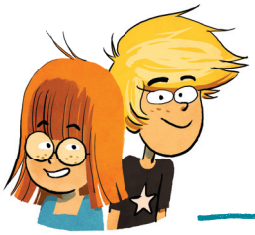


# Dossier pédagogique
## Philéas & Autobule

n°43

## Introduction

Tel enfant résout tous ses exercices d'algèbre à la vitesse de l'éclair, est-il surdoué ? Tel autre redouble pour la seconde fois, a-t-il un problème ? Dans la société rationnelle et de performance qui est la nôtre, la question de l'intelligence nous interpelle, en particulier en ce qui concerne la scolarité. Mais « c'est quoi, être intelligent ? » La réponse à cette question est aussi difficile que ses enjeux sont importants.

Selon le Petit Larousse, l'intelligence est la « faculté de comprendre, de saisir par la pensée », mais aussi l'« aptitude à s'adapter à une situation » ou encore à « donner un sens à quelque chose ». L'intelligence se laisse donc aussi peu enfermer dans des chiffres que dans une définition unanime et définitive. Elle est à l'image d'une boule miroir : c'est une propriété qui comprend d'innombrables facettes et met en relation entre eux des aspects très variés. C'est aussi une propriété fragile et fugace qui ne se laisse jamais observer comme telle mais seulement à travers les reflets qui la manifestent (des propos, des comportements, des performances). Puisqu'elle est une propriété de l'esprit, l'intelligence comme telle, dont le siège se situe dans le monde de la pensée, est invisible.

C'est pourquoi nous avons décidé, dans ce dossier pédagogique, de commencer par questionner l'intelligence à travers une réflexion sur l'observation mais l'intelligence posant de nombreuses questions dans la société actuelle, cette réflexion sur l'observation sera suivie d'autres questions. Ce dossier pédagogique couvre presque l'entièreté du numéro de *Philéas & Autobule*, qui exploite essentiellement cinq pistes de réflexions sur l'intelligence.

- Le dossier pédagogique débutera donc avec une réflexion sur l'observation qui sera divisée en deux parties. Tout d'abord, nous nous pencherons sur la question de l'observation de l'intelligence (séquences à partir des pages 8-11, et prolongement possible avec les pages 4-5 et 12-13). Quels sont les signes et les critères de l'intelligence ? Lorsqu'on se demande si quelqu'un est intelligent, on est amené à tenter d'observer son intelligence (à l'aide de certains signes) ; mais lorsqu'on se demande ce qu'est l'intelligence, on se rend compte qu'elle est inobservable comme telle et qu'elle est déterminée par un jugement (qui se base sur certains critères). Par cette réflexion sur l'observation de l'intelligence, peut être amenée la question de la distinction entre l'intelligence comme faculté et la performance, mais aussi celle de l'existence, ou non, de différents types d'intelligence.

- Ensuite, la réflexion se centrera sur l'observation comme intelligence (séquences à partir des pages 18-19 et séquences à partir des pages 22-23). Comment exerçons-nous notre intelligence lorsque nous observons ? Quand on observe quelque chose (un animal, d'autres personnes, une œuvre d'art…), on n'observe jamais de manière neutre

mais on se rapporte au monde avec certains présupposés venus de notre nature, de notre environnement, de notre éducation. Finalement, l'intelligence est elle-même aussi une forme d'observation. Cette réflexion sur l'observation comme intelligence peut conduire à l'idée que l'intelligence peut aussi désigner, dans un sens très large, la manière dont nous percevons le monde – les « lunettes » à travers lesquelles nous sommes en rapport avec celui-ci.

- Le dossier pédagogique abordera après cette réflexion une autre question : celle du rapport entre intelligence et connaissances (séquences à partir des pages 22-23). Est-ce que c'est parce qu'on est intelligent qu'on a envie de connaître ou est-ce que c'est parce qu'on connaît beaucoup de choses qu'on est intelligent ? L'intelligence est loin de se limiter à l'ensemble des connaissances que nous possédons ; même s'il y a un certain rapport entre nos connaissances et notre intelligence.

- Une autre question qui sera posée est la question de l'intelligence stratégique ou instrumentale (séquences à partir des pages 26-27 et prolongement possible avec les pages 16-17). La manipulation, est-ce de l'intelligence ? Cette question peut amener à s'interroger sur la moralité (ou non) de l'intelligence et donc sur ses éventuelles limites éthiques.

- Mais parmi les nombreuses questions que l'intelligence soulève, une palette d'entre elles est posée par la science et les nouvelles technologies : qu'est-ce une l'intelligence artificielle ? Se différencie-t-elle de l'intelligence humaine et si oui, en quoi ? Ici, nous vous proposerons des pistes pédagogiques pour amener la réflexion à partir des pages 28-29.

Avec la question « c'est quoi, être intelligent ? », *Philéas & Autobule* voudrait avant tout amener les enfants à mettre en question les préjugés sur la valeur de leurs performances, qui peuvent les conduire à se sentir jugés et comparés, et à entrevoir que les intelligences sont toujours singulières et changeantes, étrangères aux mesures et aux règles.

Nous vous invitons donc à vous prendre la tête en réfléchissant à vos têtes !

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES
Wallonie

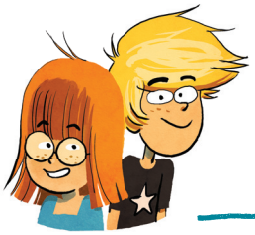
Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de la Wallonie et l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique, Service général du pilotage du système éducatif

Couverture du n°43 **CÄät** / Dessins de Philéas et Autobule **Obion** / Éditeurs **Laïcité Brabant wallon** et **Entre-vues** / Rédactrices en chef **Françoise Martin** et **Catherine Steffens** / Secrétaire de rédaction **Carine Simão Pires** / Animatrice philo **Aline Mignon** / Responsable de la communication **Wivine Van Binst** / Responsable abonnements **Nathalie Marchal**

Contact rédaction **redaction@phileasetautobule.be, tél : 010/22 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.

fév.-mar. 2015 – Éditeur responsable : Paul Knudsen



# Dossier pédagogique
## Philéas & Autobule

n°43

## Sommaire


**OBJECTIFS** 5

**MODE D'EMPLOI** 6

Séquences à partir des pages 8-11

**FIL ROUGE** 7
Peut-on être intelligent sans que personne ne s'en aperçoive ?

**DISPOSITIF PHILO** 8
Peut-on observer et évaluer l'intelligence ?

**RÉFLEXION AVEC L'ENSEIGNANT** 18
Comment observer avec l'intelligence ?

Séquence à partir des pages 18-19

**FIL ROUGE** 21
Peut-on dire quelque chose de vrai sur l'intelligence des animaux si l'on est incapable de savoir ce qu'ils pensent ?

**LEÇON DE SCIENCES** 22
Observer : comment observe-t-on un animal ?

Séquence à partir des pages 20-21

**FIL ROUGE** 26
L'intelligence a-t-elle quelque chose à voir avec l'art ?

**DISPOSITIF PHILO** 27
Comment interagissent la main et l'intelligence ?

**LEÇON DE FRANÇAIS, ÉDUCATION ARTISTIQUE ET MORALE** 32
Observer pour comprendre une œuvre d'art

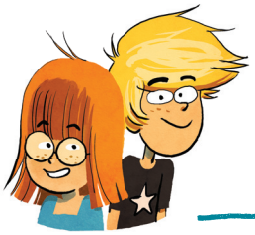
Séquence à partir des pages 22-23

**FIL ROUGE** 39
Obtenir vite beaucoup d'informations t'aide-t-il à être plus intelligent ?



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


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



# Dossier pédagogique
## Philéas & Autobule

n°43

## Sommaire

**LEÇON D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS** 40
Contribuer à un article d'une encyclopédie en ligne

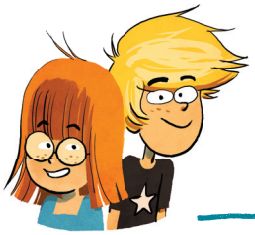
Séquence à partir des pages 26-27

**FIL ROUGE** 48
Manipuler les autres, est-ce un signe d'intelligence ?

**LEÇON DE FRANÇAIS ET DE PHILO** 49
Improviser et écrire des saynètes sur le thème *Être intelligent et manipuler*

Travail sur l'affiche

**ACCOMPAGNEMENT SPÉCIFIQUE** 58
C'est quoi être intelligent ?



# 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 ?

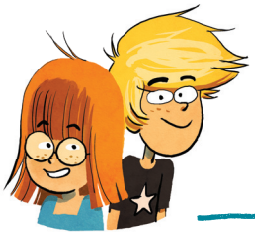
**ANIMATIONS**

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.

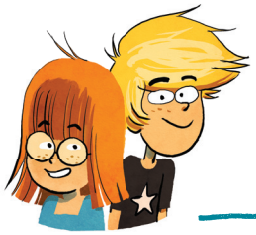
### Je développe des apprentissages scolaires à l'aide de leçons ou de dossiers thématiques.

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°43

### Séquences à partir des pages 8-11

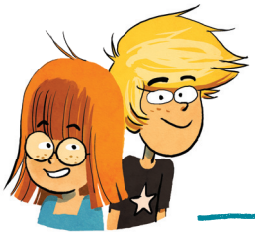
*Peut-on être intelligent sans que personne ne s'en aperçoive ?*
*Qui décide de l'intelligence des autres ?*

Berthold, selon vous, est-il intelligent ? Et Balthazar ? Cette histoire étrange et interpellante a en tout cas comme effet qu'elle nous laisse désemparés. Il semble qu'au début de l'histoire comme à la fin, notre avis sur la question évolue, sans que celui-ci ne puisse jamais se fixer. Notre esprit, soit en s'arrêtant sur le monde à part de Balthazar et son génie créatif, soit sur la connaissance monumentale de Berthold et ses délires scientifiques se trouve toujours confronté à la même question : est-ce de l'intelligence ?

Il est difficile de se mettre d'accord sur la détermination de l'intelligence comme on se mettrait d'accord sur le fait que la chaise devant nous est bleue, que tel arbre est un châtaignier ou un chêne, et que 3 x 17 = 51. Les raisons de cette difficulté, comme nous pourrions le voir en approfondissant la question, sont multiples. On ne voit pas l'intelligence, qui est une faculté : on n'a accès qu'à des signes extérieurs (les performances) à travers lesquelles elle se manifeste ; d'autre part, on ne peut pas évaluer ces performances sans établir certains critères – or ceux-ci se révèlent comme discutables en fonction de la définition de l'intelligence qu'on accepte comme valide.

Dans certaines perspectives, l'intelligence est définie comme un ensemble de facultés mentales qui permettent de raisonner, telles que les capacités de détecter et de résoudre des problèmes, de penser abstraitement (généraliser), d'analyser, d'établir des relations entre les éléments. Les facultés mentales désignées comme intellectuelles sont celles qui sont mobilisées par le raisonnement et qui permettent de comprendre le monde qui nous entoure, au sens qu'elles permettent d'aboutir à la connaissance conceptuelle, ou rationnelle (par opposition à l'intuition sensible). Mais cette définition, jugée trop unilatérale, est remise en question par d'autres points de vue : l'intelligence est parfois comprise comme un ensemble de facultés qui dépassent le seul domaine du rationnel (l'imagination, la créativité, saisir les couleurs, les sons, pouvoir être à l'écoute de ses sentiments et des sentiments des autres). Cette définition s'est aujourd'hui tellement élargie qu'on parle désormais d'intelligences au pluriel, d'intelligence multiple ou des différentes formes d'intelligences (on compte, essentiellement, l'intelligence logique et mathématique, l'intelligence verbale, l'intelligence rythmique, l'intelligence visuelle et spatiale, l'intelligence corporelle et kinesthésique, l'intelligence naturaliste, l'intelligence interpersonnelle et l'intelligence intrapersonnelle). Dans d'autres perspectives encore, l'intelligence est considérée comme une capacité pratique : celle de s'adapter aux situations, de résoudre ses problèmes, atteindre des objectifs.

On se rend donc compte que s'il est difficile de se mettre d'accord sur une définition de l'intelligence, c'est avant tout parce qu'on ne peut avoir sur l'intelligence qu'un certain point de vue, qui comme tout point de vue, est déterminé par les présupposés que nous admettons comme vrais.



# Dossier pédagogique
## Philéas & Autobule

n°43

Séquences à partir des pages 8-11

## DISPOSITIF PHILO :
## Peut-on observer et évaluer l'intelligence ?

### > Préparation

Ce dispositif philo part du récit *Berthold et Balthazar*, qui sera le point de départ d'un questionnement sur l'intelligence : peut-on observer l'intelligence et juger si quelqu'un est intelligent ou non ? Si oui, à partir de quels signes, de quels critères ?

La question « c'est quoi être intelligent ? » sera posée à partir de l'idée d'observation *sur* l'intelligence : la manifestation, l'observation, l'évaluation de l'intelligence, le regard, le point de vue sur l'intelligence.

L'animation sera précédée d'une sorte de « vote » que les enfants effectueront après une lecture personnelle à voix basse du texte. Ensuite, le texte sera lu par l'ensemble de la classe, partie par partie (trois parties), et cette lecture sera entrecoupée par des échanges. A l'issue de ce questionnement, les enfants seront invités à voter à nouveau.

L'animation se divise donc en trois parties liées progressivement entre elles, constituées chacune de la lecture d'un morceau du texte et d'un échange. Chaque partie consistera en une tentative de saisir le sens de cette partie de l'histoire (interpréter) ; en une tentative, sur base de cette interprétation, de dégager les enjeux et les questions (dégager les enjeux et les questions) ; ainsi qu'en une discussion à partir d'une de ces questions (mener une communauté de recherche philosophique). Dans chaque partie, une sous-question est directrice et une piste de questionnement est explorée.

Les sous-questions proposées sont :

1) Peut-on être intelligent sans que personne ne s'en aperçoive ?

2) Qui décide de l'intelligence des autres et selon quels critères ?

3) Est-ce que l'observation scientifique peut voir l'intelligence ?

Matériel :

- Le texte imprimé pour les élèves *sans l'épilogue*. (voir Annexe 1)
- Deux « bulletins de vote » par élève : petits papiers présentant chacun les deux questions et les cases à cocher suivantes : *Est-ce que tu penses que Balthazar est intelligent ?* (*oui – non – je ne sais pas*). *Est-ce que tu penses que Berthold est intelligent ?* (*oui – non – je ne sais pas*).
- une « urne » (par exemple une boîte à chaussures avec une fente creusée dans le couvercle).

### > Déroulement

**Introduction au questionnement : première lecture et avis spontané sur la question**

Les enfants sont disposés en rond.

## Séquences à partir des pages 8-11

L'enseignant distribue le récit *Berthold et Balthazar* (une version du texte sans la partie en italique venant après la fin) aux enfants.

Il invite les enfants à lire le récit chacun pour soi, en silence.

Après la lecture, l'enseignant propose une forme de « vote » : il distribue un « bulletin de vote » à chaque enfant et leur demande de cocher la réponse aux deux questions qui, spontanément, leur semble la plus juste. Le vote est anonyme !

Ensuite, l'enseignant récupère les bulletins des élèves dans l'urne.

*Si les enfants ont déjà lu le texte dans la revue :* vous ne passerez pas par la phase de découverte de la partie en italique venant après la fin du texte à l'issue de l'animation; mais l'idée du double vote garde son sens : celui-ci permettra d'évaluer l'influence de la discussion qui vient d'être menée sur le jugement des enfants. *Si une partie des enfants a déjà lu le texte dans la revue* : demandez-leur de l'indiquer sur leur bulletin de vote.

### 1. Lecture et première piste de questions

#### 1.1. Lecture et interprétation

Il s'agit dans cette étape de mener les élèves à formuler le sens de la première partie du récit.

- Lire ensemble, à voix haute, le récit *Berthold et Balthazar* du début du récit jusqu'à la phrase « … et retourne dans sa cabane près du chat qu'il a adopté ».
- Demander à l'ensemble de la classe : *Qui pourrait expliquer ce qui se passe dans cette partie de l'histoire ?* Les autres élèves peuvent, après une première tentative de l'un d'entre eux, compléter. L'enseignant veille, si un élément important n'a pas été mentionné, à le relever.
- Ce qui devrait être amené d'essentiel dans l'explication de cette partie du récit est la présentation d'une différence, ou même d'un contraste entre les deux frères : l'un dont on pense qu'il est « stupide » et dont on se moque, et qui à l'âge adulte vit « seul et heureux » ; et l'autre qui est « brillant » dans ses études, reconnu comme « savant » partout dans le monde et qui devient un « homme occupé, respecté et élégant ». Un autre élément essentiel est la cause de ce contraste : le premier est considéré comme stupide parce qu'il ne parle pas, et le deuxième comme brillant car il accumule beaucoup de connaissances. Un troisième élément est que le deuxième frère, au début, se bat pour celui dont on se moque, mais le défend de moins en moins.
  Aider les enfants à clarifier le contraste et après que ce contraste soit clair, les aider à clarifier la cause de celui-ci, en leur posant les questions suivantes : *Pourquoi tout le monde pense que Balthazar est stupide ? Pourquoi Berthold est-il reconnu comme un savant partout dans le monde ?* (Il s'agit en fait de les amener à expliciter ce qui aura sans doute déjà été dit).

## Séquences à partir des pages 8-11

### 1.2. Enjeux et questions

Le but de cette étape est d'identifier les enjeux présents dans la signification de cette partie de l'histoire et les questions qui peuvent être posées à partir de ces enjeux, afin de préparer la communauté de recherche philosophique.

- L'enseignant propose de dégager les enjeux en demandant aux élèves d'exprimer ce qui ressort à l'aide, par exemple, de la question suivante : *A votre avis, qu'est-ce que cette partie de l'histoire montre d'important ? Quel est le thème principal dans cette première partie de l'histoire ?*
- L'enseignant se base sur les apports des élèves : il aide les enfants, par des questions à articuler leurs interprétations avec des éléments de connaissance et avec des concepts. Par exemple : *Quelles sont les idées qui sont en jeu dans cette phrase / cette question ? Autour de quels concepts tourne-telle ?*
- Attention : quand on dégage les enjeux, il s'agit donc bien d'articuler avec des concepts, c'est-à-dire avec des idées générales. A ce stade, on dépasse donc le particulier de l'interprétation (exemple : *tout le monde pense que Balthazar est stupide parce qu'il ne parle pas*) pour accéder à l'idée générale et dégager l'enjeu (exemple : *on juge de l'intelligence ou de la stupidité d'une personne à partir de ce qu'elle nous montre* (idée générale) – lien entre le jugement sur l'intelligence et ce qui nous est accessible (enjeu)).
- L'enseignant, à l'aide des élèves, dégage soit un enjeu, soit une diversité d'enjeux.
- Il note les enjeux au tableau.
- L'enseignant doit prendre garde à ce que les prises de paroles, à ce stade, s'en tiennent à la formulation d'un enjeu, sans discuter sur le fond.

L'enjeu principal pouvant être dégagé est le fait que dans la question de savoir si quelqu'un est intelligent, on se base sur ce que l'on peut *observer* de cette personne. Donc, on constatera la nécessité de l'observation en amont pour ensuite établir s'il y a l'intelligence.

Si les enfants thématisent d'autres éléments à propos desquels ils peuvent argumenter, ils peuvent être considérés comme des enjeux de cette première partie de l'histoire, mais il vaut mieux identifier un enjeu principal. En particulier, le fait que Berthold se bat pour Balthazar quand ils sont plus petits mais le défend de moins en moins peut être identifié comme enjeu et il est possible que les enfants le fassent. Mais étant donné qu'il est préférable de d'abord bien comprendre la différence entre Berthold et Balthazar, l'enseignant peut, par exemple, proposer aux enfants que s'ils le veulent, on peut réfléchir à cela plus tard dans la discussion.

- L'enseignant propose ensuite de dégager les questions qui se posent à partir de ces enjeux, en posant la question suivante : *L'enjeu qui ressort de l'histoire vous interpelle-t-il ? Pourquoi ? Qu'est-ce que nous pourrions nous poser comme question par rapport à ces concepts ?*
- L'enseignant aide les enfants dans la formulation et le travail de leurs questions (les généraliser, les éclaircir).
- Attention : les questions doivent, comme les enjeux, être générales (l'enseignant peut expliquer aux enfants qu'à partir de l'histoire, on essaye de comprendre quelque chose *en* général) et ouvertes (expliquer qu'il ne s'agit pas de répondre *oui* ou *non*, mais de pouvoir expliquer pourquoi on pense ce qu'on pense).
- L'enseignant note les questions au tableau.
- Le groupe choisit une question (par exemple à l'aide d'un processus de vote à main levée).

## Séquences à partir des pages 8-11

Question pouvant être dégagée : *Peut-on être intelligent sans que personne ne s'en aperçoive ?*

### 1.3. Mener une communauté de recherche philosophique

Ici vient le moment de démarrer une communauté de recherche philosophique à partir de la question qui a émergé. La communauté de recherche philosophique est une discussion menée par l'ensemble de la classe à partir d'une question qui les met individuellement et collectivement en recherche*.

- Dans ce dispositif, il s'agit d'aider les enfants à développer en particulier l'habileté à penser *problématiser***.
- Pour enclencher le débat sur la question *Peut-on être intelligent sans que personne ne s'en aperçoive ?*, l'enseignant peut proposer de repartir de l'histoire. Par exemple : *On a vu que tout le monde pense que Balthazar est stupide parce qu'il ne parle pas. A partir de là, on s'est dit que quand on juge si quelqu'un est intelligent ou non, on se base sur ce qu'on voit et ce qu'on entend. Du coup, ce à quoi on voudrait maintenant réfléchir, c'est de savoir si on peut être intelligent sans que personne ne s'en aperçoive. Ou bien : est-ce qu'il faut que les autres s'en aperçoive pour être intelligent ?*
- Au cas où aucun élève n'intervient, ou pour relancer le débat après une première série de réponses, l'enseignant use d'une batterie de questions.

Batterie de questions sur base de la question *Peut-on être intelligent sans que personne ne s'en aperçoive ?* et sur les liens entre intelligence et observation de l'autre.

Questions visant à réfléchir au lien entre parole, langage et intelligence :

- *Pourquoi tout le monde pense que Balthazar est stupide ? Est-ce que quand on ne parle pas, cela veut dire qu'on n'est pas intelligent ?*
- *Est-ce que quelqu'un qui parle beaucoup est forcément intelligent ?*
- *Est-ce qu'il faut être intelligent pour pouvoir parler ?*
- *Est-ce qu'il faut pouvoir parler pour être intelligent ? Est-ce que quelqu'un qui n'a pas la capacité de parler peut être intelligent ?*
- *Est-ce que si on entrait dans la tête de quelqu'un, on pourrait s'apercevoir qu'il est plus / moins intelligent qu'on ne le pensait ?*
- *Est-ce possible d'entrer dans la tête de quelqu'un ?*
- *Si ce n'est pas possible, comment sait-on si quelqu'un est intelligent ?*

Questions visant à réfléchir au lien entre savoir et intelligence :

- *Pourquoi Berthold est-il reconnu comme un savant partout dans le monde ?*
- *Est-ce que quand on étudie beaucoup, cela veut dire qu'on est intelligent ?*
- *Est-ce que quand on n'étudie pas beaucoup, cela veut dire qu'on n'est pas intelligent ?*
- *Si oui, est ce que vous pensez qu'on étudie beaucoup parce qu'on est intelligent, ou qu'on est intelligent parce qu'on étudie beaucoup ?*
- *Est-ce que quand on a des bons points à l'école, cela veut dire qu'on est intelligent ?*
- *Et quand on n'a pas de bons points, cela veut-il dire qu'on n'est pas intelligent ?*
- *Est-ce que vous-mêmes, vous pensez de quelqu'un qui sait beaucoup de choses qu'il est intelligent ?*
- *Si non, comment sait-on si quelqu'un est intelligent ?*
- *Y a-t-il une différence entre le savoir et l'intelligence, entre la connaissance et l'intelligence ? Si oui, laquelle ?*

*Sur les enjeux de la Communauté de Recherche Philosophique voir Dossier Pédagogique n° 36, p. 14. Le dispositif doit être réglé à l'avance – sur le dispositif, voir « Animer une discussion à visée philosophique en classe » - http://www.philotozzi.com/2011/03/439.

**Sur les habiletés à penser, voir Dossier pédagogique n° 38, p. 11.

## Séquences à partir des pages 8-11

Questions visant à réfléchir au lien entre action et intelligence :

- *Que fait Berthold ? Que fait Balthazar ? Est-ce que vous trouvez que c'est intelligent ?*
- *Qu'est-ce que faire quelque chose d'intelligent ?*
- Donner plusieurs exemples d'actions et demander aux enfants s'ils pensent que c'est une action intelligente : un footballeur qui mobilise son corps pour marquer un but; un musicien qui agence des notes pour composer un morceau de musique; un militaire qui développe une stratégie pour gagner la guerre; un médecin qui use de ses connaissances pour définir les causes d'une maladie…
- *Faut-il faire quelque chose d'intelligent pour être intelligent ?*
- *Si non, comment sait-on si quelqu'un est intelligent ?*

Questions visant à réfléchir au lien entre performances et facultés :

- *Par rapport à tout ce que nous venons de voir, comment peut-on voir si quelqu'un est intelligent ? Grâce à ce qu'il dit ? Grâce à ce qu'il sait ? Grâce à ce qu'il fait ?*
- *Comment l'intelligence de quelqu'un nous est-elle visible ? Quels sont les signes de l'intelligence ?*
- *Lorsque vous êtes en relation avec une autre personne, sur quelle base jugez-vous de son intelligence ?* Pour lancer la discussion, si nécessaire : *Sur son quotient intellectuel ? Sur sa rapidité à répondre à des questions ? Sur sa capacité à résoudre des problèmes ? Sur ses connaissances, sa culture générale ? Sur son habileté à discourir ? Sur son adaptation à son environnement ? Sur ses performances scolaires ?*
- *Est-ce possible, par exemple, que quelqu'un sache très rapidement répondre à des questions mais ne soit pas intelligent ? Ou que quelqu'un se montre très lent à répondre à des questions mais soit intelligent ?* Même question possible avec les autres exemples.
- *Peut-on observer l'intelligence ?*
- *Que peut-on observer ?*
- *Est-ce que l'intelligence se réduit à ce que l'on peut observer (les performances) ?*
- *Si non, comment sait-on si quelqu'un est intelligent ?*

Questions visant à réfléchir au lien entre pensée et intelligence :

- *Est-ce que l'intelligence, en soi, est visible ?*
- *Où situeriez-vous l'intelligence ? Est-elle quelque part dans le monde réel, comme le tableau ou la chaise ?*
- *Si l'intelligence se situe dans la pensée, comment sait-on si quelqu'un est intelligent ?*

### 2. Suite de la lecture et deuxième piste de questions

#### 2.1. Lecture et interprétation

- Lire ensemble la suite du récit *Berthold et Balthazar*, depuis « Berthold s'en veut beaucoup de laisser son frère à la merci des méchants » jusqu'à la phrase « Un jour, il sort de son laboratoire et fait venir son frère car il a trouvé ».
- Comme dans la partie précédente, demander à l'ensemble de la classe : *Qui pourrait expliquer ce qui se passe dans cette partie de l'histoire ?* et compléter / laisser compléter si nécessaire.
- Deux éléments sont essentiels dans cette partie du récit : le premier est le fait que Berthold commence à douter de l'intelligence de son frère et que la cause de ce

## Séquences à partir des pages 8-11

doute est qu' « il y a peut-être plus de bon sens dans mille têtes que dans une ». (Ici, on retrouve de manière plus approfondie l'idée présente dans la première partie que Berthold, au début, se bat pour celui dont on se moque, mais le défend de moins en moins). Le deuxième élément est que Berthold « décide d'approfondir la question » et entame une grande étude scientifique.
- Aider les enfants à clarifier le fait que la position de Berthold vis-à-vis de son frère se radicalise jusqu'à douter de lui et à identifier la cause de ce doute. *Qu'est-ce que Berthold se demande dans cette partie de l'histoire ? Pourquoi ?* Puis les aider à clarifier ce que Berthold, à la suite de cela, entreprend.

### 2.2. Enjeux et questions

- Comme dans la partie précédente, l'enseignant propose de dégager les enjeux
- L'enseignant note soit un enjeu, soit une diversité d'enjeux, au tableau.

L'enjeu principal pouvant être dégagé est le fait qu'on évalue ou qu'on juge, qu'on décide, si quelqu'un est intelligent. Donc, l'idée du jugement sur l'intelligence.

- L'enseignant propose ensuite de dégager les questions qui se posent à partir de ces enjeux.
- L'enseignant propose à la classe de procéder au choix d'une question.

Question pouvant être dégagée : *Qui décide de l'intelligence des autres et selon quels critères ?*

### 2.3. Mener une communauté de recherche philosophique

- Pour enclencher le débat sur la question *Qui décide de l'intelligence des autres et selon quels critères ?*, on peut reprendre l'histoire de *Berthold et Balthazar*. Par exemple : *On a vu que Berthold se met sérieusement à douter de l'intelligence de son frère parce qu'il se met à penser que la majorité doit avoir raison. De là, on a dégagé que l'enjeu était le jugement sur l'intelligence et que cela nécessitait de se poser la question de qui décide de l'intelligence des autres, et selon quels critères. Par exemple, est-ce que, comme le pense de plus en plus Berthold au fil du récit, c'est la majorité qui décide de qui est intelligent ?*

Batterie de questions sur base de la question *Qui décide de l'intelligence des autres et selon quels critères ?* et sur les liens entre intelligence, jugement sur l'intelligence et formes d'intelligence.

Questions visant à réfléchir au rapport entre la majorité et l'intelligence :

- *Pourquoi Berthold se met-il* à douter de l'intelligence de son frère ? *Est-ce que c'est la majorité qui décide de qui est intelligent ?*
- *Etre intelligent, est-ce ressembler aux autres ?*
- *Est-on intelligent parce que tout le monde nous trouve intelligent ?*
- *N'est-on pas intelligent si ce n'est pas le cas ?*
- On peut aussi aborder cette question-ci : *Pourquoi est-ce que Berthold change d'avis sur son frère et se met à penser que la majorité a raison ? est-il plus intelligent lorsqu'il se bat contre l'avis des autres, ou lorsqu'il se rallie à la majorité ?*

## Séquences à partir des pages 8-11

Questions visant à réfléchir à la quantification de l'intelligence :

- *Est-ce qu'on peut mesurer l'intelligence ?*
- *Est-ce que tous les aspects de l'intelligence sont mesurables ?*
- *Est-ce qu'une faculté / une capacité est mesurable ?*
- *Si on ne peut pas la mesurer, quels critères peuvent permettre de décider de ce qu'est l'intelligence ?*

Questions visant à réfléchir au lien entre l'intelligence rationnelle et d'autres formes d'intelligence :

- *Que décide de faire Berthold ? Est-ce que Berthold peut évaluer si Balthazar est intelligent ?*
- *Berthold sait-il mieux que Balthazar comment on évalue l'intelligence ?*
- *Est-il possible que Balthazar soit intelligent dans un autre domaine que Berthold ou qu'il ait une autre forme d'intelligence ?*
- *L'intelligence est-elle variable selon le domaine ?*
- Pour lancer la discussion : *par exemple, on peut être très bon en calcul et très mauvais en orthographe, on peut avoir une très bonne mémoire mais être lent pour faire des liens.*
- *Quels seraient les différents domaines d'intelligence ?*
- *Est-ce que ces différents domaines peuvent nous permettre de dire qu'il y a différentes formes d'intelligence ?*
- *Si oui, quelles formes d'intelligence pourriez-vous nommer ?*
- *Est-ce que l'intelligence rationnelle a plus d'importance que les autres formes d'intelligences ?*

Question visant à réfléchir au rôle de l'intelligence :

- *A quoi sert l'intelligence ?*

### 3. Suite de la lecture et troisième piste de questions

#### 3.1. Lecture et interprétation

- Lire la suite du récit *Berthold et Balthazar*, depuis « Imaginez une ventouse et une vis sans fin » jusqu'à la fin.
- Demander aux enfants ce qui se passe dans cette partie de l'histoire et compléter / laisser compléter si nécessaire.
- Dans cette partie finale de l'histoire, l'élément essentiel est bien évidemment le fait que Berthold trépane son frère dans le but d'observer l'intelligence dans son cerveau. Un autre élément important est le fait que Berthold décide de faire enfermer Balthazar. Vous pouvez d'ores et déjà expliquer aux enfants que c'est un élément très important et qu'on pourrait, à partir de là, poser beaucoup de questions, comme sur le fait de trépaner (en particulier des questions d'ordre éthique). Mais peut-être vaut-il mieux mettre cet élément entre parenthèses, parce que cela va bien au-delà des questions en rapport avec l'intelligence.

## Séquences à partir des pages 8-11

### 3.2. Enjeux et questions

- L'enseignant propose de dégager les enjeux.
- L'enseignant note un enjeu au tableau.

L'enjeu principal pouvant être dégagé est le point de vue scientifique sur l'intelligence.

- L'enseignant aide les enfants à dégager les questions qui se posent à partir de ces enjeux.
- Il propose à la classe de procéder au choix d'une question.

Exemple de question : *Est-ce que l'observation scientifique peut voir l'intelligence ?*

### 3.3. Mener une communauté de recherche philosophique

- Pour enclencher le débat sur la question *Est-ce que l'observation scientifique peut définir l'intelligence ?*, on peut revenir à l'histoire. Par exemple : *Berthold, afin de savoir si son frère est intelligent, entreprend une recherche scientifique. Pour cette recherche, il décide d'ouvrir la tête de Balthazar pour avoir accès à son cerveau (-de le* trépaner*). Or, il ne voit pas d'intelligence. De là, nous avons dégagé l'enjeu du point de vue scientifique et nous nous sommes posés la question suivante : Est-ce que l'observation scientifique peut voir l'intelligence ? Qu'en pensez-vous ?*

#### Batterie de questions sur base de la question *Est-ce que l'observation scientifique peut voir l'intelligence ?* et sur le point de vue (en particulier scientifique) sur l'intelligence

Questions visant à réfléchir aux signes de l'intelligence pour la science :

- *Comment Berthold cherche-t-il l'intelligence de Balthazar ? Est-ce qu'on peut voir l'intelligence avec un microscope ?*
- *Est-ce que les scientifiques peuvent voir l'intelligence ?*
- *Si oui, quels seraient les signes de l'intelligence pour les scientifiques ?*
- *Est-ce intelligent de vouloir voir l'intelligence ?*
- *Est-ce que c'est intelligent d'étudier le cerveau pour étudier l'intelligence ?*
- *Etudier le fonctionnement du cerveau revient-il à étudier l'intelligence ?*
- *Quel rapport y a-t-il entre le cerveau et l'intelligence ?*
- *Nous nous sommes posé la question de savoir qui peut décider de l'intelligence des autres. Est-ce que les scientifiques peuvent décider de l'intelligence des autres ?*
- Que pensez-vous de la question que se pose Philéas en p. 11 : « *Peut-être que Berthold n'a pas assez d'intelligence pour trouver celle de son frère ?* »
- *Est-ce que les scientifiques sont plus intelligents que les autres ?*

Questions visant à réfléchir au lien entre observation, point de vue et interprétation :

- *Est-ce qu'on peut observer sans partir d'un point de vue ?*
- *Est-ce qu'un point de vue, en général, peut être neutre ?*
- *Est-ce qu'on peut observer sans interpréter ?*
- *Comment acquérir un point de vue sur l'intelligence qui soit le plus neutre possible ?*

Questions visant à réfléchir au regard sur l'intelligence :

- *Est-ce intelligent de vouloir voir l'intelligence ?*
- *Est-ce que c'est intelligent de vouloir décider de l'intelligence de l'autre ?*

## Séquences à partir des pages 8-11

- *Est-ce que c'est possible de décider de l'intelligence de l'autre ?*
- *Est-ce qu'il est possible de décider de l'intelligence de l'autre avec autre chose que sa propre intelligence ?*

### 4. Clôturer

Les questions de ce dispositif peuvent nous mener à entrevoir que nous avons tous notre point de vue sur l'intelligence ; et que pour de nombreuses raisons (voir fil rouge) il est difficile de se mettre d'accord sur la détermination de l'intelligence. Pour clôturer l'animation, nous vous proposons d'illustrer cette difficulté.

Pour cela, l'idée serait d'utiliser le vote effectué sur l'intelligence (ou non) de Berthold et de Balthazar. Cette dernière phase consiste, dans un premier temps, à faire découvrir la partie du texte venant après la fin (dans le cas où vous avez travaillé avec une version du texte sans cette partie); ensuite, à mettre en place le même vote que celui-effectué au début de la discussion après celle-ci. Et enfin, à faire un récapitulatif des deux votes.

- L'enseignant clôture la communauté de recherche.
- Il annonce : *Les questions dont nous avons discuté dans les trois parties de cette communauté de recherche nous ont amené à entrevoir qu'il est difficile de se mettre d'accord sur la détermination de l'intelligence comme on se mettrait d'accord sur le fait que la chaise devant nous est bleue, que tel arbre est un châtaignier ou un chêne, et que 3 x 17= 51. Pourriez-vous, en quelques mots, expliquer pourquoi c'est difficile de déterminer si quelqu'un est intelligent, et de déterminer ce que c'est l'intelligence ?*
- Il demande que les interventions soient courtes et en recueille trois ou quatre, pas plus.
- Il reprend : *Nous allons voir à quel point il est difficile de se mettre d'accord sur l'intelligence, et en plus, que l'évaluation de l'intelligence peut changer.*
- Il prend la revue et lit à voix haute ou propose à un enfant de lire l'épilogue.
- Après la lecture, l'enseignant re-propose le « vote ». *Maintenant, nous allons tous voter une seconde fois. La question est de savoir si après avoir découvert les cahiers de Balthazar, mais aussi après cette discussion, vous pensez que Balthazar et Berthold sont intelligents ?*
- Il distribue un « bulletin » à chaque enfant et leur demande de cocher la réponse qui leur semble la plus juste aux deux questions. - Le vote est toujours anonyme – et récupère les bulletins dans l'urne.
- Pour procéder au comptage des votes dans les deux urnes, vous pouvez mettre les élèves à contribution (par exemple : 2 x 2 équipes (2 comptant l'urne « avant » et 2 comptant l'urne « après » qui 2 par 2, mettent leur résultat en commun.
- L'enseignant demande à la première moitié (« avant ») d'annoncer les résultats, puis à la deuxième moitié (« après »).
- L'enseignant note les résultats au tableau et fait le compte avec les enfants : dans chaque urne, comment se répartissent les résultats ? Entre avant et après, comment se répartissent-ils ? On observe donc 1) une diversité d'avis *et* avant, *et* après ; 2) une diversité d'avis *entre* avant, et après
- L'enseignant conclut : *On voit donc que même entre nous, les vingt-cinq personnes que nous sommes, nous avons des points de vue différents sur l'intelligence, donc sur l'intelligence des autres, et par exemple justement, sur l'intelligence de Berthold et Balthazar. Mais on voit aussi que ces avis ont changé après avoir acquis certaines informations sur l'esprit de Balthazar ; ou*

*L'exemple le plus connu est celui d'Albert Einstein, qui était un élève plutôt médiocre à l'école, considéré comme un mauvais élément par ses enseignants, et dont personne ne pensait qu'il était intelligent jusqu'à la parution d'un premier article remarquable sur la relativité, à vingt-sept ans.

## Séquences à partir des pages 8-11

*même parce que nous avons discuté à propos de l'intelligence en général.*

- Eventuellement : l'enseignant peut élargir, avec la contribution des enfants, à des exemples réels de personnes dont on n'avait jamais soupçonné leur intelligence hors du commun jusqu'à ce qu'on découvre qu'ils étaient très doués*.
- Vous pouvez citer cette phrase d'Albert Jacquard : « comprendre que l'on n'a pas encore compris, c'est beaucoup plus intelligent que de croire que l'on a compris » - et demander : *qu'avez-vous compris sur l'intelligence ?*

**Au secours ! Faire attention à ce que les élèves ne se sentent pas comparés ou dévalorisés.**

Réfléchir et débattre sur l'intelligence comporte certains risques. C'est peut-être particulièrement le cas avec des enfants, et sans doute encore plus particulièrement dans le cadre scolaire. Ces réflexions pourraient irriter certains enfants qui ne sont pas confiants en eux et se sentent loin d'être de « petits génies », ou en déstabiliser d'autres qui se mettraient à se poser la question de savoir si, au fond, ils ne sont pas un peu « bêtes ». Le risque est aussi que les enfants, dans la discussion, se mettent à prendre pour exemples concrets leurs camarades, en les comparant, ce qui pourrait avoir pour conséquence que certains soient dévalorisés.

Nous vous recommandons donc de prendre des pincettes ! Il s'agit, dans ce dispositif, de débattre sur l'intelligence de la façon la plus ouverte possible, en remettant en cause ses présupposés et ses jugements de valeur. Tenter d'avoir (et encourager les enfants à avoir) un vocabulaire neutre sera un premier élément qui permettra d'instaurer un climat de discussion où les propos se veulent objectifs ouverts, nuancés et non jugeants. Un deuxième élément, concernant le contenu, permettra l'instauration de ce climat : gardez à l'esprit que dans une animation philosophique, il s'agit d'interroger les présupposés – ici, les présupposés sur l'intelligence comme « Evelyne est intelligente car elle est excellente en calcul mental » - pour essayer de s'ouvrir au questionnement : qu'est-ce que vraiment l'intelligence, d'un point de vue général ? Or, comme nous le disions : d'une part, l'intelligence n'apparaît pas comme telle, elle est un ensemble de facultés, se manifestant seulement à travers des performances. On peut donc évaluer des performances, mais cela ne veut pas dire qu'on évalue l'intelligence. Dire d'une personne qu'elle est intelligente ou non ne revient donc pas à la catégoriser pour toujours. D'autre part, les facultés liées à l'intelligence sont diverses. Cela veut dire qu'à la question de savoir ce qu'est l'intelligence, la seule vraie réponse philosophique n'est pas une réponse : c'est de maintenir que cela dépend de quoi on parle ; et enfin, l'intelligence est avant tout fonction de la perception des contemporains de la société où elle se manifeste. Preuve en est que le «génie» de nombreuses personnes, comme celui de Balthazar, n'a été reconnu qu'après leur décès.

Quoi qu'il en soit, il faut toujours garder à l'esprit que dans une communauté de recherche philosophique, il s'agit d'approfondir la perception d'un problème philosophique choisi, sans forcément chercher à aboutir à une réponse commune.

### > Prolongement

Dans la continuité de cet atelier philo, vous pouvez prolonger la réflexion par une mise en place du jeu proposé en pages 4-5 et 12-13 (qui rencontrent le thème de ce dis-

## Séquences à partir des pages 8-11

positif, puisqu'elles permettent de poser la question des performances et des divers types d'intelligence).

La question de l'observation peut être élargie à partir des exploitations suivantes dans ce dossier pédagogique.

### 5. Réflexion avec l'enseignant : Comment observer avec intelligence ?

#### Doit-on utiliser son intelligence en observant ?

Pas vraiment, si on observe comme une éponge absorbe, si le but est de reproduire un geste élémentaire.

Pas seulement, si on essaye de capter par tous les sens (d'entendre, de sentir, de s'émouvoir, etc.) sans présupposés, sans représentations ni préjugés, par exemple dans la nature. Observer de cette manière ouverte implique de brider son intelligence, de laisser aller la sensorialité et l'intuition aux dépends de la réflexion.

Mais, qu'on le veuille ou non, on ne peut s'empêcher de penser en observant.

Dans les programmes scolaires, l'observation occupe une place au premier plan : en éveil scientifique, en mathématiques, en éducation physique, etc. avec l'enjeu essentiel de l'apprentissage par compétences : arriver à ce que les élèves puissent, non pas simplement réciter ou reproduire à l'identique, mais transférer en situation nouvelle, donc en ayant réfléchi.

#### Apprendre à observer en observant ?

Si nous donnons la consigne « Observe… », sans plus de précisions, l'élève regardera ce qu'il y a et ce qui se passe. Il le fera de manière ouverte, attentive mais naïve.

Revenu vers le groupe, il devra, parfois laborieusement, communiquer son observation et il pourra alors constater qu'il a manqué tel élément ou qu'il l'a interprété différemment.

Nous pourrons alors aider le groupe à traiter l'ensemble de ses observations, à dégager des critères pour une nouvelle observation, outillée cette fois. La nouvelle consigne portera alors sur des éléments précis à observer, des relations à identifier, des questions à résoudre, des hypothèses à vérifier.

#### Un exemple : Qu'apprendre de l'observation en éveil scientifique ?*

- Apprendre qu'on observe des « systèmes » :
  Lorsqu'on observe, on n'observe pas « un » ou même « des » éléments, on observe un « système ». Ce faisant, des choix sont posés, des éléments sont visés, d'autres sont écartés = si on observe une situation complexe comme un arc-en-ciel, il faut écarter de la scène d'observation ce qui ne fera pas sens dans notre projet, ne pas s'en distraire.
- Apprendre que l'observation doit tendre à être « objective » :
  On doit toujours essayer de savoir si et comment un autre observateur placé dans les mêmes circonstances et posant les mêmes choix de description observerait les mêmes choses = ce sont tous les élèves de la classe qui vont dessiner l'évolution

*D'après : Pasquale Nardone, *Commentaires et propositions pour les activités d'éveil aux sciences et aux techniques dans l'enseignement fondamental* : www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=1014&dummy=25059

Voir aussi Dossier Pédagogique du n°31, *Apprendre ou à laisser*, Leçon *Comment peut-on savoir ? La démarche scientifique.*

## Séquences à partir des pages 8-11

de la couleur de la flamme de la bougie au fil des modifications, ce sont tous les groupes qui vont expliquer comment ils ont observé le sucre qui fond…
Il reste que l'objectivité est le problème majeur de tous les chercheurs : les scientifiques savent maintenant que l'on trouve plus facilement ce que l'on cherche et, à l'inverse, qu'on voit difficilement ce qu'on ne souhaite pas voir…

- Apprendre la « patience » en observant :
  Des conclusions ne peuvent être tirées qu'après de nombreuses observations, heureuses ou malheureuses, concertées ou accidentelles = le sens des variations de la trajectoire de la grosse bille contre une petite bille ne peut survenir qu'après des répétitions.
- Apprendre à observer tout en expérimentant :
  Il est normal qu'observation, expérimentation et discussion soient emmêlées tout au long du travail = c'est en envoyant la petite bille contre la grosse bille qu'on va observer ce qui se passe.
- Apprendre à observer comme on relit :
  *L'observation est une relecture* pense Pasquale Nardone*.
  Face à un texte, on va déchiffrer les phrases et les mots, une phrase isolée n'est pas très intéressante, ce n'est significatif que lorsque l'histoire apparait.
- Apprendre à noter, communiquer les résultats, établir des hypothèses au fil des observations.

### 6. Pistes pour des activités d'observation

- Ce que j'ai vu par la fenêtre :

Dans un local où des fenêtres donnent sur l'extérieur, plusieurs élèves sont invités à regarder en même temps quelques minutes, puis reviennent communiquer et comparer leurs observations.

L'exercice peut se dérouler en 3 temps :

- Chacun prépare une liste, à priori, des éléments qu'il s'attend à observer.

- Les élèves désignés réalisent leur observation et constatent des éléments inattendus.

- Chacun communique son observation en distinguant : *Je m'attendais à observer… / J'ai* été surpris d'observer… (Par exemple : *Je m'attendais à observer la cour, les maisons… / J'ai été surpris d'observer : les reflets de la lumière sur les pavés…*). Et on compare.

Les objectifs peuvent être multiples (voir notamment l'activité à partir de Chaissac : apprendre à distinguer les 3 niveaux) en retenant prioritairement la sélectivité et les présupposés chez chaque observateur.

Alternatives : *Ce que j'ai vu dans ce tableau - Ce que j'ai vu sur cette photo d'un paysage - …*

- Jeux de Kim :

Identifier un / des objet(s) disparu(s) entre deux observations. L'expérience peut aussi se faire à l'audition où l'on identifiera les sons disparus, les mots non-redits…

*« *Pasquale Nardone, op.cit.* »

## Séquences à partir des pages 8-11

L'intérêt sera d'expliciter quelles ont été les méthodes pour observer et retenir.

- Jeux des 7 différences :

Voir *Philéas & Autobule* n° 42, p. 25. Identifier la méthode pour balayer du regard l'espace du dessin.

- Observations pour développer l'attention et apprendre à visualiser :

Repérer une image en un seul exemplaire, relier des silhouettes à leurs ombres, retrouver l'image identique à un modèle, etc.

Tous ces jeux peuvent être adaptés avec des formes géométriques, des mots, des lettres pour des apprentissages spécifiques. Par exemple en orthographe, avec les « mots-flash » où l'on affiche brièvement un mot difficile à visualiser puis à écrire de mémoire (*miscellanées, pharyngite, hiéroglyphe…*)*.

:

**COMPÉTENCES :**

**Compétences transversales**

*Résoudre des problèmes. T6 : Saisir l'information - Récolter de l'information, décoder-. T11* : Vérifier. T16 : *Faire preuve de curiosité.* [Vingt compétences transversales génériques]

**Éveil & Initiation Scientifique**

*Choisir et construire une démarche de recherche : Recherche par l'observation. Utiliser tous ses sens (observation libre). Orienter son observation en fonction de la situation, la préciser (observer pour...)* [Ensemble des moyens intellectuels et manuels]

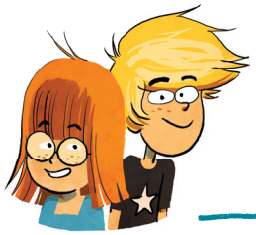
*Voir Dossier Pédagogique du n°31, *Apprendre ou à laisser*

## Séquences à partir des pages 18-19

### Peut-on dire quelque chose de vrai sur l'intelligence des animaux si l'on est incapable de savoir ce qu'ils pensent ?

Pensons à la chauve-souris, qui évolue dans un monde tracé par les échos à ses ultrasons, ou à certains serpents, qui perçoivent leur environnement à travers la température des éléments. Pour ces animaux, le monde n'a ni lumière, ni couleur. A quoi ressemble-t-il pour eux ? Et à quoi ressemble le monde de la mouche, dont le champ de vision lui permet de voir derrière sa tête ? Nous sommes, en tant qu'êtres humains, absolument incapables de nous représenter ce qu'est le monde d'une chauve-souris ou d'un serpent. Et encore moins de savoir ce que ceux-ci pensent, ni comment ils pensent !

Nous ne pouvons que les observer de l'extérieur, depuis notre représentation du monde. Comment donc pouvoir dire s'ils sont intelligents, et même déterminer ce qu'est l'intelligence chez les animaux ? L'homme, lorsqu'il compare l'intelligence des animaux à l'intelligence humaine, ne compare-t-il pas simplement des pommes avec des poires ? Et lorsqu'il juge l'intelligence des animaux comme inférieure à l'intelligence humaine, n'est-ce pas simplement parce qu'il prend l'intelligence humaine comme critère, comme on affirmerait que la poire est un légume inférieur à la pomme sous prétexte qu'il n'est pas rond ? Pourquoi l'homme a-t-il toujours eu tendance à affirmer la supériorité de son intelligence par rapport à celle des animaux, au lieu de considérer qu'elle était tout simplement différente ? Aborder ces questions avec les élèves c'est réfléchir à la recherche de domination de l'homme sur l'animal et à l'asservissement de l'animal par l'homme, qui est présente à toutes les époques de l'histoire.



# Dossier pédagogique
## Philéas & Autobule

n°43

Séquences à partir des pages 18-19

## LEÇON DE SCIENCES – PHILO :
## Observer* : comment observe-t-on un animal ?

**> Préparation**

### Observer un animal dans son milieu ?

Depuis l'époque des leçons de choses où l'on amenait un lapin dans sa cage, posée sur le bureau de la maîtresse, d'où l'animal terrorisé était cerné de paires d'yeux extasiés… on a bien évolué. Le *Jardin Extraordinaire* n'expose plus de félin en studio non plus.

À l'école, on a décidé qu'il faut aller observer l'animal dans son milieu naturel. Ou visionner le film de ces observations (c'est dommage que le documentaire-nature soit peu utilisé dans les classes).

Se rendre compte qu'observer un oiseau sans qu'il s'envole, une biche sans qu'elle détale, même un chat à la campagne sans qu'il se mette à l'arrêt pour voir ce qu'on lui veut : c'est comprendre que l'observation est réciproque ! L'animal lui aussi examine l'humain-intrus.

Pour observer un animal, il faut commencer par se mettre à sa place et considérer : quel est son territoire, quelles sont ses capacités de percevoir (voir, sentir, entendre), quelles sont ses expériences avec les humains. Certains films documentaires éclairent justement sur la manière dont les images ont été captées et sur les réactions de l'animal à la caméra.

L'enseignant pourra profiter de toutes les occasions (sorties, classes vertes, jardin de l'école, apports en classe…) pour initier les élèves à une observation curieuse et empathique à la fois.

### Se documenter d'abord sur les animaux que l'on va observer ?

Une recherche documentaire préalable est une bonne manière de mettre les élèves devant leur responsabilité d'observateur. On va essayer de répertorier les comportements et les besoins de l'animal à observer, mieux savoir qui il est : comment il obtient sa nourriture, établit des liens avec ses congénères et se reproduit, se met à l'abri et échappe à ses prédateurs, etc. On va se rendre compte que cette préparation est utile pour notre rencontre avec lui, pour restreindre l'interprétation anthropomorphique qui paraît pourtant bienveillante.

« *Mais l'anthropomorphisme n'a rien à voir avec l'empathie*, ponctue d'emblée Véronique Servais. *La nature propre de l'être humain le pousse à vouloir interpréter les intentions derrière le comportement, à vouloir donner un sens à ce qui se passe autour de lui pour rendre ce qui l'entoure intelligible et réduire l'inconnu au familier.* »

(Philippe Lecrenier, d'après les recherches de Véronique Servais)**

### Observer des animaux en laboratoire ?

On peut informer préalablement les élèves sur l'existence **de comités d'éthique en expérimentation animale** qui évaluent la dimension éthique des projets scientifiques avec les animaux :

*Voir l'introduction au thème transversal pour ce dossier pédagogique : *OBSERVER*.

Séquence à partir des pages 8-11. 5. Réflexion avec l'enseignant : Comment observer avec intelligence ?

**Site de vulgarisation scientifique de l'Université de Liège : http://reflexions.ulg.ac.be/cms/c_26370/fr/l-anthropomorphisme-un-pont-de-singe-entre-deux-mondes?part=1

## Séquences à partir des pages 18-19

- Sur le respect de conditions du bien-être minimal de l'animal en laboratoire :

Que ce soit pour observer un test d'endurance chez des souris sur tapis roulants ou une séquence d'apprentissage par des oiseaux, les chercheurs qui font appel à des animaux de toutes espèces sont tenus à des règles. Celles-ci invitent à considérer les animaux de laboratoire comme **des êtres sensibles** et assurent des conditions d'hébergement, de soin et d'utilisation qui garantissent le bien-être des animaux.

- Sur la démarche-même d'observer des animaux en laboratoire :

Deux clans chez les observateurs des animaux ? Les chercheurs en laboratoire estiment que l'interprétation humaine de l'observation d'un animal dans son milieu a un aspect anthropomorphique, tandis que les observateurs en milieu naturel critiquent le fait qu'en laboratoire les animaux subissent des tests conçus par des humains et qui donc ne font pas vraiment partie de leur manière d'agir et de penser.

Pour cette leçon, on va visionner un film où un animal résout un problème d'une manière qui nous paraît particulièrement intelligente.

Les petits films représentant des corbeaux sont significatifs parce que cette observation que nous transmet le film démontre comment les corbeaux sont capables d'intelligence à plusieurs égards : ils adaptent une bonne capacité d'utiliser des outils dans la nature (petites branches) à l'usage d'un outil artificiel en laboratoire, ils utilisent une combinaison complexe d'outils pour arriver à celui qui est efficace, et ils ne s'agitent pas aléatoirement pour résoudre le problème mais semblent concevoir la solution « mentalement ». Plusieurs *vidéos* sont disponibles : celle qui est utilisée ici montre la performance du corbeau Betty (*Vidéo S1*)*.

*Vidéo utilisée pour cette activité : www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0006471#s4

Pour en savoir plus :

Autre corbeau intelligent : www.dailymotion.com/video/x4cuqk_corbeau-intelligent-betty-excellent_animals

Conférence sur l'intelligence des corbeaux (en anglais sous-titrée français) : http://archives-lepost.huffingtonpost.fr/article/2012/01/06/2674910_l-incroyable-et-vraiment-surprenante-intelligence-des-corbeaux-de-vrais-einstein-a-plumes.html

Article : *Le corbeau est malin comme un singe* : www.sciencepresse.qc.ca/archives/2004/man131204.html

### > Déroulement

### 1. Se questionner sur l'observation des animaux

- **Rappeler** quelques occasions où la classe a observé des animaux :

Commenter les conditions d'observation d'animaux en général : selon le milieu (en captivité ou dans la nature), selon la préparation (après s'être documenté, avec un animal connu ou inconnu), selon l'aide pendant l'observation (avec un guide qui attire l'attention ou non), selon l'impression de bien-être de l'animal que l'on a observé…

Réfléchir à l'intérêt de ces observations : « À quoi cela sert-il d'observer un animal ? »

> Il faut être attentif et patient mais aussi connaître préalablement les besoins d'un animal pour l'observer dans de bonnes conditions.

> On peut se mettre à la place de l'animal pour imaginer les conditions d'observation en captivité. On peut sans doute décrire mais non comprendre un animal s'il est placé hors de son milieu.

> Observer un animal nous amène souvent à nous poser des questions sur l'humain.

- **S'interroger sur l'observation de l'intelligence** d'un animal :

« Avez-vous vu récemment des documentaires animaliers ? Vous êtes-vous rendu compte des conditions pour filmer ces animaux ? Quelles questions vous posez-vous

## Séquences à partir des pages 18-19

à ce sujet ? ».

> Lorsqu'on observe un animal, lui aussi nous observe (par tous ses sens).

« Vous arrive-t-il, personnellement d'observer un comportement intelligent chez un animal ? Qu'avez-vous compris ? Pensez-vous que nous pouvons vraiment observer qu'un animal a un comportement intelligent ? À partir de quand pensez-vous qu'on peut dire qu'il manifeste vraiment de l'*intelligence* ? »

Répertorier les représentations initiales et formuler des questions.

### 2. Observer des comportements intelligents chez l'animal

- Lire les pages *Sois « bête » et tais-toi !*, en commençant éventuellement par le jeu. Comparer aux représentations que l'on a explicitées.

Suivre la consigne : « Choisis un animal et essaye d'imaginer ce qui l'intéresse ». Partir des propositions en imaginant comment l'animal peut déployer son intelligence pour arriver à ses fins.

- Regarder un film, interpréter la « performance » intellectuelle de l'animal filmé.

Vidéos sur des corbeaux capables d'imaginer une combinaison de 3 opérations pour aller récupérer un outil* :

> Vidéo S1 :

Ce film montre le corbeau face au problème de coordonner l'usage de trois outils pour attraper de la nourriture dans un tube. Il devrait y arriver :

- si d'abord il utilise le petit outil disponible pour obtenir un des trois outils de taille moyenne situés dans des tubes (les trois premiers tubes en commençant par la gauche),

- puis s'il utilise cet outil de taille moyenne pour obtenir l'outil le plus long situé dans un 4e tube (le 4e en partant de la gauche),

- enfin s'il utilise ce long outil pour obtenir la nourriture-récompense du tube à nourriture (en face).

On observe que l'oiseau ne tente pas d'attraper la nourriture, mais fait immédiatement usage du petit outil disponible pour obtenir l'outil moyen. Puis, qu'il semble regarder dans le tube à nourriture mais sans essayer, avant d'utiliser l'outil moyen pour obtenir l'outil le plus long. Finalement, qu'il l'utilise pour gagner la récompense du tube à nourriture. Il semble donc bien qu'il utilise chaque outil adéquatement en bonne combinaison. On remarque aussi qu'il fait pivoter le dernier outil sur lui-même dans le but de bien placer la pièce perpendiculaire en bout d'outil pour qu'elle soit plus efficace, comme une sorte d'instrument à crochet. (D'après la traduction du commentaire de la vidéo)

*http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0006471#s4

## Séquences à partir des pages 18-19

### 3. Conclure

Revenir aux questions que l'on s'est posées précédemment en se dirigeant vers les questions philosophiques de la page :

*Peut-on dire quelque chose de vrai sur l'intelligence des animaux si l'on est incapable de savoir ce qu'ils pensent ?*

### > Prolongement

- Poser des questions restées sans réponse à un expert (éthologue).

- Autres options pour observer des animaux : réaliser un élevage d'insectes en classe, etc.*

- Inventer de manière ludique, à partir d'une situation que l'on a observée, des textes où c'est l'animal qui parle pour dire ce qu'il pense et comment il raisonne.

**COMPÉTENCES :**

**Éveil scientifique**

*Découvrir le monde animal.* (402-403) *Formuler des questions à partir de l'observation.* [S1] *Différencier des faits établis de réactions affectives et de jugements de valeur.* [S4] *Recueillir des informations par des observations.* [S6]

**Compétences transversales**

*Faire preuve de curiosité.* [T16] *Traiter l'information : … interpréter un message, une donnée.* [T7] **Émettre des hypothèses.** [T15]

*Observer le monde animal, de la PS au CM2 : http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2012-03/4p-sciences1-0112.pdf

## Séquences à partir des pages 20-21

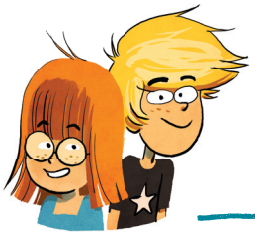
### L'intelligence a-t-elle quelque chose à voir avec l'art ?

Un artiste qui a du génie arrive à nous faire voir le monde différemment. Il arrive à cela car il saisit les formes, les notes, les émotions, avec une intensité toute particulière, et sait jouer avec celles-ci pour créer une œuvre. Mais est-ce que, pour créer, l'artiste réfléchit à ce qu'il sait ou est-ce qu'il se laisse aller ? Passe-t-il par l'intelligence rationnelle, ou met-il celle-ci en « standby » ? Est-ce que l'intelligence rationnelle « freine la créativité », comme soulevé aux pages 20-21 ? Ou est-ce que celle-ci peut aussi participer à l'activité créatrice, voir la nourrir ? Que fait-on quand on dessine, quand on invente des histoires, quand on gratte sa guitare ? Est-ce qu'on réfléchit, ou pas ? Et si oui, comment et à quoi ?

Le « spectateur », lui, quand il est en contact avec une œuvre d'art qui le touche, ressent quelque chose de particulier : il est comme en ébullition, ou comme envahi de papillons. Ici, la même question se pose : est-ce que quand on entend une chanson ou voit un tableau, on les perçoit avec notre intelligence rationnelle ou met-on celle-ci entre parenthèses ? Que fait-on, quand on est en contact avec de l'art ? Est-ce qu'on réfléchit, ou pas ? Comment et à quoi ?

La question est donc de savoir si l'art met en mouvement des facultés de l'esprit qui appartiennent au domaine de l'intelligence, ou à un autre domaine. Mais pour y répondre, il faudrait déjà pouvoir déterminer quelles facultés appartiennent à l'intelligence, et lesquelles n'y appartiennent pas !

Mais comme nous le verrons à travers les activités qui suivent, l'intelligence peut aussi désigner, dans un sens très large, la manière dont nous percevons le monde – les « lunettes » à travers lesquelles nous sommes en rapport avec le monde, la particularité du regard de chacun sur ce qui l'entoure. Dans cette dernière acception, l'intelligence n'est pas un ensemble quantifiable de capacités ou de performances, mais une qualité : nous ne pouvons comparer les personnes entre elles, mais l'intelligence de chacune d'elles lui est toute particulière.



# Dossier pédagogique
## Philéas & Autobule

n°43

Séquences à partir des pages 20-21

### DISPOSITIF-PHILO :
### Comment interagissent la main et l'intelligence ?

L'intelligence se limite-t-elle à ce qui se passe abstraitement dans notre tête, à l'exercice de facultés mentales ? Nous pouvons voir à travers l'activité développée à partir des œuvres de Gaston Chaissac, que notre intelligence influe notre perception des choses, nos représentations ; et par ailleurs, que d'une certaine manière, nos mains, elles aussi, « réfléchissent ». Quel sont les rôles respectifs de l'intelligence rationnelle et du corps dans la formation de la représentation du monde ? Dans ce petit dispositif, nous proposons de réfléchir à l'interaction des facultés rationnelles et du corps, et plus particulièrement des mains.

Cette question peut être vue sous l'angle de la théorie de l'évolution (l'utilisation de la main est-elle la cause ou l'effet de l'évolution de l'intelligence chez l'homme ?). Mais ici, il s'agira de la poser sous l'angle de l'anthropologie philosophique : de manière générale, de quelle manière l'homme use de ses mains et de sa corporéité ? Quel rôle joue cet usage dans l'exercice de son intelligence ? Sur cette question peuvent se confronter principalement deux thèses opposées : selon la première, défendue par exemple par Aristote, l'être humain est avant tout un être intelligent de par ses facultés mentales rationnelles qui lui permettent, ensuite et entre autres, un usage complexe de son corps (en particulier de sa main). Selon la deuxième thèse, maintenue par des philosophes comme Merleau-Ponty, l'homme est un être avant tout incarné, et c'est sa corporéité qui lui permet d'élaborer la faculté de penser de manière complexe, et de développer son intelligence rationnelle.

Il s'agira, dans ce dispositif, de réfléchir à la question de l'interaction de l'intelligence rationnelle et de la main en effectuant un travail de recherche d'hypothèses et de raisonnement.

La recherche d'hypothèses consiste dans la formulation d'une position ou de plusieurs positions possibles afin de répondre à une question ou un problème. Le raisonnement consiste dans la défense d'une position à l'aide d'un ensemble d'arguments. Le raisonnement se construit à travers l'exercice de différentes habiletés à penser, parmi lesquelles : identifier et classifier les principales hypothèses, rechercher des exemples, déterminer les conséquences de ce qui est dit, généraliser à partir de cas particulier, appliquer des analogies, déduire, reconnaître les relations de cause à effet.

#### 1. Introduction à la problématique : petite expérience

Il s'agira de faire trouver devant l'ensemble de la classe à un « élève-cobaye » une récompense se situant sur votre bureau (cela peut-être un autre endroit de la classe que vous choisirez, il faudra juste que vous changiez les indices). L'élève devra trouver cette récompense à l'aide d'indices, qu'il récoltera en faisant tomber des quilles. Plus il arrivera à faire tomber de quilles, plus il aura d'indices.

## Séquences à partir des pages 20-21

### Matériel :

- Une balle non-rebondissante de la taille d'une balle de jonglage pour faire tomber les quilles.
- Cinq bouteilles remplies au quart de gravier (ou plus ou moins, selon la lourdeur de la balle) – ou, si vous en trouvez, des quilles.
- Cinq petits papiers où figurent les cinq indices collés en-dessous des cinq quilles.
- La récompense : une enveloppe contenant un chocolat ou un bonbon sur laquelle figure la lettre « R » comme « récompense ».

### Les indices :

- Un y travaille souvent mais tous ne peuvent y travailler.
- Nos travaux y passent souvent une étape de leur voyage.
- Qui y est assis est aussi souvent debout.
- Malgré qu'ils soient plus hauts, elle n'est pas la seule à avoir quatre pieds.
- Il y en a beaucoup ici mais elle est la plus encombrée de toute la bande.

Conseils : en l'absence des élèves, faites un essai pour la distance à laquelle la balle doit être lancée par l'élève et modifiez, selon, la grandeur de la balle, la lourdeur des quilles ou la distance de lancer afin que cela ne soit ni trop facile, ni trop difficile. L'élève devrait pouvoir, en sept essais, faire tomber entre deux et quatre quilles.

### Déroulement :

- L'enseignant place, avant l'activité et en l'absence des élèves, une enveloppe discrète contenant quelques bonbons. Sur celle-ci figure un « R ».
- L'enseignant introduit l'animation et annonce que celle-ci va commencer par une expérimentation. Il choisit un volontaire pour faire le « cobaye ». Celui-ci vient devant la classe.
- L'enseignant place les quilles. Il explique aux élèves qu'une récompense – indiquée par la lettre « R » - se situe quelque part dans la classe. Des indices pour trouver cet endroit sont inscrits sous les quilles. Le « cobaye » n'aura accès qu'aux indices figurant sous celles qu'il arrivera à faire tomber et devra tenter de trouver cet endroit ! Il a droit à sept essais.
- Il leur demande d'observer en silence en tentant de répondre à une question : si le cobaye trouve la récompense, aura-t-il trouvé celle-ci grâce à ses facultés rationnelles (réponse a) ou grâce à ses mains (réponse b)?
- Le « cobaye » tente de faire tomber les quilles et lit à l'ensemble de la classe, au fur et à mesure, les indices se situant sous celles qu'il arrive à faire tomber. Il se met ensuite, à l'aide des indices récoltés, en quête de la récompense.

## Séquences à partir des pages 20-21

### 2. La recherche d'hypothèses

La recherche d'hypothèses est une étape préliminaire mais importante pour la pensée critique. Avec la recherche d'hypothèses, il s'agit de formuler sa propre position ou une / des position(s) possible(s) sur une question ou un problème. Ici, l'idée sera de recueillir les hypothèses spontanées des élèves sur la question des rôles respectifs de la main et des facultés rationnelles.

- L'enseignant demande à la classe quelles réponses ils donneraient à la question posée sur l'expérience (le cobaye a-t-il trouvé la récompense grâce à ses facultés rationnelles ou grâce à ses mains ?) (nombres de réponses a et b par levée de mains).
- Ensuite, il reprend la question et tente d'amener les enfants à comprendre l'enjeu de celle-ci pour la généraliser. Par exemple : *Quelle question pouvons-nous nous poser pour approfondir cette première question ? Que pouvons-nous nous demander de plus général si on élargit la question à laquelle vous venez de répondre ? Quelles idées devrions-nous aborder pour mieux répondre à cette question ?*
- Evidemment, le « cobaye » a eu besoin de ses facultés rationnelles et de ses mains, mais en répondant qu'il a eu besoin de plus de l'un ou l'autre, on révèle qu'on est d'avis que l'un conditionne l'autre. La question est de savoir lequel. A l'aide de la détection de l'enjeu, l'enseignant aide la classe à déterminer la question suivante : *L'homme peut-il utiliser ses mains grâce à son intelligence (au sens de ses facultés rationnelles) ou peut-il exercer son intelligence grâce à ses mains ?*
- Pour clarifier, il peut demander : *Que signifie cette question ?* (question sur le rapport causal entre les facultés rationnelles et les mains, ou le corps en général ; question générale – c'est-à-dire, par exemple, que « grâce à ses mains » signifie « grâce au fait qu'il a des mains, et donc, de manière générale, grâce au fait qu'il a un corps qui lui permet d'être en contact sensible avec le monde).
- Une fois que la question a été pointée, l'enseignant demande à l'ensemble de la classe : *Comment répondriez-vous à cette question ?*
- Il s'agit donc de recueillir les hypothèses spontanées des élèves sur la question. Attention : il ne s'agit pas encore d'argumenter sur ces hypothèses.
- L'enseignant fait remarquer, au cas où un élève formule ultérieurement une hypothèse qui se recoupe avec une hypothèse déjà avancée, en quoi elles se recoupent. La teneur de la question fait qu'il ne devrait pas y avoir plus que deux ou trois hypothèses.
- Avec les enfants, l'enseignant identifie les deux (ou trois) principales hypothèses qui se confrontent :
  1) l'homme peut utiliser ses mains grâce à ses facultés rationnelles (s'il n'était pas intelligent à la base, l'homme ne pourrait de toute façon pas se servir de ses mains).
  2) l'homme peut exercer son intelligence grâce au fait qu'il a des mains, grâce au fait qu'il a un corps (sans l'utilisation de sa main, sans son corps, l'homme ne pourrait développer son intelligence).
  3) les mains ou le corps interagissent de manière réciproque avec les facultés rationnelles pour donner lieu à l'intelligence humaine.
- L'enseignant note les hypothèses au tableau.

## Séquences à partir des pages 20-21

### 3. Exercer le raisonnement

La mise en ordre par raisonnement est la partie centrale de la pensée critique. Cette mise en ordre consiste principalement en la formulation d'arguments ; et ce à l'aide de différentes habiletés à penser : identifier et classifier les principales hypothèses (ce qui vient d'être fait), rechercher des exemples, reconnaître les relations de cause à effet, généraliser à partir de cas particulier ou abstraire (induire), appliquer des analogies, inférer (déduire), déterminer les conséquences de ce qui est dit. Cette phase de l'animation est donc constituée par la formation et la récolte d'arguments.

- L'enseignant annonce : Donc, nous voudrions comprendre si l'homme peut utiliser ses mains grâce à son intelligence, ou s'il peut exercer son intelligence grâce à ses mains. Nous avons deux (ou trois) thèses qui peuvent se confronter pour répondre à cette question. Quelqu'un a-t-il un argument qui lui permet de justifier l'une ou l'autre hypothèse ?
- L'enseignement s'attèle à amener les enfants à argumenter leurs prises de positions. Pour cela, il les aide à développer les habiletés à penser permettant d'argumenter.

Batteries de questions permettant de développer l'argumentation :

**> Rechercher des exemples :**

- As-tu un exemple qui permettrait de démontrer ce que tu dis ?
- Peux-tu trouver une situation où ce que tu dis se passe ?
- Pensez-vous que cet exemple est un cas d'exception ou qu'il permet de rendre compte d'une règle générale ?
- Y a-t-il d'autres exemples qui permettraient de valider cette idée ?
- Peux-tu dire en quoi cet exemple permet de rendre compte de cette idée ?

**> Reconnaître les relations de cause à effet :**

- Est-ce que a est la cause de b ? Est-ce que b est la conséquence de a ?
- Qu'est-ce qui nous permet de dire que a est la cause de b ?
- Est-ce que a précède b ?
- b ne peut-il pas avoir lieu sans a ?
- Est-ce que a rend b possible ? Si oui, pourquoi ?
- Pouvez-vous dire ce qui fait que a rend b possible ?
- Comment a provoque-t-il b ?

**> Généraliser à partir de cas particuliers ou abstraire / induire :**

- Considérant ceci et cela, pouvons-nous dire que… ?
- Est-ce que la présence de ces éléments nous permet de penser que ?
- Que pourrions-nous conclure de cet / ces exemple(s) ?
- Avons-nous suffisamment d'exemples pour effectuer correctement ce genre de généralisation ?

## Séquences à partir des pages 20-21

- Pensez-vous que ces exemples nous permettent d'affirmer avec certitude que « Tous les… sont… » ou que « de manière générale, le… est… » ? Pourquoi ?
- Pouvons-nous passer de ces cas particuliers à cette règle générale ?
- Pourrions-nous dégager une règle générale à partir de ces cas particuliers ?

**> Appliquer des analogies :**

- Pourrions-nous trouver d'autres exemples où nous retrouvons les mêmes éléments ?
- Pourrions-nous dégager des ressemblances entre ces deux situations ? Si oui, lesquelles ?
- Pensez-vous que a et b sont comparables ?
- Pouvons-nous dire que a est à b ce que c est à d ?

**> Inférer / déduire :**

- Cela est-il un signe de… ?
- Supposons que…, alors… ?
- Si cela est vrai, alors… ? Si cela est faux, alors ?
- Que ceci soit vrai (ou faux) nous permet-il d'affirmer que cela l'est également ? Pourquoi ?
- Si nous disions que cela est vrai dans ce cas, pourrions-nous dire que c'est également vrai dans cet autre cas ?
- Cela nous permet-il de penser que… ?
- Comment avons-nous fait pour passer de cette vérité à cette autre vérité ? Ce passage est-il correct ? Pourquoi ?

**> Déterminer les conséquences de ce qui est dit :**

- Es-tu en train de suggérer que… ?
- Que devrions-nous comprendre de cette affirmation ?
- Est-ce que penser ainsi nous amène à penser que… ?
- Jusqu'où pourrait nous conduire une pensée comme celle-là ?

Attention : si la question survient, n'oubliez pas d'expliquer aux enfants que la question posée est une question générale sur l'humanité et que la question est de savoir : pour l'homme en général, est-ce que les mains sont déterminantes dans l'exercice de son intelligence ? Concrètement, dans certains cas particuliers, grâce au langage et à la science, l'intelligence peut être développée sans mains et les mains peuvent être utilisées sans intelligence. Par exemple, quelqu'un qui n'a pas de mains ou quelqu'un de paralysé peut être très intelligent (on l'aide à faire ce pour quoi il aurait besoin de ses mains) ou un robot peut faire un mouvement aussi sophistiqué que celui d'un humain même avec une intelligence limitée (la visseuse, ou encore les fameux robots qui sont capables de ranger la vaisselle ! (voir pages 28-29 de la revue n°43)

## Séquences à partir des pages 20-21

**4. Clôturer :**

Pour clôturer cette animation, nous vous proposons d'inviter les enfants à réaliser un dessin qui représente leur rapport au monde qui les entoure. Comment perçoivent-ils le monde ? Avec leur esprit, avec leur corps ? Et comment le monde les impressionne-t-il ? Comment influence-t-il leur esprit et leur corps ? Il s'agirait d'inviter chaque enfant à se dessiner lui-même ainsi que le monde autour de lui (et donc, de dessiner le monde qui l'entoure, comme il le perçoit : cela peut aller de sa famille et ses amis, à ce qu'il aime ou n'aime pas, à des objets et des animaux, à la planète). La consigne serait, dans ce dessin, de dessiner des flèches entre des parties de leur corps et les éléments du monde (les flèches peuvent aller dans une direction ou dans l'autre). Ces flèches tenteraient de représenter le rôle de leurs facultés rationnelles et de leur corps dans leur représentation du monde, ainsi que l'influence du monde qui les entoure sur leur esprit et leurs corps. Il serait une bonne idée, si vous avez déjà parcouru les leçons développées à partir de Gaston Chaissac, d'inclure des éléments issus de ces activités : le fait que les présupposés intellectuels peuvent influencer le regard que l'on porte sur le monde, et le rapport entre la main gauche et la main droite, et le rôle de chacune de celles-ci.

## LEÇON DE FRANÇAIS (EXPRESSION ORALE) - ÉDUCATION ARTISTIQUE - MORALE : Observer* pour comprendre une œuvre d'art

**> Préparation**

En demandant aux élèves (en se demandant à lui-même d'abord) « Pensez-vous que « *c'est le regardeur qui fait l'œuvre* » ? », l'enseignant joue la provocation : peu de spectateurs se vanteraient de contribuer à la création d'une œuvre simplement parce qu'ils l'observent !

La question pourtant invite chacun à une démarche active, à s'engager, à créer sa part face à l'œuvre d'art.

Autres pensées autour de cet enjeu :

- Delacroix : [ce peintre affirmait qu'un tableau réussi] « *condensait momentanément une émotion que le regard du spectateur se devait de faire revivre ou évoluer* ».
- Marcel Duchamp : « *Somme toute, l'artiste n'est pas seul à accomplir l'acte de création car le spectateur établit le contact de l'œuvre avec le monde extérieur en déchiffrant et en interprétant ses qualifications profondes et par là ajoute sa propre contribution au processus créatif* ».
- Jacques Darriulat : « *Qu'est-ce qu'un tableau ? S'il n'était qu'un objet, il suffirait de le décrire,*

*Voir l'introduction au thème transversal pour ce dossier pédagogique : *OBSERVER*.

Séquence à partir des pages 8-11. 5. Réflexion avec l'enseignant : Comment observer avec intelligence ?

## Séquences à partir des pages 20-21

*et tout serait dit. Mais s'il est un événement, il faut en restituer le surgissement et tout reste à dire.* »

L'idée que « *c'est le regardeur qui fait l'œuvre* » (citation de Marcel Duchamp lors d'une conférence autour de son œuvre *Fontaine* en 1965) pourra amener une réflexion sur l'échange intellectuel partagé entre le peintre et son spectateur et sur la capacité de chacun, enfant ou adulte, à être sensible, à donner un (des) sens, à comprendre une œuvre.

On pourra expérimenter la part de l'éducation et des habitudes dans notre manière d'accueillir l'art. On va constater qu'en arts visuels comme en musique on accueille souvent mieux des œuvres d'un style qui nous est familier et qu'il est plus difficile d'aborder ce qui rompt avec les habitudes.

**> Déroulement**

### 1.1. Observer spontanément cette œuvre de Chaissac (page 20)

« **Observez** bien ce tableau en prenant votre temps : Que voyez-vous ? »

Les élèves livrent, en brainstorming, leurs propositions à partir de leurs représentations de la notion d'*observer* et de *voir*. Ce faisant, ils mêlent :

- des éléments objectifs, en énumérant les détails : *c'est …, on voit…*
- des éléments subjectifs affectifs, en réagissant émotionnellement : *… marrant, j'aime…*,
- des raisonnements intellectuels, en interprétant : *c'est comme si…, on dirait….*

L'enseignant met en évidence et reformule leurs tournures langagières pour leur donner plus de rigueur : *nous voyons tous…, pour toi…, ça te semble…, ça pourrait être…, peut-être le peintre montre-t-il que…*

### 1.2. Différencier plus consciemment les 3 niveaux de l'observation

L'enseignant propose, à partir des formulations données spontanément, de diviser la question « Que voyez-vous ? » en 3 niveaux :

> Niveau 1 = *Que VOYEZ-vous ?* (des éléments **objectifs** observables par tous : *C'est…*)

> Niveau 2 = *Que RESSENTEZ-vous ?* (des **sentiments**, des émotions que cela suscite personnellement : *Je ressens…*)

> Niveau 3 = À quoi cela vous fait-il PENSER ? (= des **interprétations**, des idées que cela vous donne, un sens que vous y trouvez en réfléchissant : *Je pense que…*)

On classera ainsi les observations.

Puis on lira les pages 20-21 pour y distinguer des observations de l'un ou l'autre niveau. Par exemple :

> *Chaissac n'utilise pas une technique habituelle comme la peinture à l'huile par exemple. Ici, il a récupéré de vieux bouts de papier peint* (1). *Il en a fait une composition qu'il a collée sur du papier Kraft* (1). *Dans ses réalisations, il met souvent en scène un petit peuple d'êtres fantastiques* (3) *au*

## Séquences à partir des pages 20-21

*regard parfois triste, parfois surpris ou même qui sourient « bêtement »* (2) *comme dans celle-ci. Pour faire apparaître ses personnages, il dessine de gros traits d'encre noire* (1).

### 1.3. Rassembler un questionnement à partir de l'observation de l'œuvre

« Quelles questions vous viennent en tête maintenant, après avoir observé cette œuvre ? »

À l'étape précédente, des questions ont pu déjà être posées et notées au tableau. On peut aussi reprendre des interprétations affirmatives (3) et aller chercher la question derrière l'idée.

Les élèves formulent et l'enseignant note ensuite les nouvelles propositions en différenciant (en même temps ou après) :

- les questions informatives : questions auxquelles on peut trouver des réponses définies, comme *Quel âge avait ce peintre quand il a fait ce tableau ?*
- des questions à visée philosophique : questions sur lesquelles il n'y a pas de réponse définie, qu'on peut discuter et réfléchir, comme *Ce tableau est-il beau ?*.

### 1.4. Répondre aux questions informatives

Les questions informatives peuvent être élucidées par des recherches, en commençant par les commentaires explicatifs des pages 20-21.

### 1.5. Mener une discussion à visée philosophique

- Soit choisir démocratiquement une question à discuter : « Sur quelle question êtes-vous plus curieux, préférez-vous mener une discussion ? »
- Soit, par exemple si des questions tournent autour du rôle du « regardeur », amener cet enjeu de discussion : « Un artiste a dit : « *c'est le regardeur qui fait l'œuvre* ». Qu'en pensez-vous ? »
- Soit enchaîner ces deux options.

**Pour aller plus loin dans la réflexion sur l'art :**

### - Réfléchir au projet de l'artiste :

Se demander si (comment) l'artiste décide de son œuvre, s'il n'est pas aussi lui-même « regardeur » de l'œuvre qu'il est en train de construire… Estimer comment on peut savoir si tels artistes que l'on connaît (Chaissac ou Magritte ou…) créent de manière plus intuitive ou de manière plus raisonnée ? S'ils sont plutôt guidés par des émotions et des sensations ou davantage par la réflexion ?

Lire le dernier paragraphe, *L'intelligence peut-elle nous freiner* ? pour relancer la discussion.

## Séquences à partir des pages 20-21

### - Réfléchir aux préjugés dans l'observation d'une œuvre.

Débusquer, à partir des informations (page 20) comment à telle époque ou dans tel contexte, une œuvre peut être bien accueillie ou être « mal vue ». Réfléchir au sens propre de cette expression figurée : lorsqu'un artiste est « mal vu » n'est-ce pas souvent parce qu'on le « voit mal », qu'on l'observe mal ?

### - S'impliquer en identifiant nos préjugés liés aux habitudes dans notre perception de l'art avec la musique*.

Évoquer : « Avez-vous déjà entendu une musique à laquelle vous n'étiez pas habitué et qui vous a paru bizarre, difficile à bien écouter, peut-être désagréable à entendre ? ».

Écouter, placer sur un thermomètre des préférences quelques extraits musicaux, commenter :

> Une oreille qui n'est pas habituée à entendre certaines musiques, venant d'Asie, d'Afrique…, ou moderne, classique… va souvent « entendre mal » ce type de son.

> Nous sommes « formatés », sans doute de plus en plus en grandissant (les plus jeunes enfants ont moins de préjugés face à la peinture abstraite par exemple), habitués à accueillir plus favorablement ce qui correspond à notre éducation et nos habitudes.

> Le « préjugé » qui fait dire *c'est beau* ou *pas beau*, peut être remplacé par *je n'ai pas l'habitude* ou *c'est étrange pour moi*.

### - Comparer deux manières d'observer des œuvres : Observation naïve / Observation outillée.

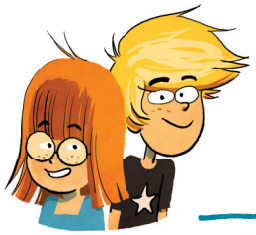
> L'œuvre de Chaissac : Observer avant / observer après lecture des commentaires de la page :
Connaître ces informations, avoir l'attention attirée sur la technique du peintre : est-ce que ça change notre manière de regarder l'œuvre ?

> Une œuvre cubiste de Picasso : Observer hors contexte / observer dans un livre :
Constater que lorsqu'on voit son évolution, on peut comprendre que si ce peintre est « capable » de peindre de manière figurative, il a fait ce choix du cubisme. En apprécier les nombreux essais, voir qu'il a encore changé par la suite.

> Retourner dans la collection des *Philéas & Autobule* et essayer d'interpréter naïvement quelques œuvres qui y sont présentées (*Pierrot* d'Antoine Watteau au n°34, *Le jugement de Salomon* de Nicolas Poussin n°41, *Le retour* de Magritte n°39…).

Puis lire les commentaires et reprendre l'interprétation cette fois « outillée » de l'œuvre : « Comment avons-nous joué notre rôle de regardeur ? Vaut-il mieux savoir le contexte ? Savoir avant ou après avoir observé ? »

*Nombreux extraits musicaux en mp3 sur : http://www.ac-versailles.fr/public/jcms/p1_179049/frise-numerique-histoire-et-histoire-des-arts



# Dossier pédagogique
## Philéas & Autobule

n° 43

## Séquences à partir des pages 20-21

**Expérience créative d'écriture :** *Mes deux mains se parlent*

### > Préparation

Il s'agira de faire l'expérience de créer en se laissant moins *freiner par son intelligence*. Pour cela on va écrire des deux mains dont la main gauche (ou droite pour les gauchers). Avec la consigne d'inventer un dialogue entre ces deux mains.

Ayant la difficulté d'écrire avec la main inhabituelle, chacun va limiter la longueur des interventions de ce côté-là. On observera souvent que cet obstacle fait aller à l'essentiel, et que parfois la conversation prend un tour particulier : la main maladroite amenant une écriture plus spontanée ou affective et celle qui préside habituellement à l'écriture manifestant une maîtrise plus grande, non seulement de la calligraphie mais aussi de l'expression.

L'observation des résultats de l'expérience est incertaine mais on pourra sans doute constater qu'il s'instaure un duo particulier…

Une contrainte peut être donnée, comme celle de faire figurer certains mots donnés. (Paradoxalement cela stimule et libère l'inspiration plutôt que de créer un obstacle. Et cela créera une unité à l'écoute des réalisations.)

On va amener l'expérience comme une situation-défi, sans prévenir les élèves des enjeux.

Il est intéressant que l'enseignant se soit prêté à l'expérience avant la leçon. Il pourra ainsi, s'il le souhaite, lire sa production aux élèves.

### > Déroulement

#### 1. Écrire son dialogue

« Vous allez écrire un **dialogue entre vos deux mains**. Lorsque votre main gauche écrira c'est elle qui parlera à la droite, et inversement. Elles peuvent parler de n'importe quel sujet, réel ou inventé, sérieux ou fantaisiste. Imaginez seulement que vos deux mains prennent la parole et dialoguent entre elles. »

L'enseignant fixe les contraintes éventuelles (par exemple, que la première phrase contienne tel mot et la deuxième tel autre mot comme *carotte*, *pluie*, *cornichon*, *catapulte*, *train*…).

#### 2. Lire son dialogue à la classe

En cercle de parole, on évitera les jugements sur ces productions individuelles où l'on s'est peut-être autorisé une belle liberté*.

Chacun peut ponctuer sa lecture par : « J'ai aimé-je n'ai pas aimé cet exercice parce que… »

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

Ce n'est qu'en « intégration cognitive », après le tour où chacun a lu son écrit, qu'on va pouvoir observer les tendances communes et les différences.

## Séquences à partir des pages 20-21

### 3. Conclure

L'enseignant dévoile l'objectif de l'expérience et chacun résume son impression d'avoir écrit différemment, et en quoi, de chaque main.

Il questionne les élèves sur leur expérience d'écriture en général, en leur demandant à quelles occasions ils pensent s'être sentis plus libres d'inventer, de donner une forme personnelle à leur création, de « se lâcher » en laissant venir ce qui leur tenait à cœur… On peut tenter d'imaginer ce que serait une écriture en toute liberté.

On peut aussi (re)lire le dernier paragraphe, *L'intelligence peut-elle nous freiner* ? et mieux le comprendre à partir de l'expérience qui vient d'être réalisée : l'écriture de la main habituelle nous inviterait-t-elle à mieux raisonner tandis que l'autre serait plus impertinente ou incontrôlable ?

**Dessiner de la main gauche et d'autres manières pour lâcher prise**

- Dessiner un visage, une silhouette… en utilisant la main gauche pour les droitiers et avec la droite pour les gauchers.
- Dessiner les yeux fermés après avoir regardé un modèle. Voir que le trait subit des décalages, une perte des repères.
- Dessiner sans relever le crayon ou le feutre. Voir comment le trait devient une ligne unique, sinueuse et entremêlée.
- Dessiner avec un outil peu adapté (trop gros ou trop petit). Voir comment on intègre cette gêne pour créer autre chose.
- Utiliser des outils inhabituels comme une éponge, une feuille d'arbre, une paille…
- Dessiner au sol avec un feutre ou un pinceau suspendu au bout d'un fil.

Exposer ces réalisations et commenter leur intérêt.

**> Prolongements**

- En français :

Aborder le surréalisme où les écrivains ont parfois pratiqué « l'écriture automatique », en s'aidant de jeux littéraires comme les « cadavres exquis »*.

Approfondir le genre « texte dialogué ».

- En morale :

Observer des photos et différencier des faits, des sentiments et des interprétations.

- En éducation aux médias :

Observer des titres de journaux et différencier faits, sentiments et interprétations.

*Voir Dossier Pédagogique du n° 39 *de Philéas & Autobule*

## Séquences à partir des pages 20-21

**Pistes en éducation artistique : Réaliser à partir de Chaissac**

- Formes et harmonie colorée pour un portrait comme Gaston Chaissac : http://artsvisuelsecole.free.fr/dossier4_portraits/portrait_chaissac.html
- Découverte de Chaissac en CM1 - de Dubuffet CE2 : http://artsvisuelsecoleprimaire.over-blog.com/article-gaston-chaissac-et-jean-dubuffet-61053515.html
- Galerie d'ateliers pédagogiques autour de Chaissac : http://www.gastonchaissac-sainteflorence.fr/category/actualit%C3%A9/galerie-ateliers-pedagogiques
- Utilisation d'un logiciel de dessin, pour créer des personnages à la manière de Gaston Chaissac : http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1222355016116/0/fiche___ressourcepedagogique/&RH=1203096044468

**COMPÉTENCES :**

**Éducation artistique**

*Rencontrer un artiste, des expressions artistiques multiples. Observer ses œuvres et en dégager les formes d'expression* (1726-7) *Affiner son sens de l'observation.… S'informer.… S'ouvrir à sa culture, à celle des autres* (Orientations méthodologiques) *Décrire et comparer des productions d'artistes (musique, peinture…). Identifier des modes d'expression et des techniques d'exécution.* [A 10-11]

**Morale**

*S'exercer à rechercher les faits. Différencier faits et opinions* (1.4. Savoir exercer son esprit critique). Être sensibilisé et pouvoir exprimer ses sentiments esthétiques. Découvrir et aimer la nature et les œuvres d'art. (1.6. Par la sensibilité)

**Langue française**

*Écrire des dialogues, imaginer des situations et des dialogues entre des personnages…* (1530-32). *Parler – Ecouter : Réagir à un document, en interaction éventuelle avec d'autres.* [F77] *En exprimant son opinion personnelle, accompagnée d'une justification cohérente.* [F82]

## Séquences à partir des pages 22-23

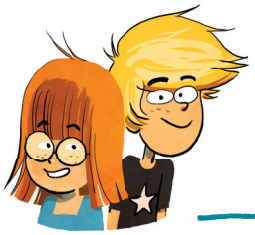
### Obtenir vite beaucoup d'informations t'aide-t-il à être plus intelligent ?

Il est évidemment possible d'obtenir une dizaine d'informations en trente secondes, surtout si l'on a un doigt musclé qui clique sur la souris à une vitesse record ! Mais le cerveau est-il toujours aussi musclé que le doigt ? Quand on obtient une grande quantité d'informations très rapidement, cela veut-il dire qu'on acquiert des connaissances ou qu'on devient plus intelligent ? Si c'était le cas, cela fait belle lurette que les enseignants tiendraient les élèves assis une vingtaine de minutes pour leur débiter la matière du cours de math ou d'histoire à la vitesse de l'éclair ! La quantité doit être mise en balance avec la qualité : seules des informations assimilées et appropriées peuvent être tenues au compte de ce qu'on appelle connaissance, ou savoir. Et certains savoirs exigent beaucoup de temps pour être assimilés. Nous devons donc faire une première distinction entre information et connaissance.

Et avoir beaucoup de connaissances, cela aide-t-il à être intelligent ? Selon une représentation assez classique, plus on sait de choses, plus on est intelligent, ou plus on est intelligent, plus on sait de choses. D'ailleurs, même à l'école, les élèves, et même parfois les enseignants, ont tendance à penser que l'élève qui a réponse à tout, celui qui sait que c'est Louis XIV qui a fait construire le château de Versailles, que la plus grand mammifère de la planète est la baleine bleue, ou que « les «si» n'aiment pas les «rais»» est un élève « intelligent ». Mais est-ce que savoir beaucoup de choses, cela veut dire être intelligent ? Est-ce que quand on ne sait pas grand-chose, cela veut dire qu'on ne l'est pas ? C'est une question qu'il est très intéressant de se poser, et surtout au sein d'une classe !

Se poser cette question nécessite de faire une deuxième distinction : la distinction entre *intelligence* et *connaissance*. La tête bien faite et la tête bien pleine sont, de prime abord, deux choses distinctes. Mais évidemment, elles sont aussi en rapport étroit. Par exemple, le fait d'avoir beaucoup de connaissances aide à faire des liens, à classer, à analyser, et donc à comprendre le monde qui nous entoure et à développer notre intelligence. Et inversement, exercer son intelligence en classant et en faisant des liens donne plus de facilité à donner du sens et retenir l'information, et donc à acquérir des connaissances.

Toute la question est donc de savoir *comment* intelligence et connaissance interagissent. Ce qui nous ramène évidemment à la question-piège qui nous occupe depuis le début : « c'est quoi, être intelligent ? ». Et la réponse à cette question, malheureusement (ou plutôt heureusement !) ne figure pas sur Wikipédia…



# Dossier pédagogique
## Philéas & Autobule

n°43

Séquences à partir des pages 22-23

## LEÇON D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS EN PLURIDISCIPLINARITÉ : Contribuer à un article d'une encyclopédie en ligne

### 1. Les encyclopédies : pourquoi et comment ?

**> Préparation***

Il s'agira de réaliser une contribution à l'encyclopédie en ligne Wikimini, version pour enfants de Wikipédia. Pour ce faire, les élèves découvriront les différentes démarches techniques, mais aussi l'importance de la rigueur dans l'élaboration d'un article et la responsabilité qu'implique la contribution à un travail collectif. Cette activité permettra également de réfléchir plus en profondeur à la question de la transmission du savoir.

*Le projet ambitieux de l'encyclopédie-livre posait déjà bien des questions fondamentales sur la construction du savoir, sur sa pérennité, sur sa transmission, sur son intention auprès des destinataires. On comprendra qu'au XXIe siècle, ces questions peuvent être toujours posées de la même manière, en particulier pour Wikipédia, encyclopédie-internet, dont l'originalité a été d'amener une relation non seulement à l'égard des savoirs mais aussi par rapport aux lecteurs.* (Page d'accueil de Wikipédia)

Selon le niveau de la classe, on pourra commencer par découvrir brièvement et situer historiquement, *L'Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert, entreprise révolutionnaire au XVIIIe siècle. Ou simplement situer le sujet en parcourant son article « encyclopédie ».

*D'après, notamment :

- Pistes pédagogiques à partir de l'exposition de la Bibliothèque nationale de France en 2006, *Les Lumières* : http://expositions.bnf.fr/lumieres/pedago/01.htm

- http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50533b/f3.item

- http://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Accueil_principal

**> Déroulement**

#### 1.1. L'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert et celles d'aujourd'hui

- Situer historiquement et lire l'article « encyclopédie » de l'Encyclopédie du XVIIIe siècle.
  > *Le but d'une Encyclopédie est de rassembler les connaissances éparses sur la surface de la terre ; d'en exposer le système général aux hommes avec qui nous vivons, et de les transmettre aux hommes qui viendront après nous ; afin que les travaux des siècles passés n'aient pas été des travaux inutiles pour les siècles qui succèderont ; que nos neveux, devenus plus instruits, deviennent en même temps plus vertueux et plus heureux, et que nous ne mourions pas sans avoir bien mérité du genre humain.* (Diderot et d'Alembert, *Encyclopédie*, 1751-1772, article « Encyclopédie » tome V, pp. 635-637)
- Examiner et comparer avec la page d'accueil de Wikipédia : « Pourquoi a-t-on créé des encyclopédies ? ».
- Parcourir l'article « Encyclopédie » de Wikipédia.

## Séquences à partir des pages 22-23

### 1.2. Les encyclopédies d'aujourd'hui et la spécificité des encyclopédies en ligne

- Observer (bibliothèque, apport des élèves) d'autres exemples d'encyclopédies (versions papier et/ou numérique). Comparer ces encyclopédies*.

- Repérer des traces du ou des auteurs à travers quelques articles :
  « Qui écrit dans ces encyclopédies ? Qui sont les rédacteurs ? Qui sont les lecteurs ? Comment s'est construit ce savoir ? »
  Rechercher comment s'effectuent les mises à jour dans ces différents exemples et ce que l'on peut en déduire quant aux objectifs prioritaires de ces encyclopédies.
  > *Chacun peut publier immédiatement du contenu en ligne, à condition de respecter les règles essentielles établies par la communauté ; par exemple, la « vérifiabilité du contenu » ou l' « admissibilité des articles ».*
  > L'encyclopédie en ligne a néanmoins des règles que ne suivent pas nécessairement tous les sites d'information sur internet : l'ensemble de l'internet apparait déjà comme une vaste encyclopédie et bouleverse le rapport au savoir.

- « Comment s'y retrouve-t-on ? »
  Dans l'Encyclopédie, il est question de « renvois ». Examiner comment cette notion se retrouve au XXIe siècle et de quels outils pratiques on dispose.
  > Dans une encyclopédie en version papier, il y a des pages spéciales : index, table des matières, éventuellement lexique. Dans les encyclopédies en ligne, sur chaque article il y a des liens qui permettent de comprendre certains mots. Sur la page d'accueil des encyclopédies en ligne, on trouve des menus et on peut cliquer sur la mention «rechercher» pour trouver un terme précis…

- « Pourquoi ce succès de Wikipédia ? »
  Discuter et éclairer l'usage pratique que font les élèves (et se renseigner sur celui des enseignants, des parents…) des différentes encyclopédies.
  > La facilité : Chez les élèves le succès de Wikipédia est largement dû à la facilité avec laquelle ils peuvent rechercher, trouver, éventuellement copier-coller des informations sans grand effort.
  > Le plaisir : Il peut y avoir aussi un plaisir de la découverte. On peut passer un peu plus de temps à rechercher, ne pas se contenter d'une information ponctuelle rapidement copiée, mais accueillir de nouveaux savoirs inattendus…
  > La mise à jour récente : le terme **wiki**… vient de l'hawaïen *wiki wiki*, qui signifie *rapide*. Cela met en évidence qu'il s'agit d'un système de gestion de savoirs qui, permettant l'écriture collaborative d'articles avec un minimum de contraintes, sera toujours plus rapide qu'une version comme l'encyclopédie Universalis où les nouvelles versions paraissent plus lentement.

  Revenir sur les démarches pour bien s'informer sur internet. En évoquer (à cette occasion, en rappel ou en prolongement) les bons usages.

*http://www.universalis.fr ; http://fr.encarta.msn.com ; www.wikipedia.org

## Séquences à partir des pages 22-23

### 1.3. Faut-il une tête bien faite ou (et) une tête bien pleine ?

Discuter, comme si c'était un dilemme : « Est-ce plus intelligent de savoir les réponses ou est-ce plus intelligent de les rechercher habilement ? ».

Et se demander en passant : « Quels sont les savoirs utiles ? » (indispensables ? agréables ? superflus ?...).

### Envisager, selon les directions suivies par la classe, que :

> Le savoir collectif est devenu, au fil des années et des siècles, immense. Être intelligent n'est pas « tout savoir ». Il est souvent plus important d'être capable de chercher une information, de savoir comment la trouver, que de connaître cette information par cœur.

Il est néanmoins nécessaire de posséder (ou plutôt de construire, progressivement, parfois à force d'exercices comme en mathématiques) certains savoirs : des concepts, des faits ou des choses qui nous permettront de faire des liens entre ces choses. Posséder ces savoirs nous permet de mieux comprendre le monde qui nous entoure, le discours des autres.

Pour chercher de l'information, ne faut-il pas déjà posséder quelques savoirs ?

> Le savoir personnel n'est pas une donnée fixe : on l'augmente par l'apprentissage (à l'école et ailleurs), et on en perd par l'oubli ; on l'augmente par le questionnement et la curiosité, et on en perd par le changement des intérêts. Consulter des livres, comme les encyclopédies : c'est non seulement satisfaire la curiosité et augmenter son savoir, mais c'est aussi amener à de nouvelles questions, de nouveaux intérêts.

> L'encyclopédie est comme une bibliothèque dont tous les articles sont les livres. On peut aussi bien considérer qu'il est plus important de connaître très bien quelques livres seulement et non pas tous les livres superficiellement.

### Réfléchir à la métaphore : *Un vieillard qui meurt c'est une bibliothèque qui brûle*

> La citation étant attribuée à un auteur africain, on peut situer la citation dans un contexte culturel où la transmission orale était plus fondamentale.

> Cette métaphore attire l'attention sur le savoir acquis avec l'âge, et sur l'importance de la transmission intergénérationnelle des connaissances et de la sagesse accumulées. Le message peut être contradictoire avec une idéologie du dynamisme de la jeunesse qui supplanterait la sagesse de la vieillesse, une promotion d'un renouvellement rapide des savoirs où ce qui est une nouveauté est d'emblée considéré comme meilleur. Il peut aussi y avoir une contradiction fructueuse : pouvoir s'affranchir de savoirs antérieurs, faire ses propres expériences sans à priori, c'est aussi une manière de penser sa propre vie.

> En sens contraire, le concept de bibliothèque prend sa valeur : grâce aux bibliothèques, l'héritage est préservé. La bibliothèque c'est le savoir scientifique ou philosophique, mais c'est aussi la littérature, ce sont toutes les histoires inventées*.

*Pour aller plus loin : *Un vieillard qui meurt, c'est une bibliothèque qui brûle*, Café-philo, 14/05/2014, présenté par Michel Tozzi, http://www.youtube.com/watch?v=3m_cvYZTDuk]

## Séquences à partir des pages 22-23

### 2. Contribuer à une encyclopédie en ligne en complétant un article

#### > Préparation*

La fierté de contribuer à une encyclopédie en ligne, de pouvoir être lu partout dans le monde, sera bien réelle chez les élèves. Ils seront prêts à consentir les efforts et le travail de précision que cela demande.

La présentation de Wikimini correspond aux **objectifs en éducation aux médias** :

*Ancrée dans la* pédagogie active, *l'idée centrale de Wikimini est de solliciter la pleine participation des enfants dans sa construction. Ceux-ci en effet s'intéressent à une foule de choses sans avoir suffisamment l'occasion de* partager leur savoir. *Devenir producteurs d'information constitue également pour eux le meilleur moyen d'apprendre à devenir des* consommateurs plus critiques *vis-à-vis de ce qu'ils découvrent, tous les jours, dans les médias et sur le web en particulier.* (http://fr.wikimini.org/wiki/Wikimini:%C3%80_propos )

Les **objectifs pluridisciplinaires** sont nombreux :

- En informatique, l'activité peut intégrer des apprentissages comme : Utiliser internet, utiliser plus habilement le clavier, copier-coller, enregistrer, mettre en page, utiliser le correcteur orthographique et s'en méfier. Ces compétences seront plus ou moins sollicitées selon les objectifs et le niveau. Au-delà des savoir-faire pratiques, l'apprentissage de l'usage d'internet (à propos de la propriété intellectuelle, de la prudence pour s'inscrire sur site…) sera renforcé.
- En français, on pourra jouer sur l'application de règles apprises pour rédiger un *texte explicatif* ou, inversement, sur l'utilisation de cette activité pour découvrir ces règles. Le lexique dans le domaine de l'article à rédiger peut faire l'objet d'une révision particulière.
- En éveil, dans la discipline du sujet que l'on va rédiger, on pourra réinvestir, selon les liens proposés sur Wikimini, de nouveaux aspects de ce sujet.

**Pratiquement**, les propositions ci-dessous sont à adapter. Si on dispose de moins d'ordinateurs ou si les objectifs en informatique sont moins importants pour l'enseignant : l'activité sera plus dirigée. Sinon, elle sera plus active, plus longue aussi, et les habiletés en informatiques seront mieux exercées.

*D'après, notamment :

- Delphine Barbirati, Écrire un article pour une encyclopédie en ligne, Dossier de *Lire au collège*, n°82 (05/2009) : http://www.educ-revues.fr/LC/AffichageDocument.aspx?iddoc=37122

#### > Déroulement

### 2.1. Se mettre en projet, se rendre compte de la tâche

Stimuler l'envie de passer du statut de consommateur à celui de producteur d'informations :

« Vous sentez-vous capable d'écrire pour une encyclopédie en ligne ? Connaissez-vous Wikimini ? L'avez-vous déjà utilisé ? Avez-vous déjà comparé les informations données par cette encyclopédie pour et par des enfants et adolescents à celles de Wikipédia ? Quelles questions vous posez-vous sur son fonctionnement ? »

## Séquences à partir des pages 22-23

### Visiter le site et repérer les informations pour participer :

> *Le bureau des adultes est une pièce spécialement aménagée pour les adultes et grands ados souhaitant donner un coup de pouce aux jeunes rédacteurs de Wikimini. Mais ces derniers peuvent aussi fouiller dans les tiroirs, s'ils le souhaitent !*

Il existe donc une intervention adulte.

> *Wikimini est une encyclopédie en ligne écrite par des enfants et des adolescents, aidés des plus grands. Elle est gratuite et compte actuellement 14 435 articles et 23 400 Wikiminautes. En classe ou depuis chez soi, chacun peut participer à cette belle aventure collective…*

On peut écrire un article, en prendre l'entière responsabilité ou simplement compléter un article existant. Pour être rédacteur, il faut s'inscrire, ce qui peut être fait collectivement.

> http://fr.wikimini.org/presentation-wikimini/ :

Une vidéo de présentation permet de comprendre comment compléter un article de Wikimini.

### Lire un article sur un sujet étudié précédemment en classe :

Observer les mentions, les commenter et en tirer la marche à suivre.

Par exemple : Extrait de Wikimini (http://fr.wikimini.org/wiki/Armistice_de_1918)

« *Armistice de 1918*

*L'armistice, signé le 11 novembre 1918 à 5 h 15, marque la fin de la Première Guerre mondiale (1914-1918) et la capitulation de l'Allemagne. Le cessez-le-feu est effectif à 11h00, entraînant dans l'ensemble de la France des volées de cloches et des sonneries de clairons annonçant la fin d'une guerre qui a fait plus de 18 millions de morts et des millions d'invalides ou de mutilés. Les généraux allemands et alliés se réunissent dans un wagon-restaurant aménagé du maréchal Foch, dans la clairière de l'armistice, en forêt de Compiègne. Plus tard, le 28 juin 1919, à Versailles, ils signeront le traité de Versailles. Les allemands seront obligés de payer des réparations de guerre aux français.* « *modifier* »

*Source : Adapté de Armistice de 1918* (http://fr.wikipedia.org/wiki/Armistice_de_1918) »

> « *Source* » ? Cliquer, voir que le lien renvoie à la page *Wikipédia*. Commenter la nécessité de mentionner la (les) sources.

> Apprécier éventuellement la différence entre l'article sur *Wikipédia* et sur *Wikimini*.

> « *Compare cet article avec d'autres sources d'information* » ? Apprécier ce lien qui permet de diversifier les sources d'information, en comprendre l'intérêt.

> Soulignements en bleu comme « *Première Guerre mondiale* » ? Voir que ces mots-clés soulignés dans le texte sont des liens hypertextes vers plus d'explications. Apprécier le fait qu'une encyclopédie puisse ainsi renvoyer à des entrées multiples.

>« *Modifier* » ? Cliquer, voir que le lien renvoie à la formule pour s'inscrire. Cliquer sur « *utilisateurs* » et voir que « *Les utilisateurs de Wikimini, aussi appelés Wikiminautes, ont le droit d'écrire et modifier des articles. Pour en faire partie, il suffit de créer un compte.* ». Résoudre le problème de l'inscription en inscrivant la classe collectivement.

> « *Les Wikiminautes qui ont contribué à cet article* » ? Cliquer pour observer leur diversité. Lire éventuellement la motivation de *Lorangeo** pour cette encyclopédie en ligne.

*http://fr.wikimini.org/wiki/Utilisateur:Lorangeo

## Séquences à partir des pages 22-23

### 2.2. Déterminer un sujet et un article, rédiger un projet d'article complété

**Collectivement**

- Déterminer 3 ou 4 sujets pour lesquels la classe se dit prête, se juge nantie d'un savoir intéressant à transmettre. Visiter les articles de Wikimini concernant ces sujets et choisir celui pour lequel on estime avoir des éléments importants à ajouter.
- Rassembler les notes du savoir déjà acquis en classe. Comparer avec plus de précision ce que dit Wikimini / ce que disent nos notes.
  Par exemple, en comparant et en classant les savoirs acquis par la lecture de ce numéro de *Philéas & Autobule*, à ceux de l'article Wikimini sur les *robots* (p. 28) cela peut donner* :

| | WIKIMINI | PHILÉAS & AUTOBULE |
|---|---|---|
| Définitions | *…machines électroniques programmées pour effectuer certaines tâches* | *Pour pouvoir prendre des décisions (bouger une pièce, passer la balle…), les machines doivent faire preuve, comme nous, d'intelligence. Mais leur intelligence n'est pas naturelle comme celle des humains. Des chercheurs tentent donc de copier l'intelligence humaine, de créer une intelligence artificielle.* |
| Descriptions | *…peuvent ressembler à un être humain… peuvent aussi prendre une forme d'animal ou de machine.*<br>*Certains robots savent parler, marcher, danser, jouer au football, jouer d'un instrument, combattre ou nettoyer la piscine; ils peuvent également faire le ménage ou jouer avec les enfants.* | |
| Exemples | *Certains robots sont célèbres, exemple : Octavia, Asimo, Wall-e, etc.* | *D'un côté le compliqué jeu d'échecs… En 1997, un ordinateur appelé « Deep Blue » bat le célèbre champion du monde Kasparov.*<br>*De l'autre, le si naturel football.* |
| Illustrations | *Asimo, un robot humanoïde créé par Honda* | *Nao en action lors de la Robocup 2014*<br>*Kasparov en train d'affronter l'ordinateur Deep Blue (mai 1997)* |
| Lexique | *Machines électroniques*<br>*Humanoïde*<br>*Robotique* | *Intelligence artificielle* |

*http://fr.wikimini.org/wiki/Robot

## Séquences à partir des pages 22-23

| | | |
|---|---|---|
| Explications supplémentaires | | - *Comment font-ils ? L'intelligence artificielle des ordinateurs … pouvoir calculer … 6 à 20 coups à l'avance. Il suffit dès lors de choisir le coup qui fera le plus mal…*<br>- (le football) *Aisé pour l'humain avec ses 200 os, 600 muscles et 400 articulations. Pour Nao, qui n'a que 10 articulations, c'est une autre affaire !* |
| Autres données | | Une question : *Recopier l'intelligence, est-ce de l'intelligence ?* |

**Par groupes**

Compléter l'article au brouillon :

- Déterminer les informations à insérer dans l'article de Wikimini. Les rédiger.
- Décider si certaines informations doivent encore être étoffées (élargies par rapport aux connaissances que l'on a déjà). Auquel cas, aller rechercher des informations ou explications. Chaque groupe pourra jouir d'une certaine autonomie et avoir recours aux recherches qu'il juge intéressantes.

**Collectivement**

Évaluer les brouillons. Par exemple :

- Si un groupe a abusé de la fonction copié/collé, le texte sera peut-être trop complexe ou lacunaire et donc problématique. Il faudra souvent : simplifier pour aller à l'essentiel ; se rappeler quel est l'âge du public visé ; citer ses sources, soit y renvoyer plutôt que copier soit présenter correctement comme une citation.
- Si une image est présentée, il faudra vérifier si elle est libre de droit, mentionner les références. On peut vérifier dans les pages documentaires de la revue comment on pratique cela.

### 2.3. Rédiger et insérer l'article complété définitif sur Wikimini

**Collectivement**

Selon le niveau de la classe, le travail peut être supervisé par un parent ou une personne extérieure qui guide le savoir-faire informatique,

- Reconstituer, en fonction de l'évaluation des propositions, et réécrire un article complété définitif.
- Mettre en ligne pour le site Wikimini en créant éventuellement des liens hypertextes avec d'autres articles.
- Vérifier périodiquement le suivi de cet article.

## Séquences à partir des pages 22-23

**> Prolongements :**

Se lancer dans la rédaction d'un article sur Wikimini : « Philosophie avec les enfants » !

(On peut demander de l'aide à l'équipe de *Philéas & Autobule*…)

**- Discussion-philo : Obtenir vite beaucoup d'informations t'aide-t-il à être plus intelligent ?**

Nous vous proposons de prolonger cette leçon d'éducation aux médias basée sur Wikipédia en mettant en place une discussion-philo sur la question : *Obtenir vite beaucoup d'informations t'aide-t-il à être plus intelligent ?* Cette discussion pourrait aborder la question suivante : *Est-ce plus intelligent de connaitre directement toutes les réponses ou est-ce plus intelligent de les rechercher habilement ?* Ces deux questions impliquent de s'interroger sur le lien entre intelligence et connaissance.

Une batterie de questions sur le lien entre intelligence et connaissance se situe dans le dispositif élaboré à partir du récit *Berthold et Balthazar* (en p. 11). Vous pouvez évidemment en profiter pour lire l'histoire et l'interroger sous l'angle du rapport entre intelligence et connaissance.

**COMPÉTENCES :**

**Éducation aux médias**

*Éduquer aux médias, c'est rendre chaque jeune capable de comprendre la situation de communication dans laquelle il se trouve lorsqu'il est le destinataire ou le producteur de messages médiatiques* (b. concept)

**Éveil**

*Recourir à des sources diversifiées (vidéos, CD-Rom, photos, images, encyclopédies, dictionnaires, revues…)* [Éveil et initiation scientifique – Ensemble des moyens intellectuels et manuels]

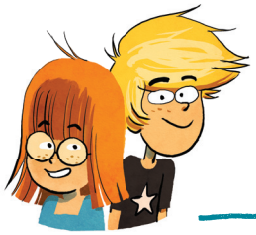
**Langue française**

*Compléter un texte à intention informative* (1561). *Reformuler et utiliser des informations.* [F11] *Orienter son écrit en fonction de la situation de communication en tenant compte : de l'intention poursuivie (informer), du projet, du contexte de l'activité, du genre de texte choisi ou imposé.* [F38-F41-F42]

## Séquences à partir des pages 26-27

### Manipuler les autres, est-ce un signe d'intelligence ?

Avec la question de la manipulation, nous nous trouvons aux frontières de l'éthique, puisque se demander s'il est intelligent de manipuler les autres revient à poser la question de savoir si l'intelligence, pour demeurer l'intelligence, doit comprendre des limites morales. Si l'intelligence n'est pas limitée par la morale, manipuler les autres pour arriver à ses fins est sans aucun doute plutôt intelligent : Qui n'aimerait pas, comme l'écureuil de notre histoire, recevoir de la nourriture pour trois hivers dans son placard sans bouger le petit doigt ? Ce manipulateur hors pair, si l'on pense que les moyens utilisés n'importent pas, agit de manière tout à fait intelligente / rationnelle, puisqu'il use du moyen le plus efficace pour arriver à ses fins. Toutefois, l'on pourrait avancer deux arguments qui permettraient d'éclairer que manipuler les autres peut ne pas être intelligent : premièrement, il y a le risque d'être pris et d'avoir par la suite de gros ennuis : la manipulation peut donc être un très mauvais calcul. Deuxièmement, en étant rationnel, on ne *peut pas* vouloir manipuler : étant donné qu'il n'est pas cohérent de vouloir habiter un monde où chacun peut manipuler les autres, il n'est pas cohérent de soi-même vouloir manipuler les autres (en manipulant, on agit ainsi de manière contradictoire, et donc non-rationnelle). Cet argument nous mène au terme de *raison* : Dans la philosophie (surtout depuis Kant), on distingue l'intelligence et la raison (qui a à voir avec le raisonnable, et pas avec le rationnel comme c'est le cas pour l'intelligence). La raison, c'est la faculté qui nous permet de réfléchir à ce qu'est une bonne fin, un bon but ; tandis que l'intelligence nous permet d'établir le meilleur moyen d'arriver à ses fins. L'intelligence et la raison, ce n'est pas la même chose, mais avec notre deuxième argument, on peut affirmer que l'intelligence (le rationnel) doit être cohérente avec la raison (le raisonnable).



# Dossier pédagogique
## Philéas & Autobule

n°43

Séquences à partir des pages 26-27

### LEÇON DE FRANÇAIS – PHILO :
### Improviser et écrire des saynètes sur le thème *Être intelligent et manipuler*

**> Préparation**

La manipulation est un enjeu important puisqu'avec les questions qu'elle pose, elle nous mène au croisement du questionnement sur les facultés humaines avec le domaine de l'éthique, et permet donc un questionnement sur le lien, intrinsèque ou non, entre l'intelligence propre à l'homme et le comportement moral (éventuellement) propre à l'homme. Elle permet ainsi, entre autres, un questionnement sur les conditions et les dangers de la démocratie.

A travers cette leçon, nous vous proposons de réfléchir à la question de l'intelligence, ou non, de la manipulation, ainsi que du lien, nécessaire ou non, entre l'intelligence et la morale. Cette leçon, qui se veut relativement lucrative, mêle une leçon de français et une leçon de philo : elle fait interférer des phases d'analyse de texte, d'expression orale et écrite, avec des phases de débats à visée philosophique.

Avec cette leçon on pourra ainsi croiser l'apprentissage du français et l'atelier philo :

- On exercera cette compétence fondamentale en français qu'est *Lire-Élaborer des significations-Découvrir les informations implicites (inférer)*, tout en philosophant.
- On mènera un atelier-philo sur *la manipulation et le lien entre l'intelligence et la morale*, tout en travaillant l'expression orale et l'expression écrite de dialogues.

La leçon part de l'histoire *Un rien me suffit* et nous embarque au pays des animaux (sur lesquels nous allons, en fait, calquer des comportements plutôt humains !) pour nous faire imaginer une multitude de scénarios et nous laisser aller aux questions qu'ils posent.

La première tâche de découverte et de formulation du niveau implicite du texte sera donc menée plus philosophiquement que d'habitude. Mais ce sera de manière ludique et active, en jouant des saynètes : en improvisant, en imaginant des personnages et en se mettant directement dans leur peau, les élèves vont percevoir intuitivement les enjeux philosophiques de ces situations.

**> Déroulement**

**1. Atelier-philo pour expliciter le sens du récit : Être intelligent – Manipuler**

L'animation consistera, dans un premier temps, en une lecture du récit et un dégagement de ses enjeux. Dans un deuxième temps, dans une activité mêlant esprit créatif et réflexion philosophique, les élèves vont préparer et improviser oralement des say-

## Séquences à partir des pages 26-27

nètes pour mieux discuter des enjeux philosophiques : *Qu'est-ce que l'intelligence ? Est-ce que l'intelligence équivaut à l'intelligence stratégique / instrumentale ?*

Matériel :

- le texte du récit *Un rien me suffit*
- un petit papier par enfant (par ex. un huitième de feuille A4)
- le document « intrigues » coupé en morceaux. (voir Annexe 2)

### 1.1. Lecture et dégagement de l'enjeu

Lire ensemble, à voix haute, le texte *Un rien me suffit* et ensuite, faire fermer la revue.

Demander à l'ensemble de la classe : *Qui pourrait raconter avec ses mots ce qui se passe dans cette histoire ?*

Ensuite, poser la question aux enfants : *A votre avis, quelle est l'idée importante présente dans cette histoire ? Quelle idée est en jeu dans cette histoire ?*

Ensemble, dégager le ou les enjeux du texte.

L'enjeu principal de ce texte est la manipulation : c'est-à-dire le fait d'user de ruse pour profiter d'un autre (si les enfants ne tombent pas d'eux-mêmes sur le terme « manipuler », vous pouvez bien sûr les y aider. L'important n'est pas le terme, mais l'idée qu'il exprime).

Éventuellement, s'arrêter sur le terme « manipuler » en explorant le dictionnaire avec les enfants (définition de « manipuler » dans le *Larousse* en ligne : « Amener quelqu'un insidieusement à tel ou tel comportement, le manœuvrer »).

### 1.2. Improvisations de saynètes et mini-débats

Il s'agira ici, d'abord, de donner des consignes contraignantes pour inventer des histoires sur le thème qui a été dégagé comme l'enjeu du récit : la manipulation. Ensuite, d'enclencher un mini-débat (à visée philosophique) à partir de chacune de ces histoires (l'activité devrait donc durer environ 150 minutes pour 24 élèves. Celle-ci peut être faite, si nécessaire, en deux parties).

Tout d'abord, distribuer un papier à chaque enfant et leur donner pour consigne d'écrire chacun un nom d'animal (attention, le nom d'une espèce : « Souris » par exemple, et pas « Mickey »).

Reprendre les papiers, les mélanger et constituer un tas (placer à côté du tas de papiers où figurent les intrigues).

Introduire l'activité - activité d'improvisations de saynètes et de débats : les enfants devront, par groupes de deux, pêcher au sort un contexte et des protagonistes et à partir de ceux-ci, improviser une saynète dialoguée qui a pour thème la manipulation. L'important sera d'imaginer l'échange argumenté entre les personnages. Ces saynètes seront l'occasion de mini-débats.

## Séquences à partir des pages 26-27

Désigner deux enfants (les équipes peuvent être constituées à l'avance ou au fur et à mesure) et les faire venir devant la classe.

Leur faire piocher deux « personnages » du tas de papiers avec noms d'animaux, et une intrigue du tas de papiers avec intrigues.

Laisser trois minutes de préparation à l'équipe (dans le couloir, par exemple).

Pendant ce temps, annoncer aux autres enfants l'intrigue, ainsi que les deux animaux qui ont été tirés au sort par l'équipe.

Place au spectacle… - attention, prévenez les enfants avant la préparation que la saynète ne peut pas durer plus de trois minutes. Surveillez votre montre et demandez-leur, si nécessaire, de penser à clôturer après deux minutes).

Lorsque la saynète est terminée, enclencher avec l'ensemble de la classe une mini-discussion à partir des questions ci-dessous.

Après quatre minutes de débat, passer à une autre équipe et à la saynète suivante.

Quand toutes les saynètes ont été jouées, mettre en place une discussion de conclusion un peu plus longue (environ 20 minutes) où sont reprises les questions plus générales (voir trois dernières questions de la liste) à partir de la diversité des discussions qui ont été menées.

Idées de questions sur la manipulation à poser à partir des saynètes :

- *Dans la saynète qui vient d'être jouée, qui manipule et qui se fait manipuler ?*
- *Dans quel but manipule le manipulateur ? Et de quelle manière ?*
- *Quels sont ses principaux arguments ?*
- *Le manipulateur, dans cette histoire, est-il intelligent ?*
- *Si oui, pourquoi ? est-ce parce qu'il arrive à ses fins ? Est-ce intelligent d'user de tous les moyens pour arriver à ses fins ?*
- *Si non, pourquoi ? est-ce seulement parce qu'il risque d'être pris ou pour une autre raison ? Quand on ne risque pas d'être pris, est-ce que c'est intelligent de manipuler ?*
- *Celui qui est manipulé, dans l'histoire, est-il intelligent ?*
- *Si non, pourquoi ? est-ce seulement parce qu'il croit tout ce qu'on lui dit ? Est-ce que c'est idiot de croire ce qu'on nous dit ? quand on est très méfiant, court-on moins le risque de se faire manipuler ?*
- *Si oui, pourquoi ?*
- *Comment faire pour ne pas être manipulé ?*
- *Qui est le plus intelligent : celui qui manipule ou celui qui est manipulé ?*
- *Peut-on être intelligent tout seul ?*
- *Manipuler les autres, est-ce un signe d'intelligence ?*
- *Peut-on vouloir faire le mal si l'on est intelligent ? Doit-on vouloir le bien si on est intelligent ?*

### 1.3. Clôturer

Comme clôture de cette activité, vous pouvez proposer aux enfants, sur une feuille, d'écrire le personnage qu'ils ont le mieux aimé dans les saynètes qui ont été jouées (éventuellement de le dessiner) et d'écrire : *Je trouve mon personnage* (exemple : le renard dans la saynète sur la maison abandonnée (voir document « intrigues pour les

## Séquences à partir des pages 26-27

saynètes »)) *intelligent / je ne trouve pas mon personnage intelligent, parce que …* Et *J'aime ce personnage parce que…*

### 2. Écrire des textes dialogués

Les élèves vont choisir une (des) saynètes improvisée(s) et en écrire le texte dialogué pour aborder ce type de texte et aller plus loin dans la compréhension du thème de la manipulation*.

#### 2.1. Choisir une saynète à écrire sous forme de texte dialogué :

- « Quelles saynètes pourrions-nous écrire (en les développant) parmi celles qui ont été improvisées oralement ? Commençons par en écrire une ensemble. »

La classe choisit, collectivement, une des saynètes comme proposition à traiter d'abord ensemble pour réaliser une première expérience d'écriture d'un texte dialogué.

On optera pour le droit de modifier le scénario oral choisi, jouant notamment sur la meilleure compréhension que l'on a maintenant, après discussion, des enjeux de l'échange entre ces personnages !

Le projet est planifié. Il est déjà prévu qu'on pourra, plus tard, choisir d'autres propositions et y appliquer les compétences nouvellement acquises.

- « Qu'est-ce que c'est un *texte dialogué* ? »

Rassembler des prérequis selon les objectifs et le déjà-là de la classe (Voir documents-matières en ANNEXE).

#### 2.2. Écrire des propositions et dégager un texte commun :

- Tous les élèves tentent d'écrire un dialogue au brouillon (individuellement ou par banc).

- L'enseignant choisit 2-3 rédactions assez différentes et les fait recopier au tableau côte à côte. La synthèse de ces versions, améliorée par des suggestions de toute la classe formera un texte commun.

- Ce texte est testé : des élèves viennent le jouer devant la classe, le texte est écrit au tableau, et des améliorations sont encore proposées.

« Quels sont les phrases, les mots, les petits moments du dialogue où nous avons bien fait sentir que X manipule habilement Y ? Montrons-nous bien comment Y se laisse manipuler par X ? ».

Cette double question peut déboucher sur une évolution du lexique, des onomatopées, de *verbes de parole* tels que dire, raconter, s'exclamer, demander, répondre, etc. qui traduisent mieux l'émotion ou la pensée du personnage qui parle.

Il peut être utile de revenir au récit *Un rien me suffit* pour observer les paroles de l'écureuil manipulateur lorsqu'il s'adresse à la taupe (*Petite taupe chérie, mon amie - je suis tout*

*Voir aussi :

- DP 7 : (sur le récit *L'appel d'air*) : Pour aborder les techniques principales pour faire parler des personnages

- DP 38 : (sur le récit *L'anneau de Gygès*) : Pour observer les caractéristiques d'un texte de théâtre et transformer un récit en pièce de théâtre en vue de le jouer

## Séquences à partir des pages 26-27

*seul et ils sont trois et n'en ont rien à faire de moi - Oh non, c'est trop, dit l'écureuil, tu n'aurais pas dû…*), ou celles de la taupe trompée (*Tu es trop gentil, dit la petite taupe…*).

À partir du jeu devant la classe, on peut caractériser le ton adopté par les acteurs et chercher des verbes de parole traduisant mieux l'état ou l'intention (susurrer, pleurnicher, flatter, etc.).

On va ainsi arriver à un texte où la manipulation s'installe par petites touches.

- Une grille provisoire est dégagée de l'observation des caractéristiques formelles de ce dialogue écrit. (Voir documents-matières en ANNEXE).

### 2.3. Écrire d'autres saynètes et les éditer :

- D'autres saynètes sont choisies. Le travail devient plus autonome : par groupes et, pour les élèves qui le souhaitent, individuellement.

- L'enseignant supervise et organise des passages pour ceux qui veulent jouer leur saynète devant la classe afin de détecter des faiblesses et recevoir des conseils.

- Les textes dialogués retenus peuvent être joués, illustrés et édités.

- La grille est améliorée et sert de base à des auto-évaluations aboutissant à des exercices de consolidation.

### 3. Conclure

Revenir aux questions philosophiques que l'on s'est posé précédemment :

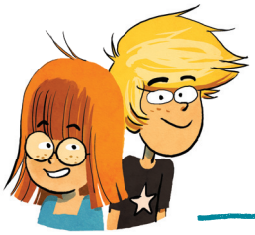
- *Manipuler les autres, est-ce un signe d'intelligence ?*
- *Peut-on vouloir faire le mal si l'on est intelligent ?*

Grâce aux inventions et écritures de dialogues, le groupe avancera en nuances ou avec de nouvelles questions-réponses.

### > Prolongement

*Manipuler les autres, est-ce un signe d'intelligence ? Peut-on vouloir faire le mal si l'on est intelligent ?*

« Si vous avez réfléchi à une nouvelle question à partir de ces deux-là : Rédigez un court texte avec votre question et votre réponse en envoyez-le à *Philéas & Autobule*, nous la publierons sur le site internet. »



# Dossier pédagogique
## Philéas & Autobule

n°43

Séquences à partir des pages 26-27

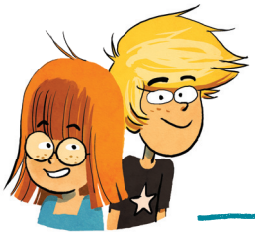
**COMPÉTENCES :**

**Langue française**

*Savoir-lire : dégager l'organisation d'un texte à structure dialoguée* [F22] ; *repérer les marques de l'organisation générale, repérer la mise en page* [F24] *Savoir-écrire : Sélectionner et utiliser les éléments indispensables à l'écriture de la tâche définie (... dialogue...)* (1546-48) *Savoir-parler : jouer la comédie* (1295-97)

**Morale**

*...rendre l'élève capable de discernement. ... à analyser les faits, à confronter les idées, à exercer son esprit critique. ... à se poser des questions, à rechercher la vérité par le raisonnement et l'expérience.* (1. Esprit du cours)



# Dossier pédagogique
## Philéas & Autobule

n°43

## Séquences à partir des pages 26-27

Fiche de l'élève : Pour mieux écrire un texte dialogué

### 1. Reconnaître un texte dialogué parmi d'autres types et genres de textes

| TYPE DE TEXTE | | **DIALOGUÉ** |
|---|---|---|
| GENRE DE TEXTE (*Pour quoi ?*) | Dans des écrits de fiction (*Pour faire entendre des personnages*) | **Bande dessinée**<br>**Pièce de théâtre**<br>**Séquence d'un récit** |
| | Dans des écrits réels (*Pour rapporter ce qui s'est dit*) | **Interview**<br>**Séquence d'un reportage** |
| CARACTÉRISTIQUES (*Quoi ?*) | | Rencontre d'au moins deux personnes<br>De l'ouverture à la clôture<br>Échange verbal<br>Temps réel |
| MOYENS (*Comment ?*) | | Présentation du texte, ponctuation (deux points **:** / guillemets « » / tirets -)<br>Présentation d'interlocuteurs (noms et substituts)<br>Verbes déclaratifs (*dire* et synonymes)<br>Langage de l'oral<br>Orthographe marquant la prononciation<br>Onomatopées<br>Informations en italique |

### 2. Apprendre à mieux rédiger un texte dialogué

(Relever les exemples dans des textes)

#### 2.1. Marquer les signes du dialogue

Le lecteur doit pouvoir repérer rapidement où se trouvent les paroles prononcées par un personnage grâce à des marques :

Les tirets : - ……

Les « **:** » suivis de guillemets : …… : « …… »

## Séquences à partir des pages 26-27

### 2.2. Bien utiliser des verbes de parole

Derrière le tiret, viennent les paroles prononcées, puis une virgule suivie de « dit … ».

Recopier 2-3 extraits où le verbe de parole est « *dit* », voir qu'il revient le plus souvent :

……

……

……

Recopier des extraits où le verbe de parole est différent (comme *ronchonne*, *demande*, *hurle*, *enchaîne*, *s'exclame*, *répond*…) et deviner l'intention de l'auteur :

……, *hurle* le singe. (pour montrer que le singe est en colère)

Collectionner des verbes de parole en les classant ou en les ordonnant simplement par ordre alphabétique :

*Acquiescer, affirmer, ajouter… … … balbutier… … … chuchoter, clarifier, commander…*

……

……

### 2.3. Bien identifier les personnages

Dans les bandes dessinées les bulles sont dirigées vers le personnage qui parle.

Dans des pièces de théâtre, le nom du personnage annonce ses paroles :

……

Dans un récit où les parties dialoguées alternent avec d'autres passages, le personnage qui parle est souvent désigné après l'énoncé de ses paroles :

……

Repérer des substituts utilisés pour désigner un personnage (*elle*, *l'animal rusé*…) :

……

### 2.4. Utiliser des mots pour dire *oui* ou *non*

Différentes manières de dire *oui* ou *non* peuvent être données par la ponctuation (*non !* et *Et non…* se disent différemment à voix haute) :

……

## Séquences à partir des pages 26-27

Repérer d'autres mots (comme *C'est vrai, justement… Pas du tout…*) :

……

Établir des banques de mots :

À la place de oui : *Absolument, assurément, bien sûr, bien entendu, certainement…*

……

À la place de non : *C'est exclu, impossible, il n'en est pas question, jamais de la vie…*

……

### 2.5. Montrer l'intonation des personnages

Lire un texte dialogué à haute voix pour se rendre compte des intonations données à chaque parole des personnages :

……

……

……

Recopier des extraits où figurent des onomatopées (*Zut ! Aïe ! Hein ?*) :

……

……

……

Repérer des « trucs » d'expression (comme une voix hésitante : « *Je…je…j'hésite…* ») :

……

……

……

## Séquences à partir de l'affiche

### ACCOMPAGNEMENT SPÉCIFIQUE : C'EST QUOI ÊTRE INTELLIGENT ?

**> Enjeux généraux :**

- Donner des sens courants au mot « intelligent ». Identifier, à partir de situations où l'intelligence se montrerait ou bien, au contraire, où elle serait jugée absente, le ou les emplois courants de ce mot : quand, où, comment, pourquoi on l'emploie, avec quelles conséquences ;
- Identifier des premières définitions « spontanées » de l'intelligence et/ou de la bêtise à partir des situations décrites ;
- Problématiser ces définitions spontanées en en questionnant : la nature (« une » ou « des » intelligences ?, son contraire : la bêtise ou l'erreur ?) ; la source (innée ?, acquise ?) ; le lien à la culture (relativement aux époques, aux sociétés, aux groupes sociaux) ; l'impact social (quelle importance pour le rapport aux autres, pour la « réussite » scolaire puis sociale ?).

**> Utiliser l'affiche**

L'affiche permettra de se centrer plutôt sur les questions liées à l'intelligence individuelle. Prendre le temps de décrire l'affiche car chacun des détails mis en évidence pourra par la suite être l'occasion de problématiser la question de l'intelligence. On peut procéder en trois moments :

- d'une part globalement en décrivant le personnage, sa position (allusion possible à la spiritualité) ; son corps (réaliste ou pas ?)
- d'autre part en s'intéressant à ce qu'il a en main(s) : huit « intelligences » (avoir en tête que c'est en référence aux travaux d'Howard Gardner : musicale, intrapersonnelle, logique/mathématique, naturaliste, interpersonnelle, visuelle/spatiale, kinesthésique, verbale/linguistique ;
- enfin on pourra confronter la question posée et les descriptions faites : peut-on être (ou paraître) bête et être (ou paraître) intelligent ?

**> Indication-clé**

L'intelligence est une notion-clé du rapport de l'élève à l'école, on aura donc tout intérêt à souvent tisser le lien entre les questions soulevées par l'examen de l'intelligence et la présence à l'école, le rapport aux apprentissages, la réussite.

**> Questions spécifiques liées à l'intelligence**

**Séance 1**

Première phase : décrire l'affiche sans montrer la question

Questions pour faire décrire :
*Comment est ce personnage ? Dans quelle position est-il ? Qu'a-t-il de spécial ? Que tient-il dans chacune de ses mains ?*

## Séquences à partir de l'affiche

Questions possibles pour donner son avis concernant l'affiche :
*Est-ce un dessin « réaliste » : qu'est ce que ce personnage a de particulier ?*

### Deuxième phase : donner du sens et élargir : de l'affiche au problème à examiner

Questions pour permettre des hypothèses :
*Pourquoi ce personnage est-il représenté comme cela* (posture, expression, multiples bras, etc.) *?*

*À votre avis, d'après notre description, de quoi va-t-il être question aujourd'hui : avec quoi la question sera-t-elle en rapport* (= thématique) *? Quels sont les indices sur l'affiche qui vous font penser qu'il s'agira de ce genre de questions-là* (N.B : on peut à cette occasion identifier des mots qui seront « clés » pour la suite : diversité, différence, complémentarité, etc.) *?*

Questions pour examiner le lien question/dessin (après dévoilement de la question) :
*Cette question vous paraît-elle « logique » par rapport au dessin ? Cette personne vous paraît-elle bête ou intelligente ? Qu'est-ce qui le montre ? Est-elle intelligente d'une, ou de plusieurs façons ? Serait-il possible qu'elle paraisse au contraire bête à quelqu'un ?*

Questions pour examiner le lien avec la vie courante :
*Avez-vous déjà vu représentés des personnages qui ressemblent à celui-là* (= bras multiples) *?*

*Connaissez-vous une personne célèbre dont on dit qu'elle est très intelligente ? Pourquoi dit-on cela ? Qui le dit, qui est le « on » ?*

*Vous êtes-vous déjà posé la même question que celle figurant sur l'affiche ? Que s'était-il passé ? Vous est-il déjà arrivé que l'on vous dise que vous êtes intelligent : à l'école ? Dans la vie de tous les jours ? À la maison ?*

*Connaissez-vous des situations dans lesquelles, selon vous, il faut absolument être intelligent ? À quoi l'intelligence sert-elle pour chacune de ces situations ? D'où cela vient-il que l'on soit capable d'être intelligent dans cette situation ? Connaissez-vous une situation où, au contraire : on pourrait ne pas être intelligent ? une situation où il faudrait absolument être bête ?*

*Lorsque vous rencontrez quelqu'un, est-il important pour vous : qu'il vous paraisse intelligent ? de paraître intelligent ? Qu'est ce que cela change ?*

*Connaissez-vous une situation où l'on est intelligent « à plusieurs » ? Où l'on est bête « à plusieurs ? »*

*Est-ce que, comme pour la personne sur l'affiche, il y a plusieurs façons d'être intelligent ? Quelle serait la façon qui correspondrait à ce qu'elle a dans la première main ? dans la deuxième, etc. : donner à chaque fois un exemple.*

### Troisième phase : commencer à caractériser et répondre

Questions pour généraliser et définir :
*D'après les exemples que nous venons de donner : quand on parle de l'intelligence, de la bêtise, veut-on toujours dire la même chose ? Dans chacune de ces situations, la personne a-t-elle choisi, ou pas, d'être intelligente ou « bête » ?*

*D'après les situations que nous avons vues, cela paraît-il important d'être intelligent ? Que se passe-t-il quand on ne l'est pas : par rapport aux autres ? À l'école ? Dans la vie de tous les jours ? Dans la famille ? Plus tard, quand on est adulte ?*

## Séquences à partir de l'affiche

### Séance 2

Quatrième phase : examiner certaines des réalisations précédentes ou les mots retenus à propos du sujet, pour en discuter, créer l'échange en élargissant et problématisant

Questions pour problématiser :
*Est-il possible de paraître bête et en réalité d'être intelligent ? Et le contraire ? À quoi cela se voit-il que quelqu'un est intelligent, ou bête ?*

*Connaissez-vous d'autres pays où être intelligent peut signifier quelque chose de différent que ce que cela signifie dans notre pays ? Connaissez vous d'autres époques où être intelligent a pu signifier autre chose qu'à notre époque ? Et dans notre société, dans notre pays, tout le monde veut-il forcément dire la même chose quand on dit « intelligent » ou « bête » ?*

*Peut-on changer ? Apprendre à devenir intelligent, ou au contraire à devenir bête ? Où peut-on apprendre cela ? En faisant quoi ?*

*Connaissez-vous une situation où l'on serait plus bête à plusieurs que quand on est seul ? D'où cela pourrait-il venir ?*

Questions pour conceptualiser, articuler des idées :
*Finalement, d'après tous nos exemples, être intelligent signifie-t-il forcément la même chose pour toutes les personnes, dans toutes les situations, à toutes les époques ? Et pour les élèves, dans notre classe, cela vous paraît-il être le cas ? D'après nos échanges, diriez-vous que l'intelligence, c'est une seule chose, ou bien plusieurs ?*

Cinquième phase : répondre à la question posée

Questions pour examiner et problématiser :
*Si vous deviez expliquer le mot « intelligence », que diriez vous : à un bébé ? à vos parents ? à votre enseignant ? Diriez-vous la même chose dans ces trois situations ? Pourquoi ?*

**Propositions d'activités de synthèse**

Faire écrire le mot le plus important de la discussion à chaque élève, puis par groupes de cinq, réunir ces mots dans une phrase pour expliquer soit « être bête », soit « être intelligent ».

Inscrire les phrases élaborées sous l'affiche (avec vote du choix préféré des élèves en mettant une croix par élève durant la semaine).

## Annexe 1 : Berthold et Balthazar

Balthazar ne parle pas, il est donc stupide. Il est là dans son coin ni souriant ni renfrogné (1), il dessine dans un petit cahier. « C'est que vous n'êtes pas entrés dans sa tête », crie son frère Berthold quand on se moque de lui. Puis il se bat pour le défendre. Il prend des coups et il en donne, il casse un nez, il perd deux dents et rentre consoler Balthazar avant de jouer avec lui en silence. Les années passent...

Balthazar continue de se taire et de crayonner dans un petit cahier et Berthold se bat de moins en moins pour son frère. Comme il grandit, il est fatigué de se bagarrer. Il continue à aimer Balthazar mais il ne passe plus sa vie à le défendre et s'occupe désormais de sa propre destinée.

Berthold étudie, il étudie énormément. Ses professeurs sont fiers de lui avant d'être jaloux. Car Berthold est brillant au point de devenir tout naturellement à son tour un savant.

Pas n'importe quel savant, il donne des conférences partout dans le monde. On l'invite dans les plus grandes universités et les palais des rois et des présidents. Il est célèbre chez les gens intelligents qui accrochent son portrait dans leurs bibliothèques et leurs salons. On le voit parfois dans une calèche traverser l'avenue principale de telle ou telle ville et être arrosé de vivats (2) et de confettis.

Il écrit des livres épais de vingt centimètres et conçoit des machines compliquées pour compter les petits pois, déplumer les oies, surveiller les ouvriers et punir les écoliers ; il invente même la locomotive qui roule à l'envers, c'est tout dire. Il devient riche, c'est un homme occupé, respecté et élégant : il porte le haut-de-forme (3), de jolis costumes à la mode, des lunettes, une canne et des gants parfumés à la frangipane. Il a une immense maison, des domestiques, une femme et huit enfants mais n'a plus le temps de protéger Balthazar qui vit maintenant seul et heureux près d'un lac à l'orée d'un bois.

Berthold sait pourtant que chaque fois que Balthazar descend en ville pour acheter du riz ou des clous, il est la proie des quolibets (4) des passants et les enfants le poursuivent loin sur le chemin pour lui jeter des graviers. Balthazar semble s'en amuser et retourne dans sa cabane près du chat qu'il a adopté.

Berthold s'en veut beaucoup de laisser son frère à la merci des méchants. Même si maintenant, il se demande à quel point ils n'ont pas raison de dénoncer Balthazar et son imbécillité. Finalement, il est tout seul à les contrarier. Il y a peut-être plus de bon sens dans mille têtes que dans une. Pour le bien de son frère, il décide d'approfondir la question...

Berthold s'enferme dans son laboratoire et couvre le tableau vert de formules de toutes les couleurs et de signes que personne ne comprend. Il met tout sens dessus dessous, son établi est plein de sciure et ses flacons partout renversés. Il s'agite, se fâche et réfléchit à en devenir pivoine (5).

Cela dure des semaines. Ses enfants insistent pour qu'il vienne jouer, sa gouvernante le prie de manger, sa femme le supplie de dormir. Rien n'y fait, Berthold ne cesse plus de travailler. Un jour, il sort de son laboratoire et fait venir son frère car il a trouvé.

Imaginez une ventouse et une vis sans fin garnie d'une pointe, des pinces, des fils, de l'électricité à partir d'une petite machine à vapeur, le bruit de l'acier qui perfore les os du crâne, les cris, du sang, de la chair, de la cervelle et un drôle de microscope qui tient

## Annexe 1 : Berthold et Balthazar

aussi de la longue vue pour pénétrer dans la tête de Balthazar. Berthold y voit beaucoup de choses mais hélas pas d'intelligence. D'ailleurs, après ça Balthazar griffonne bien moins dans son petit carnet.

Berthold accablé de s'être trompé toute sa vie sur l'intelligence de son frère et convaincu que Balthazar est trop bête pour se débrouiller tout seul, ordonne de créer avec tout son argent une maison où les fous sont protégés et soignés ; un électrochoc par-ci, un jet d'eau glacée par-là et des médicaments en veux-tu en voilà. Et Balthazar lobotomisé (6) doit abandonner sa cabane, son chat et ses dizaines de cahiers pour s'y faire enfermer.

C'est-à-dire :

*(1) Renfrogné : fâché.*
*(2) Vivat : bravo.*
*(3) Haut-de-forme : chapeau pour homme, haut et cylindrique.*
*(4) Quolibet : moquerie.*
*(5) Devenir pivoine : devenir rouge comme une pivoine (plante et aussi fleur de cette plante).*
*(6) Lobotomisé : rendu stupide.*
*(7) Épilogue : conclusion.*
*(8) Décrépite : abîmée par le temps.*

*Texte* **Stéphane Fontaine** –