux télévisés (JT). Après avoir vu les JT, ils vont établir individuellement et par écrit une liste des sujets dont ils se souviennent. Chacun commente les sujets retenus et précise pourquoi il pense avoir retenu ceux-là.

- Parcourir un quotidien :

En groupe, les élèves parcourent un quotidien en un temps limité.

Première proposition : ils notent, tout en feuilletant le journal, quels titres et quelles illustrations retiennent leur attention en écrivant brièvement pourquoi (en 10 minutes au total). Deuxième proposition : ils consultent le journal, le referment et notent ensuite ce qui les a intéressés et pourquoi, tout en gardant le journal refermé (en 5 minutes + 5 minutes).

- Pour l'une et l'autre activité ci-dessus, comparer collectivement les sélections et énumérer les justifications de l'intérêt.

Éventuellement, ajouter des hypothèses pour d'autres publics, en imaginant par quels autres sujets, d'autres personnes (l'enseignant, les parents, un homme politique,...) seraient plus intéressées et pourquoi.

- Dégager des critères de sélection :

> Ce qui touche et intéresse davantage dans les médias (par exemple) :

- Des événements proches : l'actualité régionale ou locale, dans des lieux et avec des personnages que l'on connaît, sur des problématiques qui nous concernent, nous touchent plus.
- Des faits auxquels on peut s'identifier : parce qu'ils concernent « des gens comme nous » et/ou que cela pourrait nous arriver à nous aussi.
Nous faisons aussi plus attention à des situations que nous craignons : un père qui enlève ses enfants, un cambriolage, un accident, une inondation,...
- Des faits stimulant notre curiosité, des révélations, des indiscrétions : les confidences d'un acteur sur sa vie privée, les ennuis judiciaires du fils d'un homme connu, les aventures amoureuses d'une personnalité politique,...*
- Nommer et faire apparaître les aspects négatifs mais aussi positifs de cette loi de proximité dans les médias (par exemple) :

> Le risque de désintérêt, par opposition, pour ce qui nous semble lointain et qui pourtant concerne notre responsabilité citoyenne (la politique, l'actualité internationale,...).

Cependant, nous ne devons pas nous sentir responsable de tout savoir ! Suivre l'état du monde ne doit pas devenir une charge morale, on prônera ainsi un juste milieu : le droit de s'intéresser à ce que l'on juge plus important ou simplement intéressant.

*Voir le succès de la presse people

> Le lien d'appartenance à une communauté.

> Une entrée dans les médias : Voir en Une un événement qui s'est passé près de chez nous, nous attire, c'est comme un appât, une amorce pour que nous lisions aussi le

Séquences à partir des pages 22-23

reste du journal et que nous suivions ainsi l'actualité plus lointaine.

4. Appliquer la notion de respect de la vie privée aux émissions de télé-réalité

Pour mieux comprendre et interpréter le problème de l'intimité exposée dans les médias, on va mettre en évidence les ressorts de ces programmes et aiguiser le sens critique à leur abord.

- Définir le genre télé-réalité pour comprendre les enjeux du respect de la vie privée.

« Savez-vous ce qu'est la télé-réalité ? Pourquoi la nomme-t-on ainsi ? Qu'appréciez-vous ou qu'est-ce qui vous dérange dans ces émissions ? »

> Il s'agit d'émissions présentées comme des jeux ou des concours ou comme des magazines de société. La télé-réalité repose sur une mise en scène d'une expérience humaine réelle. Ces émissions remportent un grand succès. On pourra expliquer pourquoi on apprécie davantage telle émission (exemples) et moins telle autre (exemples).

- Visionner des extraits pour y repérer, selon le niveau des élèves, des ingrédients de fabrication de ce type d'émissions :

> Selon les extraits visionnés :

- Des témoignages et confidences (une mère qui raconte ses soucis personnels avec ses enfants,…),
- Des situations de vécu quotidien (un participant au saut du lit,…),
- Du télé-conseil par des experts (un psychologue qui explique comment réagir à une rupture amoureuse,…),
- Une télé de l'intimité avec une plongée immédiate dans la vraie ou fausse intimité des gens (une dispute, des pleurs,…),
- Un dispositif de compétition entre candidats (une aventure dont sont éliminés au fur et à mesure les participants,…).
- Discuter pour poser des hypothèses sur le succès de ces émissions en prenant un meilleur recul grâce à l'inventaire des ingrédients.

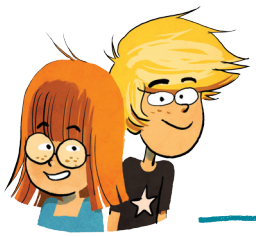
- Émettre des opinions et poser des questions sur l'éthique de ces émissions :

> A propos de la violation de l'intimité :

- Avons-nous besoin que soit reconnue notre vie privée ? À tout âge ? Pourquoi ?

- Si une victime d'intrusion dans la vie privée (lors de ces émissions mais aussi lors de la rédaction, dans le journal, de faits divers) est consentante (si par exemple une victime de brutalités permet qu'on diffuse de ces images, ne demande pas que son visage soit flouté, que sa voix soit déformée…), est-ce que cette intrusion peut alors être permise ? Ou est-ce devenu une violation de la vie privée et devrait être interdit de diffusion ? Sommes-nous, en voyant de ces scènes, encore en train de nous informer ou sommes-nous simplement trop curieux, voyeurs, indiscrets ?

- Quelles sont les limites ? Peut-on filmer et diffuser une animation en classe où par exemple un élève … (imaginer différentes situations : un élève est en difficulté ; est en colère ; se confie ; pleure) ?



Séquences à partir des pages 22-23

5. Réfléchir et se documenter sur les fondements de la protection de la vie privée

- Se demander s'il existe des lois de protection de la vie privée :

« Qu'est-ce qui est interdit ? »

> Il est interdit de publier des informations privées ou des images de quelqu'un sans son autorisation.

« Quels sont les droits selon la Convention Européenne des Droits de l'Homme ? »

> La CEDH : Convention Européenne des Droits de l'Homme, inspirée par la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, vise à garantir les droits de l'homme et les libertés fondamentales en Europe :

Article 8 : Toute personne a droit au respect de sa vie privée et familiale, de son domicile et de sa correspondance.
Article 10 : Liberté d'expression. Chacun a le droit de dire et d'écrire ce qu'il pense, et de recevoir ou de communiquer des informations. Ce droit englobe la liberté de la presse.

- Confronter les lois et règles éthiques dans certains scénarios :

« Les informations suivantes seraient-elles à publier ? »

Marius est amoureux - Paul a découvert un vaccin - Jeanne a gagné le prix Goncourt - Éric est soupçonné de pédophilie - François, Président de la République, a passé la nuit chez une actrice – Fernand, électricien, a passé la nuit chez une actrice - … ?

« Imaginez-en d'autres qui posent problème »

6. Appliquer ces notions aux blogs

- « Un blog est-il un espace où l'on peut communiquer librement ? »

> Les blogs appartiennent à l'espace public comme n'importe quel site internet, les moteurs de recherche les indexent à partir de mots-clés donc ils ne sont pas accessibles uniquement à un groupe d'initiés auxquels on aurait donné l'adresse.

- Présenter quelques blogs de jeunes (inconnus de la classe, connus de l'enseignant qui précise qu'il leur a demandé la permission de les présenter en classe) sur lesquels sont publiées des photos. Regarder ces photos et les décrire, puis se questionner sur la dimension vie privée – dévoilement de l'intimité de ces contenus.

- Débattre des usages d'un appareil photo de téléphone portable.

Liens à partir de http://www.enseignement.be/index.hp?page=26433 :

TICE en classe > Contenus pédagogiques > Adopter une attitude citoyenne]

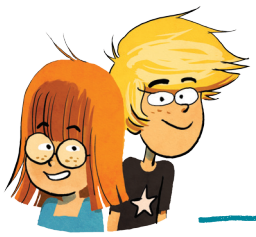
Constitution belge, article 22 : http://www.belgium.be/fr/justice/respect_de_la_vie_privee/

Conseil de l'Europe, « Droits de l'Homme : À l'exercice des droits et des libertés » : http://www.coe.int/AboutCoe/media/interface/publications/fiches_dh_fr.pdf

COMPÉTENCES

Éducation aux médias :

Éduquer aux médias, c'est …entraîner à s'interroger sur toutes les facettes entourant le message et le média qui le diffuse… Représentation : Quelles représentations de la réalité cette émission, cet article ? Quelles valeurs explicites ou implicites véhiculent-ils ? (b. Concept)



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°42

Séquences à partir des pages 26-27

Quel équilibre faut-il entre la vie à l'extérieur et à l'intérieur de la maison ?

Certaines personnes ont le goût du risque, de l'aventure et du voyage, et préfèrent larguer les amarres, partir ailleurs loin de chez elles en oubliant leurs racines ; alors que d'autres préfèrent au contraire s'enraciner, rester là où elles sont, fidèles à leurs origines, à leurs liens familiaux, à leur culture et aux valeurs communes. Les premières ont besoin d'**espace indéterminé**, les secondes de **lieux privilégiés**. Pourtant, notre question présuppose qu'un équilibre est nécessaire entre l'exploration du monde extérieur ou inconnu et le repli sur soi, à l'intérieur d'une routine. Dans le texte, le prince épuisé n'aspire qu'à se reposer après un voyage tumultueux. Mais il ne retrouve jamais l'envie de partir et finit par devenir **prisonnier de sa maison** laquelle devient bientôt sa « dernière demeure », autrement dit sa tombe. On peut vouloir se retirer du monde mais l'isolement est à double tranchant : se couper du monde c'est se couper des relations qui nous enrichissent et nous maintiennent vivants. Ainsi le lieu est un piège : on s'y enterre. Mais de la même manière, l'espace aussi : on s'y égare tout autant, pas pour les mêmes raisons, mais parce qu'on y perd tout repère on se laisse partir à la dérive : **le lieu enchaîne, mais l'espace dissout**. Comment faire alors de l'espace un lieu ? Comment faire du lieu un espace ? Et trouver la **bonne oscillation** entre exaltation, frénésie d'une part, et calme et repos d'autre part ; **entre nouveauté et habitude** ? Nous avons là une question qui en vaut la peine puisqu'elle parle de notre condition humaine et de notre identité propre. Car chaque être et chaque chose a un lieu que l'on nomme aussi **le milieu**. Avoir un lieu à soi, occuper un espace propre, personnel voire personnalisé c'est habiter le monde de sa présence et étendre celle-ci le plus possible par le tissu complexe de ses relations. Plus le milieu est riche et diversifié, plus il permet à l'individu de **s'épanouir**. Considérer cette question c'est donc rechercher **le « juste milieu » propre à chacun** entre d'une part la maison, les racines qui assurent repères et stabilité, et d'autre part, la soif de liberté et de nouvelles sensations qui viendront nourrir notre vie intérieure.



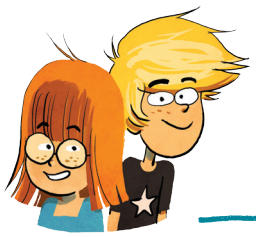
DISPOSITIF PHILO : « DES RACINES ET DES AILES. RESTER OU PARTIR : IL FAUT CHOISIR ! »

Objectifs de ce dispositif*

- Du point de vue du fond (du sens investi par les participants) : travailler sur son identité. Se définir comme habitant à travers les notions de lieux et d'espace, d'intérieur et d'extérieur. Représenter graphiquement son rapport au monde par la création d'une carte illustrant son territoire physique et symbolique à partir de questionnements liés aux éléments du conte *La demeure du prince*.

- Du point de vue de la forme (des opérations mentales développées chez les participants) : articuler et problématiser des concepts, des antinomies comme celles d'espace et de lieu, d'intérieur et d'extérieur, de sécurité et de liberté

Sur la structure de l'énoncé logique, les stéréotypes et les préjugés, voir Dossier pédagogique n°37, p.41 et suivantes.?



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°42

Séquences à partir des pages 26-27

Préparation

- Imprimer en 1 exemplaire l'annexe 1 (cartes-questions illustrées)
- Découper les cartes-questions, les plier sur la ligne et coller dos à dos le recto-verso. Eventuellement, les plastifier.
- Imprimer en X exemplaires (X équivalent au nombre d'élèves) l'annexe 2 (carte territoire et plaquettes maison/exploration)
- Prévoir une paire de ciseaux, un tube de colle et quelques crayons de couleur par enfant
- Lire pour soi-même les enjeux du fil rouge, les questions proposées et y réfléchir en amont de l'animation.

Durée : 2 ou 4 périodes de 50 minutes (voir point 7 pour explications)

Déroulement général

Après la lecture de l'histoire, les enfants réfléchiront collectivement à ses enjeux par le biais de cartes illustrant les éléments symboliques du conte et à l'aide de questions qui y sont liées. Chaque question amène à une discussion sur l'habitat et chaque discussion conduit à un choix individuel entre « rester » ou « partir », choix à matérialiser sur une carte « territoire ». Au terme du dispositif, chaque carte représentera un rapport au monde personnel dans la manière de l'habiter. Les différents territoires pourront à leur tour être comparés pour affiner certaines notions à travers leur interprétation mutuelle et pour effectuer une prise de conscience de soi.

Déroulement* étape par étape

1. Lire l'histoire *La demeure du prince* et utiliser la question du fil rouge pour en discuter.

Suite à la lecture du conte, recueillez brièvement les impressions des élèves : « Que se passe-t-il dans cette histoire ? Vous a-t-elle intéressés ? Pour quelles raisons ? S'y passe-t-il quelque chose de spécial ? » etc. Une fois qu'ils auront relevé – dans leurs mots – le fait que Léovigild ne repart plus et devient prisonnier de sa maison, amenez la question du fil rouge (Quel équilibre faut-il entre la vie à l'extérieur et à l'intérieur de la maison ?) pour les faire réfléchir, en guise de préparation et d'amorce au jeu qui va suivre.

2. Exposer les cartes-questions faces illustrées, distribuer le matériel et en expliquer l'utilisation.

Annoncez aux élèves qu'ils vont réfléchir plus en profondeur à ces notions de « partir » et « rester » à l'aide d'un jeu. Dévoilez les cartes et expliquez-leur le déroulement de l'activité : « Ces images (illustrations sur les cartes) reprennent les différents moments et symboles du conte. À chaque image correspond un extrait du conte et des questions pour y réfléchir. Après un temps de discussion collective, vous aurez l'occasion de choisir individuellement si ce qui s'est dit ensemble souligne pour vous plutôt l'importance d'investir son chez-soi ou plutôt l'importance d'aller voir ailleurs. Dans le premier cas, vous choisirez et découperez quatre plaquettes « maison » du document que je vous ai donné ; dans le cas contraire, vous découperez quatre plaquettes « exploration ». Vous disposerez ensuite ces plaquettes sur votre carte « territoire » à partir du point de départ que vous vous serez fixé, c'est-à-dire de l'endroit où se trouvent vos racines, votre domicile. Par la suite, et au fil des questions et discussions, vous composerez et agrandirez votre territoire. Attention, il ne peut y avoir de « trou » ou de « fracture » dans votre

*Pour bien comprendre les explications qui suivent, prenez soin d'avoir les différentes annexes sous les yeux

Séquences à partir des pages 26-27

composition : chaque carte doit en toucher au moins une autre. Votre territoire s'étend progressivement comme une tâche d'huile. À la fin de l'activité vous obtiendrez ainsi une réalisation personnelle symbolisant la manière dont vous habitez le monde. »

3. Choisir individuellement son point de départ : où je place ma maison, mes racines ?

Commencez l'activité en demandant aux élèves de choisir et de découper quatre plaquettes « maison » pour figurer leur point de départ. Dites-leur de les placer sur leur carte « territoire » à l'endroit de leur choix et amenez-les à évoquer sommairement quelques raisons de cet emplacement : « Préférez-vous vous placer en bordure ou au centre ? Pourquoi ? Pour avoir plus de facilité à aménager l'ensemble ? Pour avoir plus de liberté dans les directions à prendre ? Pour être original ? Ou bien parce que vous habitez au milieu de nulle part ou encore au centre de tout ? », etc.

4. Choisir un élément numéroté du décor. Discuter de sa symbolique, de sa problématique et découvrir l'extrait et les questions.

Annoncez ensuite aux élèves qu'ils vont devoir choisir un élément du décor et découvrir l'extrait et les questions qui lui sont associées afin d'entamer une première discussion. Vous pouvez soit procéder par vote (mais cela peut prendre un peu de temps surtout si vous avez un grand groupe) soit demander à un élève de choisir (par exemple un élève plus réservé) et lui demander ce qui motive son choix. Mais vous pouvez aussi décider de suivre l'ordre d'apparition des éléments en retraçant oralement avec les élèves le fil de l'histoire. Interrogez ensuite l'élément choisi : « Que représente cet élément ? Symbolise-t-il quelque chose ? Quel problème soulève-t-il dans l'histoire ? ».

5. Discussion autour de la question

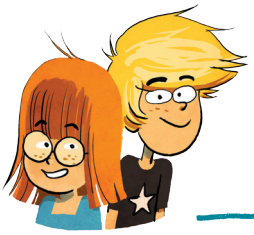
Une fois l'élément choisi, retournez la carte et lisez l'extrait et les questions au groupe. Démarrez la discussion en déterminant une durée précise (5 minutes environ). Demandez à un enfant de faire le gardien du temps et de vous avertir quand celui-ci est écoulé.

6. Retour individuel sur sa carte

À la fin de la discussion, demandez aux élèves si la réflexion menée collectivement leur donne plutôt l'envie d'étendre ou d'enrichir leur monde intérieur ou plutôt l'envie d'explorer le monde extérieur? En fonction de leur décision, demandez-leur de prélever quatre plaquettes « maison » ou « exploration » et de les disposer et coller sur leur carte « territoire » (voir consignes données au point 2). Donnez-leur trois minutes pour le faire.

7. Et ainsi de suite…

Recommencez ensuite la procédure telle que déroulée depuis le point 4 jusqu'à épuisement du stock des cartes ou du temps dont vous disposez pour ce dispositif, sachant qu'il faut compter une dizaine de minutes par élément de décor abordé (tout compris : choix-discussion-collage) et réserver une dizaine de minutes à l'observation des productions individuelles pour clôturer l'activité. Ainsi, si vous n'avez qu'une heure et demie (ou deux périodes) à y consacrer, vous n'aborderez sans doute que 5 ou 6 extraits du conte ; si vous avez le double du temps vous pourrez vraisemblablement aborder toutes les questions.



Séquences à partir des pages 26-27

8. Comparer les cartes « territoire »

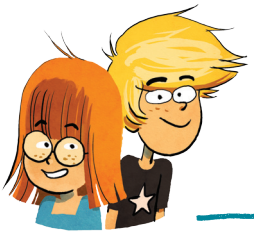
L'intérêt de comparer les productions individuelles est de permettre aux participants de se questionner et de prendre conscience d'eux-mêmes à partir de leurs différences ou similitudes d'avec les autres. Le principe est aussi de faire émerger des critères de comparaison renvoyant aux enjeux philo de ce dispositif : ainsi autour du couple maison-exploration vous pouvez articuler et problématiser les notions de sécurité et de liberté, d'intérieur et d'extérieur, de repère et de perdition, de connu et d'inconnu, de lieu et d'espace, de déterminé et d'indéterminé. On pourrait imaginer qu'un élève ait une grande proportion d'exploration parce que pour lui le monde intérieur c'est dans sa tête, peu importe où il se trouve, et qu'en même temps il y est libre et en sécurité. Alors qu'un autre pourrait avoir une grande proportion de maison parce qu'il doit se sentir dans un lieu connu et sécurisé pour laisser libre cours à ses pensées. Ces deux justifications pourraient amener une réflexion sur la nécessité du confort ou de l'inconfort pour penser librement. Mais les possibilités de problématisation sont infinies et à vous de rebondir sur ce que vos élèves amèneront. Voici toutefois une batterie de questions pour entamer le travail de comparaison des cartes-territoires avec les élèves :

- Y a-t-il des cartes qui vous étonnent plus que d'autres ? En quoi ?
- Avez-vous envie de regrouper certaines cartes ? En quoi se ressemblent-elles ?
- Y a-t-il des cartes qui vous semblent complètement opposées ?
- Si des cartes ont l'air complètement opposées, cela signifie-t-il que les personnes qu'elles représentent sont très différentes ?
- Pourquoi certains ont-ils plus de cartes « maison » que de cartes « exploration » ? Qu'est-ce que cela pourrait vouloir dire ?
- Pourquoi certains ont-ils plus de cartes « exploration » que de cartes « maison » ? Qu'est-ce que cela pourrait vouloir dire ?
- La proportion entre les cartes « maison » et les cartes « exploration » vous apprend-elle quelque chose sur vous ? Et sur les autres ?

Peut-être est-il utile de rappeler aux élèves que la discussion est spéculative et n'aboutit pas à quelque vérité « scientifique » au sujet des personnes. Il s'agit surtout d'une recherche et d'une création de sens, d'une ouverture à soi et aux autres par le biais d'un dialogue autour de l'habiter.

9. Prolongement avec les pages 4-5 de la revue « où es-tu chez toi ?»

Vous pouvez, en fonction de l'intérêt des élèves, prolonger la réflexion à l'aide de l'exercice proposé en pages 4 et 5 de la revue. La thématique du « chez-soi » et les critères qui sont proposés pour le caractériser ouvriront une nouvelle dimension à la réflexion sur l'habiter. Demandez à vos élèves de faire l'exercice pour eux-mêmes. Ensuite, demandez-leur s'ils voient un lien, une corrélation, une forme de cohérence entre les critères choisis et l'aspect de leur carte-territoire, ou encore comment ces critères fonctionnent avec leur carte-territoire. Par exemple, le même enfant qui avait une grande proportion d'exploration (cf. point 8) pourrait dire : « Chez moi c'est dans ma tête ! » et l'on verrait aisément le lien. Ce lien serait peut-être moins évident s'il disait : « Chez moi c'est là où je fais ce que je veux ! » mais il pourrait argumenter en disant que dans sa tête il fait ce qu'il veut. Mais il aurait pu aussi dire : « Chez moi c'est là où se trouvent mes racines et je suis rarement chez moi ...» ce qui serait cohérent avec sa représentation territoriale. Ce prolongement permet donc également de se demander s'il est possible de vivre loin de chez soi ou sans chez-soi, ou encore de n'être jamais chez soi.



Séquences à partir des pages 26-27

10. Au secours ! Ils ne participent pas !

La question de la participation est une « grosse » question. Qu'est-ce que participer ? Participer c'est prendre part, une part. C'est donc partager. On partage des idées mais aussi le temps de parole. Celui qui parle à tout bout de champ pour ne rien dire, participe-t-il mieux ou davantage que les autres ? Alors quels sont les véritables signes de la participation ? Le tout est sans doute déjà de préciser vos attentes par rapport à cela. Souhaitez-vous évaluer un savoir-parler ? Peut-être que la forme prise par l'atelier philo n'est pas celle qui convient à tout le monde et qu'un autre moment de parole permettrait à d'autres enfants de travailler leur expression orale. Souhaitez-vous percevoir un engagement dans la réflexion ? Offrez différentes formes d'expression individuelle dans le suivi de l'atelier philo pour faire réaliser à vos élèves une production personnelle (écriture, arts plastiques) qui matérialise leur cheminement réflexif, avec la réserve toutefois que cela ne garantit pas de montrer qu'il s'est passé quelque chose ou non ; mais gardez à l'esprit que le « parler » n'est pas la panacée du « participer » et qu'à cet égard, il est important de développer des stratégies de différenciation. Souhaitez-vous évaluer l'acquisition d'une habileté cognitive ? Pourquoi ne pas le vérifier par écrit ?

Quoi qu'il arrive, un des objectifs majeurs de la pratique de la philosophie étant de développer une pensée autonome, il est primordial de ne jamais forcer la parole ou de sanctionner le silence : on retombe alors dans une relation d'autorité qui ne permet pas à l'élève de voir préservée l'authenticité de sa parole qui est essentielle à l'autonomie de la pensée.

En outre, pour favoriser la participation des élèves il faut sans doute commencer par mettre en place les conditions pour que puissent s'épanouir la parole et se risquer la pensée. Ainsi le cadre doit-il être bienveillant, sécurisant, rigoureux en ce sens qu'il est impératif de le faire respecter par tous et sans y déroger même si cela demande un investissement en temps considérable ; il est tellement plus facile de réagir à la soudaine et superbe intervention d'untel plutôt que de lui rappeler qu'il doit demander la parole, … Oui mais que faites-vous alors des élèves qui ont besoin de temps pour amener leurs idées et qui se ferment comme des huîtres face à la présence envahissante de certains ? Il est important aussi de faire transpirer l'esprit du cadre : il ne s'agit pas d'un combat, le tout n'est pas d'avoir raison mais de chercher des raisons à ce qui est dit. Le travail de votre posture est essentiel à cet égard : les enfants perçoivent-ils bien que vous changez de casquette, que vous n'êtes plus dépositaire d'un savoir à transmettre ou d'une autorité avec un discours nécessairement supérieur, mais bien plutôt un partenaire dans la recherche ? Cette posture consiste à remettre en question ce que vous pensez, à suspendre votre jugement pour faire confiance à ce qui est dit par les élèves. Cela revient à admettre que vous ignorez beaucoup de choses et que vous pouvez construire du sens nouveau avec les élèves. Cette attitude constitue la clé du développement d'une pensée authentique, d'une pensée qui s'expose, qui ose prendre des risques dans ses analyses parce qu'elle sait qu'elle est accueillie à sa juste valeur, une valeur heuristique. Parvenir à adopter cet posture est essentiel pour développer une relation de confiance. Si les élèves sentent que leur pensée est digne d'intérêt et d'être écoutée pour en révéler la force, le potentiel, pourquoi ne participeraient-ils pas ? Et dans le cas où personne ne participerait, peut-être le problème se situe-t-il ailleurs : intelligibilité et/ou intérêt du support, du thème, de la question, de l'exercice proposés. La meilleure chose à faire est encore d'amener sur la table ce problème de non-participation – réelle ou ressentie – et d'en discuter avec eux dans les mêmes conditions décrites ci-avant.