

# LE PRINCE DE DANEMARK

OUTIL PÉDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANT



# index

|  |           |
|--|-----------|
| 1. Note d'intention : Hamlet, du théâtre sur le théâtre                    | 3         |
| 2. Objectif du dossier   | 4         |
| 3. Type de séquences et compétences visées                                 | 4         |
| 3.1. Production directe et UAA concernées                                  | 4         |
| 3.2. UAA directement liées   | 5         |
| 3.3. UAA transversales et indirectement liées                              | 5         |
| 4. Conseils méthodologiques  | 5         |
| <b>5. Séquence 1 : Ma rencontre avec Le Prince de Danemark</b>             | <b>6</b>  |
| 5.1. Contextualisation   | 6         |
| 5.2. Ressources utiles   | 6         |
| 5.2.1. Observer /ressentir/interpréter                                     | 6         |
| 5.2.2. Schéma de motivation de l'appréciation                              | 7         |
| 5.2.3. La structure argumentative  | 7         |
| 5.2.4. Ressources linguistiques pour exprimer l'agrément ou le désagrément | 7         |
| 5.2.5. Les critères de jugement  | 8         |
| 5.2.6. Caractéristiques de l'œuvre   | 8         |
| 5.2.7. Petit lexique théâtral  | 9         |
| 5.3. Séquences de construction des apprentissages                          | 11        |
| 5.3.1. Conseils méthodologiques  | 11        |
| 5.3.2. Convoquer les ressources nécessaires à l'élaboration de la critique | 11        |
| 5.3.3. Les spécificités de la production d'une capsule audiovisuelle       | 12        |
| 5.4. Proposition de grilles d'évaluation                                   | 14        |
| <b>6. Séquence 2 : Quelque chose est pourri au royaume de Danemark</b>     | <b>17</b> |
| 6.1. Contextualisation   | 17        |
| 6.1.1. Le théâtre sert-il à quelque chose ?                                | 17        |
| 6.1.2. Hamlet et son destin : débat philosophique                          | 17        |
| 6.2. Ressources utiles   | 18        |
| 6.2.1. Pour évaluer et améliorer la qualité d'une prestation orale         | 18        |
| 6.2.2. Nuancer et modaliser pour ménager la face de l'interlocuteur        | 19        |
| 6.2.3. Évaluer la qualité d'une argumentation                              | 19        |
| 6.2.3.1. Typologie des arguments   | 19        |
| 6.2.3.2. Biais et sophismes  | 20        |
| 6.3. Proposition de séquence 01 « Être ou ne pas être »                    | 22        |
| 6.4. Le rôle du modérateur durant la discussion/négociation                | 24        |
| 6.5. Proposition de grille d'évaluation                                    | 25        |
| <b>7. Séquence 3 : A toi de jouer !</b>                                    | <b>26</b> |
| 7.1. Contextualisation   | 26        |
| 7.2. Conseils méthodologiques  | 26        |
| 7.3. Ressources utiles   | 26        |
| 7.4. Séquence de cours   | 27        |
| 7.4.1. Planifier les interventions   | 27        |
| 7.5. Proposition de grilles d'évaluation                                   | 27        |
| 8. Conclusions   | 28        |
| 9. Bibliographie   | 29        |

## 1. Note d'intention : Hamlet, du théâtre sur le théâtre

*Le Prince de Danemark* se veut à la fois théorique et pratique : « On y dit ce qu'on fait et on y fait ce qu'on dit ».

On expérimente le théâtre en même temps qu'on le met à distance pour l'observer avec un peu de recul.

Le projet veut aussi tordre le cou à cet a priori très répandu chez beaucoup d'étudiants qui ne vont pas, ou peu, au théâtre en dehors du cadre scolaire : « **Le théâtre, ce n'est pas pour moi !** ».

*Le Prince de Danemark* répond à cette affirmation à la fois par :

- la démystification d'une culture qui planerait au-dessus de nos têtes comme une puissance inaccessible ;
- l'expérimentation ludique d'une narration interactive ;
- la présentation des caractères spécifiques du théâtre.

*Le théâtre est un art vivant* : nous montrons, par l'expérience vécue, les spécificités des arts narratifs vivants par rapport aux autres formes narratives (littérature, cinéma, télévision) auxquelles les étudiants sont davantage habitués, et mettons en évidence la place réservée aux spectateurs dans chacune de ces formes. L'objectif est ici de démontrer par l'expérience à l'étudiant «spect-acteur» que le statut du spectateur diffère sensiblement dans l'art vivant.

*Le théâtre est un art sensuel* : au théâtre les choses sont réelles, ou plutôt elles sont à la fois symboliques, poétiques et réelles. En effet une chaise sur un plateau de théâtre est à la fois le symbole d'une chaise, l'idée d'une chaise et une chaise bien concrète. Cette dimension particulière donne une valeur unique à la réalité théâtrale.

*La poésie, le symbole, la métaphore sont des outils théâtraux qui permettent de raconter la vie de manière plus fine, plus subtile.*

*La rencontre, comme définition du théâtre* : le théâtre est le lieu où des humains se retrouvent pour partager une parole. Une parole qui questionne notre humanité. Plus nous nous sentirons concernés par cette parole, plus elle nous touchera au cœur, plus l'expérience de partage avec les acteurs et avec les spectateurs présents à nos côtés sera intense et forte.

L'animation *Le Prince de Danemark* puise dans les thématiques de l'*HAMLET* de Shakespeare. Par la richesse de son contenu, le chef-d'œuvre du théâtre élisabéthain nous offre l'occasion d'illustrer de manière ludique et concrète les thématiques évoquées ci-dessus, mais aussi de suivre un fil narratif. *Hamlet*, c'est la Tragédie par excellence. Son propos aborde des questionnements tragiques et philosophiques :

- les faux-semblants, les apparences et les jeux hypocrites qu'elles impliquent ;
- la folie comme échappatoire au réel ;
- la question de la vengeance et de ses conséquences ;
- la question du choix. Que faire face à un monde qui ne nous convient pas (le Royaume de Danemark est pourri) : se conformer, se révolter, détruire, fuir ou mourir ; la transmission et la place des parents comme référents moraux.

Hamlet explore aussi un enjeu fondamental du théâtre, la question des faux-semblants : comment le théâtre, par la fiction, révèle le réel, ou le jeu comme quête de la vérité. Il y a par exemple :

- la leçon aux comédiens ;
- Hamlet qui, dissimulé sous le « manteau de la folie », devient acteur de sa propre histoire et joue ;
- le crâne de Yorick, à la fois symbole et morceau d'homme réel...

## 2. Objectif du dossier

Pour vos élèves et vous, le simple fait d'assister à la représentation, d'y prendre un minimum de plaisir ou de rebondir sur la représentation pour tenir en classe un échange sur les enjeux et les thématiques du spectacle peut évidemment suffire à rencontrer vos objectifs. Il est essentiel à nos yeux que la rencontre avec une œuvre culturelle reste avant tout un plaisir.

Néanmoins, conscients des réalités que représente une année scolaire, nous vous proposons dans la suite de ce dossier une série de séquences qui visent à s'inscrire directement dans les attendus des nouveaux référentiels de Français et qui vous permettront d'élaborer une approche concrète des différentes compétences du programme à travers 3 productions accompagnées de leurs grilles d'évaluations. Il va de soi qu'il ne s'agit que d'exemples de séquences que vous pourrez à loisir adapter aux différentes réalités de vos classes et de vos pratiques.

## 3. Type de séquences et compétences visées <sup>1</sup>

Ce dossier se propose de s'appuyer sur les différentes productions attendues des référentiels en fonction des degrés d'enseignement ou des nécessités de l'enseignant.

Il propose 3 activités spécifiques en lien avec le spectacle mais ouvre également à d'autres activités directement ou indirectement liées aux autres compétences du programme.

### 3.1. Production directe et UAA concernées

#### *Ma rencontre avec Le Prince de Danemark.*

**UAA6** : le récit d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle (2ème et 3ème degrés).

*En s'appuyant sur le site Internet du spectacle ([www.pourquoiletheatre.be](http://www.pourquoiletheatre.be)), l'élève confronte son expérience théâtrale à celle des autres élèves, sous forme écrite sur un blog ou à travers une capsule vidéo qu'il réalise entièrement, seul ou en groupe.*

#### *Quelque chose est pourri au royaume de Danemark.*

*(Hamlet, I, 4, Marcellus).*

**UAA4** : prises de parole dans une discussion avec négociation entre pairs et en présence d'un animateur ou d'un modérateur (3ème degré).

Au choix :

*- en s'appuyant sur les thématiques abordées dans l'œuvre de Shakespeare, l'élève prend position par rapport au dilemme philosophique que pose la pièce et défend son point de vue oralement auprès de ses camarades de classe. Hamlet fait-il le bon choix ? Quel choix aurais-tu fait à sa place ? ;*

*- en s'appuyant sur le livre « A quoi sert le théâtre ? », les élèves répondent à cette question, en tirent les conséquences et décident ou non de retourner au théâtre avec la classe. Ils défendent leurs points de vue respectifs pour arriver à une position commune pour le reste de l'année (combien de pièces, de quelle sorte, pourquoi, ...).*

<sup>1</sup> Compétences terminales et savoirs requis en Français, Humanités générales et technologiques ([http://enseignement.be/download.php?do\\_id=14558](http://enseignement.be/download.php?do_id=14558))

## A vous de jouer !

**UAA5** : intervention personnelle dans une œuvre culturelle source. (Transposer aux 2ème et 3ème degrés.)

*L'élève s'inscrit dans une œuvre d'art (la pièce d'Emmanuel Dekoninck ou celle de Shakespeare). Seul ou en groupe, il transpose un ou plusieurs passages de la pièce de Shakespeare, soit en les réécrivant soit en les mettant en scène et en faisant ses propres choix liés au langage théâtral.*

### 3.2. UAA directement liées

Pour les **UAA 3** *Défendre une opinion par écrit (2ème degré)* et **UAA4** *Défendre oralement une opinion*, si l'expérience est culturelle, le programme propose de recourir au genre du récit d'expérience culturelle avec appréciation motivée. Vous pourrez donc utiliser l'activité proposée ci-dessus pour l'**UAA6** et l'adapter à votre degré d'enseignement.

### 3.3. UAA transversales et indirectement liées

Bien qu'elles ne soient pas directement ciblées ici, ces compétences peuvent toujours s'exercer dans le cadre d'une justification scolaire, orale ou écrite. En effet, l'élève peut être invité à expliciter sa démarche (**UAA0**) de composition d'une note critique ou de transposition du texte source, par exemple. Il peut également faire une recherche documentaire (**UAA1**) sur les différentes thématiques abordées (**Hamlet, le théâtre, Shakespeare,...**) et synthétiser (**UAA2**) le résultat de sa recherche. Bref, le caractère transversal de certaines UAA ouvre des perspectives d'exercices innombrables.

## 4. Conseils méthodologiques

Dans les programmes, chaque U.A.A est à évaluer dans le cadre d'une production spécifique et dans un contexte de communication qui trouvera sa justification et sa pertinence aux yeux des élèves si elle est concrétisée par un moyen de diffusion ou de publication concret. A cette fin, nous avons, par exemple, élaboré un site Internet sur lequel les productions d'élèves pourront être publiées ([www.pourquoiletheatre.be](http://www.pourquoiletheatre.be)). Nous proposons également un exercice de mise en scène qui peut s'inscrire dans le cadre d'une fête scolaire et mener à une vraie représentation. Ce dossier contient également des situations d'apprentissage au cours desquelles l'élève pourra s'approprier les ressources nécessaires à sa compétence. Tous les paramètres ne sont pas spécifiés par le *Programme* dans la mesure où ils appartiennent au geste pédagogique de chaque enseignant et doivent être adaptés à chaque contexte de classe. C'est pourquoi nous encourageons évidemment l'utilisation de ce dossier avec la plus grande liberté pédagogique.

En résumé, prenez-y ce qui vous convient et détournez-vous de ce qui vous paraît superflu. Adaptez, recopiez ou détournez les propositions, vous êtes le/la mieux placé/e pour savoir ce qui peut être efficace et pertinent dans vos classes. Nous mettons également à la disposition des enseignants des grilles d'évaluation adaptées aux différentes UAA abordées à titre d'exemple. N'hésitez pas à les modifier à loisir en fonction des réalités de vos enseignements.

## UAA6

Compétence visée<sup>2</sup> : le récit d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle (2ème et 3ème degrés). En autonomie, partager avec autrui une rencontre avec une œuvre théâtrale. L'élève met à distance son expérience culturelle pour en communiquer les bénéfices ou les désagréments. L'appréciation argumentée des effets de la rencontre peut toucher les caractéristiques de l'œuvre, mais aussi des éléments plus contextuels (contexte de réception, support de diffusion, échanges éventuels durant la rencontre...).

## 5.1. Contextualisation

Comme expliqué au point 4, nous avons élaboré un site Internet sur lequel les productions d'élèves les plus pertinentes sélectionnées par l'enseignant pourront être publiées ([www.pourquoiletheatre.be](http://www.pourquoiletheatre.be)). Cette plateforme rassemblera les récits d'expérience des différentes écoles.

Afin de pouvoir également proposer une concrétisation de cette rencontre à l'oral, la plateforme offrira la possibilité de diffuser des capsules vidéo réalisées par les élèves.

L'objectif est de développer une réflexion après spectacle critique sur les enjeux thématiques ou formels d'une pièce de théâtre et d'aider les élèves à développer une argumentation pour étayer un jugement de gout. Il s'agit également de permettre l'émergence de critères de compréhension (ou, au mieux, d'analyse) du langage scénique.

## 5.2. Ressources utiles

Nous rassemblons ici quelques pistes et modèles descriptifs des ressources nécessaires à l'élève pour pouvoir mener à bien son travail. Nous laissons au soin de l'enseignant la possibilité d'exercer ces ressources avec les activités formatives de son choix. Néanmoins nous proposerons à la suite de ces ressources un modèle de déroulé de séquence et des activités d'ateliers philosophiques susceptibles de faire émerger ces compétences chez l'élève.

## 5.2.1. Observer /ressentir/interpréter

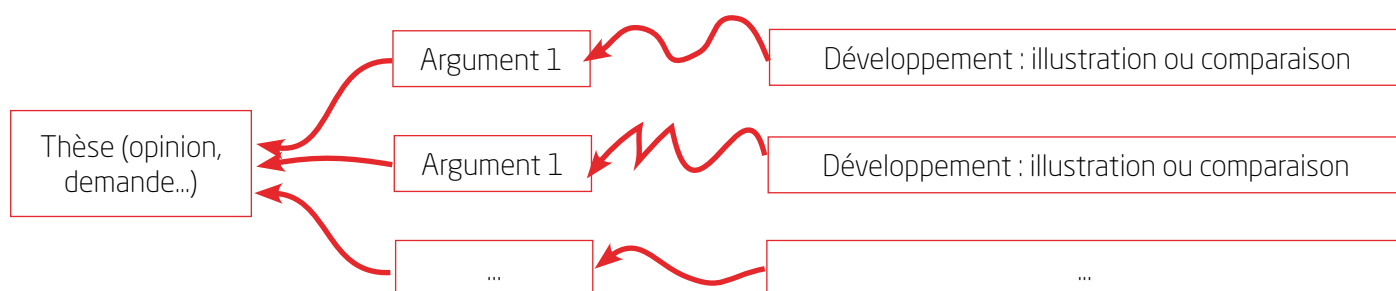
Jean-Charles Chabanne<sup>3</sup> a analysé diverses formes de discours (experts ou non) relatant une rencontre avec une œuvre d'art dans le but d'en extraire les questions implicites auxquelles répondent ces textes. La typologie ci-après pourrait grandement aider les élèves à dépasser la simple description ou résumé impersonnels de l'œuvre.

|             |   |
|-------------|---|
| Observer    | <p><b>Qu'est-ce qu'on voit ?</b><br/>           Qu'est-ce que ça raconte ?<br/>           Comment c'est fait, fabriqué ?<br/>           Qu'est-ce que JE vois ?<br/>           Qu'est-ce qu'on DOIT voir ?<br/>           Qu'est-ce qu'on CROIT voir ?<br/>           Qu'est-ce qu'on ne VOIT PAS ?<br/>           Qu'est-ce qui est caché ?</p>                              |
| Ressentir   | <p>Qu'est-ce qui me vient à l'esprit ? À quoi ça me fait penser? Quel effet sur moi ? Ce que je ressens, ce que ça me fait. Si j'entrais dans l'œuvre, je serais ?<br/>           Ce que j'aime ou pas. L'œuvre me touche, me rassure, me bouleverse ?</p>  |
| Interpréter | <p><b>Qu'est-ce que ça veut dire ?</b><br/>           Quelles allusions (intertextualité) à ... ?<br/>           Quels référents réels ou historiques ?<br/>           À quoi ça sert ?<br/>           À quoi ça fait réfléchir ?<br/>           Qu'est-ce que l'artiste (l'auteur, le peintre, le sculpteur...) voulait dire ?<br/>           Qu'est-ce qu'on en a dit ?</p> |

<sup>2</sup> Outil S.E.G.E.C., Zoom sur les genres. Description, grilles d'évaluation et exemples, 2e et 3e degrés des humanités professionnelles et techniques, 23.01.15

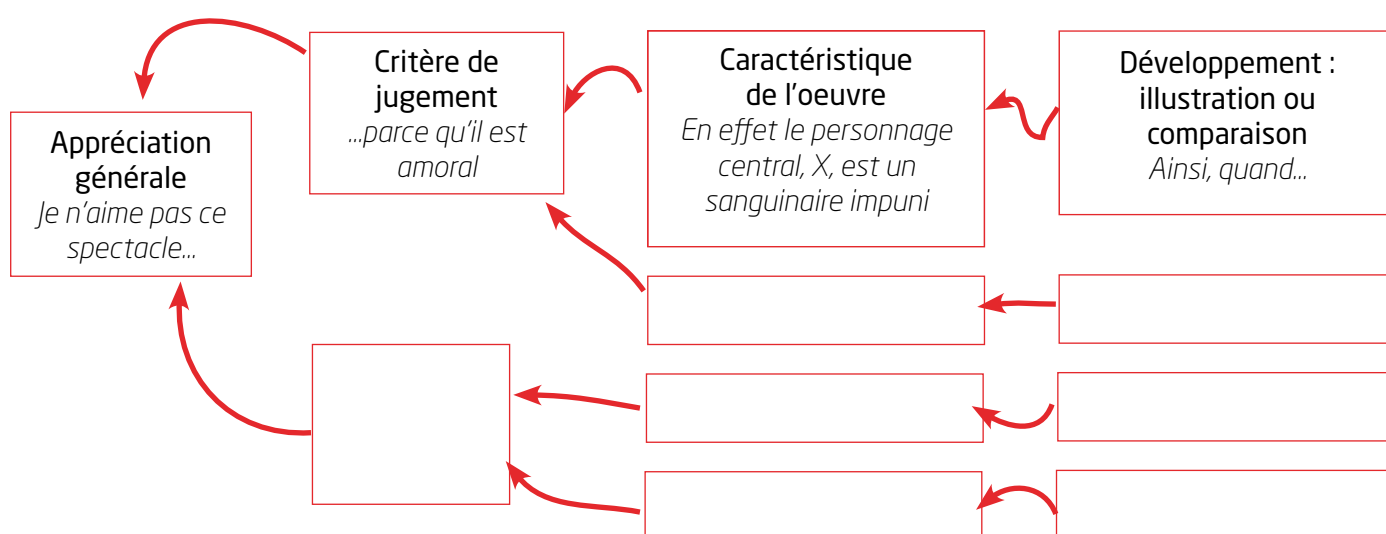
<sup>3</sup> CHABANNE J. Ch., Parler sur/de/autour/avec l'œuvre d'art : des conduites complexes à (re)découvrir et à (re)situer, Entretiens de Troyes, Université Montpellier 2 - IUFM, LIRDEF 24 mars 2010.

### 5.2.2. Schéma de motivation de l'appréciation



### 5.2.3. La structure argumentative

Le recours à des tableaux à compléter peut aider l'élève à développer son argumentation.



### 5.2.4. Ressources linguistiques pour exprimer l'agrément ou le désagrément<sup>4</sup>

Pour exprimer convenablement son avis, l'élève devrait maîtriser les marques de l'énonciation NON ancrée :

- moyens linguistiques de

✓ se désigner comme énonciateur : pronom personnel, déterminant possessif ;

✓ désigner le destinataire : pronom, déterminant possessif, termes d'adresse, phrases interrogative ou impérative, apostrophe pour souligner le contact, la proximité ;

✓ marquer le contexte de la situation : déictiques (ce, cette, ceci, ça, voici, ...) ; (là, ici, hier, ...) ;

- indices de prise de position de l'énonciateur envers son propos :

✓ modalisateurs logiques (verbes, adjectifs, adverbes) indiquant le degré d'adhésion de l'énonciateur à son énoncé: vrai, faux, certain (évidemment, évident, ...), incertain (paraître, sembler, peut-être, ...), probable (pouvoir, possible,...), improbable, ... ;

<sup>4</sup> Outil FESeC - Français - D/2015/7362/3/07, Zoom sur les ressources langagières. Document à l'usage de l'enseignant.

**V**modalisateurs affectifs (verbes, adjectifs, adverbes, interjection, ponctuation, marques graphiques expressives, intonation expressive, ...) indiquant des émotions de l'énonciateur (Ouf ! Ce travail est terminé. Ce film est BOULEVERSANT!);

**V**modalisateurs évaluatifs (verbes, adjectifs, ponctuation, marques graphiques expressives, intonation expressive,...) indiquant des options ou des jugements de valeur de l'énonciateur sur l'énoncé (Ce travail fut particulièrement difficile. La mise en scène est excellente. Cette proposition est dangereuse !).

### 5.2.5. Les critères de jugement

Ces critères peuvent s'articuler autour d'une ou plusieurs valeurs. Ces éléments peuvent être répertoriés avec les élèves afin qu'ils puissent les réactiver par la suite.

**Esthétiques** : le beau/le laid, l'originalité ou le caractère stéréotypé, l'harmonie ou l'éclatement, le caractère figuratif ou non ...

**Affectives** : les plaisirs/déplaisirs, les émotions, le sensible...

**Pragmatiques** : l'utile, le préférable, l'efficace, le nécessaire...

**Morales** : le bien/le mal, le juste/l'injuste, la conformité/la transgression, l'engagement, la liberté, la solidarité...

**Épistémiques** : le vrai/le faux, le pertinent/le non pertinent, le vraisemblable/ le non vraisemblable...

### 5.2.6. Caractéristiques de l'œuvre :

- liées au **contenu/sujet** : le thème, l'univers de référence de l'œuvre, la portée (symbolique, idéologique...), les valeurs véhiculées, les allusions culturelles (intertextualité) ;

- liées aux **personnages** : nombre, caractéristiques, évolution, identification possible... ;

- liées à la **narration** : nombre de lieux de l'action, temporalité (linéarité, anticipations, retours en arrière, ellipses), clarté de l'enchaînement des actions, présence ou non de récits parallèles ou enchâssés ; rythme de la narration, du montage, de la mise en scène ; intensité dramatique (suspense)... ; narration unique ou multiple, début accrocheur ou non, fin ouverte ou non...

- liées au **style** : registre(s) de langue utilisé(s), syntaxe, lexique ; présence de figures de style, d'inventions langagières; ton utilisé (ironique, humoristique...) ; respect ou non des caractéristiques du genre ; choix de mise en scène (décor, éclairage, costume, bande-son...) et jeu théâtral ; caractère figuratif ou non, réaliste ou non...



### 5.2.7. Petit lexique théâtral<sup>5</sup>

- Aparté :** (n.m.) propos d'un acteur qui est censé être entendu par les spectateurs tout en échappant aux autres personnages.
- Confident :** personnage secondaire qui reçoit les confidences d'un personnage principal, ce qui permet au spectateur d'être mis au courant des faits nécessaires à la compréhension de l'action.
- Cour, jardin :** le côté cour désigne la droite de la scène par rapport au spectateur, le côté jardin, le gauche. Ces termes sont hérités de la salle des machines du théâtre des Tuileries.
- Dialogue :** ensemble des paroles échangées entre les personnages d'une pièce.
- Didascalie :** (n.f.) indication de mise en scène fournie en dehors du texte de la pièce.
- Dramaturgie :** (n.f.) ensemble des techniques théâtrales utilisées par un auteur.
- Metteur en scène :** personne qui élabore et supervise le spectacle et assure ainsi son unité.
- Monologue :** (n.m.) propos qu'un personnage, seul sur la scène, se tient à lui-même révélant ainsi au spectateur ses sentiments. Scène constituée par ce type de tirade.
- Protagoniste :** acteur principal.
- Quiproquo :** (n.m.) effet de théâtre exploitant une méprise.
- Récit :** long développement par lequel un personnage généralement secondaire vient exposer des faits qui se sont déroulés hors de la scène.
- Réplique :** (n.f.) partie du dialogue prononcée d'un seul tenant par un personnage.
- Rôle de composition :** rôle qui amène un acteur à travestir son aspect physique et sa voix.
- Scénographie :** (n.f.) ensemble des techniques qui envisagent l'organisation de la scène et ses rapports avec la salle.
- Tirade :** (n.f.) longue réplique.

<sup>5</sup> LAUFER R. & LECHERBONNIER B., Littérature et Langages. Les genres et les thèmes. Le langage, le théâtre, la parole et l'image. Textes et travaux. Paris, Nathan, 1975.

## 5.2.8. Caractéristiques du texte dramatique

Fiche pédagogique : le théâtre<sup>6</sup>.

Le **théâtre** c'est la vie, c'est l'**action** ; ce sont des personnages qui se rencontrent, se frottent les uns aux autres... et parfois cela fait des étincelles ! Ces deux amoureux que tout oppose seront-ils réunis ? Va-t-on sacrifier cette jeune princesse pour que les dieux soient cléments ? Pourra-t-on renverser ce tyran fou ? Quel sera l'invité piégé lors de ce dîner ? Il se passe toujours quelque chose au théâtre et le spectateur ne reste pas indifférent : il rit, il pleure, il éprouve toutes sortes d'émotions plus complexes. Ces émotions sont suscitées par le texte, par les éléments **scénographiques** (décor, costumes, accessoires, éclairage, sons ou musique), mais aussi par le jeu des **comédiens** (voix, mimiques, gestes, attitudes, etc.) et le travail du **metteur en scène**.

Le texte de théâtre, appelé texte dramatique (du grec drama = action), a ceci de particulier : il est écrit avant tout pour être joué sur une **scène** lors d'un spectacle. Si tu examines un texte de théâtre, tu t'apercevras qu'en plus des paroles que doivent prononcer les comédiens, il y a des indications de l'auteur : les **didascalies**. Ces dernières donnent des informations utiles aux metteurs en scène et aux comédiens : qui parle et comment ? Où se déroule l'action ? À quelle époque ? Quels déplacements effectuent les personnages ? Quels sont les éléments du décor ? ...

Autre caractéristique. Les personnages s'adressent à d'autres personnages : ils agissent les uns sur les autres par le geste et la parole pour se faire aimer, respecter, obéir, admirer, etc. Mais en même temps, par l'intermédiaire des personnages, l'auteur et le metteur en scène communiquent avec le spectateur, avec toi qui es complice de tout et pour qui la pièce est jouée. En effet, en te donnant à voir le déroulement d'une histoire, ils te mettent souvent face à des valeurs (amour, justice, honneur, argent, position sociale, etc.) ou à des façons d'agir (égoïste, altruiste, réfléchi, étourdi, respectueuse ou irrespectueuse des différences, etc.). Auteur et metteur en scène t'incitent alors à t'interroger sur le sens de l'action représentée : que penser de la conduite des personnages et de leurs actions ? Quelle leçon peut-on en tirer pour soi-même, pour vivre dans le monde réel ? L'auteur intervient parfois directement dans la pièce pour te faire part de certaines informations ou de réflexions (**voix off**), ou même pour faire de toi le confident d'un personnage (**monologue** et **aparté**). Le texte de théâtre est souvent subdivisé en plusieurs parties, les **actes**, qui comportent une ou plusieurs scènes. L'histoire suit souvent l'ordre chronologique et se déroule généralement en trois temps, de longueurs inégales.

**L'exposition.** Elle nous fournit progressivement les informations essentielles : où et quand se déroule l'action ? Qui sont les personnages sur scène ? Que font-ils ? Qu'ont-ils fait ? Que vont-ils ou que veulent-ils faire ? Ces renseignements sont donnés par les **dialogues**, mais aussi parfois par des éléments de la scénographie. La manière dont est écrite l'exposition donne souvent le ton de la pièce, différent selon que c'est une pièce comique ou une pièce sérieuse.

**Le nœud de l'action.** Surviennent un ou plusieurs événements qui vont créer une situation de tension, parfois très forte : un coup de foudre, une accusation, une tromperie, une agression. Les personnages sont amenés à agir pour trouver une solution : séduire la personne aimée, se disculper, défendre la victime, etc. Cela ne va jamais sans mal, sans opposition. Les personnages rencontrent divers obstacles (adversaires, fatalité ou même leurs propres faiblesses) et les **péripéties** se succèdent. Parfois apparaissent de nouveaux personnages et/ou des **coups de théâtre** qui font rebondir l'action en amenant les protagonistes à agir différemment.

**Le dénouement.** La situation se « dénoue ». Le ou les **protagonistes** trouve(nt) une issue à la situation. Une issue heureuse ou malheureuse dont le spectateur tient compte pour interpréter la pièce : ce n'est pas par hasard qu'une telle fin a été choisie ! Il existe des pièces sans dénouement, le spectateur étant alors invité à imaginer comment l'action pourrait s'achever.

<sup>6</sup>Fiche pédagogique réalisée par l'Atelier de Lecture asbl leaweb et supervisée par J-L DUFAYS (Université catholique de Louvain), J-L DUMORTIER (Université de Liège) et V. ROMAIN (Centre des Ecritures Dramatiques Wallonie-Bruxelles).

## 5.3. Séquences de construction des apprentissages

### 5.3.1. Conseils méthodologiques<sup>7</sup>

Le récit d'expérience ne porte pas seulement sur l'œuvre, mais aussi sur la rencontre elle-même et son contexte. Cette dimension contextuelle est souvent absente dans les critiques qui taisent les modalités, circonstances d'appropriation/réception de l'œuvre. On sait pourtant combien celles-ci peuvent influencer la réception. C'est le cas notamment de la représentation théâtrale où il est bien connu qu'une représentation (de la même œuvre) n'est pas l'autre tant pour les acteurs que pour le public. Les élèves font trop rarement part des dimensions contextuelles ou ne s'autorisent pas souvent à en parler.

Il s'agit également de permettre à l'élève de faire la part des choses entre jugement de goût et argumentation. La frontière entre ces deux approches est parfois floue mais si l'élève doit motiver ses choix, il ne doit pas pour autant en oublier son ressenti. C'est pourquoi l'atelier proposé tente de faire l'aller-retour entre son émotion directe à la sortie du spectacle et les intentions du spectacle et du metteur en scène. L'élève pourra dès lors éclairer son jugement émotionnel à la lumière de critères variés et objectifs pour les infirmer ou les confirmer.

### 5.3.2. Convoquer les ressources nécessaires à l'élaboration de la critique

#### Atelier 01 : exercice de remémoration

La première étape de cet atelier consiste à imaginer des manières ludiques de se remémorer le contenu du spectacle.

Ex : les élèves se remémorent les éléments du spectacle en faisant tourner la parole. Chaque élève doit dire un mot lié au spectacle. L'élève qui ne trouve pas de mot s'assied et est éliminé. Les élèves éliminés veillent à ce que les mots prononcés par les autres ne soient ni déjà cités ni sans rapport avec le spectacle. Cette forme ludique permet aux élèves de comparer leurs souvenirs respectifs du spectacle.

#### Atelier 02 : déroulement

Après avoir repoussé les bancs et placé les chaises en cercle, l'enseignant dispose au sol aux quatre coins de la pièce quatre mots ou expressions qui correspondent à une appréciation immédiate et subjective du spectacle. Ils demandent à chacun de se placer à côté du mot qui correspond le mieux à son ressenti. Ces quatre mots sont les suivants : « pourri, bof, pas mal, à fond ».

Chacun de ces mots correspond à un score de zéro à trois points. Secrètement, l'enseignant fait le relevé de l'ensemble des points de la classe en fonction de la position des élèves.

Ensuite il demande aux élèves, par groupes de deux, de rédiger ce qui constitue, selon eux, l'intention principale de l'auteur·trice. L'exercice s'articule autour de la question suivante : « Qu'est-ce que l'auteur·trice a essayé de faire, de dire, de faire passer, de provoquer, de montrer, de dénoncer, de célébrer, ... ». Cet exercice s'inspire de la méthode dite de « la cueillette d'hypothèses ». L'enseignant récolte l'ensemble des hypothèses, en tire une au hasard, la note au tableau. Avant de pêcher l'hypothèse suivante, il annonce à la classe qu'ils devront décider si cette deuxième hypothèse :

→ est déjà comprise dans l'hypothèse écrite au tableau ;

→ complète l'hypothèse au tableau ;

→ constitue une nouvelle hypothèse.

<sup>7</sup> Référentiel Compétences terminales et savoirs requis en Français, Humanités générales et technologiques.

Après avoir rectifié, élargi, complété l'hypothèse initiale à l'aide de l'ensemble des hypothèses de la classe, l'enseignant tente de formuler une hypothèse générale qui regroupe l'ensemble des points de vue.

Après avoir identifié l'intention générale du spectacle, les animateurs demandent à nouveau aux élèves de se situer face à quatre possibilités disposées au sol dans la classe : « parfait, réussi, presque, raté ».

Après avoir réparti les élèves en deux groupes en fonction de leur appréciation plutôt positive ou plutôt négative, l'enseignant place les deux groupes en vis-à-vis. Il pose alors au sol des mots isolés sur des feuilles (un mot par feuille) représentant les différents éléments qui peuvent composer un spectacle de théâtre : la mise en scène, la distribution, le jeu d'acteurs, la musique et les ambiances sonores, les décors, la lumière, les personnages, les accessoires, les costumes, la scénographie générale, les chorégraphies, les dialogues, l'intrigue, le récit, les références.

Chaque élève doit alors choisir un élément du spectacle et justifier son choix à l'aide de cet élément dans le but de convaincre la partie adverse. À tout moment lorsqu'un élève est convaincu par un argument, il a le droit de changer de côté.

En fin d'atelier, les élèves sont à nouveau amenés à se prononcer sur l'évaluation globale du spectacle en lui attribuant un score allant de zéro à trois étoiles.

L'animateur récolte alors le nombre total d'étoiles attribuées et le compare au score décerné en début d'atelier par les élèves, score qu'il révèle à la classe.

L'objectif est évidemment de comparer ce nouveau score au premier afin de permettre aux élèves de réaliser le chemin parcouru en cours d'atelier. L'animateur interroge les élèves dont l'évaluation est différente entre le début et la fin de l'atelier et les invite à s'en justifier. Il démontre ainsi la nécessité d'utiliser des critères de jugement et des éléments de l'œuvre pour pouvoir étayer un avis argumenté sans invalider la légitimité d'un premier jugement lié à l'émotion. En effet, en fin d'atelier, certains élèves attribuent une meilleure note au spectacle, mais d'autres en attribuent une moins bonne, considérant que l'objectif proposé par l'auteur ou le metteur en scène n'est pas atteint.

### 5.3.3. Les spécificités de la production d'une capsule audiovisuelle

L'UAA6 permet à l'élève de formuler son témoignage sous une forme orale. Elle rejoint ce faisant l'UAA4 (défendre une opinion oralement). Le site Internet du *Prince de Danemark* permet aux élèves de formuler leur avis critique sur la pièce sous forme de capsule vidéo. Ce format nécessite cependant une formation spécifique au langage audiovisuel et à l'oralité qu'il est intéressant d'exercer avec les élèves avant de les lancer dans l'élaboration de ces capsules.

**Séance 01** : voir et faire voir des critiques de cinéma mais aussi de théâtre au format de capsules diffusables sur une plateforme numérique.

A titre d'exemple on peut citer :

#### pour le cinéma

Karim Debache : <https://www.dailymotion.com/karimdebbache>

Le fossoyeur de film : [https://www.youtube.com/channel/UCwbV8cTR4yBgFdfa\\_BXV20A](https://www.youtube.com/channel/UCwbV8cTR4yBgFdfa_BXV20A)

L'après séance : [https://www.youtube.com/watch?v=CdNr61\\_IROE](https://www.youtube.com/watch?v=CdNr61_IROE)

Mr Meeea : [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=302&v=BTJ3XXLcWQU](https://www.youtube.com/watch?time_continue=302&v=BTJ3XXLcWQU)

#### et pour le théâtre

Ronan : [https://www.youtube.com/channel/UC-q0tam\\_o5BvsRCPTHLIsKw](https://www.youtube.com/channel/UC-q0tam_o5BvsRCPTHLIsKw)

Individuellement ou par groupes, les élèves identifient les codes du genre, les moyens techniques dont ils ont besoin, les tics de langage, les éléments de montage, de cadrage, de son, d'insert, etc... et en dressent la liste la plus complète possible. On pourra évidemment en profiter pour donner un cours sur le langage de l'image et les codes cinématographiques ou s'y référer si cela a déjà été proposé pendant l'année.

**Séance 02** : convoquer les ressources nécessaires à l'élaboration de la critique à l'aide d'un atelier philo (cf. Séquence 01).

**Séance 03** : atelier de documentation.

Diviser la classe en 4 groupes selon les affinités, la complémentarité, les goûts éventuels, l'ergonomie de travail des élèves ... en rapport avec les choses qu'ils ont à dire, ou pas. L'essentiel est qu'ils aient envie de travailler ensemble.

Remarque : on peut encourager les élèves à partager leurs découvertes de documents ou illustrations sur une page Facebook dédiée ou par n'importe quel autre moyen à leur disposition, à y échanger un maximum d'impressions, bref, à discuter du spectacle.

Chaque élève devra individuellement choisir et isoler une seule chose positive et une seule chose négative qu'il a envie de dire sur le spectacle. Cette chose à dire peut avoir un rapport avec un élément théâtral en particulier.

**Forme (le « montré »)**

Mise en scène/décors/effets spéciaux/costumes/accessoires

Son -> in et out / musique / bruitages / raccord son et image

Genre

Jeu d'acteurs, ...

**Fond (le « dit »)**

Texte/dialogues/histoire ou récit/problématique / sujet / « moralité » -> ce que le spectacle désire amener comme réflexion / point de vue (cf. Séquence 02).

**Contexte (le recul sur l'œuvre)** et les conditions de visionnage.

L'élève devra, à la maison ou en fonction du matériel disponible, rassembler autant documents et d'illustrations que possible ayant un rapport (proche ou éloigné) avec ces deux choses qu'il voudrait dire sur le spectacle.

Des articles de presse.

Des infos sur le spectacle.

Des photos, des anecdotes.

Des illustrations ayant un quelconque rapport, même éloigné, avec le spectacle.

Des extraits audio.

De la musique ou des bruitages.

Bref, un peu tout ce qu'il veut pourvu qu'il s'en serve pour illustrer l'élément de critique qu'il voudrait exposer.

Remarque : on peut mettre en rapport cet atelier avec l'UAA 0 (recherche documentaire) ou l'UAA 1 (synthèse de l'info récoltée).

**Séance 04** : écriture (scénario + story-board).

Avec un animateur par groupe de 4 ou 5 élèves, ceux-ci rédigent autant de micro-séquences (30 sec max) qu'il y a d'élèves, après avoir choisi à l'unanimité l'une des 2 positions (pour ou contre) de chaque élève. Tous les élèves du groupe travaillent à toutes les séquences du groupe.

**Objectif** : écrire un scénario en concertation, rédiger le texte de la séquence et en dessiner le story-board sur une grande feuille A3 en fonction des idées avancées par les élèves, avec possibilité de tourner des scènes de dialogue, des monologues, des voix off, des inserts d'objets ou de photos, d'extraits vidéo, etc.

Après avoir rassemblé les 3 ou 4 séquences par groupe, les élèves s'interrogent sur le montage de la séquence globale, sa ou ses bandes-son, un générique éventuel (en fonction du temps qui leur reste).

**Séance 5** : tournage.

En s'appuyant sur le plan de tournage (story-board général), les élèves tournent les séquences une à une ou en les mélangeant en fonction des choix opérés en amont lors de l'écriture. Au besoin l'animateur leur montre les outils de montage ou il monte lui-même les séquences à l'aide de ses propres outils en veillant à rester au plus près du story-board.

## 5.4. Proposition de grilles d'évaluation<sup>8</sup>

### Remarque méthodologique

Ces grilles sont proposées aux enseignants afin de pouvoir les aider à définir les critères de réussite de l'élève. Il est important de rappeler qu'elles doivent être transmises aux élèves dans un langage adapté. Nous proposons à la suite un exemple de fiche d'évaluation traduite en « langage d'élève ». Ces grilles peuvent être pondérées à loisir par l'enseignant en fonction de ses propres priorités pédagogiques, mais peuvent également être évaluées sans pondération à travers une évaluation diagnostique où l'élève, remettant son travail plusieurs fois si nécessaire, doit parvenir à remplir tous les critères de la grille. Nous attirons également l'attention sur la nécessité d'entrer dans le détail de ces grilles **uniquement** avec les élèves qui présentent des difficultés. En effet, si un texte est parfaitement intelligible par exemple, il n'est pas nécessaire d'entrer dans le détail des raisons qui le rendent intelligible. Ces grilles sont davantage destinées à aider l'élève à « mettre le doigt » sur ce qui ne va pas en vue d'une remédiation rapide, ciblée et donc plus efficace.

|                          |  |  |
|--------------------------|--|--|
| Genre                    | récit <b>ÉCRIT</b> d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle  |  |
| Contrat de communication | contrat d'information où un je met à distance son expérience culturelle pour en communiquer les bénéfices ou les désagréments à un tu désireux de les connaître. |  |
| <b>Critères</b>          | <b>Sous-critères</b>   | <b>Indicateurs potentiels</b>  |
| <b>Lisibilité</b>        |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Calligraphie : lisibilité de l'écriture.</li> <li>• Typographie : respect des règles typographiques de base <a href="#">Zoom sur les ressources typographiques.</a></li> <li>• Lisibilité/audibilité du support présentant l'œuvre.</li> </ul>  |
|                          |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Correction de l'orthographe et de la ponctuation.</li> <li>• Correction de la syntaxe et du lexique : absence d'erreur caractérisée.</li> </ul>   |
| <b>Recevabilité</b>      | <i>Linguistique</i>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Énonciation ancrée dans la situation de communication.</li> <li>• Registre et ton adaptés : absence de maladresse ou d'écart.</li> </ul>  |
|                          | <i>Sociale</i>   |  |
| <b>Intelligibilité</b>   | <i>Densité des informations</i>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proportion acceptable d'implicites : compréhension aisée pour qui n'a pas vécu l'expérience.</li> </ul>   |
|                          | <i>Organisation des contenus</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation des informations selon une structure narrative: <ul style="list-style-type: none"> <li>-présentation de l'œuvre culturelle : reproduction intégrale ou éléments du paratexte avec éléments d'identification de l'œuvre ;</li> <li>-récit et appréciation de la rencontre avec l'œuvre et/ou de son contexte (avec des séquences argumentatives pour la motivation de l'appréciation).</li> </ul> </li> </ul> |
|                          | <i>Cohérence textuelle</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Segmentation (paragraphe, ...) adéquate.</li> <li>• Connecteurs appropriés au rapport logique.</li> <li>• Anaphores adéquates.</li> </ul>   |
| <b>Pertinence</b>        | <i>Adéquation à l'expérience / œuvre</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Présence de critères de jugement adaptés à l'expérience.</li> <li>• Absence d'erreurs manifestes de compréhension de l'œuvre.</li> </ul>  |
|                          | <i>Adéquation du texte à son intention : communiquer les bénéfices ou désagréments d'une expérience culturelle</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fidélité dans la présentation de l'œuvre.</li> <li>• Développement de l'argumentation : illustration des critères de jugement par des caractéristiques de l'œuvre, comparaison éventuelle avec d'autres expériences ou œuvres.</li> <li>• Cohérence de l'argumentation : progression et non-contradiction.</li> </ul>   |

|                          |  |   |
|--------------------------|--|---|
| Genre                    | récit <b>ORAL</b> d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle   |   |
| Contrat de communication | contrat d'information où un je met à distance son expérience culturelle pour en communiquer les bénéfices ou les désagréments à un tu désireux de les connaître. |   |
| <b>Critères</b>          | <b>Sous-critères</b>   | <b>Indicateurs potentiels</b>   |
| <b>Audibilité</b>        |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Volume suffisant.</li> <li>• Articulation suffisante.</li> <li>• Débit adéquat.</li> <li>• Lisibilité/audibilité du support présentant l'œuvre.</li> </ul>   |
| <b>Recevabilité</b>      | <i>Linguistique</i>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Correction globale de la syntaxe de l'oral et du lexique : les incorrections sont peu nombreuses ou « réparées ».</li> </ul>   |
|                          | <i>Sociale</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fluidité de parole.</li> <li>• Énonciation ancrée dans la situation de communication et utilisation de moyens linguistiques favorisant l'attention (forme interrogative, interpellation éventuelle de l'interlocuteur, gestes,...).</li> <li>• Courtoisie : respect du temps de parole, de la face et du territoire du récepteur dans le propos et l'attitude (contact oculaire ; distance, gestes et posture adéquats, ...).</li> </ul> |
| <b>Intelligibilité</b>   | <i>Densité et clarté des informations</i>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proportion acceptable d'implicites : compréhension aisée pour qui n'a pas vécu l'expérience.</li> <li>• Réajustement en fonction de réactions non verbales (mimiques, regards, postures... de surprise, d'incompréhension, d'ennui, ...) de l'interlocuteur : répétitions, reformulations, explicitation, ...</li> </ul>   |
|                          | <i>Organisation des contenus</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation des informations selon une structure narrative <ul style="list-style-type: none"> <li>-présentation de l'œuvre culturelle : reproduction intégrale ou éléments du paratexte avec éléments d'identification de l'œuvre ;</li> <li>-récit et appréciation de la rencontre avec l'œuvre et/ou de son contexte (avec des séquences argumentatives pour la motivation de l'appréciation).</li> </ul> </li> </ul>                 |
|                          | <i>Cohérence textuelle</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Connecteurs (éventuellement accompagnés de gestes) appropriés au rapport logique.</li> <li>• Anaphores adéquates.</li> <li>• Procédés pour intégrer dans la prise de parole le support reproduisant l'œuvre.</li> </ul>  |
| <b>Pertinence</b>        | <i>Adéquation à l'expérience / œuvre</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Présence de critères de jugement adaptés à l'expérience.</li> <li>• Absence d'erreurs manifestes de compréhension de l'œuvre.</li> </ul>   |
|                          | <i>Adéquation du texte à son intention</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fidélité dans la présentation de l'œuvre et absence de déformation dans les informations tirées de l'œuvre.</b></li> <li>• Développement de l'argumentation : illustration des critères de jugement par des caractéristiques de l'œuvre, comparaison éventuelle avec d'autres expériences ou œuvres.</li> <li>• Cohérence de l'argumentation : progression et non-contradiction.</li> </ul>   |

## Exemples de grilles à remettre aux élèves

| Qualités attendues  | je vérifie si... | oui/non/A retravailler |
|---|------------------|------------------------|
|  |                  |                        |
|  |                  |                        |
|  |                  |                        |
|  |                  |                        |

| Genre  | récit <b>ÉCRIT</b> d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle                                       |  |
|--|---|--|
| Contrat de communication                         | Je communique les bénéfices ou les désagréments de ma rencontre avec l'œuvre à une personne que cela intéresse. |  |
| Critères   | Evaluation  | Indicateurs potentiels   |
| <b>Mon texte est lisible</b>                     | <i>Acquis/Non Acquis</i>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ma mise en page est soignée, ma police bien choisie</li> </ul>  |
| <b>Mon texte est recevable</b>                   | <i>Acquis/Non Acquis</i>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Je respecte l'orthographe d'usage, la syntaxe</li> <li>Mon vocabulaire est adapté</li> </ul>  |
|  | <i>Acquis/Non Acquis</i>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Mon registre de langue est adapté</li> </ul>  |
| <b>Mon texte est compréhensible</b>              | <i>Acquis/Non Acquis</i>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Je suis compréhensible pour celui qui n'a pas vu le spectacle</li> </ul>  |
|  | <i>Acquis/Non Acquis</i>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>J'organise mon texte de manière narrative (Présentation fidèle de l'œuvre/Observer, interpréter, ressentir/ Argumentation)</li> </ul>   |
|  | <i>Acquis/Non Acquis</i>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Je structure mon texte avec des connecteur textuels</li> <li>Je structure mon texte avec des connecteurs logiques.</li> <li>Mes reprises anaphoriques sont correctes</li> </ul>   |
| <b>Mon texte correspond à l'exercice demandé</b> | <i>Acquis/Non Acquis</i>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>J'ai bien compris l'œuvre et je ne la déforme pas.</li> </ul>   |
|  | <i>Acquis/Non Acquis</i>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Mes critères de jugement s'appuient sur les caractéristiques de l'œuvre</li> <li>Mes critères de jugement sont efficaces</li> <li>Mes critères de jugement sont variés</li> </ul> |



Compétence visée<sup>10</sup> : prises de parole dans une discussion avec négociation entre pairs et en présence d'un animateur ou d'un modérateur (3ème degré).

### 6.1. Contextualisation

La discussion implique une visée d'expression d'une opinion sur une question commune, mais qui fait débat. La négociation implique la visée d'un accord sur une (des) décision(s) à prendre. Les échanges en classe autour du spectacle pourraient s'articuler autour de deux thématiques proposées.

#### 6.1.1 Le théâtre sert-il à quelque chose?

Derrière cette question à résoudre se cache celle du petit livre remis aux élèves : « A quoi sert le théâtre ? ». Il est important de souligner que la sincérité des élèves est à poser comme préalable au débat. On n'est pas là pour faire plaisir à l'enseignant. Si un élève estime au terme des échanges qu'il ne retournera pas au théâtre, il en a parfaitement le droit. Néanmoins, il doit pouvoir invoquer des raisons et défendre oralement son point de vue.

En s'appuyant sur le livre, l'élève relève les éléments qui l'intéressent pour étoffer son argumentation.

#### 6.1.2 Hamlet et son destin : débat philosophique

Face au dilemme que lui pose l'apparition du fantôme de son père, Hamlet doit se choisir un destin. Il serait intéressant de mettre l'élève face au même choix en lui proposant une situation similaire dans un contexte plus contemporain, un problème systémique de société par exemple (justice fiscale, corruption, catastrophes écologiques liées à l'industrie, ...) voire un problème intime. Face à son destin, l'homme a 4 choix possibles :

- le pragmatique : apprend à accepter le système comme il est et s'en accommode ;
- l'engagé : veut changer le système sans le détruire ;
- le révolutionnaire veut détruire le système ;
- le déserteur : choisit de s'en aller, de sortir du système.

On pourra également faire résonner Hamlet en intertextualité avec d'autres grands textes littéraires liés à la question de l'engagement.

Nous citerons brièvement : L'homme révolté de Sartre, Les justes de Camus, Le déserteur de Boris Vian, le Discours sur la servitude volontaire de La Boétie, et tant d'autres...

La méthode de travail de groupe utilisée permet également de développer des compétences d'écoute, de respect, de dialogue et de prise de parole. C'est pourquoi nous bannissons le terme « débat » pour lui préférer celui « d'échanges ». Cependant, la prise de décision collective est importante pour faire aboutir ces « échanges » et donc concrétiser le travail de l'élève.

<sup>9</sup> (Hamlet, I, 4, Marcellus).

<sup>10</sup> Compétences terminales et savoirs requis en Français, Humanités générales et technologiques ([http://enseignement.be/download.php?do\\_id=14558](http://enseignement.be/download.php?do_id=14558))

## 6.2.Ressources utiles

### 6.2.1. Pour évaluer et améliorer la qualité d'une prestation orale<sup>11</sup>

| Les indices corporels   | commentaires | évaluation        |
|---|--------------|-------------------|
| L'occupation de l'espace<br>→ Statique   mobile centrale   périphérique |              | acquis/non acquis |
| → Statique   mobile centrale   périphérique                             |              | acquis/non acquis |
| La distance (proxémie)<br>→ Publique   sociale   personnelle   intime   |              | acquis/non acquis |
| La gestualité<br>→ Gestes autocentrés   fonctionnels   relationnels     |              | acquis/non acquis |
| Le regard<br>→ Direction   mobilité   intensité   expressivité          |              | acquis/non acquis |

| Les indices linguistiques  | commentaires | évaluation        |
|--|--------------|-------------------|
| Le débit de paroles<br>→ Le débit fondamental : rapide   moyen   lent<br>→ Les variations de débit : accélération   ralentissement |              | acquis/non acquis |
| Le volume sonore<br>→ Le volume fondamental : fort   moyen   faible  |              | acquis/non acquis |
| L'accent d'insistance<br>→ Localisation et effets des accents d'insistance   |              | acquis/non acquis |
| Les pauses<br>→ Localisation et effets des pauses vides et pleines   |              | acquis/non acquis |
| L'intonation<br>→ intonation fondamentale : variée   monotone   répétitive,...   |              | acquis/non acquis |

#### Atelier de maîtrise en trois étapes :

- **identifier** les indices linguistiques et corporels de mon interlocuteur (>>> écoute active) ;
- maîtriser **mes propres indices** linguistiques et corporels ;
- **ajuster** mes indices linguistiques et corporels à ceux de mon interlocuteur.

<sup>11</sup> « Conscience et maîtrise de l'Oral », outil élaboré par Vincent Giroul avec le laboratoire [Valibel](#) de l'UCL

## 6.2.2. Nuancer et modaliser pour ménager la face de l'interlocuteur<sup>12</sup>

### Adoucir par substitution :

- l'interrogative pour l'impérative (Tu me donnes une feuille ? pour Donne-moi une feuille) ;
- l'interrogation négative pour l'interrogation (Tu ne veux pas... ? pour Veux-tu... ?) ;
- l'imparfait pour le présent (Je voulais vous demander de pour Je veux) ;
- le futur pour le présent (Vous me permettrez de... pour Vous me permettez de...)
- le conditionnel pour le présent (Je voudrais pour Je veux) ;
- une personne pour une autre (on ou nous pour vous/tu) ;
- impersonnel ou passif au lieu de nommer l'interlocuteur (Serait-il possible de se concentrer ? pour Pourriez-vous vous concentrer ? Ce travail n'a pas été très bien réalisé pour Vous n'avez pas bien réalisé ce travail).

### Adoucir par des ajouts :

- « désarmeurs » du type (Tu veux me rendre un service, me faire plaisir ?) pour annoncer une requête ;
- « minimiseurs » du type un peu, juste, petit, seulement/simplement (J'ai juste une petite question à vous poser) ;
- « réparateurs » du type excuse après une critique (Ce travail n'est vraiment pas bon, excuse-moi de te le dire) ou justification après un ordre (Ferme la porte, je suis gelé).

## 6.2.3. Évaluer la qualité d'une argumentation <sup>13</sup>

### 6.2.3.1. Typologie des arguments

**L'argument par la cause** s'appuie sur la ou les causes du phénomène. Parmi les causes possibles, l'argumentateur sélectionne celles qui s'accordent avec sa thèse.

Exemple : « Si certains électeurs tendent à voter pour l'extrême droite, c'est parce qu'ils font partie des exclus du système. »

**L'argument par la conséquence** s'appuie sur les effets d'un phénomène pour en montrer les avantages et/ou les inconvénients.

Exemple : « L'extrême droite a de plus en plus de succès auprès des jeunes, elle gagne du terrain. »

**L'argument par la comparaison** établit un parallèle entre deux situations et montre leurs points communs pour qu'elles soient considérées et traitées de la même façon.

Exemple : « Les agriculteurs en difficultés sont indemnisés. Pourquoi n'en serait-il pas de même pour les éleveurs qui ont des problèmes. »

**L'argument d'autorité** s'appuie sur le prestige ou la connaissance d'un « expert », d'une institution dont le seul nom impose le respect.

**L'argument de valeurs** s'appuie sur les repères moraux d'une société, sur ce qui est bien ou beau pour elle, en bref : sur ses valeurs.

Exemple : « La Laponie, terre de liberté et d'harmonie. »

**L'argument par l'exemple** utilise un témoignage, un exemple ou un événement pour illustrer une thèse.

Exemple : « Tout système totalitaire amène tôt ou tard ruines et destruction. On a pu le voir avec le stalinisme, par exemple. »

<sup>12</sup> Outil FESeC - Français - D/2015/7362/3/07, Zoom sur les ressources langagières. [Document à l'usage de l'enseignant.](#)

<sup>13</sup> Développement et éléments théoriques complets sur le site [Fralica \(Français Libre Cadré\)](#) de Philippe Van Goetem.

**Petit cours d'autodéfense intellectuelle<sup>14</sup>** : Norman Baillargeon rassemble dans son petit ouvrage l'ensemble des sophismes utilisés en argumentation, que les élèves devraient apprendre à repérer et à éviter. En voici quelques exemples.

### **Le faux dilemme.**

On fait croire (fausseté) qu'il n'y a que deux possibilités ; on donne ensuite à entendre qu'une d'elles est exclue et on conclut que l'autre doit donc être vraie.

Le hic, évidemment, c'est que, dans le cas en question, il n'y a pas que deux possibilités : le dilemme présenté est donc un faux dilemme. Exemples. "Ou la médecine peut expliquer comment elle a été guérie, ou il s'agit d'un miracle. La médecine ne peut expliquer comment elle a été guérie. Il s'agit donc d'un miracle" (divers charlatans). "Ou bien on diminue les dépenses publiques ou bien l'économie s'écroule" (la propagande, depuis au moins vingt ans).

On se prémunit contre cela en se rappelant qu'il y existe plus de deux options.

### **La généralisation hâtive.**

Cela consiste à généraliser trop vite et à tirer des conclusions à propos d'un ensemble à partir d'un trop petit nombre de cas. Le raciste commet ce sophisme quand il dit par exemple : "Je connais X qui est Québécois et il est bête comme une pelle sans manche, comme le sont d'ailleurs tous les Québécois".

On se prémunit contre cela en se rappelant qu'il ne faut pas généraliser trop vite et surtout en étudiant au moins un peu les statistiques, puisque la théorie de l'échantillonnage est la réponse savante à ce problème.

### **Le hareng fumé.**

Les prisonniers en fuite, paraît-il, laissent des harengs fumés derrière eux pour distraire les chiens pisteurs et les détourner de leur piste. C'est le principe qu'on applique ici : le but de ce stratagème est de vous amener à traiter d'un autre sujet que de celui qui est discuté. Les enfants sont parfois champions à ce jeu : "Ne joue pas avec ce bâton pointu" dit papa ; "Ce n'est pas un bâton, c'est un laser bionique", répond Camille. "Range ta chambre", dit papa à Marie ; "Tu ne l'as pas demandé à Camille", répond Marie.

À un autre niveau, on pourrait être tenté (ce serait un peu injuste) de voir dans un certain travail médiatique une sorte de méga-hareng-fumé. "Avez-vous une idée de tout ce qu'on nous cache à propos de la guerre en Afghanistan ? ", demande Le Couac. "Avez-vous entendu parler de cet enfant né avec deux têtes ? ", répond Debilo Inquirer. "Voyez comme c'est inquiétant, la privatisation de soins de santé ", insiste Recto-Verso. " Saviez-vous que Machin Radio-Télé a rompu avec Truc Bien-Connu ? ", répond Nécro Vedettes. Et ainsi de suite.

Une variante très efficace de cette forme de diversion est d'évoquer un mal supposé pire que celui qu'on veut faire discuter et de laisser entendre que l'existence du deuxième dispense de traiter du premier. "Brûler de l'essence pour satisfaire les besoins en énergie polluée ? Essayez avec le charbon : c'est bien pire ! "

On se prémunit contre tout cela en demandant qu'on revienne au sujet.

### **L'Ad hominem.**

C'est un autre moyen de détourner l'attention du sujet discuté et il peut être vraiment efficace. Cela consiste à attaquer la personne qui énonce une idée plutôt que l'idée elle-même. Si quelqu'un avance devant vous une idée de Milton Friedman et que vous répondez "On sait bien : il est de droite" au lieu de chercher à comprendre et éventuellement réfuter l'idée, vous venez de commettre un Ad hominem.

Ou encore : Einstein aurait été tueur à gages pour les Hells Angels que la relativité n'en serait ni plus vraie ni plus fausse. Ici encore, on se prémunit contre tout cela en demandant qu'on revienne au sujet qui n'est pas la personnalité de qui avance une idée mais bien la valeur de vérité de cette idée.

### **La pétition de principe.**

C'est le raisonnement circulaire. En termes un peu plus complexes : ce raisonnement n'est pas valide parce qu'il inclut dans les prémisses la conclusion qu'il est supposé établir. En anglais, on dit begging the question, ce qui est peut-être plus "parlant". Un exemple : L'un dit : "Dieu existe, puisque la Bible le dit" ; l'autre répond : "Et pourquoi devrait-on croire la Bible" ; l'un réplique : "Mais parce que c'est la parole de Dieu !".

On se prémunit contre cela en repérant bien nos prémisses et en les distinguant des conclusions.

<sup>14</sup> [Petit cours d'autodéfense intellectuelle de Norman Baillargeon, © Copyright Éditions de l'Épisode, 2002.](#)

## Post hoc ergo propter hoc.

C'est du latin et cela veut dire : après ceci, donc à cause de ceci. C'est un sophisme très répandu. Par exemple, c'est celui que commettent les gens superstitieux : j'ai gagné au casino quand je portais tels vêtements, dit le joueur ; je porte donc les mêmes vêtements à chaque fois que je retourne au casino. Il arrive que le sophisme soit plus subtil et moins facile à identifier. Pour aller à l'essentiel : la science a recours à des relations causales, mais en science un événement n'est pas donné pour cause d'un autre simplement parce qu'il le précède. On retiendra surtout que le seul fait qu'un événement en précède (ou soit corrélé à) un autre ne le rend pas cause du deuxième. Confondre corrélation et causalité est d'ailleurs une des premières choses qu'on apprend en statistiques. Dans un hôpital, la présence d'individus appelés médecins est fortement corrélée avec celle d'individus appelés patients : ça ne veut pas dire que les médecins sont la cause de la maladie.

## Ad Populum.

Encore du latin. Cela signifie simplement : en appeler à la foule. C'est un des sophismes favoris des publicitaires : on affirme qu'une chose est juste puisque tout le monde le fait — ou le pense. Une variante en appelle à la tradition : on a toujours fait comme ça, donc c'est juste — ou vrai. Évidemment, tout le monde (ou la tradition) peut se tromper.

## Composition/division.

Le sophisme de composition consiste à conclure que ce qui vaut pour la partie vaut pour le tout. Quand un éditorialiste de La Presse écrit (1 août 2001, p. A 13) : "Comme c'est le cas dans le cadre plus général de la mondialisation, c'est la nation la plus pauvre du trio uni par l'ALENA, le Mexique, qui est également la plus désireuse de raffermir les liens nord-américains : vivent au Sud du continent, en effet, 100 millions d'êtres humains dont le niveau de vie est cinq fois moins élevé que celui des Canadiens — six fois moins que celui des Américains — et qui s'agrippent bec et ongles au rêve d'accéder à la prospérité de leurs voisins du Nord", il commet ce sophisme en attribuant au tout (tous les Mexicains) ce qui est vrai (sans doute) d'une partie. Les Zapatistes, ça vous dit quelque chose ?

Le sophisme de division consiste, au contraire, à conclure que ce qui est vrai pour le tout doit être vrai pour les parties. On l'a beaucoup commis en 1970, en pensant les membres des Beatles feraient, individuellement, de la musique géniale. On oublie ici qu'un tout peut avoir des propriétés émergentes que ses parties n'ont pas.

## Appel à l'ignorance.

Celui-ci vient sous deux formes. La première consiste à dire : puisque tu ne peux démontrer que telle conclusion est fautive, elle doit être juste ; la deuxième : puisque tu ne peux prouver une conclusion, elle doit être fautive. Sur le terrain de la parapsychologie, ces sophismes fleurissent. "Personne n'a pu démontrer que l'Abominable Homme des Neiges n'existe pas, il doit donc exister". Ou encore : "Personne n'a pu démontrer que X trichait durant les expériences de voyance : il doit donc avoir un don". Et ainsi de suite.

## La pente glissante.

C'est ce qui se produit quand on raisonne (mal) en disant que si on accepte A, on aura B, puis C, puis D, et ainsi de suite jusqu'à quelque chose de terrible. L'argument, bien entendu, est destiné à prouver qu'on ne doit pas accorder A. Ceux qui disent, notamment aux Etats-Unis, que si on accepte des lois contre le libre port d'armes à feu, on aura bientôt des lois sur ceci, puis sur cela et qu'on finira par vivre sous un régime totalitaire, ceux-là se paient une balade sur la pente glissante. On voit bien, en y pensant un peu, que rien ne garantit la solidité de chacun des maillons de la chaîne et que donc rien n'assure que si on accepte A, on aura tout le reste qu'on nous prédit.

**A distribuer** : on renseignera également l'humoriste numérique @unmonderiant<sup>15</sup> qui élabore des points à imprimer destinés à lutter contre les biais et sophismes les plus fréquents et dont voici quelques exemples.



<sup>15</sup> Tous les points sont téléchargeables ici <https://www.penser-critique.be/points-biais-et-sophismes/>

### 6.3. Proposition de séquence 01 « Être ou ne pas être »

**Atelier 01** : Exposer les différentes facettes du dilemme shakespearien en s'appuyant sur le monologue « être ou ne pas être » et en le mettant en perspective avec le texte du *Prince de Danemark*.

LE PRINCE DE DANEMARK

B : Faut que je me bouge le cul ! Mais faire quoi ?

A : Faites ce que vous avez à faire.

B : Tuer mon oncle ?

A : ...

B : OK, mais si je me trompais.

A : On se trompe tous tout le temps.

B : Et si ce n'était pas mon oncle qui avait tué mon père.

A : Comment ça ?

B : Oui, si ce fantôme n'était qu'un diable sorti de mon imagination.

A : Et...

B : Et rien.

A : C'est sûr que c'est plus facile de ne rien faire que de passer à l'action.

B : Être ou ne pas être, c'est ça la question ?

A : Exactement.

B : Oui, mais « être », « être », être comment ? Hein ? En faisant quoi ? Commettre un meurtre et venger mon père ? Pardonner et désobéir au fantôme ? Je dois faire quoi ? Accepter un monde pourri ? Ou me révolter ? Ou partir ? Ou mourir ?

A : C'est vous qui voyez.

HAMLET. - Être, ou ne pas être : telle est la question. Y a-t-il pour l'âme plus de noblesse à endurer les coups et les revers d'une injurieuse fortune, ou à s'armer contre elle pour mettre frein à une marée de douleurs ? Mourir... dormir, c'est tout ; ... Calmer enfin, dit-on, dans le sommeil les affreux battements du cœur ; quelle conclusion des maux héréditaires serait plus dévotement souhaitée ? Mourir... dormir, dormir ! Rêver peut-être ! C'est là le hic. Car, échappés des liens charnels, si, dans ce sommeil du trépas, il nous vient des songes... halte-là ! Cette considération prolonge la calamité de la vie. Car, sinon, qui supporterait du sort les soufflets et les avanies, les torts de l'oppresseur, les outrages de l'orgueilleux, les affres de l'amour dédaigné, les remises de la justice, l'insolence des gens officiels, et les rebuffades que les méritants rencontrent auprès des indignes, alors qu'un simple petit coup de pointe viendrait à bout de tout cela ?

William Shakespeare, *Hamlet*, Acte III, scène 1, extrait (1601),  
traduction d'André Gide, in *Œuvres complètes*, tome 2, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1959.

## Atelier O2 : séance de préparation au débat.

Pour aider l'élève à dégager ses propres arguments, l'atelier se base sur les ressources des discussions à visée philosophique développées par Gilles Abel<sup>16</sup>, spécialisé dans cette approche appliquée au théâtre. Apparentée à la maïeutique, cette technique consiste à orienter la réflexion à l'aide de questions de relance qui, selon les situations, aident à dégager les présupposés, généraliser ou illustrer, trouver les causes, établir les conséquences, comparer, contredire, relativiser... Pour ce faire, l'enseignant dispose d'une série de questions types qu'il adapte en fonction de la situation.

Ces questions sont associées à certaines habiletés particulières et permettent à l'enseignant de prendre appui sur ses observations métacognitives pour faire progresser la réflexion. Voici quelques exemples de ce type de questions, tirées du Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique (Gagnon, 2005).

### Chercher des exemples

As-tu un exemple qui permettrait de démontrer ce que tu dis ?  
Peux-tu trouver une situation dans laquelle ce que tu dis se passe ?

### Chercher des contrexemples

Peux-tu trouver une situation dans laquelle ce que tu dis serait faux ?  
Y a-t-il des exemples qui permettraient d'invalider cette idée ?

### Chercher / évaluer des raisons

Pourquoi dis-tu cela ?  
Sur quoi te bases-tu pour dire cela ?  
Est-ce une bonne raison de penser que... ? En quoi ? Pourquoi ?

### Chercher des critères

À partir de quoi (ou de quand) peut-on dire que... ?  
Que devrions-nous considérer avant de prendre telle décision ?  
Pour dire que x fait partie de y, quels éléments x devrait-il contenir ?

### Définir

Peux-tu expliquer ce mot ?  
Lorsque tu utilises ce mot, que veux-tu dire ?

### Dégager des présupposés

Ceci ne présuppose-t-il pas que... ?  
Ce que tu dis ne repose-t-il pas sur la notion que...  
Ce que tu viens de dire n'est-il pas basé sur la croyance que... ?

### Dégager des conséquences

Es-tu en train de suggérer que... ?  
Ce que tu dis implique-t-il que... ?  
Que pourrions-nous déduire de ce que tu viens de dire ?

### La recherche épistémologique

De quelle manière nous y sommes-nous pris pour en arriver à penser ainsi ? Ce processus est-il fiable ?  
Est-ce que la façon dont nous nous y sommes pris pour en arriver à penser ainsi nous assure de la « vérité » de cette affirmation ? Pourquoi ?  
Comment savez-vous cela ?

### La recherche éthique

Pensez-vous que ceci est bien (ou mal) ? Pourquoi ?  
Pensez-vous que ceci est bon (ou mauvais) pour nous ? Pourquoi ?  
Pensez-vous que ceci est bon (ou mauvais) pour les autres ? Pourquoi ?  
Si ceci est bon pour nous, pouvons-nous dire que ce l'est également pour les autres ?

Il en résulte que la matière et les orientations de l'atelier proviennent exclusivement des élèves eux-mêmes. Cette technique non jugeante, mais exigeante convient particulièrement à l'émergence d'un discours critique, car elle n'exclut aucun point de vue pour peu qu'il soit fondé et argumenté.

<sup>16</sup> GAGNON, Mathieu, Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2005.

**Atelier 03** : temps de préparation individuel suite à la mise en place d'un aide-mémoire (écrit intermédiaire).

Durant l'atelier de préparation, l'élève aura soin de réaliser un écrit intermédiaire. Cet écrit intermédiaire est un essai préparatoire à une production écrite ou orale.

Il peut prendre la forme de brouillon, plan, schéma, tableau, liste...<sup>17</sup>

L'élève utilisera cet écrit pour garder en mémoire les éléments de l'atelier d'échange qui lui semblent pertinents pour construire son argumentaire et préparer ainsi le débat régulé.

**Atelier 04** : le débat régulé.

Il permet aux élèves de s'exprimer chacun à son tour sur les enjeux philosophiques de la pièce de Shakespeare et de décider ensemble si le choix qu'Hamlet a fait était le bon. Il est important de rappeler qu'un choix collégial devra être fait en fin de séance pour que les élèves aient le sentiment d'avoir pris une décision commune même si elle est le fruit de nombreux compromis.

#### 6.4. Le rôle du modérateur durant la discussion/négociation

La fonction d'animateur peut être assumée par l'enseignant ou attribuée à un élève sans que la compétence à animer fasse l'objet d'une évaluation à valeur certificative. Idéalement, après avoir lancé la discussion, le modérateur devrait intervenir :

- durant la discussion/négociation en cas de difficulté (non-respect des tours de parole, enlisement de la discussion, manque de respect, glissement vers l'affrontement...);
- au cours de la négociation pour acter les points d'accord ;
- au terme de la négociation pour formaliser l'accord et le faire confirmer par les différents interlocuteurs.



## 6.5. Proposition de grille d'évaluation<sup>18</sup>

### UAA4. Discussion entre pairs avec négociation et en présence d'un animateur/modérateur

| Contrat de communication | Contrat symétrique d'expression d'opinions sur une question en débat en vue d'aboutir à une décision/position commune. |  |
|--------------------------|--|--|
| Critères                 | Sous-critères  | Indicateurs potentiels   |
| <b>Audibilité</b>        |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Volume suffisant.</li> <li>• Articulation suffisante.</li> <li>• Débit adéquat.</li> </ul>  |
| <b>Recevabilité</b>      | <i>Linguistique</i>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Correction globale de la syntaxe de l'oral et du lexique : les incorrections ou maladroites sont peu nombreuses ou « réparées ».</li> </ul>   |
|                          | <i>Sociale</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fluidité de parole.</li> <li>• Énonciation ancrée dans la situation de communication et utilisation de moyens langagiers favorisant l'attention (forme interrogative, interpellation éventuelle de l'interlocuteur, gestes,...).</li> <li>• Courtoisie : respect des tours et des temps de parole, des interventions du modérateur ; de la face et du territoire de l'interlocuteur dans le propos et l'attitude (contact oculaire, distance, gestes et posture adéquats...).</li> </ul>  |
| <b>Intelligibilité</b>   | <i>Densité et clarté des informations</i>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proportion acceptable d'implicites.</li> <li>• Réajustement en fonction de réactions verbales (question, demande d'explicitation, approbation, désapprobation) et non verbales (mimiques, regards, postures, ... de surprise, d'incompréhension, ...) de l'interlocuteur : répétition, reformulation, explicitation, ...</li> </ul>   |
|                          | <i>Organisation des contenus</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation des informations selon une structure argumentative et dialogale :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouverture par le modérateur ;</li> <li>- Expression du point de vue des interlocuteurs ;</li> <li>- Réaction des interlocuteurs (argumentation/contre-argumentation des interlocuteurs) ;</li> <li>- Mise en évidence des points de convergences/divergences (par un interlocuteur, le modérateur) ;</li> <li>- Construction progressive d'un accord ;</li> <li>- Formalisation orale, voire écrite, de l'accord par le modérateur après confirmation des interlocuteurs.</li> </ul> </li> </ul>  |
|                          | <i>Cohérence textuelle</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cohérence entre les interventions.</li> </ul>   |
| <b>Pertinence</b>        | <i>Adéquation à la thématique</i>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Présence d'une thèse adéquate à la question qui fait débat.</li> <li>• Présence d'arguments adaptés à la thèse.</li> <li>• Fidélité de la reformulation des propos d'autrui.</li> </ul>   |
|                          | <i>Adéquation du texte à son intention : aboutir à une position/décision commune</i>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Développement de l'argumentation, contre/argumentation:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procédés/raisonnements de type illustration, comparaison, cause-conséquence ou calcul (égalité, réciprocité, transitivité, ...)</li> <li>- procédés/raisonnements par opposition par la voie de la concession ou de la réfutation.</li> </ul> </li> <li>• Cohérence argumentative : progression et non-contradiction.</li> <li>• Participation à la progression de la discussion et à l'élaboration d'une décision commune : synthèse, commentaire sur la progression, déplacement de point de vue, mise en avant de la complémentarité entre deux opinions, des avantages d'une proposition pour les interlocuteurs.</li> </ul> |

## UAA5

Compétence visée<sup>19</sup> : intervention personnelle dans une œuvre culturelle (transposer). Ensemble de pratiques créatives/ artistiques écrites, sonores, iconiques, audiovisuelles... exercées sur une œuvre existante. Celles-ci répondent à un double contrat à propos d'une œuvre culturelle source en partage : se donner du plaisir en intervenant sur l'œuvre et donner du plaisir à un tiers en lui communiquant son intervention.

Transposer (en parodiant ou non) une œuvre culturelle (fragment ou sens général) en langage écrit, théâtral ou multimédia.

### 7.1. Contextualisation

L'élève intervient dans l'œuvre. Ainsi, il fait sienne l'œuvre d'un autre et prend la posture de l'« auteur ». Par ce geste, il découvre les choix opérés par l'artiste et expérimente les potentialités et les limites de différents procédés créatifs. Cette démarche lui permet de s'approprier la culture de manière active et de participer à sa perpétuation et à son actualisation.

Dans la **transposition**, l'œuvre source doit rester reconnaissable dans la production. La transposition peut se réaliser au sein d'un même langage (réécriture parodique d'un texte, par exemple) ou en passant d'un langage à l'autre (adaptation). Le changement de langage est un paramètre de complexité supplémentaire.

Le site Internet du *Prince de Danemark* permettra aussi aux élèves de déposer leur propre transposition d'une scène ou de l'œuvre complète de Shakespeare et de la comparer à celle des autres élèves, voire d'enregistrer une capsule vidéo de leur propre mise en scène d'un extrait du spectacle *Le Prince de Danemark*.

### 7.2. Conseils méthodologiques

Les UAA 5 et 6 sont implicitement aussi des UAA de lecture où l'élève développe ses capacités d'analyse et s'approprie des ressources pour développer sa compréhension et son interprétation d'œuvres littéraires et artistiques. Pour engager les élèves à intervenir dans l'œuvre culturelle, l'enseignant aura intérêt à les aider à s'approprier les significations et les caractéristiques de l'œuvre source<sup>20</sup>.

### 7.3. Ressources utiles

La connaissance des caractéristiques du théâtre (média de transposition) permettra à l'élève de mieux envisager la forme que peut prendre son travail de transposition (cf. 5.2.7 et 5.2.8).

On pourra encourager l'élève à procéder à un découpage de l'œuvre source en unités significatives pour lui faciliter la tâche.

Les choix interprétatifs de l'œuvre source sont aussi à travailler en amont de la réalisation de l'exercice de transposition (cf. 6.1.1)

On pourra également encourager l'élève à passer par un écrit intermédiaire (œuvre source annotée, découpage, scénario, story-board...).

<sup>19</sup> Compétences terminales et savoirs requis en Français, Humanités générales et technologiques ([http://enseignement.be/download.php?do\\_id=14558](http://enseignement.be/download.php?do_id=14558))

<sup>20</sup> Programme SEGEC du 2e et 3e degrés des humanités professionnelles et techniques, 23.01.15

## 7.4. Séquence de cours

### 7.4.1. Planifier les interventions

Le *Prince de Danemark* est une transposition de Hamlet. Emmanuel Dekoninck utilise le texte de Shakespeare comme base et le transpose dans un contexte nouveau. Il modifie le langage, le ton et rend l'œuvre accessible par une approche contemporaine et dynamique des intrigues et des enjeux de Hamlet. L'observation de la transposition à travers le repérage des éléments directement issus de la pièce de Shakespeare et repris dans *Le Prince de Danemark* ainsi qu'une analyse de la démarche de l'auteur peuvent permettre aux élèves de comprendre la nature de cet exercice. Il est important de déterminer des éléments narratifs à prendre en compte pour réaliser ce type de transposition avec les élèves.

#### Atelier 01 : transposition par la réécriture

Tout comme l'auteur du spectacle, l'élève transmet son interprétation de l'œuvre en réécrivant une scène ou un passage de Hamlet avec une intention ludique, satirique, parodique ou autre ...

#### Atelier 02 : transposition par la mise en scène d'une partie du spectacle.

L'élève met en scène un extrait du *Prince de Danemark* et opère tous les choix nécessaires pour rendre compte de sa compréhension de l'œuvre source.

## 7.5. Proposition de grilles d'évaluation

### Remarque méthodologique

On veillera, dans l'évaluation des productions, à ne pas trop se focaliser sur la qualité formelle du produit ni sur la maîtrise technique des procédés créatifs et des langages, surtout si ces derniers sont peu familiers aux élèves. L'objectif de l'UAA5 n'est pas de former, et encore moins de certifier, des habiletés artistiques à l'écriture littéraire, à la photographie, au jeu scénique... L'essentiel est bien le processus d'appropriation culturelle.

| Genre                             | Transposition   |  |
|-----------------------------------|---|--|
| Contrat de communication          | À propos d'une œuvre culturelle en partage, se donner du plaisir en transposant l'œuvre et donner du plaisir à un tiers en lui communiquant son intervention. |  |
| Critères                          | Sous-critères   | Indicateurs potentiels   |
| <b>Audibilité/<br/>Lisibilité</b> |   | <ul style="list-style-type: none"><li>À adapter au(x) langage(s) (écrit, oral, iconique, ...) de l'intervention, ...</li></ul>   |
| <b>Recevabilité</b>               | <i>Linguistique</i>   | <ul style="list-style-type: none"><li>Langue globalement correcte : orthographe, ponctuation, syntaxe et lexique.</li></ul>  |
|                                   | <i>Sociale</i>  | <ul style="list-style-type: none"><li>Attention portée à la qualité formelle de la production en fonction du projet (soin, ...).</li></ul>   |
| <b>Intelligibilité</b>            | <i>Organisation des contenus</i>  | <ul style="list-style-type: none"><li>Organisation des informations selon une structure propre au genre de production choisi.</li></ul>  |
|                                   | <i>Cohérence textuelle</i>  | <ul style="list-style-type: none"><li>À adapter au langage utilisé (écrit, oral, graphique, audiovisuel, multi-médiatique).</li></ul>  |
| <b>Pertinence</b>                 | <i>Adéquation avec l'œuvre culturelle source (cohérence externe)</i>  | <ul style="list-style-type: none"><li>Adéquation aux caractéristiques de l'œuvre source (y compris le détournement explicite de ces caractéristiques dans le cadre de la transposition parodique).</li></ul> |
|                                   | <i>Cohérence interne</i>  | <ul style="list-style-type: none"><li>Absence de contradiction dans l'intervention.</li></ul>  |

|   |  |   |
|---|--|---|
| Genre   | Transposition : mise en voix (lecture à voix haute d'un texte)   |   |
| Contrat de communication  | À propos d'une œuvre culturelle en partage, se donner du plaisir en mettant en voix le texte et donner du plaisir à un tiers en lui communiquant son intervention. |   |
| <b>Critères</b>   | <b>Sous-critères</b>   | <b>Indicateurs potentiels</b>   |
| <b>Audibilité</b>   |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Volume suffisant.</li> <li>• Articulation suffisante.</li> <li>• Débit adéquat.</li> </ul>   |
| <b>Recevabilité</b>   | <i>Sociale</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fluidité de parole : sans accrochage ou reprise.</li> <li>• Regard : mobile, tantôt lisant le texte, tantôt en contact avec le public.</li> <li>• Posture : debout, le texte dans une main, l'autre mobile (pour tourner les pages ou ébaucher des gestes).</li> </ul>   |
| <b>Intelligibilité</b>  | <i>Organisation des contenus</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation : <ul style="list-style-type: none"> <li>- ouverture (salutation, références du texte) ;</li> <li>- lecture ;</li> <li>- clôture (remerciement, salutation).</li> </ul> </li> </ul>   |
| <b>Pertinence<br/>Adéquation de la production à son intention</b> | <i>Adéquation avec l'œuvre culturelle source (cohérence externe)</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respect des caractéristiques du texte source : <ul style="list-style-type: none"> <li>- présence de pauses délimitant les parties du texte, les phrases, les parties de phrase ;</li> <li>- variations significatives de l'intonation, du débit et des pauses en fonction du sens du texte et/ou de son interprétation.</li> </ul> </li> </ul> |
|   | <i>Cohérence interne</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Absence de contradiction : les différents éléments concourent à exprimer une même interprétation du texte.</li> </ul>  |

## 8. Conclusions

Au terme de ce dossier, il est important de rappeler trois choses essentielles sur lesquelles nous ne voulons pas prendre le risque d'être mal compris.

1. Le théâtre doit rester pour l'élève une activité source de plaisir et d'épanouissement et les exercices ou évaluations qui auraient pour effet de lui rendre la perception de cette activité pesante ou de le décourager sont à éviter.
2. L'évaluation devrait être essentiellement diagnostique et éviter les dérives d'une certification définitive qui ne permettrait pas à l'élève de revenir sur ses productions pour les améliorer.
3. L'ensemble des ressources, pistes didactiques et conseils méthodologiques proposés dans ce dossier sont sujets à adaptation, modification ou amélioration et nous vous encourageons à nous communiquer, via le site du spectacle, les propositions que leur mise en pratique vous aurait inspirées. Nous aimons envisager une vision de la pédagogie la plus collaborative possible et nous serions ravis de pouvoir profiter de vos conseils et de votre expérience pratique sur le terrain pour améliorer notre outil.

## 9. Bibliographie

Référentiel Compétences terminales et savoirs requis en Français, Humanités générales et technologiques.

Outil S.E.G.E.C, Zoom sur les genres. Description, grilles d'évaluation et exemples, 2e et 3e degrés des humanités professionnelles et techniques, 23.01.15

Outil S.E.G.E.C, Focus sur le récit d'expérience culturelle (UAA 6)

Outil S.E.G.E.C, Zoom sur les ressources typographiques., 2e et 3e degrés des humanités professionnelles et techniques, 23.01.15

Outil S.E.G.E.C, Zoom sur les ressources langagières., 2e et 3e degrés des humanités professionnelles et techniques, 23.01.15

GAGNON, Mathieu, Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2005.

SHAKESPEARE, Hamlet, Acte III, scène 1, extrait (1601), traduction d'André Gide, in Œuvres complètes, tome 2, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1959.

BAILLARGEON Normand, Petit cours d'autodéfense intellectuelle, Editions de l'Episode, 2002.

VAN GOETHEM P., Typologie des arguments, sur le site Fralica, mise à jour 2012.

GIROUL V., « Conscience et maîtrise de l'Oral », outil élaboré avec le laboratoire Valibel de l'UCL.

LAUFER R. & LECHERBONNIER B., Littérature et Langages. Les genres et les thèmes. Le langage, le théâtre, la parole et l'image. Textes et travaux. Paris, Nathan, 1975.

CHABANNE J. Ch., Parler sur/de/autour/avec l'œuvre d'art : des conduites complexes à (re)découvrir et à (re)situer, Entretiens de Troyes, Université Montpellier 2 – IUFM, LIRDEF 24 mars 2010.

---

Conception : **Arnaud HOEDT** (avec l'aide de **Emmanuel Dekoninck**)

Graphiste : [www.boudru.be](http://www.boudru.be)

Illustration de couverture : **Fabienne LOODTS**

Avec le soutien de la **Cellule Culture-Enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles**

