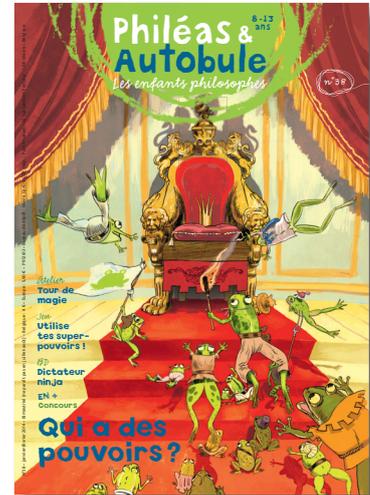




Introduction générale : Qui a des pouvoirs ?

Lorsque les adultes pensent au pouvoir, ils ont surtout à l'esprit le pouvoir politique, le pouvoir du « chef », de celui qui décide. Lorsque les enfants pensent au pouvoir, leur imaginaire les amène surtout à songer aux pouvoirs magiques, aux pouvoirs un peu exceptionnels. C'est sans doute parce que le pouvoir, et *a fortiori* les super-pouvoirs, les fascinent, eux qui sont encore souvent dans des situations de dépendance et qui aspirent tant à grandir, à goûter à la liberté de décider, de choisir par et pour eux-mêmes.

Or les pouvoirs sont multiples et variés : les connaissances, l'humour, les qualités morales, le charisme, la force, l'argent, etc., sont autant de moyens pour agir sur le monde qui nous entoure. **Car c'est bien cela qui est en jeu dans le pouvoir : être l'acteur de sa vie et du monde dans lequel on vit.**



L'objectif de ce numéro est donc d'amener les enfants à prendre conscience de leurs pouvoirs, de leurs capacités, de ce qu'ils peuvent déjà mettre en place pour commander leur vie, de la manière dont ils envisagent leur rapport au monde et des problématiques qui y sont liées. Ainsi :

- **les pages 4 et 5 (jeu « Si j'ai des pouvoirs alors... »)** permettent de réfléchir aux effets des pouvoirs.
- **les pages 8-11 (récit « Au pays de Gaston »)** donnent à réfléchir au pouvoir politique et à ce que devrait être un bon chef.
- **les pages 16-17 (mythe « L'anneau de Gygès »)** permettent de questionner l'utilisation du pouvoir et ses rapports avec la morale.
- **les pages 20-21 (art « L'art au service des puissants »)** interrogent quant à elles les liens entre l'art et le pouvoir politique à travers l'art de propagande sous le régime de Mao Zedong.
- **les pages 22-23 (médias « Internet rebelle »)** posent la question de l'utilité d'Internet dans la contestation de régimes autoritaires.
- **les pages 28-29 (sciences « Bonne ou mauvaise graine ? »)** et **les pages 12-13 (« Utilise tes super-pouvoirs ! »)** se penchent sur la question des bonnes conditions d'utilisation des pouvoirs pour qu'ils soient efficaces.
- des récits, des jeux, mais aussi les pages animaux permettent encore de s'interroger sur le caractère magique ou exceptionnel de certains pouvoirs.
- **les pages 30-33 (BD et infos de Papystoire « La Kahina »)** questionnent enfin l'égalité des hommes et des femmes face au pouvoir.

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



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

Couverture du n°38 **Obion** / Dessins de Philéas et Autobule **Obion** / Éditeurs **Laïcité Brabant wallon** et **Entre-vues** / Rédactrices en chef **Françoise Martin** et **Catherine Steffens** / Secrétaire de rédaction **Carine Simão Pires** / Animatrice et formatrice philo **Aline Mignon** / Responsable de la communication **Wivine Van Binst** / Responsable abonnements **Nathalie Marchal**

Contact rédaction redaction@phileasetautobule.be, tél : 0032 (0)10 22 31 91

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

janv.-fév. 2014 - Éditeur responsable : Paul Knudsen



Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

n°38

Sommaire

OBJECTIFS 3

MODE D'EMPLOI 4

Séquences à partir des pages 4-5 de la revue

FIL ROUGE 5

Quels pouvoirs as-tu ? Lesquels aimerais-tu avoir ? Certains pouvoirs auraient-ils des effets indésirables ?

LEÇON DE MORALE 5

Clarifions nos valeurs

DOCUMENT POUR L'ENSEIGNANT À CONSTRUIRE EN CLASSE 9

Séquences à partir des pages 8-11 de la revue

FIL ROUGE 10

Qu'est-ce qu'un bon président ?

SÉQUENCE INTERDISCIPLINAIRE : ÉDUCATION AUX MÉDIAS, PHILO, ÉVEIL, ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ 10

Comment et pourquoi devient-on président ?

Qu'est-ce qu'un bon président ?

À la recherche de dirigeants dans les journaux

Séquences à partir des pages 16-17 de la revue

FIL ROUGE 17

Si tu avais le pouvoir de faire ce que tu veux sans jamais être puni(e), t'arriverait-il de mal agir ?

DISPOSITIF PHILO 17

Comprendre l'histoire et interpréter le mythe de l'anneau de Gygès

Problématiser les hypothèses interprétatives

LEÇON DE FRANÇAIS 24

Transformer le mythe de l'anneau de Gygès en pièce de théâtre en vue de jouer

FICHE DE L'ÉLÈVE 29

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

Signalétique utilisée pour les compétences :

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



Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

Objectifs

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

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

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

ANIMATIONS

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

Différentes formules d'animations sont disponibles. Pour les découvrir, contactez

Aline Mignon : 0493 59 45 77 ou aline.mignon@laicite.net

En pratique : 2 x 50 minutes, dans toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Prix : 1 €/enfant.

FORMATIONS

Vous avez envie d'animer des ateliers de philosophie dans votre classe ?

Découvrez nos offres de formations sur le site www.phileasetautobule.be



Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

Mode d'emploi

Ce dossier pédagogique vous propose différentes manières d'exploiter les pages de la revue symbolisées par des pictogrammes. Ces procédés sont complémentaires en tant que leur combinaison permet de faire des liens entre le questionnement philosophique et les apprentissages scolaires. Pour savoir de quoi il retourne, voici ci-dessous leur signification. Vous pourrez ainsi savoir à quoi vous attendre en les voyant ou encore rechercher directement dans tout le dossier pédagogique ce qui vous intéresse plus précisément.

J'anime avec les questions de Philéas et Autobule.

Le fil rouge éclaire pour vous les enjeux et le potentiel philosophique de certaines questions que posent Philéas et Autobule dans la revue, afin de vous aider à y réfléchir vous-même avant de les utiliser dans l'animation d'un atelier philo, que ce soit pour le démarrer ou pour l'alimenter. Il s'agit principalement de montrer la démarche mentale à adopter pour découvrir et rendre la richesse d'une question : que suis-je en train de faire quand je me demande ceci ou cela ? Les questions proposées par le fil rouge n'épuisent évidemment pas toutes les problématiques liées aux pages de la revue. À vous de les imaginer ou de les anticiper pour mieux vous y préparer !



J'anime un atelier philo à l'aide d'un dispositif ou d'un exercice.

Ce pictogramme annonce une activité « clé sur porte » de pratique philo. L'activité philo peut précéder ou suivre une leçon, mais aussi parfois s'y insérer. Son déroulement et ses enjeux sont décrits avec précision, étape par étape. Certaines de ces étapes font l'objet de fiches récapitulatives pouvant être combinées avec d'autres proposées à d'autres moments ou dans d'autres dossiers pédagogiques. Ces fiches seront soit théoriques (expliquant la méthodologie, les enjeux), soit pratiques (décrivant des outils concrets). Les fiches pratiques seront elles-mêmes répertoriées en fonction de ce qu'elles permettent de développer dans la pratique philo : la problématisation, l'argumentation, la conceptualisation, les démarches cognitives, les attitudes, etc.



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

Ce pictogramme indique la présence d'une leçon ou d'un dossier – dans l'une ou l'autre matière scolaire – directement utilisable : l'ensemble de la préparation et du déroulement est détaillé avec précision (matériel nécessaire, informations utiles pour l'enseignant, compétences développées, étapes, exemples, exercices, prolongements possibles, etc.). À glisser immédiatement dans votre mallette !



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



Je m'inspire de pistes pédagogiques pour construire mes activités.

Ce pictogramme vous invite à suivre d'autres pistes intéressantes qui vous sont proposées et décrites en termes d'objectifs, de repères de matière et de compétences développées. Des liens et renvois vers d'autres sources pédagogiques sont également mentionnés pour vous aider dans la construction de vos activités.



Séquences à partir des pages 4-5

Quels pouvoirs as-tu ? Lesquels aimerais-tu avoir ? Certains pouvoirs auraient-ils des effets indésirables ?

Se poser ces questions c'est améliorer la **connaissance de soi**, prendre conscience de son rapport au monde et apprendre à choisir sa place dans ce monde. En effet, les pouvoirs sont des **moyens pour agir** sur notre environnement pour autant qu'on les maîtrise c'est-à-dire qu'on sache comment et à quel(s) moment(s) les utiliser et quels sont leurs effets et conséquences. Aider les enfants à se rendre compte de leurs capacités, de leur potentiel, de ce qu'ils peuvent faire pour décider – en partie – de ce qui leur arrive, c'est les amener vers une plus grande **autonomie**, leur permettre de réfléchir et de décider de l'usage qu'ils vont faire de leurs pouvoirs, à quelles fins mais à quels risques aussi.

Par ailleurs, se demander quels pouvoirs on *aimerait* posséder est également révélateur de qui nous sommes, du **désir** qui nous anime, du **sens qu'on donne à la vie** et des problèmes auxquels nous devons faire face. Un enfant qui désire être plus fort pour gagner des compétitions sportives et un enfant qui désire être plus fort pour aider ses parents à porter des caisses lourdes dans leur magasin ne font pas face aux mêmes problèmes et ne donnent pas le même sens à ce qu'ils font. Ils s'inscrivent différemment dans le monde. Quoi qu'il arrive, connaître ses pouvoirs, ses aspirations au pouvoir et leurs motivations aide à prendre conscience de ses **valeurs**, de ce qui compte, à faire des choix et donc à **devenir plus libre**.



LEÇON DE MORALE : Clarifions nos valeurs

◆ Préparation

« La clarification des valeurs représente une branche de l'éducation humaniste. Elle concerne le processus de formation des valeurs – comment les valeurs naissent et comment elles peuvent être changées – plutôt que l'endoctrinement d'une série de valeurs. À travers la clarification des valeurs, l'étudiant peut développer des aptitudes cognitives, affectives, actives et interpersonnelles favorisant la formation des valeurs. L'objectif est de stimuler le développement moral en respectant la liberté de l'individu. La clarification des valeurs nous offre donc un nouveau modèle sur le plan éthique. Contrairement au modèle autoritaire, elle respecte et encourage les choix personnels. Elle vise à ce que la personne développe son propre système de valeurs et qu'elle agisse en fonction de celui-ci. »

Marianne Debry, « La clarification des valeurs. Une attitude et des méthodes humanistes au service d'une éducation globale », dans l'Arbre en éventail, dossier Entre-vues (<http://www.entre-vues.net/LinkClick.aspx?fileticket=dV162WBP3Yo%3d&tabid=622>)

Dans cette leçon composée d'exercices, il s'agit de partir de situations concrètes mais imaginaires (comme notre point de départ : **Et si...**) pour prendre conscience que nous pouvons **choisir** une(des) valeur(s) face à toute situation et qu'il est intéressant d'en **connaître** aussi des alternatives, de disposer d'un éventail de valeurs parmi lesquelles nous pourrions choisir. Ce sont les deux premières étapes de la clarification des valeurs.

Si on a déjà « clarifié des valeurs » en classe, on pourra passer directement aux exercices, sinon il sera préférable de passer par une première phase de **découverte**.





Séquences à partir des pages 4-5

♦ Déroulement*

1. Découverte : sensibilisation à la notion de valeur morale

Observer des choix à propos d'une même situation : « Pourriez-vous comparer ces affirmations ? »

- En vacances, j'en profite pour être en famille, passer plus de temps avec mes frères, mes parents, mes tantes, mes cousins...

- En vacances, j'en profite pour lire des livres intéressants, apprendre plus de choses, me cultiver...

- En vacances, je me débrouille pour trouver du travail pour gagner plus d'argent...

- En vacances, je fais du sport, je mange plus sainement, je prends soin de moi...

- En vacances, je fais tout pour m'amuser, rigoler, faire la fête...

⇒ Ce sont des choix aussi « valables » les uns que les autres, qui seraient bien les nôtres ou non, mais qu'on a « le droit » de faire pour profiter des vacances.

« Pourquoi ces différences dans les choix des uns et des autres ? »

⇒ On pourrait simplement dire que c'est une question de « caractère » (telle personne sera vue comme plus affectueuse si elle se consacre à sa famille, telle autre plus intellectuelle...).

⇒ On peut aussi dire que c'est une question de **choix**, pour chacun, d'accorder la priorité à certaines **valeurs** (qualités, principes...) dans la vie.

« Quelles pourraient être les **valeurs** derrière ces différentes manières de passer les vacances ? »

Amener à formuler de diverses manières les différentes valeurs implicites.

⇒ la famille, l'affection...

⇒ les connaissances, la culture, le savoir...

⇒ l'argent, la richesse, la sécurité matérielle...

⇒ la santé, le sport...

⇒ le plaisir, le divertissement...

D'autres formulations ou même d'autres valeurs peuvent être énoncées, les élèves posant parfois des hypothèses complémentaires (si par exemple une personne doit payer seule ses études, c'est plus la *sécurité matérielle* ou même les *études* et non pas la *richesse*).

« Comment pourrait-on définir ce qu'est une valeur ? »

Formuler provisoirement ce qu'on entend par **valeur morale**.

⇒ Une valeur morale est une chose qu'on pense bonne, juste. / ...une qualité à laquelle on tient. / ...un principe qui nous tient à cœur. / ...qui guide nos choix. Par exemple : la famille, la santé, le savoir, le plaisir...

Les exercices suivants permettront d'affiner cette définition et de commencer à construire un inventaire de valeurs morales.

2. Exercices

Exercice 1 : Quel pouvoir ?

« Réponds à Autobule et Philéas :

Quel pouvoir aimerais-tu le plus avoir ? Dans quel but ? Quel effet serait indésirable ? »

Si j'avais le pouvoir de

je pourrais !

Mais je devrais faire attention à.....

*- Recueil d'exercices, pour jeunes et adultes, conçus par les concepteurs de la méthode : Simon, Howe & Kirschenbaum, *À la rencontre de soi-même, 80 expériences de développement des valeurs*, éd. Actualisation, 1989.

- Méthodologie de la clarification des valeurs : <http://www.entre-vues.net/LinkClick.aspx?fileticket=nxIG3ffgjNU%3d&tabid=622>





Séquences à partir des pages 4-5

Exercice 2 : Vœux à compléter

« Complétez ces phrases spontanément, dites à chaque fois quel serait votre vœu le plus cher si... »

Compléter les vœux :

Si j'étais millionnaire, je dépenserais cet argent pour.....
⇒

Si je pouvais décider d'une loi, mon but serait
⇒

Si j'étais invisible pendant 24 heures, je pourrais
⇒

Si j'avais vingt ans de plus, je
⇒

Si je pouvais aller vivre où je le souhaite, avec ma famille, j'irais
⇒

Si j'étais le conseiller du Premier Ministre, je
⇒

Si j'avais eu une semaine de vacances en plus, j'aurais pu
⇒

« Ensuite, essayez d'identifier quelle(s) valeur(s) se trouve(nt) chaque fois derrière votre choix. »

D'abord individuellement, puis collectivement, les élèves interprètent les choix qu'ils ont posés en termes de valeurs. Dans l'échange (« Si vous étiez millionnaire, que feriez-vous de cet argent ? ») les élèves disent leur choix, mais aussi le justifient en termes de valeurs. Le même choix peut être justifié par des valeurs différentes (« Je le ferais fructifier en achetant des maisons » ; « pour la *sécurité* future de toute ma *famille* » ; « pour devenir de plus en plus *riche* et *important* » ; « pour vivre toujours dans le *confort matériel*, sans devoir travailler »).

Exercice 3 : Une journée parfaite

« Un mage découvre qu'il lui reste, au fond de son sac, quelques «bons pour...» à liquider. Il propose aux premières personnes qu'il rencontre un "bon pour une journée parfaite". Si vous aviez rencontré ce mage, quelle serait votre "journée parfaite" à vous ? »

Ma journée parfaite :
.....
.....
.....
.....
.....

« Quelle(s) valeur(s) pensez-vous avoir suivies au cours de votre journée parfaite ? »





Séquences à partir des pages 4-5

3. Conclusions

Réflexion personnelle à partir d'une vue d'ensemble sur les exercices réalisés.

⇒ Pour le moment, les trois valeurs que je choisis le plus souvent paraissent être :

-

-

-

⇒ Certaines autres valeurs sont choisies par d'autres élèves tandis que moi je ne les ai pas retenues :

-

-

-

⇒ Une valeur à laquelle j'aimerais m'intéresser davantage :

.....

♦ Prolongement

- Élaboration d'un document : *Un inventaire de valeurs morales* (voir proposition en annexe : noter et classer les termes de valeurs que l'on découvre au fur et à mesure des activités de clarification).

- Expérience de *découpage de valeurs*, pour se découvrir des valeurs en découpant-collant des images.*

- Exercice de *choix nuancé*, à partir des personnages d'une histoire (album, récit, film) : « Ordonne sur une échelle de +2 à -2 les personnages que tu préfères et ceux dont tu désapprouves le comportement. Pourquoi ? À quelles valeurs (que tu apprécies ou non) donnent-ils la priorité ? »

- Discussion de *dilemmes moraux*.**

COMPÉTENCES

Morale

...le maître s'efforcera dans toutes ses leçons ou entretiens de rendre l'élève capable de discernement. Il l'aidera à découvrir la relativité des valeurs... (1. Esprit du cours) Les valeurs ne sont pas permanentes. Le choix personnel au nom d'une certaine vision consciente des choses (3.1. Démarche méthodologique – Justifications et finalités du cours)

*<http://www.entre-vues.net/LinkClick.aspx?fileticket=q85JIMFbBE1%3d&tabid=622>

**Christiane Piller, *Pour pouvoir comprendre et utiliser « Les dilemmes moraux »*, Entre-vues n° 57-58. <http://www.entre-vues.net/LinkClick.aspx?fileticket=LgJYzy6LvJ8%3d&tabid=622>





Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

n°38

Annexe Document pour l'enseignant à construire en classe

UN INVENTAIRE DE VALEURS MORALES

Action – Aventure – Dynamisme
Ambition – Réussite – Réputation – Estime des autres – Honneur
Amour – Affection – Tendresse
Amitié – Convivialité – Relation
Argent – Économie – Richesse
Beauté – Art – Look
Bien-être – Confort – Luxe
Compétition – Performance – Individualisme
Connaissance – Savoir – Culture – Science
Coopération – Solidarité – Aide – Partage
Créativité – Inventivité – Originalité – Différence
Égalité – Justice – Honnêteté – Loyauté
Famille – Fidélité
Fierté – Amour-propre – Estime de soi – Dignité
Foi religieuse – Salut
Générosité – Empathie – Compréhension
Intelligence – Pensée – Raison
Intériorité – Calme – Intimité – Tranquillité – Détente
Liberté – Indépendance – Autonomie
Nature – Écologie
Obéissance – Autorité – Hiérarchie – Ordre
Paix – Non-violence
Passé – Histoire – Mémoire – Transmission – Héritage
Patience – Endurance
Plaisir – Gaieté – Humour – Divertissement
Progrès technique – Avenir
Responsabilité – Engagement – Parole donnée
Rêve – Évasion – Imagination
Santé – Forme physique
Sécurité – Prudence
Sensualité – Sexualité – Séduction
Tolérance – Démocratie – Droit humain – Respect de l'autre
Travail – Effort – Endurance
Vérité – Sincérité – Franchise

UNE VALEUR C'EST :

.....

.....

.....

.....

.....





Séquences à partir des pages 8-11

Qu'est-ce qu'un bon président ?

Se poser cette question c'est réfléchir aux **exigences** ou aux **conditions** auxquelles devrait satisfaire celui qui détient et représente le **pouvoir politique**. Il n'est pas certain que ces conditions soient les mêmes dans tous les **contextes** : que devrait faire par exemple un président très populaire en temps de crise ? Sauver sa popularité par des discours pleins d'idéaux ou prendre des décisions impopulaires mais qui envisagent les conséquences à long terme ? La première manière d'agir découle d'une certaine **éthique de la conviction** – la conviction d'agir au nom d'une certaine idée du Bien, de certains principes et de ne pouvoir y déroger –, la deuxième manière d'agir découle quant à elle d'une certaine **éthique de la responsabilité** – la responsabilité des choix effectués et de l'anticipation de leurs conséquences bonnes ou mauvaises. Dans l'histoire de Gaston, ce dernier est très populaire et défend de beaux idéaux mais à quel prix ? Il n'anticipe pas les conséquences de ses décisions et risque bien de mener son pays à la crise, quand les moutons seront tellement nombreux qu'il n'y aura plus d'herbe pour tous. Toutefois, il est important de garder une certaine autorité afin de conserver le pouvoir, et pour que les mesures prises sur le long terme aient le temps de montrer leurs effets. Une distinction intéressante pour éclairer la question qui nous occupe est celle entre **pouvoir et autorité**. Celui qui a une autorité naturelle sur les autres a d'emblée le pouvoir. L'inverse n'est pas forcément vrai. Mais quelqu'un qui a de l'autorité est-il nécessairement un bon chef ? Tout dépend du bien commun qui est visé. C'est pourquoi le pouvoir politique doit se prémunir contre des **dérives autoritaires**. L'Histoire en a connu plus d'une et ses exemples doivent éveiller notre vigilance. Mais tous ces principes « politiques » pourraient aussi déjà se jouer et s'expérimenter au sein de la classe afin d'éveiller la conscience citoyenne et l'esprit critique des enfants. Vivre la démocratie plutôt que de la décrire.



SÉQUENCE INTERDISCIPLINAIRE (ÉDUCATION AUX MÉDIAS – PHILO – ÉVEIL – ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ) : Présidents et autres chefs dans l'actualité

1. Comment et pourquoi devient-on président ?

◆ Déroulement

1.1. À partir du récit « Au pays de Gaston », comprendre les enjeux de l'instauration d'un pouvoir démocratique

- Comprendre les étapes du changement de pouvoir, et de société, dans l'histoire de Gaston :

« Qui dirige d'abord le pays de Gaston ? Quel est ce genre de société ? » « Qu'est-ce qui se passe ensuite ? Pourquoi ? » « Quel "titre" donne-t-on à Gaston ? Quel genre de pouvoir lui a-t-on donné ? »

- Au début de l'histoire :

« ...les aigles **avaient toujours eu le pouvoir**... les aigles dominaient... simplement ils étaient plus puissants... »

= C'est une société sans droits où règne donc la « loi du plus fort ».





Séquences à partir des pages 8-11

- Puis vient Gaston :

« Il fut celui qui permit aux moutons et aux aigles de se tenir face à face, sans qu'à la fin les uns soient digérés par les autres... Gaston s'engagea alors pour que son monde change... Un **vent républicain** souffla sur le pays... des jours et des jours de **manifestations**... »

= Le pouvoir est contesté et la « résistance » se développe.

- Et :

« ...des élections furent organisées... Moutons et aiglons votèrent en masse pour **Gaston qui fut élu président.** »

= La démocratie est mise en place.

Des publications, abordables par les élèves eux-mêmes, pour s'y retrouver dans les institutions en Belgique :

- Pierre Blaise, Alain Desmaret & Thérèse Jeunejean, *Comprendre la Belgique*, éd. De Boeck, coll. Carnets citoyens, 2011.

- *Vivre en Belgique (10)*, *Institutions belges et organisation politique et administrative*. Brochure éditée en pdf par le CIRÉ, à destination des étrangers mais fort utile à tout citoyen, présentant les principes généraux, la Constitution, l'organisation de l'État, la police, la Justice, les élections : http://cire.be/services/structure-daccueil-des-demandeurs-da-sile/bibliotheque-juridique/doc_download/142-vivre-en-belgique-10-les-institutions-belges-et-organisation-politique-et-administrative



1.2. Dispositif philo : Qu'est-ce qu'un bon président ?

Dans ce dispositif, nous vous proposons d'effectuer un **travail de conceptualisation**. La conceptualisation regroupe un ensemble d'habiletés de penser (associer, comparer, trouver le contraire, distinguer, relier, énumérer, trouver des critères...), à développer dans le but de cerner les contours d'une notion donnée, de la délimiter. De manière générale, les questions commençant par « Qu'est-ce... » sont des appels à définition. Le travail proposé ici s'attachera à la formulation et à la problématisation de critères à partir de l'exercice de la page 11 de ce numéro.

a) Trouver des critères

Un des objectifs de la philosophie pour enfants est le développement de la pensée critique, c'est-à-dire de la capacité à fonder ses jugements en raison. À cette fin, l'utilisation de critères est incontournable. Critique et critère ont d'ailleurs la même racine indo-européenne KER qui exprime l'idée de couper. En effet, le critère est un moyen pour trancher, pour juger. Par exemple, dans la question qui nous occupe, il s'agira de trouver des critères permettant de trancher, de déterminer ou encore de décider de ce qu'est un bon président.

Au tableau, écrivez « un bon président c'est celui qui... » et proposez les trois exemples de la page 11 : « celui qui plaît à tous » ; « celui qui a de belles idées » ; « celui qui a de la force ». Demandez à vos élèves de compléter la phrase en proposant d'autres critères. Et notez leurs idées au tableau.

Voici des exemples de critères proposés dans une classe de 6^e primaire :

Un bon président c'est :

- celui qui plaît à tous

- celui qui a de belles idées





Séquences à partir des pages 8-11

- celui qui a de la force
- celui qui croit en tout le monde
- celui qui fait son travail
- celui qui prend les décisions sans laisser quelqu'un sur le côté
- celui qui essaie d'amener la paix et de la maintenir
- celui qui a du charisme

Suite à la collecte de critères, demandez aux enfants si certains d'entre eux sont similaires, ont les mêmes enjeux, expriment la même idée. Cela permettra de les clarifier et de vérifier leur bonne compréhension par tous : « Y a-t-il des critères qui se ressemblent ? Lesquels ? Faut-il les garder tous les deux ? Quelle nuance apporte l'un par rapport à l'autre ? » On pourrait ainsi se demander si « celui qui plaît » et « celui qui a du charisme » sont des critères suffisamment distincts pour être conservés tous les deux et si oui, au nom de quelle différence, de quelle nuance.

b) « Oui mais » : problématiser et nuancer les critères

Une fois que vous avez recueilli toutes les idées de critères, demandez aux enfants, ainsi que proposé dans la revue, de chercher les inconvénients, les problèmes qui pourraient survenir pour chacun de ces critères. Écrivez au tableau « oui mais » à côté de chaque proposition de critère et discutez collectivement de ce qu'on pourrait souligner comme difficulté(s) à l'application de tel ou tel critère. Notez les idées données par les enfants. Au cours de la discussion, il est possible que des critères soient précisés ou redéfinis ou que de nouveaux critères apparaissent grâce à cette phase d'argumentation et de questionnement.

Exemple de problèmes qui pourraient être soulevés pour chaque critère :

Un bon président c'est :

- celui qui plaît à tous OUI MAIS il pourrait ne pas plaire toujours.
- celui qui a de belles idées OUI MAIS il y a des belles idées qui ne tiennent pas compte de la réalité, qui ne sont pas réalisables.
- celui qui a de la force OUI MAIS la force n'est pas forcément au service de la justice.
- celui qui croit en tout le monde OUI MAIS il pourrait croire en de mauvaises personnes.
- celui qui fait son travail OUI MAIS il pourrait définir lui-même son travail et tout se permettre.
- celui qui prend les décisions sans laisser quelqu'un sur le côté OUI MAIS il pourrait alors ne jamais agir parce qu'il y aurait toujours quelqu'un d'insatisfait.
- celui qui essaie d'amener la paix et de la maintenir OUI MAIS les moyens utilisés pourraient ne pas être de bons moyens.
- celui qui a du charisme OUI MAIS il pourrait nous mener en bateau et on perdrait notre liberté de pensée.

c) Choisir individuellement des critères déterminants

Suite à la discussion qui précède et qui aura permis de nuancer la valeur de chaque critère proposé et d'en clarifier les enjeux, demandez aux élèves de recopier les critères notés au tableau ainsi que leurs inconvénients, et de choisir individuellement en les soulignant ceux qu'ils jugent déterminants pour avoir un bon président : « Vous allez maintenant recopier tout ce qui a été dit et noté au tableau et souligner les critères qui, selon vous et suite à la réflexion collective que nous avons eue, sont déterminants c'est-à-dire essentiels, nécessaires, dont on ne peut se passer, pour avoir un bon président ». Cette étape offre un moment d'assimilation et de synthèse individuelle.





Séquences à partir des pages 8-11

d) Dessiner le portrait d'un bon président en mettant en évidence (à l'aide de couleurs) les critères utilisés

Pour représenter leur choix de critères déterminants, demandez enfin aux enfants de dessiner le portrait d'un bon président (lequel peut être figuré en action !) et de mettre en scène les critères sélectionnés en utilisant une couleur par critère. « Vous allez maintenant dessiner un bon président et illustrer, représenter, les critères que vous avez choisis. Choisissez ensuite une couleur par critère et entourez de cette couleur tous les éléments de votre dessin se rapportant à ce même critère. Par exemple, si vous avez décidé qu'un bon président doit avoir du charisme, entourez d'une même couleur sur votre dessin tous les indices, les signes qui montrent ou illustrent ce charisme. » Demandez-leur ensuite d'inscrire la légende au bas de la feuille. Cet exercice permet de faire un *travail d'exemplification* des critères, de rendre ces derniers concrets au travers d'exemples précis. Ainsi pour le charisme, on peut imaginer que les enfants entourent le sourire ou le regard, ou encore une certaine posture (le poing levé...) ou même le talent d'orateur (pour autant qu'ils aient des idées pour le représenter, avec des phylactères en forme de fleurs par exemple).

e) Contextualiser : confronter les critères sélectionnés à nos sociétés

Si les critères sont des outils précieux pour juger d'une manière critique, ils n'épuisent cependant pas l'entièreté de la tâche qu'implique une telle activité. Ainsi, il est nécessaire de compléter l'utilisation de critères par le fait de tenir compte du contexte. La **contextualisation** est tout aussi importante pour le penseur critique que le fait d'utiliser des critères pour juger d'une manière raisonnable. Il est donc intéressant à la suite de l'animation, de proposer aux enfants de contextualiser leurs critères.

Demandez aux enfants : « Et dans le contexte de nos sociétés, qu'est-ce qu'un bon président ? Avez-vous un exemple de bon président existant ? Est-ce qu'il répond à nos critères ? Est-ce que ces derniers fonctionnent tous ? Suffisent-ils ? Aurait-on oublié quelque chose d'essentiel ? »

Exemples de ce qui pourrait surgir de l'analyse de nos sociétés :

- Un président doit, devenu dirigeant, défendre les intérêts de tous (les aigles ici, les blancs en Afrique du Sud, les non-musulmans en Égypte, les flamands en Belgique...).
- Un président ne peut pas promulguer une loi (il faut aussi un « pouvoir législatif » – un parlement – séparé du « pouvoir exécutif » – le gouvernement).
- Un président doit avoir un programme, des idées à défendre.
- Un président doit « plaire » ou au moins bénéficier de la confiance de la majorité.

On peut constater que l'idée de séparation des pouvoirs vient peut-être plus facilement quand on contextualise que lorsqu'on parle de critères dans l'absolu. Mais cette idée peut aussi survenir dans la phase de problématisation des critères ; par exemple, en émettant l'idée selon laquelle un bon président est celui qui fait son travail, on pourrait contester (« oui mais ») en disant que si c'est lui qui décide de son travail, il peut tout se permettre. La question qui pourrait alors être amenée serait : qui définit le travail et les tâches du président ? On voit bien que ce questionnement pourrait amener le critère de séparation des pouvoirs.

1.3. Écriture : « Une autre fin à l'histoire pour faire de Gaston un bon président »

Les élèves rédigent individuellement une autre fin à l'histoire puis la lisent à haute voix à la classe.





Séquences à partir des pages 8-11



2. À la recherche de dirigeants dans les journaux



♦ Préparation

- Cette activité est **accessible aux plus jeunes** si l'objectif est, en éveil géographique et historique, d'intégrer une récolte de « présidents ou autres dirigeants », d'identifier leurs « titres » et de situer les lieux (et époques) de leur pouvoir en lien avec ceux que l'on connaît par l'actualité ou par un apprentissage.

- Elle est néanmoins **intéressante pour les aînés** s'il s'agit d'aller plus loin. L'objectif sera aussi, en éducation à la citoyenneté, de considérer les pouvoirs à différentes échelles territoriales (pays, régions, communes...), de caractériser différents échelons de pouvoir (ministre, premier ministre, vice-premier ministre...), de différencier les pouvoirs politiques (exécutif, législatif et judiciaire) et d'identifier la gamme très étendue d'autres domaines de pouvoir (domaine économique, social, culturel...).

- Pratiquement :

L'enseignant aura rassemblé et compulsé des journaux. Normalement tout journal quotidien comporte des images exploitables pour notre sujet. Par exemple, l'expérimentation de cette activité avec le journal *Le Soir* du 8.11.2013 a permis de récolter ces personnages :

Un vice-ministre-président du gouvernement flamand, un patron d'entreprise, un premier ministre fédéral belge, un ancien roi de Belgique, un ministre-président du gouvernement flamand, un responsable religieux, un ministre iranien des Affaires étrangères, un commissaire européen, un président de la République française, une présidente d'ONG allemande, un vice-président du gouvernement wallon, un président de la banque centrale européenne, un ancien premier ministre français, un bourgmestre, un entraîneur et un coach d'équipes de football, le bourgmestre en titre et le bourgmestre faisant fonction d'une commune, un ancien président des États-Unis (et son épouse qui n'a pas de titre comme celle qui suit), une ancienne reine de France, un chef d'orchestre.

Pour obtenir une bonne diversité, notamment en visant l'objectif de situer géographiquement (car nos quotidiens privilégient l'actualité nationale voire locale), il est bon de travailler sur un grand nombre de journaux, voire de réaliser l'activité au fil de deux à trois séances successives avec un matériel renouvelé. Si on dispose de deux exemplaires du même journal, la production d'un groupe recoupera utilement celle d'un autre.

Lorsqu'il s'agira d'identifier des dirigeants du pays, on verra qu'ils ont souvent un titre assez complexe (*vice-ministre-président du gouvernement flamand*) et même qu'ils cumulent les fonctions à différents échelons du pouvoir (*député fédéral, ministre régional, conseiller communal* et *premier échevin* dans notre exemple). On peut amener les aînés à parfois identifier à quel titre ce dirigeant est représenté dans cet article-là.

En préparant son matériel, l'enseignant remarquera que les photos de personnages comportent ou non des légendes explicites : nom et titre ou nom seulement ou autre légende ou pas de légende. Il faudra alors inciter les élèves à balayer du regard en parcourant rapidement les colonnes de l'article concerné (ce qui est un bon apprentissage de la lecture sélective) et d'y sélectionner au moins le nom, parfois le titre. Si le titre n'y figure pas, on pourra chercher sur Internet où, par Wikipédia en l'occurrence, on trouvera généralement cette information.





Séquences à partir des pages 8-11

- Matériel :

Des journaux quotidiens de différents jours, chacun en deux exemplaires si possible.*
Un accès au site Wikipédia ou toute autre ressource qui permettra de déterminer le titre de personnages publics.

Un planisphère.

◆ Déroulement

2.1. Sélectionner dans les journaux

Installer les élèves en petits groupes, chaque groupe disposant de quelques quotidiens :

« Vous allez parcourir attentivement ces journaux. Vous y repérerez, et vous découperez, toutes les photos ou images (comme des caricatures) de **dirigeants** (présidents, ministres, chefs...), donc de personnages qui sont "au pouvoir quelque part", que ce soit comme responsable pour toute une population (d'un pays, d'une région, d'une localité...), que ce soit comme dirigeant d'un groupe (une entreprise, une association, un parti...). En cas d'hésitation vous les sélectionnez quand même et nous en discuterons. »

« Pour chaque personnage, il faudra mentionner au moins son nom et si possible son titre précis : vous inscrirez cela en légende. »

L'enseignant peut expliquer ce qu'est un « titre ». Il peut commencer par montrer des exemples ou plutôt laisser les élèves démarrer la récolte puis l'arrêter après quelques minutes pour repréciser la consigne et voir comment résoudre les difficultés. La nécessité de recourir à des sources d'information est évoquée, par exemple avec Wikipédia.

À ce stade, les élèves collent les images sur des feuilles en y écrivant leur légende.

2.2. Réunir les récoltes et compléter collectivement

Les groupes présentent leurs personnages avec leurs titres s'ils les ont trouvés.

On peut classer les images selon le domaine de pouvoir en distinguant par exemple : les responsables politiques, les responsables économiques, les autres dirigeants (culturels, sportifs...).

On poursuit ensuite avec les responsables politiques. On distingue les dirigeants à l'échelle du pays (en recherchant et en précisant, selon le *déjà-là*, à quel niveau : fédéral, régional, communal ?), des dirigeants à l'échelle internationale. Et on situe ceux-ci sur le planisphère (éventuellement sur la carte de Belgique).

L'enseignant pourra, sans exiger qu'on les retienne, laisser découvrir la diversité dans les désignations des gouvernants. Un index des gouvernements des pays de l'Union européenne, présenté par la Fédération Wallonie-Bruxelles (<http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?id=484>), permet de repérer rapidement diverses appellations (chancelier...). Dans les classes multiculturelles on pourra privilégier la recherche pour les pays d'origine d'élèves et prendre le temps de faire traduire en français les désignations trouvées.

On pourra ainsi coller, sur une affiche où on aura reproduit ou photocopié le planisphère, nos dirigeants internationaux apparus au fil de l'actualité. Un système de surlignage en couleur peut être utilisé pour y coller également d'anciennes figures au pouvoir (dans notre exemple du 8.11.2013 : Kennedy et Marie-Antoinette).

*Pour recevoir gratuitement la plus grande partie des titres de la presse quotidienne francophone belge pendant une semaine : <http://www.jfb.be/jfbtxt.asp?cat=5&cat2=48>





Séquences à partir des pages 8-11

2.3. Se questionner sur les médias et les pouvoirs

« En général, les personnages mis en évidence dans un journal sont-ils davantage de simples citoyens ou des personnes au pouvoir ? Pourquoi parfois montrer ces personnes au lecteur d'un quotidien ? Qu'est-ce que cela nous apporte comme compréhension de l'actualité ? »

« Un président ou un ministre est-il plus populaire si sa photo est souvent présente dans le journal ? Que veut alors dire "populaire" ? Est-il pour cela un "bon président" ? »

« Quelles différences entre présidents, premiers ministres, rois ou autres ? »

« Y a-t-il des "dirigeants" dans le domaine scientifique ? Un prix Nobel, un professeur célèbre ou un expert scientifique reconnu ont-ils un pouvoir ? »

« Et dans le domaine artistique : pourquoi parle-t-on de "maître" en peinture et en musique ? Est-ce une question de pouvoir ? »

♦ Prolongement

Compléter le collage sur le planisphère au fil de l'actualité : de nouvelles têtes peuvent être régulièrement identifiées et affichées selon les sujets d'actualité traités en classe.

COMPÉTENCES

Éducation aux médias

Rédiger la légende d'une image dans un texte informatif dans le cadre du cours d'histoire, de géographie... (2053-54)

Éveil géographique

Localiser sur le planisphère, grâce à l'utilisation de repères spatiaux (768)

Utiliser la carte d'Europe et/ou le planisphère pour... les endroits cités dans l'actualité (777)

Utiliser des repères spatiaux, des représentations spatiales, localiser, situer [G15-16, G18]

Éveil historique

...se montrer attentif aux indices concernant la vie en communauté aujourd'hui et autrefois, ici et ailleurs : organisation sociale (754-55)





Séquences à partir des pages 16-17

Si tu avais le pouvoir de faire ce que tu veux sans jamais être puni(e), t'arriverait-il de mal agir ?

Se poser cette question, c'est réfléchir aux **causes** et aux **motivations** de nos comportements moraux. Qu'est-ce qui nous pousse à bien agir ? La peur, l'intérêt personnel qu'on en retire ? C'est ce que présuppose cette question en mettant en avant la sanction qui nous pend au nez si nous décidons de mal agir. Le mythe de Gygès est une invitation à faire une **expérience de pensée** destinée à tester nos limites morales. En imaginant ce que nous ferions en possession d'un tel anneau, c'est-à-dire dans les conditions d'une impunité totale, jusqu'où irions-nous ou n'irions-nous pas dans nos actes pour répondre à nos désirs ? Jusqu'au vol, à l'espionnage, au meurtre ? C'est cela, la morale : l'ensemble des règles auxquelles nous nous soumettrions, même invisibles des autres. C'est l'ensemble de ce qu'un individu s'impose ou s'interdit à lui-même, pour rester fidèle à l'idée qu'il a de lui-même et de sa projection idéale de l'individu. Bien sûr, la conscience, et partant, la conscience morale, ne peuvent se construire que par une intériorisation progressive des règles et des lois qui gouvernent le vivre-ensemble. La société a besoin de lois, de police et de juges. Et si la société est juste, on peut présupposer que les individus qu'elle encadre et forme le seront également.

Se poser cette question, c'est donc aussi offrir l'occasion d'une **réflexion éthique**, c'est-à-dire une réflexion sur ce qui est bien ou mal, juste ou injuste, plutôt qu'une réflexion morale qui viserait à savoir si ce que nous faisons est conforme aux mœurs en vigueur.



DISPOSITIF PHILO : Exploiter le mythe de l'anneau de Gygès

1. Comprendre l'histoire et interpréter le mythe de l'anneau de Gygès

◆ Préparation

Références

- Michel Tozzi, *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*, éd. Chronique sociale, 2006. Un ouvrage éclairant pour comprendre la démarche générale et s'initier à construire des séquences articulant récit mythologique et discussion à visée philosophique. L'anneau de Gygès y est traité comme *rapport de l'homme au pouvoir et au bien*, avec des propositions méthodologiques et des expérimentations en classe (au primaire : par Nicolas Go et Monique Dessault), au chapitre 3, pp. 95-144.
- « Le mythe de Gygès et la morale de Kant : Devons-nous agir moralement ? Pourquoi ? » Pour l'enseignant, une leçon pour le cours de morale en secondaire par Antoine Daratos, sur le site d'Entre-vues : <http://www.entre-vues.net/LinkClick.aspx?fileticket=nPxnKEf9FLk%3d&tabid=623>
- Un livre illustré : Catherine Vallée, ill. Jacinta Schepers, *L'anneau de Gygès*, éd. du Cheval Vert, coll. Les mythes philosophiques, 2010. (Présentation de l'ouvrage : <http://www.editionsduchevalvert.fr/?p=gyges>)
- Tolkien, *Le Seigneur des anneaux*. Le mythe de Gygès a inspiré ce récit (adapté au cinéma) dans son aspect maléfique (l'anneau donne le pouvoir du mal).
- Si on souhaite recourir au texte original de Platon *Gygès le Lydien* commenté par R. Suzanne : http://plato-dialogues.org/fr/tetra_4/republic/gygès.htm





Séquences à partir des pages 16-17

- Les organisateurs des Fêtes de la Jeunesse Laïque en 2014 à Bruxelles proposent d'utiliser comme support « L'anneau de Gygès » parce qu'il est « approprié aux questionnements que l'approche du monde adulte pose aux enfants : *Qu'est-ce que le pouvoir? Comment je l'utilise? Suis-je le seul juge de mes actes? Quelle est ma responsabilité vis-à-vis des autres? Que me dit ma conscience? Suis-je à son écoute ? ...* » : http://www.fjl-bxl.be/images/Bulletins/FJLBXL_Bulletin2013_4.pdf

Réflexion pour l'enseignant

Signification de ce mythe :

Platon a écrit ce mythe pour répondre à Glaucon, un sophiste qui discutait avec Socrate, et qui racontait cette histoire pour prouver que *ce qui pousse les hommes à agir, c'est le goût du pouvoir et de leur intérêt*, et que même s'il leur faut être injustes pour satisfaire cet appétit de pouvoir, les hommes choisissent cette voie. Gygès représente donc cette thèse, il est celui qui, accédant soudain à un énorme pouvoir, l'impunité, en profite pour commettre les actes injustes qui le mèneront au sommet du pouvoir. Platon continue son écrit en défendant, par la voix de Socrate, le point de vue opposé : il essaye de démontrer que si l'on réfléchit, si on exerce sa raison, on verra les conséquences de ses actes et on ne commettra pas l'erreur de jugement qui consiste à faire le mal, on reviendra à l'idée du bien !

À partir de cette hypothèse de Platon (si on y réfléchit, on peut se détourner d'un projet injuste), il paraît donc important de discuter philosophiquement l'histoire de Gygès.

Compréhension et interprétation du mythe en classe :

Pourquoi **comprendre** puis **interpréter** ? Ces deux moments sont utiles avant la discussion, surtout s'il s'agit d'un récit mythologique, et il est important de les différencier.

- Le moment de **compréhension** est celui où l'on va vérifier que tous les élèves ont bien saisi le *sens manifeste ou explicite* du récit : les étapes, les personnages, les décors et les péripéties. Il s'agit de **restitution**.

- Le moment d'**interprétation** est celui où l'on va appréhender non pas le sens manifeste de l'histoire mais son *sens caché ou implicite* (symbolique, moral, philosophique). Il s'agit de « faire parler le texte », d'interpréter l'intention de l'auteur. Ce seront **des hypothèses**.

Pour amener les élèves à émettre des hypothèses d'interprétation, il est indispensable d'installer un échange et une construction collective de sens. Le problème (et la richesse) des mythes est qu'ils sont *polysémiques* et que donc **plusieurs interprétations** peuvent coexister à partir de l'histoire de Gygès, par exemple d'une part la thèse de Glaucon (le pouvoir rend injuste) et d'autre part celle de Socrate (il faut réfléchir aux conséquences, ne pas se laisser entraîner par un pouvoir qui nous rendrait injuste).

Les interprétations peuvent différer par la nuance, elles peuvent être complémentaires ou contradictoires, mais elles doivent être **légitimes**, c'est-à-dire cohérentes avec le sens manifeste du récit.

♦ Préparation

1.1. Comprendre : lire et reformuler l'histoire

- Lire, collectivement et à voix haute ou silencieusement et individuellement, le texte : « L'anneau de Gygès ». Faire fermer la revue.

- « Qui pourrait redire l'histoire ? ». À l'élève désigné : « Essaye de rappeler les détails du texte, aussi bien dans les descriptions que dans les actions. »

- D'autres élèves viennent compléter le récit fait précédemment, ajouter des détails qui





Séquences à partir des pages 16-17

auraient été omis et rectifier si besoin. Si un détail important est ajouté, l'enseignant peut demander à l'élève qui l'ajoute pourquoi il l'a retenu et donc jugé assez important pour comprendre le fil de l'histoire.

- Reprendre la revue et parcourir individuellement le texte. Relever ce qui a été oublié ou déformé.
- Pour mieux vérifier l'appropriation du récit par chacun : faire encore raconter l'histoire en binômes, l'un racontant, l'autre vérifiant si le premier a bien compris.

1.2. Interpréter : formuler des hypothèses sur le sens implicite de l'histoire

« Qu'est-ce que cette histoire veut nous montrer à votre avis ? » « Que veut nous dire l'auteur, qui s'appelle Platon à l'origine (le texte est réécrit pour *Philéas & Autobule*), selon vous ? »

- L'enseignant fait exprimer par les élèves leur interprétation personnelle du texte, il fait vérifier qu'elle est cohérente avec le texte.
- Puis il reformule lui-même rigoureusement les thèses en présence, il facilite l'argumentation et il propose ou fait dégager soit une interprétation consensuelle, soit une diversité d'interprétations.

Exemples de thèses en présence :

Que le pouvoir rend maléfique ; que lorsqu'on est libre et qu'il n'y a pas de menace d'être puni, on agit égoïstement (méchamment, cruellement) ; que si on ne nous arrête pas on désire toujours plus...

Exemples de consensus :

- L'histoire de Gygès montre que les hommes agissent mal si on ne leur met pas de limites (si on ne leur impose pas de lois).

- Ce récit nous montre qu'il faut poser (qu'on nous impose) des limites au pouvoir (à notre liberté).

- Ce récit veut nous faire réfléchir à notre responsabilité lorsque nous désirons quelque chose de risqué.

Exemples de représentations différentes amenant des divergences d'interprétations :

Les élèves pourront s'arrêter, sinon l'enseignant pourra attirer leur attention, sur le début de l'histoire, quand Gygès s'approprie la bague. La représentation de ce moment où il a ainsi commencé à déraiper peut peser dans l'interprétation (et donc, après, dans une discussion sur la responsabilité) :

- Les uns peuvent interpréter que : Gygès a trouvé cette bague, il a commencé à mal agir à cause du pouvoir inattendu de la bague (c'est une circonstance indépendante de sa volonté, et comme en plus il est pauvre, il est normal qu'il l'ait prise parce qu'elle était en or).

- Tandis que les autres contesteront : Il l'a volée sur un cadavre, il était déjà coupable, ce n'est pas la bague qui l'a rendu méchant (dès le départ, Gygès a transgressé un interdit, il a pillé une tombe).

Ces deux interprétations divergentes quant à la responsabilité de départ et au choix fondamental de bien ou mal se conduire peuvent être importantes avec les aînés parce qu'elles évoquent la prudence des premiers choix apparemment innocents et montrent la responsabilité qu'on peut ou non avoir, dès le départ, quant au risque de glisser vers la délinquance, la drogue...

- Il faut s'en tenir à la **formulation des interprétations, sans en discuter** sur le fond : ce n'est pas encore le moment d'émettre une opinion, d'affirmer si l'on est d'accord ou pas avec l'idée découlant d'une interprétation. Cela court-circuiterait la discussion à visée philosophique qui s'ensuit. (Voir ci-dessous).





Séquences à partir des pages 16-17

2. Problématiser* les hypothèses interprétatives

Cette phase a pour objectif de créer une discussion à visée philosophique autour de la mise en évidence des problèmes émergeant du mythe de Gygès. Il s'agira, en s'appuyant sur les interprétations du mythe proposées par les enfants, d'en éclaircir les enjeux (ce qui se joue dans cette histoire) et de les questionner, autrement dit de les problématiser.

2.1. Présenter des enjeux de l'histoire et les expliciter

Une fois que vous aurez recueilli les différentes interprétations des enfants, présentez-leur différents enjeux du mythe en les écrivant au tableau : « Je vais vous dévoiler des enjeux, c'est-à-dire des idées ou des thèmes présents dans le mythe de Gygès. Je vous laisse les découvrir et ensuite nous allons discuter ensemble de leur(s) signification(s). » Écrivez les enjeux suivants au tableau : la liberté, les lois du juste et de l'injuste, le bien et le mal, la conscience morale, le pouvoir et le désir.

Commencez par demander à vos élèves si l'une ou l'autre idée n'est vraiment pas comprise par certains d'entre eux et si quelqu'un a une proposition d'explication à donner : « Parmi ces thèmes, y en a-t-il un qui vous est totalement inconnu, que vous ne comprenez pas du tout ? Est-ce que quelqu'un peut l'expliquer ou aurait une petite idée de ce que cela signifie ? »

Exemple de discussion d'éclaircissement au sujet de la conscience morale dans notre classe-pilote de Lauzelle (6^e primaire) :

- Être conscient c'est quand on sait.
- (animatrice) Peux-tu préciser ?
- Par exemple, je sais que je suis en classe, je suis conscient de cela.
- Mais la conscience c'est aussi connaître les risques. Quand on fait des choix ou qu'on fait quelque chose, on sait ce qui peut arriver.
- (animatrice) Et la conscience morale alors ?
- ...
- (animatrice) Qu'est-ce que c'est la morale ?
- C'est ce qu'il faut faire. Par exemple, il y a une morale à la fin d'une fable qui nous dit ce qu'il faut en retenir.
- (animatrice) Et si je dis par exemple, il faut attendre que l'eau bout pour y plonger les pâtes et il faut partager avec les autres, est-ce que ce sont deux morales puisqu'elles disent toutes deux ce qu'il faut faire ?
- La deuxième est morale.
- (animatrice) Pourquoi ?
- Parce que c'est par rapport aux autres.
- (animatrice, synthétisant) C'est cela, la morale c'est ce qu'il faut faire par rapport aux autres. C'est la distinction entre le bien et le mal, entre les bonnes actions et les mauvaises actions quand on vit en société. Et la conscience morale c'est savoir, se rendre compte si nos actes sont bons ou mauvais et en connaître les risques, pour reprendre ce que vous avez dit tout à l'heure sur la conscience.

L'animatrice se base sur les apports des enfants, articule leurs éléments de connaissance et les complète avec ce qui manque d'essentiel (ici, la distinction entre le bien et le mal). Il ne s'agit pas d'apporter une définition parfaite mais des clés de compréhension suffisantes pour continuer l'exercice. Si les enfants ne soulignent pas d'autres mots comme incompris de leur part, il n'est peut-être pas nécessaire de tous les expliciter. Leur connaissance intuitive devrait suffire à se lancer dans la suite de la procédure. Et des

*Sur la problématisation, voir également Dossier pédagogique 36 p. 12





Séquences à partir des pages 16-17

éclaircissements nécessaires pourraient survenir d'eux-mêmes dans la discussion qui suivra. Mais c'est vous qui connaissez le mieux vos élèves et vous jugerez peut-être utile de faire un rapide coup de sonde sur les notions jugées « non problématiques » par vos élèves pour vous assurer qu'ils ont bel et bien des représentations pour chaque enjeu.

2.2. Relier les hypothèses interprétatives aux enjeux proposés

Les enjeux ayant été présentés, proposez à vos élèves de reprendre une par une leurs hypothèses interprétatives du texte afin de voir si elles ont un lien avec l'un des enjeux écrits au tableau. Ou éventuellement de voir si elles mettent en évidence d'autres enjeux.

Exemples d'hypothèses interprétatives données dans la classe-pilote de Lauzelle et reliées par les enfants aux enjeux proposés par l'animatrice :

- (animatrice) Si l'on reprend l'hypothèse de Colin « l'auteur veut nous dire que c'est chouette d'avoir des pouvoirs », voyez-vous un lien avec l'un des enjeux au tableau ?

- Avec le pouvoir.

- Et le désir parce qu'il dit que c'est chouette. Si on trouve que c'est chouette le pouvoir c'est qu'on désire l'avoir.

- (animatrice) Olivia a suggéré comme une hypothèse selon laquelle « l'auteur veut nous dire qu'il ne faut pas abuser du pouvoir parce qu'on devient possédé par le pouvoir », voyez-vous des liens avec nos enjeux ?

- Avec le désir parce qu'il veut toujours plus. Il a toujours envie de quelque chose, ça ne s'arrête pas.

- Avec le bien et le mal parce qu'il finit par faire le mal, à commettre des mauvaises actions. C'est mal d'abuser de ses pouvoirs. Il n'y a pas de limite à son pouvoir.

- Vous ne voyez pas de lien avec un autre enjeu ? Par rapport au fait qu'il est possédé par ses pouvoirs ?

- La liberté. Il fait ce qu'il veut et en même temps le pouvoir lui fait perdre la tête.

- (animatrice) Selon Antoine, ce que l'auteur veut nous dire c'est que « même si on est pauvre, d'une chose un peu bête on peut devenir le plus puissant ». Antoine, tu voulais dire par là que tout peut basculer, changer dans notre vie tout à coup par une simple coïncidence, par hasard. Je rappelle que Nathan n'était pas tout à fait d'accord et avait apporté la précision que c'était le hasard mais aussi la curiosité de Gygès qui avaient permis ce basculement. S'il n'avait pas été curieux, le hasard n'aurait pas eu le même effet. Voyez-vous des enjeux en lien avec cette hypothèse ?

- Ça parle du hasard.

- (animatrice) c'est quoi l'opposé du hasard ? Quand tout est prévu à l'avance ?

- C'est déterminé.

- C'est le destin.

- (animatrice) Faites-vous un lien avec un enjeu ?

- La liberté.

- (animatrice) D'après Victor, « l'auteur veut donner un message sur l'égalité ». D'après lui, « Gygès veut avoir le pouvoir mais si au départ tout le monde avait eu les mêmes moyens (sous-entendu financiers), cela (l'abus de pouvoir de Gygès) ne serait peut-être pas arrivé ». Reliez-vous cette hypothèse à l'un des enjeux ?

- Aux lois du juste et de l'injuste. Parce que c'est peut-être à cause d'une situation injuste au départ que Gygès agit comme ça.

- (animatrice) Eliott propose que « l'auteur veut nous dire que c'est chouette d'avoir des sous, de l'argent ». À quel enjeu pourrions-nous raccrocher cette hypothèse ?

- Au désir. L'argent permet d'acheter tout ce qu'on désire.





Séquences à partir des pages 16-17

- (animatrice) Eliott suggère aussi que « l'intention de l'auteur est de montrer qu'une fois qu'on a des pouvoirs on ose faire des choses qu'on n'aurait pas osé faire sans eux ». Certains d'entre vous ont d'emblée réagi en disant qu'ils n'étaient pas d'accord parce que le pouvoir s'accompagnait aussi de la peur de le perdre et que par conséquent, on n'osait pas tout faire avec ce pouvoir. Vous avez donné l'exemple d'un président qui risquerait de nuire à sa réputation par l'abus de son pouvoir ou encore l'exemple d'un pouvoir exceptionnel qui attirerait trop l'attention et nous transformerait en cobayes pour scientifiques. Mais l'idée d'Eliott allait dans le sens que le pouvoir donnait un sentiment de force et que ce sentiment de force pouvait nous rendre mauvais. Au terme de cette synthèse sur l'hypothèse d'Eliott, voyez-vous des liens avec les enjeux ?

- Avec le Bien et le Mal.

- Avec la conscience morale parce que ce qu'on va oser faire dépendra des risques qu'on va imaginer.

Dans cette classe, les enfants n'ont pas eu de mal à faire des liens et l'animatrice s'est cantonnée à les noter aux tableaux. Elle a parfois aidé à trouver des liens, comme pour l'hypothèse d'Antoine sur le hasard, mais sans les forcer. Ce qui compte c'est que les enfants prennent conscience que derrière ce qu'ils disent, il y a des concepts, des idées générales qui opèrent.

2.3. Discuter des hypothèses en petits groupes et poser des questions

L'étape suivante consiste à faire autant de petits groupes d'élèves qu'il y a d'hypothèses, chaque groupe ayant comme mission de discuter de la pertinence de l'hypothèse qu'il doit prendre en charge et de poser des questions à partir de celle-là : « Vous allez maintenant vous répartir en petits groupes pour discuter d'une hypothèse. Vous allez dire pourquoi vous êtes d'accord ou pas d'accord avec elle et ensuite vous allez réfléchir à ce qu'on pourrait se demander à partir d'une telle interprétation et poser une ou plusieurs questions qui vous semblent intéressantes. »

2.4. Mettre en commun les réflexions et les questions

Demandez aux enfants de désigner un rapporteur par groupe qui viendra présenter les réflexions de son groupe et les questions que ce dernier se pose.

Dans la classe-pilote de Lauzelle nous n'avons pas eu le temps de procéder à l'étape par petits groupes. Mais les élèves ont dégagé collectivement des questions à partir des hypothèses interprétatives :

- à partir de l'hypothèse de Colin selon laquelle « l'auteur veut nous dire que c'est chouette d'avoir des pouvoirs », les enfants ont posé la question « Comment avoir le pouvoir ? ».

- à partir de l'hypothèse d'Olivia selon laquelle « l'auteur veut nous dire qu'il ne faut pas abuser du pouvoir parce qu'on devient possédé par le pouvoir », les enfants ont posé les questions « Comment ne pas abuser de son pouvoir ? » et « Pourquoi certaines personnes abusent-elles de leur pouvoir ? ».

- à partir de l'hypothèse d'Antoine et de Nathan selon laquelle « le hasard peut faire basculer notre vie », les enfants ont posé la question « Faut-il attendre que le hasard intervienne ? ».

- à partir de l'hypothèse de Victor selon laquelle « l'auteur veut donner un message sur l'égalité », les enfants ont posé les questions « Comment avoir l'égalité ? » et « Pourquoi avoir l'égalité ? ».

- à partir de la première hypothèse d'Eliott selon laquelle « l'auteur veut nous dire que c'est chouette d'avoir des sous », les enfants ont demandé « En échange de quoi pourrait-on être riche ? ». L'animatrice a demandé de clarifier la question et l'enfant qui l'avait posée a précisé que d'après lui l'obtention de richesses passait nécessairement par une privation, par exemple du temps libre ou des amis.

- à partir de la deuxième hypothèse d'Eliott selon laquelle « l'intention de l'auteur est de montrer qu'une fois qu'on a des pouvoirs on ose faire des choses qu'on n'aurait pas osé faire sans eux », les enfants ont demandé « Pourquoi c'est le pouvoir qui nous fait « oser » ? ».





Séquences à partir des pages 16-17

2.5. Facultatif : choisir une question et démarrer une Communauté de Recherche Philosophique*

Cette étape est facultative dans la mesure où les discussions sur les liens entre les interprétations et les enjeux ainsi que les échanges en petits groupes et la mise en commun auront peut-être déjà bien creusé la réflexion. En effet, quand les enfants donnent des raisons à leurs interprétations et justifient leurs questions, ils sont déjà dans un travail d'argumentation intense qui se suffit à lui-même. À vous de voir s'ils peuvent aller plus loin (lors d'une autre séance !) à l'aide d'une CRP, s'ils ont encore envie de discuter de ces problématiques ou s'il vaut mieux s'arrêter là et faire une synthèse personnelle.

2.6. Faire une synthèse personnelle à partir de chaque enjeu

Pour clôturer le dispositif philo, proposez aux enfants de réfléchir individuellement et personnellement à ces quelques questions liées aux enjeux proposés et d'écrire les raisons de leurs choix :

Au sujet de la conscience morale :

- *Si tu étais invisible au regard des autres, serais-tu capable pour combler tes envies de : voler, espionner, tricher, tuer... ?*

Au sujet du Bien et du Mal :

- *Qu'est-ce qui a le plus de valeur pour toi : l'intention de bien agir même si les conséquences ne sont pas bonnes OU de bonnes conséquences à tes actions même si celles-ci sont intéressées, guidées par l'égoïsme ?*

Au sujet du pouvoir et du désir :

- *Préfères-tu plutôt avoir un pouvoir exceptionnel que peu de personnes ont ou un pouvoir plus ordinaire mais qui te permet de prendre ta place dans un groupe ?*

Au sujet de la liberté :

- *Quand te sens-tu le plus libre ? Quand tu agis sans connaître les règles et sans te poser de questions OU quand tu agis en connaissant les règles et le cadre qu'elles proposent ?*

Au sujet des lois du juste et de l'injuste :

- *As-tu déjà ressenti une injustice suite à l'application d'une règle ? Cela veut-il dire que cette règle est injuste ?*

♦ Prolongement

Vous pouvez, dans la droite continuité de cet atelier philo (mais lors d'une autre séance), prolonger la réflexion par une discussion à partir des **pages 4-5 de la revue sur les différents types de pouvoirs et leurs effets** ainsi que par la leçon de clarification de valeurs qui en découle. Voir les pages 5-9 de ce dossier pédagogique.

2.7. Au secours ! Je n'arrive pas toujours à savoir si les liens que les enfants proposent dans la réflexion sont pertinents...

Quelle bonne nouvelle ! Vous voilà plongé(e) *de facto* dans un inconfort qui, si vous l'acceptez, vous permettra d'intégrer, ou d'incorporer, certaines postures adéquates de l'animateur philo : celles de la *docte ignorance*, de l'*authenticité* et de la *suspension du jugement*. En effet, ce qui compte dans les ateliers philo c'est de mettre les enfants dans un

*Sur la Communauté de Recherche Philosophique ou CRP, voir également Dossier pédagogique 36 p. 14





Séquences à partir des pages 16-17

état de recherche mais de l'être également soi-même ! Parce que le savoir se construit ensemble et que vous ne connaissez pas à l'avance ce que les enfants vont amener ni l'allure que vont prendre leurs réflexions. Vous n'avez aucun savoir à leur transmettre. Vous avez au contraire à leur faire sentir le plaisir de penser par eux-mêmes et d'expérimenter la dynamique à l'œuvre dans toute construction du savoir sans que cela soit biaisé par un objectif de contenu à atteindre. Vous n'allez donc pas pouvoir tout maîtriser dans ce qui sera dit et c'est tant mieux. Jouez le jeu, laissez-vous surprendre. Étonnez-vous !

Car on ne peut pas penser quelque chose d'inédit ou de neuf si on croit déjà savoir, c'est le sens de la *docte ignorance* ou l'ignorance consciente d'elle-même. Il est important de se dire, en tant qu'animateur philo, qu'on ne sait pas tout et qu'il faut montrer cette ignorance aux enfants, être *authentique*. Il faut également *mettre de côté son jugement* (ses préjugés, présupposés et *a priori*) et tenter d'avoir un regard et une écoute vierges envers ce qui se dit. C'est ainsi seulement que les enfants pourront sortir de la logique de « la bonne réponse » et du discours que l'autorité attend d'eux, qu'ils oseront penser et qu'ils gagneront en autonomie. Ils vous seront aussi très reconnaissants de les mettre dans ce statut qui leur rend leur dignité d'être pensant.

Attention, développer un espace de parole protégé ne signifie pas que vous devez laisser les enfants dire des choses à tort et à travers. Votre rôle est de questionner ce qu'ils amènent. La règle de l'atelier philo est toujours de dire ce qu'on pense mais surtout de penser ce qu'on dit !

En guise d'exemple, dans le dispositif philo qui précède, les enfants devaient relier leurs hypothèses à des enjeux proposés par l'animatrice. Il peut arriver que les enfants relient intuitivement leurs idées à certains enjeux sans pouvoir expliciter le lien ou qu'ils fassent des liens qui vous apparaissent comme non pertinents mais vous n'arrivez pas à exprimer pourquoi et encore moins à les questionner. Ce n'est pas si grave, mais verbalisez ces difficultés : « Tu n'arrives pas à expliquer pourquoi selon toi ça parle de la liberté mais tu le sens comme ça ? Qui pourrait l'aider ? Qui d'autre a l'impression que cela parle de la liberté ? Est-ce que ça arrive qu'on sache des choses sans pouvoir les expliquer ? C'est intéressant comme problème non ? Avez-vous d'autres exemples de cette situation ? » Ou encore : « Je ne comprends pas bien le lien que tu proposes là... Cela ne veut pas dire que ce n'est pas un bon lien mais je n'arrive pas à voir clairement comment tu articules les choses. Quelqu'un peut-il m'aider ? Quelqu'un peut-il reformuler son idée ? Sinon, ce n'est pas grave, on laisse ce problème de côté pour plus tard. C'est comme au Quick, c'est à emporter. »



LEÇON DE FRANÇAIS : Transformer le mythe de l'anneau de Gygès en pièce de théâtre en vue de le jouer

♦ Préparation

Cette activité met en œuvre une série de compétences en français, aux plans du *lire*, de l'*écrire* et du *parler*. La proposition est ici d'y passer mais assez rapidement pour parvenir à réaliser le projet au terme de quelques séances. Dans une classe où l'on souhaite réaliser des apprentissages plus approfondis, il faudrait compléter par d'autres démarches.

Pour l'écriture : voir une pièce de théâtre, en lire une complètement, comparer un texte narratif avec son adaptation au théâtre, réaliser des exercices progressifs d'adaptation, constituer des référentiels pour écrire des textes dialogués...





Séquences à partir des pages 16-17

Pour la théâtralisation : rencontrer un metteur en scène et un acteur, assister à une répétition, travailler le jeu d'acteur (intonation, prononciation, gestuelle...).

- Pour l'écriture :

Les élèves seront groupés pour écrire l'adaptation des différentes scènes prédécoupées. Si on place trois élèves dans chaque groupe, une même scène pourra être adaptée par deux groupes différents et on pourra comparer et fusionner collectivement les propositions. Selon le niveau des élèves et le temps dont on dispose, on peut : soit laisser créer l'adaptation de manière autonome en se contentant de conseiller, soit leur proposer un **canevas**. Le canevas proposé ici (voir fiche pour les élèves) est le récit, que l'on veut écrire sous la forme de pièce, divisé en scènes. Dans chacune des scènes, il suggère aux élèves le contenu de base : des répliques qu'échangent les personnages et des indications qu'il faudra faire apparaître.

Ce contenu doit se retrouver dans les dialogues et les didascalies, car il permet la cohérence de l'histoire. Il ne doit toutefois pas être contraignant : les élèves sont encouragés à faire preuve d'imagination et à élaborer de nouvelles idées, à inventer des répliques qui complètent l'adaptation.

- Pour la mise en scène :

S'improviser «metteur en scène» est un défi pour un enseignant. Le principe est qu'il vaut mieux que les élèves résolvent eux-mêmes, fût-ce naïvement, les problèmes de mise en scène, plutôt qu'un adulte ne leur indique les solutions. Un moyen pour améliorer la prestation sur scène peut être que les autres élèves réagissent comme premiers spectateurs aux répétitions, en apportant des conseils de mise en scène et de jeu. Il reste qu'une entreprise comme celle-là bénéficiera certainement de l'aide de quelques adultes, collègues ou parents.

Un problème majeur ici sera la difficulté de rendre Gygès «invisible», de permettre aux spectateurs de comprendre que les personnages autour de lui ne le voient plus dès qu'il tourne la bague.

La familiarité avec Harry Potter et sa «cape d'invisibilité» devrait donner des idées pour représenter et percevoir cette invisibilité, par exemple à l'aide d'une cape transparente (un rideau par exemple).

♦ Déroulement

1. Projeter d'adapter l'histoire de Gygès en pièce de théâtre

Défi :

« Pourrions-nous «jouer» l'histoire de Gygès, en faire une pièce de théâtre ? Comment ? » Réunir les idées des élèves et décider d'un plan pour y arriver (adapter le processus proposé ci-dessous selon le niveau, le temps dont on dispose et le souhait d'approfondir des apprentissages).

À partir de la question « Relisez le début de l'histoire et imaginez déjà le début de notre pièce... Que voyez-vous, qu'entendez-vous ? », l'enseignant amènera à choisir entre deux options :

- **Soit** une écriture mi-narrative, mi-dialoguée, où, en voix off, un narrateur introduit chaque scène :

« Nous sommes en Grèce antique. Gygès (...). Un jour (...) la terre se déchire et un gouffre s'ouvre à ses pieds ». Suite à cette première narration, l'acteur-Gygès trouve la sépulture et s'empare de la bague (scène qu'on écrira sous forme de monologue). Et ainsi de suite en





Séquences à partir des pages 16-17

alternant moments narratifs et moments joués. Cette option épargne la réalisation de décors, de bruitages, de costumes et même l'apport d'accessoires.

- **Soit** une écriture purement dialoguée, sans narration, tout l'effort étant mis sur la mise en scène, le jeu des acteurs, les décors et les costumes.

Cette deuxième option permettra de mettre toute la classe au travail en permanence. Tout le monde travaillera à l'écriture d'abord. Ensuite, d'un côté un groupe réalisera la mise en scène et le jeu d'acteurs, tandis que d'un autre côté des élèves feront des recherches pour réaliser des décors, pour concevoir des bruitages, pour réunir des accessoires et des costumes.

L'organisation sera plus complexe mais tout le monde aura du travail en permanence. Le canevas proposé ici suit cette option.

Que ce soit pour l'une ou pour l'autre option, les dialogues peuvent être inventifs. Par exemple, quand Gygès découvre la sépulture et que, d'abord effrayé, puis curieux, puis tenté par la belle bague, il finit par la voler : les élèves peuvent imaginer ses pensées en le faisant raisonner et se justifier tout haut.

2. Observer les caractéristiques d'un texte de théâtre*

« Comment pouvons-nous procéder pour écrire une pièce de théâtre ? »

Aboutir à l'utilité de chercher des pièces écrites pour les observer.

« Comment les informations sont-elles données dans une pièce de théâtre écrite ? »

Repérer les caractéristiques et conventions d'écriture d'un écrit de théâtre et imaginer ce que cela donnerait avec Gygès.

Dans une pièce de théâtre, on trouve cinq sortes d'informations, que l'on peut repérer aux différences d'écriture et de mise en page :

- Le numéro (de l'**acte** et) de la **scène**, qui est en tête du texte :

Acte I, scène 1.

- Les **personnages** : leur nom (ou ce qu'on en connaît) est inscrit en capitales d'imprimerie au début de chaque prise de parole :

GYGÈS : ... UN BERGER : ...

- Les **paroles** qu'ils prononcent, c'est-à-dire les **répliques**, sont écrites ensuite :

GYGÈS : Quel orage ! Mais...

- Les **lieux**, les **costumes**, et le **décor**. Ces informations sont données au début de chaque scène, en caractères italiques :

Gygès le berger est allongé dans l'herbe près de ses moutons.

- Les **actions** et les **sentiments** des personnages. Ces informations sont indiquées entre parenthèses et en italique après le nom du personnage :

GYGÈS (*mâchouillant mollement un brin d'herbe*) : ...

Ces indications scéniques que l'auteur a données en plus des répliques sont appelées **didascalies**.

« Comment l'histoire est-elle présentée dans la première **scène** d'une pièce de théâtre ? »

Repérer tout ce qui doit être compris dès le départ.

Dans une pièce de théâtre, la première scène permet de comprendre de premières informations : sur l'histoire, sur le lieu où elle se passe, sur l'époque des événements et surtout sur les personnages (qui ils sont, ce qui leur arrive au départ de l'histoire).

*Pour des textes de théâtre sur internet voir par exemple : <http://www.claudeburneau.fr/textestheatre.htm> ou <http://www.joel-contival.com/>





Séquences à partir des pages 16-17

Quand on lit la pièce, des **didascalies** et les **répliques** permettent de comprendre ces informations ; quand on assiste à la représentation de la pièce, ce sont les éléments du **décor**, les premières attitudes et surtout les premières répliques que prononcent les personnages qui permettent de faire leur connaissance et de savoir ce qui leur arrive.

3. Adapter l'histoire de Gygès : l'écrire sous forme théâtrale

- Écriture en équipe :

Se grouper en équipes de trois élèves environ (avec dans chacune d'elles un élève au moins se débrouillant bien en écriture) pour que chaque scène soit écrite par deux équipes différentes.

« Voici un **canevas** de l'histoire que vous allez adapter. L'histoire est découpée pour donner quatre scènes. Vous pouvez être parfois **fidèle au texte**, simplement le transposer en dialogue, et être parfois seulement **fidèle au sens** de l'histoire, inventer des répliques ou des parties de scènes qui ne sont pas dans le texte mais qui sont cohérentes avec le sens de l'histoire. »

Chaque équipe dispose d'une fiche reprenant le canevas et la marche à suivre (voir plus loin) et commence son travail d'auteur en transformant le canevas en pièce de théâtre. Pour cette écriture manuscrite, la convention d'écrire les **didascalies** en **italique** peut être remplacée par une écriture en une couleur donnée.

Les premiers jets sont mis au net et l'enseignant les corrige pour l'essentiel.

- Écriture collective :

Tous les textes mis au net sont copiés dans l'ordre au tableau. Les erreurs de logique sont corrigées. Les mêmes scènes sont fusionnées. Un texte final est produit et relu.

4. Mettre en scène, réaliser les costumes et décors, réunir les accessoires

Répartir les élèves en trois groupes : un groupe d'**acteurs** avec l'enseignant pour mettre en scène + un groupe chargé des **décors et bruitages** + un groupe chargé des **costumes et accessoires**.

- Dans le groupe des acteurs, l'enseignant peut partager le rôle de metteur en scène. Les élèves qui, en dehors du rôle de Gygès, sont plus souvent observateurs, peuvent jouer aux assistants et faire des propositions non seulement de mise en scène mais aussi d'amélioration du texte.

- Les deux autres groupes (décors-bruitages et costumes-accessoires) devraient d'abord travailler en commun et bénéficier chacun de la présence d'un adulte modérateur qui aide à se mettre d'accord, qui vérifie la faisabilité, qui lance et qui contrôle les tâches pratiques.

Ces deux groupes devront s'informer dès le départ et rechercher des éléments de décor et de costumes permettant d'identifier la Grèce antique. Des idées originales peuvent être émises (et renvoyées à la mise en scène) comme l'intervention du dieu Zeus provoquant l'orage qui fend le sol.

5. Jouer !

Le spectacle peut lui-même être prolongé par un atelier philosophique si, à la fin, Gygès s'adresse directement aux spectateurs : « Et vous, si vous aviez été à ma place qu'auriez-vous fait ? »





Séquences à partir des pages 16-17

(La formule du *théâtre-action*, certes plus compliquée, pourrait permettre de travailler à la transformation du cours de l'histoire de Gygès.)

♦ Prolongements

- En morale : Après la question « Et si j'étais Gygès... ? », s'exercer au raisonnement hypothétique et à la clarification des valeurs (voir activités à partir des pages 4-5).
- En français : Adapter, inversement, une courte pièce de théâtre en récit narratif, comparer les deux types d'écriture.*

COMPÉTENCES

Langue française

Savoir-lire : dégager l'organisation d'un texte à structure dialoguée [F22]

Repérer les marques de l'organisation générale, repérer la mise en page [F24]

Savoir-écrire : Sélectionner et utiliser les éléments indispensables à l'écriture de la tâche définie (...dialogue...) (1546-48)

Savoir-parler : jouer la comédie (1295-97)

Morale

Découvrir les responsabilités... Envisager, après réflexion et discussion, les différentes possibilités d'action (Pour une société humaniste, 8. L'enfant sera capable de vivre avec les autres)

*Pistes pour transformer un texte narratif en pièce de théâtre :

- http://www.ac-grenoble.fr/smh/IMG/pdf/situation_genevieve_barthe.pdf

- http://www.cheneliere.info/cfiles/complementaire/complementaire_ch/fichiers/didactique/pages_43-48.pdf

- http://www.iem-plaisir.ac-versailles.fr/IMG/doc/PL_2010_pedagogie_-_du_recit_au_theatre.doc





Fiche de l'élève : Pour adapter *L'anneau de Gygès* au théâtre

Scène 1 :

Il était une fois dans l'antique Grèce un berger nommé Gygès.

Il passait ses journées à mâchouiller des brins de paille, mollement allongé dans l'herbe.

Les bêtes appartenaient à son roi. Lui, il était pauvre, mais il ne s'en était jamais vraiment rendu compte.

Un jour presque comme un autre, un orage violent éclata.

Il tomba tant de pluie que la terre se déchira et qu'un gouffre s'ouvrit sous les pieds du berger.

Gygès était jeune et curieux. Il hésita un peu puis décida de l'explorer. Il y découvrit un grand cheval d'airain, percé de fenêtres sur les flancs. À l'intérieur gisait le cadavre d'un homme que Gygès trouva très grand. Mais le berger était plus expert en moutons qu'en hommes. Il put quand même constater que le mort était nu et portait une bague d'or. Quel besoin avait-il d'un tel bijou ? Gygès le lui ôta et le glissa à son propre doigt.

Scène 2 :

Quelques temps plus tard, Gygès se rendit à la cour du roi avec tous les autres bergers pour faire rapport sur l'état des troupeaux.

Alors que ses compagnons comptaient leurs moutons, il s'ennuyait ferme.

Il tripotait machinalement sa bague. Il arriva que le chaton de celle-ci se tourne vers l'intérieur de sa main.

Tout d'un coup, les bergers se mirent à parler de lui comme s'il avait quitté l'assemblée. Gygès gigota, passa sa main devant les yeux de son voisin, fit des grimaces à un vieux berger grognon et dut se rendre à l'évidence : il était devenu invisible !

Il refit l'expérience et comprit que lorsqu'il tournait le chaton vers la paume de sa main, il disparaissait. Lorsqu'il le tournait vers l'extérieur, il redevenait visible.

Scène 3 :

- Gygès eut alors une grande envie de profiter de ses pouvoirs tout neufs. Il suivit la délégation invitée par le roi à entrer dans le palais. Le palais était luxueux. Le pauvre berger n'avait jamais vu autant de vases d'or, de statues délicates, de fine vaisselle. Après avoir un peu hésité, il s'empara de quelques objets et sortit discrètement. Gygès était tout excité !

- Il entra dans plusieurs riches maisons et se servit. C'est qu'il commençait à avoir du goût pour les belles choses, lui aussi. À quoi bon posséder les pouvoirs d'un dieu pour ne rien en faire ?

Scène 4 :

- Après quelques temps, le berger s'ennuya. Que pouvait-il encore désirer ?

Il retourna au palais faire un tour. C'est alors qu'il vit la reine...

Qu'elle était belle ! Bien trop belle pour un vieux roi !

Il apparut devant elle alors qu'elle était seule et, mignon comme il était, il la séduisit facilement.

- Il possédait maintenant de beaux objets et était aimé d'une reine. Que pouvait-il désirer de plus ? Le pouvoir du roi, bien sûr ! C'était la clé de tout.

Gygès convainquit la reine de devenir sa complice. Le roi était vieux et laid, elle était amoureuse... elle accepta. Le berger tua le roi et prit sa place.

