

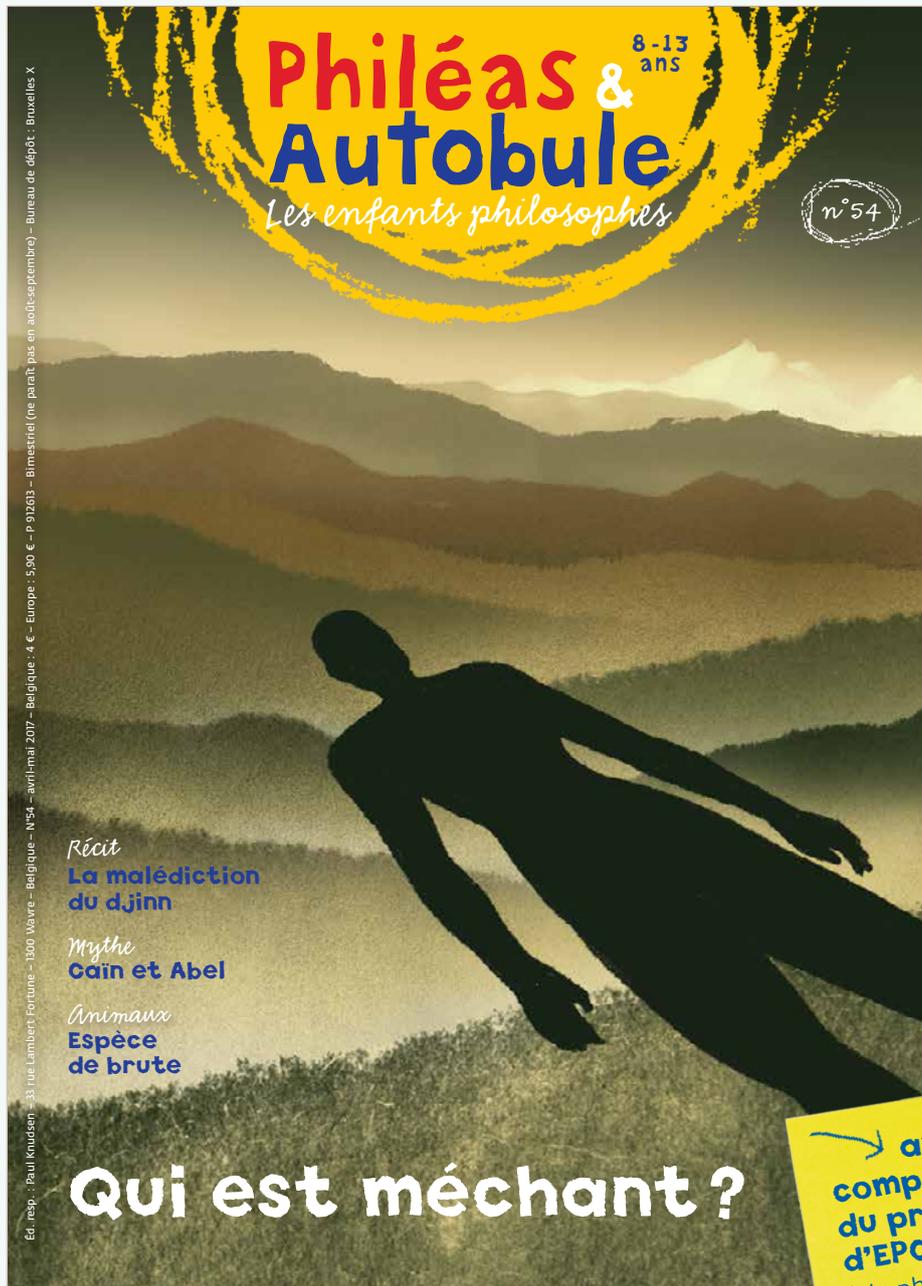


**Philéas &  
Autobule**  
*Les enfants philosophes*

 54

# DOSSIER PÉDAGOGIQUE

## Qui est méchant ?





Ce dossier constitue l'accompagnement pédagogique de la revue *Philéas & Autobule*. Il propose des séquences de philosophie avec les enfants, des leçons dans différentes matières et des séquences en éducation aux médias. Tous les dossiers pédagogiques sont téléchargeables gratuitement sur le site **www.phileasetautobule.com**. Le petit cartable qui apparaît sur certaines pages de la revue renvoie aux séquences du dossier pédagogique.

En partenariat avec :



Avec le soutien de :



## Signalétique pour les compétences

- les références au programme du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles sont inscrites entre parenthèses. Les compétences du cours d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté sont celles du Programme d'études Cycles 2, 3 et 4, Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, Enseignement officiel subventionné Enseignement libre non confessionnel subventionné, version 1, 2016-2017.
- les références au programme du Conseil de l'Enseignement des communes et des provinces sont inscrites entre crochets

Auteur des enjeux philo et du dispositif « Apprendre à se positionner face à un problème » : **Oscar Brenifier** (philosophe praticien (adultes et enfants) – [www.brenifier.com](http://www.brenifier.com)) / Auteur du dispositif médias : **Gilles Leys** (enseignant) / Auteur de la leçon de français : **Laurent Clairembourg** (enseignant) / Auteure de l'introduction, des enjeux de la leçon médias et des enjeux de la leçon de français : **Marie Baurins** (philosophe, Philéas & Autobule)

Couverture du n°54 **Etienne Chaize** / Dessins de Philéas et Autobule **Gally** / Éditeurs **Laïcité Brabant wallon** et **Entre-vues** / Rédactrices en chef **Françoise Martin** et **Catherine Steffens** / Secrétaires de rédaction **Carine Simão Pires** et **Marie Baurins** / Animations et formations [www.polephilo.be](http://www.polephilo.be) / Responsable de la communication **Wivine Van Binst** / Responsable des abonnements **Nathalie Marchal** / Graphisme **Louise Laurent** ([www.louiseilaurent.be](http://www.louiseilaurent.be))

Contact rédaction [redaction@phileasetautobule.com](mailto:redaction@phileasetautobule.com), tél : 0032 (0)10 22 31 91

**Avec le soutien du Centre d'Action Laïque et de ses régionales** : Bruxelles Laïque, Régionale de Charleroi, Centre d'Action Laïque de la Province de Liège, Régionale du Luxembourg, Régionale de Sambre et Meuse Laïque, Régionale de Picardie Laïque.

Avril-mai 2017 – Éditeur responsable : Paul Knudsen

# Introduction

Le mot « méchant » est familier du vocabulaire des enfants. Lorsqu'un enfant n'obéit pas, lorsqu'il refuse de partager, lorsqu'il est agressif, il peut être qualifié par les enfants, et même par les adultes de « méchant ». Se questionner avec les enfants sur ce mot, c'est aussi se demander si l'on peut qualifier et définir l'autre une fois pour toutes. Qu'est-ce que la méchanceté ? Celui qui agit « mal » est-il méchant ? La méchanceté peut-elle s'expliquer par des causes bien définies ou relève-t-elle au contraire d'une impulsion gratuite ? La méchanceté est-elle forcément liée à l'agressivité et/ou à la violence ? Peut-on être violent sans être méchant ? Et méchant sans être violent ? Y a-t-il des éléments qui caractériseraient un acte méchant ? Par exemple, la répétition d'un acte qui fait souffrir l'autre, ou le plaisir que « le méchant » tirerait de ses actes ? Faut-il juger l'acte, ses conséquences ou l'intention qui est à son origine ? Lorsque l'autre s'exclame « je ne savais pas », ou « je n'ai pas fait exprès », faut-il en tenir compte ? Maladresse ou ignorance, la méchanceté peut-elle s'excuser ?

Dans ce dossier pédagogique, l'atelier philo s'appuie sur un texte qui évoque la thématique du harcèlement scolaire. Cet atelier donne des clés pour inviter le groupe à choisir une position tranchée et à la défendre de manière argumentée. La leçon de français exploite, quant à elle, le champ lexical lié à la méchanceté et notre capacité à donner des contraires. Dans le dispositif médias, les enfants s'interrogeront sur les ficelles de la télé-réalité, la place qui y est faite aux conflits interpersonnels, les moyens techniques utilisés pour produire ce type d'émission, et les différentes lectures qui peuvent en être faites. S'il n'est sans doute pas possible d'apprendre à ne pas être méchant, permettre aux enfants d'analyser la notion de méchanceté avec leurs pairs, dans le cadre scolaire devrait certainement les intéresser, voire leur permettre de se décentrer.



## Sommaire

### 4 Séquence philo

- 4 Enjeux
- 5 Dispositif philo :  
Apprendre à se positionner  
face à un problème
- 10 Annexes

### 11 Séquence médias

- 11 Enjeux
- 12 Dispositif médias :  
La télé-réalité
- 19 Annexes

### 21 Séquence de français

- 21 Enjeux
- 22 Leçon de français :  
Champs lexicaux et  
antonymes
- 28 Annexes

# Séquence philo

**La punaise**

*Peut-on être méchant tout seul ?*

*Est-on plus facilement méchant avec ses amis ? Avec ses ennemis ? Avec sa famille ? Pourquoi ?*

Personne n'avait jamais aimé Quentin. En plus d'être trop petit, il avait un peu de la bouche, son pantalon tombait au-dessus de ses chevilles, il avait un sac à dos rempli de livres et il gémissait son crayon en classe en faisant un bruit de hamster. Il ne parlait pas beaucoup et, quand le faisait, ce n'était pas intéressant. Il ne connaissait pas les séries qu'on regardait, il ne lisait pas les BD qu'on lisait.

Personne ne l'avait jamais aimé.

C'est pour ça que je n'ai pas été surpris de voir, un matin, que quelqu'un avait planté une punaise sur la photo de classe accrochée au panneau de l'école, en plein sur son visage. Ça ne m'a pas choqué. Planifier une photo, c'est pas un crime. En plus, Quentin était même pas à ce jour-là, alors, quelle importance ?

La directrice m'était pas du même avis. Alertée par le maître, elle a débarqué en furie : « Qui a fait ça ? Allez, débrouillez-vous ! »

Personne, évidemment, a regardé M. Baquet après un silence. La punaise est arrivée la toute seule. Bon, puisque c'est comme ça, comble surprise !

On a encore plus détesté Quentin, qui devait être tranquille chez lui, ennuyé, à regarder des cartoons pendant qu'on faisait de la gym. Sur le mur, la photo, débarrassée de la punaise, montrait à nouveau les petits yeux de porcelet. Mais il avait toujours un trou à la place du nez.

Bien fait.

Après le déjeuner, quand on est rentrés en classe, M. Baquet était fier de lui. Non seulement la punaise était revenue sur la face de Quentin, mais il y en avait de plus sur ses mains. Impossible de savoir qui avait fait

le coup. Au moins treize d'entre nous étaient remontés pendant la pause.

« Je vous préviens, a dit M. Baquet, si ça se reproduit, pas de classe de péjoré. »

On ne l'a pas cru. On aurait dit. Après la récré, il y avait trois punaises - sur le visage, les mains et les pieds de Quentin - et M. Baquet nous a fait entrer dans nos cahiers une lettre à nos parents, pour leur annoncer que la classe de neige était annulée. Mauvaise attitude intolérable envers un camarade.

On est rentrés chez nous remontés à bloc. J'ai tapé dans toutes les pochettes, j'ai terrorisé tous les chats que j'ai rencontrés,

J'ai jeté un pot de fleurs par terre pour le punaiseur. Toute la soirée, la colle a marché, par là en mangé à ma place. J'avais l'impression de m'être changé en foudre.

Tout ça à cause de Quentin.

Le lendemain, ce sale minable n'a pas osé montrer sa face. La semaine suivante, son visage avait été entièrement gratté au compas sur la photo de classe.

On n'a plus revu Quentin. La maîtresse a dit qu'il avait changé d'école. On s'est dit qu'il avait eu trop peur de revenir, ce froussard. Bon débarras.

Il y a eu une super ambiance dans la classe pendant six mois. Mais récemment, le grand Paulo m'a dit : « Rébecca, tu pourrais arrêter

tes remiflements ? C'est dégoûtant. » Je ne m'étais pas rendu compte que je remiflais. Et puis hier, Laura s'est écriée : « Quel, t'as pas vu le dernier Disney ? »

Quelque chose a changé. Je sais pas trop quoi.

C'est marrant, mais maintenant, en entrant dans la classe, la première chose que je regarde, c'est la photo.

Pour l'instant, mon visage est encore là.

**Philéas & Autobule**  
n° 54, pp. 26-27

## ENJEUX

### Est-on plus facilement méchant avec ses amis ? Avec ses ennemis ? Pourquoi ?

Le harcèlement est très présent à l'école. Certains élèves éprouvent le besoin de se trouver un bouc émissaire. Cela provoque chez ceux qui le subissent une perte de confiance en soi, un sentiment d'humiliation et un repli sur soi. L'élève harcelé a généralement du mal à en parler parce qu'il a honte, et finit par penser que « c'est normal », même s'il en souffre. Quant aux « bourreaux », ils se sentent légitimés par le soutien tacite ou dynamique du groupe qui justifie dès lors les actes gratuits. Les suiveurs, eux, sont souvent les plus influençables, voire vulnérables. Ils suivent les « bourreaux » sans penser qu'ils pourront un jour devenir leur victime. Ils le font généralement par crainte des représailles en cas de non-conformité au groupe ou pour avoir des amis et ne pas être seul.

Si une certaine violence est naturelle et nécessaire à notre survie biologique et sociale, elle doit être canalisée. L'institution (ici l'école mais aussi les parents) doit remplir ce rôle en disant le bien et en instaurant des règles. Elle est censée enseigner le respect qui consiste à traiter quelqu'un avec politesse et considération mais aussi à observer les règles imposées, par la morale, la loi, ou simplement les codes sociaux. Il s'agit d'accorder à tout un chacun les égards qui lui sont dus.

L'école et les parents ont bien sûr un rôle primordial à jouer dans l'instauration de ces règles, mais il est important que les élèves réfléchissent aussi par eux-mêmes aux actions qu'ils posent ou devraient poser. Qu'ils se voient en être responsables. Qu'ils apprennent à poser des actes conscients et réfléchis.

L'exercice qui est proposé dans ce dossier travaille la capacité des enfants à prendre position, à déterminer quel est leur point de vue mais aussi à l'énoncer clairement à argumenter. Ce sont autant de compétences qui renforcent l'estime de soi et la capacité à se considérer comme un être responsable.

# DISPOSITIF PHILO

## Apprendre à se positionner face à un problème

### Compétences

#### Éducation à la philosophie et à la citoyenneté

- ☞ Comparer et confronter différentes alternatives (EPC011)
- ☞ Illustrer son raisonnement par des exemples (EPC026)
- ☞ Relier une prise de position ou une action à des raisons (EPC041)

#### Compétences philosophiques

- ☞ Formuler une objection
- ☞ Argumenter

### Niveaux visés

8-13 ans

### Matériel

- ☞ Un tableau
- ☞ Des marqueurs ou des craies
- ☞ Un exemplaire du récit « La punaise », *Philéas & Autobule* N°54, « Qui est méchant ? », pp. 26-27

### Principaux concepts

- ☞ victime, punition, sympathie, amitié, droits, souffrance, le même et le différent, responsabilité, influence, violence, crainte.

### Objectifs

- ☞ Se familiariser avec les règles du dialogue philosophique.
- ☞ Découvrir différentes possibilités de réponses et de points de vue sur une seule question.
- ☞ Travailler la critique : désaccord avec une idée, introduire la notion d'objection.
- ☞ Comprendre que les idées opposées peuvent exister simultanément.

LA MÉCHANCÉTÉ, C'EST... DES ACTIONS ?  
DES MOTS ? UNE ATTITUDE ?

QUELLE DIFFÉRENCE ENTRE  
ÊTRE MÉCHANT ET FAIRE  
QUELQUE CHOSE DE MÉCHANT ?



## PRÉPARATION

En guise de préparation, l'animateur peut relire si nécessaire les quelques grands principes utiles à l'animation d'un atelier philo présentés ci-dessous.

### 1. NE PAS INTERROMPRE ET DEMANDER LA PAROLE

L'animateur doit travailler avec le principe de « lever la main », chacun à son tour. Si certains enfants commencent à émettre des réponses non sollicitées, ou à lever la main au mauvais moment, par exemple lorsque quelqu'un d'autre est déjà en train de parler, cette situation doit être corrigée. Lever la main n'est pas un problème formel, cela enseigne aux enfants à prendre position, à ne pas avoir peur, mais aussi à se poser, à suivre attentivement les étapes de l'exercice, etc. L'animateur peut, avant de commencer, travailler sur les questions suivantes : « Est-il utile de lever la main



avant de proposer une idée ?», « Pourquoi lever la main plutôt que parler directement ? », etc. Pendant la classe, l'enseignant peut noter différentes difficultés rencontrées ou des règles à instaurer dans une colonne spécialement créée au tableau, afin que les enfants les voient la prochaine fois.

## 2. NE PAS CHERCHER LA BONNE RÉPONSE

Il est utile d'examiner diverses hypothèses de réponses aux questions, en comparant leurs différences, sans nécessairement tenter de définir la « bonne réponse ». Mais on ne doit pas non plus tomber dans le relativisme facile du « chacun ses opinions », où toute perspective critique serait abandonnée en faveur d'un pluralisme creux.

## 3. NE PAS CRAINDRE D'INTERROGER LES ÉVIDENCES ET LES PRINCIPES MORAUX

Même lorsqu'il s'agit de principes moraux, tels que le respect de la personne ou l'interdiction du recours à la violence, il est utile de problématiser les perspectives, afin de ne pas tomber dans l'aspect « évident » et purement prescriptif de la morale. Il s'agit de profiter du dialogue pour montrer les diverses tensions inhérentes à toute règle éthique. Si l'animateur perçoit un certain unanimité trop convenu sur un sujet, il se fera quelque peu l'avocat du diable, en particulier à travers des questions, afin de faire ressortir les enjeux réels qui sont occultés. Il se servira par exemple de la réalité de la classe, en remémorant certains incidents ou comportements qui mettent en question « la bonne posture ».

## 4. ALLER JUSQU'AU BOUT DE SA PENSÉE

Il est important d'inciter les enfants à être exigeants dans la pratique de la parole : utiliser les termes les plus justes possible, être clair, aller jusqu'au bout de sa phrase, s'exprimer avec des mots et non avec des gestes ou des signes de tête. Si un élève cherche un mot et ne le trouve pas, ou n'arrive pas à expliquer ce qu'il veut dire, l'enseignant devra éviter de faire ce travail lui-même, mais sollicitera plutôt la classe afin de savoir qui pourrait aider l'élève en difficulté.

# DÉROULEMENT

## 1. TRAVAILLER LA COMPRÉHENSION DU TEXTE

L'animateur lit aux enfants ou avec les enfants le texte « La punaise » dans *Philéas & Autobule* N°54, pp. 26-27. À l'aide des questions de compréhension (voir annexe p. 10). Il s'assure que tous les enfants comprennent l'histoire, même si celle-ci peut lui paraître simple. Pour cela, l'animateur peut demander si quelqu'un rencontre quelque difficulté avec la compréhension du texte. Si un enfant a une difficulté, l'enseignant peut utiliser le groupe<sup>1</sup> pour l'aider en demandant, par exemple : « Qui peut aider Marie ? ». L'animateur peut aussi/ensuite demander à un enfant : « Est-ce que tu peux résoudre ton

<sup>1</sup> Le travail sur la compréhension et la résolution des problèmes en incluant le groupe est important afin que les enfants apprennent à être soucieux et conscients des autres et de leurs diverses difficultés.



problème par toi-même ? »<sup>2</sup>

Lorsqu'il n'y a plus de problèmes avec la compréhension du texte, l'animateur passe à l'étape suivante : le travail sur une question.

## 2. TRAVAILLER SUR LA QUESTION

### 2. 1. Donner la question

L'animateur propose aux enfants de réfléchir à une question précise sélectionnée par lui, par exemple : « Faut-il se méfier de ses amis ? » et demande aux enfants de réfléchir une ou deux minutes à leur réponse, en précisant les consignes.

L'animateur peut choisir n'importe quelle question de la liste, compréhension ou réflexion en annexe (voir annexe p. 10).

### 2. 2. Donner la consigne : se positionner par rapport à un problème

Les consignes peuvent prendre la forme suivante : « Maintenant, chacun de vous doit trouver une réponse à cette question, que ce soit "oui" ou "non" et réfléchissez pourquoi vous pensez de cette façon, en trouvant une justification. D'abord, vous faites tout cela dans votre tête et après nous écouterons les réponses. »

### 2. 3. Vérifier la compréhension de la consigne

Ensuite, l'animateur vérifie la compréhension des consignes<sup>3</sup> : « Qui a compris ce que nous devons faire maintenant ? Levez la main. » S'il y a des enfants dans la classe qui n'ont pas compris les instructions, l'animateur peut choisir deux façons de travailler :

#### a) L'animateur demande à un enfant :

« Pourquoi penses-tu que tu n'as pas compris les consignes ? » ou « Qu'est-ce qui t'a empêché de comprendre les consignes ? »

Cette option est plus exigeante, puisqu'elle demande un plus haut niveau de conscience de la part d'un enfant.

#### b) L'animateur demande aux autres enfants :

« Quelqu'un peut-il répéter les consignes pour ceux qui ne les ont pas comprises ? » Quand quelqu'un du groupe propose une idée, l'animateur doit revenir à l'enfant qui initialement ne comprenait pas les instructions et lui demander si la proposition de son camarade lui convient ou non.



<sup>2</sup> Il est aussi important d'apprendre aux enfants à évaluer le degré de réalité de leurs problèmes. Souvent un enfant peut résoudre son propre problème en réfléchissant, mais il préfère recevoir l'aide d'un enseignant à cause d'un manque de confiance en soi et de la peur de l'erreur. Donc, il est utile de travailler cet enjeu et d'inviter les enfants à se prononcer même s'ils ne sont pas sûrs.

<sup>3</sup> Comprendre les instructions est une tâche importante qui enseigne aux enfants à se manifester quand ils ne comprennent pas quelque chose et surtout – à être conscient de leur incompréhension.

### 3. DEMANDER AUX ENFANTS DE SE POSITIONNER PAR RAPPORT AU PROBLÈME

L'animateur donne aux enfants une ou deux minutes pour décider de quel côté ils sont et trouver un argument. Le tableau est divisé en deux parties avec les titres « oui » et « non ». Tout d'abord, l'animateur doit s'assurer que les enfants ont pris position par rapport à la question, donc il doit seulement travailler avec la réponse (dans ce cas, c'est « oui » ou « non »). L'animateur peut demander : « *Qui pense qu'il faut se méfier de ses amis ? Levez la main.* » Le nombre d'enfants est compté et écrit au tableau, puis vient ensuite la question opposée : « *Qui pense qu'il ne faut pas se méfier de ses amis ? Levez la main.* » Le nombre d'enfants qui votent pour l'opposé est également noté.

À ce stade, l'animateur travaille sur la capacité des enfants à prendre position. Si nécessaire, il explique aux indécis qu'ils doivent absolument choisir une position, cela fait partie du jeu, il ne devrait pas rester d'enfants qui s'abstiennent dans la classe durant cet exercice. « *Vous devez absolument choisir entre oui et non, personne ne doit rester indécis.* »

L'animateur explique aux enfants l'importance de faire un choix entre les deux positions : « *Même si vous pensez qu'il est possible de justifier les deux positions, tout le monde devrait être en mesure de faire un choix. L'idée de "rester entre les deux" est souvent une option de facilité qui permet d'éviter un choix clair. Choisir une option, même si on n'est pas persuadé que c'est la seule possible, cela apprend à devenir plus flexible, à essayer d'autres positions mentales que celles qui semblent très évidentes.* »

Si tous les enfants ont réussi à prendre une décision, l'enseignant passe à l'étape suivante : la justification de la position.

### 4. TRAVAILLER SUR LA DIFFICULTÉ À PRENDRE POSITION (SI NÉCESSAIRE)

Si certains enfants ne peuvent pas prendre position, l'animateur travaille avec cette difficulté à l'aide de questions. Par exemple, utiliser l'expérience vécue d'un enfant : « *Est-ce qu'il t'est déjà arrivé de te méfier de tes amis ? Est-ce que parfois tes amis te déçoivent ou te trahissent ?* » Si un enfant a un exemple vécu, cela peut l'aider à prendre conscience de son propre point de vue.

Si nécessaire, l'animateur doit examiner quelle est la raison pour laquelle l'élève ne prend pas position. Il peut aussi décider de continuer avec cette expérience spécifique et construire une discussion basée sur cet exemple. Un exemple concret pourrait parfois être plus simple qu'une idée abstraite. L'animateur peut aussi se référer à l'histoire en demandant si l'histoire nous enseigne qu'on doit plutôt se méfier de ses amis ou le contraire.

### 5. DEMANDER AUX ENFANTS DE JUSTIFIER LEUR POSITION

L'animateur demande ensuite aux enfants de justifier leur position, c'est-à-dire de donner des arguments.

L'animateur choisit alors un des enfants qui parle le moins et lui demande pourquoi il a choisi telle position. Les enfants sont prévenus que leurs réponses seront écrites au tableau, afin qu'elles soient aussi concises que possible. Cela apprend aux enfants à être attentifs à ce qu'ils disent et à penser de manière rigoureuse à leurs formulations. S'il y a un problème avec la clarté d'une réponse, l'animateur peut poser à

l'enfant des questions supplémentaires, ou demander de l'aide au groupe.

Si l'enseignant travaille sur une question de compréhension, il doit inviter un enfant à utiliser l'histoire chaque fois pour justifier sa réponse. Cela permet d'apprendre à rester objectif et à trouver des preuves pour leurs idées afin qu'ils n'en restent pas à des opinions gratuites. Si un enfant ne peut pas trouver une preuve dans le texte, il doit abandonner son idée, sauf si quelqu'un d'autre peut l'aider et proposer cette preuve. Chaque fois, l'enseignant examine la preuve avec tout le groupe avant de l'accepter. Il peut par exemple demander aux enfants : « *Qui pense que cette citation prouve l'idée de Marie ?* » « *Qui pense qu'elle ne la prouve pas ?* ».

### 6. RECUEILLIR LES RÉPONSES ET TROUVER LES OPPOSITIONS

Après avoir écrit au tableau la réponse initiale d'un enfant – une réponse claire et qui a du sens, l'animateur demande au groupe : « *Qui pense autrement et peut expliquer pourquoi ?* »

Il est possible que travailler sur la clarté et le sens de la réponse initiale prenne beaucoup de temps et que ce soit la seule étape sur laquelle on travaillera ce jour-là. C'est normal et même préférable. Si l'animateur a encore assez de temps, il recueille des arguments différents au tableau, en vérifiant à chaque fois avec les élèves s'ils sont d'accord ou non avec les réponses données. Chaque fois que quelqu'un du groupe fournit une objection, l'animateur doit s'adresser à l'auteur de l'idée initiale afin de vérifier s'il comprend l'objection et s'il change d'avis ou non. Dans ce dernier cas, la raison – le contre-argument – doit être énoncée. La tâche principale de l'animateur à ce stade est de faire comprendre aux enfants le principe de l'argumentation : il faut avoir une raison pour affirmer quelque chose. Les enfants découvriront qu'ils peuvent changer d'avis après avoir entendu une objection et c'est une expérience fondamentale.

### 7. CONCLURE

En guise de conclusion, l'animateur peut recueillir les réflexions des enfants sur la discussion. C'est une partie très importante, même si pour commencer, les enfants ne feront que des déclarations superficielles, telles que « J'aime » ou « Je n'aime pas », ou « Tout le monde a bien participé » et ils ne seront pas en mesure d'analyser ce qui s'est passé. Mais lentement, si l'habitude de réfléchir sur une expérience vécue s'installe, les enfants apprendront à analyser le processus qui vient d'avoir lieu.

On peut trouver différentes astuces pour s'assurer que les enfants réfléchissent sur le contenu ou le processus, et pas seulement sur leurs impressions. Par exemple, l'animateur peut demander : « *Vous allez tous donner une idée que vous avez apprise pendant ce cours. Si vous n'avez rien appris, vous devez simplement dire que vous n'avez rien appris* ». Cela permettra aux enfants de se rapporter à leur expérience sur un plan cognitif.

## 1 - Questions de compréhension

- 1) Pourquoi personne n'aime-t-il Quentin ?
- 2) Que signifie le geste de « punaiser » la photo de Quentin ?
- 3) Pourquoi les élèves continuent-ils de punaiser la photo malgré les menaces du professeur ?
- 4) Pourquoi Rébecca pense-t-elle « tout ça à cause de Quentin » ?
- 5) La réaction des élèves est-elle compréhensible ?
- 6) Le professeur réagit-il de manière exagérée ?
- 7) Quentin a-t-il une part de responsabilité dans cette histoire ?
- 8) Qu'est-ce qui « a changé » à la fin de l'histoire ?
- 9) Pourquoi Rébecca « regarde » désormais sa photo en entrant dans la classe ?
- 10) Que représente le personnage de Quentin pour ses camarades ?
- 11) Cette classe est-elle une classe comme les autres ?
- 12) Les élèves sont-ils conscients de ce qu'ils font ?

## 2 - Questions de réflexion

- 1) Pourquoi n'aimons-nous pas ce qui est différent ?
- 2) Pourquoi voulons-nous faire souffrir autrui ?
- 3) Sommes-nous tous la victime de quelqu'un ?
- 4) Faut-il s'aimer soi-même pour aimer autrui ?
- 5) Que recherchons-nous dans le malheur d'autrui ?
- 6) Sommes-nous influencés par les autres ?
- 7) Pourquoi cherchons-nous à être bien vus par le groupe ?
- 8) Faut-il se méfier de ses amis ?
- 9) Peut-on être trop sûr de soi ?
- 10) Vaut-il mieux faire comme les autres ou être différent ?
- 11) A-t-on le droit d'être dégoûté par quelqu'un ?
- 12) Les enfants sont-ils violents ?
- 13) La punition collective est-elle une sanction juste ?
- 14) Faut-il connaître quelqu'un pour l'aimer ?
- 15) L'être humain est-il méchant par nature ?
- 16) Sommes-nous responsables des malheurs qui nous arrivent ?



# Séquence médias

**Télé-réalité: tous les coups sont-ils permis?**

**La télé-réalité met en scène et filme des inconnus ou des célébrités. Dans ces émissions, quand un problème survient, on n'attend pas la caméra. Au contraire, on la laisse tourner. Les drames éclatent souvent : les meilleurs amis deviennent des ennemis, une fille vit au concours d'élégance... Mais pourquoi sont-ils méchants alors qu'ils savent que la caméra est allumée ?**

**Des disputes pour captiver le spectateur**

Les créateurs de ces émissions veulent qu'il y ait des choses, que les candidats se parlent et tissent des relations... Et rien de tel qu'une bonne petite dispute pour attirer l'attention du spectateur qui s'enlève vite et pourrait changer de chaîne ! Mais comment s'y prennent-ils pour que les disputes éclatent si souvent ?

**QUELQUES INGRÉDIENTS POUR CRÉER DES CONFLITS :**

- 1) **Réunir des personnalités qui s'opposent.** Pour trouver les candidats qui participeront à l'émission, l'équipe de production se organise un casting et cherche des personnalités différentes, voire « clichés ». En rassemblant des personnes qui ont des opinions ou des modes de vie variés ou même opposés, on augmente les possibilités de créer de gros conflits. Dans certaines émissions, le rôle des participants leur est même imposé à l'avance : ils doivent se disputer ou faire semblant de tomber amoureux pour maintenir l'attention du public.
- 2) **Mettre les candidats dans des situations stressantes.** Une fois les participants réunis, l'équipe de production les met dans des situations délicates, leur lance des défis : deux candidats qui ne s'aiment pas doivent faire équipe ou partager un moment en tête à tête, un participant qui a très peur des araignées est envoyé dans la jungle... Les personnes sont mal à l'aise et s'énervent, car elles sont déjà sous pression. En effet, dès le début de l'enregistrement, elles sont concentrées sur une seule chose : être choisies par le jury ou par le public, et gagner l'émission.
- 3) **Ne montrer que le « pire ».** L'équipe de production réalise un montage, c'est-à-dire qu'elle met des images les unes à la suite des autres, même si elles ont été filmées à des moments différents. Les moments jugés les moins intéressants ne sont pas montrés dans l'émission. Parmi tout ce qui a été filmé, l'équipe chargée de la production ne garde que le plus « intéressant », ce qui est censé attirer le spectateur : les cris, les rages, les pleurs... Les dialogues trop longs sont éliminés ou supprimés. Les phrases courtes et rapides qui sont échangées renforcent l'impression de violence que l'on peut avoir en regardant ces émissions.

**La méchanceté peut-elle être amusante à regarder ?**

**QUAND TU REGARDES UNE ÉMISSION, ANALYSE :**

- 1) la place des caméras. Imagine où se trouvent les caméras qui filment l'action par rapport aux candidats. À ton avis, comment y en a-t-il ? Comment elles l'action des participants ou, au contraire, peuvent-ils les ignorer et s'y habituer facilement ?
- 2) les réactions des candidats. Peux-tu identifier le ou les candidats préférés des spectateurs ? Appa- re les plus souvent à l'écran que les autres ? Comment se comportent-ils ? En plus de l'aspect de gagn- y a-t-il d'autres éléments qui pourraient contribuer à cela la tension entre les person- nages ? Comment commence le conflit ? Quel était le point de départ ? Comment les participants expriment-ils leur adhésion ? Comment expriment-ils leurs émotions ?

**À partir de l'article « Télé-réalité: tous les coups sont-ils permis? » Philéas & Autobule n° 54, pp. 22-23**

## ENJEUX

### La méchanceté peut-elle être amusante à regarder ?

Lorsqu'on réfléchit sur le thème de la méchanceté, il est difficile de convier cette thématique dans le débat philosophique sans se heurter à l'écueil de la morale, qui s'impose comme une évidence : être méchant, c'est mal, forcément ! Ce n'est qu'à demi-mot que nous pouvons avouer qu'il y a, derrière une méchanceté bien placée, un côté jubilatoire. Mais avons-nous le droit de prendre plaisir à être méchant ou de nous réjouir de la méchanceté des uns vis-à-vis des autres ? Ce qui est sûr, c'est que dans les récits et les œuvres fictionnelles, le conflit entre personnages est mobilisateur et sert à impliquer le spectateur. Bon nombre de médias ne se privent d'ailleurs pas d'en faire usage.

La télé-réalité se trouve à la charnière entre le documentaire (ce sont de vrais participants), le téléfilm (ces émissions font la part belle aux émotions), et le divertissement (il s'agit souvent d'une compétition entre candidats). Les participants réagissent selon leur caractère et leurs inclinations, souvent dans le contexte d'une mise sous pression savamment orchestrée par l'équipe de production et où la méchanceté finit inmanquablement par faire son apparition. Dans cette séquence, les enfants sont invités à analyser ce type d'émission, qui peut être déclinée sous différentes variantes. Comment la compétition est-elle mise en place ? Quels sont les éléments qui mettent les participants sous pression ? Comment les disputes et moments conflictuels sont-ils filmés ? En s'interrogeant sur la logique de ce type de productions télévisuelles, les enfants développeront une meilleure conscience du caractère construit et orchestré de celles-ci. Ceci leur permettra, lorsqu'ils regarderont ces émissions, de privilégier la lecture au second degré. Et de se rendre compte que ce qu'ils voient n'est pas spécialement représentatif des relations interpersonnelles au quotidien.

# DISPOSITIF MÉDIAS

## La télé-réalité

### Compétences

#### Éducation aux médias

- ☞ Prendre conscience que l'image est omniprésente (ÉD-ART-1726)
- ☞ Prendre conscience du rôle de l'image : inciter, témoigner, informer, divertir, sensibiliser... (ÉV-HIS-729)
- ☞ Prendre conscience que l'image utilise des codes (F-LIRE-1395)
- ☞ Prendre conscience que l'image est produite par quelqu'un qui a une intention (ÉV-HIS-741)
- ☞ Identifier les valeurs véhiculées par les images
- ☞ Exprimer ses sentiments, ses émotions face à un film (F-PARL-1267)

#### Éducation à la philosophie et à la citoyenneté

- ☞ Déterminer les caractéristiques nécessaires et suffisantes pour définir un concept (EPC014)
- ☞ Distinguer un concept d'autres concepts (EPC015)
- ☞ Questionner la pertinence de différents critères (EPC036)
- ☞ Formuler ses idées (EPC018)
- ☞ Identifier différentes positions possibles (EPC037)
- ☞ Justifier une prise de position (...) par des arguments (EPC039) [prise de position esthétique concernant les goûts et dégoûts]
- ☞ Percevoir, exprimer ou maîtriser la peur, la colère, la joie, la tristesse, la surprise, le dégoût... (EPC047)
- ☞ Analyser une situation depuis une perspective différente de la sienne (EPC075)
- ☞ Écouter l'autre sans l'interrompre (EPC068)
- ☞ Identifier ce que l'on tient pour (...) bien, (...) pour beau (EPC030)

### Durée

6 x 50 minutes<sup>4</sup>

### Niveaux visés

11-14 ans

### Objectifs

- ☞ L'enfant **sera capable d'adopter un regard critique** en regardant une émission de télé-réalité.
- ☞ L'enfant sera capable d'observer et de **comprendre les différentes lectures possibles** d'une émission de télé-réalité.
- ☞ L'enfant sera capable de **comprendre et d'expliquer pourquoi il apprécie ou non un concept d'émission de télé-réalité**.

### Matériel

- ☞ L'article « Télé-réalité : tous les coups sont-ils permis ? » paru dans *Philéas & Autobule* N°54, pp. 22-23 (prévoir autant d'exemplaires de la revue qu'il y a d'enfants).

Aucun matériel multimédia n'est nécessaire pour ce dispositif média.

Cependant, un accès au local informatique ou l'utilisation d'un tableau blanc interactif ou d'un projecteur peut être une plus-value.

<sup>4</sup> À moduler en fonction des analyses et des discussions/débats, et de l'approfondissement des présentations et concepts.



## PRÉPARATION

Pour travailler ce dispositif, l'enseignant peut se renseigner sur les différents types d'émissions de télé-réalité ou regarder quelques extraits sur YouTube). Pour trouver des extraits pertinents, l'enseignant peut rechercher des extraits sur YouTube, par exemple en tapant les mots-clés suivants « télé-réalité » « télé-réalité best of » ou encore « télé-réalité clash ».



Aucune compétence particulière en informatique n'est requise pour que l'enseignant puisse mener à bien ce dispositif avec son groupe.

Le choix de ne pas présenter des émissions de télé-réalité comme Secret Story, Les anges de télé-réalité, etc. est volontaire car elles ne semblaient (en tout cas pour certains extraits) pas adaptées à l'âge des enfants visés. Cependant, les enfants en parleront sûrement et l'enseignant dira simplement que c'était un choix assumé, mais que toutes ces émissions peuvent bien sûr être considérées comme étant de la télé-réalité.

## DÉROULEMENT

### 1. INTRODUIRE ET METTRE EN SITUATION À PARTIR DES REPRÉSENTATIONS DES ENFANTS

L'enseignant propose à chaque enfant de citer une émission de télé-réalité existante et d'en expliquer le principe.

L'enfant explique en quelques mots de quoi il s'agit. Pour chaque exemple, l'enseignant veille à ce que chaque enfant explicite :

- ☉ **le contexte de l'émission** : Dans quel(s) lieu(x) cela se passe-t-il ? Est-ce centré sur un ou plusieurs personnages ? Sont-ils connus ou inconnus ?
- ☉ **l'objectif final** : Y a-t-il des gagnants ? Qu'est-ce qui est intéressant à suivre dans l'émission ?

- ☉ **le canal de diffusion** : Sur quelle(s) chaîne(s) cette émission est-elle diffusée ? À quel moment ? Peut-on la regarder sur Internet ? Comment ?

Suite à ce premier tour de table, les enfants se rendent compte qu'il existe énormément de concepts d'émissions de télé-réalité différents.

Si après quelques exemples, certains enfants sont à court d'idées, l'enseignant peut les relancer en donnant des petits indices (par exemple, « chant », « danse »),

« stars » ou encore le moment de diffusion « vendredi soir »). Ces indices devraient sans difficulté relancer les enfants et leur permettre de trouver de nombreuses autres émissions auxquelles ils n'avaient, au départ, pas pensé. En effet, nous ne nous en rendons pas toujours compte, mais la télé-réalité dans son ensemble occupe une vaste place dans le monde de la production télévisuelle.

## 2. CRÉER UNE DÉFINITION COMMUNE

L'enseignant demande aux enfants d'essayer de créer une définition commune de la télé-réalité.

**Les trois critères communs** à toute émission de télé-réalité sont :

1. **Le suivi** (système de feuilleton à suivre de manière plus ou moins régulière).
2. **Les protagonistes** (célèbres ou lambda).
3. **Le mélange de genres** (entre un documentaire, une fiction, un jeu et de la variété).

Ensuite, l'enseignant travaille avec les enfants en vue de dégager des éléments récurrents de ces émissions à partir des exemples qui viennent d'être cités. Cette deuxième partie de l'activité peut se dérouler en grand groupe avec toute la classe, mais peut également se faire par petits groupes de 2, 3 ou 4 enfants pour ensuite arriver au partage en grand groupe.

L'enseignant écrit au tableau les différentes caractéristiques proposées par les élèves.

Voici une liste non exhaustive des **caractéristiques d'une émission de télé-réalité** :

- Candidats (personnes lambda auxquelles on s'identifie ou célébrités).
- Scénario (scénario pré-écrit où la production fait en sorte d'arriver à ses fins).
- Interaction entre candidats (ils sont contraints d'interagir entre eux).
- Interaction du public (public a la main sur l'émission souvent sous forme de vote).
- Compétition (c'est un jeu où il faut gagner et où il y a des éliminés).
- Expérience de vie (vie en communauté ou endroits paradisiaques, etc.).
- Environnement restreint (décor, plateau TV, maison, etc.).
- Voyeurisme (intimité parfois filmée ; douche, moments personnels/privés).
- Deux lectures possibles : soit premier degré de lecture (on s'identifie ou aime une personne ou le jeu) soit deuxième degré (on regarde l'émission en connaissance de cause pour se divertir).
- ...

Remarque : Une émission ne doit pas contenir toutes les caractéristiques mentionnées ci-dessus pour être considérée comme étant de la télé-réalité.

Cette partie du travail prend du temps, mais il est important que les enfants puissent trouver par eux-mêmes les caractéristiques. L'enseignant peut guider les enfants en leur donnant de petits indices avec des exemples concrets d'émissions particulières ou de moments de diffusion possibles.

### 3. DEMANDER AUX ENFANTS DE PRÉSENTER LES DIFFÉRENTS TYPES DE TÉLÉ-RÉALITÉ

L'enseignant propose de créer des groupes de 3 ou 4 enfants qui présenteront une télé-réalité sur base des caractéristiques trouvées ensemble en classe précédemment (et mentionnées ci-dessus). L'enseignant demande aux enfants d'avoir un support visuel et/ou de proposer une présentation ludique à leurs camarades.

Si le matériel adapté est disponible dans la classe ou dans un local de l'école, il peut être intéressant que le groupe sélectionne quelques extraits courts sur YouTube ou autre et les diffuse pour la classe. Il est également possible que le groupe prévoie une vidéo ou deux que la classe regarde à la maison la veille de la présentation. Il suffit, en effet, de noter le lien ou même le titre de la vidéo la veille dans le journal de classe. L'enseignant peut laisser le choix aux enfants des émissions de télé-réalité adaptées à présenter (mais alors en les guidant pour ne pas avoir les mêmes types ou carrément les mêmes qui sont présentées), ou il peut imposer des émissions de télé-réalité célèbres pour avoir une diversité pertinente. Voici quelques télé-réalités qui peuvent être présentées et comparées par la suite :

- The Voice
- Koh Lanta
- Le meilleur pâtissier
- L'amour est dans le pré
- Danse avec les stars
- Bienvenue à l'hôtel (ou une autre émission du même type : notation, candidats lambda, un par jour par semaine, etc.)
- Les Reines du shopping
- Belgium's got talent (ou France ou autre)
- Cauchemar en cuisine

### 4. LANCER UNE RÉFLEXION SUR LA TÉLÉ-RÉALITÉ : SON ASPECT CONSTRUIT ET SA DOUBLE LECTURE

Après chaque présentation, une petite discussion est lancée par l'enseignant ; d'une part pour comparer les émissions entre elles à l'aide des différentes caractéristiques dégagées au point 3 (voir ci-dessus), et d'autre part pour bien montrer aux enfants l'envers du décor.

À cet effet, l'enseignant relit avec les élèves le paragraphe « mettre les candidats dans des situations stressantes » de l'article « Télé-réalité : tous les coups sont-ils permis ? » (*Philéas & Autobule* N°54, « Qui est méchant ? », pp. 22-23) et se base là-dessus pour essayer d'imaginer avec les élèves comment les producteurs ont pu apporter leur touche pour scénariser au mieux l'émission de télé-réalité présentée.

- ☛ *Comment la production a pu apporter une touche originale à cette émission de télé-réalité ? Et ce, dans quel but ?*
- ☛ *Quelle serait une lecture au premier degré possible ?*
- ☛ *Quelle serait une lecture au second degré possible ?*

**Lecture au premier degré** : le téléspectateur prend les actions au pied de la lettre sans se rendre compte de l'envers du décor

**Lecture au second degré** : le téléspectateur regarde l'émission en connaissance de cause pour se divertir.

Il est fort probable que beaucoup d'enfants soient surpris et parfois réticents à cette lecture critique au second degré de certaines émissions qu'ils aiment peut-être regarder.

Dès lors, l'enseignant doit impérativement être attentif à ce que l'enfant ne se sente pas jugé ou pris à parti par les autres enfants ; il faut éviter que l'enfant pense qu'il ait été stupide ou naïf d'avoir eu une lecture au premier degré d'une émission de télé-réalité et/ou de la suivre et de l'aimer, mais bien qu'il comprenne pourquoi il l'apprécie ou non et qu'il puisse y poser un regard critique et éveillé.

## 5. POURSUIVRE LA RÉFLEXION SUR LA TÉLÉ-RÉALITÉ : RAPPORT AUX ÉMOTIONS ET RESENTI PERSONNEL

L'enseignant a un rôle important de facilitateur de réflexion, mais aussi d'arbitre; il doit en effet s'assurer qu'aucune place n'est laissée à la moquerie et que l'activité est tournée vers la réflexion personnelle et le développement de l'esprit critique.

Il propose aux enfants d'approfondir leur lecture de l'émission en s'interrogeant sur les relations entre les personnages et sur la manière dont les émotions des participants s'y manifestent :

- *Comment percevez-vous les relations entre les personnages ?*
- *Y a-t-il de la compétition entre les différents participants ? À cause de quoi ?*
- *Comment les personnages expriment-ils leurs ressentis ? Donner un ou deux exemples.*

Après avoir débattu de ces questions, l'enseignant passe à l'activité suivante.

## 6. DEMANDER DE JUSTIFIER UNE OPINION SUR UNE ÉMISSION À L'AIDE DE LA FICHE DE L'ÉLÈVE

L'enseignant lit la fiche en annexe 1 (voir p. 19) et la commente :

« D'abord, vous allez choisir une émission qui vous plaît (au premier ou au deuxième degré) et une autre qui ne vous plaît pas. Ensuite vous allez trouver des raisons pour lesquelles vous aimez :

- première raison : concerne le caractère des personnages. Exemple : ils ont (n'ont pas) de la répartie / ils sont (ne sont pas) comme moi / ils ont (n'ont pas) d'humour

- deuxième raison : concerne la manière dont les personnages se comportent avec les autres. Exemple : ils sont attentionnés / ils sont solidaires / ils sont agressifs / ils sont impolis /

- troisième raison : concerne le jeu. Exemple : j'aime les décors / j'aime les obstacles que les personnes doivent traverser / j'aime le suspens. »

L'enseignant demande aux enfants de compléter individuellement la fiche.

L'enseignant peut également demander de compléter la deuxième fiche de l'élève (voir annexe 2, p. 20), qui consiste à analyser pourquoi les enfants n'aiment pas une émission.

## 7. LANCER UNE COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE PHILOSOPHIQUE SUR LE THÈME DE LA MÉCHANCETÉ (FACULTATIF)

À la suite de cette analyse menée individuellement, l'enseignant demande aux enfants : « D'après vous, y a-t-il de la méchanceté dans l'émission que vous aimez ? Et dans celle que vous détestez ? Quelqu'un aurait-il pu y voir de la méchanceté ? Pourquoi ? ».

Cela permettra de dégager des concepts proches de la méchanceté : agressivité, violence, violence verbale, humour, moquerie, etc.

L'enseignant propose aux enfants de mener une discussion philo autour de la question :

☛ *La méchanceté peut-elle être amusante à regarder ? Pourquoi ?*

Comme toujours, l'enseignant veillera à questionner sans juger et à bien se tenir éloigné de tout jugement moral.

## 8. CRÉATION D'UN CONCEPT D'UNE ÉMISSION DE TÉLÉ-RÉALITÉ

### 8.1 Le choix du concept

Beaucoup de concepts de télé-réalité différents sont déjà proposés à travers le monde par de nombreuses productions spécialisées. Il semble dès lors compliqué de demander aux enfants de créer tout un concept innovant. Plusieurs possibilités peuvent s'offrir à l'enseignant ou aux enfants (si l'enseignant laisse le choix complet présenté dans ce point du dossier pédagogique):

#### a) Les enfants imaginent un concept qui leur est inconnu

(il existe peut-être, mais pas à la connaissance des enfants).

Il est important qu'ils reprennent les caractéristiques vues ensemble comme base de travail et qu'ils réfléchissent à cet aspect de différentes lectures possibles.

#### b) Les enfants prennent un concept déjà existant et essaient de réfléchir à une manière d'y ajouter leur touche personnelle.

Il est important qu'ils réfléchissent aux changements de lecture par rapport à leur(s) modification(s).

#### c) Les enfants mélangent plusieurs concepts d'émissions différents pour essayer de les améliorer

Pour augmenter l'audimat ou simplement pour le rendre meilleur à leurs yeux.

#### d) Les enfants prennent un concept qu'ils connaissent et essaient de trouver un moyen pour que la lecture au second degré soit privilégiée.

#### e) Les enfants prennent un concept qu'ils connaissent et essaient de trouver un moyen pour que la lecture au second degré soit invisible pour le téléspectateur.

Ils essaient donc de cacher un maximum cet aspect scénario, production, décors, etc. pour réellement faire croire à un « quasi-documentaire ».

L'enseignant indiquera ces quelques consignes pour fixer la matière vue pendant cette leçon :

- Partir des caractéristiques vues ensemble précédemment.

- Appliquer et approfondir le concept de lecture au premier degré et de lecture au second degré.
- Ajouter un élément nouveau par rapport aux émissions existantes.
- Imaginer des candidats idéaux.
- Imaginer l'évolution possible du concept selon les candidats sélectionnés.
- Argumenter : pourquoi le concept fonctionnerait-il auprès des téléspectateurs / auprès du directeur de la chaîne qui envisage d'acheter l'émission ?

L'enseignant indiquera qu'il est plus aisé pour les groupes de s'inspirer de concepts existants et qui fonctionnent bien pour les aider et ne pas partir de zéro.

### 8.2 Travail de préparation en classe

Une préparation en groupe en classe est nécessaire pour arriver à la présentation.

S'il est possible d'accéder à un local informatique, les enfants pourraient s'aider de ce qu'ils trouvent déjà sur Internet en matière de télé-réalité, extraits, etc.

Dans tous les cas, l'enseignant doit avoir ce rôle de facilitateur, d'aide et de guide pour que les élèves arrivent à cadrer leurs idées, approfondir certaines caractéristiques, mais également pour s'assurer que les consignes soient respectées.

Les enfants auront probablement tendance à avoir beaucoup d'idées et à partir un peu dans tous les sens. Le rôle de l'enseignant, en tant que canalisateur est ici très important.

Il doit, dans un premier temps, expliciter clairement les consignes et ce qu'il attend des présentations (voir plus haut), mais également servir de conseiller à chaque groupe.

### 8.3 Présentation des groupes

Après chaque présentation, l'enseignant laisse place à un débat/une discussion autour du concept présenté.

Le groupe-classe est invité à identifier ce qui fonctionnerait dans le concept de télé-réalité ou ce qui ne fonctionnerait pas, ce qui pourrait être lu au premier ou au second degré par les téléspectateurs, mais également ce qui pourrait être une plus-value par rapport à des concepts existants.

**ANNEXE 1 :****FICHE DE L'ÉLÈVE - ANALYSE D'UNE ÉMISSION DE TÉLÉ-RÉALITÉ**

**Écris le nom d'une émission que tu apprécies :**

-----

**Quelle lecture en fais-tu ?**

- premier degré
- deuxième degré

**Donne les raisons qui font que tu l'apprécies**

Donne une raison qui concerne le caractère des personnages (car les personnages sont...)

-----

Donne une raison qui concerne la manière dont les personnages se comportent les uns par rapport aux autres

-----

Donne une raison qui concerne le principe du jeu

-----

Donne une raison qui pourrait faire que quelqu'un n'apprécie pas cette émission. Cela concerne-t-il le principe du jeu / le caractère ou la manière dont les personnages se comportent ?

-----

-----

-----

## ANNEXE 2 :

### FICHE DE L'ÉLÈVE - ANALYSE D'UNE ÉMISSION DE TÉLÉ-RÉALITÉ

**Écris le nom d'une émission que tu n'apprécies pas :**

-----

**Quelle lecture en fais-tu ?**

premier degré

deuxième degré

**Donne les raisons qui font que tu ne l'apprécies pas**

Donne une raison qui concerne le caractère des personnages (car les personnages sont...)

-----

Donne une raison qui concerne la manière dont les personnages se comportent les uns par rapport aux autres

-----

Donne une raison qui concerne le principe du jeu

-----

Donne une raison qui pourrait faire que quelqu'un apprécie cette émission. Cela concerne-t-il le principe du jeu / le caractère ou la manière dont les personnages se comportent ?

-----

-----

-----



# Séquence de français

**La malédiction du djinn**

*Un acte méchant a-t-il toujours des conséquences mauvaises ?*

*Un acte gentil peut-il avoir des conséquences mauvaises ?*

Il était très tôt ce matin-là, le soleil n'était même pas encore levé, et le sultan (1) était en train de se lever. Mais n'arrivant pas à dormir, il était descendu dans l'immeuble cuisine du palais. Il fit chauffer de l'eau de prépara une tasse de café - sa boisson préférée - et versa le reste de l'eau bouillante dans l'évier.

Immédiatement, une voix cavernueuse emplit la pièce : « Qui a osé me jeter de l'eau brûlante dessus ? Et quoi ? Un djinn (2) - qui avait fait très en colère - apparut devant le sultan.

Mais c'est comme ça que ça se passe, rien à entendre et espère que le sultan lui fasse des excuses devant tout le royaume. Ce dernier refusa : ce n'était pas sa faute et jamais il n'aurait souhaité être du mal à quelqu'un. Ses intentions étaient pures !

« Ah, mortel arrogant ! dit le djinn avec un sourire menaçant. Tu refuses donc de me présenter des excuses ? Puisque c'est ainsi, à partir d'aujourd'hui, les conséquences de tes actes frôlent toujours à l'inverse de tes intentions. Voilà ma malédiction ! »

Et le djinn disparut, laissant le sultan désemparé.

Le reste de la journée se déroula exactement comme le djinn l'avait prédit : à chaque fois que le sultan souhaitait faire quelque chose, l'inverse se produisait. Tous ses cadeaux se révélaient empoisonnés, s'il voulait remercier quelqu'un, il attirait sur cette personne le malheur, s'il bien qu'un coucher du soleil, le sultan, ne sachant plus quoi faire, commença à raconter son grand vizir (3). Il lui raconta la terrible malédiction du djinn.

Le vizir, soucieux, réfléchit, puis dit : « Votre Majesté, il y a peut-être une solution. Pour protéger vos proches ainsi que le royaume, il faut que vos intentions soient mauvaises. Car alors, d'après le sort jeté par le djinn, les conséquences seront heureuses. Demain, dans toutes vos décisions, souhaitez le mal autour de vous. »

Le lendemain, le sultan s'efforça de suivre le conseil de son vizir. Mais on ne compte pas si facilement un djinn. Pour que cette solution fonctionne, il fallait que les intentions du sultan soient réellement mauvaises. Il fallait qu'il le fasse sincèrement. Or, bien qu'il soit parfois fier, le sultan était un homme bon, et cette journée fut pour lui épouvantable. Sa femme, Nour, le vit revenir le soir, le visage pâle et défilé. Les mots durs qu'il se forçait à dire, les méchancetés qui sortaient de sa bouche lui causaient bien des remords. Le lendemain, Nour fit par accident l'histoire du djinn et le conseil qu'avait donné le grand vizir.

Elle prit le main du sultan et dit : « Le raisonnement du grand vizir est habile, mais il me semble qu'il cache quelque chose. C'est que la haine et la colère sont comme un poison pour l'âme qui les porte. Je suis sûre qu'avant le temps, ton cœur s'adoucira et tu pourras recommencer à souhaiter le bien autour de toi. Mais quel homme serais-tu alors devenu ? Et à quelle vie malheureuse serais-tu condamné ? »

Le sultan baissa la tête, touché par les mots de Nour : « Tu as raison, dit-il, mais que faire alors ? Ah, comme je regrette d'avoir provoqué la colère du djinn ! Que je sois mille fois maudit ! »

Mais à peine avait-il fini sa phrase qu'un nuage de fumée emplit la pièce, et hop, le djinn apparut de nouveau devant le sultan. Il était en chemise de nuit et avait l'air encore plus grognon que la première fois.

« Oui, oui, il y a comme une petite faille (4) dans ma malédiction... nonchamment (5). Tu n'as donc souhaité être maudit... dit-il, d'après le sort que je t'ai jeté, je suis donc obligé de te "dé-maudir", de supprimer ta malédiction. Voilà ! Mais que je ne t'y reprenne plus ! »

Et pour finir cette bonne nouvelle, le sultan alla immédiatement se faire un bon café. C'était.

**C'est-à-dire**

- (1) Sultan : souverain de certains États musulmans.
- (2) Génie ou démon, dans les croyances musulmanes.
- (3) Conseiller, premier ministre d'un sultan.
- (4) Petite faille.
- (5) Nonchalant.

À partir du récit « La malédiction du djinn »

Philéas & Autobule n°54, pp. 8-9

## ENJEUX

### Champs lexicaux et antonymes

Dans le récit « La malédiction du djinn », l'intention et les conséquences des actions du sultan sont systématiquement opposées. La malédiction qui le frappe repose sur cette inversion. La leçon de français développée dans ce dossier pédagogique, en travaillant l'utilisation des contraires, mobilise des compétences logiques et vise à la fois à enrichir le vocabulaire des enfants. Grâce à un exercice de réécriture basé sur l'inversion systématique des termes de l'histoire, les enfants seront amenés à s'interroger sur le lien entre les conséquences et les intentions des protagonistes. Par ailleurs, le travail sur le champ lexical permettra d'identifier que, dans ce récit, ce sont surtout les attitudes qui sont « méchantes », (et la manière dont elles sont reçues), et non tellement des paroles. Enfin, dans les prolongements, les enfants dégageront des critères pour mieux conceptualiser ce que recouvre la notion de « méchanceté ».



# SÉQUENCE DE FRANÇAIS

## Champs lexicaux et antonymes

### Compétences

#### Langue française

- ☞ Élaborer des significations : dégager les informations explicites (SL 1373, 1375)
- ☞ Traiter les unités lexicales (SL 1489)
- ☞ Orienter son écrit en fonction de la situation de communication (SE 1517)
- ☞ Élaborer des contenus : participer à une réflexion collective pour rechercher, imaginer des idées (SE 1522)
- ☞ Enrichir le champ lexical (SE 1526)
- ☞ Assurer l'organisation et la cohérence du texte : Identifier et relier les rapports entre deux idées (SE 1575)
- ☞ Utiliser les unités grammaticales et lexicales (SE 1593)

#### Éducation à la philosophie et à la citoyenneté

- ☞ Percevoir, exprimer ou maîtriser la peur, la colère, la joie (...) (EPC 047)
- ☞ Proposer des exemples et des contre-exemples d'un concept pour en dégager la signification (EPC 012)

### Niveaux visés

10-13 ans

### Durée

7 x 50 minutes

### Objectifs

- ☞ L'enfant sera capable de **comprendre la notion de champ lexical** et d'en construire un sur un thème donné (méchanceté dans ce cas).
- ☞ L'enfant sera capable de **comprendre la notion d'antonyme** et de retrouver les antonymes correspondant à une liste de mots.
- ☞ L'enfant sera capable **d'identifier les mots appartenant au champ lexical** de la méchanceté.

### Matériel

- ☞ Autant d'exemplaires de la revue qu'il y a d'enfants
- ☞ Une feuille A3 ou A2 pour y coller les étiquettes
- ☞ Le tableau des mots en annexe 1 (p. 28) ; un exemplaire pour deux enfants
- ☞ Le texte du récit avec la mise en évidence des réactions (voir annexe 2, p. 29) ; un exemplaire pour l'enseignant
- ☞ Le jeu des cartes-mots en annexe 3 (p. 30) ; prévoir un exemplaire du jeu par enfant.
- ☞ Le tableau du champ lexical de la méchanceté en annexe 4 (p. 31) ; à imprimer en 1 exemplaire A2 ou A3 pour la classe + en A4 autant d'exemplaires qu'il y a d'enfants)
- ☞ Des étiquettes autocollantes ; en prévoir une par enfant



## Références

### Synthèse sur les antonymes :

☞ <https://www.anyssa.org/classes-des-gnomes/synonymes-et-antonymes/>

### Synthèse sur le champ lexical :

☞ <http://www.espacefrancais.com/le-champ-lexical/>

### Moteur de recherche pour les antonymes :

☞ <http://www.antonyme.org/>

### Moteur de recherche pour trouver les mots par champs lexicaux :

☞ <http://www.rimessolides.com/motscles.aspx>

## PRÉPARATION

L'enseignant imprime les annexes en prévoyant le nombre nécessaire d'exemplaires (voir la rubrique matériel).

L'enseignant découpe les exemplaires de l'annexe 3 pour obtenir un jeu de cartes-mots par élève.

L'enseignant choisit des paires de mots opposés pour la liste d'antonymes. Il doit avoir autant de mots qu'il y a d'élèves. Il recopie les mots sur les étiquettes. Le choix des mots peut être réalisé en fonction de l'âge et/ou du niveau de vocabulaire des enfants ou dans un objectif de différenciation.

Avant de commencer l'activité en classe, l'enseignant affiche sur un mur l'exemplaire A2 du tableau vierge du champ lexical de la méchanceté et la feuille A3 ou A2 vierge pour pouvoir y coller les étiquettes.

## DÉROULEMENT

### 1. LIRE ET COMPRENDRE LE RÉCIT « LA MALÉDICTION DU DJINN » (1X50 MIN.)

#### 1.1. Lire le récit « La malédiction du djinn »

Les enfants lisent individuellement le texte sans consigne particulière.

Le texte est ensuite lu par quatre enfants (le narrateur, le djinn, le sultan et sa femme Nour) candidats à une lecture expressive qui mettra en évidence les humeurs en présence.

#### 1.2. Observer les comportements en présence dans le récit

Suite à cette lecture, l'enseignant demande aux enfants d'observer, d'abord individuellement puis par deux, la réaction du djinn et celle du sultan.

#### 1.3. Mettre en commun les réactions observées

« Qu'avez-vous observé dans le comportement du djinn ? Et dans celui du sultan ? Aurait-il pu réagir d'une autre manière ? »

#### 1.4. Repérer, dans le texte, des mots qui caractérisent les réactions du djinn et celles du sultan (individuellement puis par deux ou quatre) et compléter le tableau (annexes 1 et 2, pp. 28-29)

L'enseignant distribue le tableau aux enfants.

« Individuellement, vous allez repérer dans le texte les mots et expressions qui reflètent bien les réactions du djinn et du sultan. Vous complétez alors la première partie de votre tableau. Ensuite, vous échangez vos avis en équipe et complétez la deuxième partie de votre tableau. »



## 2. TRAVAIL SUR LE CHAMP LEXICAL DE LA MÉCHANCÉTÉ (2X50 MIN.)

### 2.1. Jeu de cartes-mots : associer les mots qui vont ensemble (25 min.)

Les enfants (par deux) reçoivent une série de cartes-mots (propositions de mots en annexe 3, p. 30) à associer selon le classement qui leur semble le plus judicieux. L'objectif de l'activité étant de faire découvrir (ou de rappeler) la notion de champ lexical, les mots à associer font partie de thématiques connues des enfants, de manière à éviter les équivoques en termes de classement. « Par deux, vous allez recevoir des cartes sur lesquelles sont inscrits des mots. Vous allez chercher un classement pour ces cartes. Nous confronterons ensuite vos idées. »

Remarque : Le dictionnaire peut être autorisé.

☉ Classement attendu : assembler toutes les cartes qui abordent le même thème (les thèmes présents : système digestif, famille, automobile, musique.)

### 2.2. Découvrir (ou rappeler) la notion de champ lexical et rechercher sur celui de la méchanceté (25 min.)

Si besoin, l'enseignant peut s'appuyer sur la synthèse dont la référence est donnée plus haut (voir, p. 23).

« À votre avis, quels champs lexicaux pourrions-nous trouver dans "La malédiction du djinn" et dans l'ensemble de ce Philéas & Autobule ? »

☉ Recherche et discussion rapides par deux.

Réponses possibles : méchanceté, gentillesse, cruauté, antipathie, moquerie...

### 2.3. Compléter le champ lexical de la méchanceté

« Quels sont les mots du texte que l'on pourrait inscrire dans le champ lexical de la méchanceté ? Vous allez compléter votre tableau (annexe 4, p. 31) avec les mots que vous trouvez. Après 5 minutes, vous pourrez partager vos idées avec votre voisin. »

### 2.4. Enrichir le champ lexical de la méchanceté

« Par deux, vous allez chercher dans l'ensemble de la revue tous les mots qui, à votre avis, pourraient entrer dans ce champ lexical. »

### 2.5. Mettre en commun sur un grand panneau le champ lexical de la méchanceté.

Après une mise en commun collective orale, les enfants sont invités à compléter la colonne de gauche du tableau du champ lexical de la méchanceté (celle de droite sera réservée aux antonymes travaillés plus tard) (voir en annexe 4, le tableau à imprimer en A2 ou A3, p. 31).

« Nous allons compléter la colonne de gauche de ce tableau avec tous les mots que vous avez trouvés. »

Une fois le tableau collectif complété, l'enseignant peut proposer un tour de table afin que les enfants puissent proposer de nouveaux mots qui ne se trouvent pas dans la revue, mais qui, à leurs yeux, font partie du champ lexical de la méchanceté.

Le champ lexical (forcément non exhaustif) de la méchanceté est proposé en annexe 5 (p. 32).



### 3. TRAVAIL SUR LES ANTONYMES (2X50 MIN.)

#### 3.1. Jeu actif d'association (25 min.)

Chaque enfant reçoit une étiquette autocollante sur laquelle l'enseignant aura écrit un mot et devra essayer de s'associer à un autre enfant en fonction de son mot.

Chaque enfant colle l'étiquette-mot sur son torse de manière à ce que les autres enfants puissent lire le mot, le jeu se déroulant en silence.

La plupart des duos de mots en présence sont des antonymes flagrants qui ne devraient pas porter à équivoque (petit/grand, triste/content, chaud/froid, monter/descendre, supérieur/inférieur, loin/près, amour/haine, possible/impossible...). Quelques antonymes plus subtils peuvent cependant être glissés dans la liste (connaissance/ignorance, généreux/avare...) en fonction des enfants et de leur niveau de vocabulaire.

Chaque enfant déambule calmement dans le local, lit tous les mots et se dirige enfin vers l'enfant qu'il estime pouvoir être son binôme.

Ils collent ensuite, par deux, leurs étiquettes sur la feuille accrochée au mur, prévue à cet effet.

Remarque : cette activité peut se concevoir comme une activité de rupture et être exploitée par la suite dans le cadre de l'activité sur les antonymes.

#### 3.2. Mettre en commun et structurer la notion d'antonyme (25 minutes)

Si besoin, l'enseignant peut s'appuyer sur la référence donnée plus haut (voir, p. 23).

#### 3.3. Trouver les antonymes des mots du champ lexical de la méchanceté (50 min.)

Les enfants reprennent leur tableau du champ lexical de la méchanceté (annexe 4, p. 31).

*« Maintenant que vous avez compris ce qu'est un antonyme, vous allez reprendre votre tableau du champ lexical de la méchanceté et vous allez chercher un maximum d'antonymes que vous écrirez dans la colonne de droite, en regard de son contraire. »*

Par équipe, les enfants échangent leurs propositions et peuvent, le cas échéant, s'aider du dictionnaire (propositions en annexe 5, p. 33).

Remarque : un dictionnaire des antonymes (en version papier ou numérique) peut éventuellement être mis à disposition de la classe pour l'ultime mise en commun.

#### 4. Transformer les paragraphes du texte « La malédiction du djinn » (2x50 min.)

Après avoir observé les comportements en présence (p. 23, 1) et avoir abordé les notions de champ lexical (p. 24, 2) et d'antonyme (p. 25, 3), les enfants sont en mesure d'aborder le texte « La malédiction du djinn » de manière différente et d'en imaginer des variantes en s'aidant du travail effectué précédemment. Ces variantes portent, dans un premier temps, sur une transformation sans nuances (voir p. 26, 4.1) et ensuite sur une réécriture davantage porteuse de sens (voir p. 26, 4.2).



M'ENFIN, TU FAIS QUOI ?

JE TESTE L'ACIDITÉ DES  
REMARQUES DU PROF !

#### 4.1. Rédiger les paragraphes en version contraire (50 minutes)

Les enfants, par équipe de 4, doivent se concentrer sur un paragraphe en particulier. Ils travaillent d'abord individuellement puis proposent leurs réalisations à l'équipe. Après un moment de partage d'idées, ils proposeront une version commune au reste de la classe.

La première version de cette réécriture doit comporter un maximum d'antonymes et de contraires (voir proposition en annexe 6, p. 34).

Un porte-parole de chaque équipe lit le paragraphe original, un autre lit celui qu'ils ont modifié. Les autres enfants écoutent d'une oreille critique.

La confrontation devrait permettre aux équipes de prendre conscience que, pour rédiger un texte de sens contraire, il n'est pas nécessaire de tout modifier. Par ailleurs, certains paragraphes, par leur contenu, s'y prêtent mieux que d'autres.

#### 4.2. Rédiger les paragraphes en modifiant la réaction du djinn et celle du sultan (50 min.)

Après un bref rappel de la première activité (lecture et compréhension du texte), certains enfants sont amenés (par deux) à retravailler le texte de manière à modifier l'attitude du djinn, à rendre sa réaction plus « gentille » et teintée d'empathie (exemple en annexe 7, p. 35).

Les autres enfants (toujours par deux) réalisent le même travail de réflexion et d'écriture, mais en se centrant sur l'attitude du sultan.

## PROLONGEMENTS

### 1. LANCER UNE DISCUSSION PHILOSOPHIQUE AUTOUR DE LA QUESTION « QU'EST-CE QU'UNE PAROLE MÉCHANTE ? »

À partir de cette activité, l'enseignant peut mener une discussion philosophique autour de la question : *Qu'est-ce qu'une parole méchante ?*

#### 1.1. À partir des textes rédigés, identifier les inversions de vocabulaire qui transforment l'attitude des personnages

L'enseignant demande au groupe : « *Qui a un exemple d'une parole méchante qui a été transformée en parole gentille dans le second texte ?* ».

L'enseignant recueille différents exemples de paroles méchantes qui ont été neutralisées et les note au tableau. Pour chaque exemple, l'enseignant tente d'extraire, avec les enfants, ce qui pourrait constituer le basculement entre méchant et gentil.

« *Pourquoi dirais-tu que c'est méchant ? Pourquoi dirais-tu que c'est devenu gentil ? Qu'est-ce qui a changé ? Quel mot a été enlevé ? Est-ce que ce mot est toujours méchant ? Pourquoi ?* »

L'enseignant relance le groupe pour vérifier s'il est unanime : « *Qui est d'accord ? Qui n'est pas d'accord ? Pourquoi ? As-tu un autre exemple qui pour toi a davantage à voir avec la méchanceté ?* »



## 1.2. Pour chaque exemple de parole méchante, tenter d'extraire le critère

L'enseignant tente d'extraire le critère qui permet d'identifier la méchanceté : « Pourquoi est-ce méchant ? Quelle raison ? Quel critère pourriez-vous dégager ? »

Lorsque deux critères lui semblent pouvoir être rapprochés, l'enseignant demande au groupe : « N'avons-nous pas déjà quelque chose qui y ressemble au tableau ? Comment pourriez-vous reformuler cela pour que cela soit plus proche de quelque chose qui est déjà écrit au tableau ? » (exemple : chercher à blesser l'autre et souhaiter du mal à l'autre peuvent être rassemblés sous le critère « intention mauvaise »).

Lorsque le critère donné par les enfants ne concerne pas la parole du dialogue lui-même<sup>5</sup>, l'enseignant rappelle la consigne : « On cherche ce qu'est une parole méchante. Or, là, s'agit-il d'une parole ? Sinon, de quoi s'agit-il ? (si l'enfant ne trouve pas de lui-même, l'enseignant peut le lui dire : « tu me parles de l'attitude / de l'action / de l'intention / ... de la personne et non pas des mots qu'elle utilise »). Mais je vais quand même écrire ce que tu dis dans une colonne à part ».

L'enseignant trace une deuxième colonne au tableau pour écrire les critères qui ne concernent pas la parole elle-même, mais qui ont été relevés par les élèves.

Exemples de paroles et de critères :

- le djin exige : il a sans doute dit « j'exige que tu me fasses des excuses » : demander brusquement, sans laisser le choix critère : être brusque
- « Mortel arrogant » : l'arrogance = un défaut, il pointe un défaut pour déstabiliser ou pour blesser critère : chercher à blesser l'autre
- « Je te maudis » : malédiction = quelque chose de négatif, de mauvais critère : souhaiter du mal

## 1.3. Synthétiser les critères relevés

En guise de synthèse à l'activité de recherche, l'enseignant relit les critères qui ont été indiqués au tableau. Il demande : « Et si je vous posais maintenant une autre question : Qu'est-ce qu'une action méchante ? Pourriez-vous répondre (au moins en partie) en utilisant les critères écrits au tableau ? Y a-t-il certains critères qui manquent ? »

L'enseignant fait un dernier tour de table sur ce sujet, ajoute les nouveaux critères proposés par les enfants et clôt l'activité.

## 2. INVITER À UN MOMENT CRÉATIF EN UTILISANT LES MOTS DU CHAMP LEXICAL EXPLOITÉ DANS L'ACTIVITÉ

Soit oralement, soit par écrit, demander aux enfants de :

- décrire une créature d'une cruelle méchanceté.
- raconter l'histoire d'un méchant qui rencontre un gentil.
- lister les méchants célèbres que l'on rencontre dans les contes, dessins animés ou films connus et les décrire avec le plus de précision possible et/ou transformer leur histoire pour les rendre gentils (ou inversement avec d'illustres gentils qui deviendraient méchants).

<sup>5</sup> Il se peut que les enfants ne parviennent pas à identifier de critères pour une parole méchante et ne dégagent que des critères autres liés à l'attitude, la manière de prononcer la phrase ou les sentiments prêtés au personnage.

Ce n'est pas problématique, l'enseignant peut sans problème rebondir sur la suite de l'activité.



# ANNEXE 1 :

## TABLEAU DES MOTS QUI REFLÈTENT LES RÉACTIONS DU DJINN ET DU SULTAN

Repère dans le texte les mots ou les expressions qui reflètent bien les réactions du djinn et celles du sultan. Complète ensuite la première partie de ton tableau.

Après avoir échangé vos avis en équipe, complète la deuxième partie du tableau.

Ce que j'observe	
Les réactions du djinn	Les réactions du sultan
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Ce que j'ajoute grâce à mon équipe	
Les réactions du djinn	Les réactions du sultan
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

## ANNEXE 2 :

### MISE EN ÉVIDENCE DE CERTAINS MOTS, EXPRESSIONS ET RÉACTIONS EN LIEN AVEC LA MÉCHANCETÉ : LA MALÉDICTION DU DJINN

Il était très tôt ce matin-là, le soleil n'était même pas encore levé, et le sultan Malik n'arrivait pas à dormir. Il était donc descendu seul dans l'immense cuisine du palais. Il fit chauffer de l'eau, se prépara une tasse de café – sa boisson préférée –, et versa le reste de l'eau bouillante dans l'évier.

Immédiatement, une voix caverneuse emplît la pièce : « *Qui a osé me jeter de l'eau brûlante dessus ?* » Et pouf ! Un djinn – qui avait l'air très en colère – apparut devant le sultan.

Malik s'exclama que c'était un accident, il ne savait pas qu'un génie vivait dans la canalisation ! Mais le djinn **ne voulait rien entendre** et **exigea que le sultan lui fasse des excuses devant tout le royaume**. Ce dernier **refusa** : ce n'était pas sa faute et jamais il n'avait souhaité **faire du mal** à quelqu'un. Ses intentions étaient pures !

« Ah, **mortel arrogant** ! dit le djinn avec un **sourire menaçant**. Tu refuses donc de me présenter des excuses ? **Puisque c'est ainsi**, à partir d'aujourd'hui, les conséquences de tes actes iront toujours à l'inverse de tes intentions. Voilà ma **malédiction** ! »

Et le djinn disparut, laissant le sultan désemparé.

Le reste de la journée se déroula exactement comme le génie l'avait prédit : à chaque fois que le sultan souhaitait faire quelque chose, l'inverse se produisait. Tous ses cadeaux se révélaient **empoisonnés**. S'il voulait remercier ou féliciter quelqu'un, il attirait sur cette personne le **malheur**. Si bien qu'au coucher du soleil, le sultan, ne sachant plus quoi faire, convoqua en secret son grand vizir. Il lui raconta la **terrible malédiction** du djinn.

Le vizir, soucieux, réfléchit, puis dit : « Votre Majesté, il y a peut-être une solution. Pour protéger vos proches ainsi que le royaume, il faut que vos **intentions soient mauvaises**. Car alors, d'après le **sort jeté** par le djinn, les **conséquences** seront heureuses. Demain, dans toutes vos décisions, souhaitez le **mal** autour de vous. »

Le lendemain, le sultan s'efforça de suivre le conseil de son vizir. Mais on ne **trompe** pas si facilement un djinn. Pour que cette solution fonctionne, il fallait que les intentions du sultan soient réellement **mauvaises**, il fallait qu'il le pense sincèrement. Or, bien qu'il soit parfois **fier**, le sultan Malik était un homme bon, et cette journée fut pour lui **épouvantable**. Sa femme, Nour, le vit revenir le soir, le visage pâle et défait. Les **mots durs** qu'il se forçait à dire, les **méchancetés** qui sortaient de sa bouche lui causaient bien des **remords**. Le pressant de questions, Nour finit par apprendre l'histoire du djinn et le conseil qu'avait donné le grand vizir.

Elle prit la main du sultan et dit : « Le raisonnement du grand vizir est habile, mais il me semble qu'il oublie quelque chose. C'est que la **haine** et la **colère** sont comme un **poison** pour l'âme qui les porte. Je suis sûre qu'avec le temps, **ton cœur s'endurcira** et tu parviendras réellement à souhaiter le **mal** autour de toi. Mais quel homme seras-tu alors devenu ? Et à quelle **vie malheureuse** seras-tu **condamné** ? »

Le sultan baissa la tête, **touché par les mots** de Nour. « Tu as raison, dit-il, mais que faire alors ? Ah, comme **je regrette d'avoir provoqué la colère du djinn** ! Que je sois mille fois **maudit** !!! »

Mais à peine avait-il fini sa phrase qu'un nuage de fumée emplît la pièce, et hop, le djinn apparut à nouveau devant le sultan ! Il était en chemise de nuit et avait l'air encore plus **grognon** que la première fois.

« Bon, bon, il y a comme une petite faille dans ma malédiction... ronchonna-t-il. Il semblerait que tu viens de souhaiter être maudit... Or, d'après le sort que je t'ai jeté, je suis donc obligé de te dé-maudire. Voilà ! Mais **que je ne t'y reprenne plus** ! »

Et pour fêter cette bonne nouvelle, le sultan alla immédiatement se faire un bon café. **Glacé.**



**ANNEXE 3 :**  
**JEU DE CARTES-MOTS**

Pour le champ lexical « digestion »

estomac	intestin grêle
foie	gros intestin
œsophage	duodénum
pancréas	anus
salive	digestion

Pour le champ lexical « famille »

frère	grand-parent
soeur	généalogie
parents	dynastie
oncle	ancêtre
tante	neveu

Pour le champ lexical « voiture »

berline	moteur
limousine	capot
cabriolet	roue
carrosse	essence
bagnole	garage

Pour le champ lexical « musique »

flûte	instrumental
guitare	symphonie
piano	gamme
violoncelle	partition
mélodie	jazz

# ANNEXE 4 :

## TABLEAU DU CHAMP LEXICAL DE LA MÉCHANCETÉ

Champ lexical de la méchanceté	Les antonymes
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----

**ANNEXE 5 :****CHAMP LEXICAL (NON EXHAUSTIF) DE LA MÉCHANGETÉ**

méchant  
cruauté  
haine  
égoïste  
calomnie  
injure  
pique  
ruse  
vanne  
lâcheté  
férocité  
méchamment  
mauvais  
injustice  
malfaisant  
nuisance  
mal  
exécrable  
persécution  
cruel  
brimade  
maléfice  
méfait  
offense  
dureté

Pour élargir les champs lexicaux :

<http://www.rimessolides.com/motsclles.aspx?m=m%C3%A9chancet%C3%A9>

Champ lexical de la méchanceté	Les antonymes
méchant	gentil
cruauté	bonté, charité, bienveillance
haine	amour
égoïste	altruiste, généreux, philanthrope
calomnie	louange, apologie, encensement
injure	compliment, louange
ruse	bêtise, niaiserie
vanne	compliment
lâcheté	bravoure, audace, courage, vaillance
férocité	bonté, douceur
méchamment	gentiment
mauvais	bon
injustice	justice, équité
malfaisant	bienfaisant, attentionné
mal	bien
exécrable	adorable, délicieux, merveilleux
cruel	indulgent
brimade	cajolerie
maléfique	bénéfique
méfait	bienfait
offense	compliment
dureté	tendresse, sensibilité
...	...

## ANNEXE 6 :

### EXEMPLE DE TRANSFORMATION (CONTRAIRE) : LA MALÉDICTION DU DJINN

Il était très tôt ce matin-là, le soleil n'était même pas encore levé, et le sultan Malik n'arrivait pas à dormir. Il était donc descendu seul dans l'immense cuisine du palais. Il fit chauffer de l'eau, se prépara une tasse de café – sa boisson préférée –, et versa le reste de l'eau bouillante dans l'évier.

Il était très tard, ce soir-là, le soleil était déjà couché, et le sultan Malik arrivait à s'endormir. Ils étaient donc montés ensemble dans la minuscule cuisine du palais. Il fit refroidir de l'eau, se prépara une tasse de café – sa boisson détestée – et versa le reste de l'eau glacée dans l'évier.

Immédiatement, une voix caverneuse emplit la pièce : « Qui a osé me jeter de l'eau brûlante dessus ? » Et pouf ! Un djinn – qui avait l'air très en colère – apparut devant le sultan.

Tardivement, une petite voix emplit la pièce : « Qui a osé me jeter de l'eau glacée dessus ? » Et pouf ! Un djinn – qui avait l'air très content – apparut derrière le sultan.

Malik s'exclama que c'était un accident, il ne savait pas qu'un génie vivait dans la canalisation ! Mais le djinn ne voulait rien entendre et exigea que le sultan lui fasse des excuses devant tout le royaume. Ce dernier refusa : ce n'était pas sa faute et jamais il n'avait souhaité faire du mal à quelqu'un. Ses intentions étaient pures !

Malik s'exclama que c'était fait exprès, il savait qu'un génie vivait dans la canalisation ! Mais le djinn ne voulait rien entendre et exigea que le sultan lui fasse un blâme derrière tout le royaume. Ce dernier accepta : c'était de sa faute et il avait toujours souhaité faire du bien à quelqu'un. Ses intentions étaient impures !

« Ah, mortel arrogant ! dit le djinn avec un sourire menaçant. Tu refuses donc de me présenter des excuses ? Puisque c'est ainsi, à partir d'aujourd'hui, les conséquences de tes actes iront toujours à l'inverse de tes intentions. Voilà ma malédiction ! »

« Ah, humble immortel ! dit le djinn avec un sourire complaisant. Tu acceptes donc de me présenter un blâme ? Puisque c'est ainsi, à partir de demain, les conséquences de tes actes ne seront jamais identiques à tes intentions. Voilà ma bénédiction ! »

Et le djinn disparut, laissant le sultan désespéré.

Et le djinn apparut, laissant le sultan rassuré.

## ANNEXE 7 :

EXEMPLE D'UN PARAGRAPHE (LE TROISIÈME) RÉÉCRIT EN MODIFIANT LES ATTITUDES.

### Paragraphe 3 original :

Malik s'exclama que c'était un accident, il ne savait pas qu'un génie vivait dans la canalisation ! Mais le djinn ne voulait rien entendre et exigea que le sultan lui fasse des excuses devant tout le royaume. Ce dernier refusa : ce n'était pas sa faute et jamais il n'avait souhaité faire du mal à quelqu'un. Ses intentions étaient pures !

### Paragraphe 3 modifié :

Malik s'exclama que c'était un accident, il ne savait pas qu'un génie vivait dans la canalisation ! Le djinn comprit que le sultan n'avait pas voulu lui faire de mal et l'excusa pour sa maladresse. Ce dernier le remercia pour son indulgence et l'invita à partager une tasse de café (bien chaud).