

Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°44

Introduction : Que raconte mon corps ?



« Cesse de gesticuler ! », « Tiens-toi droit ! », « Mange cinq fruits et légumes par jour ! », « Tu t'es lavé les dents ? ». Les enfants sont sans cesse exhortés à se tenir tranquilles, à se maîtriser, à rester assis, à prendre soin de leur corps, à se laver, à bien manger, bref à se discipliner. « Il faut » « il faut » « il faut » tant de discours *à propos du* corps mais rarement à partir de ce dernier. Le langage, et les mondes symboliques auxquels il donne accès, nous coupe du présent et de nos sensations. Apprendre à être à l'écoute du corps, prendre conscience de l'espace qu'on occupe et de la manière dont on l'occupe, permettrait pourtant de mieux « supporter » nos pensées et d'éviter d'être littéralement « mal dans sa peau » à cause de paroles et de discours intériorisés qui ne correspondraient pas à ce qui est ressenti, à ce que le corps nous raconte. De la loterie génétique qui nous rend différent de tout autre à la conscience de soi qui nous rend unique, le corps est tantôt objet tantôt sujet. A la fois touché et touchant, le corps est ce qui nous permet d'être au monde, d'y être intégré et de l'intégrer par le biais de nos sensations et de notre sensibilité. D'où la nécessité de découvrir son corps, d'entendre ses besoins, de l'accompagner dans ses changements, de le délimiter par des processus d'identification et de différenciation pour finalement le choisir et se choisir.

Ce numéro se veut donc un moyen d'aider les enfants à penser leur corps et à penser avec leur corps :

- **Le jeu « Que raconte mon corps ? » (pp.4-5)** aide à prendre conscience des messages que délivre le corps.
- **Le récit « Le poids des rêves » (pp.8-10)** donne l'occasion de réfléchir au sens de la vie, aux relations existant entre l'ennui et l'envie de manger, entre le poids de la vie et le poids du corps.
- **Le jeu « Un voyage sensationnel » (pp.12-13)** invite à associer souvenirs et sensations pour affiner nos perceptions sensorielles et enquêter sur la mémoire du corps.
- **Le conte de « La petite sirène » (pp.16-17)** traite des souffrances infligées au corps par amour.
- **Les pages sur les animaux (pp.18-19)** questionnent les rapports entre la forme du corps de l'animal et son environnement.
- **La présentation conjointe de *La Vierge folle* de Rik Wouters (pp.20-21) et de la danseuse Isadora Duncan** articule les notions de mouvement, de liberté, de discipline et d'expressivité du corps dans la création artistique.
- **L'article « Corps à corps avec la publicité »** invite à prendre conscience de l'utilisation, voire de la perversion du corps par les médias pour vendre les produits les plus variés.
- **La BD de Mimo « Des mots et des maux »** montre les limites et besoins physiques du corps qui devient incontrôlable.
- **Le récit « Le raccourci » (pp.26-27)** propose des parallèles entre grandir dans son corps et grandir dans sa tête.



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°44

- **L'article de sciences « Tous gênés » (pp.28-29)** dévoile les secrets de notre apparence corporelle.
- **La BD « Louis Pasteur, l'homme qui a cherché la petite bête » (pp.30-32)** permet de s'étonner en matière d'hygiène.
- **La BD de Paf le Piaf (p.36)** permet de s'interroger sur la normalité ou sur la différence physiques.

Ce dossier pédagogique permettra à l'animateur ou à l'enseignant d'exploiter le questionnement des enfants dans des ateliers philo et aussi dans des apprentissages scolaires. *Philéas & Autobule* ou quand la philosophie fait corps avec vous !

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°44 **Sherley Freudenreich** / Dessins de Philéas et Autobule **Obion** / Éditeurs **Laïcité Brabant wallon** et **Entre-vues** / Rédactrices en chef **Françoise Martin** et **Catherine Steffens** / Secrétaires de rédaction **Carine Simão Pires** et **Marie Baurins** / Animatrice 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.

oct.-nov. 2014 – Éditeur responsable : Paul Knudsen



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°44

Sommaire

OBJECTIFS 4

MODE D'EMPLOI 5

Séquences à partir des pages 6-7 de la revue

LEÇON D'ÉDUCATION PHYSIQUE 6
Développer des compétences transversales : Mieux se calmer et se concentrer

Séquence à partir des pages 8-11 de la revue

FIL ROUGE 8
Comment une vie ennuyeuse peut-elle donner faim ? Qu'est-ce que l'appétit de vivre ? Ton corps te semble-t-il parfois lourd à porter ? Pourquoi ?

EXERCICE PHILO 9
« Bon appétit ! »

PISTES EN ÉVEIL SCIENTIFIQUE ET ÉDUCATION AUX MÉDIAS 14
L'alimentation en général : Que transmettent les médias ?

Séquence à partir des pages 12-13 de la revue

FIL ROUGE 17
Quelles différences fais-tu entre un sens et une sensation ?Comment le corps mémorise-t-il certaines sensations ?

EXERCICE PHILO 18
« Souvenirs, sens, sensations et perceptions »

LEÇON ÉVEIL SCIENTIFIQUE – LANGUE FRANÇAISE 20
Questionner nos cinq sens

Séquence à partir des pages 20-21 de la revue

FIL ROUGE 29
Travailler les mouvements de son corps comme dans le sport, le rend-il plus ou moins libre ? Une statue peut-elle être en mouvement ?

DISPOSITIF PHILO 31
« La pensée et le corps en mouvement »

LEÇON D'ÉDUCATION ARTISTIQUE - ÉDUCATION PHYSIQUE 41
Le corps en mouvement avec l'art

Séquence à partir des pages 22-23 de la revue

FIL ROUGE 55
Pourquoi utiliser le corps pour faire passer un message ? Le corps communique-t-il mieux que les mots ?

LEÇON D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS 56
Corps à corps avec la publicité



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 ?

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

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

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°44

Séquences à partir des pages 6-7 : Atelier Yoga

LEÇON D'ÉDUCATION PHYSIQUE : Développer des compétences transversales : Mieux se calmer et se concentrer

> Préparation

Sans être expert en yoga, l'enseignant pourra pratiquer avec ses élèves des techniques dérivées et adaptées au contexte de la classe. Ce seront des exercices corporels amenant la détente et la concentration, notamment avec des exercices respiratoires suivis d'exercices dynamiques. *

> Déroulement

1. Le yoga qu'est-ce que c'est ?

Déjà-là :

Les enfants qui ont déjà fait du yoga viennent montrer brièvement un exemple de ce qu'ils en connaissent devant la classe. Les autres évoquent ce qu'ils en ont déjà entendu dire.

Expérimentation :

« Nous allons essayer ! Commençons par la posture de l'arbre. »

- Commencer par une petite détente assis, selon les habitudes de la classe.
- Ensuite suivre les instructions page 6. L'enseignant participe en se montrant en exemple au fur et à mesure, puis en passant parmi les élèves pour améliorer leur posture en douceur.
- Quitter tous la posture et revenir calmement assis. Échanger des impressions :

« Avez-vous aimé, trouvé facile, difficile, cet exercice ? Quelles sensations avez-vous éprouvées pendant l'exercice ? Avez-vous ressenti un effet « physique », sur le corps (quels muscles…) ? Avez-vous ressenti un effet sur votre « mental » (quelles pensées…) ? Pourquoi appelle-t-on cette posture *la posture de l'arbre* à votre avis ? »

> Le yoga agit en même temps sur le corps et sur la pensée, il nous « rassemble ».
> Quand on prend davantage conscience de son corps, souvent on se calme.
> Quand on se concentre sur les mouvements de son corps, la pensée suit, on cesse de se disperser.
> L'arbre représente souvent la force et l'équilibre.

Information :

- Lire les *pavés info*. Comparer ces explications aux représentations initiales.
- Se questionner et rechercher éventuellement plus d'informations.
- Dans le cadre d'un enseignement sur les cultures et philosophies, situer les traditions spirituelles que sont le bouddhisme et l'hindouisme.
- Réfléchir aux questions philosophiques de la page :

* Voir notamment :

- Sonia Huwart & Peggy Snoeck-Noordhoff, *Cercles de parole à partir de contes pour les 5 à 9 ans*, coll. Apprentis Philosophes, De Boeck 2011. (Introduction pp. 36-39, et exercices à partir de contes en suivant le logo dans les fiches de leçons).

- Micheline Flak & Jacques de Coulon, *Des enfants qui réussissent. Le yoga en éducation*, Épi, 1987.

- Nicole Malenfant, *Jeux de relaxation. Pour des enfants détendus et attentifs*, De Boeck, 2007.



Séquences à partir des pages 6-7 : Atelier Yoga

L'esprit est-il séparé du corps ?
Écouter son corps, est-ce plutôt facile ou difficile ? Pourquoi ?

2. Utiliser des techniques du yoga pour le retour au calme et à la concentration

Déjà-là :

« Vous arrive-t-il d'être trop énervé et d'avoir besoin de vous calmer pour faire quelque chose ? » « Comment arrivez-vous à vous calmer en général ? Pourquoi cela vous calme-t-il ? ». Noter les propositions.

« Pensez-vous que le yoga pourrait nous aider à nous calmer, nous détendre, mieux nous concentrer ? »

Expérimentation :

- Réaliser le 2e exercice. L'enseignant va montrer et aider de la même manière, en supervisant particulièrement les consignes de respiration.
- Revenir aux propositions : « Qu'avons-nous découvert maintenant ? ».
- Observer, selon les constats des élèves, de quelle manière cet exercice-ci est apaisant.

Projets :

« À quels moments pourrions-nous pratiquer ce genre d'exercices pour apprendre à se calmer et mieux se concentrer en classe ? »

- Choisir des moments (après une récré, avant un contrôle…) où l'on aimerait expérimenter ces techniques.

COMPÉTENCES :

Éducation physique

Initiation aux techniques de la relaxation (40) *Apprendre à contrôler sa respiration (…yoga…)* (318-321)



Séquences à partir des pages 8-11

Comment une vie ennuyeuse peut-elle donner faim ?
Qu'est-ce que l'appétit de vivre ?
*Ton corps te semble-t-il parfois lourd à porter ? Pourquoi ? **

Se poser ces questions c'est établir un rapport entre le poids de l'existence et le poids du corps. C'est s'étonner de notre rapport à la nourriture pour interroger notre rapport à la vie et au monde. C'est apprendre à voir ce qui nous nourrit, nous comble ou nous remplit d'un point de vue symbolique ou existentiel, et comment les carences à ce niveau peuvent parfois être comprises par la manière dont nous mangeons. Comment les choix alimentaires, tant dans leur qualité que dans leur quantité, peuvent-ils traduire et compenser un manque affectif, social, intellectuel, spirituel, etc. ? La confrontation à l'ennui peut, à cet égard, pousser certains à manger ; l'ennuyé mange d'abord et avant tout pour goûter ce qu'il ingère, il cherche à échapper à la fadeur insipide du moment. Or, quel parent, professeur ou animateur n'a jamais entendu ce fameux « *je m'ennuie* » ? Mais que signifie-t-il au juste ? Est-ce l'expression d'un besoin ou la simple expression d'un constat ? En réalité, le « *je m'ennuie* » peut tantôt vouloir dire « *ça m'ennuie* » ou « *je ne vois pas l'intérêt de l'activité que je dois mener* », et tantôt vouloir dire « *je ne sais pas quoi faire* ». Dans le premier cas, expliciter le sens est une option envisageable mais sans doute pas la solution imparable pour que l'activité soit réellement investie du sens proposé. Dans le deuxième cas, il n'est pas certain qu'il faille apporter quelque réponse qui soit. Peu de personnes en tout cas seraient amenées à dire « *Tu t'ennuies ? Mange donc quelque chose !* » Pourtant, beaucoup sont actuellement tentées de gaver, même si c'est au figuré, pour faire face à l'expression de l'ennui. Or les moments d'ennui ne sont-ils pas des phases de repos du désir ? De plus en plus, on épuise les enfants dans des activités programmées à toute heure de la journée. Dans cette course à la rentabilité du temps qui passe, le mal-être s'installe. Il n'y a plus de temps pour penser, il faut agir, agir sans discontinuer. C'est le mot d'ordre de notre société. Il est impératif de remplir son existence. Bien sûr, proposer des activités épanouissantes c'est valoriser l'enfant en cherchant et en développant son potentiel. D'ailleurs pour beaucoup d'enfants, ne rien faire n'a aucun sens. Mais ne faut-il pas les laisser se confronter à cette sensation pour qu'ils puissent mieux cerner le manque en eux et travailler sur la nature de leur désir par la réflexion plutôt que de les pousser à s'agiter en tous sens, à démultiplier des actions diverses et variées en espérant combler le vide ? Car le message implicite délivré par cette frénésie du « faire » c'est que ce n'est pas bien de s'ennuyer. S'ennuyer s'apparenterait à une perte de temps. Le moment de l'ennui devient dès lors un moment culpabilisant au lieu d'être un moment constructif et instructif sur soi-même. On finit par avoir peur de s'ennuyer et comme le dit Ingrid Auriol « c'est pour ce motif que l'on prétend se jeter à corps perdu dans l'action ou dans le tumulte des affaires où surviennent toutes sortes d'ennuis. Manifestement, de tels ennuis constituent la meilleure des protections contre l'ennui comme tel. »** Dans ce cas de figure, on « existe », on est « quelqu'un » si l'on est occupé ou affairé. Se jeter sur la nourriture est peut-être alors le moyen par défaut, ou le plus immédiat, pour fuir la culpabilité du « ne rien faire », pour trouver une forme de consistance. Les troubles alimentaires témoignent souvent de troubles existentiels, du fait que la personne se retrouve face à elle-même et que cela lui est difficilement supportable. Se poser ces questions c'est donc *in fine* se pencher sur le sens de l'existence mais surtout sur la manière de le trouver. Et dans cette optique, on voit que l'on ne peut faire l'économie de la pensée et du temps nécessaire à son déploiement.

* Les enjeux de ce fil rouge ont été nourris de la pensée d'Ingrid Auriol dans AURIOL, I., Intelligence du corps, Paris : les Editions du Cerf, 2013, « Ennui, plaisirs et joie », pp. 127-154

** AURIOL, I., Intelligence du corps, pp. 127-128



Séquences à partir des pages 8-11



EXERCICES PHILO* : « Bon appétit ! »

Cette batterie d'exercices a pour objectif principal de problématiser le rapport à la nourriture comme rapport à l'existence. Les moyens déployés pour y parvenir sont différentes habiletés de penser liées à la conceptualisation** : faire des métaphores, classer, trouver des ressemblances, relier des idées. L'attention se focalisera pour finir sur la notion d'ennui comme clé de voûte de l'articulation entre l'envie de manger et le désir de vivre. **

1. Lancer la discussion à partir des questions du fil rouge

Suite à la lecture du récit *Le poids des rêves*, proposez aux enfants de répondre ensemble aux questions du fil rouge (cf. les enjeux décrits ci-dessus). En fonction de leurs réponses, il sera peut-être nécessaire de leur faire comprendre que quand on parle « d'appétit de vivre », on parle de manière métaphorique. La métaphore est une des figures de style fondée sur l'analogie*. En guise de rappel très bref, l'analogie est une comparaison de relations comme dans l'exemple « *le chiot est au chien ce que l'enfant est à l'humain* ». La relation entre le chiot et le chien est de même nature que celle entre l'enfant et l'humain. Il y a identité ou similarité des relations dans des domaines différents. Dans le cas qui nous occupe, on pourrait formuler l'analogie sous-jacente comme ceci : « *L'appétit est à la nourriture ce que le désir est à la vie* ». Toutefois, dans le récit d'Igor, il s'agit davantage d'une métaphore en ce sens qu'elle fonctionne de manière plus libre et n'explicite pas à terme la relation d'analogie ; la métaphore constitue une image plus immédiate. Elle établit bien une ressemblance entre un premier élément (l'appétit physique) et un second (le désir de vivre), ressemblance fondée sur une ou plusieurs qualités communes (le manque, le vide, le besoin de consistance, de se remplir), mais ce rapport d'analogie reste sous-entendu. La métaphore filée est une figure en plusieurs points : elle développe l'analogie en mettant en relation plusieurs réalités appartenant au domaine de sens du comparant (l'appétit physique) avec des éléments correspondants du comparé (le désir de vivre). C'est bien le cas ici quand on reprend le champ lexical de l'appétit utilisé dans le récit, toutes les actions qui lui sont liées s'utilisent également pour parler du désir de vivre (*dévorer* des livres, *croquer* la vie *à pleines dents*, *avoir le goût de* la musique). ***

2. Travailler la métaphore (filée) pour mieux la maîtriser

La plupart des verbes de l'histoire d'Igor appartiennent au champ lexical de l'appétit. Demandez aux élèves de trouver pour chacun d'eux une chose à manger et une chose à vivre ou encore, un aliment concret et un objet existentiel, une ressource nutritive abstraite. Exigez ensuite qu'ils trouvent un lien entre ces deux types de nourriture.

3. Classer les suggestions de la carte : ce qui rend la vie légère/ce qui rend la vie pesante

Proposez aux élèves de commencer l'exercice de la page 11 en classant d'abord les mets suggérés à la carte soit dans ce qui rend la vie pesante, soit dans ce qui rend la vie légère. Demandez-leur en quoi ces mets alourdissent ou allègent l'existence. Ensuite, demandez-leur de constituer leur menu d'une vie équilibrée.

* Pour la réalisation de ces exercices, référez-vous à la fiche de l'élève proposée à la fin des présentes explications.

** Pour des indications théoriques sur la conceptualisation voir Dossier pédagogique n°38 p.11, § 1.2.

*** Sur le raisonnement analogique voir Dossier pédagogique n°36, pages 29 et 32.

Séquences à partir des pages 8-11

4. Je m'ennuie - ça m'ennuie - j'ai des ennuis - je suis ennuyé(e)

Terminez cette séquence par un dernier exercice pour conceptualiser l'ennui, pour dégager plusieurs sens possibles à ce dernier (cf. les enjeux du fil rouge). Faites-leur remarquer que ce qui alourdit considérablement l'existence d'Igor c'est qu'il s'ennuie. Demandez-leur donc de relier – de manière intuitive – les éléments classés dans la colonne « ce qui rend la vie pesante » à l'une des quatre affirmations suivantes :

- J'ai des ennuis
- Je suis ennuyé(e)
- Ça m'ennuie
- Je m'ennuie

Enfin, en s'aidant de leurs intuitions de regroupement et en tentant de les expliciter, demandez-leur quelles nuances ou différences ils perçoivent entre ces différentes affirmations : la durée, la source de l'ennui, l'état dans lequel se trouve l'individu, le sens de la vie, etc.



Séquences à partir des pages 8-11

Fiche de l'élève : « Bon appétit ! »

PRENOM : DATE :

I. Champ lexical de l'appétit

Voici les actions d'Igor liées à son appétit. Pour chacune d'entre elles, trouve une chose à manger et une chose à vivre. Qu'est-ce qui est pareil dans ces deux types de « nourriture » ? Autrement dit, quel est leur point commun ?

Actions	Aliment	Activité, produit ou objet en lien avec cette activité	Point commun
Ingurgiter			
Donner faim	*Exemple : crudités*	*un atelier philo*	*Sentiment de frustration, de ne pas être rassasié, appétit aiguisé. Il faut bien mâcher longtemps.*
Nourrir			
Avoir du goût			
Manger par défaut			
Manger sans excès			
Grignoter			
Dévorer			
Croquer			
Boire	*Exemple : eau*	*paroles très intéressantes*	*La fluidité, le fait que ça coule tout seul.*



Séquences à partir des pages 8-11

II. Ce qui rend la vie légère et ce qui rend la vie pesante

A présent, reprends la page 11 de ton *Philéas & Autobule* et classe les suggestions de la carte dans l'une ou l'autre des colonnes ci-dessous. Explique ton choix en soulignant les mots qui argumentent, c'est-à-dire qui tissent le lien avec la proposition choisie. Aide-toi de l'exemple donné pour comprendre la consigne.

Suggestions à la carte du restaurant « Le sel de la vie »	**Rend la vie plus légère**	**Rend la vie plus pesante**	**Explications**
Soupçons de joie	X		*Les instants de joie, même brefs, me font tout oublier, me transportent au-dessus du sol, me donnent des ailes.*
Velouté d'intelligence			
Nostalgie aux cinq parfums		X	*Les souvenirs de ce que j'ai perdu de bien pour toujours sont lourds à porter puisqu'ils me ralentissent dans mes actions.*
Notes de musique farcies			
Soucis de printemps			
Devoirs gratinés			
Pizza 4 amis			
Hachis de rêves épicés			
Souvenirs à l'aigre-doux			
Brochettes d'émotions			
Assortiment de mots doux			
Crème d'ennuis			
Sourires glacés			
Insultes à la noix			
Sommeil fondant			

Ton menu de vie équilibrée : ……



Séquences à partir des pages 8-11

III. L'ennui

Igor s'ennuie et c'est ce qui alourdit son existence. Reprends les idées que tu as classées dans la colonne « ce qui rend la vie pesante » et tente – si possible – de relier chacune d'elles à l'une des affirmations suivantes :

J'ai des ennuis :……

Je suis ennuyée :……

Ça m'ennuie :……

Je m'ennuie : *quand je mange de la nostalgie aux cinq parfums*……

Quelle(s) différence(s) fais-tu entre ces quatre affirmations ? Aide-toi de tes intuitions précédentes (les liens que tu as faits entre les plats et les affirmations) pour découvrir toutes les nuances de l'ennui !

……
……

Et toi, quel sens voudrais-tu donner à ta vie ? Comment voudrais-tu la remplir ?

……
……
……



Séquences à partir des pages 8-11

PISTES EN ÉVEIL SCIENTIFIQUE ET ÉDUCATION AUX MÉDIAS : L'alimentation en général : Que transmettent les médias ?

> Préparation

Les informations sur l'alimentation ne se trouvent pas uniquement au sein des rubriques « Sciences » des médias. L'alimentation est un sujet qui touche à de multiples domaines : en médecine (maladies dues à des carences alimentaires…), en politique (famines des pays pauvres…), en sociologie (habitudes alimentaires selon le milieu…), en marketing et en économie (sondages sur la consommation, industrie alimentaire…), en psychologie (problèmes d'anorexie, boulimie…) et bien évidemment… en cuisine (recettes) ! A noter aussi que les encarts publicitaires sont très nombreux autour de l'alimentation.

Depuis quelques années, les médias s'intéressent de près au domaine culinaire : non seulement avec des recettes et des informations gastronomiques mais aussi et surtout un foisonnement d'émissions culinaires et de téléréalité à grand succès (« Top chef », « Un dîner presque parfait »…). Les chefs sont-ils en train de devenir des stars ?*

> Déroulement

- Projeter une récolte dans les médias. « Selon quelle approche et dans quel domaine le thème de l'alimentation pourrait-il être traité dans les journaux, les magazines (à la télévision) ? Dans quelles rubriques, quelles émissions ? ». Poser des hypothèses.
- Récolter pendant un temps donné, dans les médias écrits (et télévisés, à partir de programmes) les plus divers, des extraits où il est question d'alimentation.
- Analyser ce que proposent ces sujets : une information précise ? La découverte d'un sujet ? Un appel à solidarité ? Une émotion ? Un message préventif ?
- Se questionner sur les aspects non-traités du sujet : avant de commencer à récolter les extraits traitant de l'alimentation, nous avions imaginé les approches possibles pour traiter le sujet. Y-a-t-il des aspects de la question que nous avons évoqués en faisant des hypothèses qui ne se retrouvent pas dans la récolte ? Lesquels ? A votre avis, pourquoi ?
- Classer selon les rubriques (catégories déterminées par le média, catégories de contenus à l'analyse).
- Observer les images : de quel type sont ces images (schéma, animation, photo, image de synthèse) ? Que montrent-elles ?
- Projeter une réalisation : se questionner et dégager des sujets qui intéressent la classe. Répartir les sujets entre les groupes d'élèves et veiller à varier les approches : chaque groupe traite du sujet sous un angle différent. A partir des productions de la classe, créer une brochure qui traite de la question de l'alimentation en diverses rubriques.

* Pourquoi cet enthousiasme des médias et du public ? Quel est le rôle de (ce spectacle de) la gastronomie ? Parallèles avec le spectacle du sport ? Lire notamment l'analyse : *La cuisine dénaturée par sa surmédiatisation*, article du Monde, 12.09.2011, par Robert Redeker, philosophe : www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/12/la-cuisine-de-naturee-par-sa-surmediatisation_1571033_3232.html



Séquences à partir des pages 8-11

La santé par l'alimentation : Mieux comprendre ce qui se joue avec l'alimentation pour apprendre à mieux manger

Quelques outils :

L'alimentation c'est aussi... Matériel diffusé par l'association Cultures&Santé, *...présente l'alimentation sous ses multiples dimensions, dans une approche globale ...ne se limitant pas aux seules dimensions nutritionnelles et ne faisant pas uniquement référence à des normes de santé habituellement véhiculées (pyramide alimentaire, indice de masse corporelle, courbe de croissance...) ... Il entend soutenir l'animateur dans la création d'un espace d'échanges et de réflexion autour de l'alimentation, de ses multiples dimensions et représentations.*

Affiche disponible gratuitement, guide d'accompagnement et documents à imprimer en téléchargement : www.cultures-sante.be/index.php/nos-outils/promotion-de-la-sante/l-alimentation-c-est-aussi.html

La santé vient en mangeant, le guide alimentaire pour tous. Brochure de 127 pages à télécharger.

Écrite par des experts, elle est structurée très concrètement et richement illustrée à partir d'une série de portraits comme : *Je mange un sandwich tous les midis, Je mange souvent au fast-food, J'ai tendance à grignoter entre les repas, J'ai toujours faim, Je me restreins pour ne pas grossir, Je raffole des aliments salés de type "apéritif"*... en analysant et en apportant des recommandations nutritionnelles à tous ces cas : www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/566.pdf

Certaines illustrations (assiettes d'aliments formant des visages pour chaque cas) peuvent inspirer pour des activités en classe.

En rang d'oignons. *Kit pédagogique offert à toutes les écoles maternelles et primaires à la rentrée scolaire prochaine pour inspirer des activités ludiques de découverte et d'apprentissage sur le thème des légumes et des fruits* : Coordination Education & Santé – Cordes asbl, Av. Maréchal Joffre, 75, 1190 Bruxelles. Tél. : 02/538 23 73 – cordes@cordes-asbl.be

Mangerbouger.be, Journal des écoles. Bulletin périodique diffusé dans les écoles visant à soutenir des initiatives d'éducation des enfants et adolescents en matière d'alimentation saine et d'exercice physique : www.mangerbouger.be/Mangerbouger-be-le-journal-des

Extraits de films :

- **Apprendre à mieux manger.** *Témoignage d'une jeune fille qui est parvenue à lutter contre l'obésité, et celui d'une nutritionniste qui met en cause la pratique du grignotage des adolescents. Et suivi d'un élève d'une école de cuisine qui apprend à respecter l'équilibre alimentaire tout en proposant aux clients des plats savoureux* : www.reseau-canope.fr/tdc/tous-les-numeros/le-gout/videos/article/apprendre-a-mieux-manger.html

- **Comprendre le goût** (voir aussi la séquence à partir des pages 12-13). *Le goût résulte de facteurs complexes liés aux arômes, aux saveurs, aux textures des aliments et à la façon dont ils sont perçus. Dans les laboratoires de l'Institut National de la Recherche Agronomique, on fait goûter à des testeurs toutes sortes de produits pour tenter de saisir la réaction au goût d'un aliment et l'interaction entre les différents composants alimentaires.* : http ://www.reseau-canope.fr/tdc/tous-les-numeros/le-gout/videos/article/comprendre-le-gout.html



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°44

Séquences à partir des pages 8-11

- **Une alimentation saine.** *Quelques conseils de base aux jeunes élèves pour choisir une bonne alimentation : éviter les graisses et les sucres et ne pas remplacer les repas par des coupe-faim* : www.reseau-canope.fr/tdc/tous-les-numeros/le-gout/videos/article/une-alimentation-saine.html

COMPÉTENCES :

Éveil scientifique

Se sensibiliser à la variété des aliments (336-352) Se sensibiliser à la nécessité de l'équilibre alimentaire (353-365) Recueillir des informations par des observations [S6] Différencier des faits établis de réactions affectives et de jugements de valeur [S4]

Éducation aux médias

L'éducation aux médias s'intègre dans des projets pluridisciplinaires. Elle rencontre des compétences à développer en français…sciences, éducation par la technologie…



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°44

Séquences à partir des pages 12-13

Quelles différences fais-tu entre un sens et une sensation ? Comment le corps mémorise-t-il certaines sensations ?

Se poser ces questions, c'est interroger notre rapport charnel au monde. Nous sommes *de facto* plongés dans ce dernier et notre corps est constamment en échange avec lui grâce aux sens que sont la vue, l'odorat, l'ouïe, le goût et le toucher. Les sens sont les outils du corps liés à certains de ses organes pour appréhender le monde qui l'entoure, pour *être-au-monde* c'est-à-dire en relation avec lui.

Les sens fonctionnent souvent de concert et recoupent les informations qui leur parviennent du monde extérieur. Le corps se trouve ainsi bercé par le flot continu des sensations qui le pénètrent. Une sensation est l'information ou la stimulation d'un des organes récepteurs telle que traduite de manière interne chez un individu. Elle détermine donc un état psychologique à forte composante affective (plaisir, douleur) découlant des impressions reçues. Il y a ainsi des sensations auditives, olfactives, tactiles, visuelles, thermiques, etc. pouvant être plutôt agréables ou plutôt désagréables.

Non seulement nous ne vivons jamais exactement les mêmes expériences mais en outre, l'acuité de chaque sens varie d'une personne à l'autre quand bien même nous avons reçu un équipement semblable : un nez, des yeux, des oreilles, de la peau, une langue. Nous vivons dans le même monde avec des filtres similaires mais non point identiques. De la sorte, la signification donnée aux expériences vécues pourra être fort différente d'un individu à l'autre. Or les enfants entretiennent trop souvent un dialogue exclusivement intérieur et négligent de partager leurs émotions ou désirs avec autrui ce qui les prive d'une plus grande compréhension mutuelle.

C'est qu'avec l'émergence de la conscience et de la pensée nous *sommes-au-monde* également par notre imagination, notre réflexion, notre esprit. Le danger est alors l'oubli du corps, de tout ce qu'il reçoit constamment comme informations, perturbations, sollicitations du monde extérieur et qui influencent notre état de bien-être ou de malaise.

Il est donc primordial non seulement de faire prendre conscience aux enfants du rôle spécifique de chaque sens mais encore de les amener à affiner leurs perceptions. Car la perception résulte de la focalisation de notre attention. Les perceptions sont de nature très différente des sensations diffuses en ce qu'elles introduisent la délibération et le choix. Et l'on ne peut pas s'étonner ou s'émerveiller devant les choses singulières du monde si on ne les perçoit pas comme des choses distinctes et individuelles.

Malgré tout, notre corps enregistre et apprend des tas de choses par association affective. Ces associations affectives échappent totalement à notre contrôle. Les sensations répétées ou d'une intensité plus grande laissent dans le corps des traces mnésiques de forme affective qui pourront resurgir à la conscience lorsque se présenteront à nouveau à nos sens les stimuli liés à ces sensations agréables ou désagréables vécues par le passé.

Il s'agit donc d'aider les enfants à identifier, parmi l'ensemble de sensations amalgamées qui leur arrivent, celles qui leur plaisent ou celles qui les dérangent afin de pouvoir par la suite les rechercher ou les refuser. À cet égard, convoquer leurs souvenirs – conscients cette fois – est un exercice pertinent pour les habituer à discriminer les sensations stockées dans le corps inconsciemment au gré des expériences de vie, et qui viennent parfois chambouler le quotidien sans qu'ils ne comprennent pourquoi ni comment.



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°44

Séquences à partir des pages 12-13

EXERCICES PHILO :
« Souvenirs, sens, sensations et perceptions »

1.Lier souvenirs, perceptions et sensations

Après avoir joué au jeu des pages 12-13, il s'agit ici de reprendre les énoncés des cases et de se demander quelles sensations ont procuré les perceptions ou souvenirs invoqués.

Exemples :
Quand je me rappelle ma grand-mère, je sens l'odeur du renfermé et cela me procure une sensation désagréable d'ennui.
Quand je vois des étoiles, je me souviens de l'histoire du Petit Prince que ma maman me lisait et cela me procure une sensation agréable de confort, de sécurité, d'être aimé.

A partir des souvenirs :
Quand je mange de la purée, je me souviens de……
et cela me procure une sensation agréable/désagréable de……

Quand je sens un gâteau qui cuit, je me souviens de……
et cela me procure une sensation agréable/désagréable de……

Quand je vois des étoiles, je me souviens de……
et cela me procure une sensation agréable/désagréable de……

Quand je touche une bogue de marron, je me souviens de……
et cela me procure une sensation agréable/désagréable de……

Quand j'entends de la guitare, je me souviens de……
et cela me procure une sensation agréable/désagréable de……

A partir des perceptions :
Quand je me rappelle ma grand-mère, je sens……
et cela me procure une sensation agréable/désagréable de……

Quand je me rappelle la neige, j'entends……
et cela me procure une sensation agréable/désagréable de……

Quand je me rappelle ma classe de maternelle, j'ai un goût de……
et cela me procure une sensation agréable/désagréable de……

Quand je me rappelle la fête foraine, je sens……
et cela me procure une sensation agréable/désagréable de……

Quand je me rappelle mes dernières vacances à la mer, je vois……
et cela me procure une sensation agréable/désagréable de……

Séquences à partir des pages 12-13

2.Plan de discussion*

Quelles différences fais-tu entre un sens et une sensation ? (cf. enjeux du fil rouge)

Avons-nous tous les mêmes sens ? Et les mêmes sensations ?

Est-il possible qu'un enfant aime se faire embrasser et qu'un autre déteste cela ?

Est-il possible qu'un enfant aime se rouler dans le sable et qu'un autre ne supporte pas cela ?

Est-il possible qu'un enfant apprécie le goût du sucre et qu'un autre n'en éprouve aucun plaisir ?

Est-il possible que le bruit des ongles griffant le tableau soit vraiment déplaisant pour certains et pas pour d'autres ?

Est-il possible qu'un enfant adore l'odeur de la cantine et qu'un autre en soit écœuré ?

Est-il possible que la vue d'un ours en peluche soit agréable pour certains et désagréable pour d'autres ?

D'où vient le caractère agréable ou désagréable de certaines sensations ?

Peux-tu donner des exemples dans lesquels le caractère agréable ou désagréable de certaines sensations vient :

- de ce qu'on a vécu dans le passé ?
- de l'étonnement ou de la surprise ?
- du plaisir ou de la douleur immédiate ?
- de ce qu'on imagine dans le futur ?

Si nous avons les mêmes sens, pourquoi ne ressentons-nous pas la même chose ?

As-tu un sens que tu préfères ? Pourquoi ?

As-tu un sens plus développé que les autres ?

Peut-on éduquer, développer ou améliorer nos sens ? Comment ?

Et nos sensations ?

Par quel sens les choses te reviennent-elles plus facilement en mémoire ?

Se souvient-on des mêmes choses ?

Pourquoi un même événement marque-t-il les personnes différemment ?

Comment le corps mémorise-t-il certaines sensations ? (cf. enjeux du fil rouge)

* Pour des indications théoriques sur les plans de discussion voir Dossier Pédagogique 37, pages 14-15.

** Plan de discussion inspiré de DANIEL, M-F., « Plonger le chien dans l'eau froide » *in Dialoguer sur le corps et la violence. Un pas vers la prévention*, Le Loup de Gouttière (Guide philosophique), 2003, pages 220-222 et de LIPMAN, M., *La découverte de Harry Stotélès*, chapitre 14, livre du maître exercice 253 « Les sens ».



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°44

Séquences à partir des pages 12-13

LEÇON ÉVEIL SCIENTIFIQUE – LANGUE FRANÇAISE : Questionner nos cinq sens

> Préparation

Les enseignants sont souvent bien outillés pour faire explorer les cinq sens par les élèves, et étudier cette matière selon le niveau qu'ils visent.*

Après une introduction pour partir à la découverte, il s'agira d'abord de mieux nommer et caractériser : mieux exprimer ce que nos sens nous racontent.

Puis il sera question de poser des problèmes et se remettre en question : « Nos sensations corporelles disent-elles vrai ? Nos sens peuvent-ils nous tromper ? Peut-on ressentir objectivement ?… »

Pour aller dans cette zone à problèmes, l'enseignant n'hésitera pas à évoquer la complexité de notre fonctionnement corporel et mental. On en trouvera quelques repères en annexe 1.

1. Langue française – éveil scientifique : À la découverte avec nos cinq sens

> Déroulement

1.1. Redécouvrir les souvenirs sensoriels et stimuler d'autres découvertes

Jouer au jeu *Au pays des souvenirs*.

Classer ensuite les souvenirs sensoriels de la classe.

Exprimer le déjà-là :

« Utilisez tous vos sens pour décrire un … » (un robinet, un chat…).

Cette évocation pluri-sensorielle permettra de rendre à chaque sens ce qui lui appartient (mieux différencier les différents sens et raffermir le sens du toucher notamment).

Ébaucher un tableau : *Des mots pour décrire des sensations visuelles, tactiles, auditives, gustatives, olfactives…*(*)

Selon les aspects développés ensuite :

- Jouer avec la vue :

Utiliser une loupe pour décrire sa vision d'un objet et/ou observer en plein air, par la fenêtre… Puis revenir écrire un extrait de ce qui a été vu :
« J'ai vu quelque chose que je n'avais pas encore remarqué ».

- Jouer avec le toucher :

Collecter et rassembler des objets dont le toucher est particulier. Les placer dans un sac fermé. Faire décrire puis deviner en tâtant l'objet. Puis classer tous les objets sur une table selon ce qu'on a perçu de leur texture.

- Jouer avec l'ouïe :

Pendant quelques moments de silence, explorer par l'ouïe le monde qui nous entoure.

* Quelques références pour explorer les cinq sens :

- *Le parcours des cinq* sens, dossier du JDI, n°10, juin 2004 (dont documents photocopiables), disponible au Centre Bruxellois de Documentation Pédagogique.

- http ://eduscol.education.fr/cid46550/les-cinq-sens.html

- www.ac-grenoble.fr/ien.g2/IMG/pdf/LES_5_SENS_Deroulement_ET.pdf

- www.fondation-lamap.org/fr/page/15943/les-5-sens-et-lalimentation

- hwww.cap-sciences.net/upload/Le_sens_du_gout.pdf

- www2.ulg.ac.be/sciences/pedagogique/dossierpds2006/hel_jonfosse.pdf

Séquences à partir des pages 12-13

Puis revenir écrire : « J'ai entendu quelque chose que je ne remarquais pas habituellement. ».

- Évoquer le goût :

Ecrire : « Quelque chose que j'aime / que je déteste manger, c'est… ».
Lire aux autres si on le souhaite, en cercle de parole.

- Jouer avec l'odorat :

Réunir et se faire reconnaître des odeurs à l'aveugle : miel, chocolat, menthe, herbe…
Au fur et à mesure des activités, compléter le tableau(*)

1.2. Mieux comprendre et nommer

- Expérimenter et étudier scientifiquement :

Selon ses objectifs et les difficultés et intérêts lors de la phase de découverte, l'enseignant choisira d'expérimenter scientifiquement un(des) sens découvert(s). Suite aux expériences, les élèves pourront mener des recherches (voir références) et les présenter à la classe.

- Enrichir le lexique :

À partir des activités scientifiques, compléter le tableau(*).

Puis répartir les dictionnaires dans cinq groupes pour les cinq sens et rechercher des exemples et des mots nouveaux.

Aboutir à la présentation d'un document : *Des mots pour décrire des sensations visuelles, tactiles, auditives, gustatives, olfactives.* *

> Prolongements

- Choisir quelques mots et réaliser des fiches illustrées (définitions, collages, dessins…). **

> Par exemple, l'adjectif *doux*, adjectif polysémique qui peut être utilisé pour plusieurs sens et dans plusieurs sens :
L'adjectif *doux* peut qualifier différentes sensations :
- qui produit une sensation auditive ou visuelle *agréable* : voix douce, lumière douce.
- qui a un goût *faible* ou *sucré* (opposé à *amer*, *acide*, *piquant*).
- agréable au toucher par son caractère *lisse* (opposé à *rugueux*) et *souple* (opposé à *dur*)
Pour le toucher, des nuances : *fin*, *satiné*, *velouté*, souple, douillet, moelleux, *mou*, *caressant*…
Le mot *doux* parle aussi de sentiments amoureux : écrire *un mot doux*, *faire des yeux doux*, *Ma douce*…
Et : de l'*eau douce*, *cuire* à feu doux, de l'*adoucissant*…

- Exercices :

Replacer des verbes dans des exemples selon le(s) sens - Retrouver des antonymes de mots donnés et les placer dans des exemples - Écrire un texte : « Je me souviens de… » en alternant les cinq sens - Imaginer des sons dans un tableau ou une photo…

* voir exemple en ANNEXE 2

** Exemple http ://fantadys.com/cartes-mentales/francais/vocabulaire/



Séquences à partir des pages 12-13

2. Notre corps nous dit-il vrai ? *

En lien avec la question philo : *Le corps dit-il toujours la vérité ? Peut-il mentir ?*

> Déroulement

2.1. Observer les perceptions au toucher :

Évaluons-nous objectivement la pression ?

(Prévoir des trombones assez grands et dont les pointes sont dépliées et écartées de manière variable : écart de 2, 5, 10 et 45 mm par exemple)

« Notre corps est-il un instrument de mesure valable, nous dit-il partout la même chose ? »

« Y a-t-il, par exemple, des différences tactiles entre les différentes zones de notre corps ? »

Émettre des hypothèses et projeter l'expérience pour les vérifier.

- Déplier un grand trombone de façon à pouvoir stimuler simultanément la peau en deux points séparés de 2 mm à plusieurs cm. L'élève-cobaye, les yeux bandés, ignore qu'il est stimulé chaque fois en 2 points et doit répondre à la question : « Combien de pointes de trombone sens-tu ? »
- Explorer différentes régions de la surface du corps en appliquant les trombones de façon à voir si l'on perçoit distinctement les deux stimuli. Sur chaque surface, presser avec les 2 pointes.
- Constat : L'écart de 1 à 2 mm peut être reconnu sur la pulpe du bout des doigts tandis qu'ailleurs, sur la naissance du cou ou le dos par exemple, il faut jusqu'à plusieurs cm d'écart.

> La discrimination tactile n'est pas la même sur toute la surface de notre peau : un écart de ~2 mm est suffisant sur le bout des doigts pour détecter deux stimuli distants, mais il en faut plus (~10) sur la paume et (~45) sur le bras.
> La peau contient des récepteurs sensibles à la pression, ce sont des *mécanorécepteurs*. L'expérience permet de déterminer si 2 stimuli sont perçus séparément et donc s'il y a 2 récepteurs différents. La sensibilité tactile est maximale aux extrémités des doigts : il y a 135 récepteurs par cm² sur la pulpe des doigts et seulement 5 à 7 par cm² sur la cuisse.
> Cette discrimination peut être développée par entraînement mais elle diminue avec l'âge. Elle peut être perdue lors de lésions cutanées, et récupérée si les récepteurs ne sont pas atteints.

Évaluons-nous objectivement les différences de masse ?

Prévoir un jeu de 5 volumes de masses égales mais de nature et de taille différentes (matériel scolaire).

« Range ces volumes du plus léger au plus lourd. »

Le jeu de 5 volumes de masses égales est disposé dans une boîte. Sans qu'ils se voient l'un l'autre, plusieurs élèves vont devoir ranger ces volumes selon un ordre croissant de masse.

* D'après, notamment : http ://eduscol.education.fr/cid46550/les-cinq-sens.html et - www.reseau-canope.fr/tdc/tous-les-numeros/le-gout/sequences-pedagogiques/le-gout-dans-tous-ses-etats.html

Séquences à partir des pages 12-13

Constat : divers rangements sont proposés, peu de candidats soupçonnent l'égalité des masses.

> La perception des sensations est très subjective, les sensations peuvent nous donner de fausses informations : la vision d'une différence de forme nous fait accepter l'idée d'une différence de masse. Seule l'utilisation d'un instrument de mesure, ici d'une balance, peut donner une information objective.

Évaluons-nous objectivement les différences de température ?

Prévoir 3 récipients : celui de gauche contient de l'eau chaude à 40°C, celui du milieu de l'eau tiède à 25°C, celui de droite de l'eau froide à 10°C.

- Plonger la main gauche dans l'eau chaude et la main droite dans l'eau froide. Laisser les mains tremper quelques instants.
- Ensuite, placer en même temps les 2 mains dans le récipient du centre contenant l'eau tiède : « Quelle sensation ressens-tu à chaque main ? »

Constat : L'eau paraît plus froide à la main gauche qu'à la main droite.

> La sensation thermique est relative : L'évaluation de la température de l'eau dépend de la stimulation précédente. La stimulation précédente dépend aussi du temps d'immersion de la main.
> Les météorologues parlent maintenant de « température réelle » et « température ressentie ». La difficulté est que cette dernière varie fortement d'une personne à l'autre. *

2.1. Observer les perceptions à la dégustation :

Sommes-nous toujours capables de goûter ?

« Qu'est-ce que le goût ? » : Formuler l'hypothèse que le goût correspond à la sensation ressentie lors du contact d'un aliment avec la langue.

« Comment vérifier ? » : Expliciter que si l'on met un aliment sur la langue, il est possible de définir son goût.

- Procéder à un test :

Un élève tire la langue et on y dépose un morceau de chocolat. « Ce morceau de chocolat a-t-il du goût ? ». Constater que l'élève détecte bien le goût du chocolat.

- Expérimenter le rôle de la salive :

S'essuyer la langue avec du papier absorbant, puis y déposer un morceau de chocolat.

« Ce morceau de chocolat a-t-il du goût ? ». Constater que l'élève ne détecte pas le goût du chocolat. « Pourquoi ? »

> La différence entre les deux expériences est la présence de salive. On en conclut que la salive est impliquée dans la perception du goût d'un aliment.
> L'explication : les molécules de chocolat se dissolvent dans la salive, qui les véhicule dans les pores des papilles gustatives.

* www.lare-cherche.fr/idees/dechiffrage/temperature-30-degc-ressentie-45-degc-01-06-2012-91051



Séquences à partir des pages 12-13

Pouvons-nous reconnaître des saveurs ?

« Testons la gustation par la langue. »

Se mettre un bandeau sur les yeux, puis du sucre dans la bouche. Décrire le goût de cet aliment. Se rincer ensuite la bouche, et faire de même avec du citron, du cacao sans sucre et du sel.

> Quatre catégories principales de goût : amer, sucré, salé, acide, permettent de décrire la saveur qui ressort surtout d'un aliment.

D'autres sens sont-ils impliqués dans la gustation ?

« La gustation par la langue est-elle le seul moyen pour goûter un aliment ? »

Formuler l'hypothèse que la vue et l'odorat sont impliqués dans la perception du goût.

« Comment pourrions-nous vérifier si l'odorat fait aussi goûter ? »

Construire ou suivre deux procédures expérimentales : Déguster le nez bouché ou perturbé par une autre odeur et déguster à l'aveugle.

Dégustation nez bouché ou avec une odeur perturbatrice :

Un groupe d'élèves réalise différentes solutions aromatisées de même couleur en mélangeant 1/2 litre d'eau, 1/2 litre d'un jus de fruit différent pour chaque préparation (orange, ananas, citron, pamplemousse...) et quelques gouttes de colorant alimentaire jaune pour obtenir une teinte identique pour chacune des boissons préparées.

Expérience 1 : Verser chaque solution dans un verre. Le nez bouché, un élève boit à la paille les différents liquides en se rinçant la bouche entre chaque dégustation.

« Quel est l'arôme de chaque boisson ? » ou « Les boissons ont-elles le même goût ? »

Expérience 2 : Recommencer sans boucher le nez de l'élève, mais en le plaçant sous une forte odeur de menthe (à l'aide d'un thé à la menthe très fortement infusé placé à côté des verres à déguster). L'élève boit également à la paille. Toujours veiller à se rincer la bouche entre chaque dégustation. Même question.

Expérience 3 : Recommencer l'expérience dans des conditions normales, sans odeur dérangeante et le nez débouché. Répondre à la même question.

Constats : L'élève ne peut pas, ou très difficilement, reconnaître les arômes des boissons dans les deux premières expériences. Information complémentaire : une étude statistique à partir de plusieurs groupes d'élèves a confirmé ces résultats.

> L'odorat nous influence largement lors d'une dégustation : l'odeur d'un aliment participe au plaisir ou au déplaisir de le manger. On pense que 90 % du goût est d'origine olfactive !

> L'importance de l'odorat se remarque en cas de rhume, quand des sécrétions empêchent les molécules odorantes volatiles de remonter de la bouche vers le nez où elles devraient être détectées.

Dégustation perturbée par la vue :

Choisir une expérience où l'on déguste à l'aveugle et où des produits sont préférés d'après leur couleur. Constater cependant que le goût est intact : nous sommes ca-

Séquences à partir des pages 12-13

pables de reconnaître, mais nous sommes influencés par des préjugés liés à la couleur et à l'emballage par nos habitudes alimentaires, notre culture… *

Penser à l'expression saliver à la vue d'un plat : La vue donne une idée du goût qui va être ressenti et permet également le déclenchement de la salivation qui est importante dans la gustation.

Réfléchir :

Questionner et discuter de l'influence des autres sens sur le goût, partant d'évocations personnelles :

« Préféreriez-vous manger vos aliments réduits en purée ou dans leur consistance réelle ? »
« Dans votre famille, tout le monde aime-t-il les plats à même température ? »
« Le bruit de la mastication (la nôtre, celle d'autres) change-t-il quelque chose ? »
« La couleur des assiettes, des sets de table, des verres… change-t-elle quelque chose ? »
Autres paramètres : l'ambiance dans laquelle se passe le repas, notre humeur, notre appétit…

> Prolongement

Élargir la perspective scientifique : Comprendre ce qui, dans l'évolution et dans l'ensemble du règne animal, a permis un tel développement de nos cinq sens. **

COMPÉTENCES :

Éveil scientifique

Découvrir le rôle des organes des sens : … À l'aide d'exercices découvrir : les organes des sens (diverses sensations), l'existence de variations dans le degré de sensibilité… Prendre conscience que les organes des sens reçoivent de nombreuses informations… (466-78) *Prendre conscience que la peau est le récepteur sensoriel du toucher…*(482) *Formuler des questions à partir de l'observation. Rechercher et identifier des indices.* [S1-S2] *Concevoir ou adapter une procédure expérimentale. Recueillir des informations par des observations.* [S5-S6]

Langue française

Enrichir le vocabulaire …créer le besoin d'apprendre de nouveaux mots… : Accroître la précision, la richesse d'une description, narration ou information, en recherchant des verbes de perception : l'odorat… l'ouïe, la vue…, des noms, des adjectifs… (1691-95) *Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication* [F 61]

* Voir notamment : http ://blog.slate.fr/bien-manger/2013/03/15/importance-couleurs-alimentation/

** Voir notamment : http ://eduscol.education.fr/cid46550/les-cinq-sens.html#synt , chapitre : *Complément scientifique : « Du sens pour les cinq sens »*

Séquences à partir des pages 12-13

ANNEXE 1 : Repères pour l'enseignant

Les cinq sens : Organes, stimuli et fonctions

LES SENS	LA VUE	LE TOUCHER	L'OUÏE	L'ODORAT	LE GOÛT
Organes des sens	L'œil	La peau	L'oreille	Le nez	Les papilles de la langue
Stimuli sensoriels	Lumière	Contact, pression, température, douleur	Ondes sonores	Substances à l'état gazeux	Substances dissoutes
Fonction	La vision	Le sens tactile	L'audition	L'olfaction	La gustation

D'après : www.ac-grenoble.fr/ien.g2/IMG/pdf/LES_5_SENS_Deroulement_ET.pdf

Interactions entre les sens dans la dégustation d'un aliment

	Avant la bouche	**Dans la bouche**
LA VUE	Barrière ou attrait sensoriel pour aller ou non vers l'aliment, elle nous renseigne sur sa couleur, sa forme et son aspect, et sa place dans une composition.	
LE TOUCHER	Il peut nous renseigner sur la consistance et la température de l'aliment.	C'est le contact* de l'aliment dans la bouche : mou, dur, visqueux, velouté… qui attire ou rebute. On peut parfois rassembler plusieurs de ces textures (morceau ferme et sauce,…)
L'OUÏE	Dès la préparation, elle intervient en termes d'appétence, conditionnée parfois. C'est le grésillement dans la poêle, le fouettement du sabayon…	C'est le son à la mastication où la bouche agit comme une caisse de résonance où cela craque, croque, crisse…
L'ODORAT	Par le nez en voie directe**, une odeur est détectée qui donne envie ou pas de goûter.	Indirectement**, l'olfaction qui donne les arômes se conjugue encore, sans qu'on puisse toujours les séparer, avec le goût.
LE GOÛT		Les papilles réagissent et nous plongent dans le salé, le sucré, l'amer, l'acide (et l'*umami****).
Des stimulations chimiques		L'*astringent* dessèche les papilles (vin). Le *métallique* donne une impression de fer (sang). Le *brûlant* donne une impression de feu (piment, alcool). Le *piquant* donne une impression de picotement sur la langue (radis, vinaigre).

D'après : *Les cahiers pédagogiques*, n°374, mai 1999 et *Le goût*, TDC N°1022, 2011, http ://www.reseau-canope.fr/tdc/tous-les-numeros/le-gout.html

* Le nerf trijumeau, qui innerve la langue, la bouche et le nasopharynx, fournit des informations sur la texture et la température de notre nourriture.

** On observe deux composantes dans l'odorat : l'odeur qui emprunte la voie orthonasale (dite directe) et l'arôme qui emprunte la voie rétronasale (dite indirecte).

*** Cinquième saveur, l'umami (« délicieux » en japonais, du chimiste Ikeda) est caractéristique d'une richesse en protéines.

Séquences à partir des pages 12-13

ANNEXE 2 : Lexique des sens

Le lexique de la vue (*vision, sensation visuelle*)

- Les noms pour une « vision » :
Spectacle, image, scène, vue, observation, examen, contemplation… Dans la nature : *Paysage, site, panorama, perspective…*

- Des adjectifs pour qualifier une image visuelle : *Clair, sombre, trouble, flou, opaque, transparent…* Adjectifs de couleur… Adjectifs de taille… Adjectifs de forme.

- Les verbes pour « voir » :
Regarder, observer, examiner, inspecter, fixer, constater, découvrir, remarquer, discerner, distinguer, apercevoir, percevoir… Regarder une personne : *Dévisager, scruter, toiser…* Voir sans être vu : *Surveiller, épier, espionner, guetter, viser, saisir à la dérobée, voir du coin de l'œil…* Voir rapidement : *Jeter un coup d'œil, entrevoir, saisir…* Voir avec plaisir : *Contempler, admirer, dévorer des yeux, être fasciné…*

Le lexique du toucher (*tact, sensation tactile*)

- Les noms pour dire un toucher :
Toucher, texture, surface, contact, velouté…

- Les adjectifs pour qualifier une texture :
Lisse, soyeuse, satinée, souple, moelleuse, pulpeuse, douce, polie, molle, tendre, dure, rigide, rugueuse, rêche, granuleuse, noueuse, piquante, glaciale, chaude, brûlante, tiède, collante, huileuse, pâteuse, flasque, moite, humide, visqueuse…

- Les verbes pour « toucher » : *Toucher, sentir…*
Je peux : Avec douceur ou légèreté : *Caresser, effleurer, frôler, …* Avec insistance : *Appuyer, frotter, chiffonner, froisser, manipuler, tâter, masser, malaxer…* Avec force : *Saisir, empoigner, pétrir, heurter, taper…*

Un élément peut nous … la peau : *Caresser, brûler, réchauffer, chatouiller…* Le froid peut nous : *glacer, figer…* Le vent peut nous : *mordre, cingler, piquer…*

Le lexique de l'ouïe (*audition, sensation auditive*)

- Les noms pour dire un « son » : *Grincement, claquement (de porte), roulement (de tambour, de tonnerre), rumeur, brouhaha (de la foule), tintamarre, cacophonie (de musiques différentes), tapage, chahut (de classe), tumulte (d'une cascade), fracas, vacarme, mélodie (musicale), bruissement (de feuilles), chuintement, frémissement (du vent), clapotis (de l'eau, de la pluie), froissement (de tissu, papier), souffle (du vent)…*
Ou (pour des voix humaines ou animales) : *Grognement, hurlement, chant, chuchotement, murmure, bourdonnement, clameur, ovation…*

- Les adjectifs pour qualifier un son : *Cristallin, étouffé, feutré, léger, faible, sourd, régulier, vibrant, harmonieux, mélodieux, aigu, grave, détonant, assourdissant, perçant, strident, violent, bref, prolongé, sec, agaçant, clair, fort, léger, métallique, plaintif, prolongé, strident…*



Séquences à partir des pages 12-13

- Les verbes pour « entendre » :
Je peux : *Écouter, entendre, percevoir, discerner, tendre l'oreille, ouïr, auditionner, ausculter, prêter l'oreille...*

Un son peut : *Résonner, éclater, grincer, retentir, déchirer les tympans, vibrer…*

Le lexique de l'odorat (*olfaction, sensation olfactive*)

- Les noms pour dire une « odeur » :
Odeur, arôme, parfum, senteur, fragrance, bouffée, fumet, émanation, relent, effluve, puanteur, bouquet…

- Les adjectifs pour qualifier une odeur :
Une odeur peut être *âcre, (dés)agréable, aigre, délicate, délicieuse, écœurante, enivrante, exquise, fade, fine, forte, fraiche, fugace, légère, piquante, poivrée, pimentée, puissante, repoussante, suave, subtile, sucrée, suffocante, tenace, fauve, fétide, musquée, nauséabonde, pestilentielle, rance, capiteuse …*

- Les verbes pour dire « sentir » :
Je peux *sentir, aspirer, flairer, humer, renifler …*

Une chose peut *sentir, dégager, embaumer, empester, parfumer, répandre, puer, empuantir, exhaler, fleurer…*

Le lexique du goût (*gustation, sensation gustative*)

- Les noms pour dire un « goût » :
Saveur, dégustation, amertume, douceur, acidité, fraîcheur, assaisonnement, fadeur, âpreté…

- Les adjectifs pour qualifier un goût :
Agréable, appétissant, délicieux, savoureux, succulent, délectable, exquis, épicé, relevé, piquant, fort, amer, sucré, doux, suave, salé, acide, sûr, suret, aigre, aigre-doux, aromatique, délicat, fin, fade, rance, saumâtre, dégoûtant…

- Les verbes pour dire « goûter » :
Je peux *déguster, savourer, me délecter, me rassasier, me régaler, siroter, croquer, sucer, dévorer…*



Séquences à partir des pages 20-21

Travailler les mouvements de son corps comme dans le sport, le rend-il plus ou moins libre ? Une statue peut-elle être en mouvement ?

Questionner le mouvement, notamment à travers l'art en général et la danse en particulier, c'est aborder le problème de la liberté et de ses expressions corporelles, c'est-à-dire aussi de sa manifestation dans l'espace et le temps. Le mouvement est intrinsèquement lié au désir : je bouge *pour* aller vers tel endroit ou *pour* quitter tel lieu, *pour* être présent à l'autre (par exemple, lorsque je me tourne vers lui) ou à moi-même (par exemple, lorsque je m'étire). Ainsi, le mouvement est tantôt désir de s'éloigner tantôt de se rapprocher, physiquement ou symboliquement, d'un lieu, d'un autre ou d'une activité.

L'idée est de faire prendre conscience aux enfants de leur corps et de la manière dont il se meut, car cette manière de se mouvoir est une manifestation de leur singularité ; elle est une marque identitaire. Permettre aux enfants de s'approprier leurs mouvements c'est les aider à devenir eux-mêmes, librement.

Quand un enfant apprend des gestes et des mouvements précis, quand il doit les travailler et réfléchir pour comprendre leur articulation et les exécuter correctement, il soumet consciemment son corps à certaines contraintes. C'est le cas dans le sport, notamment parce que les mouvements rigoureux et précis en constituent l'un des objectifs premiers. Le corps souple doit donner un sentiment d'aisance, doit être au cœur du sentir et du ressentir, c'est-à-dire libéré des pensées mêmes qui ont permis l'acquisition des mouvements qu'il déploie. Paradoxalement, le travail par la répétition devient ce qui le libère, le rend autonome, vif et alerte, conscient de lui-même. A l'inverse, quand un enfant sent son corps soumis à des contraintes non réfléchies pour lui-même mais infligées dans la poursuite d'un autre but (comme c'est souvent le cas en classe, par exemple lorsqu'on demande aux enfants de rester assis pour écouter et apprendre) la répétition de ces contraintes entraîne l'emprisonnement du corps et favorise le manque de contrôle et d'autodiscipline de ce dernier. Il s'ensuit alors souvent une forme de désordre gestuel qui montre que le désir des enfants est ailleurs mais qu'ils ne sont pas en mesure de le cerner ni de le contrôler et encore moins de l'exprimer. Cette situation maintes fois rencontrée est vraisemblablement due au fait que l'on présuppose, souvent à tort, que pour penser il faut s'abstenir de bouger. Pourtant, l'être humain acquiert ses premières connaissances par imitation : ce constat permet déjà de montrer comment le fait d'agir et de se mouvoir, c'est advenir à soi comme corps pensant. En outre, la proprioception plus développée chez certains (comme le sont les facultés visuelle ou auditive pour d'autres) est une sensibilité au corps qui favorise davantage les apprentissages par le mouvement.

Voilà bien des réflexions qui imposent la nécessité de réfléchir conjointement à la pensée et au corps. Or d'une part, comme l'explique Ingrid Auriol, « dans la danse, le mouvement n'a d'autre visée que lui-même en son propre désir et c'est pourquoi (…) se mouvoir y signifie nécessairement s'émouvoir et émouvoir »**. D'autre part, pour reprendre cette fois les mots de Isabelle Queval, « l'histoire de la danse est marquée par une *recherche* non seulement *sur le mouvement*, mais aussi sur la perception – vision, audition, sensations kinesthésiques – *et sur la mentalisation* de l'exercice. La danse induit une véritable transformation du vécu corporel. »*** Ainsi la danse serait-elle le

* Les enjeux de ce fil rouge ont été nourris de la pensée d'Ingrid Auriol *dans* AURIOL, I., *Intelligence du corps*, Paris : les Editions du Cerf, 2013, « Apprendre à penser c'est apprendre à danser » pp. 245-270. Ils ont également été inspirés par les réflexions d'Isabelle Queval *dans* QUEVAL, I., *Le corps aujourd'hui*, Paris : Gallimard, 2008, « II.Le paradigme medico-sportif : être sain, beau et « en forme », un impératif catégorique », *8. Faire du sport*, pages 174-202.

** AURIOL, I., *Intelligence du corps*, p. 257

*** QUEVAL, I., *Le corps aujourd'hui*, p. 200.

Séquences à partir des pages 20-21

moyen par excellence pour nourrir ce questionnement sur la pensée du corps ou sur le corps pensant.

Mais quelle que soit la forme artistique développée, le travail de l'artiste est toujours le travail du corps : que ce dernier soit la matière elle-même (comme c'est le cas dans la danse) ou l'outil qui travaille la matière comme dans la création d'une sculpture par exemple. Dans ce deuxième cas toutefois, comment le geste de l'artiste rend-il l'émotion, donne-t-il à voir la couleur émotionnelle qui est en jeu dans tout mouvement alors qu'il doit précisément arrêter ce dernier ? Et si l'émotion est rendue, l'œuvre n'est-elle pas de ce simple fait dynamique ? Une statue est un objet figé. Pourtant elle peut nous émouvoir, nous ébranler, nous chambouler. L'émotion est un moteur : elle crée le mouvement. Certaines œuvres n'invitent-elles pas à cela : à rire, à danser, à se sentir mal, à réfléchir ? Si l'art peut nous emporter, c'est qu'il y a quelque chose qui dépasse l'œuvre perçue, quelque chose qui « bouge » en elle, qui la transcende.

Poser ces questions c'est finalement articuler l'art, la vie et la liberté. C'est formuler différemment le problème des liens qui existent entre l'art et la vie. Comment une œuvre d'art peut-elle être vivante ? Peut-il y avoir une vie authentiquement humaine sans art ?

Séquences à partir des pages 20-21

DISPOSITIF PHILO : « La pensée et le corps en mouvement »

> Objectifs de ce dispositif

- Du point de vue du fond (du sens investi par les participants) : prendre conscience du corps comme expression de soi ; travailler le rapport et les différences entre le corps senti d'une part, et le corps réfléchi, modelé, représenté, maîtrisé d'autre part, grâce à une réflexion sur les notions de mouvement, de pensée et d'émotion.
- Du point de vue de la forme (des opérations mentales développées chez les participants) : articuler et problématiser des concepts, des antinomies comme celles du corps et de la pensée, des parties et du tout, du mouvement et du repos, du travail et de la liberté, du mouvement naturel et artificiel ; traduire des idées en gestes et des gestes en idées.

> Préparation



- Imprimer en deux exemplaires la représentation de la Vierge folle avec le découpage proposé, au format d'une affiche (environ 4 feuilles A3). Annexe p. 58.
- Coller un exemplaire sur du carton pour le solidifier (en deux ou quatre morceaux pour faciliter le transport).
- Découper dans l'autre exemplaire les différentes parties ou sections du corps proposées.
- Coller chaque partie découpée sur du carton ou de la frigolite.
- Au verso de chacune d'entre elles, coller une petite enveloppe.
- Imprimer l'annexe « Analyse de la statue » p. 50, découper le tableau de cartes, le plier en deux dans le sens de la longueur, coller dos à dos la partie orange et la partie verte et enfin découper toutes les cartes. Eventuellement, les plastifier ou les consolider d'une manière ou d'une autre.
- Placer chaque carte dans l'enveloppe correspondant à la partie du corps abordée ou du moins à la partie du corps permettant de poser les actions et questions proposées sur la carte.
- Découper et disposer des morceaux de velcro sur l'affiche d'une part et sur les parties du corps solidifiées d'autre part, de manière à pouvoir venir décoller chaque partie du corps de sa section correspondante sur l'affiche.
- Photocopier au format A5 une représentation de *La vierge folle* pour chaque élève.
- Prévoir deux feuilles de papier calque pour en donner un petit bout (2x8 cm) à chaque élève.
- Prévoir ciseaux, marqueurs ou craies grasses de couleur en nombre suffisant.
- Imprimer l'annexe « Atelier du sculpteur » p. 51, découper les cartes. Eventuellement, les plastifier ou les consolider d'une manière ou d'une autre.
- Imprimer l'annexe « Au musée » p. 52 en nombre suffisant (une par groupe de trois).

Lire pour soi-même les enjeux du fil rouge, les questions proposées et y réfléchir en amont de l'animation.

Durée : 3 séances d' 1h30

Séquences à partir des pages 20-21

> Déroulement général

Ce dispositif se déroule en trois séances pour établir une progressivité dans la réflexion.

La première séance aura pour but de dégager différents types d'enjeux liés au corps (nudité-liberté-expression-discipline-équilibre-nature et culture-identité) et de les problématiser. La deuxième séance partira de perceptions et expériences corporelles diverses pour réfléchir aux enjeux des différentes parties du corps et du corps dans sa globalité. La troisième séance aura pour objectif d'investir tout le corps dans une réflexion sur le mouvement, l'art et la pensée, par le biais de petits jeux.

> Déroulement étape par étape

Séance 1

1. Problématisation*

a) Cueillette de questions à partir de la photo de la *Vierge Folle* de Rik Wouters

Demandez aux élèves d'écrire individuellement une question qu'ils souhaitent poser à partir de cette œuvre : « *Qu'est-ce que vous vous demandez quand vous voyez cette représentation ? Quelle question aimeriez-vous poser ?* »

Quand ils ont tous leur question écrite, demandez-leur de former des équipes de trois et de discuter ensemble de leurs questions pour n'en garder qu'une, celle qui les intéresse tous, quitte à formuler une nouvelle question collective sur base de leur discussion. Passez dans les groupes pour les aider à réfléchir et reporter au tableau les questions choisies au fur et à mesure.

Exemples de questions posées dans notre classe-pilote de 5e primaire (école Saint-Louis à Bruxelles) :
Qui est-ce comme personnage ?
Cette statue représente-t-elle quelque chose ?
Est-ce une exposition pour un musée ?
Pourquoi est-elle nue ?
Pourquoi a-t-elle pris cette position ?
Que fait-elle ?
Dans quel pays la statue a-t-elle été faite ?

b) Eclaircissement des enjeux des questions.

Puisqu'il s'agit d'une sculpture représentant un corps nu en mouvement, demandez-leur si leurs questions parlent :

- d'une partie du corps,
- du corps dans son entièreté
- d'autre chose que le corps, d'une autre idée évoquée par cette statue.

* Sur la problématisation, voir également DP 36 p. 12



Séquences à partir des pages 20-21

Exemple de discussion autour de la question « Pourquoi est-elle nue ? »

Animatrice : est-ce que cette question concerne une partie du corps, tout le corps ou autre chose que le corps ?
Enfant : tout le corps
Animatrice : qui est d'accord ?
Tous les enfants lèvent la main. L'animatrice veut aller plus loin, problématiser.
Animatrice : à partir de quand dit-on qu'une personne est nue ?
Enfant : quand elle n'a pas de vêtements
Animatrice : est-ce que quand on porte uniquement des chaussettes on est nu ?
Plusieurs enfants : oui
Animatrice : pourtant on a des vêtements…
Enfant : mais pas partout
Jean : quand on est habillé on n'habille pas tout.
Animatrice : quelle est la limite pour dire que quelqu'un est nu ?
Aleksy : ça commence quand on n'a pas de t-shirt. Parce qu'on dit « torse-nu ».
Erin : on est nu quand on montre… [gêne]
Animatrice : qui peut aider Erin ?
Aleksy : quand on montre les endroits intimes
Animatrice : c'est quoi un endroit intime ?
Aleksy : les choses qu'on n'a pas envie de montrer
Animatrice : ce sont les mêmes pour tout le monde ?
Aleksy : pas forcément. Si on a une blessure par exemple, là ou là [montre des endroits sur sa poitrine et son bras] on peut ne pas vouloir la montrer.
Keller : ce sont les endroits sensibles.
Animatrice : si la nudité ce sont les endroits intimes ou sensibles, est-ce qu'elle concerne plutôt tout le corps ou une partie du corps ?
[…]

Ce qui compte dans cet exercice de problématisation c'est que les enfants prennent conscience que derrière ce qu'ils disent ou ce qu'ils demandent, il y a des concepts, des idées générales qui opèrent. Problématiser c'est dégager des concepts en tension et chercher leurs articulations : qu'est-ce qui lie le corps à ses parties ? Qu'est-ce qui lie le corps et l'identité ? Comment s'articulent nudité et intimité ? Intimité et sensibilité ? etc…

Il n'est pas toujours facile, surtout pour des enfants, de trouver les notions-clés ou les enjeux cachés dans la question, ou même simplement d'expliquer pourquoi ce sont bien ces idées-là qui sont en jeu dans ce qui est dit. Il vaut alors la peine d'entreprendre de répondre à la question pour s'appuyer et rebondir sur les éléments présents dans la discussion.

Exemple de discussion autour de la question « Qui est-ce comme personnage ? »

Animatrice : est-ce que cette question concerne une partie du corps, tout le corps ou autre chose que le corps ?
Enfant : autre chose que le corps
Animatrice : quoi donc ? De quoi parle cette question ?
Enfant : du personnage représenté
Animatrice : quel genre de chose répondrait à cette question ?
Andrei : on donnerait son nom, son prénom

Séquences à partir des pages 20-21

Animatrice : de quoi est-ce qu'on parle alors quand on donne le prénom et le nom des gens ?
Enfant : de leur identité
Animatrice : parler d'identité est-ce parler du corps ou d'une partie du corps ?
Enfant : pas uniquement
Youssef : mais madame, pour certaines personnes, leur corps c'est leur identité.
Animatrice : que veux-tu dire ?
Youssef : c'est important pour elles de montrer qu'elles sont des femmes ou des hommes par exemple.
[…]
Autre extrait de discussion autour de la question « Que fait-elle ? »
Natalia T : elle danse. J'ai déjà vu ma maman qui dansait comme ça.
Animatrice : c'est quoi danser ?
Andrei : danser c'est un sport
Ayman : c'est bouger son corps.
Animatrice (marchant et gesticulant) : là je bouge mon corps, est-ce que je danse ?
Youssef : c'est un mouvement de liberté
Laura : c'est faire des gestes volontairement
(…)
Animatrice : avez-vous une autre idée de ce qu'elle est en train de faire ?
Laura : elle dit bonjour à quelqu'un
Ayman : elle ne fait rien, elle est immobile.
Aleksy : elle pose. Une personne a posé et on a fait la statue
Salma : elle s'étire
Natalia A. : elle va tomber
Animatrice : c'est rigolo toutes ces interprétations à partir de ce qu'on voit tous. D'après ce que vous avez dit, cette question concerne-t-elle une partie du corps, tout le corps ou autre chose que le corps ?
Ayman : tout le corps. Pour savoir ce qu'elle fait on regarde tout le corps.

Séance 2

2. Jeu : Analyse de la statue.

En fonction des regroupements qui auront été effectués entre les questions et la statue, vous pourrez leur proposer d'aborder en priorité les parties qui sont concernées par leurs questions.

A chaque partie du corps de la sculpture sont associées une action à accomplir individuellement et une question de réflexion à discuter collectivement. Il s'agit de commencer systématiquement par l'action afin que son expérience serve ensuite la discussion de groupe.

Pour la tête :

Action : Transforme les traits de son visage pour lui donner une expression de peur.

Réflexion : Qu'est-ce qu'une émotion ? Quelle différence fais-tu entre une émotion et un sentiment ? Quels liens y a-t-il entre le corps et les émotions ?



Séquences à partir des pages 20-21

Exemple de réflexion sur ces questions :

Erin : l'émotion on peut la voir. Le sentiment il peut rester caché.
Animatrice : l'émotion est à l'extérieur et le sentiment est plus intérieur, c'est cela ?
Erin : oui.
Animatrice : tu peux donner un exemple ?
Erin : si on est triste, ça va se voir sur notre visage. Mais on peut avoir le sentiment d'être seul, se sentir seul sans que personne ne s'en aperçoive.
(…)
Animatrice : quel est le lien entre l'émotion et le corps ?
Edmond : on est « hors de nous » quand on a une émotion. On n'a plus notre esprit.
Osman : on ne réfléchit plus
Fatih : quand on a la joie on « pète un câble », comme si on était fou.

Pour le tronc :

Action : Habille cette personne à l'aide de marqueurs ou de pastels gras, de manière à comprendre et suggérer le mouvement et la forme du corps.

Réflexion : Pour quelles raisons porte-t-on des habits ? Qu'est-ce que la nudité ?

Exemple de réalisation

(Natalia) :

Pour le bras droit (à gauche pour nous) :

Action : Décalque le bras, reporte-le sur une feuille et prolonge-le par un dessin représentant une autre attitude possible avec ce geste.

Réflexion : le corps n'est-il que la somme de ses parties ou dégage-t-il quelque chose de plus ?

Pour le bras gauche (à droite pour nous) :

Action : Invente un geste de la main ou reproduis un geste habituel de la main.

Réflexion : la main est-elle une partie du corps comme une autre ?

Pour la jambe droite (jambe soulevée) :

Action : Mets-toi dans une position naturelle et puis dans une position artificielle, pas naturelle.

Réflexion : Danser est-ce naturel ?

Séquences à partir des pages 20-21

Exemple de réflexion sur cette question :

Aleksy : oui c'est naturel car ça vient du cœur.
Riyadh : les positions naturelles sont celles qu'on fait régulièrement
Edmond : la danse c'est quelque chose de joyeux ; on ne peut pas être en colère et danser.
Keller : mais ce n'est pas naturel pour tout le monde.
Aleksy : chacun a son style.

Pour la jambe gauche (pied à terre) :

Action : Tente de reproduire cette position et de tenir 10 secondes immobile !

Réflexion : De quoi dépend notre équilibre ?

Exemple d'action :



(Aleksy, Mireille, Andrei, Silviu)

Exemple de réflexion sur cette question :

Aleksy : il faut des yeux pour avoir de l'équilibre
Laura : les aveugles ont de l'équilibre !
Jean : quand on a le vertige, le regard nous perturbe.
Emile : l'équilibre ça dépend du poids.
Erin : les minces et les gros peuvent avoir de l'équilibre.
Riyadh : on n'a plus l'équilibre quand une partie du corps est trop loin. C'est parce qu'il y a quelque chose de lourd au sol que la statue tient sinon elle tomberait.
Animatrice : ce serait quand même lié au poids alors ?
Osman : l'équilibre c'est une question d'habitude.

Tout le corps :

Action : Invente un titre à cette sculpture

Réflexion : Une statue peut-elle être en mouvement (cf. enjeux du fil rouge)

Séquences à partir des pages 20-21

Séance 3

3. Jeu : L'atelier du sculpteur.

Transmettre une émotion par le biais de l'art n'est pas si évident. C'est tout le travail de l'artiste. Les enfants vont à présent se confronter à cette réalité. Proposez-leur de devenir des sculpteurs à l'instar de Rik Wouters. Par équipe de trois, les enfants se répartissent les rôles comme suit : l'un sera le sculpteur, un deuxième sera la « matière » à sculpter et le troisième sera le critique d'art. Chaque sculpteur reçoit une carte* sur laquelle est donnée une idée qu'il doit sculpter – mettant en scène une émotion – mais il la garde secrète. Au signal de l'animateur, ils disposent chacun de trois minutes pour représenter cette idée en « modelant » leur condisciple. Les enfants qui servent de « matière » se laissent faire comme de la terre glaise plutôt que comme des pantins désarticulés : si le sculpteur lève leur bras ou étire leur bouche ils gardent la pose, ne relâchent rien. Une fois le temps écoulé, chaque critique d'art tente de comprendre l'œuvre du sculpteur de son groupe et doit lui trouver un titre. *

4. Jeu : Au musée.

Une fois sorties de l'atelier, les statues sont exposées au musée. Les enfants, toujours par équipe de trois, changent de rôles : un enfant (pas forcément le même) fera la statue, un autre le gardien de musée et le troisième la caméra de surveillance.

Disposez en cercle autant de chaises qu'il n'y a de groupes tout en espaçant celles-là au maximum. Les enfants jouant les statues se placent au centre du cercle dans la même position que celle travaillée par leur groupe dans l'atelier, incarnant donc une émotion particulière. Les enfants jouant les gardiens de musée s'asseyent sur les chaises en cercle et les enfants jouant les caméras de surveillance se placent en observateurs à l'extérieur du cercle, assis à une table pour pouvoir noter ce qu'ils observent**.

C'est alors que vous allez introduire une petite narration pour les faire bouger et s'exprimer par le corps autour des six émotions de base : joie, surprise, peur, colère, tristesse et dégoût. Spécifiez-leur bien les consignes au préalable : « *Je vais à présent vous raconter une histoire qui se passe au musée. Les statues et les gardiens devront jouer ce que je raconte en étant très attentifs. Les statues ne peuvent se déplacer qu'à l'intérieur du cercle ; à l'inverse les gardiens ne peuvent se déplacer qu'à l'extérieur du cercle lorsqu'ils font leur ronde. Les caméras de surveillance ne surveillent que les statues et enregistrent sur leur feuille ce qu'elles observent. Je vais décrire les attitudes à prendre, il s'agira de les représenter de manière dynamique et quand je dirai STOP, les statues devront s'arrêter en mouvement, faire ce qu'on appelle un arrêt sur image. Dès que je reparlerai d'elles, les statues pourront se remettre en mouvement.* » Assurez-vous avant de commencer que les observateurs comprennent bien leur grille d'analyse de la situation. Attention, les critères doivent rester secrets, les statues ne doivent pas savoir à propos de quoi elles sont surveillées sans quoi cela biaiserait l'expérience.

Narration :

« C'est la nuit, le musée a fermé ses portes au public. Les statues, trop contentes de pouvoir se dégourdir les jambes, parcourent le musée avec

* Pour les cartes des sculpteurs, voir l'annexe au jeu « L'atelier du sculpteur » p. 51.

** Pour les critères d'observation des caméras de surveillance, voir l'annexe au jeu « Au musée » p. 53.

Séquences à partir des pages 20-21

allégresse (c'est-à-dire en montrant leur joie). *Elles ne prêtent nullement attention aux gardiens qui commencent leur tournée et ne les entendent pas approcher. Tout à coup, au détour d'une galerie, elles se retrouvent nez à nez avec eux. Elles se figent dans une attitude de* surprise. STOP. *Les gardiens les regardent suspicieux et vont se rassoir à leur poste. Les statues l'ont échappé belle, elles se rendent compte tout à coup qu'elles tremblent de* peur *et se remettent à marcher prudemment, apeurées, en regardant à gauche à droite jusqu'à se retrouver à nouveau devant un gardien, effrayées.* STOP. *Heureusement, entre-temps les gardiens se sont assoupis sur leur chaise. Remises de leur torpeur, les statues fulminent, sortent de leurs gonds, sont folles de rage de l'état de stress dans lequel cette surveillance permanente les place. Elles parcourent enragées le musée, avec des gestes de* colère *manifestes. Mais soudain, elles sont arrêtées net dans leur élan car elles entendent la sonnerie d'ouverture du musée.* STOP. *Elles regagnent alors avec* tristesse *leur place initiale, toutes dépitées de ne pouvoir s'amuser davantage.* STOP. *Les gardiens font une dernière ronde et tout endormis qu'ils sont encore, ils ne s'aperçoivent pas que les statues se sont transformées. Quand ils vont se rassoir les statues font une dernière moue de* dégoût *en les regardant partir et elles s'immobilisent ainsi pour de bon.* STOP. »

Une fois l'histoire terminée, demandez aux observateurs de faire part de leurs observations et aidez-vous de leurs réponses pour introduire à point nommé l'une ou l'autre des questions suivantes dans le but d'alimenter une réflexion sur le corps, la pensée et le mouvement :

- L'exercice du corps empêche-t-il celui de la pensée ?
- L'exercice de la pensée empêche-t-il celui du corps ?
- Quand ton corps est-il libre ?
- Comment le corps exerce-t-il sa liberté ?
- Travailler les mouvements de son corps, comme dans le sport, le rend-il plus libre ou moins libre ? (cf. enjeux du fil rouge)
- Discipliner son corps l'empêche-t-il d'être libre ?
- Le corps peut-il être l'esclave ou le prisonnier de ses mouvements ?
- Peut-on réaliser des mouvements libres si l'on réfléchit en même temps ?
- Peut-on penser en mouvement ?
- Et peut-on bouger en pensant ?
- Penser en bougeant et bouger en pensant est-ce la même chose ?
- Faut-il toujours choisir entre penser ou bouger ?
- Y a-t-il une forme de pensée propre au corps ?
- Le mouvement, est-ce la pensée du corps ?
- Quelles différences fais-tu entre un corps en mouvement et un corps au repos ?
- Une statue peut-elle être en mouvement ? (cf. enjeux du fil rouge)
- Qu'est-ce qui est en mouvement dans une œuvre d'art ?
- Préfères-tu être un corps sculpté ou un corps qui sculpte ?

5. Prolongement avec les pages 6-7 de la revue « Défi yoga »

Les pages 6 et 7 de ce numéro abordent d'une autre manière la problématique du rapport corps-esprit à l'aide de postures de yoga. Il serait intéressant de contrebalancer l'expérience du mouvement réalisée jusqu'à présent par une expérience des deux postures « immobiles » proposées dans ce numéro. Et de comparer ensuite les expé-

riences : « Quand sentez-vous mieux ou écoutez-vous mieux votre corps, lorsqu'il est en mouvement ou au repos ? Et dans quel cas vous sentez-vous mieux ? »

En outre des pistes pédagogiques à partir de ces pages sont proposées en pages 6-7 de ce dossier pédagogique.

6. Au secours ! Ils ne s'écoutent pas...

Comment ne pas parler d'écoute et des signes de l'écoute dans un numéro sur le corps ?

Écouter ne se réduit pas à une forme de politesse ; ce n'est pas simplement attendre son tour pour parler. Écouter l'autre, c'est se décentrer pour tenter de comprendre le point de vue de l'autre, tenter de l'intégrer. Il s'agit bien là d'un apprentissage, d'un résultat à obtenir dans la durée, et non d'un prérequis des participants.

C'est par un travail sur les **conditions de circulation de la parole** que pourra s'installer progressivement une écoute active. D'une part, le respect des règles de fonctionnement est indispensable, notamment celles qui concernent la prise de parole. L'animateur ne doit pas déroger à la règle même si les interventions spontanées de certains élèves lui semblent porteuses et riches de sens. Il rappelle que l'on parle pour tout le monde ou bien pour personne – c'est-à-dire qu'alors on se tait – et qu'il s'agit d'une construction collective, non pas d'une succession d'apartés avec l'animateur. Chaque contribution doit être soutenue et portée par tout le groupe. C'est pourquoi d'autre part, une grande importance doit être accordée **aux signes de l'attention portée à l'autre**. Et l'animateur doit être le premier à montrer l'exemple et à impulser le mouvement à l'aide des questions qu'il pose dans la bienveillance : *Est-ce que ce que tu dis apporte quelque chose de nouveau ? Peux-tu expliquer en quoi ton intervention amène quelque chose de neuf ? Qui a compris ? Qui peut reformuler ? Est-ce bien là ce qu'il/elle avait exprimé ? Qui peut l'aider à exprimer sa pensée ? Est-ce cela que tu as voulu dire ?* Poser ce genre de question c'est prendre le temps d'observer et de traduire pour soi les propos de l'autre ; c'est **présupposer qu'il pense**, c'est soutenir que quelque chose l'a amené à dire ce qu'il a dit et par conséquent l'aider à articuler son raisonnement. C'est une posture éminemment éthique qui considère toujours l'autre comme un interlocuteur valable. D'ailleurs, la dimension valorisante de l'activité philosophique est fréquemment perçue par les élèves parce qu'elle fait appel directement, non pas à des connaissances, mais à des opérations de l'intellect, à *leur* intelligence. Même ceux qui éprouvent habituellement des difficultés se sentiront **valorisés d'être traités comme des êtres pensants**, capables de produire des idées, et non comme des élèves en difficulté qui n'arrivent pas à comprendre ce qu'on leur demande.

Si l'animateur a un grand rôle à jouer dans l'exemple qu'il donne et dans la dynamique qu'il insuffle, différentes règles peuvent bien évidemment être mises en place pour travailler l'écoute :

- **Ne pas lever la main pendant que l'autre parle**. Installer cette discipline permet à celui qui s'exprime de le faire sereinement, sans qu'une volée de mains levées ne vienne lui signifier qu'il est insignifiant. Et cela contraint celui qui attend à faire davantage attention à ce qui est dit, à ce qu'il se passe, sans attendre bras levé à

Séquences à partir des pages 20-21

écouter ses propres pensées pour ne pas les oublier quand viendrait son tour.
- **Ne pas répéter une idée déjà émise.**
- Commencer par reformuler ce qui vient d'être dit avant de pouvoir donner sa propre idée.
- Commencer par **questionner** l'idée proposée par autrui, plutôt que d'affirmer d'autres idées, qu'elles soient identiques, opposées, ou nuancées. Cela force à creuser et approfondir l'idée d'autrui en lui donnant une réelle valeur d'hypothèse à tester.

L'écoute est liée à la capacité à se concentrer et à faire attention. Problématiser avec les élèves leur concentration est un bon moyen de les rendre responsables et conscients de ce qui se joue en eux – les stratégies mentales qu'ils utilisent ou non – lorsqu'ils accrochent à l'activité ou lorsqu'ils en décrochent et qu'ils n'écoutent plus ce qu'il se passe. Cette problématisation peut commencer par une simple paire de questions, par exemple lorsque vous avez l'impression que la qualité d'écoute a baissé ou qu'un enfant en particulier est déconcentré :

- *Est-ce facile ou difficile d'écouter les autres/de rester concentré ?*
- *Et qu'est-ce que tu montres aux autres, que c'est facile ou difficile ?*

Cette paire de questions permet de se rendre compte qu'entre l'idée qu'on se fait d'une tâche et la manière dont on la vit et dont on la traduit dans son comportement, il y a très souvent un hiatus. Dans ce cas précis, cette prise de conscience aide à se reconnecter à soi et à son corps, à écouter les besoins de ce dernier pour mieux le maîtriser ; un premier pas important vers la possible écoute de l'autre…

Séquences à partir des pages 20-21

LEÇON D'ÉDUCATION ARTISTIQUE - ÉDUCATION PHYSIQUE : Le corps en mouvement avec l'art *

1. Mettre en mouvement les corps de tableaux

> Préparation

L'expérience de reproduire fidèlement la mise en scène et de mimer des personnages d'un tableau a peut-être été déjà faite en classe. Ici on proposera de mettre en mouvement un ou plusieurs personnages, d'agir gestuellement sur les corps du tableau.

« *Agir dans les représentations :… Pupp'Art, imaginé par Mosquito, est un dispositif qui propose à chacun de revêtir les contours d'un personnage de Manet, Calder, Matisse… Ainsi réinterprétée, l'œuvre initiale « s'anime en temps réel, s'échappant de son carcan pour donner naissance à une interaction entre image et réalité.* » » (1)

On regardera (si pas les élèves, l'enseignant préalablement) la vidéo de l'expérience avec le dispositif *Mosquito.* **

Avec cette installation numérique reproduisant la gestuelle corporelle du spectateur, l'œuvre d'art s'anime : le personnage de l'œuvre s'échappe de son carcan, il bouge et danse en même temps que le spectateur. On en utilisera l'idée, sans le dispositif numérique, de manière artisanale.

> Matériel

- Pour chaque œuvre choisie : une reproduction en A3 au tableau ou une projection de l'image sur un mur blanc de la classe, 3-4 photocopies en N/Bl, 3-4 feuilles calques.
- Un appareil photo.

> Déroulement

1.1. Tester l'expérience

Avec l'œuvre de Rik Wouters reproduite dans *Philéas & Autobule* :

- La classe est divisée en deux : tour à tour, les élèves sont danseurs ou observateurs.
- Observer la sculpture et prendre sa posture, répartis dans l'espace libéré dans la classe.
- « Au signal, selon un rythme, une musique que vous aurez dans la tête, mettez-vous en mouvement en imaginant que vous êtes ce personnage qui, magiquement, est libéré de sa pose et peut bouger. Ne vous déplacez pas de plus d'un mètre par rapport à votre point de départ ». L'expérience peut durer 15 à 30 secondes.
- Au signal stop, chacun se fige quelques secondes, le temps que les observateurs regardent les postures.
- Retour de tous à la posture de départ.

Face à un tableau comme *Le déjeuner sur l'herbe* de Manet *** :

Réaliser une première expérience avec un groupe devant toute la classe à titre d'exemple.

* Activités inspirées notamment par : http ://jocelyne-quelo.fr/ ?Images-corps-et-mouvements (1)

Et par : *Le corps dans l'œuvre,* http ://mediation.centre-pompidou.fr/education/ressources/ENS-corps-oeuvre/ENS-corps-oeuvre.htm (2)

Voir aussi : *Le corps en mouvement : compétences et activités par cycles,* http ://www.histoiredesarts32.com/arts%20du%20visuel/LE%20CORPS%20EN%20MOUVEMENT.pdf (3)

** www.mosquito.fr/laboratoire/article/pupp-art ou https ://vimeo.com/24870351

*** http ://commons.wikimedia.org/wiki/File :Édouard_Manet_-_Le_Déjeuner_sur_l'herbe.jpg

Séquences à partir des pages 20-21

- Répartir les rôles dans le groupe : des élèves-personnages, un élève-metteur en scène et des élèves-dessinateurs qui dessineront l'arrêt sur image.
- Aux élèves qui se sont répartis les personnages du tableau :
« Observez d'abord bien ce tableau, ce que vous y faites, vos gestes. Vous allez prendre la pose, reconstituer cette scène fixe, selon les conseils du metteur en scène.

Maintenant imaginez déjà comment vous pourriez faire lever et bouger votre personnage : le faire danser, l'entraîner dans des mouvements rythmés, selon votre style, pendant 15 à 30 secondes. »

- Ces élèves prennent la pose fixe selon le modèle du tableau, devant celui-ci, guidés par le metteur en scène qui rectifie.
- Au signal, un élève-personnage volontaire se met en mouvement et improvise une première fois une petite chorégraphie. Au bout de 15 à 30 secondes, l'enseignant l'arrête et lui demande de recommencer à peu près la même séquence.
- L'élève-metteur en scène l'arrête sur un mouvement qui lui plait. L'élève-personnage tient la nouvelle pose.
- Le groupe des dessinateurs dessine la silhouette arrêtée dans cette posture, en décalquant une esquisse du reste du tableau.

L'enseignant photographie aux différents moments.

1.2. Réaliser l'expérience face à d'autres tableaux

Soit en petits groupes simultanés si les élèves sont assez autonomes, soit par petits groupes successifs, devant le reste de la classe.

- Face à d'autres reproductions de tableaux dont on dispose. Par exemple :

Van Gogh, *La méridienne*, Seurat, *Un dimanche après-midi sur l'île de la Grande Jatte*, De La Tour, *Le tricheur à l'as de trèfle*…

Il y a aussi des tableaux dont les personnages, comme chez Wouters, sont déjà dansants, ce qui peut être plus incitatif :

Haring, *Pop Art*, Matisse, *La danse* ou *Jazz*, Picasso, *Les trois danseurs*… *

- Refaire l'expérience de la même manière. Réaliser une exposition des œuvres avec leurs interprétations animées (dessins et photos).

Réfléchir :

Que se passe-t-il lorsque nous nous imaginons être un personnage et que nous bougeons en nous identifiant à lui ? Sommes-nous capables de bouger différemment ? Découvrons-nous une créativité dans le mouvement ?

Nous exprimons-nous de manière différente à notre habitude en imaginant être un personnage ? Comment notre corps obéit-il à notre imaginaire ? Est-ce alors la pensée qui nous guide ? Si ce n'est pas la pensée, qu'est-ce qui guide nos mouvements ?

* Voir aussi : Béatrice Fontanel, *Autour du corps*, coll. Mon premier musée, éd. Palette



Séquences à partir des pages 20-21

2. Décomposer des mouvements et comparer à des œuvres d'art futuristes

> Préparation et matériel

Photocopier des instantanés photographiques décomposant le mouvement, comme *Running Broad Jump* d'Eadweard Muybridge, 1887 et *Saut à la perche* d'Étienne-Jules Marey, 1890. *

« *À partir des années 1870, le Français Etienne-Jules Marey et l'Américain Eadweard Muybridge se servent d'instantanés photographiques pour décomposer le mouvement des êtres vivants. En dissociant, en figeant, en analysant les poses successives de leurs modèles, les deux hommes peuvent capturer le détail des activités sportives ou des gestes de la vie courante. Par le biais de ces séquences rapprochées, ils obtiennent avec précision les images de ce qu'on ne peut percevoir à l'œil nu. En arrêtant le temps et le mouvement, ils réussissent à voir l'invisible… les artistes s'attaquent à la représentation humaine, en donnant une image disloquée, géométrisée, déformée, défigurée… Les travaux de Marey et Muybridge auront ainsi une profonde influence sur des artistes comme Rodin, Bouguereau, Whistler, Eakins et Degas, lequel s'inspira de Marey pour peindre des danseuses dans diverses positions. Au XXe siècle, les cubistes et les futuristes se plairont à décomposer le mouvement plus ou moins schématiquement.* » (1)

> Déroulement

Observer des œuvres photographiques classiques, comme celles de Marey et Muybridge :

Essayer de formuler, selon sa sensibilité et avec ses mots, ce que ces œuvres donnent à voir d'extraordinaire.

S'en inspirer pour expérimenter : Décomposer le mouvement de la marche :

- Une file de 6 élèves numérotés de 6 à 1 (le premier de la file étant le n°6) démarre une marche au même pas le long du tableau. Après un entraînement pour bien marcher au même pas dans un mouvement de tout le corps, la file se remet en marche et l'enseignant marque l'arrêt de chacun en criant leurs numéros successivement de 1 à 6. À l'appel de son numéro, chaque élève se fige, tient la posture. On peut recommencer l'expérience pour mieux coordonner…
- La classe observe la file d'élèves devant elle : on a là une décomposition des mouvements de la marche. On prend une photo et/ou on croque les silhouettes selon des gabarits simplifiés donnés. **
- Coller ensemble les croquis pour réaliser une image fixe du mouvement de la marche décomposé, comme sur les œuvres de Marey et Muybridge.
- Réaliser un *folioscope* (et éventuellement un *thaumatrope*) ***

Comparer à des œuvres d'art qui décomposent le mouvement :

En particulier, Marcel Duchamp, *Nu descendant l'escalier*, 1912. ****

* http ://commons.wikimedia.org/wiki/Eadweard_Muybridge#mediaviewer/File :Muybridge_ascending_stairs.jpg ; www.his-toire-image.org/pleincadre/index.php ?i=454&id_sel=undefined

** www.ac-orleans-tours.fr/art-sappliques/docs/dessinanime.pdf

*** www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/IMG/pdf_Netia59a-aclille.pdf

**** www.clg-camus-gargenville.ac-versailles.fr/spip.php ?article484

Voir aussi les *œuvres futuristes de* Giacomo Balla (*Dynamisme d'un chien en laisse*, 1912) et Umberto Boccioni.

Séquences à partir des pages 20-21

> Prolongements

- En éducation physique : Apprendre à mieux exercer tel ou tel mouvement, le décomposer, le corriger et dessiner les postures. Repérer les mouvements qui menacent ou qui protègent le dos.

- En éveil scientifique : « Comment cela se passe-t-il à l'intérieur du corps lorsque nous bougeons ? ». Selon le niveau des élèves, imaginer (poser des hypothèses en dessinant), comprendre (observer des planches anatomiques) et apprendre les noms de certains muscles et certaines articulations qui président, en tel endroit du corps, à un mouvement (marcher, attraper, etc.).

3. Déconstruire des silhouettes et reconstruire des personnages fantaisistes (jeu du « cadavre-exquis »)

> Préparation et matériel

Pour la première partie, il s'agit de découper des images de corps dans des revues pour ensuite recréer des silhouettes fantaisistes. Les proportions peuvent être ou non respectées.

La classe doit disposer d'un bon stock de magazines. L'enseignant aura découpé quelques silhouettes avec lesquelles il fera la démonstration pour lancer l'activité. Un fauteuil, un arbre… découpés seront utilisés aussi. Des enveloppes sont prévues avec une étiquette « Têtes », …

La 2e partie permettra de refaire l'exercice avec les photos des élèves. Il faudra leur demander la permission d'utiliser leur image. En instaurant un climat positif, on garantira la préservation de l'image de soi de chaque élève (en contrôlant cela au fil de l'activité, en laissant des collages contestés de côté) : exercice, pas toujours facile, de la liberté d'expression et du respect des personnes.

Il faudra disposer d'un appareil photo et d'une imprimante.

> Déroulement

3.1. Personnages fantaisistes à partir de silhouettes de magazines

Observer la démonstration par l'enseignant :

3 silhouettes découpées, séparées en 3 ou 4 parties, mélangées puis réunies en un personnage au tableau.

« Nous allons découper des silhouettes dans des magazines. Pour chaque silhouette, nous allons ensuite découper les différentes parties du corps pour les séparer. Nous allons ensuite rassembler les éléments du même type : toutes les têtes ensemble, toutes les jambes ensemble, tous les bustes et les bras ensemble. En tirant un élément de chaque type au hasard, on pourra reconstituer un corps fantaisiste. Il faudra coller ensemble les éléments qui composent la silhouette fantaisiste et présenter des silhouettes dans toutes sortes de postures : assise, couchée, montant un escalier… »

Séquences à partir des pages 20-21

S'installer en groupe pour découper :

- Découper des silhouettes sans fond. Choisir des postures variées.
- Découper aussi des éléments de décor où les silhouettes pourront s'appuyer, s'asseoir, se coucher, sauter (chaise, divan, arbre…).
- Classer dans des enveloppes bien intitulées :

Des têtes / des bustes et bras / des bassins / des jambes / des éléments de décor.

(On peut décider de ne pas prendre les bassins séparément en découpant au niveau des hanches)

Coller individuellement des éléments puisés dans les enveloppes de son groupe :

- Faire tourner les enveloppes dans le groupe et y tirer chacun, au hasard, un exemplaire de toutes les parties du corps et un élément d'appui.
- Réaliser personnellement son collage.
- Selon le temps dont on dispose, recommencer la procédure pour réaliser un nouveau collage.

On peut permettre un re-tirage dans une enveloppe pour que l'élève puisse échanger une partie de corps qu'il ne souhaite pas garder. On peut le laisser dessiner l'élément d'appui du personnage s'il souhaite créer un mouvement particulier comme monter un escalier, nager…

Présenter oralement et réunir les personnages créés :

- Raconter son image aux autres, en imaginant qui est ce personnage et ce qu'il fait là.
- Réunir les personnages (tous ensemble ou par groupes) sur des affiches. La description peut alors déboucher sur une narration plus imaginative et complexe. On peut coller et dessiner de nouveaux éléments de décor…

3.2. Personnages fantaisistes à partir des photos des silhouettes de la classe

« Pourrions-nous recréer les silhouettes à partir de nos propres photos imprimées ? »

- Poser les conditions :

« Nous allons jouer avec nos images, nous prêter chacun à un jeu comme dans un *casting* où l'on décide ici de créer UN personnage à partir de PLUSIEURS autres. Tout le monde est-il d'accord de permettre qu'on touche à notre silhouette, qu'on soit d'une certaine manière *déconstruit* puis *reconstruit*, qu'on nous *mette en scène ?* »

« Chacun sera responsable de rendre son collage valorisant à l'égard des autres ! »

- Se photographier :

Les élèves vont se photographier l'un l'autre, au même endroit et à même distance, dans une posture et avec une expression choisies personnellement. L'enseignant se prêtera à l'exercice en modifiant légèrement la distance pour avoir une taille équivalente à celle des élèves.

- Imprimer toutes les photos sur A4 en noir et blanc.

Séquences à partir des pages 20-21

- Découper et classer :

Placer dans des enveloppes (éventuellement 2-3 séries pour une rotation plus rapide) : Les têtes / les bustes et bras / les jambes.

- Installer tous les bancs en rond, chacun avec sa feuille de dessin et son matériel de collage et faire passer les enveloppes : « Puisez un élément de chaque enveloppe au hasard ».

Le premier puise au hasard une tête, le suivant puise au hasard un tronc, le suivant puise au hasard des jambes, etc.

- Réaliser individuellement les collages.

- Les exposer, plutôt silencieusement.

Réfléchir :

- Y a-t-il encore quelque chose de notre personne dans ces images de personnages qui n'ont que telle ou telle partie de notre corps ?

Avec les aînés :

- Que peut-il se passer lorsqu'on a reçu une greffe d'organe ?

- Que peut-il se passer chez une personne qui a transformé son image par la chirurgie (parce qu'elle ne veut pas qu'on la reconnaisse ou parce qu'elle déteste telle partie de son corps) : est-elle encore « elle-même » ? »

4. Déformer pour montrer sur tous les angles

> Préparation et matériel

Au début du XX^{e} siècle, les peintres Picasso et Braque inventent le *cubisme* qui fait voler en éclats la représentation réaliste du corps humain. « Je peins les objets comme je les pense, et non comme je les vois », dit Picasso. Pour représenter un volume (une chaise, un corps…), les cubistes le décomposent en un grand nombre de facettes vues d'angles différents, puis ils le recomposent en juxtaposant ces formes, en les imbriquant de manière redondante. Un peu comme si la peinture, avec ses 2 dimensions, s'appropriait la 3^{e} dimension de la sculpture. Hockney, peintre et photographe, a réalisé des photos où il s'inspire de Picasso pour figurer des paysages, des objets et quelques personnages en décomposant puis en recomposant ses photos. Cela donne une image déformée, comme une sorte de mosaïque ou une image vue à travers une vitre brisée.

Des œuvres seront observées pour comprendre la démarche cubiste.

Chacun disposera d'une photocopie A4 comprenant 3 photographies différentes d'une même personne, inconnue des élèves, du matériel pour découper et coller et d'une feuille de dessin.*

* Document et exemples dans : http ://www.ac-caen.fr/ia61/ress/portail/culture/public/PHOTOGRAPHIE/pratiques/Pratique5-Portrait.pdf

Séquences à partir des pages 20-21

> Déroulement

- Observer des œuvres : David Hockney, le montage-photo *Mother* et une œuvre de peinture cubiste. *

Remarquer les juxtapositions de points de vue différents, saisir que la représentation cubiste veut montrer une vision plus complète, plus suggestive et non plus ressemblante, de la réalité.

- Découper et coller :

« Vous allez essayer, comme Picasso dans ses expériences *cubistes* et comme Hockney dans ses montages-photo, de représenter une personne sous différents angles à la fois : En découpant des éléments des 3 photos et en les collant ensemble, réalisez un portrait unique qui rassemblera des points de vue différents pour certaines parties du corps et du visage. Le portrait reconstitué doit rester assez reconnaissable pour quelqu'un qui connaîtrait la personne. »

- Observer les collages affichés et formuler ses impressions.

Réfléchir :

- Voyons-nous une personne différemment selon l'angle de vue : de face ou de dos, de profil, de haut… ?
- Notre position face à quelqu'un (à côté, de dos, en hauteur…) nous le fait-elle percevoir différemment ?
- Faire l'expérience de se voir de dos avec deux miroirs : quelle surprise ? **

5. Imiter des artistes qui ont utilisé leur corps pour peindre

> Préparation et matériel

- Pour s'inspirer de Jackson Pollock :

« … Disparaissant en tant qu'image, le corps devient perceptible sur la toile comme trace réelle de l'artiste à l'œuvre. Quittant le chevalet pour se poser au sol, ou se dressant à la verticale pour épouser l'espace du mur, la toile est le support d'une création qui repose sur le geste renvoyant à un corps unique, celui de l'artiste. » (1)

L'artiste américain projetait des gouttes et dégoulinures de peinture sur ses toiles étendues au sol, en tournant autour du tableau, en *dripping*. La toile porte ainsi les traces de gestes multiples : rapides ou lents, calmes ou nerveux, amples ou serrés…

On montrera aux élèves quelques œuvres de Pollock par exemple : *Convergence*, 1952 (1) et une photo de l'artiste en train de peindre (3) ***

Il faudra une grande surface de papier (côté blanc d'un lai de papier peint par exemple), fixée au sol ; des pots de peintures posés sur les côtés (couleurs primaires : jaune, rouge, bleu) avec un gros pinceau dans chaque pot.

- Pour s'inspirer d'Yves Klein :

« *Usant de la technique des pinceaux vivants, Yves Klein laisse au corps humain le soin de faire le tableau, mettant ainsi l'artiste en retrait. Et c'est bien une mesure du vivant que l'artiste veut communiquer. Les Anthropométries sont le résultat de performances réalisées en public avec des modèles dont les corps enduits de peinture viennent s'appliquer sur le support pictural.* » (1)

* www.kevinroy.com/mediawiki/index.php ?title=File :David_Hockney_-_Mother_I_(1985).jpeg

** Pour le point de vue technique, voir aussi DP35, fiche 5 : *Comment la presse écrite pratique-t-elle l'art de l'image ? Découvrir comment on peut photographier un personnage.*

*** Voir aussi :

http ://www.harley.com/art/abstract-art/images/%28pollock%29-lavender-mist.jpg

http ://www.dl.ket.org/webmuseum/wm/paint/auth/pollock/pollock.eyes-heat.jpg

https ://www.youtube.com/watch ?v=KI3TsNpRE8E

https ://www.youtube.com/watch ?v=JZ3glUYHa3Q

Séquences à partir des pages 20-21

> Déroulement

5.1. Comme Pollock

La consigne devra bien indiquer que c'est le geste qui doit primer, entraîner la trace et non pas l'inverse (d'habitude on vise un résultat et on fait le geste qui le permet).

- Observer des œuvres de Jackson Pollock, observer une photo de l'artiste en train de peindre.

- Observer l'enseignant qui mime des gestes tout en expliquant la consigne :

« Vous allez emporter un pinceau bien trempé, vous allez vous pencher, faire des gestes de toutes sortes avec le bras mais aussi avec tout le corps, tout en marchant ou en restant sur place, librement : pour voir comment vos gestes, sans que vous le fassiez exprès, laissent des traces sur le papier. Vous reprenez de la couleur et vous en changez dès que vous trouvez que vos traces ne sont pas suffisantes. »

Une variante : réaliser ce dripping en petit groupes de 3, chaque élève d'une couleur :

« Vous êtes bleu (ou jaune ou rouge), vous bougez et laissez des traces en fonction de votre caractère, comment vous vous imaginez bleu (ou jaune ou rouge)… »

5.2. Comme Klein

En s'inspirant d'Yves Klein, utiliser des parties du corps comme des pinceaux.

- Observer des œuvres et deviner comment elles furent créées.*

- Selon les possibilités (notamment de se laver ensuite), les élèves vont utiliser des parties de leur corps pour couvrir leur feuille de peinture : main, doigt, poignet, avant-bras, oreille, pied… Ils utilisent de la peinture au doigt pour couvrir leur feuille de ces empreintes de parties du corps. Le bleu comme Klein peut être imposé ou une autre couleur. Créer un tableau de traces en une seule couleur marquera la filiation et permettra de donner plus de sens à un retour, ensuite, vers les œuvres de Klein.

- Une œuvre collective peut être élaborée avec une partie du corps identique pour tous (tous les pouces, les pointes de pied…).

Réfléchir :

Laisser des empreintes de nos mains… à quoi ça sert ?

Voir des empreintes de pieds d'il y a très longtemps dans une grotte, qu'est-ce que cela nous fait ? **

* Yves Klein, *La grande Anthropométrie bleue*, 1960, http ://www.yveskleinarchives.org/works/works1_fr.html

** Voir revue n°14 et DP : *Y a des traces !*



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°44

Séquences à partir des pages 20-21

COMPÉTENCES :

Éducation artistique

Agir et exprimer, transférer et créer dans les domaines tactile, gestuel, corporel et plastique : Organiser, transformer, créer… Créer en combinant des formes, des modes d'expression… [A 36] *Transformer des personnages* [A 37]

Éveil scientifique

Connaître son corps (445) : Construire son schéma corporel et utiliser son corps comme moyen d'expression (450-53)

Éducation physique

Utiliser son corps comme moyen d'expression : L'expression corporelle et le pouvoir de communication du corps sont des aspects importants du développement moteur, cognitif, socio-affectif et artistique de l'enfant. Ce développement global favorise la confiance en soi, l'aisance et la bienséance dans les relations sociales. En collaboration avec l'éducation artistique, l'éducation physique doit contribuer à l'apprentissage des techniques d'expression corporelle, de mime… Dans ces domaines, l'expression non-verbale, la communication par le regard, par l'attitude, par le geste, en un mot par le corps, d'un message artistique ou émotionnel, jouent un rôle majeur. Développer sa culture corporelle : Celle-ci doit être présentée aux enfants au même titre que la culture littéraire, artistique, scientifique, technique… Elle doit être intégrée dans le projet éducatif et contribuer à l'objectif d'émancipation sociale. [2.2.1. Compétences disciplinaires]

Annexe au jeu « Analyse de la statue »

ACTION : Transforme les traits de son visage pour lui donner une expression de peur.	**ACTION :** Invente un geste de la main ou reproduis un geste habituel de la main.	**RÉFLEXION :** La main est-elle une partie du corps comme une autre	**RÉFLEXION :** Qu'est-ce qu'une émotion ? Quelle différence fais-tu entre une émotion et un sentiment ? Quels liens y a-t-il entre le corps et les émotions ?
ACTION : Dessine des vêtements à cette personne avec des marqueurs ou des pastels gras, de manière à comprendre et suggérer le mouvement et la forme du corps.	**ACTION :** Mets-toi dans une position naturelle et puis dans une position artificielle, pas naturelle.	**RÉFLEXION :** Danser est-ce naturel ?	**RÉFLEXION :** Pour quelles raisons porte-t-on des habits ? Qu'est-ce que la nudité ?
ACTION : Décalque le bras, reporte-le sur une feuille et prolonge-le par un dessin représentant une autre attitude possible avec ce geste.	**ACTION :** Tente de reproduire cette position et de tenir 10 secondes immobile !	**RÉFLEXION :** De quoi dépend notre équilibre ?	**RÉFLEXION :** Le corps n'est-il que la somme de ses parties ou dégage-t-il quelque chose de plus ?
ACTION : Invente un titre à cette sculpture.			**RÉFLEXION :** Une statue peut-elle être en mouvement ? Un corps représenté peut-il être vivant ?



Annexe au jeu « L'atelier du sculpteur »

Titre de la sculpture à réaliser :

« LE CADEAU D'ANNIVERSAIRE »

Emotion à transmettre : la joie

Conseil : représente la personne qui découvre son cadeau d'anniversaire.

Aide à la réflexion : imagine-toi dans cette situation et transpose tes impressions à ta statue. Comment sont les bras ? Portent-ils le cadeau ? Sont-ils levés en l'air en signe de victoire ? Que fixe le regard ? Les yeux sont-ils très ouverts, normalement ouverts ou fermés ? Et la bouche ?

Titre de la sculpture à réaliser :

« LE DOUDOU DISPARU »

Emotion à transmettre : la tristesse

Conseil : représente l'enfant qui a perdu son doudou.

Aide à la réflexion : imagine-toi dans cette situation et transpose tes impressions à ta statue. Est-il debout ou assis en boule ? Comment sont les bras ? Comment est l'inclinaison de la tête ? Et celle de la bouche ? Se frotte-t-il les yeux ?

Titre de la sculpture à réaliser :

« LE JOUET CASSÉ »

Emotion à transmettre : la colère

Conseil : représente l'enfant qui découvre son jouet cassé par son frère (ou sa sœur).

Aide à la réflexion : imagine-toi dans cette situation et transpose tes impressions à ta statue. Comment sont les mains ? Serrées, tendues ? Et comment sont les sourcils ? Où regarde-t-il ? En l'air ? Vers son frère ? Voit-on ses dents ?

Titre de la sculpture à réaliser :

« LE TOUR DE MAGIE »

Emotion à transmettre : la surprise

Conseil : représente la personne qui regarde le tour de magie qui fait disparaître un lapin dans un chapeau.

Aide à la réflexion : imagine-toi dans cette situation et transpose tes impressions à ta statue. Comment est la mâchoire ? Décrochée ou fermée ? Comment sont les sourcils ? Les mains questionnent-elles ce qu'il se passe ? Se gratte-elle la tête ?



Annexe au jeu « L'atelier du sculpteur »

Titre de la sculpture à réaliser :

« L'ARAIGNÉE SUR LE PLANCHER »

Emotion à transmettre : la peur

Conseil : représente la personne observant l'araignée.

Aide à la réflexion : imagine-toi dans cette situation et transpose tes impressions à ta statue. Comment sont les sourcils ? Les yeux sont-ils très ouverts, normalement ouverts ou fermés ? Et la bouche ? Met-elle ses doigts en bouche ou ses mains sur ses joues ? Ses jambes sont-elles repliées vers l'intérieur ? Ses genoux claquent-ils l'un sur l'autre ? Se protège-t-elle ? comment ? Se cache-t-elle les yeux ?

Titre de la sculpture à réaliser :

« LE PLAT DE CHOUX DE BRUXELLES »

Emotion à transmettre : le dégoût

Conseil : représente la personne qui est devant son assiette.

Aide à la réflexion : imagine-toi dans cette situation et transpose tes impressions à ta statue. Comment sont les mains ? Tiennent-elles mollement les couverts ? Repoussent-elles l'assiette ? Pincent-elles le nez ? Comment sont les sourcils ? Et la bouche ? Est-elle fermée et serrée ou plutôt ouverte avec la langue sortie ? Le nez est-il plissé ?



Annexe au jeu « Au musée »

Fiche d'observation :

Lors de la petite histoire des statues au musée, observe l'enfant de ton groupe qui joue la statue et tente de décrire son comportement à l'aide du tableau ci-dessous :

ENFANT-STATUE	Il a l'air de réfléchir	Cela semble naturel, spontané, fluide	Il procède par imitation des autres	Il invente sa manière de bouger	Il partage ses émotions	Il vit seul ses émotions
Quand il se met en mouvement	Oui / non Indices :	Oui / non Indices :	Oui / non Indices :	Oui / non Indices :	Oui / non Indices :	Oui / non Indices :
Quand il est en mouvement	Oui / non Indices :	Oui / non Indices :	Oui / non Indices :	Oui / non Indices :	Oui / non Indices :	Oui / non Indices :
Quand il arrête son mouvement dans une émotion donnée	Oui / non Indices :	Oui / non Indices :	Oui / non Indices :	Oui / non Indices :	Oui / non Indices :	Oui / non Indices :

Séquences à partir des pages 20-21





Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°44

Séquences à partir des pages 22-23

Pourquoi utiliser le corps pour faire passer un message ? Le corps communique-t-il mieux que les mots ?

Se poser ces questions c'est développer une certaine vigilance par rapport au langage corporel. Le corps communique constamment toute une série d'informations qui échappent souvent à notre conscience. Car nous portons davantage à notre conscience ce qui est dit plutôt que ce qui est montré – en raison de la nature du langage – quand bien même les mots et les gestes délivrent des messages opposés, voire conflictuels, susceptibles de nous faire apparaître la communication propre au corps. Or les médias jouent de cette absence d'attention ou d'éveil critique sur la cohérence entre les discours corporel et langagier pour insinuer dans nos têtes les messages les plus saugrenus auxquels nous croyons volontiers puisque nous les voyons, ou du moins pensons-nous les voir. En effet, puisque nous ressentons dans le corps des émotions et des sensations à l'état brut, le langage du corps est ce qu'il y a de plus immédiat, de moins « filtré », de plus authentique et donc plus proche de la vérité. Les postures, gestes et expressions faciales, bref tout ce qui peut se regrouper dans ce qu'on appelle le langage non-verbal, en disent long sur la personne et opèrent de manière efficace dans l'esprit du récepteur qui adapte intuitivement, sans le savoir, son comportement à ce qu'il décode dans ce qu'il perçoit. Les médias, et certainement les publicitaires, se servent de cette adaptation naturelle au langage corporel de l'autre – de ce mimétisme – pour associer artificiellement le corps (et tout ce qu'il dégage) à des idées qui s'imposent à l'esprit du consommateur comme des évidences dont la pertinence devrait pourtant être questionnée.

Se poser ces questions c'est par ailleurs (mais dans la continuité de ce qui vient d'être dit) devenir attentif à ses propres postures et à celles des autres pour déceler les hiatus et les contradictions – parfois flagrantes – qui existent entre les discours et les comportements. C'est apprendre à remarquer ce que le corps communique et à s'étonner de ce que les paroles qui en émanent n'entrent pas toujours en résonnance avec lui quand bien même on les tiendrait pour vraies. C'est réfléchir à ce qui nous pousse à tenir certains propos alors qu'ils ne correspondent pas à ce qu'on incarne, à ce qu'on vit dans notre chair. C'est acquérir un pouvoir d'analyse, une lucidité à propos des autres, mais aussi et surtout sur soi-même.



Dossier pédagogique
Philéas & Autobule

n°44

Séquences à partir des pages 22-23

LEÇON D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS : Corps à corps avec la publicité

> Préparation*

Prévoir un stock de magazines et journaux. Faire découper les publicités par les élèves préalablement (apprendre à bien les différencier des autres rubriques).

> Déroulement

1. Que veulent les pubs ? Comment ?

1.1. Réagir à des messages publicitaires variés (slogans et images) affichés au tableau :

- « Quelle publicité vous paraît personnellement la plus attrayante ? Pourquoi ? »

- Analyser :
« Que veulent ces pubs ? Quelles sont les intentions des publicitaires qui paient bien cher une place dans le journal pour que nous la regardions même rapidement ? »
> La publicité vise uniquement à **vendre**, à vendre davantage…

« Comment les publicitaires s'y prennent-ils ? Quelles sont les stratégies pour convaincre ? »
> **Argumenter** c.-à-d. informer, démontrer, expliquer, justifier… = par la raison
> **Séduire** c.-à-d. toucher, émouvoir, faire rêver… = par l'émotion

1.2. Inventer des messages publicitaires* (rédiger une phrase et imaginer une image) :

« Vous êtes un publicitaire et on vous demande de créer une pub pour… : rédigez deux projets, un projet qui argumente par la raison, un projet qui séduise par l'émotion »

Tirer au sort des produits par petits groupes, par exemple : *une pub pour des carottes / une casquette / un aspirateur / un jouet-robot / des vacances / un gel-douche…*

Rassembler les projets et préciser comment on peut à la fois (ou davantage l'un que l'autre) argumenter rationnellement et séduire émotionnellement dans la pub.

2. Comment la pub se sert de l'image du corps.

2.1. Observer et interpréter à nouveau des publicités :

revenir à celles qui ont été affichées au tableau et découvrir celles qui sont données en exemple dans la revue :

« Quelles images de l'homme, de la femme, du jeune, de l'enfant, de la personne âgée… ces publicités véhiculent-elles ? Pourquoi ? ».

Rassembler les formulations :

> La publicité nous propose des images de personnes « idéalisées » pour nous pousser à nous « identifier » à un « modèle » valorisant, agréable…

* Pour un travail plus complet sur la publicité dans les médias, voir notamment :

- *Journal de bord* (document élève) : http ://www.jfb.be/pdf/JDB2011.pdf

- *La presse à l'école*, complément au *Journal de bord* (dossier pédagogique à l'attention du professeur). Pages 22-23 : http ://www.jfb.be/pdf/dp.pdf

Pour lecture de l'enseignant : http ://www.gazettedes-femmes.ca/dossier/90/

Séquences à partir des pages 22-23

« Avons-nous suivi ces images idéalisées comme modèle dans les publicités que nous avons inventées* ? »

2.2. Lire et commenter *1. Rêves à vendre* et *2. Bébé-star* :

« Êtes-vous d'accord avec l'interprétation de la revue ? Connaissez-vous d'autres exemples ? ».

Éventuellement s'en inspirer :

« Avons-nous exploité l'image du corps dans les publicités inventées ? ».

Retourner aux créations de pub précédentes* : « Imaginez que le directeur de votre entreprise publicitaire soit venu nous dire : *Il faudrait y mettre plus de corps*... Et que vous transformiez vos propositions... ». Dans une certaine fantaisie, coller des images tirées d'autres publicités

2.3. Réaliser le jeu *Découvre le message qui se cache derrière ces annonces :*

Corriger l'exercice en comparant, en défendant d'autres réponses qui seraient tout aussi valables, et rassembler les autres mots-clés proposés.

« Parmi les autres messages (mots-clés) qui caractérisent ces images, pourrait-il y avoir aussi, par exemple, la *richesse ?* la *beauté ?* l'*amour* ?... ».

Selon les prérequis (par exemple en morale), aller plus loin dans l'analyse de ces messages de la publicité, qui sont aussi des valeurs :

> *Sagesse, pureté, jeunesse, bien-être, force, santé, complicité, joie, douceur...* : ce sont des VALEURS, valeurs *affectives* mais aussi *morales*. Ces publicités nous attirent émotionnellement (en nous disant : voyez comme c'est bon, comme c'est un plaisir de se sentir jeune, fort, joyeux...) mais aussi moralement (sachez que c'est bien, que c'est juste d'être sage, pur, sain...).

2.4. Caractériser des « corps de pubs »

- Dans un nouveau stock de journaux et magazines, découper des exemples de publicités mettant des corps en scène.

- Classer selon le type de personnes. Caractériser en établissant un lien entre le type de personnage et les valeurs qu'il véhicule.

- Réfléchir - Discuter :

Ces représentations de corps sont le plus souvent *stéréotypées* (l'enfant pur, le vieillard sage...), fréquemment avec *sexisme* (l'homme fort, la femme douce...).

Selon le niveau, aller plus loin dans la réflexion et la recherche d'informations à propos de limites en matière d'usage de l'image du corps :

« Faudrait-il imposer (Y a-t-il) des limites à la représentation de corps dans la publicité ? »

Aborder avec les aînés la représentation du corps féminin (tout en constatant que les représentations, même stéréotypées, sont diverses : mère, épouse, ménagère, séductrice), réfléchir à la provocation de certaines mises en scènes (Benetton), à la présence actuellement plus grande de corps masculins, d'évocations suggestives... *

* Articles pour l'enseignant :

- *L'État doit-il réglementer la représentation du corps féminin dans la publicité ?* http ://www.implications-philosophiques.org/ethique-et-politique/philosophie-politique/letat-doit-il-reglementer-la-representation-du-corps-feminin-dans-la-publicite/

- *Le nouveau corps de l'homme entre sport, publicité et pornographie*, article où l'auteur défend l'idée que la publicité nous donne *une leçon d'anthropologie ... : dans notre monde, le corps est le moi, le moi est le corps...* http ://www.lemonde.fr/idees/article/2009/08/18/le-nouveau-corps-de-l-homme-entre-sport-publicite-et-pornographie-par-robert-redeker_1229554_3232.htm

Séquences à partir des pages 22-23

2.5. Créer des contre-publicités

- Imaginer comment on pourrait prendre ces « corps de pubs » à rebrousse-poil :

« Pourrions-nous créer des publicités où on se moquerait, où les représentations habituelles des corps seraient détournées ? »

- Créer des pubs par collages, par exemple :

> Des images et des slogans détournés d'un produit vers un autre : des corps masculins pour la publicité d'un produit pour vaisselle, des enfants pour une pub de voiture…

> Des images transformées pour des produits habituels : un homme maigrichon pour un voiture de sport, une femme très âgée pour un parfum, un bébé au visage sévère…

Découvrir ce que ces images ou slogans tronqués peuvent révéler d'intéressant : une réalité plus complexe, un contenu latent (l'homme « faible » s'affirmant en voiture, la femme âgée séductrice par d'autres sens, l'homme-enfant qui joue aux « grosses » voitures…)

COMPÉTENCES :

Éducation aux médias

Éduquer aux médias, c'est : *…permettre d'acquérir une attitude critique et réfléchie… entraîner à s'interroger sur toutes les facettes entourant le message… Représentation : Quelle(s) représentation(s) de la réalité cette publicité, …, quelle(s) valeur(s) explicites ou implicites véhiculent-ils ?* (b. Concept)

Éducation artistique

… dans une société d'images, on proposera un « mieux regarder » plutôt qu'un « trop voir » par la rencontre, l'analyse et la réalisation d'images médiatiques [3.Orientations méthodologiques]

Langue française

Les genres de textes sont très nombreux. Chaque situation mobilisatrice permet de prendre en considération un genre de texte particulier… Fonctions de communication : Argumenter - Genres écrits ou oraux proposés : Message publicitaire. [4.Cadre d'action]