



Philéas & Autobule

Les enfants philosophes



PISTES PÉDAGOGIQUES

pour le n°29 : Bla Bla Bla!



INTRODUCTION

Le nouveau numéro de Philéas & Autobule s'intitule « Blablabla »... Comment un enfant pourrait-il interpréter ce titre et comment le feraient les adultes ? Blablabla serait-il synonyme de bavardage dans un contexte scolaire où les enseignants se plaignent de plus en plus souvent de ne pouvoir donner cours sans devoir passer leur temps à faire des remarques à des élèves qui ne parviennent plus à se taire ? Blablabla désignerait-il le fait de parler pour ne rien dire ? Que signifierait dès lors ce « rien », et pour qui ? Blablabla serait-il l'équivalent de bruit et donc synonyme de brouhaha ? À une époque, il était coutume de dire que les enfants, on pouvait les voir, pas les entendre... Les temps ont bien changé ! Aujourd'hui, les enfants s'expriment, demandent le droit à la parole, décident, donnent leur avis... Comment gérer cette nouvelle situation ? Comment, dans le contexte scolaire, et ce malgré un manque de temps réel, créer des espaces de parole pour permettre à chacun de s'exprimer ? Comment développer des activités qui permettront d'encourager et améliorer l'expression orale ? Comment permettre à l'enfant d'exprimer le plus clairement possible sa pensée, comment enrichir son bagage langagier, comment développer des attitudes qui lui permettront de prendre la parole aisément et surtout d'être valorisé dans cet acte ? Voici quelques objectifs que nous avons poursuivis dans ce dossier pédagogique.

Martine Nolis



LA LANGUE FRANÇAISE EN FÊTE

Ce numéro s'inscrit dans le cadre de **La langue française en fête**, une opération organisée par le Service de la langue française de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Elle a pour but de montrer que la langue française est bien plus qu'une matière enseignée à l'école : elle nous accompagne au quotidien, nous la faisons vivre et évoluer, nous pouvons même jouer avec !

DONNE-NOUS TON AVIS AU SUJET DE PHILÉAS & AUTOBULE...

... et gagne un cadeau !

Va sur www.phileasetautobule.be et remplis le questionnaire avant le 4 mai 2012.

Dix participants tirés au sort recevront :

Le petit chaperon rouge après la tempête

de Jean-Loup Craipeau et Pierre Fouillet

(éd. Après la lune jeunesse)

ou

L'union fait la force de Monsieur NÔ et les Infantastiques (BiZou MuZic)

1 ABONNEMENT GRATUIT POUR 20 ABONNEMENTS SOUSCRITS !

À LA MAISON : 12,50€

À L'ÉCOLE : 10€

Tél. : 0032 (0)2 627 68 11

info@phileasetautobule.be

www.phileasetautobule.be

Pour les abonnements en Europe, voir notre site internet.



FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

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

Numéro réalisé d'après les enjeux philosophiques d'Oscar Brenifier.

Couverture ADN - © iStockphoto / LUGO / Dessins de Philéas et Autobule Eric Eggerickx / Éditeur CAL, CAL-BW et Entre-vues / Rédactrices en chef Françoise Martin et Catherine Steffens / Conseillère pédagogique en philosophie avec les enfants Martine Nolis / Secrétaire de rédaction Carine Simão Pires / Animatrice philo Aline Mignon / Responsable de la communication Vivine Van Binst / Responsable abonnements Nathalie Marchal / Graphisme Louise Laurent

Contact rédaction redaction@phileasetautobule.be, tél : 010/22 31 91

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

mars-avril 2012 - Éditeur responsable : Éliane Deproost



Fiche 1 : Parler pourquoi ? p.3

Atelier philo par Martine Nolis, conseillère pédagogique en philosophie avec les enfants

Exercices philo par Oscar Brenifier, docteur en philosophie et philosophe praticien

Atelier philo par Martine Nolis

Fiche 2 : La rumeur p.6

Atelier philo par Martine Nolis

Leçon de français/éducation médias : Leçon pour apprendre à vérifier ses sources par Sonia Huwart, psychopédagogue



Fiche 3 : La tradition orale p.16

Atelier philo par Martine Nolis

Leçon de français : Lire à haute voix, lire silencieusement : comprendre et exprimer ce que l'on lit par Sonia Huwart

Fiche 4 : L'importance du son de l'écoute p.23

Atelier philo par Martine Nolis

Leçon d'histoire/éducation aux médias : L'histoire du cinéma muet et l'éducation à l'influence du son sur l'image par Sonia Huwart



Fiche 5 : Exposer ou s'exposer ? p.30

Atelier philo par Martine Nolis

Leçon de français : apprendre à préparer et à mener un exposé oral par Sonia Huwart

Fiche 6 : Parler, comment ça marche ? p.39

Atelier philo par Martine Nolis

Leçon de sciences : À la découverte du son par Jean-François Gleyze, chercheur en sciences appliquées

Leçon de morale et Français : Faire son panégyrique par Sonia Huwart

Fiche 7 : La parole et le spectacle p.44

Atelier philo par Martine Nolis

Leçon de français : Réécrire Roméo et Juliette en 6^e primaire par Isabelle Collard, Institutrice à l'école Communale de Namur-Heuvy

Fiche 8 : Accompagnement de l'affiche p.55



ATELIER PHILO Pages 4-5 : Parler, pourquoi ?

Enjeux philo

La plupart des gens parlent et parlent même beaucoup. Mieux, ils se sentent souvent obligés de parler à la fois parce qu'ils veulent se dire, s'exprimer, dire ou exprimer quelque chose... Blablabla... Les gens parlent de tout, de rien, de n'importe quoi, de la pluie ou du beau temps, des événements du quotidien, des aléas de la vie, de lieux communs... Ils parlent parfois pour ne rien dire... Les gens parlent aussi pour communiquer, faire passer un message, chercher à obtenir ou faire comprendre quelque chose, échanger des informations, raconter des histoires... Les gens parlent pour comprendre le monde, le dire et agir sur lui...

Pour essayer de clarifier cette notion on proposera aux élèves de jouer au jeu proposé dans les pages 4-5.

Questions philo

- Blablabla... ça signifie quoi pour toi ?
- T'arrive-t-il de ne pas savoir pourquoi tu parles ?
- Quand tu parles, aimes-tu être écouté ?
- Quand tu parles, aimes-tu être compris ?
- Les autres comprennent-ils toujours ce que tu dis ?
- Parles-tu de la même manière quand tu veux dire quelque chose ou quand tu veux expliquer quelque chose ?
- Parles-tu de la même façon par plaisir ou par nécessité ? Donne des exemples.
- Parler est-il un besoin ? Explique.
- Qu'est-ce que le fait de parler peut apporter ? Donne des exemples.
- Parler permet-il de partager ? Si oui, quoi exactement ?
- Parler est-il aussi nécessaire que respirer et manger ? Explique.
- Peut-on parler autrement qu'avec des mots ? Explique.
- Quand tu parles, dis-tu toujours ce que tu voulais dire ou as-tu parfois le sentiment que les mots te jouent des tours ? Explique.
- Parles-tu parfois pour ne rien dire ? Explique.
- Parle-t-on parfois quand on n'a rien à dire ? Pourquoi ?
- Quelles différences fais-tu entre parler et bien parler ?
- Peux-tu dire des choses avec ton corps que tu ne pourrais pas dire avec des mots ?
- Quand tu prends la parole, as-tu le sentiment d'être comme un comédien qui joue un rôle ?
- Se met-on en scène quand on prend la parole ?
- Quand tu prends la parole, as-tu le sentiment d'être jugé ?
- Quand tu ne trouves pas les mots pour dire ce que tu as à dire, comment te sens-tu ?
- La parole pourrait-elle être un pouvoir ?
- Les mots ont-ils un pouvoir ?

Exercice

Parler

Toutes ces expressions contiennent le verbe « parler ». Explique chacune d'entre elles en termes clairs.

- Parler pour ne rien dire.
- Parler franchement.
- Parler hébreu.
- Parler en vain.
- Parler pour parler.
- Parler aux murs.
- Parler pour des prunes.
- Parler dans sa barbe.



Parler comme une mitraillette.
Parler les langues.
Parler en dépit du bon sens.
Parler pour ne rien dire.
Parler comme un livre.
Parler d'or.
Parler pour rire.
Tu parles !
Parle toujours !
Parle à ma main !

Dire ce qu'on pense

Il n'est pas toujours facile de décider si l'on doit dire ce que l'on pense. C'est souvent un véritable dilemme moral. Voici diverses situations où l'on doit décider si l'on dit ou non ce que l'on pense. Réponds par « oui » ou par « non » à chacune des questions ci-dessous en donnant un argument pour chacune des réponses choisies. Il n'est pas possible de donner une réponse ambiguë du genre : « ça dépend », « des fois oui, des fois non », « un peu des deux », « les deux à la fois ».

Doit-on dire ce que l'on pense ?

Lors d'un enterrement.
Lorsque tu penses que ta sœur s'habille vulgairement.
Lorsque tes parents se disputent.
Lorsque le professeur tient des propos humiliants à la classe.
Lorsque le directeur de l'école fait une faute d'élocution.
Lorsqu'on voit un copain tricher lors d'un examen.
Lorsqu'une personne est accusée à la place d'une autre.
Lorsqu'une personne dit une bêtise.
Lorsqu'une personne agit stupidement.
Lorsque quelqu'un est en colère.
Lorsque quelqu'un pleure.
Lorsque quelqu'un a l'air ridicule.
Lorsque ta mère a menti à ton père.
Lorsque ton père a menti à ta mère.
Lorsque ta mère t'a dit de mentir à ton père.
Lorsque ton père t'a dit de mentir à ta mère.
Lorsqu'on n'est pas d'accord avec quelqu'un.
Lorsqu'on risque de se faire gronder.
Lorsqu'on est de mauvaise humeur.



ATELIER PHILO Pages 6-7 : J'aime les mots

Enjeux philo

Le problème avec les mots, c'est qu'ils ne sont pas tous compris de la même façon... L'auteur du poème évoque des mots laids, beaux, secrets, etc., sans donner d'exemples. Or, un mot est-il beau en lui-même ou est-ce ce qu'il désigne ce qui est beau ? Pensons à « machicoulis », « coquelicot »... Le mot « fromage » serait-il un mot puant ? À partir du poème, on proposera aux enfants de chercher des exemples de mots qui pourraient illustrer la liste proposée par l'auteur, en demandant à chaque fois de justifier leur choix.

Questions philo

Donne des exemples de mots beaux ou laids. Quelles différences fais-tu entre ces mots ?

Connais-tu des gros mots ? Pourquoi dit-on qu'ils sont gros ?

Connais-tu des petits mots ? Y a-t-il une différence entre les petits mots et les petits mots doux ?

Certains mots sont-ils solitaires ? Si oui, lesquels ?

Pourquoi certains mots sont-ils rigolos ?

Un mot creux, est-ce la même chose qu'un objet creux ?

Les mots savants nous rendent-ils plus intelligents ?

Les mots sont-ils bavards ?

Un mot pourrait-il être silencieux ?

Un mot peut-il être secret ? Pourquoi ?

Y a-t-il des mots qu'on pourrait regretter d'avoir prononcé ? Pourquoi ?

Existe-t-il des mots mystérieux ? Si oui, lesquels ? Pourquoi ?

Connais-tu des mots peureux ou courageux ? Explique.

Les mots ont-ils des idées ou donnent-ils des idées ?

Pourquoi dit-on certains mots tout haut, d'autres tout bas ?

Les mots peuvent-ils soigner les maux ? Comment ?

Certains mots peuvent-ils provoquer des conflits ou des guerres ?

Existe-t-il des mots plus intelligents que d'autres ?

Existe-t-il des mots bêtes ?

Connais-tu des mots du cœur ?

Où se trouve la maison des mots ?

Certains mots viennent-ils plus du cœur que d'autres ? Si oui, lesquels ?

Les mots ont-ils une personnalité ?

Quand tu cherches un mot, le trouves-tu toujours ?

Parles-tu de la même façon quand tu es triste ou quand tu es joyeux ?



ATELIER PHILO

Enjeux philo

Nous aimons tous raconter nos vies, les histoires que nous avons entendues, les petits événements qui nous sont arrivés, les potins, les rumeurs... Ces petites phrases qui nous bouffent la vie, nous rendent mal à l'aise ou même provoquent des fausses joies, ce qui peut parfois être pire. Nous sommes souvent obligés d'écouter et d'entendre des propos de la réalité ou de la véracité desquels nous ne sommes pas certains. Comment faire le tri ? Comment faire confiance à l'information qui nous est transmise ? Comment aider les enfants, plus naïfs souvent, à ne pas croire n'importe quoi, à ne pas se laisser démonter trop facilement, à être capables de critique par rapport à leurs paroles et à celles des autres ? Socrate propose de passer nos paroles au travers de trois tamis : celui du bon, celui du vrai, celui de l'utile... Encore faut-il que ces notions soient claires pour chacun. Voici donc quelques questions qui pourraient être posées aux enfants après la cueillette de questions et un début de débat sur le sujet.

Questions philo

Comment peut-on savoir que ce qu'on raconte est vrai ?
Doit-on ne dire que la vérité ?
Ce qu'on te dit à la télévision est-il vrai ?
Ce que tu apprends à l'école est-il vrai ?
Ce que tu lis dans les livres est-il vrai ?
Comment savoir que ce que l'on raconte est bon ?
Une chose peut-elle être bonne pour certains et mauvaise pour d'autres ?
Quelles sont les choses qui font du bien quand on les dit ?
Quelles sont les choses qui pourraient faire du mal ?
Quelles sont les choses utiles à dire ? Pour qui ?
Pourquoi ne pourrait-on pas dire des choses inutiles ?
Comment faire la distinction entre ce qui est utile à dire et ce qui est inutile ?
Utile serait-il synonyme de nécessaire ? Indispensable ? Juste ?
Quelles différences fais-tu entre ces trois mots ?
Que fais-tu si ce que tu as à dire n'est ni vrai, ni bon, ni utile ?
N'a-t-on que des choses vraies, utiles et bonnes à dire ?



LEÇON (FRANÇAIS ET ÉDUCATION AUX MÉDIAS) Apprendre à vérifier ses sources

préparation

Nous avons déjà proposé (Note de bas de page : DP n°26 : *Rechercher vite fait, bien fait des informations sur internet*) un apprentissage de procédures pour utiliser internet. Nous poursuivons ici sur les questions de la vérification des sources et donc de la fiabilité d'une information livrée par la toile. L'éducation aux médias n'est pas seulement technique, elle vise à faire prendre conscience de la manière dont les médias sont parfois utilisés pour « manipuler » à partir de préjugés, pour diffuser de « la rumeur » en guise d'information. Plus positivement dit, elle amène à distinguer l'information objective et sérieuse de l'information tendancieuse, approximative ou erronée. Précisons que nous envisageons ici la recherche **d'informations**. Car internet est sollicité aussi pour rechercher des « opinions », voire des « émotions » (cette dimension est abordée dans le DP n°28, à travers la « presse people »).

Quelles compétences souhaitons-nous que les enfants développent lorsqu'ils consultent internet pour une recherche documentaire ?

La contribution proposée ici est « minime » :

- ➔ Parce que les questions que l'on peut se poser à propos du sérieux d'une information sont déjà abondamment traitées dans l'édition et la presse écrite, et encore plus nombreuses sur internet.
- ➔ Parce que les réponses ne sont ni toujours clairement définies pour les adultes, ni toutes transmissibles à l'école primaire (l'apprentissage doit être plus conséquent en secondaire).

Nous proposons donc de construire avec les élèves, parmi des pistes de réponses qui leur sont accessibles, celles qui exerceront concrètement et durablement leur compétence critique et qui seront l'occasion d'acquérir des connaissances indispensables.

Quelle préparation pour l'enseignant ?

Comme il le fera avec les enfants, l'enseignant s'est déjà confronté à la nécessité de trier l'information qu'il trouve sur internet. Certains enseignants sont déjà particulièrement bien formés, d'autres peuvent parfois se préparer davantage en structurant et en explicitant leur pratique. Quelques exemples (sur internet : sites d'éducation aux médias) sont intéressants. Ainsi, un exercice, « Décortiquer une page Web », qui consiste à étudier étape par étape la déconstruction d'une information sur internet dans le but de déterminer sa crédibilité. L'exemple décortiqué commence ainsi : « Imaginez un élève du secondaire qui doit faire une recherche en ligne sur l'aspartame, un sucre artificiel. Si la première page que vous trouvez est la suivante, [<...>], vous risquez de ne plus jamais boire de Coke diète de toute votre vie ! ». La suite est une sorte d'enquête policière où se révèlent peu à peu les dessous de l'information.

- ➔ Dossier d'un site éducatif canadien qui diffuse des documents payants mais aussi de ces dossiers téléchargeables : www.media-awareness.ca/francais/ressources/projets_speciaux/toile_ressources/decortiquer_page_web.cfm
- ➔ - Site français qui étaye notamment des objectifs par niveau, de la 6e à la terminale : http://formdoc.rouen.iufm.fr/IMG/pdf/evaluer_page_web-2.pdf
- ➔ - Site de l'enseignement secondaire catholique belge, intégrant l'informatique dans l'enseignement du français : <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/validite/>

Par ailleurs, il est important que l'enseignant teste préalablement l'expérimentation qu'il va proposer à sa classe. Voir en annexe 1 un exemple simple, que chacun peut reproduire sur un thème choisi.



Déroulement

1. Introduction

- Lire *Les trois tamis* (pp. 8-9).

- Chercher divers domaines d'application de l'idée de Socrate ou amener directement l'attention sur internet : « Je me disais que cette histoire est intéressante pour nous faire réfléchir à la manière d'utiliser internet : voyez-vous pourquoi ? »

➔ Il semble pertinent de se demander à propos de l'information puisée sur internet :

Est-ce « vrai » ? Est-ce « bon » ? Est-ce « utile » ?

- Selon le temps et les objectifs que se donne l'enseignant, prendre le temps de réfléchir au « **bon** » (exemples : suspecter l'usage des réseaux sociaux positif pour les « révolutions arabes » et négatif pour les « harcèlements » personnels, s'inquiéter des sites pédopornographiques, critiquer le téléchargement illégal, etc.) et questionner l'« **utile** » (se demander combien de temps il faut parfois passer sur internet à récolter beaucoup d'informations, tant utiles qu'inutiles, alors qu'un bon livre ou une autre démarche serait parfois plus efficace).

- Annoncer l'objectif : approfondir la question du « **vrai** », réfléchir à la question « Les informations que l'on trouve sur internet sont-elles vraies, sont-elles fiables ? »

Détour éventuel par le **lexique** :

Il est intéressant, avec des élèves en fin de primaire, de s'arrêter au vocabulaire, de se constituer un lexique autour de la notion de « vrai » ou « faux » pour qualifier l'information. On peut consulter un dictionnaire analogique ou des synonymes. Récolter par exemple :

Vérité : axiome, truisme, lapalissade, vérité, véracité, certitude...

Vérifier : s'assurer, avérer, constater, éprouver, expérimenter, examiner, contrôler...

Vrai : véritable, exact, authentique, juste, véridique, sincère, certain, évident, logique, démontré, prouvé, connu, certifié...

Vraisemblable : plausible, apparent, probable, visible...

Faux : erroné, irrationnel, douteux, inexact, fictif, partial, entorse à la vérité...

Falsifier : déformer, maquiller, pasticher, contrefaire, inventer, prétendre, enjoliver...

On peut aussi, plus longuement, explorer le champ lexical (note de bas de page : Voir DP n°5, fiche pédagogique : *l'exploration des champs lexicaux*), par exemple à l'aide des pages du n°5 sur le thème « La vérité pour de vrai ».

Différencier, en les discutant, certaines nuances entre « vrai » et « faux » dans l'information :

Si une information est donnée « sincèrement » est-elle « vraie » ?

Si une information est « vraisemblable » est-elle « juste » ?

Une « vérité » est-elle toujours « évidente » ?

Un « fait » peut-il faire dire des « erreurs », des « mensonges » ?

Un fait « improbable » est-il « impossible » ? Etc.

2. Prendre conscience du problème : peut-on se fier à une information ?

- « Comment se fait-il que vous et moi, quand nous devons faire une recherche documentaire, nous nous fions le plus souvent à l'information que nous trouvons ? »

➔ Quand nous consultons des **journaux** (importants) ou des **livres** (d'éditions reconnues) : nous faisons « confiance » aux informations qu'ils donnent parce que :

- Elles nous sont « recommandées » des enseignants, des bibliothécaires...

- Elles sont rédigées par des « spécialistes », un « auteur » en assume la « responsabilité ».



- Elles sont soumises à l'approbation d'un « rédacteur en chef » (si c'est un journal ou un magazine) ou d'un « éditeur ».

Si la presse écrite sérieuse transmet des informations erronées, incomplètes ou même mensongères (si elle est victime d'un « canular »), elle encourt les critiques (il existe aussi un « droit de réponse » en cas de plainte) et la perte d'acheteurs. Normalement, toute information doit être argumentée : un journaliste doit baser ses affirmations sur des « faits vérifiables » et il doit « recouper ses sources ».

➔ Préciser le sens de ces notions. *

- « Quelle différence importante existe-t-il entre un site internet et un livre documentaire ? »

➔ N'importe qui peut créer un site internet et diffuser des informations.

- « Avez-vous déjà douté d'une information trouvée sur internet ? Pourquoi ? »

➔ Une personne ou un groupe peut diffuser, exprès ou non, des informations « déformées » ou « fausses » (par exemple un groupe d'extrême-droite qui commente une actualité). Une personne ou un groupe peut se servir d'informations « orientées » ou « partiales » pour vendre un produit (par exemple une information médicale fournie par une firme pharmaceutique). Des sollicitations commerciales se glissent même parfois sur l'écran de l'ordinateur, se superposant à un site sérieux.

➔ Préciser le sens de ces notions.

3. Résoudre le problème : Comment trier l'information sur internet ?

3.1. Bien diriger sa recherche :

Définir ce que l'on cherche, affiner la recherche en saisissant des mots-clés, observer et comparer le détail des adresses...

3.2. Expérimenter.

Si l'on a la chance de disposer d'un système de projection sur écran, cette procédure peut se faire collectivement, l'enseignant cliquerait selon les propositions des élèves tout en attirant leur attention sur des détails qu'ils négligeraient dans le cadre d'une recherche en solo. Sinon, l'enseignant circule parmi les groupes et conseille.

- « Nous allons faire une expérience : rechercher de l'information sur internet. D'abord choisissons un sujet : souhaitez-vous en savoir plus sur un sujet comme ... [l'enseignant évoque des thèmes déjà abordés, en éveil par exemple] ? »

Retenir les sujets pouvant être formulés en 1 à 3 mots. En retenir 2 ou 3, pour que chaque sujet soit travaillé au moins par 2 groupes. La proposition permet à l'enseignant, qui connaît les découvertes récentes, de tester au moins un sujet d'avance. La démarche est intéressante parce qu'ayant déjà travaillé le sujet les enfants n'en seront que plus curieux et critiques.

Plus simplement : l'enseignant peut donner le sujet qu'il a préparé à tous les groupes.

- « Vous devez maintenant, non pas récolter et ramener les informations, mais faire l'expérience et tester ce que vous propose un moteur de recherche. L'objectif est de trouver des "informations sérieuses et fiables". Vous déciderez ensemble sur quels sites vous allez cliquer, notamment en examinant l'adresse et les commentaires, mais aussi pour vérifier que ce site n'est pas bon... Vous prendrez note de vos observations et des questions que vous vous posez. »

Les enfants travaillent par groupe autour de quelques ordinateurs. Pendant que l'un tape les informations au clavier et clique, les autres notent, tous discutent et décident des stratégies à suivre. Il est intéressant de pouvoir imprimer des pages de résultats de recherche.

* Fiches didactiques pour aller plus loin sur les sources des informations en général : www.clemi.org/fr/ressources_pour_la_classe/fiches-pedagogiques/?theme_id=2&niveau_id=0



Compétences

Éducation aux médias

L'enfant utilise les moyens de réception et de production : En relation étroite avec l'ÉDUCATION PAR LA TECHNOLOGIE, vérifier et comparer ses sources (2094)

Langue française

Choisir un document dans les référentiels disponibles pour obtenir une information souhaitée, finaliser un travail de recherche documentaire (1357-58)

Repérer les informations relatives aux références d'un livre, d'un texte, d'un document visuel. Choisir un document en fonction du projet. Anticiper le contenu d'un document en utilisant ses indices externes et internes. Saisir l'intention dominante de l'auteur (informer, persuader...) [F1-F2-F3-F4]

Compétences transversales

Chercher l'information, en connaître les lieux (centre de documentation, bibliothèque...) et les moyens (ouvrages de référence, ouvrages spécialisés, Internet, CD-ROM,...) (Démarches mentales)

* Voir annexe 2 : Trier l'information sur internet. Guide pour l'enseignant.



3.3. Rassembler les expériences et conclure.

L'enseignant aura prévu des exemples pour amener d'autres pistes qui n'auraient pas été rencontrées par l'expérience.

- « Comment s'y prendre pour évaluer l'exactitude d'informations sur internet ? »

L'enseignant valorise et fait mieux préciser les propositions. Il fait observer davantage au niveau qui lui semble pertinent pour sa classe. Il fait reformuler et explicite des critères que l'on pourra généraliser et retenir. Le tableau en annexe est trop dense et détaillé pour les élèves : c'est une structure de référence permettant à l'enseignant de réfléchir à ses propres pratiques et de mieux guider ses élèves. *

prolongement

À chaque démarche ultérieure de recherche sur internet, collective ou individuelle, les élèves seront sollicités pour exercer leur sens critique et compléter éventuellement leurs critères de sélection.



PETITE HISTOIRE D'UNE RECHERCHE :

Je recherche : « CHAT »

1er février 2012 - Sonia Huwart

Au risque de se perdre : une simple recherche sur « Google ».

Je joue le jeu de « Google » et même de « Wikipédia », parce que ce sont les moyens les plus utilisés par les adultes comme les élèves : il vaut mieux y détecter le pire et le meilleur, quitte à, ensuite, orienter vers des sites pédagogiques documentaires plus sûrs mais aussi plus restreints.

1. Chat - Wikipédia

fr.wikipedia.org/wiki/Chat

Le chat domestique (*Felis silvestris catus*) est un mammifère carnivore de la famille des félidés. Il est l'un des principaux animaux de compagnie et compte ...

Liste des races de chats - Chat (animal) - Race (chat) - Nourriture pour chats

« Wikipédia », c'est-à-dire : « un projet d'encyclopédie collective établie sur Internet, universelle, multilingue ... Wikipédia a pour objectif d'offrir un contenu librement réutilisable, objectif et vérifiable »

➔ « vérifiable » veut dire que nous devons parfois vérifier !

➔ « que chacun peut modifier et améliorer » : c'est la faiblesse. Wikipédia se décharge ainsi de la **responsabilité éditoriale**. Sans rentrer dans les détails, Wikipédia peut donc être « manipulée » par des personnes qui y glissent des informations erronées (sur eux-mêmes par exemple). Il faut donc vérifier (comme on nous le recommande honnêtement).

Au moins, à l'article « chat » de l'encyclopédie Wikipédia, je trouve :

➔ **Une présentation complète.**

➔ **Une navigation aisée, à partir d'un sommaire.**

➔ **Une bibliographie.**

➔ **Des notes en bas de page :**

- Précisions : « ses vibrisses et ses oreilles sont aptes à percevoir des vibrations inaudibles pour les humains¹⁰ ». 10 : « Parfois sept » dit la note.

- Références, sources : « Contrairement à ce que l'on peut penser, tous les chats savent très bien nager et ils n'hésiteront pas à se jeter à l'eau s'ils y sont contraints¹¹. »

11 : « Tout sur la psychologie du chat » de Joël Dehassé - Deuxième partie « le chat et ses comportements », les comportements locomoteurs.

➔ L'information me **surprend** : C'est l'occasion de **vérifier**. Je cherche sur Google « chat nage ».

Je trouve alors sur :

- www.cosmovisions.com/chat.htm (« com »?) que « Le chat sait aussi nager, toutefois il n'a recours à cette faculté que lorsqu'il se trouve dans la nécessité de se sauver à la nage. »

Ce n'était donc **pas faux mais trop peu précis !**

- www.amisdefreinet.org/barre/documentaire/comment-se-deplacent.html (« org » et « Les « amisdefreinet » : enfin une page didactique !) Une page intitulée : Comment se déplacent les animaux ?

Mais hélas (j'ai cliqué sur « rechercher -> chat »), pas de mention à ce sujet. Cela me montre que la vignette sur Google peut reprendre les mots-clés de ma demande.

➔ **Des photos précises** (mais pas toujours « **libres de droit** » : on peut les utiliser dans le cadre de la classe cependant).

➔ **Une certaine « garantie » de véracité :**

« Cet article est reconnu comme « bon article » depuis sa version du 29 janvier 2009 (comparer avec la version actuelle). Pour toute information complémentaire, consulter sa page de discussion et le vote l'ayant promu. »



- ➔ Des **liens** (seulement) **internes** : vers d'autres pages intéressantes de l'encyclopédie (« espèces »...).

2. Chats du Monde

www.chatsdumonde.com

Bienvenue dans le monde des chats. Découvrez toutes les races avec photos et descriptions. Conseils pratiques et articles sur l'éducation, l'alimentation...

Bloquer tous les résultats de www.chatsdumonde.com

Races - Le Chat - Santé, entretien - Petites Annonces

- ➔ Attention au nom de domaine : **suffixe « com » = commercial.**
- ➔ Pourtant la **vignette** me tente : « Bienvenue dans le monde des chats. Découvrez toutes les races avec photos et descriptions. Conseils pratiques et articles sur l'éducation, l'alimentation, .. »

Je clique donc et :

- ➔ Je subis des **publicités intempestives**, difficiles à fermer.
- ➔ Puis dans le menu je remarque « boutique » et je décide de fermer.

Cela ne veut pas dire que les informations seront erronées, mais qu'elles ont été placées là, **utilisées** pour m'amener dans la boutique virtuelle, et pour que j'achète des produits...

3. Chiens-chats.be: Chats Chat, chaton à donner

www.chiens-chats.be › Chats

Click here. Chiens-chats Portail (Forum, Articles, Petites Annonces). Le spécialiste de tout ce qui concerne les chiens et les chats !

Je vais tester les informations de la « vignette » :

- ➔ « chiens-chats à donner » : c'est sans doute un site d'échange ? Ou commercial ? Pourtant « .be » ?
- ➔ « **Forum** » : **discussion sans vérification objective** de l'information donc.
- ➔ Mais aussi « **Articles** ».
- ➔ « **Petites annonces** » : Ce site est donc bien commercial ?!
- ➔ « Le spécialiste de tout ce qui concerne les chiens et les chats » : la formule est fort suspecte par son exagération et son style publicitaire...

Mais je clique et vérifie :

- ➔ Les articles ? Je trouve : « **Dossiers** ». Dans une liste de sujets, je clique sur : Le Bouledogue Français. Un article est bien là, mais il est très **court** et signé d'un **pseudonyme** : « Auteur : evelynev34 »...
- ➔ « à donner ? » : je vérifie que certains chats sont bien à donner, mais qu'une « femelle bleue splendide » est vendue à 950 € !

4. Chats : Tout sur les chatons et chat de race - Wamiz

wamiz.com/chats - France

Bloquer tous les résultats de wamiz.com

Tout sur les chats avec Wamiz : conseils et guides pratiques, actualités, toutes les races de chats, réseau social, forum, jeux quizz, vidéos et photos de chats et ...

- ➔ « com » : je me méfie d'emblée. Effectivement, la page d'accueil n'est même pas aménagée comme la précédente, elle a tout à fait l'allure d'un « accueil pour pub ». J'abandonne.



5. Philippe Geluck - Le Chat - Home

www.geluck.com

L'auteur du Chat : dessin de la semaine, actualités, biographie et bibliographie.

➔ Je reconnais l'auteur de la BD du Chat. Sympathique mais **hors sujet**.

Je décide d'affiner ma recherche en spécifiant quel type de « chat » je recherche. Par exemple, « Animal de compagnie chat » :

6. Le chat | Animaux | Animal-compagnie.fr

www.animal-compagnie.fr/animaux/chat.html

Bloquer tous les résultats de www.animal-compagnie.fr

Tout ce que vous avez à savoir sur les chats est disponible ici ! Avec à l'appui des photos de ces animaux.

Ça a l'air sérieux, je clique :

➔ La **présentation** semble augurer un site intéressant (**sommaire, clarté...**)

➔ Aïe un bandeau publicitaire : est-ce simplement un sponsor ou est-ce un site qui pousse à acheter ? Je trouve : « vous l'aimez (photo d'enfant avec chien) ? Assurez-le ! ».

➔ Dans les **liens**, un **annuaire** qui semble intéressant : mais c'est un répertoire de sites d'éleveurs.

Encore une fois : ces informations seront sans doute correctes, mais un site qui promeut la vente et l'assurance des animaux est-il le meilleur pour m'informer ?

J'essaye encore d'autres entrées comme :

« zoologie chat », « mammifères chats »... Sans autre succès : jusqu'à présent, c'est Wikipédia qui a le mieux répondu à mes attentes. J'abandonne. Je vais me rendre à la bibliothèque communale qui est ouverte cet après-midi : je suis certaine d'y trouver un bon livre.

Plus tard, sur quelque thème que ce soit, je vais reprendre mes habitudes : utiliser, outre les livres, les sites pédagogiques. C'est une garantie de qualité.

MAIS je reconnais que pour un élève, c'est plus fastidieux : la recherche est loin d'être immédiate, il faut parfois naviguer longtemps au risque de ne pas trouver d'informations sur le sujet de recherche.

➔ Le site du scéren (« réseau français dédié à l'édition pédagogique tous supports pour les acteurs et les usagers du système éducatif ») : <http://www2.cndp.fr/accueil/accueil.htm>

➔ Un site documentaire fourmillant de liens dont le portillon fournit un bon sommaire : <http://docsdocs.free.fr/spip.php?rubrique8>



QUI ?

Qui est la source ? Il est important de pouvoir identifier et de déterminer les compétences de celui qui fournit l'information.

L'auteur est-il identifié ? Est-ce un spécialiste du domaine ? Fait-on référence à des publications antérieures, parues dans des périodiques imprimés faisant autorité ?

Peut-on le contacter ?

S'exprime-t-il au nom d'une institution ? À titre personnel ?

Quelle est la nature du site ?

S'agit-il d'un site institutionnel ? D'un site associatif ? D'un site commercial ?

Pour vérifier l'exactitude de l'information, une « méta recherche » est un indice : Entrer le nom de l'auteur dans un moteur de recherche pour vérifier ses antécédents.

Rechercher quels sites ont des liens vers un site en particulier. Pour cela, aller dans le moteur de recherche et taper dans le formulaire de recherche l'adresse de la page qui nous intéresse.

QUOI ?

Quelle qualité d'information obtenons-nous ? L'information semble-t-elle complète et bien organisée ? Lors de la lecture des vignettes descriptives sur le moteur de recherche, le résumé est une indication sur la valeur du site, mais on n'en est jamais sûr :

Est-ce bien le type d'informations dont j'ai besoin ?

Y a-t-il assez de texte, d'images, de données chiffrées ?

Est-il suffisamment simple ou au contraire suffisamment approfondi ?

Le document est-il vraiment intéressant ?

L'information est-elle biaisée ?

L'opinion ou les sentiments de l'auteur semblent-ils avoir guidé sa sélection des faits ? Si c'est le cas, l'auteur énonce-t-il clairement sa vision ?

Fait-on appel aux sentiments pour « habiller » les faits énoncés et me persuader ?

L'information est-elle rédigée dans un langage simple et clair, ou fait-elle appel à des énoncés nébuleux et peut-être sans fondement ?

L'information fait-elle le tour du sujet ? Donne-t-on plus d'un point de vue ?

Puis-je vérifier l'information en consultant d'autres sources, en ligne ou non ?

Le site réfère-t-il à d'autres sources d'information plus complètes ou offre-t-il des liens vers ces sources ?

QUAND ?

Dans certains domaines ? Une information est vite dépassée.

La date du document est-elle indiquée ?

Est-il important que l'information que je cherche soit à jour ?

Si oui, la date de mise à jour est-elle indiquée ?

Les liens fonctionnent-ils ?

L'information est-elle toujours pertinente même si elle a été placée en ligne depuis plus d'un an ou deux ?

COMMENT ?

Comment se présente le document ?

Le site annonce-t-il clairement le sujet qu'il aborde ?

Le document est-il bien structuré (titres et sous-titres, sommaire) ?

L'information est-elle facile à comprendre ?

L'information est-elle rédigée clairement ? Le langage est-il correct ?

La navigation dans le site est-elle aisée ?



Des fenêtres externes s'affichent-elles intempestivement ?

Un site crédible énoncera clairement d'où il tire son information et comment cette information peut être utilisée.

L'information est-elle clairement protégée par un « copyright » ?

Les sources sont-elles bien indiquées ?

Une bibliographie, des références ou des liens sont-ils disponibles pour aller plus loin ?

POURQUOI ?

Question fondamentale pour se fier ou non à l'information que donne un site : quel est l'objectif de ce site ?

Quel est le public visé ?

Dans quel but le document a-t-il été réalisé ?

Par **rôle éducatif ou informatif** ?

- Sur les sites publics, les organismes officiels ou reconnus : on doit pouvoir se fier à leur information, c'est leur mission.

- Sur les sites éducatifs également : l'éducation nationale, les écoles ou les universités prolongent sur internet leur rôle formatif et informatif. Ces sites filtrent les divers apports qu'ils proposent sur leurs pages. On y trouve généralement de nombreux liens (sans garantie complète et définitive).

Par désir altruiste de **partager des connaissances** ?

De nombreux sites sont fondés sur cet objectif. Posons l'hypothèse que s'y ajoute la fierté personnelle : fierté de savoir qu'on sera lu comme « auteur » (des sites annoncent fièrement « vous êtes le 5.682e visiteur ». Il est plus facile de devenir auteur sur internet que dans le secteur éditorial. Le degré de fiabilité est donc variable.

Par **intérêt commercial** ?

- Sur certains sites privés dont le but est de partager les connaissances, les publicités sont présentes mais secondaires, elles rapportent de l'argent ou supportent les dépenses de l'auteur, elles ne devraient pas être intempestives.

- Sur les sites commerciaux (« .com » mais aussi parfois « .be ») le but est, plus ou moins clairement, commercial et la diffusion de l'information est un moyen de vendre.

Sur un sujet de santé, on doit donc se demander par exemple : s'agit-il du site d'une firme pharmaceutique (qui veut vendre ses produits) ou celui d'un organisme public de santé fiable (qui veut aider à la protection de la santé) ?

Par volonté de **diffuser des idées** ?

Ces sites ne sont, à priori, pas « fiables », par exemple :

une information sur l'immigration en Belgique, présentée par un parti d'extrême-droite qui vise à convaincre politiquement et à diffuser des idées racistes. Un site évangéliste sur les théories de l'évolution. ...

Et :

POURQUOI (bis) ?

Pourquoi choisir de visiter un site internet ?

Est-ce que je pourrais trouver l'information plus fiablement et/ou plus rapidement ailleurs que sur Internet ?



ATELIER PHILO

Enjeux philo

Les mots « Il était une fois... » inaugurent un moment que les enfants adorent : le début de l'histoire qui va être racontée, souvent par l'adulte... Rares sont les moments dans une classe où les enfants ont l'occasion de raconter ou de lire à haute voix une histoire aux autres enfants, uniquement par plaisir... Rares sont aussi les moments où l'on travaille la lecture orale pour que celle-ci devienne agréable à entendre (c'est d'ailleurs pour cette raison que les élèves préfèrent que l'enseignant lise). La lecture, dans le milieu scolaire, reste très souvent fonctionnelle, silencieuse. Or, il faut savoir qu'un bon lecteur en lecture silencieuse peut être un piètre lecteur à voix haute, de la même manière qu'un bon lecteur à voix haute pourrait ne rien avoir compris du texte qu'il lit... Ces deux types de lecture développent en effet des compétences bien spécifiques... La lecture silencieuse s'attaque à la compréhension d'un texte. La lecture orale, quant à elle, s'attaque à la langue du point de vue de sa structure, sa prononciation, ses tournures, etc. On ne devient bon lecteur qu'en s'entraînant à lire oralement, de la même manière qu'un comédien s'entraîne à lire son texte.

Quelle est la spécificité de la lecture partagée en communauté de recherche ?

Dans la méthode de philosophie avec les enfants, on propose, entre autres, de découvrir le texte servant de support de questionnement en « lecture partagée ». Partager un texte permet en effet de renforcer dès le départ le sentiment de « communauté », dans la mesure où la lecture sera vécue et perçue comme une tâche commune, l'animateur participant au même titre que les élèves à l'activité. Les enfants prennent connaissance du texte dans le cadre d'une lecture à haute voix. À tour de rôle, ceux-ci lisent un passage du texte, soit dans un ordre défini au départ, soit d'une manière plus aléatoire, les silences permettant à n'importe qui de prendre le relais. La durée de la lecture est laissée à l'appréciation de chacun, d'une phrase à un groupe de phrases, voire un chapitre, en tenant compte de la notion de partage... Cette façon de procéder fournit à chacun l'occasion d'un contact personnel avec un texte qu'il ne connaît pas et qu'il découvre au fur et à mesure de la lecture. On n'attendra pas des élèves une lecture expressive : cette lecture « sans expression » permet à chacun de s'appropriier le texte, sans que l'interprétation du lecteur n'en influence la compréhension... Cette séance de lecture donne à chacun des participants une première occasion de s'identifier aux personnages et aux situations présents dans l'histoire, de s'étonner d'éléments problématiques qui lui permettront ensuite de poser des questions lors de la cueillette de questions. Cette activité pourrait également être reprise en remédiation. La répétition du texte permettra à chaque enfant d'aider ceux qui éprouvent des difficultés à lire certains mots, à en comprendre d'autres... Le fait qu'aucune évaluation n'est effectuée par rapport à la qualité de la lecture orale a un effet libérateur dans la mesure où l'enfant ne se sentira pas jugé mais bien soutenu par ses pairs.

Questions philo

Aimes-tu lire ? Pourquoi ?

Préfères-tu lire à haute voix ou en lecture silencieuse ? Pourquoi ?

Dans quelles circonstances te demande-t-on de lire à haute voix ?

À quels moments te demande-t-on de lire tout bas ?

Pour quelles raisons t'impose-t-on de lire soit oralement soit silencieusement ?

Comprend-on un texte de la même façon quand on le lit tout haut ou tout bas ?

Peut-on ne pas lire correctement oralement et être pourtant un bon lecteur ?

Serait-il possible de lire très bien oralement et de ne pas comprendre ce qu'on lit ?

Pour bien lire oralement, faut-il avoir déjà lu le texte silencieusement ?

Que faut-il pour bien lire un texte oralement ? Explique.

Quand tu lis un texte oralement, le lis-tu pour toi ou pour les autres ?



LEÇON (FRANÇAIS)

Lire à haute voix, lire silencieusement : comprendre et exprimer ce que l'on lit.

Préparation

Enseigner la lecture en classe primaire mène souvent au constat qu'il est nécessaire d'aider les élèves à mieux « comprendre » ce qu'ils lisent et parfois à penser que les traditionnels exercices de lecture silencieuse (lectures suivies d'un questionnaire sur le texte) sont de fait plus des « évaluations » que de réels apprentissages, que les élèves en difficulté ont besoin de bonnes « stratégies » de lecture.

Nous allons ici proposer quelques « pistes » :

- pour aider les élèves à se trouver des stratégies de **lecture silencieuse**.
- pour utiliser les moments de **lecture à voix haute** comme un outil pour mieux comprendre ce que l'on lit et pour s'y sentir à l'aise.

Il est évident que l'un est dans l'autre : dès qu'une activité de lecture est collective, il y aura toujours des moments de lecture « silencieuse » et des moments de lecture « à voix haute ». Les stratégies de l'une et de l'autre se combinent.

Enfin, sans prendre parti dans les controverses pédagogiques (et les changements dans les instructions données aux instituteurs), remarquons qu'il faut bien distinguer le « déchiffrement à voix haute » (qui permet à l'enseignant de vérifier que l'enfant peut « décoder ») de la « lecture à voix haute » qui apprend à communiquer, à exprimer non seulement l'explicite (les mots) mais aussi l'implicite d'un texte (les sentiments par exemple).

Parmi les pistes qui sont proposées ici (et d'autres...), certaines peuvent être répétées systématiquement, ritualisées à chaque lecture pour que les compétences (procédures) qu'elles exercent s'installent automatiquement. *

EN LECTURE SILENCIEUSE

Des pistes pour motiver la lecture.

Laisser lire pour le plaisir.

Il est intéressant d'offrir aux élèves des moments de lecture silencieuse personnelle : au « coin lecture » de manière improvisée, mais aussi par épisodes, à divers moments de la semaine, avec un livre choisi personnellement en bibliothèque, sans enjeu d'évaluation. Dans le choix des livres de la classe, il est judicieux de laisser la place à de bons albums pour plus jeunes. Le plaisir de lire parfois un bel album « facile » est gratifiant et renforce le goût de lire ! L'échange éventuel peut alors se faire sur le mode « critique littéraire » où l'on apprécie les compétences des auteurs.

Faire la lecture.

Une autre manière « silencieuse » d'aborder un texte, qui ne se heurte à aucune difficulté de déchiffrement ou de compréhension textuelle, est de faire la lecture à la classe. Les qualités littéraires pénétrant par l'ouïe, l'élève va développer son vocabulaire, sa compréhension intuitive de la syntaxe. Il va amorcer ou amplifier sa curiosité et son goût pour la lecture.

Proposer des livres ou des récits entiers, consistants.

Le livre ou le récit intégral dans une revue est toujours préférable à un simple extrait d'histoire. En bibliothèque, les enseignants peuvent emprunter pour la classe des livres en nombre important. Cela permet d'organiser des séances autour du même livre.

* Pour aller plus loin :
Ministère de la
Communauté
Française, inspection
de l'enseignement
fondamental, Apprendre
à lire, lecture à haute voix
et compréhension, 2008 :
www.enseignement.be/download.php?do_id=4584&do_check



Apprendre à lire de manière diversifiée.

Analyser, chaque fois qu'une situation de lecture est différente, comment on est libre de lire différemment et comment c'est efficace :

- Un texte prescriptif (mode d'emploi) qu'on lit pour réaliser quelque chose doit être lu de manière minutieuse et chronologique.
- une poésie doit être lue en s'écoutant, pour en saisir la musicalité.
- une histoire qu'on lit pour se distraire peut être lue exhaustivement mais on peut aussi en « passer » les descriptions, les « longueurs » (quitte à revenir en arrière).
- un texte documentaire peut être parcouru, pour ne retenir que ce qui répond aux questions que l'on se pose, la table des matières doit être consultée.
- dans un index, un annuaire, un dictionnaire, il faut cibler la place dans l'ordre alphabétique.

Des pistes pour apprendre des stratégies de lecture :

Dany Crutzen, Objectif lecture: Lire, découvrir, s'exprimer en classe multiculturelle, De Boeck, 2001 : Manuel de pédagogie différenciée qui propose un parcours pour acquérir des stratégies de lecture dans une dynamique interculturelle. Une série d'activités collectives débouchent sur des débats et des productions individuelles tandis qu'un travail de lecture individuelle est différencié selon les difficultés de compréhension à la lecture.

Rendre les élèves responsables de leur apprentissage.

- Organiser une séance de lecture silencieuse par sous-groupes ou dyades hétérogènes : les élèves peuvent **demander de l'aide** aux autres. La consigne de se débrouiller « seul » est transformée en autonomie pour demander de l'aide, tout en devant formuler ce qui pose problème (quelle partie précise du texte n'est pas comprise ?). L'élève aidant renforce ses propres stratégies en les expliquant à son camarade.
- Après une séance de lecture silencieuse, **discuter individuellement** avec quelques élèves (alterner) et échanger avec eux : « Qu'est-ce qui t'a plu ou déplu dans cette lecture ? Qu'est-ce que tu as appris ? Quelles ont été tes difficultés ? Comment les as-tu résolues ? De quelle aide, quel entraînement, quel outil aurais-tu besoin ?... ».
- Faire **constituer un « portfolio »** où l'élève rassemble des textes qu'il a lus et à propos desquels il a découvert avec l'enseignant ou renforcé par lui-même des stratégies de lecture. Par exemple : « J'ai été voir au dictionnaire et j'ai écrit des synonymes à côté des mots que je ne comprenais pas / J'ai relu ces phrases deux fois pour les comprendre avant de continuer / J'ai demandé que l'on me lise cette partie difficile du texte / ... » Ce portfolio va servir d'évaluation formative pour les séances futures.

Développer des stratégies différenciées.

➔ Apprendre à **se construire une image** de ce qu'on lit.

Organiser un groupe d'enfants autour d'un texte, s'arrêter après lecture individuelle de chaque nouvelle scène : « Imaginez que notre histoire est un film : que voyez-vous, qu'est-ce qui s'est passé ? »

Conclure l'expérience : « quand je lis une histoire je fais bouger les personnages comme dans un film et je vois que ... (j'entends que, je sens que, je pense que...) »

Proposer de dessiner ce qui a été imaginé.

➔ Pouvoir **entendre une première fois** le texte avant de le lire seul.

Organiser la classe pour qu'un élève puisse parfois demander à un autre (prévoir un



emplacement où l'on peut s'installer à deux) de lui lire un texte une première fois. L'élève l'écoute en fermant les yeux, puis retourne à sa place et le lit seul.

Conclure l'expérience avec l'élève : quand ... m'a lu le texte, j'ai vu... Puis quand j'ai lu le texte seul, j'ai revu... j'ai vu en plus...

➔ Utiliser les majuscules et les points.

Conclure : Une phrase apporte une nouvelle idée ou un nouvel événement. Entre deux idées ou deux événements, je m'arrête pour respirer.

Proposer des exercices de reconstitution de phrases par puzzles. Faire ajouter une ponctuation dans un texte où on l'a supprimée, dans un texte où on l'a déplacée...

EN LECTURE A VOIX HAUTE

Des pistes pour apprendre la lecture à voix haute

(à répartir régulièrement selon le niveau et les difficultés à la lecture).

1. Mieux respirer en lisant à voix haute (et en déclamant, en chantant...).

- À partir des pages 24-25 : Le coin des petits débrouillards, expériences pour en savoir plus sur la voix et les cordes vocales.

Reformuler l'importance de la respiration sur le « jeu » de la voix.

- Des exercices pour mieux respirer :

Pratiquer régulièrement de petits exercices de respiration peut permettre de mieux prendre conscience des possibilités corporelles.

Les poumons sont comparés à un accordéon que l'on va bien remplir d'air à l'inspiration, en posant ses mains sur le buste, puis sur le ventre quand on fait « descendre » l'air. Puis, à l'expiration, on va vider doucement l'accordéon en rentrant le ventre et en étant attentif à la lente sortie de l'air. Veiller à la posture.

Se rendre compte que mieux respirer est important pour la lecture à voix haute mais aussi pour se calmer, se centrer et se détendre.

- Pratiquer (et écouter) du chant ! Et assortir ces activités de chant de préparation et d'attention à la respiration.

- Découvrir l'appareil respiratoire (selon l'âge) peut renforcer ces exercices.

2. Mieux articuler, rythmer, prononcer.

- Déclamer des vire-langues (Ton thé t'a-t-il ôté ta toux, Tatie ? / Six gros escargots grelottent et ont la grippe / Suis-je chez ce cher Serge ?). Pratiquer divers jeux oraux (comme le « javanais » bivizikimisirpitipirdi appliqué à des phrases connues).*

- Parler à voix bien haute sans crier. Jouer au « son qui traverse un obstacle » : un élève sort pour lire, porte ouverte ou non, à travers la cloison, un texte (par exemple une blague !) à la classe. Le groupe évalue et conseille.

- Dire ou lire des poèmes (par exemple : J'aime les mots, pages 6-7, que l'on peut rythmer avec exagération comme en rap).

La poésie est l'expression littéraire qui se prête le mieux à la lecture à voix haute. Il est intéressant de faire écouter et apprécier de « belles » lectures poétiques très diverses aux élèves pour élargir leur gamme.**

3. Mieux communiquer.

3.1. Communiquer un mode d'emploi, un texte « pour l'action ».

Exemple : pages 12-13, L'arbre à palabres.

* - Exemples sur : http://ia89.ac-dijon.fr/?lc2_jeux_langue_et_www.ac-nancy-metz.fr/ia88/ienneufchateau/pedago/Comptil.PDF
- Julos Beaucarne, *Les chaussettes de l'archiduchesse - Et autres défis de la prononciation*, Points, Collection Le Goût des Mots, 2007

** Poèmes à écouter sur internet, par exemple : <http://wheatoncollege.edu/academic/academicdept/French/ViveVoix/Home.html>



Parcourir silencieusement le texte.

« À quoi ce texte peut-il nous mener ? Quelle est l'intention de l'auteur lorsqu'il publie ces pages dans la revue ? »

- ➔ Ce texte nous indique comment faire pour réaliser un bricolage (texte incitatif ou...). Il faudra lire attentivement et même analyser, organiser toutes ces indications si l'on veut parvenir à le réaliser.

Lire à haute voix les parts de texte.

L'enseignant guide une lecture à haute voix en favorisant l'écoute attentive.

« Sur la page, qu'est-ce qui saute aux yeux et permet de voir rapidement le but du texte ? » « Qui veut bien montrer et relire à voix bien claire – que tout le monde écoute – ces indications ? »

- ➔ Les titres et sous-titres, les paragraphes mis en exergue : « L'Arbre à palabres / Il te faut : ... / L'arbre à palabres est un lieu de rassemblement et de discussion dans les villages africains. Ton arbre en carton ne fera pas beaucoup d'ombre ! Mais place-le au centre de la table lors d'un goûter avec tes amis, pioche un petit papier plié, et lis la phrase qui y est écrite. La palabre peut commencer ! » ET les illustrations.

« Que savons-nous déjà ? »

- ➔ Le but de ce bricolage, le matériel qu'il faut rassembler, ce qu'on peut en faire, à quoi cela peut ressembler.

« Qu'est-ce que la lecture du reste du texte doit encore nous apprendre ? »

- ➔ Les étapes à réaliser chronologiquement : D'abord..., ensuite... Ici ce sont des « paragraphes numérotés », des « étapes ».

« Lisez chacun, silencieusement, ce qu'il faudra faire d'abord » « Qui peut relire bien clairement ce passage ? »

Les élèves sont sollicités pour lire ainsi, étape après étape, en anticipant ce que cela implique (il faudra aller sur internet, définir des groupes de tâches...).

Pendant cette lecture à voix haute : l'enseignant guide les élèves pour qu'ils parlent ou lisent à **voix assez haute**, qu'ils **se lèvent**, qu'ils montrent éventuellement l'illustration **à tous**, qu'ils **insistent** sur les mots importants, qu'ils **prononcent** bien (le mot « palabre » peut être écrit en grand au tableau, redit « par cœur », éclairé par l'étymologie...) ET qu'ils se fassent **bien écouter** !

Remarque : Tout l'art de l'enseignant est de guider sans « couper » et de manière positive, sans parasiter la prestation des élèves, surtout les élèves timides ou en difficulté (pour ne pas miner leur confiance en eux).

3.2. Exprimer et faire comprendre.

Exercices pour donner de l'intonation.

* BONJOUR ! L'enseignant donne des exemples et/ou en donne le défi aux élèves : Disons bonjour joyeusement, avec le fou rire, avec tristesse, comme une très vieille personne, comme un robot, avec séduction, avec colère, avec fatigue, énervé, timide...

* BRIBES DE DIALOGUES. L'enseignant écrit des dialogues au tableau et désigne des candidats à la lecture expressive. Par exemple :

« - Hé, bonjour, comment allez-vous ?

Moi très bien, merci !

Moi, pas du tout ! »



« - Range vite tes affaires, tu es en retard.
Oh non... Je m'amusais tellement ! »

« - Tu me prêtes ton jeu ?
Non, non et non !
Tiens, moi je te prête le mien. »

« - Surprise !
Super ! C'est tout à fait ce que je voulais ! »

« - Oh ! Quelle horreur !
Qu'est ce qui se passe ? »

Les élèves spectateurs proposent des intonations alternatives, expliquent, conseillent. Ensuite, des phrases sont dites « sans les paroles » (la la la ou mm mm mm) et on essaye de reconnaître le dialogue grâce à l'intonation.

* VOIX. Apprendre ce qu'est une voix haute, basse, tremblante, chuchotante... Reconnaître des « voix » de personnages lus par l'enseignant. Jouer de ces voix dans des lectures de saynètes.

Exercices pour jouer sur la ponctuation.

Lire des phrases directement à haute voix avec pour consigne de prendre des respirations ou faire une pause aux points et virgules, changer l'intonation pour interroger ou pour s'exclamer. Discuter, améliorer...

Apprendre à « coder » des textes.

Des élèves qui apprennent un instrument de musique peuvent expliquer aux autres comment une partition peut être annotée : pour jouer plus lentement, plus vite, plus ou moins fort, plus lié ou plus saccadé... On peut s'en inspirer pour se donner un code (flécher vers le haut ou le bas, surligner...), des signes que l'on inscrit sur le texte lorsqu'on se prépare à lire un texte à haute voix. Il est intéressant d'observer des albums qui jouent sur le graphisme pour transmettre une intonation, s'en inspirer.*

Lire de courts récits pour tester ces compétences.

Exemple : pages 16-17, Silence de Bernard Friot.

Il est motivant et efficace de s'enregistrer et compléter une grille peut servir d'(auto) évaluation. L'élève, et son enseignant en contrepoint, évaluent en dessinant des smileys à propos de chaque compétence exercée précédemment. Par exemple :

Bien respirer / Bien articuler / Faire les liaisons / Parler assez fort / Marquer les pauses / Mettre l'intonation / ...

prolongements

Apprendre par cœur.

Par groupes de 4 ou 5, les élèves se répartissent et préparent la mémorisation et l'oralisation, en relais, d'un court récit qu'ils offrent à la classe lorsqu'ils sont prêts.

Raconter ce qu'on a lu.

En petits groupes ou en groupe-classe, les élèves rapportent un épisode d'une histoire qu'ils ont lue. Le but de recommander aux autres une lecture qu'on a appréciée est très motivant. Lorsqu'on raconte s'ajoutent alors des compétences comme regarder son auditoire, s'exprimer aussi par mimiques ou par gestes.

Compétences

Langue française :

Dire un texte en modulant la voix pour rendre le récit plus vivant, plus compréhensible (1292-3)

Adapter sa stratégie de lecture en fonction du projet, du document et du temps accordé : pratiquer une lecture intégrale, sélective, rapide, par recherche d'éléments... (1366-7-8)

Pratiquer la lecture d'un message à voix haute avec lecture mentale préalable [F74]

* Exemple : Catherine Zarcate et Joëlle Jolivet, Le loukoum à la pistache et autres contes d'Orient, éd. Syros, coll. Paroles de conteurs, 2000.



ATELIER PHILO

Enjeux philo

Le langage sert à communiquer. Il n'est pourtant pas le seul moyen de communication. Notre corps communique des émotions, des sentiments, par des gestes, des attitudes qui en disent parfois plus que les mots. Le fait de regarder un film muet pourrait être un bon support de questionnement pour amener cette problématique. Quels messages le corps communique-t-il en l'absence de mots ? Qu'apportent les mots que le corps ne peut transmettre ? Dans des jeux de mimes, quelles sont les difficultés que l'on pourrait rencontrer pour se faire comprendre ou transmettre une information claire ? Que deviendrait la télévision si le son disparaissait ? Quel rôle joue le son dans un film ? Quand je dis son, bruit et musique, est-ce que je parle de la même chose ? Les exploitations pourraient être nombreuses tant le son occupe une place importante dans nos vies... Ces quelques questions pourraient être une amorce intéressante pour exploiter l'une ou l'autre problématique.

Questions philo

À partir du cinéma muet, les questions suivantes pourraient être posées :
Quelles différences et quelles ressemblances y a-t-il entre le cinéma muet et le cinéma parlant ?

Le jeu des acteurs est-il le même ?

Comprends-tu de la même manière l'histoire qui est racontée ?

Si l'acteur ne peut pas dire « je t'aime », comment fait-il pour faire comprendre ce sentiment ?

Une personne peut-elle vouloir parler et pourtant se taire ?

Une personne peut-elle vouloir se taire et parler quand même ? Pourquoi ?

T'arrive-t-il de ne pas pouvoir parler ? Explique.

Comment te fais-tu comprendre ?

Comment fais-tu comprendre tes sentiments aux autres ?

Ton corps peut-il parler de la même manière que ta voix ?

Les images peuvent-elles nous dire quelque chose même si elles sont silencieuses ?

Les mots « silence », « tranquillité », et « calme » veulent-ils dire la même chose ?

Les mots « silence » et « paix » veulent-ils dire la même chose ?

Les mots « son » et « bruit » veulent-ils dire la même chose ? Explique.

La musique ou les bruits jouent-ils un rôle précis au cinéma ?

Les silences jouent-ils un rôle précis au cinéma ?

Les silences peuvent-ils faire peur ?

Un silence est-il quelque chose ou rien du tout ?



LEÇON (HISTOIRE ET ÉDUCATION AUX MÉDIAS)

L'histoire du cinéma muet et l'éducation à l'influence du son sur l'image.

Préparation

Bibliographie :

Isabelle Cahn et Olivier Morel, *Les pionniers du cinéma*, éd. Courtes et longues, coll. Toutes mes histoires de l'art, 2007

➔ Découverte des premiers pas du cinéma avec les frères Lumière, Georges Méliès, Charles Chaplin ou D.W. Griffith. Proposition d'ateliers pour des réalisations graphiques.

Dominique Auzel, *Le Cinéma : silence... on tourne !*, éd. Milan, coll. Les Essentiels, 2000.
Pierre Lecarme, Anabelle Mège, *1001 activités autour du cinéma*, éd. Casterman, coll. Références, 2008.

Brigitte Labbé, Michel Puech, *Charlie Chaplin*, Milan, Coll. De vie en vie, 2004

Nathalie Bourgeois, *Grand / petit au cinéma*, éd. Actes Sud junior, coll. Atelier cinéma, 2006.

Thomas Leroux, *Les 100 films de l'histoire du cinéma*, éd. Studyrama perspectives, 2006.

Sitographie :

www.ricochet-jeunes.org/themes/theme/73-cinema-video/
(Bibliographie - sélection Ricochet)

http://pedagogie.ac-toulouse.fr/artsetculture31/file/pdf/cinema/Burlesques_biographie_Chaplin.pdf
(Biographie de Chaplin)

http://pedagogie.ac-toulouse.fr/artsetculture31/file/pdf/cinema/Burlesques_biographie_keaton.pdf
(Biographie de Buster Keaton)

http://pedagogie.ac-toulouse.fr/artsetculture31/file/pdf/cinema/5_Burlesques4_avant.pdf
(Animation autour de 3 courts-métrages burlesques : *Charlot s'évade* (1917) de Charlie Chaplin ; *Malec forgeron* (1922) de Buster Keaton ; *Pour épater les poules* (1925) de Charley Bowers)

<http://crdp.ac-amiens.fr/cddp02/?5-burlesques-de-Charles-Chaplin>
(Fiches de présentation du film disponibles sur ces différents sites, ressources pour les enseignants sur ces films, courts métrages en ligne)

www.lamediatheque.be/mag/taz/films/100_ans_musiques_film/cinema_muet.php
(Médiathèque de la Communauté française de Belgique : présentation des musiques de films muets)

www.lamediatheque.be/edu/documents/brochure_burlesque.pdf
(Suggestion d'extraits de films, disponibles à la Médiathèque)

www.decryptimages.net/index.php?option=com_content&view=article&id=53:decrypter-un-film&catid=42:decrypter-un-film&Itemid=57
(Pour décrypter des images, travail important avec la Ligue de l'Enseignement, et des cinéastes du Burkina Faso : on y dissèque tous les éléments techniques et stylistiques du cinéma à partir d'extraits.)



L'histoire du cinéma : le cinéma muet

Déroulement

1. Introduction

Expliciter le « déjà-là ».

L'enseignant questionne et relance les hypothèses :

« Avez-vous déjà vu des films très anciens ? Connaissez-vous des noms d'acteurs ou de réalisateurs de films anciens ? Qu'est-ce qu'un « acteur » / un « réalisateur » (ou « metteur en scène ») ? (exemples actuels). À quelle époque pensez-vous que ces films se situent (voir la ligne du temps en classe) ? Quels indices permettraient de situer un film comme très ancien (aspect technique mais aussi type de voiture, habillement...) ? ... »

Raisonner, retrouver des souvenirs, ordonner, structurer la culture cinématographique spontanée des élèves.

- ➔ Raisonner par exemple sur le temps : un film se situant dans une époque ancienne – comme un western ou un film de cape et d'épée – n'est pas forcément un film ancien.

Visionner un film muet.

Des animations sont organisées par la Médiathèque dont « Le cinéma burlesque – le rire est une affaire sérieuse » :

www.lamediatheque.be/edu/parcours_musicaux_transversaux.php?reset=1&secured=#rire

(bruno.hilgers@lamediatheque.be)

<http://crdp.ac-amiens.fr/cddp02/?5-burlesques-de-Charles-Chaplin&artpage=4-4> (courts-métrages en ligne)

www.lamediatheque.be/edu/documents/brochure_burlesque.pdf

(Suggestion d'extraits de films, disponibles à la Médiathèque)

Anne Vervier, Charley Chase Follies, dossier pédagogique réalisé par le centre culturel Les Grignoux, 2006 (www.grignoux.be/dossiers-pedagogiques-209)

« Ce film vous a-t-il plu ou fait rire ? Qu'est-ce qui était drôle ? Quelles sont les différences avec les films que vous voyez habituellement ? »

- ➔ Les élèves formulent leurs réactions : leurs sentiments (rire, étonnement...), leurs observations et leurs jugements, en remarquant la subjectivité de chacun.

« Qu'est-ce que ce film nous apprend sur cette époque ? Qu'est-ce qui a changé ? »

- ➔ Distinguer ce qui est « daté » (ce qui ne se serait pas passé ainsi aujourd'hui ou ce qui ne serait pas montré ainsi actuellement) de ce qui est « invraisemblable » (cela ne pourrait pas se passer, ni aujourd'hui ni même à cette époque). Comprendre que cette forme d'humour, le « burlesque », est un choix des réalisateurs de ce genre de films anciens, mais aussi de quelques cinéastes plus récents comme Jacques Tati. Pour un exemple contemporain : Rumba de Dominique Abel, Fiona Gordon et Bruno Romy.

« Qu'est-ce que ça change de devoir faire un film muet ? De ne pas pouvoir faire parler les acteurs ? »

- ➔ Tant que le cinéma était muet, la compréhension de l'histoire, des pensées et des sentiments des personnages devait passer par l'aspect visuel : les acteurs devaient « sur-jouer », jouer de manière très expressive avec des mimiques, des gestes et des attitudes. La parole se limite aux « cartons », des intertitres qui ne doivent pas être trop nombreux.

Conclure en faisant émerger la curiosité pour ces débuts du cinéma.



2. Qu'est-ce que le « temps du cinéma muet » ?

Observer et lire les pages 18-19 : « C'était au temps du cinéma muet ».

- Sélectionner : « Quels sont les personnages et quels sont les films illustrés et cités sur ces pages ? Les connaissiez-vous ? Qu'apprenons-nous sur eux ? Que voudrions-nous savoir de plus ? »

➔ Les personnages : Charlot ou Charlie Chaplin (*Le Dictateur, Les Temps Modernes*)
Laurel et Hardy, Buster Keaton, Jean Dujardin (*The Artist*), les frères Lumière.

- Faire l'inventaire des informations à propos de ces personnages et des films, faire noter ces informations dans l'ordre chronologique et susciter des questions complémentaires.

3. Construire (ou compléter) une « ligne du temps des pionniers du cinéma ».*

Sélectionner des informations supplémentaires dans des livres ou des sites internet.

Construire la ligne du temps :

- **Liste** : dresser la liste, par ordre chronologique des événements importants sélectionnés avec leurs dates ou périodes. Des cartons nommant l'événement peuvent être préparés, au verso la date.

- **Illustrations** : rechercher des illustrations pour certains événements.

- **Période** : repérer les dates extrêmes et calculer le temps à représenter.

- **Tracé** : tracer une ligne sur le milieu d'une feuille, avec une flèche à chaque extrémité indiquant le temps précédant et succédant à la période étudiée.

- **Titre** : indiquer le titre de la ligne du temps : La ligne du temps du cinéma.

- **Échelle** : Choisir une échelle simple à manipuler sur le plan des calculs et adaptée à la longueur de la ligne pour la période de temps à représenter. Noter cette échelle au bas de la feuille.

- **Graduations** : graduer la ligne et indiquer les points de repère connus.

- **Annotations** : inscrire (ou coller des cartons) avec précision les informations de la liste à partir des graduations.

- **Illustrations** : coller les photos ou dessins.

Selon les curiosités des élèves et le niveau souhaité par l'enseignant, des découvertes scientifiques et techniques, d'autres événements historiques et culturels seront mentionnés. Les événements de l'histoire du cinéma peuvent être placés d'un côté de la ligne et le contexte historique de l'autre côté.

4. Jeux pour s'exprimer comme dans un film muet.

Mimer : « Sans prendre la parole, essayez de ... ».

L'enseignant propose de tirer des fiches de « jeu de rôle muet », par exemple :

Faire comprendre aux autres ce qu'on a mangé au souper la veille.

Faire comprendre à un autre qu'on est amoureux de lui.

Rejouer une scène d'un film qu'on a vu (reconnaître laquelle).

Après les prestations : « Quelles ont été les difficultés ? Qu'est-ce qui a été bien réussi ? ». Rappeler les passages où des gestes et des expressions ont été bien accentués et compris.



Compétences

Éveil historique

Utiliser des repères temporels pour situer des faits sur une ligne du temps... (725-26)

Utiliser des repères de temps, utiliser des représentations de temps [H9-10]

Mathématiques

Pratiquer des représentations à l'échelle (868-9)

Se situer et situer des événements dans le temps [M49]

Réaliser des sketches muets :

Rassembler des accessoires pour stimuler l'imagination : parapluie, chapeau, téléphone, lampe de poche, journal, lunettes, seau, casserole... Par groupes, en se servant d'accessoires au choix, les élèves préparent puis présentent un sketch muet.

Prolongements

Construire un « lexique des mots du cinéma ».

Réalisateur(trice), acteur, producteur, scénario, montage, séquence, plan, plongée, contre-plongée, travelling, pellicule, trucage, péplum...

Visionner un film ou des extraits de Jacques Tati (scènes de : **Mon oncle**, **Les vacances de Monsieur Hulot** par exemple).*

LEÇON

La complémentarité du son et de l'image (ÉDUCATION AUX MÉDIAS)

Préparation

« Le pouvoir de la musique et du son sont tels d'ailleurs que les médias l'avaient compris lorsqu'en 1996, lors de l'attentat dans le parc d'Atlanta, aux Jeux Olympiques : le reportage était arrivé sans son à Paris et qu'une bande avait été composée pour recréer le concert, le bruit de l'explosion et les cris de panique. La dramatisation était à son comble ici. Il s'agissait bien de susciter un climat qui agirait sur la sensibilité. (...) Pareillement, le choix des musiques classiques connues garantissent en ce sens un label de qualité comme le choix des voix graves pour leur valeur ajoutée de confiance et de sérieux, ce qu'utilisent les documentaires ou les publicités (Pierre Arditi dans un documentaire ou Pavarotti pour un café). Dans ce cas, sont aussi intéressants les écarts par rapport à la règle : voix d'hommes depuis quelques années par exemple dans les produits pour la vaisselle ou les lave-linge. »**

Dans un film, le **son** est un ingrédient qui contribue puissamment à l'illusion et cela d'autant plus que ce n'est pas aussi conscient et évident que pour l'image. Si on coupe la télévision et qu'on demande : qu'avez-vous vu, entendu, compris ? Il est plus facile de rapporter ce que l'image a amené explicitement que ce que le son a induit implicitement. La musique conditionne émotionnellement : une musique langoureuse (« sortez les violons », dit-on) crée l'espoir d'un baiser final, certaines partitions distillent de l'angoisse, un air saccadé communique l'excitation...

Le son naturel aussi peut produire un effet important selon qu'il est plus ou moins isolé ou amplifié : des pas, le vent... Le silence également produit des effets importants. L'image sans le son est polysémique.

Déroulement

1. & 2. Voir déroulement de « L'histoire du cinéma : le cinéma muet ».

* Pistes de travail à partir de Tati :
<http://site-image.eu/index.php?page=film&id=74&partie=pistesTravail>
<http://site-image.eu/index.php?page=film&id=150&partie=pistesTravail>

** Patrice Royer, Une lecture de la télévision en classe :
www.cndp.fr/crdp-reims/cddp10/ressources/mediatheque/dossiers/television/television.htm#37



3. Expériences

« Savez-vous ce qu'est une « bande-son » au cinéma ? Quels sont les sons que l'on peut entendre dans un film ? Vous souvenez-vous de certains sons ou de certaines musiques dans des films ? »

3.1. Couper le son dans un film – entendre le son – comparer.

Visionner un extrait de film inconnu des élèves, une scène banale juste avant une scène dramatique (un événement effrayant va se produire), son coupé :

« Que va-t-il se passer ? ». Imaginer la suite.

Revoir la scène avec le son, comparer. Voir la suite et comparer.

Idem avec une suite banale (quelqu'un rentre tranquillement dans la pièce).

Idem avec une suite comique ou heureuse (un anniversaire-surprise).

Revoir la scène avec le son et identifier : le son naturel, plus ou moins isolé ou amplifié, des paroles éventuelles, la musique. Apprécier leurs qualités.

Changer les musiques, comparer.

3.2. Dans des pubs télévisées.

- Réaliser ces expériences avec des publicités (peu connues).

Cette fois les paroles peuvent bloquer la compréhension du message : après vision accompagnée du son, identifier les points importants de la bande-son.

- Expérience inverse : regarder d'abord la scène intégralement, son compris. Puis revoir la scène sans le son : identifier des détails de l'image, souvent très brièvement apparus, que l'on n'avait pas captés avec le son. Se demander si ce sont des éléments qui nous influenceraient sans s'en rendre vraiment compte.

(Évoquer la technique de la publicité « infraliminaire subliminale » : une image très rapide, impossible à voir, insérée dans une pub. L'information est captée inconsciemment et ce processus peut influencer l'achat d'un produit.)

3.3. Transformer une séquence de film en film muet.

- Visionner une séquence de film avec le son, comprendre la trame de l'histoire.

Revoir la séquence sans le son : « Qu'est ce qui manque pour comprendre l'essentiel ? »

- Réaliser des cartons sur la séquence muette, puis jouer.

D'abord, sur un carton de la grandeur de l'écran, rédiger des intertitres et venir les placer devant l'écran, séquence sur « pause ».

Ensuite, jouer la séquence en mimant tout, en sur-jouant pour suggérer et en utilisant les cartons.

Placer des musiques.

prolongement

Visiter un studio ou rencontrer un spécialiste du son au cinéma.

Compétences

Éducation aux médias

Éduquer aux médias, c'est : ... lui permettre d'acquérir une attitude critique et réfléchie vis-à-vis des médias ...

Cette analyse systématique éclaire ... chacune des composantes du message médiatique ->

Langages : comment sont construits ... les images, la bande son ... (b. Concept)

Déterminer les images et les sons qui engendrent des sentiments, des émotions. Percevoir l'influence du son sur l'interprétation des images. (2093-94)



Annexe 1 : Le cinéma muet

INFOS

Pendant les cinquante-cinq années qui suivent l'apparition de la **photographie**, les inventeurs essaient de créer des appareils permettant d'enregistrer et de montrer des images animées.

- Le **kinétoscope** est inventé par **Thomas A. Edison** (qui avait déjà inventé le phonographe). Il permet de voir un film grâce à une caisse en bois percée d'un trou. En 1894, Edison produit un film de Fred Ott qui montre un homme qui éternue pendant 5 secondes. Les spectateurs sont stupéfaits et amusés.

- Le **cinématographe** est créé par **Auguste et Louis Lumière**. Cet appareil projette un film sur un écran. En 1895, Louis Lumière réalise *L'Arrivée d'un train en gare de La Ciotat*. Une locomotive apparaît et semble foncer sur les spectateurs. Le public est impressionné.

Au début, les cinéastes se contentent de faire des films de genre « documentaire » : ils enregistrent des scènes réelles. Puis ils se mettent à créer et filmer des « fictions », basées sur des « scénarios ».

En 1897, **Georges Méliès** fait construire un atelier près de Paris pour tourner des « films à trucs » : il superpose et combine des images à échelles différentes, ce qui produit un effet surréaliste, magique.

Jusqu'en 1927, le cinéma reste **muet** ; les comédiens s'expriment par gestes et mimiques. Pour remplacer le manque de son, un accompagnateur musical vient jouer au piano, en traduisant les sentiments de chaque moment du film en musique. La compréhension de l'histoire, des pensées et des sentiments des personnages doit passer par l'aspect visuel : les acteurs doivent jouer de manière très expressive avec leur visage et leur corps.

La parole se limite aux **cartons**, qui ne doivent pas être trop nombreux. Beaucoup d'acteurs du cinéma muet n'ont pas su s'adapter au cinéma parlant, ils ne savaient pas toujours bien utiliser leur voix et jouer dans un style plus sobre.

Des « chefs-d'œuvre » jalonnent l'histoire du cinéma muet : *La ruée vers l'or*, *Monte là-dessus*, *Le cuirassé Potemkine*... Certains extraits fameux de ces films sont toujours bien connus aujourd'hui.

La comédie « burlesque »

Il existe des films muets dramatiques, mais le genre cinématographique qui s'est surtout développé au temps du cinéma muet est le **burlesque**. *Burlesque* signifie : comique, extravagant, ridicule, absurde, bouffon. Le cinéma burlesque se caractérise par la succession rapide de gags et par un comique parfois délirant. Il est presque toujours muet parce qu'il s'agit justement d'un humour essentiellement visuel. Il utilise plusieurs techniques comme :

- Le « quiproquo » : c'est un malentendu, une méprise, quand une personne prend quelqu'un ou quelque chose pour une autre.

- La « coïncidence » : ce sont des événements qui se produisent au même moment et qui ont une relation entre eux (monter dans le même autobus, prendre le même ascenseur).

Une comédie peut être burlesque sans être drôle tout au long de l'histoire : elle peut comprendre des moments poétiques ou des épisodes dramatiques.



ATELIER PHILO

Enjeux philo

Nous connaissons tous les difficultés qu'éprouvent certains enfants à prendre la parole d'une manière générale. Répondre à une question, donner son avis, chanter une chanson, réciter un poème, lire un texte, présenter un exposé, oblige à franchir un pas qui semble démesuré pour certains... Se lancer, oser, faire sortir la voix... Quelle épreuve parfois !!! Il suffit de se rappeler l'instant qui a précédé la prise de parole : les jambes qui se dérobent, le rouge aux joues, la respiration difficile, le ventre serré, les mains qui tremblent, la gorge sèche... Qui n'a pas ressenti ces symptômes un jour ou l'autre ? Car il ne s'agit pas uniquement d'exposer aux autres le fruit d'une recherche ou son opinion sur un sujet, il s'agit surtout de s'exposer au regard de l'autre, des autres, c'est-à-dire de se dévoiler, de se mettre en danger, de prendre des risques... Le risque de décevoir, d'être mal compris ou jugé. Or, on ne peut devenir habile et donc à l'aise dans ce type d'activités qu'au prix d'un entraînement... Il sera donc judicieux de varier au maximum les moments de prise de parole car on ne se dit pas ou on ne dit pas les choses de la même manière lors d'un entretien familial, un exposé, un conseil de classe ou un spectacle de fin d'année.

Questions philo

Aimes-tu prendre la parole en classe ?

Éprouves-tu des difficultés à prendre la parole ? Si oui, pourquoi ?

Dire un poème, lire un texte, faire un exposé ou dire ce qu'on pense, est-ce la même chose ? Quelles sont les différences ?

Ce que tu dis te met-il en danger ?

De quoi peut-on avoir peur quand on parle en public ?

Ce qu'on dit, est-ce nous ?

Quand tu racontes ce que tu as fait à la maison est-ce la même chose que quand tu dois présenter un exposé ?

Quelles sont les étapes quand tu dois présenter un exposé ?

Pré pares-tu ce que tu diras lors d'un quoi de neuf ?

Un conseil de classe, un quoi de neuf et un atelier philo, est-ce la même chose ?

Quelles sont les différences ? Que préfères-tu ? Pourquoi ?



LEÇON (FRANÇAIS)

Apprendre à préparer et à mener un exposé oral.

Préparation

- Pour le « défi », l'enseignant prépare des questions pouvant donner lieu à une courte recherche, en petits groupes, sur une (des) thématique(s) en cours dans la classe. Des livres et éventuellement internet sont mis à disposition.
- Les exercices peuvent être réalisés régulièrement, notamment lorsqu'on revient « excité » de récréation ou avant un contrôle.
- L'activité proprement dite (préparations et exposés individuels) sera étalée sur une période plus ou moins courte, selon le temps dont on dispose, afin d'en tirer une évaluation formative et continue, et ainsi mieux préciser quelles procédures il faut améliorer.

Déroulement

1. Défi

Dans le cadre d'un thème en cours (en éveil historique ou géographique par exemple), les élèves sont placés devant la consigne de préparer et mener, par groupes de 3 par exemple, de courts exposés sur des questions précises.

Les questions sont tirées au sort. Les consignes sont précisées :

- Préparer les notes et illustrations de l'exposé avec accès aux ressources (bibliothèque, internet, photocopieuse) pendant une heure de classe.
- Laisser les notes à corriger à l'enseignant (qui va veiller à la justesse du contenu seulement).
- Préparer la réalisation de l'exposé qui devrait durer une dizaine de minutes pour chaque question. L'enseignant décide si le groupe désigne un volontaire pour exposer oralement devant la classe (tous préparant avec lui) ou si chaque membre du groupe expose une partie.

Après les exposés, discuter :

« Quelles sont les qualités de cet exposé ? Quels conseils pouvons-nous nous donner à partir de cette expérience ? Comment mieux préparer un exposé ? Comment le mener efficacement ? »

Un échange permet de noter des idées (l'enseignant amène des questions complémentaires). Ces idées sont fixées sous forme de fiche ou d'affiche (voir annexe 1 : exemple d'affiche « mode d'emploi »), dont on peut tirer une fiche d'évaluation (voir annexe 2 : exemple de fiche d'évaluation).

2. Exercices pour se préparer à un exposé

2.1. Bien articuler.

« Que nous conseille Mimo ? »

Lire les points 4 et 5 des conseils de Mimo (page 23).

2.2. Mieux respirer.

- « Que nous conseille Mimo ? »

Lire le point 6 des conseils de Mimo « Il faut que tu respire ».

EXERCICES POUR SE DÉTENDRE ET SE CONCENTRER.*

En position assise :

Concentrons-nous sur notre respiration :

*Lire notamment :
Sonia Huwart & Peggy Snoeck-Noordhoff, *Cercles de parole à partir de contes pour les 5 à 9 ans*, éd. De Boeck, coll. Apprentis Philosophes, 2011, pp. 36 à 42 : « La détente et la concentration en classe ».
Et activités : à partir de Tom Pouce (fiche n°4, 2.1.) et à partir des Trois Plumes (fiche n°2, 2.). Voir aussi le DVD.



« Prenons conscience du léger mouvement rythmé de notre respiration : les deux mains à plat sur le haut de la poitrine, sous les clavicules... »

« Même chose doigts repliés sous les aisselles... »

« Même chose, mains sous le nombril... »

➔ Observer le souffle est un exercice d'attention et de retour au calme.

Prenons le temps de souffler :

L'enseignant montre. « J'inspire... » : ses deux mains, paumes vers le haut, se soulèvent lentement pendant l'inspiration. Puis, « j'expire... » : les mains inversent le mouvement, les paumes se retournant vers le bas, descendent lentement jusqu'au niveau du ventre pendant l'expiration. Ensuite, les élèves refont les mouvements avec lui.

Puis étirement : les deux bras vers le haut à l'inspiration, blocage poumons pleins, puis retour des bras le long du corps à l'expiration.

« Comment vous sentez-vous ? Que se passe-t-il si nous faisons cet exercice consciencieusement ? »

Échanger les impressions. L'enseignant rassemble et explique.

➔ Quand nous respirons, nous donnons de l'oxygène à notre cerveau, nous calmions nos émotions et nous nous préparons à travailler plus calmement.

3. Exposés individuels sur des sujets choisis.

3.1. « Comment se choisir et cibler un « sujet » d'exposé ? »

Une méthode active pour se former à cette étape peut être :

- « Vous allez devoir préparer et mener un exposé devant la classe sur un sujet qui vous intéresse personnellement. Vous allez donc d'abord choisir un sujet. Je vous conseille de le chercher dans un domaine qui vous intéresse déjà, pas un domaine tout à fait inconnu, dont vous n'avez jamais entendu parler. Pas non plus dans un domaine que vous connaissez déjà très bien comme ... (un sujet qui vient d'être vu en classe). **Il faut que vous y appreniez, vous-même, quelque chose de plus.** »

L'enseignant précise la longueur que devrait avoir l'exposé : un quart d'heure à vingt minutes par exemple.

- L'enseignant laisse un temps pour réfléchir, aller en bibliothèque, parler avec d'autres...

- « Écrivez votre sujet au brouillon et notez ce que vous avez envie d'apprendre là-dessus pour l'exposer ensuite à la classe ! »

- Les sujets sont exposés par chacun à la classe. L'enseignant s'implique : « je dois vérifier que vous allez vers un projet réaliste, que vous pourrez mener à bien. Je dois donc pouvoir comprendre pour chacun d'entre vous : qu'est-ce que cet élève souhaite rechercher et apprendre par lui-même pour l'apprendre aux autres ? Est-ce possible ? »

- Après compte-rendu de tous les choix, une trame est proposée, par exemple :

J'ai choisi : (le sujet)

À propos de ce sujet, je me pose déjà les questions suivantes :

- ?

- ?

- ?

- Chacun complète ce canevas que l'enseignant relève et évalue.



Compétences

Langue française

Orienter son écrit en fonction de la situation de communication en tenant compte des critères suivant : de l'intention poursuivie (informer)..., du destinataire, du projet..., du support matériel... [F38-F40-41-F44]

Savoir-parler : Rendre compte d'une découverte... Exposer ses idées en s'aidant de différents outils (1268-69)

Expliquer un schéma, une illustration lors d'un exposé individuel. Utiliser les moyens disponibles pour augmenter l'efficacité de la communication (1334-35)

3.2. Réaliser les exposés.

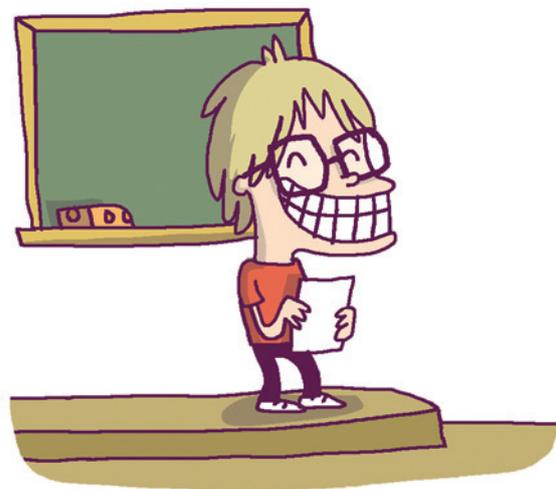
Au fur et à mesure, au cours de quelques semaines, les élèves préparent et réalisent leurs exposés. Les fiches (voir annexes 1 et 2) leur servent de guides.

Après chaque exposé, un tour de parole est organisé : on y évitera la discussion (les amitiés et inimitiés biaisent le jugement), chacun se contentera de pointer des qualités et de donner des conseils s'il en voit. Après quoi l'élève qui a mené l'exposé s'auto-évalue, les fiches servent de nouveau d'outils. L'enseignant évalue complémentaiement.

Une conclusion d'auto-évaluation peut prendre la forme de décisions individuelles :

Lorsque je préparerai un exposé, je veillerai à ...

Lorsque je mènerai un exposé oral, je ferai attention à ...



© CÀat



COMMENT PRÉPARER UN EXPOSÉ ORAL ?

1. Je note mon sujet et je me demande ce que je vais chercher.

- Proposer un sujet et le rédiger pour mieux le préciser.
- Se demander ce que l'on voudrait savoir ou mieux comprendre.
- L'écrire sous forme de « questions ».
- Compléter ou préciser au fur et à mesure, selon les découvertes.

2. Je rassemble un dossier documentaire.

- Chercher en bibliothèque et éventuellement sur internet (demander conseil pour s'orienter vers les bonnes sources).
- Rassembler les livres et revues, ou photocopier, ou imprimer les documents.
- Compléter ce dossier au fur et à mesure des besoins d'informations complémentaires ou d'explications.

3. Je construis un plan simple et clair.

Placer les questions dans un ordre logique : chronologique (s'il s'agit d'exposé un fait historique, une histoire ou un mode d'action), logique (s'il s'agit d'une information scientifique). Parfois du plus général au plus particulier (s'il s'agit de parler d'un pays, commencer par le situer puis détailler des thèmes choisis : le climat, les paysages...).

4. Soit j'écris mon exposé en entier.

- Ne pas tomber dans le piège du « copié-collé ». Même quand un paragraphe de livre est remarquable, il faut le redire à sa manière, le simplifier, lui ajouter des exemples...
- Lorsqu'on a fini d'écrire un paragraphe, le relire à haute voix, juger de sa clarté, l'améliorer. Subdiviser parfois une phrase longue en phrases courtes. Utiliser un langage plus direct. Veiller aux pronoms (qui est ce « il », ce « lui » ?).
- Parfois résumer davantage un passage où l'on a donné trop de détails (garder le document et encadrer ce point-là pour répondre à une question de détail éventuelle).

5. Soit j'écris directement mon « aide-mémoire ».

- Écrire, sur des fiches, les titres (les questions principales) et des sous-titres.
- Noter sous chaque sous-titre des « mots-clés » (dates, événements, lieux, caractéristiques principales...).
- Utiliser des couleurs pour visualiser d'un coup d'œil.

6. Je prépare des illustrations.

6.1. Les sélectionner.

- Rassembler diverses images (découper, emprunter, photocopier, dessiner : des photos, dessins, schémas...) illustrant bien des points de l'exposé, le rendant plus vivant et attrayant.
- Sélectionner : garder les meilleures (celles qu'on fera observer, où on montrera des détails intéressants), privilégier les plus grandes (parfois agrandir).
- Prévoir un support pour les images ainsi que pour le plan.
- Préparer une affiche à poser au tableau. Soit coller les illustrations d'avance, soit prévoir des emplacements pour les coller au fur et à mesure (préparer les papiers collants).



6.2. Prévoir un support pour écrire le plan et y montrer l'avancement de l'exposé : les illustrations peuvent y être intégrées.

- On peut aussi noter des mots-clés, des noms propres, des dates... entre les titres, d'avance ou au fur et à mesure.

7. Je m'entraîne à « raconter » mon exposé et/ou à « lire » mon texte à haute voix, je l'améliore.

- Retenir la « matière » à exposer pour qu'elle puisse être dite à la vue du sous-titre et du mot-clé de l'aide-mémoire.
- Même avec un texte, essayer de s'en « détacher », de dire certains passages « avec ses mots » (par exemple au moment de se déplacer pour montrer une illustration sur l'affiche).
- Éventuellement s'enregistrer pour entendre ce qu'il faudrait améliorer.

8. Je prépare un lexique.

- Repérer et noter au fur et à mesure des mots qui pourraient ne pas être compris, prévoir des explications (non pas la définition complète du dictionnaire, mais simplement celle qui concerne le sujet).
- Pour certains mots qu'on pense mal connus : prévoir de donner l'explication en notant le mot au tableau.
- Pour d'autres mots : garder leurs définitions en réserve, à dire s'il y a une question.

9. Je m'entraîne comme si j'étais devant la classe :

9.1. À regarder mon auditoire.

- S'entraîner à lever la tête dès la deuxième lecture, à terminer des phrases avec ses propres mots (retourner rapidement à sa feuille et voir s'il n'y a rien à ajouter).
- Répéter devant nos parents ou des amis.

9.2. À donner un rythme.

- Éviter d'aller trop vite.
- Marquer des pauses entre les paragraphes.
- Respirer entre les phrases.

9.3. À bien poser la voix, à moduler et articuler.

- S'écouter : entendre si sa voix est bien posée, claire et modulée.
- Se répéter les mots difficiles à articuler.

9.4. À parler debout, ne pas rester figé.

- Se placer devant un miroir et se trouver une attitude corporelle qui manifeste de l'enthousiasme (sans exagérer).
- La position debout permet d'établir un meilleur contact visuel. Les sourires, le regard et la souplesse du corps sont des signes d'ouverture vers les auditeurs.
- Pour s'entraîner, on peut dire son exposé en marchant : c'est une manière d'avoir un bon rythme de parole et de mieux retenir son texte.

10. Je mesure le temps et je m'ajuste.

- Minuter pour vérifier si l'exposé correspond au temps imparti et améliorer en allongeant ou en raccourcissant : le rythme, les observations des illustrations, les explications, le nombre d'exemples...



11. Je prépare une conclusion et une phrase de sortie.

- Rappeler les points principaux ou reformuler une idée essentielle en la résumant.
- Penser à une formule personnelle pour terminer autrement qu'en disant « Voilà, c'est fini ! » ou en s'arrêtant simplement de parler.

12. Je choisis à un début accrocheur.

À la fin de la préparation, trouver une idée pour démarrer l'exposé et capter l'attention de l'auditoire :

- Une chouette anecdote ou une histoire drôle en rapport avec le sujet.
- une question-mystère, une image ou un objet inconnu.
- une devinette ou une information surprenante...

Conclure cette petite minute d'accroche par le titre de l'exposé (« Justement, je vais vous parler de... »).

COMMENT MENER UN EXPOSÉ ORAL ?

1. Je dépasse le stress.

- Éviter la nervosité juste avant l'exposé : marcher calmement, respirer et se détendre, boire un verre d'eau (en préparant un sur la table).
- Les premières minutes sont les plus angoissantes, surtout si on est timide. On peut améliorer la situation en disant par cœur les premières phrases. Dire ces premières phrases en regardant son public (sans fixer, en balayant du regard), en montrant le tableau (titre et plan) du geste, en souriant.

2. J'accroche dès le début.

- Dire une anecdote, un défi... pour capter l'attention.
- Introduire ensuite le titre de l'exposé.

3. Je montre le plan de mon exposé.

- Permettre de mieux comprendre la structure et l'avancement de l'exposé en montrant le plan au tableau quand on passe à la question ou au sous-titre suivant.
- Inscrire des mots-clés dans un espace prévu sous ces titres, au fur et à mesure.

4. Je note un lexique dans un espace prévu au tableau.

Noter au fur et à mesure les mots dont on donne une définition ou une explication particulière. Lorsqu'on remarque un air interrogateur, parfois questionner en fin de paragraphe : y a-t-il un mot que vous n'avez pas compris ?

5. Je montre ou j'appose des illustrations sur une affiche.

Sur une affiche posée au tableau, faire observer des images, attirer l'attention par le geste.



6. Je dis mon texte en regardant mon auditoire.

Ne pas garder les yeux rivés à la feuille, balayer la classe du regard. Regarder un peu tout le monde, pas toujours les mêmes... Sourire !

7. Je marque un bon rythme.

- Marquer des pauses entre les paragraphes. Respirer entre les phrases.
- Ne pas parler non plus trop lentement, rester naturel.

8. Je pose bien la voix, je module et j'articule.

- La voix doit être posée, claire et modulée, les mots bien articulés.
- Regarder les élèves du fond de la classe qui doivent eux aussi bien entendre.
- Sourire rend la voix plus agréable...

9. Je parle (en partie) debout, je suis à l'aise.

- Plutôt présenter son exposé debout. Pour être prêt à montrer au tableau, pour retenir plus l'attention, pour parler plus naturellement.
- Faire quelques gestes pour renforcer le sens ou montrer l'importance d'une notion.
- Éviter : de mettre la main devant la bouche ou les mains qui se tiennent l'une l'autre, dans les poches ou accrochées au bureau ou aux notes, ou d'ajuster ses vêtements ou sa coiffure...

10. Je conclus et je dis une phrase de sortie.

- Dire explicitement : En conclusion...
- La phrase personnelle de sortie peut être improvisée : exprimer la satisfaction que l'on a eue à mener cet exposé et adresser des remerciements à la classe.

11. Je vérifie qu'on a bien compris et je réponds aux questions.

- Rester attentif : après un exposé, on a tendance à se dire ouf !, à se détendre et même à se relâcher. Il faut solliciter les questions et bien les écouter.
- Si on a déjà donné la réponse à une question dans l'exposé : la redire avec d'autres mots.
- Si on n'a pas donné la réponse à une question dans l'exposé : essayer de retrouver dans son dossier documentaire des explications complémentaires si on en dispose, ou émettre des hypothèses si on n'est pas sûr de la réponse et proposer de les vérifier plus tard, ou oser dire qu'on ignore la réponse.



JE PRÉPARE ET JE MÈNE UN EXPOSÉ ORAL

Ma Préparation:

	L'ÉLÈVE	L'ENSEIGNANT
Mon sujet était précis et j'ai bien formulé ce que je recherchais :		
J'ai rassemblé un dossier documentaire adéquat :		
J'ai construit un plan simple et clair :		
Mes notes (mon texte et/ou mon « aide-mémoire ») étaient claires :		
Mes illustrations étaient bien choisies, assez claires, bien disposées :		
J'ai préparé un lexique :		
Autre remarque :		

Mon exposé:

	L'ÉLÈVE	L'ENSEIGNANT
J'ai introduit mon exposé par un début accrocheur :		
J'ai exposé et montré mon plan au fur et à mesure :		
J'ai noté un lexique utile à la compréhension :		
J'ai fait observer des illustrations aux moments utiles :		
J'ai parlé en regardant mon auditoire :		
J'ai marqué un bon rythme :		
J'ai bien posé bien la voix, modulé et articulé :		
J'ai parlé parfois debout, je me suis montré à l'aise :		
J'ai conclu clairement mon exposé et j'ai dit une phrase personnelle de sortie :		
J'ai vérifié qu'on a bien compris :		
J'ai bien écouté et répondu aux questions :		
Autre remarque :		



LEÇON (SCIENCES)

À la découverte du son

Dans le coin des Petits Débrouillards, nous avons récolté des indices qui nous en apprennent un peu plus sur les mécanismes de production des sons. Voyons voir...

Lorsque nous parlons, nous contrôlons les sons que nous produisons grâce à nos cordes vocales. En jouant sur leurs vibrations, nous formons des sons très variés (cris stridents, grondements, chuchotements, vocalises, etc.) Le son serait-il donc une affaire de vibrations ?

La flûte à meuh semble nous le confirmer : le papier vibre en même temps que l'air qui sort de l'instrument. Pour comprendre un peu mieux ce mécanisme, prenons le taureau par les cordes... euh... par les cornes... et fabriquons des sons à partir de vibrations !

Le principe de ce premier mini-atelier est simple : il s'agit pour l'élève d'établir un lien entre la vibration mécanique d'un objet et le son qui en émane et d'en expérimenter les modulations. Deux expériences sont proposées à l'élève.

DANS LA PREMIÈRE EXPÉRIENCE, l'élève place une latte métallique au bord d'une table. Il la dispose en maintenant fermement l'une de ses extrémités sur la table, de sorte que l'autre extrémité dépasse au-dessus du vide. L'élève fait ensuite vibrer l'extrémité libre de la règle : il peut alors dans le même temps observer le mouvement de la règle et le son qu'elle produit. En faisant varier la longueur de l'extrémité libre, le son produit est différent.

Observations

Lorsque l'extrémité qui vibre est plus longue, les vibrations sont-elles plus rapides ou plus lentes ? Le son est-il plus aigu ou plus grave ?

DANS LA DEUXIÈME EXPÉRIENCE, l'élève fixe un élastique en caoutchouc à un crochet (une poignée de porte, un montant de chaise) et le tend d'une main. Avec son autre main, il fait vibrer l'élastique : de la même manière que pour la règle, l'élève constate le lien entre la vibration mécanique de l'objet et le son produit.

Observations

Comment peut-on obtenir des sons plus aigus ? Plus graves ? À quel instrument de musique ce procédé fait-il penser ? Pourquoi le son produit par cet instrument est-il plus fort ?

Ces réflexions doivent amener l'élève à questionner les notions abordées en conclusion de la séquence présentée dans la revue, à savoir :

➔ **la notion de hauteur (son aigu vs son grave)** : le son est d'autant plus aigu qu'il est produit par une vibration rapide (corde courte) et, inversement, d'autant plus grave qu'il est produit par une vibration lente (corde longue) ;

➔ **la notion de volume (son faible vs son fort)** : le volume du son est d'autant plus élevé qu'il est produit dans un espace clos et volumineux, susceptible d'amplifier les vibrations par réverbération (on parle de « caisse de résonance »).

Au besoin, ce dernier point peut être développé en établissant des analogies avec les instruments à cordes ou à percussion (par exemple plus un tambour est gros, plus le son qu'il produit est fort) ou en évoquant le bruit d'un klaxon dans un parking souterrain, dans la rue et en rase campagne (plus le son est confiné, plus il est amplifié).

Une fois que le parallèle entre son et vibration est bien compris, l'élève est invité à appréhender la réalité physique des vibrations à travers la notion d'onde. Bien que la physique des ondes soit une science très complexe, les deux expériences de ce second mini-atelier sont très simples et permettent d'en comprendre les fondements.



AVEC LA PREMIÈRE EXPÉRIENCE, l'élève doit comprendre que le son lui-même est une vibration de l'air : en d'autres termes, la vibration mécanique de l'instrument produit du son en faisant vibrer l'air alentour. Pour réaliser cette expérience, on pose sur le sol un haut-parleur (d'une chaîne hi-fi, d'une radio...) en l'orientant vers le haut et on le recouvre d'une feuille de papier sur laquelle sont disposés des grains de riz. On met alors le haut-parleur en marche : bien que celui-ci soit parfaitement immobile, les grains de riz bougent au rythme des sons émis par celui-ci.

Observations

Comment le haut-parleur immobile imprime-t-il un mouvement aux grains de riz ?

Tout se passe comme si le haut-parleur « soufflait » sur la feuille en émettant les sons. De fait, la vibration mécanique de la membrane du haut-parleur se propage aux molécules d'air sous la forme d'une onde et la vibration des molécules d'air accompagne le mouvement de la feuille.

Plus généralement, le son est une vibration qui a besoin d'un support pour être propagé. La vibration se propage de proche en proche sous la forme d'une onde au sein de la matière (on parle de « milieu »). Dans les expériences réalisées précédemment, ce milieu est l'air, mais le son peut également se propager dans l'eau ou dans le métal. Plus le milieu est dense, plus le son se propage rapidement. Voilà pourquoi, lorsque l'on met la tête sous l'eau, on entend bien les sons qui s'y produisent en ayant l'impression qu'ils sont très proches de nous. À l'inverse, lorsque les astronautes sortent de l'atmosphère terrestre, ils ne perçoivent plus de sons... car il n'y a pas de support pour le propager !

LA SECONDE EXPÉRIENCE doit permettre à l'élève de se représenter ce qu'est une onde. Il s'agit simplement d'observer les perturbations de la surface de l'eau (l'eau d'une bassine, d'une flaqué, d'un étang...) lorsqu'elle est frappée par un objet (une goutte d'eau, un caillou, etc.)

Observations

Comment la surface de l'eau est-elle perturbée autour de l'impact ? Dans quelles directions se propage la perturbation ? Dessine cette perturbation vue de dessus, puis vue de côté comme si tu étais une grenouille qui observait la scène au ras de l'eau.

La perturbation se présente sous la forme de rides concentriques qui se forment au niveau de l'impact et s'en éloignent progressivement tout en s'atténuant (vue de dessus). Vues de côté, ces rides ressemblent à des ondulations : cette représentation correspond à la réalité physique d'une onde. Lorsque l'objet qui percute l'eau est petit, les rides sont rapprochées et, inversement, lorsqu'il est gros, les rides sont espacées : le phénomène est identique à celui observé au cours des expériences précédentes (la vibration produit un son aigu ou grave selon qu'elle émane d'une corde courte ou longue).

Cette expérience permet de comprendre le mécanisme du son : le son est une vibration des molécules d'air qui se propage dans toutes les directions, à l'image des ondes que l'on peut observer à la surface de l'eau quand il pleut. L'espacement et l'amplitude des rides de l'eau sont analogues à la hauteur (aigu/grave) et au volume (faible/fort) du son produit, respectivement mesurées par la fréquence (nombre de pulsations par seconde exprimé en Herz) et par la puissance relative (intensité acoustique exprimée en décibels).

L'oreille humaine peut percevoir une certaine gamme de fréquences (on parle de « spectre sonore ») :

- en-deçà, elle ne perçoit pas les infrasons (sons extrêmement graves – certains animaux les perçoivent, lorsque survient un tremblement de terre par exemple).
- et au-delà, elle ne perçoit pas les ultrasons (sons extrêmement aigus – les facteurs utilisent des ultrasons pour faire fuir les chiens par exemple !).

En termes de puissance, l'oreille humaine entend les sons à partir de zéro décibel et les supporte jusqu'à 130 décibels (bruit d'un avion qui décolle à proximité).



LEÇON (MORALE ET FRANÇAIS)**Faire son panégyrique***préparation*

LE « KASALA » est un exercice de « louange » (éloge de soi, éloge de l'autre) qui consiste à rédiger, puis à lire ou à réciter à haute voix un texte élogieux.

Jean Kabuta, professeur de littérature africaine à l'université de Gand, a initié des enseignants, notamment, à ce genre littéraire d'origine africaine méconnu dans notre culture (si ce n'est l'éloge d'un être cher que l'on prononce parfois lors d'obsèques).*

Paradoxalement, cette affirmation publique de la personne est un exercice de modestie. En Afrique, l'éloge de soi est écrit sous forme poétique, il est ludique et souvent impertinent. Il est ritualisé, prononcé dans des circonstances particulières et codifiées.

Dans notre culture, faire son propre éloge semble « vantard ». Il nécessite pourtant :

- une sorte de considération esthétique (je me décris comme un objet de l'univers, je me regarde avec recul, je finis par dépasser le cadre de ma personne) ;
- de l'humour (je ne peux faire mon éloge que si je suis capable de rire de moi) ;
- de l'ambivalence (si je me dis capable je peux dans la foulée épingler mes faiblesses) ;
- de l'altruisme (en passant par l'éloge des autres, de ceux et de ce qui, même « négativement », m'a fait tel que je suis devenu, avec gratitude !).

Dans les classes, on peut facilement s'exercer à la rédaction de « devises ».

Il sera important de permettre à l'élève (qui le souhaite) de lire son éloge ou sa devise debout et à voix posée, comme un poème, à la classe. Cette mise en scène permettra à l'enfant de s'exprimer et de prendre conscience de ses ressources propres. Il pourra conserver et compléter, à plus long terme, ces devises-éloges.

Remarque préalable :

Écrire son auto-louange est une activité personnelle et s'il s'agit d'une consigne que chaque élève doit suivre, comme toute activité scolaire, son contenu ne peut pas donner lieu à une évaluation. La phase orale qui s'ensuit est collective mais il est important de respecter la règle : on ne juge pas le récit des autres, et encore, chacun est libre de lire à haute voix, ou non, ce qu'il a écrit, on n'est pas obligé de le faire.

Déroulement

« Savez-vous ce qu'est un « éloge » ? Pourquoi prononce-t-on parfois l'éloge de quelqu'un ou de quelque chose ? »

Les élèves pensent à des circonstances particulières : quand quelqu'un reçoit un prix ou qu'il a accompli un exploit, lors d'un anniversaire ou d'un festin en l'honneur de quelqu'un, aux cérémonies d'adieu, à la mort d'une personne chère dont on veut rappeler les qualités...

Ils identifient la fonction de ces éloges : exprimer la gratitude, féliciter, témoigner son attachement, etc.

L'enseignant peut raconter d'emblée qu'en Afrique il est très courant de prononcer des éloges, non seulement l'éloge des autres, mais aussi de soi-même : de faire son « auto-louange ». Il peut faire réfléchir les élèves aux difficultés que cela pourrait leur poser mais aussi à l'intérêt de faire sa propre louange. Cette présentation de la référence africaine et cette réflexion sur la difficulté et l'avantage de l'exercice peuvent être reportés en introduction de la deuxième partie.

* - Introduction à « l'éloge de soi » et exercices dans : Sonia Huwart, Peggy Noordhoff-Snoeck, *Cercles de parole à partir de contes* (+DVD) pour les 5 à 9 ans, éd. De Boeck, coll. Apprentis philosophes, 2011
- Pour en savoir plus : [Entre-Vues nos 31-32](http://Entre-Vues.nos.31-32) : www.entre-vues.net/Archives/Articles.aspx et le site de Jean Kabuta qui a créé l'association Kasalà : www.kasala.ugent.be/fr/



1. Éloges d'objets, d'éléments.

« Nous allons commencer par le plus facile, dire des éloges de choses auxquelles nous tenons. »

1.1. Écouter, identifier des éloges (« devises »).

L'enseignant lit des devises (celles-ci ou d'autres qu'il aura composées) :

« – Mon jardin, tu es celui qui sent bon les fleurs, celui dont l'herbe est douce à mes pieds, celui qui accueille les oiseaux dans tes haies...

– Mon ours en peluche, tu es celui qui n'a plus qu'une oreille et tu perds ta mousse, mais tu es encore celui qui me console quand je suis triste. »

Des exemples inachevés sont donnés :

« – Feuille de papier blanc, tu es pâle et sans intérêt, mais tu te transformes et tu t'animes dans toutes les couleurs quand ...

– Mon vélo, tu es celui qui me transporte et me transforme en ..., en ... »

« Qu'est-ce que c'est ? Que font ces phrases ? Comment fonctionnent-elles ? »

➔ Il s'agit d'une sorte de « compliment », d'une « félicitation ».

Les élèves pourront identifier la structure de la phrase : Mon-ma ... (une chose à laquelle on tient), tu es celui qui ... (une ou des qualités, ce qui fait qu'on l'aime).

1.2. Se choisir un objet et lui dire un éloge.

« Choisissez chacun un objet, un lieu ou une chose (matière, endroit précis...) qui a beaucoup d'importance pour vous. »

Suggérer des exemples : un objet de ton cartable, de ta chambre, un de tes jouets, ta couette... ou un lieu précis (le terrain de foot...), une matière (l'eau...).

« Écrivez-lui une « devise », comme si c'était une personne, faites l'éloge d'une qualité qu'il-elle a pour vous, comme si vous la félicitez. »

L'enseignant distribue de jolis papiers de couleur. Chaque élève rédige au brouillon puis recopie soigneusement sa devise sur un papier de couleur choisie.

« Qui veut lire son éloge à haute voix ? »

L'enseignant donne le ton : il se lève et dit d'abord son éloge à voix posée, assez forte et claire.

2. Dire son propre éloge.

Si ce n'est pas encore expliqué en introduction, l'enseignant évoque les « auto-louanges » à l'africaine.

Il invite à se baser sur une réalité, à choisir quelque chose qu'on aime vraiment en soi, dont on est fier ou simplement heureux. Il ajoute qu'il est permis d'imager (par métaphore ou par comparaison), d'exagérer mais alors avec humour. Il propose de bien chercher ses mots, de les transformer jusqu'à ce que le résultat soit beau à entendre.

Il propose des exemples :

« - Je suis Isabelle, déesse à dix bras, je peux faire cinq choses à la fois.

- Je suis Jeanne, celle qui, comme le caméléon, peut prendre la couleur de son environnement.

- Je suis Christophe, je grimpe aux arbres comme un écureuil.

- Je suis Anissa, je suis une reine, je peux chanter très haut comme la Reine de la nuit. »

« Qu'en pensez-vous ? » « À vous maintenant : donnez-vous une devise ! »

Même expérience qu'avec les devises aux objets.



Compétences

Langue française

Les situations vraies de langage et d'écoute sont à privilégier ; elles rendront performantes les aptitudes à écouter et à prendre la parole (Savoir-écouter – Savoir-parler : c. Démarches)

Morale

Établir la communication avec l'autre : se présenter – Participer, agir : Vaincre sa peur, sa timidité (p.25)

Aux élèves qui ont des difficultés : « Vous pouvez partir d'une personne qui nous a transmis quelque chose d'important : Je suis Michel, fils de Michel, qui m'a donné son nom et ses cheveux roux ; Je suis Malika, fille de Samia, qui m'a appris la musique et la danse. »

Après s'être lu, on discute de l'effet de cet exercice.

La démarche sera perçue dans son ambivalence : entre la peur de se montrer orgueilleux ou vantards et le plaisir de se mettre à l'honneur. On recherchera la différence entre la « vantardise » et la juste « fierté de soi ». L'orgueil ou la vantardise implique la comparaison et l'impression d'être supérieur aux autres, la fierté est le plaisir de se sentir capable, compétent.

prolongements

- Apprendre certains de ses éloges par cœur pour les réciter avec plus d'élan sans devoir les lire.
- Écrire et dire l'éloge d'un autre (par amitié, pour la fête des mères...).
- Écrire et dire l'éloge d'une personne, d'une chose ou d'un événement que l'on a détesté (la panne de mon ordinateur, un échec scolaire...) et qu'on a fini par apprécier.
- Rassembler les éloges de soi et composer un poème collectif (l'éloge de la classe).



© ADN



ATELIER PHILO

Enjeux philo

Que signifie jouer un rôle au théâtre ? Faire semblant de ? Entrer dans la peau d'un personnage ? Être quelqu'un d'autre ? Que pourrait signifier dès lors jouer un rôle dans sa propre vie ? Faire semblant d'être quelqu'un d'autre ? Ressembler à ? Correspondre à l'idée qu'on se fait de ? Être soi ? Mais alors, pourquoi jouer ? Et jouer un rôle dans la classe ou dans la société ? Serait-ce occuper une certaine place ? Être conforme à une idée qu'on se fait du rôle à jouer, de la fonction occupée, d'une certaine façon d'agir ? On entend en effet souvent ce genre de réflexion : il/elle ne joue pas son rôle de père/mère, directeur, chef, etc. Ces rôles seraient-ils définis par des codes, des règles, des textes, des mises en scène précises ? Voici quelques questions qui devraient permettre aux enfants d'approfondir ce sujet.

Questions philo

- As-tu déjà joué un rôle dans une pièce de théâtre ou un spectacle à l'école ?
- Jouer un rôle, c'est quoi ? Explique.
- Quand tu joues un rôle dans un jeu, est-ce que tu n'es plus toi ?
- Quelles différences et quelles ressemblances existent entre ton personnage et toi ?
- Si tu joues au papa et à la maman, est-ce un rôle que tu joues ?
- Ton papa et ta maman jouent-ils un rôle ?
- Tous les papas et les mamans sont-ils identiques ?
- Y a-t-il plusieurs façons de jouer le même rôle ?
- Crois-tu que ton enseignant(e) joue un rôle ? Si oui, lequel ?
- As-tu un rôle à jouer à l'école ? Si oui, lequel ?
- Voudrais-tu jouer un rôle quand tu seras grand ou être toi-même ?



LEÇON (FRANÇAIS)

Réécrire Roméo et Juliette en 6^e primaire

Isabelle Collard
Institutrice à l'école Communale de Namur-Heuvy

1. Introduction.

On aborde peu les œuvres classiques à l'école primaire. On croit volontiers qu'elles n'intéressent pas les élèves parce qu'elles sont d'une autre époque, que leur langue est trop difficile. Et puis, n'y a-t-il pas assez de textes contemporains à aborder avec les enfants ? Pourtant, écarter les classiques sous le prétexte de la difficulté équivaut à occulter tout un pan de notre culture, alors qu'il est fondamental pour comprendre le monde d'aujourd'hui de savoir où elle plonge ses racines. Enfin, il reste à vérifier que la lecture des classiques ne présente guère d'intérêt pour les enfants.

D'après le Petit Robert, est « classique » ce « qui mérite d'être imité ». Voilà une clé pour entrer dans un texte classique ! Tentons ensemble de l'imiter, de l'adapter à notre façon. Voilà comment m'est venue l'idée de réécrire et de mettre en scène avec mes élèves de 5e et 6e primaires *Roméo et Juliette* de William Shakespeare.

2. L'adaptation littéraire.

2.1. Adapter, c'est réécrire.

La langue n'échappe pas aux changements liés au temps. Les mots changent de signification selon les époques, la syntaxe de la phrase est bouleversée. Les comportements des individus n'ont plus le même sens. Dès lors, adapter une œuvre littéraire, c'est aussi la réécrire :

- ➔ soit pour tenter de coller au plus près des intentions du premier auteur en intégrant l'évolution de la langue et de la société (donc pour rendre le texte compréhensible par les contemporains de l'adaptateur) ;
- ➔ soit pour faire passer les idées « nouvelles » de l'adaptateur qui prendra alors le texte d'origine comme prétexte pour mieux s'en éloigner ;
- ➔ ou encore pour nourrir et compléter l'œuvre de départ.

L'adaptation littéraire est donc un procédé complexe. Et tout lecteur qui s'y livre, l'enfant y compris, doit faire appel non seulement à toutes ses compétences grammaticales et syntaxiques, mais aussi à tous ses savoirs ou représentations mentales liées à l'époque et au genre de l'écrivain. Il fait donc un travail d'interprète, de traduction, d'adaptation. L'adaptation rend apparentes les règles du genre adopté. La réécriture est donc un apprentissage littéraire à proprement parler.

2.2. Adapter un texte ancien : la langue et le temps.

Par principe, les langues sont en perpétuelle évolution et celle-ci est plus ou moins rapide selon les époques. Le travail d'adaptation doit intégrer cette donnée.

Selon Steiner (1975, p.29), « le temps et la langue sont intimement liés : ils vont de l'avant ». Une langue ordinaire est donc sujette à des mutations qui concernent son lexique (apparition de nouveaux mots alors que d'autres tombent en désuétude), sa grammaire (les tournures changent) et, plus profondément, l'éventail de ce qui est permis ou tabou s'élargit ou rétrécit (les proportions et l'importance relative du non-dit ou de l'exprimé varient).

L'interprétation, même si elle vise à s'approcher des intentions de l'auteur, est donc tributaire du temps qui sépare le moment de l'écriture de celui de la lecture.



Souvent, si le lecteur connaît les mots qu'il a sous les yeux, il considère qu'ils ont le même sens que dans la langue qu'il parle. Mais le temps peut constituer une barrière infranchissable quand le travail d'adaptation butte sur des zones d'ombre, sur des éléments devenus « incompréhensibles » à notre époque.

Steiner (1975, p.40) dit encore : « Sans interprétation, au sens foisonnant et pourtant unique du terme générique, il n'est point de culture mais un silence qui va s'épaississant derrière nous. » Il s'agit donc de transmettre des conventions qui permettent la lecture d'œuvres d'art ou de la littérature.

Dans le cas de la langue, outre les mutations inévitables dont elle est l'objet, on sera aussi attentifs aux distinctions ténues liées à la condition sociale, à l'âge, au sexe, à la profession... des individus qui la parlent.

3. Une œuvre théâtrale qui est elle-même une traduction.

Roméo et Juliette revêt pour moi deux caractéristiques importantes :

- ➔ il s'agit, à mes yeux, d'une traduction d'un texte anglais qui alterne vers et prose. Le texte français a conservé cette alternance et le vocabulaire et la syntaxe mettent en scène l'ancienneté du texte original.
- ➔ c'est une œuvre qui fait partie de notre patrimoine culturel. L'amour passionnel et impossible fait partie de ces thèmes récurrents qui traversent toutes les époques. Et si la pièce est toujours montée aujourd'hui, c'est parce que le drame humain peut se rejouer sans cesse. Les hommes que Shakespeare a si bien décrits il y a quatre siècles n'ont pas ou si peu changé... Demander aux enfants d'adapter *Roméo et Juliette*, c'est une manière de leur faire découvrir les racines de notre théâtre en travaillant sur un texte qui a toujours du sens pour eux.

Mais, pour le théâtre comme pour tout autre genre d'écrit, l'adaptateur doit percevoir les rouages d'écriture du texte. Il doit respecter certaines caractéristiques du genre.

4. L'expérimentation didactique.

Brève description du projet.

La séquence d'activités s'est déroulée dans une classe de 5e et 6e années primaires de l'école communale d'Heuvy (Namur-Belgique).

Les 20 élèves de 5e et 6e années ont participé au projet d'adaptation. Ils ont incidemment travaillé sur le genre « programme de théâtre » et ont réalisé l'affiche.

Les enfants avaient un double objectif :

- ➔ écrire une adaptation de quelques scènes de *Roméo et Juliette* ;
- ➔ la représenter devant un public composé d'élèves et de parents.

En guise d'introduction, les enfants ont laissé fuser leurs représentations mentales du « théâtre » (que nous avons vérifiées tout au long du projet et avec lesquelles les enfants ont construit un lexique théâtral). Afin de nourrir leur représentation du concept « théâtre », nous sommes allés assister à une représentation de *La Tempête* de Shakespeare, dans une version adaptée pour des enfants de 12 ans et plus. Le spectacle proposé était lui aussi une adaptation de la pièce originale. Il s'agissait en l'occurrence d'une version raccourcie de la pièce, dans une nouvelle traduction de l'œuvre originale.

Avant d'aller voir la pièce avec les élèves, j'avais planté le décor, les personnages, les rapports qu'ils entretenaient entre eux. Il s'agissait pour moi de faciliter leur compréhension, de les familiariser avec les noms des personnages et d'éviter que ces petits détails ne viennent perturber leur compréhension.



De retour en classe, nous avons parlé de ce que nous avons vu, de la pièce, de Shakespeare. Les enfants ont posé des questions, ont donné leur avis. Ils étaient très enthousiastes et je leur ai proposé de faire à leur tour une adaptation d'une pièce de Shakespeare qu'ils connaissaient tous (mais oui !), *Roméo et Juliette*.

Ensuite, nous avons regardé en vidéo le film de Baz Luhrmann, *Roméo + Juliette*. Ce choix a été motivé par la difficulté que représente le visionnement d'une représentation théâtrale à la télévision. Le théâtre est par essence un art vivant et se prête bien mal à tout enregistrement vidéo. La version de Luhrmann a été réalisée pour le cinéma. Il ne s'agit pas de la version intégrale de la pièce mais la coupure de quelques scènes n'altère en rien la compréhension de l'histoire. Le texte par contre est exactement celui de Shakespeare. De plus, le fait d'avoir placé l'action à Los Angeles au XXe siècle rend le texte particulièrement facile à comprendre pour les enfants (par comparaison à d'autres adaptations cinématographiques ou interprétations théâtrales). Toutefois, le changement d'époque comportait un inconvénient majeur, celui d'occulter les siècles nous séparant de l'œuvre originale. Il était donc capital de replacer la pièce dans son contexte historique. Pour cela, les enfants ont visionné des extraits du *Roméo et Juliette* de Zeffirelli et *Shakespeare in Love* de John Madden. Ce qui est principalement ressorti de cette séance, c'est le schéma de l'intrigue et les relations entre les personnages.

5. Le chantier d'écriture.

5.1. Le texte de théâtre.

La double énonciation.

Par le biais de questions comme « qui parle au théâtre ? », « où se trouve l'auteur ? », « quelle est la place du spectateur ? »... nous avons dessiné un schéma de communication mettant en évidence la situation de double énonciation au théâtre.

Cette étape me paraissait importante parce que les enfants allaient devoir jongler avec les deux casquettes :

- ➔ acteurs dans l'étape de dramatisation ;
- ➔ auteurs pour fixer sur papier le texte improvisé dans un premier temps.

Je souhaitais qu'ils connaissent clairement leur statut aux différentes étapes du chantier.

Les caractéristiques du genre.

Les enfants ont reçu un guide à l'observation intitulé « Écrire le théâtre » (voir annexe 1). Individuellement, ils lisent les questions et cherchent les réponses dans les textes. Nous faisons directement une mise en commun au tableau et dégageons ensemble les caractéristiques du genre. Cela n'a posé aucune difficulté particulière.

5.2. La dramatisation.

Nous avons commencé par dresser la liste des scènes que les enfants souhaitaient adapter. Mon idée initiale était de travailler principalement sur la scène du balcon et sur celle du tombeau, mais d'autres scènes et certains personnages avaient marqué les esprits des enfants : la nourrice, Mercutio (le meilleur ami de Roméo) ou Tybalt, la scène du bal masqué ou encore la rencontre entre la nourrice et Roméo... Après m'avoir cité toutes les scènes qui les avaient marqués et sur lesquelles ils souhaitaient travailler, j'ai constaté que leurs choix permettaient de respecter la trame de la pièce, de la rencontre à la fin tragique. Les scènes et les personnages oubliés jouaient un rôle secondaire. J'ai donc réparti les enfants par groupes et ils ont adapté en tout sept scènes de la pièce.



Une fois le travail réparti dans les groupes, je leur ai proposé de réfléchir en groupe au canevas de la scène, aux personnages, etc., et puis de passer à l'improvisation. Si leur adaptation devait clairement faire référence à une scène de *Roméo et Juliette*, je souhaitais que les enfants s'en écartent librement. Ils pouvaient donc supprimer ou ajouter des personnages, imaginer le lieu, etc. Chaque groupe a aussi reçu un petit mémo reprenant tout ce à quoi ils devaient penser pour adapter Shakespeare.

Je suis passée dans les groupes pour répondre à des questions ponctuelles, pour aider les enfants à préciser leurs idées... J'ai accepté qu'ils ajoutent l'un ou l'autre personnage pour autant qu'ils respectent la trame de la scène. Au bout d'une demi-heure de travail, les enfants sont passés à la dramatisation. Le jeu de rôles permet aux élèves de se placer d'abord du point de vue du personnage, d'entrer dans la peau du personnage, avant de prendre de la distance pour se placer du point de vue de l'auteur. Ils avaient pour objectif de présenter leur scène à tout le reste de la classe. Les spectateurs devaient donner leur avis sur :

- ➔ le respect de la trame ;
- ➔ le lieu ;
- ➔ les personnages (étaient-ils crédibles ? voyait-on le lien entre eux et ceux de Shakespeare ?) ;
- ➔ les caractéristiques des personnages : quels moyens (verbaux et non-verbaux) les acteurs utilisent-ils pour nous donner des informations sur leurs personnages ?

Observations.

- Les personnages-clés sont toujours présents dans les scènes mais les personnages secondaires ont tendance à disparaître.
- L'adaptation se situe principalement au niveau du langage. Les enfants utilisent d'emblée un langage parlé contemporain.
- Les moyens non-verbaux sont d'emblée utilisés comme une manière de caractériser les personnages : la nourrice est grosse et a un air pincé quand elle rencontre Roméo, elle s'exprime avec un accent.
- Les noms des personnages avaient en partie changé pour devenir des prénoms contemporains. Un groupe avait même changé ceux des héros. Cela a fait l'objet d'une discussion très intéressante en classe. Pouvait-on rebaptiser *Roméo et Juliette* ? Est-ce que cela ne compliquerait pas la compréhension du spectateur ? Pour certains, on ne pouvait pas toucher aux prénoms des héros, pour d'autres, si on actualisait, alors on actualisait tout. Finalement, devant l'impossibilité de se mettre d'accord sur de nouveaux prénoms pour tous les personnages, il a été décidé de garder ceux de Shakespeare. En effet, les scènes étant écrites pour être jouées chronologiquement, un consensus devait exister entre les groupes.

5.3. La réécriture.

À cette étape du travail, les enfants devaient se décentrer : quitter la peau du personnage pour entrer dans celle de l'auteur. Le premier jet a été écrit « spontanément » après la dramatisation, pour mettre directement les idées sur papier. Pour le deuxième jet, ils ont reçu une fiche procédurale « Pour écrire une scène de théâtre » (voir annexe 2) pour les aider à garder à l'esprit les caractéristiques du genre à réécrire.

Après ce deuxième jet, ils ont également reçu une grille d'auto-correction (voir annexe 3).

- ➔ L'adaptation se marque principalement dans le choix des mots qui implique un changement d'époque et de contexte.

Par exemple, la première réplique du Père Capulet dans la scène du bal masqué :



PÈRE CAPULET. – Salut les jeunes, ça boume ? Allez donc draguer ces jolies jeunes femmes qui n'attendent que ça ! (De nouvelles personnes arrivent, dont Roméo). Allez, entrez les jeunes, venez faire la fête, amusez-vous ! Allez DJ, lance la zik !

La syntaxe a changé et le vocabulaire fait référence à des éléments du monde actuel.

- ➔ Dès les premiers jets, les enfants utilisent les caractéristiques du discours direct (deux points, guillemets) avant les répliques des personnages. Une leçon sur la ponctuation permettra de distinguer la manière dont le discours direct est marqué dans le texte théâtral et dans le récit.
- ➔ Tous les textes suivent plus ou moins la même progression que celui de Shakespeare. Ils sont souvent plus courts mais respectent la trame.
- ➔ Dans *Roméo et Juliette* comme dans les autres pièces de Shakespeare, la comédie et la tragédie s'entrecroisent. Certaines scènes sont écrites pour faire rire et d'autres pour nous émouvoir. Les productions des enfants respectent clairement cette volonté de l'auteur. C'est ainsi qu'ils ont écrit des scènes drôles (principalement celles où apparaît le personnage de la nourrice) et des scènes émouvantes voire dramatiques.

MERCUTIO. – Attention ! Les nourrices envahissent la terre !

BENVOLIO. – Oui, il a raison, ces grosses patates n'ont aucune pitié, elles sont diaboliques et méchantes !

LA NOURRICE. – Mais non les mecs, je cherche Roméo.

ROMÉO. – Je suis là.

Pour les scènes d'amour, ils ont fait un travail considérable d'actualisation du langage tout en respectant la volonté poétique de l'auteur.

ROMÉO. – Juliette ta beauté est tellement immense qu'elle est impossible à comparer aux étoiles dans une nuit de juillet.

- ➔ Pour caractériser les personnages, les enfants ont écrit des didascalies qui, même incomplètes, donnaient des indications sur l'humeur des personnages, sur leur façon de bouger, de parler...

LA NOURRICE. – Alors, vous ne m'écoutez pas ! Vous m'avez mis très en colère ! (La nourrice crie et montre ses muscles à Mercutio et à Benvolio).

Tous les moyens de caractérisation non-verbaux ont été peaufinés lors des répétitions du spectacle.

6. Conclusion.

Adapter, c'est interpréter, c'est réécrire, soit pour coller au plus près des intentions du premier auteur en rendant le texte compréhensible par des lecteurs contemporains, soit pour faire passer des idées « nouvelles », soit pour nourrir et compléter l'œuvre de départ. Adapter, c'est aussi travailler sur la langue soumise à une évolution liée au temps. Enfin, adapter un classique, c'est respecter le modèle en intégrant les caractéristiques du genre.

Un facteur de réussite incontournable est la motivation des enfants. Celle-ci doit naître dès la première rencontre avec le texte. Dans mon projet, il était très important que les enfants découvrent le texte en scène. En effet, le théâtre est écrit pour être joué et rien ne peut mieux nous le faire apprécier que la représentation.

Un autre facteur de réussite est certainement le passage par le jeu dramatique qui a permis aux enfants de changer de statuts au fur et à mesure de l'évolution du projet. D'« enfants-lecteurs », ils sont devenus « enfants-scripteurs » en passant par le statut d'« enfants-acteurs ». Grâce à la dramatisation, ils sont entrés dans la peau de personnages de fiction et ont pu mettre en œuvre toutes leurs potentialités créatives. Ce sont celles-ci qui leur ont permis de mener une démarche d'écriture-créative car l'activité décisive de cette séquence est à mon avis le chantier d'écriture. C'est en manipulant la langue, en étant producteurs d'écrits que les enfants



entrent réellement dans le texte. C'est par le biais de cet exercice qu'ils intègrent les composantes de l'analyse et tentent de s'approprier la langue.

Comme l'expliquent Bernard Schneuwly et Françoise Revaz (1996), en travaillant des genres de texte diversifiés, « l'élève n'apprend pas à écrire "en général", il apprend à écrire dans un but précis pour un destinataire défini ».

Tout le travail préparatoire a permis aux enfants de comprendre finement les rouages de l'œuvre. Ainsi, quelques mois après le début du travail, je leur ai proposé de visionner « West Side Story ». J'ai été impressionnée par la rapidité avec laquelle les enfants faisaient le lien entre les personnages de la célèbre comédie musicale et ceux de la fable originale de Shakespeare.

Le texte réécrit par les enfants avait pour objectif de coller au plus près des intentions de l'auteur en rendant le texte compréhensible par des lecteurs contemporains. Ils ont donc réalisé un véritable travail sur la langue soumise à une évolution liée au temps. Pour ce faire, ils ont respecté le modèle en intégrant les caractéristiques du genre.

Il est évident que moyennant quelques aménagements de la démarche méthodologique, l'adaptation peut s'appliquer à d'autres genres de textes classiques (récits, fables, poèmes...). Prenons pour exemple, l'expérience de Marie-Noëlle Roubaud (2005) qui a proposé à des élèves de CM2 d'observer et de comparer des extraits de Michel Tournier, de *Vendredi ou les limbes du Pacifique* et de *Vendredi ou la vie sauvage*, puis d'adapter seuls une partie du texte.

Je pense donc qu'adapter un texte classique est bien un moyen pour les enfants de mieux le comprendre.

Bibliographie

SCHNEULY B., REVAZ F., *Expression écrite, Cycle des approfondissements*, éd. Nathan, coll. Guide pédagogique, 1996.

STEINER G., *Après Babel. Une poétique du dire et de la traduction*, éd. Albin Michel, 1978.

ROUBAUD M.-N., *Affronter la complexité d'un texte : la langue mise en scène*, *Caractères*, n°19, pp. 5-11, 2005.



ECRIRE LE THÉÂTRE

1. Observe bien les extraits de « Roméo et Juliette ». Ces textes sont-ils plutôt destinés à être lus ou à être joués (mis en scène) ? Justifie ta réponse.
2. Comment repère-t-on qui parle ?
3. Relève les différents types d'écriture utilisés dans ce texte : écriture scripte, caractères majuscules d'imprimerie, écriture en italique. A quoi correspondent-ils ?
4. A qui sont utiles les indications en italiques placées entre parenthèses ?
5. Relève les différents signes de ponctuation qui terminent les phrases dans les dialogues et dans les monologues. Donne un exemple pour chaque cas et justifie le signe de ponctuation.

UN PEU DE VOCABULAIRE LIÉ AU TEXTE DE THÉÂTRE :

Une réplique :

Les didascalies :



POUR ÉCRIRE UNE SCÈNE DE THÉÂTRE...

1. Je donne des noms aux personnages. (Ces noms peuvent donner des indications sur leur caractère, sur leurs défauts, mais aussi sur l'époque à laquelle ils vivent,...).

2. J'indique leur nom en tête des répliques.

Exemple :

ROMEO. – xxxxxx

JULIETTE. – xxxxx

3. Si je souhaite donner des indications de jeu scénique (didascalies) au lecteur ou au metteur en scène, je les indique entre parenthèses (en italiques). Les didascalies peuvent à la fois signaler des apartés, des mouvements, des humeurs, des intentions,...

4. Je pense à mes intentions d'auteur : qu'est-ce que je cherche à dire, à montrer ou à dénoncer dans cette scène, quel est mon but en tant qu'auteur, et quel personnage vais-je utiliser pour faire passer mes idées,...

Dans le cadre de l'adaptation d'une scène de Roméo et Juliette, je pense à actualiser les propos de Shakespeare.



NOUS CORRIGEONS NOTRE DIALOGUE THÉÂTRAL

LA FORME

Nous avons pensé au(x) nom(s) du(es) personnage(s) ;	OUI	NON
Si c'est un dialogue, nous avons pensé à l'alternance des répliques.	OUI	NON
Nous avons bien mis les signes de ponctuation.	OUI	NON

LES MOTS

Nous avons relu notre texte à voix haute pour vérifier si les phrases sont bien construites.	OUI	NON
Nous avons évité les répétitions en utilisant des synonymes (des substituts lexicaux) ou des pronoms.	OUI	NON
Nous n'avons pas employé de mots trop familiers.	OUI	NON
Nous avons vérifié l'orthographe des verbes et leurs accords.	OUI	NON
Nous avons vérifié l'orthographe des autres mots.	OUI	NON



CALENDRIER DU PROJET

Début septembre

Représentations mentales des élèves sur le théâtre.
Préparation des élèves à un spectacle « La Tempête » de Shakespeare par PAN ! la compagnie, une adaptation pour les enfants à partir de 12 ans.

Éveil :

Théâtre ô théâtre, découverte des différents métiers du théâtre.

Fin septembre

Représentation de « La Tempête » au Théâtre Océan Nord à Bruxelles.

Octobre (Temps de midi)

Visionnement de différents films :
Roméo + Juliette de Baz Luhrmann
Roméo et Juliette de Zeffirelli
Shakespeare in love de John Madden

Lecture-découverte :

Le théâtre élisabéthain.

Novembre

- ➔ Choix des scènes.
- ➔ Découverte du genre.
- ➔ Dramatisation.
- ➔ 1^{er} jet suite aux dramatisations.
- ➔ 2^e jet avec un guide à l'écriture : « Pour écrire une scène de théâtre ».

Décembre

3^e jet.

Janvier

Auditions pour le spectacle.

Février - mai

Répétitions, représentations fin avril et fin mai.

Éveil historique :

Le théâtre à travers le temps.



ATELIER PHILO à partir de l'affiche insérée dans le n°29

Objectifs

Deux objectifs d'ampleur différente :

1. Permettre aux élèves de mieux identifier les places et l'importance du langage à l'école, en partant d'un travail de description de l'affiche et des problèmes qu'elle permet de poser :

- ➔ Quand l'emploie-t-on en classe (utilisations officielles, voulues par l'enseignant, et « officieuses ») ?
- ➔ Quel est son rôle dans telle ou telle circonstance (prendre ou donner des informations, échanger des points de vue pour construire de la connaissance, formuler sa pensée, etc.) ?

2. Élargir la réflexion en s'intéressant aux emplois du langage dans la société, et aux problèmes qu'il pose : le langage qui permet d'exprimer de la pensée et des idées (mais la difficulté d'être clair, de mettre des mots sur des idées), le langage pour échanger ces idées (mais la difficulté d'organiser l'échange, de se convaincre quand on n'est pas d'accord), le langage comme une façon d'agir lorsque l'on jure, que l'on promet (mais le problème de la confiance en la parole donnée), le langage pour décider (et ceux qui ne sont pas d'accord ?), le langage pour transmettre des émotions (la poésie, la chanson...).



Méthodologie

1. Principalement.

- ➔ Identifier des situations concrètes de leur quotidien scolaire où l'emploi du langage et/ou le travail sur le langage est mobilisé, pour décrire la diversité des objectifs, des circonstances, les éventuels problèmes posés : établir les connaissances des élèves avant un apprentissage. On en recherchera la nature, l'ampleur, les possibles similarités, les ressentis subjectifs et/ou culturels (en particulier dans leur liaison à des milieux sociaux divers), les attentes institutionnelles scolaires.
- ➔ S'intéresser aux problématiques du « parler » à l'école, en particulier à cause d'attentes institutionnelles parfois difficilement conciliables : dire ce que l'on pense, mais dans certaines limites.
- ➔ Chercher à développer des positions individuelles qui articuleraient, dans un même raisonnement, intérêts et problèmes d'un « parler » scolaire ;

2. Plus largement (approche en deuxième séance, approfondissement en troisième séance et éventuelle quatrième séance).



Examiner des problématiques sociales plus larges : travailler sur les emplois du langage hors de l'école, et identifier un possible lien entre les éléments évoqués et ceux travaillés dans les deux premières séances sur l'école pour :

- ➔ Identifier ce qu'il y a de similaire ou de différent (par exemple concernant des règles de prises de parole en classe, l'école comme un lieu d'apprentissage du parler (apprendre un mode de communication et connaître une culture).
- ➔ Identifier d'autres situations d'un parler scolaire (et familial) non évoqués précédemment en ce qui concerne l'école, et qui apparaîtront parce qu'on les a vus hors du contexte scolaire ;
- ➔ Illustrer et élargir ces problèmes par des exemples concrets.
- ➔ Débattre sur le choix d'un des problèmes jugé particulièrement important.

Proposition de travail en classe entière en trois (voire quatre) séances, deux concernant l'affiche, puis une ou deux (facultatives) pour travailler sur des problématiques plus larges du « parler ».

- ➔ une séance sur l'affiche qui permet en l'observant de déterminer ensemble, progressivement, un sujet sur lequel échanger ensemble concernant le « parler ».
- ➔ une deuxième séance pour échanger sur ce sujet par groupes puis tous ensemble.
- ➔ une troisième séance (facultative) où l'on va s'intéresser au « parler » hors de l'école.
- ➔ une quatrième séance (facultative, si la troisième séance n'est pas suffisante pour exploiter les propositions des élèves) où l'on va s'intéresser au « parler » hors de l'école, sur un autre sujet.

Séance 1 : Discuter sur l'affiche.

Étape 1 : Observation individuelle.

Temps (assez bref) d'observation de l'affiche, identification du ou des sens qui peuvent être donnés à la phrase en fonction de ce qui est représenté, avec la question : « Vous allez lire la phrase marquée sur l'affiche. Elle semble un peu surprenante. Quel en est, selon vous, le sens ? » Pour tenter de le comprendre, chacun va observer en détail le dessin sur l'affiche : « À votre avis, cette affiche nous montre-t-elle un problème dont nous pourrions parler ensemble ? »

- ➔ Si c'est le cas, vous allez devoir expliquer quel est ce problème, en vous aidant des indices donnés par l'affiche. »
- ➔ Si vous ne comprenez pas cette phrase, ni son rapport avec l'affiche, vous devrez essayer d'expliquer ce qui vous semble obscur et difficile à comprendre, même en se servant de l'affiche. »

Étape 2 : Échange collectif pour décrire, donner son avis et faire des liens.

1. Propositions par les élèves qui le souhaitent :

- ➔ du sens à donner à la phrase inscrite sur l'affiche et du problème posé selon eux par l'affiche, avec justification si possible en fonction des détails de l'affiche.

OU

- ➔ de ce qui fait que selon eux la phrase est obscure, même complétée par le dessin.



Questions pour décrire

- Qu'est-ce qui paraît difficile dans la phrase ?
- Voyez-vous un rapport entre la phrase et ce qui est dessiné sur l'affiche ?
- Qu'est-ce qui est représenté sur l'affiche et aide à comprendre un sens à donner à la phrase ?
- Où cette scène se passe-t-elle ?
- Quels sont les différents personnages que l'on voit ?
- Comment ces personnages se présentent-ils ?
- Quelles sont leurs expressions, leurs attitudes ?
- Que voit-on d'autre qu'eux sur cette affiche ?
- Qu'est-ce qui est marqué sur l'affiche ?
- À partir de ce qui est marqué là, du dessin et de la phrase, quel genre de problème pouvons-nous aborder, d'après toi ?

Questions pour donner son avis concernant l'affiche

- À ton avis, qu'est-ce qui se passe sur cette affiche ?
- Selon toi, quel sens a cette question dans ce cas précis, par rapport à ce qui est montré sur l'affiche ?
- Que peut signifier le texte donné ?
- D'après toi, la façon dont ce texte est formulé a-t-elle une importance ?
- Penses-tu que l'on a raison de s'intéresser à la façon dont on emploie le langage à l'école ?

2. Propositions puis classement d'exemples par les élèves (sollicités par l'enseignant) de situations scolaires connues d'eux, puis hors école, qui font « écho » aux problématiques évoquées par rapport à l'affiche :

- ➔ à l'école (nature et importance du parler à l'école, les contradictions possibles entre les demandes institutionnelles relativement à l'emploi du « parler »), dans la vie de la classe, dans la vie de l'école.
- ➔ hors école : évocation d'exemples relatifs à la vie sociale en général, à la vie familiale.

Classement de ces exemples en fonction de points communs.

Questions pour faire des liens avec la vie de la classe

- Ce qui est dessiné sur cette affiche te rappelle-t-il une situation : de la vie de classe ? De la vie de l'école ?
- Cette affiche te rappelle-t-elle un problème dont tu as déjà entendu parler : en classe ? À l'école ?

Questions pour faire des liens plus larges

Cette affiche te rappelle-t-elle un problème dans la vie de tous les jours ? Que tu aurais vu à la télévision ? Que tu as déjà vécu à la maison, ou dont tu as déjà entendu parler par tes parents ? À propos de quoi en parlait-on ? Qu'en disait-on ?

Questions pour trier et préparer le choix d'une question commune

Y a-t-il, parmi toutes les situations et tous les problèmes que nous venons de décrire, des « genres » de situation ou de problèmes qui sont un peu pareils (on peut par exemple classer le « parler » selon sa fonction, ses intérêts, les circonstances de son emploi, les types de problèmes posés) ?

Par exemple, on pourra trier toutes les circonstances où l'on échange pour construire ensemble des connaissances, celles où il cherche à savoir ce qu'ils savent avant d'apprendre pour mieux leur apprendre, celles où l'enseignant cherche à vérifier que les élèves ont appris, celles où il leur demande leur avis, celles qui permettent de prendre des décisions, celles où le « parler » est voulu par l'enseignant et celles où ce n'est pas demandé, celles qui servent à étudier le



langage et celles où le langage n'est pas étudié, mais juste employé, celles où il permet de donner des indications, voire des ordres, etc.

De multiples possibilités de tris sont possibles, on s'adaptera aux propositions des élèves...

Étape 3 : formulation d'un problème commun sous forme de question.

Consigne : « Par groupe, en vous aidant du classement réalisé et de différents exemples que nous avons évoqués, vous allez choisir un problème, concernant le "parler", soulevé dans notre discussion et dont vous souhaiteriez que toute la classe discute : "Parler ? Parlons-en", d'accord : mais de quoi ? » (à noter au tableau).

Ensuite vous allez tenter de formuler une phrase qui permettrait de discuter ensemble de ce problème, en complétant : « Parlons de... », ou « parlons pour », ou « parlons : ... avec une question... » et (facultatif) en précisant avec un exemple qui montrerait pour ce problème comment, pourquoi, quand il se pose (noter éventuellement ces trois éléments au tableau).

Vous allez écrire cette question, avec ses précisions (éventuellement) sur le tableau ».

Par exemple :

Parlons de « Pourquoi parler à l'école ? » Est-ce que cela sert à quelque chose pour apprendre ? (Moi, l'autre jour, je préférerais écouter les autres).

Parlons pour savoir si parler c'est toujours possible en classe (Pourquoi, l'autre jour, alors que je parlais doucement, sans faire le bazar, je me suis fait gronder ?).

Parlons pour voir si l'on peut parler de tout et n'importe quoi en classe (L'autre jour, la maîtresse n'a pas voulu que je parle des problèmes de mes parents, pourquoi ?).

Parlons : avec qui et comment en classe ? (Pourquoi l'autre jour, on m'a interdit d'être avec untel, quand on travaillait en groupe, alors qu'on s'entend bien ?)

Parlons : c'est quoi la différence entre parler et bavarder (L'autre jour, on m'a interdit de bavarder.) ?

Étape 4 : Présenter sa question à la classe.

Travail de la classe : « Chaque groupe va présenter sa question, puis expliquer en quoi cette question est si importante. Les autres devront écouter, éventuellement poser des questions. »

Étape 5 : Réfléchir par groupe pour choisir la question à retenir.

Consigne : « Par groupe, vous allez choisir la question qui vous intéresse le plus parmi celles proposées par les autres groupes. Un groupe ne peut donc choisir sa propre question. »

Étape 6 : Décompte des votes et mise en évidence de la question retenue.

Séance 2 : Discussion par groupes sur la question retenue.

Étape 1 : Temps de rappel.

Question : « Qu'avons-nous fait lors de la séance précédente ? Quel problème avons-nous retenu ? »



Étape 2 : Travail individuel : préparer un argumentaire.

Consigne : « Chacun va écrire ce qu'il pense du problème posé, puis essayer de voir s'il connaît un autre exemple du problème posé. »

Étape 3 : Échange collectif sur la question choisie.

On pourra éventuellement préciser en introduction que l'échange a pour but de construire ensemble « des » réponses au problème posé, pas d'essayer que tous les élèves pensent comme soi...

Déroulement de l'échange entre les élèves :

1. **Premier temps** : échange libre sans guidage par des questions de l'enseignant.
2. **Second temps**, guidage par l'enseignant pour demander aux élèves d'identifier ou préciser des divergences ou convergences entre les positions des élèves (et non pas entre les élèves pour ne pas personnifier l'échange).

Questions pour que les élèves de la classe expriment un avis critique sur les propositions des autres, ou combinent les avis.

Êtes-vous d'accord avec ce qui est dit ?

Qu'est-ce qui vous (ou « te ») pose un problème dans ce que vient de dire untel ?

Connaissez-vous un exemple qui montrerait que ce qui est dit n'est peut-être pas toujours vrai ?

Y a-t-il cependant des choses avec lesquelles vous êtes d'accord ?

Ce que tu as dit est-il complètement opposé à ce que disait untel ?

Comment pourrait-on combiner les deux idées ?

Questions pour faire du lien entre ce qui est dit et d'autres situations scolaires, de la vie sociale et familiale

Y a-t-il eu une autre fois où, en classe, ce problème s'est posé ?

Certains avaient-ils trouvé (N.B. lors de la réflexion initiale) un autre exemple ? (éventuellement, pour travailler sur les limites des comparaisons : Ce nouvel exemple dit-il exactement la même chose que le premier ? Qu'y a-t-il de pareil, de différent dans ces deux exemples ?)

Comment ce problème s'est-il résolu à cette occasion ?

Cette façon de résoudre est-elle aussi possible dans l'exemple de départ ?

Élargissement : Ce problème se pose-t-il aussi parfois hors de l'école ? Dans votre famille ? N.B. On peut reprendre le travail sur les limites des comparaisons : Ce nouvel exemple dit-il exactement la même chose que le premier ? Qu'y a-t-il de pareil, de différent dans ces deux exemples ?

3. **Troisième temps avec l'enseignant** : faire une synthèse, dégager les éléments clés, afin de mettre en évidence (par exemple au tableau) les aspects problématiques soulevés, ou noter des éléments de définition.

Étape 4 : Temps d'assimilation individuelle.

Au choix :

- ➔ Question (avec des élèves qui écrivent avec facilité) : « Cite une situation où ne pas parler peut poser un problème grave. »
- ➔ Question (avec des élèves en apprentissage d'écriture) : « Sépare une feuille en deux parties. Dessine une situation où une façon de parler est demandée à l'école et une autre où une façon de parler différente pose un problème à l'école. »
- ➔ Prolongement

Inscrire les situations en deux colonnes sur une affiche, ou séparer les dessins, pour

*Une quatrième séance peut aussi être organisée, voir étape 3.



afficher d'un côté des situations scolaires avec un parler attendu et d'un autre côté des situations avec un parler hors cadre.

Séance 3 (facultative)* Permettre à la classe d'identifier puis interroger un « parler » problématique hors de l'école.

Étape 1 : Rappel collectif du travail fait lors des deux premières séances.

En identifiant en les rôles, modalités, limites et problèmes du « parler » dans la classe.

Étape 2 : Réflexion individuelle sur le parler en société.

Demandes : « Chacun va réfléchir pour faire une liste d'au moins trois exemples très différents où, dans la vie de tous les jours en dehors de l'école, une utilisation du parler semble poser un problème à certains. Il faudra ensuite classer ces problèmes en allant de celui qui paraît le plus grave (1) au moins grave. Il pourra proposer son problème le plus grave à la classe, en essayant d'expliquer pourquoi c'est un problème grave ».

Étape 3 : Choix collectif du sujet le plus en débat.

Ceux qui le souhaitent peuvent proposer leur problème (s'il y a beaucoup de sujets à exposer, seuls la moitié des élèves demandeurs le fait, les autres le faisant dans une séance 4).

Choix rapide : chacun vote pour (P) une proposition qu'il approuve et une qu'il désapprouve (C). On retiendra celle qui a le plus de votes équilibré entre P et C (= celle qui fait le plus débat).

Après le choix, on peut signaler à chacun de faire bien attention à tout ce qui est dit, car on devra noter s'il s'est dit une chose à laquelle on n'avait jamais pensé avant cet échange...

Étape 4 : Mettre individuellement ses idées au clair.

Temps de réflexion individuelle : En quoi cette proposition pose-t-elle, ou pas, un problème ?

Étape 5 : Échange collectif.

On précisera aux élèves que, dans cet échange, le rôle du professeur est essentiellement de donner la parole, pas forcément de questionner de nouveau car il n'a pas préparé ce sujet.

Questions pour faire du lien

Connaissez-vous d'autres situations où le problème est un peu le même que dans l'exemple cité ?

Ce problème peut-il se poser aussi à l'école, ou pas ?

Ce problème peut-il aussi se passer à la maison ?

Ce problème était-il possible aussi à une autre époque (on peut choisir une période historique étudiée en classe) ?

Questions pour exprimer un avis critique sur les propositions des autres, ou combiner les avis

Êtes-vous d'accord avec ce qui est dit ?



Qu'est-ce qui vous (ou « te ») pose un problème dans ce que vient de dire untel ?
Connaissez-vous un exemple qui montrerait que ce qui est dit n'est peut-être pas toujours vrai ?
Y a-t-il cependant des choses avec lesquelles vous êtes d'accord ?
Ce que tu as dit est-il complètement opposé à ce que disait untel ?
Comment pourrait-on combiner les deux idées ?

Étape 6 : Reprise individuelle.

Consigne : noter (dans son cahier de pensée) si, aujourd'hui, quelqu'un a parlé dans les échanges d'une chose à laquelle on n'avait pas pensé avant.

Séance 4 : même schéma d'organisation que la séance 3.

Après un rappel collectif du travail réalisé, elle débute à l'**étape 3 de la séance 3** : propositions restantes examinées, puis débat.

À la fin, pour la reprise individuelle, on peut choisir de demander aux élèves de noter ce qui leur a semblé poser le plus de problèmes durant les échanges. Comme dans la séance 3, on indiquera alors dès le début qu'il faudra y faire attention.

