

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

L'AMÉNAGEMENT D'UN ESPACE DE CRÉATIVITÉ DIDACTIQUE

(AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE) :

**UNE INTERRELATION ENTRE « LE LIEU DE L'HOMME » (1968) DE FERNAND DUMONT ET CULTURE ET
CITOYENNETÉ QUÉBÉCOISE**

**ESSAI PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT**

**PAR
RICHARD GAUTHIER**

DÉCEMBRE 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES ILLUSTRATIONS	3
INTRODUCTION.....	4
L'ÉDITION FRANÇAISE DE 2008 DU MAÎTRE-OUVRAGE « LE LIEU DE L'HOMME »	6
PROBLÉMATIQUE	7
LE CADRE CONCEPTUEL	9
L'AMÉNAGEMENT D'UN ESPACE DE CRÉATIVITÉ DIDACTIQUE MOBILISANT TROIS SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION	10
Situation d'apprentissage et d'évaluation sur « Antigone »	12
Présentation générale.....	12
Lecture d'« Antigone »	12
Partie formative. Questions préparatoires sur « Antigone » (CD1 et CD2)	13
Rétroaction à la partie formative sur « Antigone » (CD1 et CD2)	17
Partie sommative sur « Antigone » (CD1).....	17
Modalités d'évaluation sur « Antigone » (CD1)	18
Production sommative sur « Antigone » (CD2)	21
Modalités d'évaluation sur « Antigone » (CD2)	22
Quelques corrigés de la première situation d'apprentissage et d'évaluation	25
Situation d'apprentissage et d'évaluation sur le « Jules César ».....	26
Présentation générale.....	26
Lecture du « Jules César »	26
Identification de 10 repères culturels	29
La question éthique du « Jules César »	29
Partie formative du « Jules César » (CD1).....	30
Rétroaction à la partie formative du « Jules César » (CD1).....	31
Partie sommative du « Jules César » (CD1).....	31
Modalités d'évaluation du « Jules César » (CD1).....	33
Partie formative du « Jules César » (CD2).....	35
Rétroaction à la partir formative du « Jules César » (CD2)	36
Partie sommative du « Jules César » (CD2).....	36
Modalités d'évaluation du « Jules César » (CD2).....	36

Quelques corrigés de la deuxième situation d'apprentissage et d'évaluation	39
Situation d'apprentissage et d'évaluation à l'aide de la pièce « Phèdre » de Racine.....	39
Présentation générale.....	39
Lecture du « Phèdre ».....	40
Partie formative. Questions à choix objectifs sur le « Phèdre » (CD1 et CD2)	43
Rétroaction à la partie formative du « Phèdre » (CD1 et CD2)	45
Partie sommative du « Phèdre » (CD1).....	45
Modalités d'évaluation du « Phèdre » (CD1).....	45
Partie sommative du « Phèdre » (CD2).....	47
Modalités d'évaluation du « Phèdre » (CD2).....	47
Le corrigé du questionnaire de la troisième situation d'apprentissage et d'évaluation	50
ANALYSE DES TROIS SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION	51
CONCLUSION	52
RÉFÉRENCES	56

MOTS-CLÉS

FERNAND DUMONT (1927-1997) – « LE LIEU DE L'HOMME » (1968) – CULTURE ET CITOYENNETÉ

QUÉBÉCOISE – SECONDAIRE (PREMIER CYCLE) – DIDACTIQUE – AUTODÉTERMINATION

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 - Le Petit Chaperon rouge et le loup déguisé, par Richard Gauthier	18
Figure 2 - Le conte du « Petit Chaperon rouge », par Richard Gauthier	22
Figure 3 - Culture première, culture seconde dans « Le Lieu de l'homme ».....	53
Figure 4 - Lanson (« Littérature et sociologie », 1904)	54
Figure 5 – Michelet et la grande marche de l'Histoire	55

INTRODUCTION

Le programme Culture et citoyenneté québécoise est officiellement implanté depuis l'automne 2024 dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Sa première finalité, ayant préséance sur les deux autres, est de préparer à l'exercice de la citoyenneté québécoise.

Or, nous questionnons sérieusement l'état actuel du programme quant à son efficacité pour progresser vers ladite finalité, du moins en ce qui concerne les élèves du premier cycle du secondaire. Pour nous, il lui manque le complément d'une médiation qui lui soit une aide précieuse pour l'accomplir; soit une riche pédagogie de la culture, incluant un outillage didactique adapté aux besoins d'élèves novices en la matière.

Heureusement, le programme Culture et citoyenneté québécoise possède déjà un filon qui pourrait remédier quelque peu à ce manquement à la condition qu'on l'exploite adéquatement; et ce par le biais de la contribution de Fernand Dumont au programme et, en particulier, de son maître-ouvrage « Le Lieu de l'homme » (1968) avec ses rouages entre la culture première et la culture seconde.

Pour se tirer d'affaire, on endossera la démarche de Chevallard, dans la 2^{ème} édition de son livre « La transposition didactique » (1991), lequel distingue le « savoir savant » (comme celui fournit par « Le Lieu de l'homme ») du « savoir enseigné » (comme Culture et citoyenneté québécoise). La démarche de Chevallard interroge les déficiences du « savoir enseigné » à l'aune d'un « savoir savant » mieux exploité.

Nous logerons à cette enseigne.

Pour y parvenir, nous présenterons à grands traits le maître-ouvrage de Dumont « Le Lieu de l'homme ». Il pointe vers la problématique qui nous occupe. Essentiellement, le contenu de notre premier chapitre porte sur celle-ci. Ensuite, un cadre conceptuel plus serré sera ciblé. Ce sera le contenu du deuxième chapitre.

Conformément à Chevallard, nous aménagerons aussi un espace de créativité didactique à partir des enjeux soulevés précédemment par la problématique et le cadre conceptuel. Cela constituera notre

troisième chapitre. Puis, nous en validerons la valeur par l'analyse, dont l'apport formera notre quatrième et dernier chapitre.

À la conclusion, on verra comme la pédagogie de la culture esquissée par Dumont dans « Le Lieu de l'homme » se nourrit des modulations apportées par Michelet et Lanson au regard des rouages de la culture première à la culture seconde. Les maîtriser apparaît utile pour bien apprécier ce qui cherche à prendre forme dans « Le Lieu de l'homme »; soit une pédagogie de la culture à laquelle se juxte une didactique.

L'ÉDITION FRANÇAISE DE 2008 DU MAÎTRE-OUVRAGE « LE LIEU DE L'HOMME »

L'édition française de 2008 du maître-ouvrage « Le Lieu de l'homme » (1968) est celle utilisée pour soutenir notre propos. Elle n'est pas la plus récente. Elle est colligée aux « Œuvres complètes » de Fernand Dumont (sous la direction de Serge Cantin et al.), tout comme ses autres ouvrages. L'usage d'une même édition est commode pour établir des correspondances entre « Le Lieu de l'homme » et d'autres ouvrages du sociologue de Montmorency.

Le sous-titre du maître-ouvrage est « La culture comme distance et mémoire », lequel s'ajoute au titre pour en annoncer les développements.

Le tome I des « Œuvres complètes » s'ouvre avec « Le Lieu de l'homme » (allant des pages 1 à 159), lequel se décline comme suit :

Habiter la culture	p. 3-6
1. La crise et le procès du langage	p. 7-29
2. Discours culturel et stylisation	p. 31-56
3. La connaissance et l'action	p. 57-78
4. Visions du monde et participation à la culture	p. 79-102
5. L'organisation et la subjectivité	p. 103-125
6. La culture en tant que conscience historique	p. 127-153
La culture et la réflexion	p. 155-158
Table des matières	p. 159

PROBLÉMATIQUE

« Le Lieu de l'homme » est publié en 1968. À l'époque, le structuraliste est en vogue aux sciences humaines. En porte-à-faux avec ce courant de pensée, « Le Lieu de l'homme » réhabilite une certaine conception de l'individu; soit l'importance de son autodétermination et des conditions nécessaires à ses apprentissages.

Dans le maître-ouvrage, les mots « conscience », « soi » et « moi » importent. Avec eux, il est question du monde familier duquel on prend distance pour l'examiner avec un esprit critique. Dans « Le Lieu de l'homme », Dumont appelle cela le dédoublement de la culture. D'entrée de jeu, il en fournit une définition provisoire : « Nous le redirons sans cesse, la culture est, pour l'homme, distance de soi-même à soi-même » (p. 6). Il reprend à sa façon Michelet, lequel avait écrit dans « Le peuple » (1846) : « Le difficile n'est pas de monter, mais, en montant, de rester soi » (p. 24). Il reste à savoir comment médier le soi du soi.

Il est longuement question d'une médiation de la littérature d'un type lansonien dans « Le Lieu de l'homme », jusqu'au moment où, vers la fin du maître-ouvrage (p. 158), Dumont cherche alors une solide philosophie contemporaine qu'il considère encore manquante et qui permettrait de mieux cerner la problématique qu'il cherche à esquisser.

Il faudra attendre le philosophe américain Rorty pour être relativement satisfait. Dans son article *Redemption from egotism* (2001), le Néo-pragmatiste prévient que pour le novice dans l'art d'argumenter (comme l'élève au premier cycle du secondaire); mieux vaut s'outiller de littérature. Pour lui, la littérature convient davantage pour aborder en groupe (comme dans une classe) des sujets délicats. Le cas échéant, on risque la foire d'empoigne. Puis, Rorty donne cet autre conseil : entre le zèle de l'apprenti philosophe cherchant à avoir le dernier mot et celui du religieux, il existe une troisième voie beaucoup plus efficace et souple pour l'apprentissages au vivre-ensemble : et cela la littérature l'offre. Enfin, Rorty clôt son article de

cette façon : la littérature gagne à avoir le haut du pavé sur la philosophie et la religion parce qu'elle embrasse plus généreusement la multitude, contribuant à développer une plus grande sensibilité envers soi et envers les autres dans nos sociétés devenues cosmopolites.

Nous complétons en allant du côté de Citton (2010). Dans « L'avenir des humanités. Économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation », Citton indique que, pour l'interprète débutant, le détour par un scénario impliquant un ou des personnages aide à mettre de l'ordre dans ses idées et rend moins timoré à s'affirmer en faisant « passer *ses propres* affirmations comme des affirmations *venant d'autrui*. » (p. 86). Le débat autour de personnages fictifs, ajoute-il, réduit considérablement le risque de confrontation puisqu'il est indirect (p. 86-87). De plus, Citton approfondit un point important que Rorty n'avait qu'effleuré :

L'interprétation littéraire offre donc un terrain d'expérience privilégié pour agencer la mise en dialogue des visions du monde potentiellement conflictuelles qui cohabitent dans une société multiculturelle. On voit s'esquisser ainsi *une multiculture synchronique de l'interprétation*. Une telle multiculture est *accueillante* envers les différences, en tant que celles-ci dynamisent le débat, où elles apparaissent comme des occasions d'enrichissement mutuel (...). Elle sera également *intégratrice* de ces différences, dans la mesure où elle poussera à une tâche de traduction entre les vocabulaires en présence, ainsi qu'à la construction d'un cadre commun, susceptible d'aménager aux différentes visions du monde des espaces d'expression (p. 87 – Citton recourt encore à l'italique).

Bref, notre problématique initiée par notre lecture du maître-ouvrage se précise : elle s'appuie sur l'hypothèse que ce qui manque au programme Culture et citoyenneté québécoise (au moins au premier cycle du secondaire) est comme une pédagogie de la culture démontrant une aptitude à se transposer en une didactique. Relayant à leurs façons Dumont, Rorty et Citton en montrent la pertinence, voire l'urgence.

LE CADRE CONCEPTUEL

Nous ne comptons pas parmi les disciples de Dumont. L'intérêt qu'il représente pour nous est qu'il offre comme une percée au cœur même de Culture et citoyenneté québécoise; et ce dans le but que nous avons de contribuer à rehausser philosophiquement le programme.

Dumont emprunte largement à Nietzsche son idée d'autodétermination. Mais, Dumont est éclectique. Il emprunte aussi à la sévère théologie de Pascal, neutralisant du même coup son emprunt nietzschéen, beaucoup plus gai et sensoriel. Dans « Raisons communes » (1995), au tome III de ses « Œuvres complètes » (2008, p. 661), Dumont reprend un thème cher au Nietzsche d'« Humain, trop humain » (1878), soit celui de recourir aux « classiques » pour éduquer. Malheureusement, Dumont laisse sur sa faim. Comme Pascal, il est peu enlevant. Dans « Raisons communes », il reste bien en-deçà de ce que son maître-ouvrage semblait promettre en 1968 avec ses insistances à la suite du nietzschéisme joyeux de Lanson. Plus cohérent que Dumont comme interprète d'« Humain, trop humain », Rorty (2001) ira de l'avant avec la promotion d'une pratique éducative assortie au plaisir d'apprendre et judicieusement applicable aux élèves du premier cycle dans le cadre d'un programme comme Culture et citoyenneté québécoise. Mais, c'est trop peu, trop tard. Il faut savoir que les propos de Rorty sur le sujet sont parcellaires, publiés vers la fin de sa vie. Nous visons une approche philosophique mûrie, affinée, plus systématique, destinée à prendre à bras le corps l'ensemble du programme et l'orienter implacablement dans une direction qui soit assurément féconde. Pour l'instant, c'est Dumont qui est au seuil de nos attentes. Mais, il est fort à parier que l'analyse d'autres travaux, comme peut-être ceux de Francis Ponge (lui aussi dans le sillage d'« Humain, trop humain ») pourrait mieux le relayer en sciences de l'éducation. Car, un penseur comme Ponge – pour poursuivre avec cet exemple – a le mérite de fournir comme une solide pédagogie de la culture, et ce par le biais du plaisir d'apprendre.

L'AMÉNAGEMENT D'UN ESPACE DE CRÉATIVITÉ DIDACTIQUE MOBILISANT TROIS SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

Entre « Le Lieu de l'homme » et Culture et citoyenneté québécoise, nous suivons le conseil de Chevallard d'aménager un espace de créativité didactique (1991, p. 23) soucieux de respecter l'intégralité du maître-ouvrage tout en s'accommodant au programme.

Pour ce faire, trois situations d'apprentissage et d'évaluation sont mobilisées, en recourant à autant de pièces théâtrales d'importance du patrimoine mondial. Les trois pièces sont notoires, étrangères (grecque, anglaise et française) et fort anciennes (de l'antique Athènes, de la période élisabéthaine et du classicisme français). L'« Antigone » de Sophocle, le « Jules César » de Shakespeare et le « Phèdre » de Racine sont des pièces réputées avoir une redoutable efficacité d'un point de vue didactique. Dans l'essai « Plaisir aux classiques » (1945) qu'on retrouve au premier tome des « Œuvres complètes » de Barthes, il est écrit que de telles pièces fonctionnent comme des « machines infernales » (1994, p. 47-48), tellement elles sont réputées être polysémiques dans leur réception.

Le choix d'« Antigone » repose sur la valeur didactique d'un grand nombre de points de vue contradictoires (la loi *versus* l'esprit de la loi, la dictature *versus* la démocratie, les jeunes *versus* les vieux, les hommes *versus* les femmes, etc.). Agencer des apprentissages en Culture et citoyenneté québécoise à cette pièce apparaît prometteur dans un contexte où l'élève doit choisir un point de vue, l'approfondir, et le défendre. Quant au choix du « Jules César », il est brûlant d'actualité dans un contexte international où, hélas, la démocratie est battue en brèche. Le recours au « Jules César » permet d'en débattre posément *via* la narration d'une situation (romancée) tirée d'un passé lointain. Enfin, le « Phèdre » encourage l'introspection, le courage d'être soi-même et ainsi à concourir à établir des relations authentiques avec tout un chacun, parfois en osant aller à l'encontre du conformisme, comme ce l'est pour Phèdre dans la pièce. Pour la tranche d'âge impliquée au premier cycle du secondaire, souvent aux prises avec des crises identitaires, promouvoir la valeur de l'authenticité dans cette recherche apparaît à-propos. De plus, les

finesses subtiles dans la gamme des émotions du « Phèdre » ont impressionné des générations de critiques littéraires, et ce jusqu'à aujourd'hui. On peut encore en tirer des fruits.

Les trois situations d'apprentissage et d'évaluation trouvent leur point de chute dans notre pratique enseignante dans une école secondaire publique d'un quartier de l'ouest de Montréal marqué par l'immigration récente, et, plus précisément, auprès d'un groupe d'adaptation scolaire au premier cycle (en secondaire 2); où l'enseignant enseigne Culture et citoyenneté québécoise ainsi que d'autres programmes (Français, Histoire et Géographie). Le moment pour les vivre était à la troisième et dernière étape de l'année scolaire 2024-2025.

L'exercice est potentiellement à situer au croisement de deux concepts obligatoires pour cette année-là : l'autonomie et l'ordre social. Mais, des deux, on ne retient que le concept d'autonomie et surtout la notion de l'autodétermination qui lui est sous-jacente (émancipation, libération, pouvoir d'agir, agentivité, etc.).

Enfin, pour les trois situations d'apprentissage et d'évaluation, les informations ci-dessous s'appliquent :

1 domaine général
<ul style="list-style-type: none"> • Vivre-ensemble et citoyenneté
2 compétences disciplinaires
<ul style="list-style-type: none"> • CD1-Étudier des réalités culturelles (50% de la note de la situation d'apprentissage et d'évaluation) • CD2-Réfléchir sur des questions éthiques (50% de la note de la situation d'apprentissage et d'évaluation)
1 compétence transversale
<ul style="list-style-type: none"> • CT4-Mettre en œuvre sa pensée créatrice (selon « Le Lieu de l'homme »)
Secondaire 2
Thème : Autonomie et interdépendance
<ul style="list-style-type: none"> • Concept : Autonomie • Notion : Autodétermination
Intention pédagogique
<ul style="list-style-type: none"> • Développer l'autodétermination (selon « Le Lieu de l'homme »)

Et pour des raisons d'usage auprès du personnel enseignant au Québec, on préférera la mention du « formatif » au lieu de celle de « situation d'évaluation » qui tend à la supplanter aux sciences de

l'éducation. De même, on préférera la mention du « sommatif » à celle de « situation d'apprentissage ». De plus, la « CD » utilisée dans les descriptions des situations d'apprentissage et d'évaluation renvoie à une des deux « compétences disciplinaires » du programme; soit la CD1 (Étudier des réalités culturelles) et la CD2 (Réfléchir à des questions éthiques).

Situation d'apprentissage et d'évaluation sur « Antigone »

Le cycle thébain comprend trois pièces : « Œdipe-Roi », « Antigone » et « Œdipe à Colone ». Toutes trois de l'Athénien Sophocle, au V^e siècle avant notre ère. Elles étaient jouées au théâtre de Dionysos au flanc de l'Acropole. Loraux (1999) voyait dans ces pièces moins l'expression d'une sensibilité politique locale qu'une éducation destinée à faire réfléchir aux aléas de la vie. Selon Bonnard (1992), l'intention pédagogique originelle d'« Antigone » est d'habiliter tout un chacun à évaluer les points de vue contradictoires qui s'y affrontent et à se faire une tête.

Présentation générale

L'enseignant présente la situation d'apprentissage et d'évaluation, puis la grille d'évaluation ainsi que la planification.

Il pose des questions sur les connaissances antérieures reliées au sujet. Les élèves lui répondent spontanément. Cela permettra d'étayer les apprentissages.

Lecture d'« Antigone »

Texte narratif
« Antigone » (Sophocle), version simplifiée et adaptée soumise à l'élève (lecture faite à voix haute en classe, avec un ton de circonstances)

Dialogue 1

1	<i>Œdipe mort, son successeur désigné est son fils Étéocle. Son autre fils, Polynice, est jaloux et le provoque. Chacun tire son épée. Les deux meurent. Le nouveau roi de Thèbes, Créon, le frère d'Œdipe accorde à Étéocle des</i>
---	--

		<i>funérailles, mais, pas à Polynice. Créon décrète que quiconque voudra enterrer Polynice sera mis à mort. Le cadavre pourrissant de Polynice reste donc dans le champ, sous un soleil brûlant.</i>
2	ISMÈNE	Où étais-tu ma sœur Antigone? C'étaient les funérailles de notre frère Étéocle et tu n'étais pas là?
3	ANTIGONE	Mon cœur était trop triste pour m'y rendre...
4	ISMÈNE	Qu'est-ce qui t'attriste tant?
5	ANTIGONE	Que notre autre frère, Polynice, soit laissé mort dans le champ...
6	ISMÈNE	Oui, je sais, c'est si triste. Mais, il ne faut pas trop attirer l'attention de Créon. Il pourrait soupçonner que tu n'es pas d'accord avec son décret
7	ANTIGONE	Ismène...
8	ISMÈNE	Oui?
9	ANTIGONE	Je vais enterrer notre frère Polynice!
10	ISMÈNE	C'est trop dangereux, laisse tomber! Il faut obéir à ses lois
11	ANTIGONE (indignée)	Il y a d'autres lois plus importantes! On n'a pas le droit de laisser un mort comme ça sans enterrement, sans funérailles!
12	ISMÈNE	Écoute, il n'y a plus que toi et moi. Nos parents sont morts, nos frères sont morts et nous ne sommes que des femmes! Ne le fais pas!
13	ANTIGONE	Je vais le faire! Tu ne me feras pas changer d'idée
14	ISMÈNE	Si tel est ton désir, je n'y peux rien. Moi je ne t'aiderai pas à l'enterrer
15	ANTIGONE	Adieu, ma sœur chérie!
16	ISMÈNE	Adieu!
17		<i>Elles s'embrassent chaleureusement. Maintenant, Antigone quitte sa sœur</i>

Partie formative. Questions préparatoires sur « Antigone » (CD1 et CD2)

Questions du dialogue 1

Le travail est individuel, chacun écrit dans son cahier. Toutefois, on peut s'entraider en équipe (maximum de trois coéquipiers). Pendant le travail, l'enseignant projette à l'écran l'encart suivant :

Question 1	La décision d'Antigone (affirmative) se trouve à quelle ligne dans le premier dialogue? Identifiez le numéro associé à la ligne	
Question 2	Ismène a sa conception de la relation entre l'homme et la femme au premier dialogue. Celle-ci se trouve à quelle ligne? Identifiez le numéro associé à la ligne	
Question 3	La décision d'Antigone s'explique par une raison dans le premier dialogue. Celle-ci se trouve à quelle ligne? Identifiez le numéro associé à la ligne	

Dialogue 2

1		<i>Antigone a jeté de la poussière sur le corps de son frère Polynice, suffisamment pour que cela soit considéré comme un enterrement. Maintenant, en silence, elle va à la rencontre de son amoureux, Hémon</i>
2	ANTIGONE <i>(d'un air grave)</i>	Je l'ai fait...
3	HÉMON <i>(surpris)</i>	Quoi?
4	ANTIGONE	J'ai enterré mon frère!
5	HÉMON <i>(devenant très nerveux)</i>	Quoi? Et nous?
6	ANTIGONE	Je ne pouvais pas le laisser ainsi, sans rituel
7	HÉMON	Faisons nos valises, il faut fuir! Tu connais le décret et ses conséquences
8	ANTIGONE	Je ne te suivrai pas
9	HÉMON	Quoi? Et nos promesses d'engagement?
10	ANTIGONE	Je veux montrer à tous que quelqu'un aimait Polynice et respectait sa dignité humaine, qu'importe les conséquences
11	HÉMON	Je... je ne comprends pas! Tu m'aimes à ce que je sache, non?
12	ANTIGONE	Oui, je t'aime toujours autant, mais je ne te suivrai pas. Il y a des principes, des lois éternelles...
13	HÉMON	Si on fuit, on pourra résister autrement. On a toute la vie devant nous, pense-y!
14	ANTIGONE	Je ne te suivrai pas...
15	HÉMON	Je t'aime Antigone! Je t'aime! <i>Il quitte, bouleversé.</i>

Questions du dialogue 2

Le travail est individuel, chacun écrit dans son cahier. Toutefois, on peut s'entraider en équipe (maximum de trois coéquipiers). Pendant le travail, l'enseignant projette à l'écran l'encart suivant :

Question 4	Trouver une ligne où l'action proposée par Hémon devant le fait accompli par Antigone est nommé. Identifiez le numéro associé à cette ligne	
Question 5	Trouver une ligne expliquant les raisons pour lesquelles Antigone a enterré son frère. Identifiez le numéro associé à cette ligne	
Question 6	Trouver une ligne qui explique la raison pourquoi Hémon proteste devant la décision d'Antigone. Identifiez le numéro associé à cette ligne	

Dialogue 3

1		<i>Antigone est traînée par les soldats devant Créon. Elle a été surprise en pleurs devant le corps de Polynice, recouvert de poussières</i>
2	CRÉON <i>(il la regarde longuement)</i>	Tu sais que tu as transgressé mon décret en enterrant Polynice?
3	ANTIGONE <i>(ferme)</i>	Oui!
4	CRÉON <i>(surpris, mais gardant son calme)</i>	Soit! Mais si tu avoues publiquement que tu ne connaissais pas mon décret, je te relâcherai. Tu es une princesse, la fille d'Œdipe, mon frère. On peut s'arranger
5	ANTIGONE	Non! Je m'en fous de tes lois! Je ne crains pas tes lois. Il y a d'autres lois, éternelles celles-là! J'obéis à celles-ci!
6	CRÉON	Écoute ma petite, tu n'es qu'une femme après tout... Personne ne viendra à ton secours. Je suis le seul qui peut te sauver
7	ANTIGONE	Cela te dérange, hein, qu'une femme tienne tête à tes lois minables?
8	CRÉON <i>(de plus en plus irrité)</i>	Polynice a fait le mal. Il a eu un châtement juste
9	ANTIGONE	La dignité humaine est pour les bons et les méchants. Polynice ne méritait pas que son cadavre soit laissé dans un champ sans le minimum requis pour préserver sa dignité humaine
10	CRÉON	Tu m'ennuies maintenant, disparaît de ma vue. Je vais réfléchir à ton sort. Mais, je crains bien que tu ne me laisses pas le choix. Je ne peux pas revenir sur ma décision, je m'y suis engagé

Questions du dialogue 3

Le travail est individuel, chacun écrit dans son cahier. Toutefois, on peut s'entraider en équipe (maximum de trois coéquipiers). Pendant le travail, l'enseignant projette à l'écran l'encart suivant :

Question 7	Quelle ligne montre que Créon sait ce qu'Antigone a fait? Identifiez le numéro associé à cette ligne	
Question 8	À quelle ligne se trouve la raison pourquoi Créon hésite à condamner à mort Antigone? Identifiez le numéro associé à cette ligne	
Question 9	À quelle ligne se trouve le mépris de Créon envers les femmes? Identifiez le numéro associé à cette ligne	
Question 10	À quelle ligne se trouve la volonté d'Antigone d'établir au moins une relation égalitaire entre elle et Créon? Identifiez le numéro associé à cette ligne	

Dialogue 4

1		<i>Nerveux, mais, déterminé, Hémon entre dans le bureau de son père, Créon</i>
2	HÉMON	Papa, je sais que tu as toujours eu un bon jugement. C'est pourquoi je t'invite à y penser par deux fois et de ne pas mettre à mort ma fiancée, Antigone
3	CRÉON	Une de perdue, dix de retrouvées. Tu t'en consoleras bien assez vite dans les bras d'une autre!
4	HÉMON	Tu ne comprends pas papa, je l'aime!
5	CRÉON (irrité)	C'est comme cela que tu te présentes à moi? Comme un adolescent aux prises avec des sentiments? Fais un homme de toi! Tu es destiné à être le chef de Thèbes, son roi!
6	HÉMON	Papa, tu ne vas quand même pas la tuer? Dis-moi?
7	CRÉON	Je suis le roi... j'exerce des responsabilités... À travers moi, le peuple parle!
8	HÉMON	Écoute, le peuple ne comprendra pas que tu mets à mort une jeune fille qui veut juste enterrer son frère!
9	CRÉON	J'ai décidé. D'ailleurs, le peuple m'aime! Il ne s'objecte jamais à mes décisions
10	HÉMON	Il ne t'aime pas. Il a peur. Tu agis comme un dictateur!
11	CRÉON	Suffit! Tais-toi! Elle mourra!
12	HÉMON	Tu me dégoûte papa, je ne veux jamais être comme toi. Adieu. <i>Il s'en va</i>
13		<i>Créon reste seul, debout. La mine sombre. Plus tard, on apprend la mort d'Antigone</i>

Questions du dialogue 4

Le travail est individuel, chacun écrit dans son cahier. Toutefois, on peut s'entraider en équipe (maximum de trois coéquipiers). Pendant le travail, l'enseignant projette à l'écran l'encart suivant :

Question 11	Quelle ligne démontre l'approche délicate (non provocative) d'Hémon à l'égard de son père Créon. Identifiez le numéro associé à cette ligne	
Question 12	Identifiez au moins une ligne où se trouve la demande d'Hémon de faire relâcher Antigone. Identifiez le numéro associé à cette ligne	
Question 13	Identifiez au moins une ligne où Créon montre qu'il n'accorde pas de valeur à l'amour d'Hémon pour Antigone. Identifiez le numéro associé à cette ligne	
Question 14	À quelle ligne Créon interprète-t-il le silence du peuple comme de l'amour à son égard? Identifiez le numéro associé à cette ligne	
Question 15	À quelle ligne Hémon interprète-t-il le silence du peuple comme n'étant pas de l'amour à l'égard de Créon? Identifiez le numéro associé à cette ligne	
Question 16	À quelle ligne Hémon dit que le peuple ne comprend pas pourquoi Créon veut mettre à mort d'Antigone juste parce qu'elle a enterré son frère? Identifiez le numéro associé à cette ligne	

Rétroaction à la partie formative sur « Antigone » (CD1 et CD2)

Maintenant, l'enseignant offre les services d'une rétroaction auprès des élèves pour la partie formative. Ceux-ci présentent leurs cahiers. Au besoin, l'enseignant les invite à faire les ajustements requis. Une rétroaction peut être menée devant toute la classe.

Partie sommative sur « Antigone » (CD1)

La partie sommative vise à évaluer l'élève dans le cadre de la situation d'apprentissage et d'évaluation au niveau de la compétence Étudier des réalités culturelles.

L'élève a le choix entre l'écrit ou le dessin pour sa production sommative.

L'idée avec le choix du dessin est d'encourager le « rattachage scolaire » pour certains élèves. Pour Guernier et al. (2017) lorsqu'on permet à l'élève d'avoir un rapport physique à l'écriture et au dessin (avec des crayons, une efface, un cahier ou du papier) et surtout lorsqu'une telle interaction sollicite l'imagination, cela peut être aidant.

L'écrit

Si l'élève choisit la production écrite, l'enseignant lui demande de reconstruire en ses mots chaque dialogue d'« Antigone » à partir des éléments qu'il a tirés de ses réponses aux questions préparatoires. Le travail est individuel. Il se fait dans le cahier. Mais, l'entraide est permise avec une équipe de trois coéquipiers (au maximum). Alors, on ajoute le(s) nom(s) du ou des coéquipiers au sien. Pendant la production écrite, l'encart suivant est projeté :

Production écrite – CD1 (50-150 mots)	
Travail individuel	
Reconstruisez en vos mots chaque dialogue d'« Antigone » (dialogues 1, 2, 3 et 4), en y intégrant les éléments tirés de vos réponses aux questions des dialogues	
Reconstruisez en vos mots le dialogue 1	<ul style="list-style-type: none"> Intégrer les éléments tirés de vos réponses aux questions du dialogue 1
Reconstruisez en vos mots le dialogue 2	<ul style="list-style-type: none"> Intégrer les éléments tirés de vos réponses aux questions du dialogue 2
Reconstruisez en vos mots le dialogue 3	<ul style="list-style-type: none"> Intégrer les éléments tirés de vos réponses aux questions du dialogue 3
Reconstruisez en vos mots le dialogue 4	<ul style="list-style-type: none"> Intégrer les éléments tirés de vos réponses aux questions du dialogue 4

Dessin

Pour le dessin, l'enseignant présente à nouveau le modelage à partir d'un extrait d'un texte narratif. Par exemple, tiré du conte du « Petit Chaperon rouge » (de Charles Perreault). L'enseignant montre comment on peut juxtaposer des éléments (y compris du texte) dans un dessin et il invite à faire de même pour chaque dialogue susmentionné d'« Antigone », comme on le fait avec des cases dans une bande dessinée. Il signale que les symboles sont les bienvenus.



Figure 1 - Le Petit Chaperon rouge et le loup déguisé, par Richard Gauthier

Modalités d'évaluation sur « Antigone » (CD1)

Grille d'évaluation – CD1 (50%)

Production sommative écrite ou au dessin (au choix de l'élève)	50%
--	-----

A	B	C	D	E
L'élève démontre qu'il maîtrise avec excellence des connaissances liées à des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise bien des connaissances liées à des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise des connaissances liées à des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise peu des connaissances liées à des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il ne maîtrise pas suffisamment des connaissances liées à des réalités culturelles
L'élève démontre qu'il maîtrise avec	L'élève démontre qu'il maîtrise bien	L'élève démontre qu'il maîtrise une	L'élève démontre qu'il maîtrise peu	L'élève démontre qu'il ne maîtrise

excellence une démarche de qualité	une démarche de qualité	démarche de qualité	une démarche de qualité	pas suffisamment une démarche de qualité
L'élève démontre qu'il maîtrise avec excellence une compréhension des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise bien une compréhension des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise une compréhension des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise peu une compréhension des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il ne maîtrise pas suffisamment une compréhension des réalités culturelles

Critères de l'évaluation pour la production sommative écrite sur « Antigone » (CD1)

Critère 1 (1^{ière} ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> L'élève intègre adéquatement les concepts des 4 dialogues 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
	<ul style="list-style-type: none"> L'élève emploie le vocabulaire approprié aux 4 dialogues 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
Critère 2 (2^e ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> L'élève établit des constats adéquats dans son processus de reconstruction 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
Critère 3 (3^e ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> L'élève est en mesure d'expliquer et/ou d'interpréter adéquatement chaque dialogue 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
	<ul style="list-style-type: none"> L'élève est en mesure d'intégrer différentes perspectives dans son interprétation des 4 dialogues 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
	<ul style="list-style-type: none"> L'élève est en mesure de mobiliser ses connaissances adéquatement 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			

Critères de l'évaluation pour la production sommative en dessin sur « Antigone » (CD1)

Critère 1 (1^{ière} ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> L'élève traduit adéquatement en dessin les concepts des 4 dialogues 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
	<ul style="list-style-type: none"> Au besoin, l'élève emploie le vocabulaire approprié aux 4 dialogues 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
Critère 2 (2^e ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> L'élève traduit en dessin des constats adéquats dans son processus de reconstruction 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
Critère 3 (3^e ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> Par l'intermédiaire du dessin, l'élève est en mesure d'expliquer et/ou d'interpréter adéquatement chaque dialogue 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
	<ul style="list-style-type: none"> Par l'intermédiaire du dessin, l'élève est en mesure d'intégrer différentes perspectives dans son interprétation des 4 dialogues 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
	<ul style="list-style-type: none"> Par l'intermédiaire du dessin, l'élève est en mesure de mobiliser ses connaissances adéquatement 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			

Planification – CD1

<p align="center">Périodes 1 (75 minutes)</p>	<p align="center">Période 2 (75 minutes)</p>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de la situation d'apprentissage et d'évaluation, de la grille d'évaluation ainsi que de la planification • Distribution du texte (« Antigone », de Sophocle) et lecture à voix haute en classe • CD1 – Partie formative et rétroaction 	<ul style="list-style-type: none"> • CD1 – Partie sommative (écrite ou dessinée)
---	---

Production sommative sur « Antigone » (CD2)

La partie sommative vise à évaluer l'élève dans le cadre de la situation d'apprentissage et d'évaluation au niveau de la compétence Réfléchir sur des questions éthiques.

L'élève a le choix entre l'écrit ou le dessin pour sa production sommative.

L'écrit

Si l'élève choisit la production écrite, l'enseignant lui demande de développer, à l'aide des mêmes éléments précédents, une réponse à la question éthique suivante :

La loi est le point commun où Créon et Antigone s'affrontent. Qui a raison selon vous et justifiez à partir de leurs deux conceptions de la loi votre réponse à cette question éthique.

Le travail est individuel et en partie en équipe de deux ou trois (maximum). On ajoute le(s) nom(s) du ou des coéquipier(s) au sien. Pendant ce temps, l'encart suivant est projeté :

Production sommative écrite – CD2 (50-100 mots)
Travail individuel
Développer un point de vue sur la question éthique en ses mots, en y intégrant: <ul style="list-style-type: none"> • Un autre point de vue et l'argumentation face à celui-ci pour le valider ou s'y objecter

Dessin

Pour le dessin, l'enseignant présente un modelage à partir d'un point de vue sur l'ensemble du conte du « Petit Chaperon rouge » (de Charles Perreault). Autrement dit, il vise la leçon qu'on en tire, la morale de l'histoire. Pour cela, l'enseignant montre à nouveau comment on peut juxtaposer des éléments (y compris du texte) dans un dessin.

Pour certains élèves, l'exercice d'un dessin synthétique peut s'avérer difficile. Dans ce cas, quelques règles appuyées sur Buzan (2019) peuvent l'y aider, sans qu'elles soient contraignantes.

Sur ce, on initie brièvement l'élève aux règles établies en présentant l'encart suivant (via une diapositive) et en apportant les nuances nécessaires aux règles dans le cadre d'une pédagogie différenciée :

Quelques règles pour le dessin appuyées sur Buzan (2019)	
1.	Utiliser une feuille ou une page vierge en orientation paysage
2.	Au milieu, faites un dessin représentant le sujet en utilisant au moins trois couleurs
3.	Utilisez des images, des symboles, des codes et jouez sur les dimensions
4.	Sélectionnez des mots-clés
5.	Placer chaque mot ou image sur une branche distincte
6.	Dessinez des branches fluides
7.	Utilisez des couleurs en définissant votre propre code de couleurs

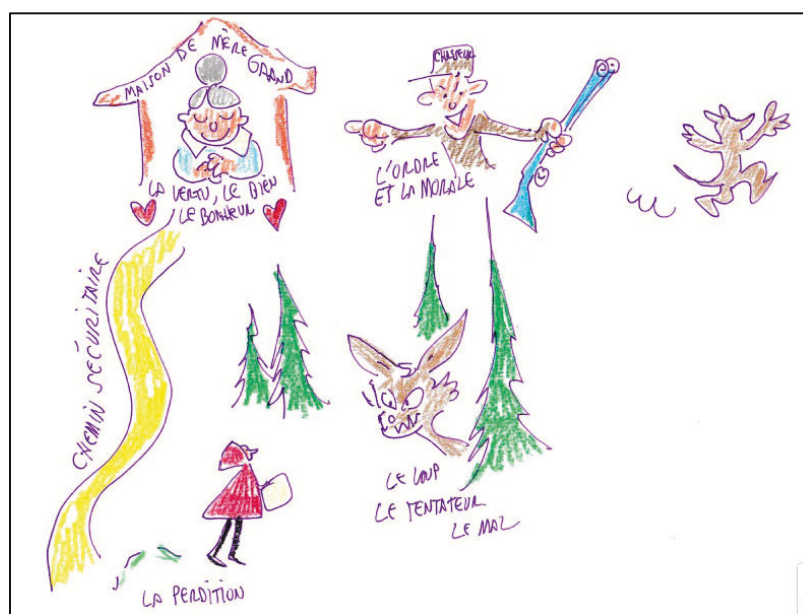


Figure 2 - Le conte du « Petit Chaperon rouge », par Richard Gauthier

Modalités d'évaluation sur « Antigone » (CD2)

Grille d'évaluation – CD2 (50%)

Production sommative écrite ou au dessin (au choix de l'élève)	50%
--	-----

A	B	C	D	E
L'élève démontre qu'il maîtrise avec excellence des connaissances liées à des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise bien des connaissances liées à des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise des connaissances liées à des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise peu des connaissances liées à des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il ne maîtrise pas suffisamment des connaissances liées à des réalités culturelles
L'élève démontre qu'il maîtrise avec excellence une démarche de qualité	L'élève démontre qu'il maîtrise bien une démarche de qualité	L'élève démontre qu'il maîtrise une démarche de qualité	L'élève démontre qu'il maîtrise peu une démarche de qualité	L'élève démontre qu'il ne maîtrise pas suffisamment une démarche de qualité
L'élève démontre qu'il maîtrise avec excellence le développement d'un point de vue	L'élève démontre qu'il maîtrise bien le développement d'un point de vue	L'élève démontre qu'il maîtrise le développement d'un point de vue	L'élève démontre qu'il maîtrise peu le développement d'un point de vue	L'élève démontre qu'il ne maîtrise pas suffisamment le développement d'un point de vue

Complément d'évaluation pour la production écrite sur « Antigone » (CD2)

Critère 1 (1^{ière} ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> L'élève intègre adéquatement les concepts des 4 dialogues 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
	<ul style="list-style-type: none"> L'élève emploie le vocabulaire approprié aux 4 dialogues 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
Critère 2 (2^e ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> L'élève évalue et compare adéquatement les raisonnements en présence 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
Critère 3 (3^e ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> L'élève déploie à sa pleine mesure sa réponse à la question éthique 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			

Critères de l'évaluation pour la production sommative en dessin sur « Antigone » (CD2)

Critère 1 (1^{ière} ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> L'élève traduit adéquatement en dessin les concepts des 4 dialogues 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
	<ul style="list-style-type: none"> Au besoin, l'élève emploie le vocabulaire approprié aux 4 dialogues 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
Critère 2 (2^e ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> Par l'intermédiaire du dessin, l'élève évalue et compare adéquatement les raisonnements en présence 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
Critère 3 (3^e ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> Par l'intermédiaire du dessin, l'élève déploie à sa pleine mesure sa réponse à la question éthique 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			

Planification – CD2

Période 3 (75 minutes)
<ul style="list-style-type: none"> CD2 – Partie sommative (écrite ou dessinée)

Enfin, l'enseignant note pour chaque élève deux commentaires dans son cahier pour donner suite à cette deuxième situation d'apprentissages et d'évaluation :

« Antigone »
Nom :
Groupe :
Un point fort :
Un défi à relever :

Quelques corrigés de la première situation d'apprentissage et d'évaluation

Mention des bons numéros associés aux segments du texte narratif

Question 1	La décision d'Antigone (affirmative) se trouve à quelle ligne dans le premier dialogue? Identifiez le numéro associé à la ligne	9
Question 2	Ismène a sa conception de la relation entre l'homme et la femme au premier dialogue. Celle-ci se trouve à quelle ligne? Identifiez le numéro associé à la ligne	12
Question 3	La décision d'Antigone s'explique par une raison dans le premier dialogue. Celle-ci se trouve à quelle ligne? Identifiez le numéro associé à la ligne	11

Question 4	Trouver une ligne où l'action proposée par Hémon devant le fait accompli par Antigone est nommé. Identifiez le numéro associé à cette ligne	7 ou 13
Question 5	Trouver une ligne expliquant les raisons pour lesquelles Antigone a enterré son frère. Identifiez le numéro associé à cette ligne	10 ou 12
Question 6	Trouver une ligne qui explique la raison pourquoi Hémon proteste devant la décision d'Antigone. Identifiez le numéro associé à cette ligne	9 ou 11 ou 13 ou 15

Question 7	Quelle ligne montre que Créon sait ce qu'Antigone a fait? Identifiez le numéro associé à cette ligne	2
Question 8	À quelle ligne se trouve la raison pourquoi Créon hésite à condamner à mort Antigone? Identifiez le numéro associé à cette ligne	4
Question 9	À quelle ligne se trouve le mépris de Créon envers les femmes? Identifiez le numéro associé à cette ligne	6
Question 10	À quelle ligne se trouve la volonté d'Antigone d'établir au moins une relation égalitaire entre elle et Créon? Identifiez le numéro associé à cette ligne	7

Question 11	Quelle ligne démontre l'approche délicate (non provocative) d'Hémon à l'égard de son père Créon. Identifiez le numéro associé à cette ligne	2
Question 12	Identifiez au moins une ligne où se trouve la demande d'Hémon de faire relâcher Antigone. Identifiez le numéro associé à cette ligne	2 ou 6 ou 8
Question 13	Identifiez au moins une ligne où Créon montre qu'il n'accorde pas de valeur à l'amour d'Hémon pour Antigone. Identifiez le numéro associé à cette ligne	3 ou 5
Question 14	À quelle ligne Créon interprète-t-il le silence du peuple comme de l'amour à son égard? Identifiez le numéro associé à cette ligne	9
Question 15	À quelle ligne Hémon interprète-t-il le silence du peuple comme n'étant pas de l'amour à l'égard de Créon? Identifiez le numéro associé à cette ligne	10

Question 16	À quelle ligne Hémon dit que le peuple ne comprend pas pourquoi Créon veut mettre à mort d'Antigone juste parce qu'elle a enterré son frère? Identifiez le numéro associé à cette ligne	8
--------------------	---	---

Situation d'apprentissage et d'évaluation sur le « Jules César »

Le « Jules César » de Shakespeare s'attarde aux motivations de ceux et celles qui sont impliqués dans les circonstances entourant l'assassinat de l'illustre dictateur.

Présentation générale

L'enseignant présente la situation d'apprentissage et d'évaluation, puis la grille d'évaluation ainsi que la planification.

Il pose des questions sur les connaissances antérieures reliées au sujet. Les élèves lui répondent spontanément. Cela permettra d'étayer les apprentissages.

Lecture du « Jules César »

Texte narratif	
« Jules César » (Shakespeare), version simplifiée et adaptée soumise à l'élève (lecture faite à voix haute en classe, avec un ton de circonstances)	

Acte 1, scène 2	
<i>César entre dans Rome en triomphe. Il est acclamé par le peuple et par ses soldats. Auparavant, il avait conquis les Gaules et battu les légions de Pompée son rival. Il est maintenant le maître de Rome et il est tout-puissant</i>	

1	LE DEVIN	César!
2	CÉSAR	Qui m'appelle?
3	CASCA	Que tout bruit cesse! Qu'on écoute!
4	CÉSAR	Quel est celui qui m'interpelle dans la foule? J'entends sa voix, plus perçante que la musique crier : « César! » Parle (<i>César se tourne</i>)
5	LE DEVIN	Prends garde aux Ides de Mars! <i>(les Ides de Mars : le 15 mars. Et nous sommes en l'an 44 avant notre ère)</i>
6	CÉSAR	C'est un rêveur, qu'on le laisse. Passons. <i>Le cortège continue</i>
7	BRUTUS (à distance)	Je crains que le peuple ne fasse de César son roi. À cause de cela, il faut qu'il meure... j'en juge et la tradition le prescrit! Car, cette nouveauté n'a pas sa

		place. De plus, l'homme est ambitieux. Pour un Romain, c'est un terrible défaut!
--	--	--

Acte 2, scène 1

Brutus est chez lui. Il est tard. Le lendemain, ce sont les Ides de Mars. Son serviteur Lucius lui donne une lettre anonyme. Une bougie éclaire mal (la bougie est un symbole de la raison). La lecture est difficile (on en conclut que Brutus fait beaucoup d'erreurs de raisonnements)

8	BRUTUS (<i>lit</i>)	<i>Le contenu de la lettre : « Tu dors Brutus, réveille-toi! Mes ancêtres ont chassé le dernier roi de Rome. Il te revient de leur faire honneur. Il faut respecter la tradition : c'est César ou toi. Choisis! ». Pendant la lecture, des comètes passent dans le ciel, comme un mauvais présage.</i>
9		<i>Alors, Cassius, Casca, Décimus, Cinna, Métellus et Trébonus entrent. Ensemble, ils forment comme un clan. Ils discutent longuement avec Brutus. À l'aube, ils quittent la maison de Brutus en se disant l'un à l'autre : « Soyons de vrais Romains »</i>
10	PORTIA (<i>sortant de sa chambre pour aller à la rencontre de son mari</i>)	Cher Brutus, je suis votre épouse. Vous me cachez quelque chose de grave, je le sens
11	BRUTUS	Ma chère épouse, je ne peux rien vous dire... <i>Une comète passe dans le ciel...</i>

Acte 3, scène 1

De bon matin, César se rend au Sénat pour siéger. Le devin se trouve sur son chemin

12	CÉSAR	Les Ides de Mars sont arrivées! Rien ne s'est passé!
13	LE DEVIN	César, la journée n'est pas terminée!
		<i>Comme d'habitude, César s'assoit au Sénat, il prend la parole. Soudain, Brutus, Cassius, Casca, Décimus, Cinna, Métellus, Trébonus et d'autres sénateurs l'entourent avec des couteaux. César est très surpris. Aussitôt, 22 couteaux le transpercent. Le dernier coup (le 23^e) est donné par Brutus, son fils adoptif. César le regarde...</i>
14	CÉSAR	Toi aussi, mon fils (<i>et tu Brute</i>)? César meurt
15	CASSIUS	Allons sur la place publique, crier : « Nous sommes libres et égaux! Nous sommes libres et égaux! »
16		<i>En fait, personne ou presque n'écoute Cassius. La nouvelle de la mort de César circule comme l'éclair dans Rome. Les Romains sont surpris et confus. Plusieurs retiennent leurs larmes.</i>

Acte 3, scène 1 (suite)

Brutus et ses complices se cachent. Marc-Antoine, un proche de César, organise les funérailles sur la place publique. Il monte sur l'estrade devant le cercueil de César recouvert de son manteau transpercé par les 23 coups de couteaux

17	MARC-ANTOINE (en appelle aux émotions)	Si vous avez le goût de pleurer Romains, allez-y! <i>Ils pleurent</i> . Son manteau que je porte dans les mains devant vous, regarde-le, voyez les trous causés par les 23 coups de couteaux. Voyez les traces de son sang! Dans son manteau, il a caché sa face avant de mourir. Surpris de reconnaître Brutus parmi ses assassins, c'est alors que son grand cœur a cédé. Le grand César est tombé! Quelle chute, citoyens!
18	UN ROMAIN (dit tout bas)	César n'était pas parfait. Il voulait être roi. Mais, il nous assurait la sécurité et la stabilité. Mon jugement me disait qu'il fallait le préférer. Maintenant, je crains bien qu'un autre, pire, prenne sa place
19	D'AUTRES ROMAINS	Tu as raison! Brutus et ses complices devront le payer cher! Il le faut!

Acte 5, scènes 1 et 5

Brutus est en fuite. Il trouvera refuge au nord de la Grèce (à Philippes). À Rome, son épouse Portia meurt de chagrin (elle se suicide)

Après avoir fait assassiner des sénateurs favorables aux valeurs de la République, Marc-Antoine envoie des soldats pour faire prisonnier Brutus

20	BRUTUS	Jamais je ne reviendrai prisonnier à Rome. Je suis trop fier pour cela. Straton mon ami, détourne ton regard pendant que je me jette sur mon épée
21	STRATON	Mais pas avant de vous témoigner mon amitié en vous donnant la main. Adieu monseigneur, adieu!
22	BRUTUS	Merci. Ton amitié me fait chaud au cœur. Maintenant détourne ton regard. <i>Alors, Brutus se jette sur son épée et meurt</i>

Le Jules César de Shakespeare s'achève de cette manière

Ajoutons qu'après son règlement de compte avec Brutus, Marc-Antoine tombera sous le charme de la reine d'Égypte Cléopâtre (l'ancienne amoureuse de César). Marc-Antoine négligera ses devoirs. Octave, un autre proche de César, en profitera pour prendre sa place. Octave deviendra le premier empereur romain sous le nom d'Auguste. En mémoire de César, tous les empereurs romains se feront appeler « César »

Pendant la lecture, l'enseignant prend la peine d'expliquer certains mots et formules potentiellement difficiles à comprendre dans le texte : cortège, ambitieux, lettre anonyme, complice, etc., ainsi que la signification antique des phénomènes célestes présageant un grand événement. L'élève est invité à écrire ces mots dans son cahier.

Identification de 10 repères culturels

Repères culturels

(bref exposé magistral sur les repères culturels)

L'élève écrit dans son cahier le contenu de chaque diapositive correspondant à chaque point de repère culturel.

Repère culturel A	Il y a longtemps, le roi Tarquin est chassé de Rome
Repère culturel B	Rome devient une République
Repère culturel C	Parmi les valeurs de la République, il y a la liberté et l'égalité
Repère culturel D	César triomphe. Il assure la sécurité aux frontières
Repère culturel E	César assure la sécurité alimentaire
Repère culturel F	César assure la stabilité
Repère culturel G	César veut devenir roi
Repère culturel H	César s'inspire d'Alexandre le Grand (<i>à la tête d'un immense empire trois siècles plus tôt</i>)
Repère culturel I	Le peuple et les soldats aiment César. Il les considère et prend soin d'eux
Repère culturel J	Les sénateurs sont les gardiens des valeurs de la République. Mais, ils ne pensent qu'à eux

La question éthique du « Jules César »

L'enseignant présente maintenant la question éthique suggérée par Shakespeare :

Est-ce que César comme roi est bien pour Rome?

Il projette la question éthique à l'écran *via* une diapositive et avec les consignes.

Question éthique (CD2)	<p><i>Est-ce que César comme roi est bien pour Rome?</i> <i>Oui ou non, et justifiez le point de vue</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour justifier, on sélectionne 2 repères culturels venant appuyer le choix de réponse
----------------------------------	--

Pendant quelques minutes, l'élève y répond spontanément par oui ou par non dans son cahier. Le travail est individuel. L'élève prend soin de relever deux repères culturels pour étayer un point de vue. C'est un premier jet à reprendre plus tard. Pour l'exercice, on peut évaluer le temps alloué à 15 minutes.

Partie formative du « Jules César » (CD1)

Une courte partie formative vise à préparer l'élève à répondre aux questions de la partie sommative de la situation d'apprentissage et d'évaluation, et ce au niveau de la compétence Étudier des réalités culturelles.

L'enseignant invite à identifier deux types de jugement

L'enseignant demande à l'élève d'identifier dans le texte du « Jules César » un jugement de préférence (une appréciation) exprimé par un ou plusieurs personnages. L'enseignant demande aussi d'y identifier un jugement de prescription (émettant un ordre, une incitation à poser une action) exprimé par un ou plusieurs personnages. Dans les deux cas, il demande d'associer à chacun des deux types de jugements le chiffre de la ligne sélectionnée et de l'écrire dans son cahier. Le travail peut être en équipe de deux ou trois (maximum). Alors, on écrit le nom du ou des coéquipiers. Pendant ce temps, l'encart suivant est projeté :

Jugement de préférence (par exemple; « tel choix est <i>préférable...</i> »)	
Jugement de prescription (par exemple; « <i>il faut que...</i> »)	

L'enseignant invite à dépister deux entraves au dialogue

L'enseignant invite à l'élève à identifier dans le texte du « Jules César » les deux entraves au dialogue suivantes : a) un appel aux émotions; b) un appel à la tradition, et d'y associer les chiffres de lignes sélectionnées. Le tout doit être écrit au cahier. Le travail peut être en équipe de deux ou trois (maximum). Pendant ce temps, l'encart suivant est projeté :

Appel aux émotions (détourner l'attention vers des réalités d'ordre affectif)	
Appel à la tradition (avancer un argument justifié du seul fait qu'il est soutenu par l'habitude)	

L'enseignant demande d'assigner leur place à quatre valeurs

L'enseignant explique brièvement ce qu'est une valeur (« un repère moral, ce qui guide notre réflexion éthique pour agir »). Puis, il demande à l'élève d'assigner dans le texte du « Jules César » la place des quatre valeurs suivantes : liberté, égalité, sécurité, stabilité. Il demande donc d'associer à chacune le ou les chiffre(s) de ligne(s) du texte et d'écrire le tout dans son cahier. Le travail peut être en équipe. Pendant ce temps, l'encart suivant est projeté :

Liberté	
Égalité	
Sécurité	
Stabilité	

Par la suite, l'enseignant demande d'associer les valeurs de chacun des deux camps adverses; soit celui de César, soit celui de Brutus. Pendant ce temps, l'encart suivant est projeté :

César	Brutus

Rétroaction à la partie formative du « Jules César » (CD1)

Maintenant, l'enseignant offre les services d'une rétroaction auprès des élèves pour la partie formative. Ceux-ci présentent leurs cahiers. Au besoin, l'enseignant les invite à faire les ajustements requis. Une rétroaction peut être menée devant toute la classe.

Partie sommative du « Jules César » (CD1)

La partie sommative vise à évaluer l'élève dans le cadre de la situation d'apprentissage et d'évaluation au niveau de la compétence Étudier des réalités culturelles.

L'élève a le choix entre l'écrit ou le dessin pour sa production sommative. Rappelons aussi que le choix du dessin est justifié par l'importance d'établir d'une pédagogie différenciée (Loi sur l'instruction publique, Québec, 2024, §19), *a fortiori* pour le groupe concerné.

L'écrit

Si l'élève choisit la production écrite, l'enseignant lui demande de répondre aux questions associées aux séquences du texte narratif (le « Jules César »). Le travail peut être en équipe de deux ou trois (maximum). Alors, on ajoute le(s) nom(s) du ou des coéquipier(s) au sien.

On relit le texte d'introduction (en *italique*). Puis, on répond aux 2 questions suivantes :

1) Dans quelle ville se situe l'action?	/4
2) Pourquoi les Romains acclament César?	/4

On relit le texte de l'acte 2, scène 1. Puis, on répond aux 3 questions suivantes :

3) En quelle année se situe l'action?	/4
---------------------------------------	----

4) En sachant l'histoire complète du « Jules César », on comprend mieux la mise en garde du devin. Quelle est-elle?	/4
5) Brutus est un sénateur. Il est aussi un spectateur du triomphe de César. Il regarde et il pense. Quel est le contenu de sa pensée?	/4

On relit le texte de l'acte 2, scène 2. Puis, on répond aux 5 questions suivantes :

6) Quelle est la date exacte de la scène?	/4
7) Quelle est la tradition que la lettre anonyme demande de respecter?	/4
8) Pour Shakespeare, quelle est la signification de la bougie qui éclaire mal?	/4
9) Qu'est-ce que Brutus et ses complices préparent?	/4
10) Quel est le signe d'un mauvais présage?	/4

On relit le texte de l'acte 3, scène 1. Puis, on répond aux 8 questions suivantes :

11) Quelle est la date exacte de la scène?	/4
12) À quel endroit dans Rome César se trouve-t-il?	/4
13) Combien de personnes entourent César avec des couteaux?	/4
14) A qui César s'adresse-t-il avant de mourir et quelle est sa relation avec cette personne?	/4
15) Cassius crie des valeurs dans les rues de Rome. À quelle régime politique sont-elles reliées?	/4
16) Qui préside les funérailles de César?	/4
17) Lors des funérailles, les Romains expriment quelle émotion?	/4
18) Quels sont les sentiments des Romains envers Brutus?	/4

On relit le texte de l'acte 5, scènes 1 et 5. Puis, on répond 5 questions suivantes :

19) Où Brutus s'enfuit (identifiez la ville et le pays)?	/4
20) Qu'arrive-t-il à Portia?	/4
21) Qu'est-ce que Marc-Antoine ordonne concernant Brutus?	/4
22) Quel lien unit Straton et Brutus?	/4
23) Lorsqu'il n'y a plus d'espoir, qu'arrive-t-il à Brutus?	/4

On relit le texte de conclusion (en *italique*). Puis, on répond aux 2 questions suivantes :

24) Qu'est-ce qui arrive à Marc-Antoine?	/4
25) Qui est le premier empereur romain?	/4

Dessin

Pour le dessin, l'enseignant présente à nouveau, au besoin, le modelage tiré du conte du « Petit Chaperon rouge » de Charles Perreault (*supra* p. 23-24). Toujours au besoin, il montre comment on peut juxtaposer des éléments (y compris du texte) dans un dessin et il invite à faire de même pour chaque séquence susmentionnée du « Jules César » (l'introduction, Actes 2,1; 2,2; 3,1; 5,1 et 5, la conclusion), comme dans une bande dessinée (*supra* p. 23-24).

Modalités d'évaluation du « Jules César » (CD1)

Grille d'évaluation – CD1 (50%)

Production sommative écrite ou au dessin (au choix de l'élève)	50%
--	-----

A	B	C	D	E
L'élève démontre qu'il maîtrise avec excellence des connaissances liées à des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise bien des connaissances liées à des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise des connaissances liées à des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise peu des connaissances liées à des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il ne maîtrise pas suffisamment des connaissances liées à des réalités culturelles
L'élève démontre qu'il maîtrise avec excellence une démarche de qualité	L'élève démontre qu'il maîtrise bien une démarche de qualité	L'élève démontre qu'il maîtrise une démarche de qualité	L'élève démontre qu'il maîtrise peu une démarche de qualité	L'élève démontre qu'il ne maîtrise pas suffisamment une démarche de qualité
L'élève démontre qu'il maîtrise avec excellence une compréhension des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise bien une compréhension des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise une compréhension des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise peu une compréhension des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il ne maîtrise pas suffisamment une compréhension des réalités culturelles

Critères de l'évaluation pour la production sommative écrite du *Jules César* (CD1)

Critère 1 (1^{ère} ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> L'élève répond aux questions adéquatement 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
	<ul style="list-style-type: none"> L'élève intègre adéquatement les concepts du texte narratif 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			

	<ul style="list-style-type: none"> L'élève emploie le vocabulaire approprié au texte narratif 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
	<ul style="list-style-type: none"> L'élève formule adéquatement une réponse provisoire à la question éthique 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
Critère 2 (2^e ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> L'élève établit des constats adéquats 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
Critère 3 (3^e ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> L'élève est en mesure d'expliquer et/ou d'interpréter adéquatement 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
	<ul style="list-style-type: none"> L'élève est en mesure d'intégrer différentes perspectives dans son interprétation 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
	<ul style="list-style-type: none"> L'élève est en mesure de mobiliser ses connaissances adéquatement 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			

Critères de l'évaluation pour la production sommative en dessin du *Jules César* (CD1)

Critère 1 (1^{ière} ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> L'élève traduit adéquatement en dessin les concepts du texte narratif 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
	<ul style="list-style-type: none"> Au besoin, l'élève emploie le vocabulaire approprié au texte narratif 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
Critère 2 (2^e ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> L'élève traduit en dessin des constats adéquats 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
Critère 3 (3^e ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> Par l'intermédiaire du dessin, l'élève est en mesure 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			

	d'expliquer et/ou d'interpréter adéquatement						
	<ul style="list-style-type: none"> Par l'intermédiaire du dessin, l'élève est en mesure d'intégrer différentes perspectives dans son interprétation 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
	<ul style="list-style-type: none"> Par l'intermédiaire du dessin, l'élève est en mesure de mobiliser ses connaissances adéquatement 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			

Planification (CD1)

Périodes 1-2 (75 minutesX2)	Périodes 3 (15 minutes)
<ul style="list-style-type: none"> Présentation de la situation d'apprentissage et d'évaluation, de la grille d'évaluation ainsi que de la planification Distribution du texte (« Jules César » de Shakespeare) et lecture à voix haute en classe Présentation des repères culturels Question éthique CD1 – Partie formative et rétroaction CD1 – Partie sommative (écrite ou dessinée) 	<ul style="list-style-type: none"> CD1 – Fin de la partie sommative

Partie formative du « Jules César » (CD2)

Valider la réponse à la question éthique

L'enseignant invite l'élève à relire sa réponse à la question éthique et a cherché parmi ses camarades de classe quelqu'un ayant un point de vue différent. En comparant le point de vue élaboré avec celui d'un autre, l'élève évalue s'il garde ou non ce premier point de vue. Dans un cas comme dans l'autre, il justifie le maintien du point de vue ou son changement. Chacun écrit au cahier ce qui résulte de l'exercice de validation. Pendant ce temps, l'encart suivant est projeté :

On valide sa réponse à la question éthique (*est-ce que César comme roi est bien pour Rome?*) en la comparant à celle d'un autre

- Par la suite, si on décide de conserver tel quel le point de vue on explique pourquoi
- Si on décide de le changer on en écrit les raisons

Rétroaction à la partir formative du « Jules César » (CD2)

Maintenant, l'enseignant offre les services d'une rétroaction auprès des élèves pour la partie formative. Ceux-ci présentent leurs cahiers. Au besoin, l'enseignant les invite à faire les ajustements requis. Une rétroaction peut être menée devant toute la classe.

Partie sommative du « Jules César » (CD2)

La partie sommative vise à évaluer l'élève dans le cadre de la situation d'apprentissage et d'évaluation au niveau de la compétence Réfléchir sur des questions éthiques.

L'élève a le choix entre l'écrit ou le dessin pour sa production sommative.

L'écrit

Si l'élève choisit la production écrite, l'enseignant lui demande de déployer à sa pleine mesure sa réponse à la question éthique. Le travail est individuel. Néanmoins, il peut être en partie en équipe de deux ou trois (maximum). Alors, on ajoute le(s) nom(s) du ou des coéquipier(s) au sien. Pendant ce temps, l'encart suivant est projeté :

Production sommative écrite – CD2 (50-100 mots)
Travail individuel
Développer un point de vue sur la question éthique en ses mots, en y intégrant: <ul style="list-style-type: none"> • Un autre point de vue et l'argumentation face à celui-ci pour le valider ou s'y objecter

Dessin

On suit les directives déjà énoncées pour la CD2 lors de la présentation de la première situation d'évaluation et d'apprentissage (*supra*, p. 27-28).

Modalités d'évaluation du « Jules César » (CD2)

Grille d'évaluation – CD2 (50%)

Production sommative écrite ou en dessin (au choix de l'élève)	50%
--	-----

A	B	C	D	E
L'élève démontre qu'il maîtrise avec excellence des connaissances liées à des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise bien des connaissances liées à des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise des connaissances liées à des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise peu des connaissances liées à des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il ne maîtrise pas suffisamment des connaissances liées à des réalités culturelles
L'élève démontre qu'il maîtrise avec excellence une démarche de qualité	L'élève démontre qu'il maîtrise bien une démarche de qualité	L'élève démontre qu'il maîtrise une démarche de qualité	L'élève démontre qu'il maîtrise peu une démarche de qualité	L'élève démontre qu'il ne maîtrise pas suffisamment une démarche de qualité
L'élève démontre qu'il maîtrise avec excellence le développement d'un point de vue	L'élève démontre qu'il maîtrise bien le développement d'un point de vue	L'élève démontre qu'il maîtrise le développement d'un point de vue	L'élève démontre qu'il maîtrise peu le développement d'un point de vue	L'élève démontre qu'il ne maîtrise pas suffisamment le développement d'un point de vue

Complément d'évaluation pour la production écrite du « Jules César » (CD2)

Critère 1 (1^{ère} ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> L'élève intègre adéquatement les concepts du texte narratif 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
	<ul style="list-style-type: none"> L'élève emploie le vocabulaire approprié au texte narratif 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
Critère 2 (2^e ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> L'élève évalue et compare adéquatement les raisonnements en présence 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
Critère 3 (3^e ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> L'élève déploie à sa pleine mesure sa réponse à la question éthique 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			

Critères de l'évaluation pour la production sommative en dessin du « Jules César » (CD2)

Critère 1 (1^{ière} ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> L'élève traduit adéquatement en dessin les concepts du texte narratif 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
	<ul style="list-style-type: none"> Au besoin, l'élève emploie le vocabulaire approprié au texte narratif 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
Critère 2 (2^e ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> Par l'intermédiaire du dessin, l'élève évalue et compare adéquatement les raisonnements en présence 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
Critère 3 (3^e ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> Par l'intermédiaire du dessin, l'élève déploie à sa pleine mesure sa réponse à la question éthique 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			

Planification – CD2

Période 3 (60 minutes)
<ul style="list-style-type: none"> CD2 – Valider sa réponse éthique (partie formative) CD2 – Déployer à sa pleine mesure un point de vue (partie sommative, écrite ou dessinée)

Enfin, après l'évaluation l'enseignant note pour chaque élève deux commentaires dans son cahier pour donner suite à cette première situation d'apprentissages et d'évaluation :

« Jules César »
Nom :
Groupe :
Un point fort :
Un défi à relever :

Quelques corrigés de la deuxième situation d'apprentissage et d'évaluation

Mention des bons numéros associés aux segments du texte narratif

Jugement de préférence (par exemple; « tel choix est <i>préférable...</i> »)	18
Jugement de prescription (par exemple; « <i>il faut...</i> »)	7 ou 8 ou 19

Appel aux émotions (détourner l'attention vers des réalités d'ordre affectif)	17
Appel à la tradition (avancer un argument justifié du seul fait qu'il est soutenu par l'habitude)	7 ou 9

Liberté	15
Égalité	15
Sécurité	18
Stabilité	18

César	Brutus
Sécurité	Liberté
Stabilité	Égalité

Situation d'apprentissage et d'évaluation à l'aide de la pièce « Phèdre » de Racine

La plus courte des trois situations d'apprentissage et d'évaluation, celle portant sur « Phèdre », n'est pas des moindres. La pièce est, pour plusieurs critiques réputés, le chef-d'œuvre inégalé du théâtre du classicisme français. « Phèdre » met de l'avant la règle d'or du poète romain antique Ovide (par le biais d'une lettre d'amour fictive de Didon à Énée dans ses « Héroïdes »), laquelle mise sur la présence de la vérité du cœur pour entrer authentiquement en relation avec autrui. Pour Ovide, comme pour Racine, l'auteur du « Phèdre », c'est la règle d'or d'une vie pleinement épanouie. Cette règle d'or interpellera encore.

Présentation générale

En classe, l'enseignant présente spontanément la situation d'apprentissage et d'évaluation, puis la grille d'évaluation ainsi que la planification.

Il pose des questions sur les connaissances antérieures reliées au sujet (Racine, Corneille, Molière, La Fontaine, Versailles, le roi Louis XIV en France, etc.). Les élèves lui répondent spontanément. L'exercice permettra d'étayer les apprentissages.

Lecture du « Phèdre »

<p>Texte narratif</p> <p>« Phèdre » (Racine), version simplifiée et adaptée soumise à l'élève (lecture faite à voix haute en classe, avec un ton de circonstances)</p>
--

Dialogue 1

1		<i>Le roi Thésée, mari de Phèdre, l'a délaissée au profit d'amours interdits loin de leur ville de Trézène, en Grèce. Phèdre est seule et le croit mort. Phèdre cache aussi un lourd secret : elle éprouve une grande passion amoureuse pour son beau-fils, le jeune Hippolyte, fils de Thésée né d'une union précédente. Or, ce dernier ne le sait pas encore.</i>
2	PHÈDRE (<i>debout, ferme, seule sur la scène</i>)	Je meurs! Je me meurs d'amour!
3	CÈNONE, <i>la servante de Phèdre</i>	Madame, quel est votre secret? N'hésitez pas à me le confier, je suis votre servante et j'étais votre chère nourrice lorsque vous étiez enfant. Bref, je suis comme une mère pour vous
4	PHÈDRE	Mon secret est terrible! Je n'ose l'avouer, je n'ose m'en confesser!
5	CÈNONE	Faites-moi confiance Madame la reine, cela vous fera un grand bien de tout me dire et je pourrais vous conseiller
6	PHÈDRE (<i>elle s'assoit, se sentant faiblir</i>)	J'hésite à vous révéler mon terrible secret. Mais, comme vous m'y inviter, je vais me soulager la conscience. J'en ai si grand besoin
7	CÈNONE	Allez, cela vous fera du bien
8	PHÈDRE (<i>se redressant, debout comme criant à elle-même</i>)	J'aime, j'aime Hippolyte! Et je l'aime d'un amour fou!
9	CÈNONE	Ciel! Je ne m'attendais pas à un aveu pareil!
10	PHÈDRE (<i>s'assoit à nouveau, comme abattue</i>)	À mon âge, j'en ai honte
11	CÈNONE	C'est assez embarrassant, il est vrai, pour une femme de votre âge... Mais, vous pouvez détourner votre amour au profit de votre intérêt, en installant

		Hippolyte sur le trône en l'absence de son père et de votre mai et de l'entourer de tout vos bons soins pour le flatter et le manipuler ainsi à votre aise
12	PHÈDRE (<i>se relève, debout, bien droite</i>)	J'écoute vos conseils, mais, ils me laissent sur ma faim. J'ai surtout faim d'une relation authentique, d'une relation partagée qui est vraie, passionnée et unique avec ma flamme!
13	CÈNONE	Je vous ne le recommande pas Madame. Sachez bien calculer chacun de vos gestes en utilisant surtout votre raison. Vous êtes reine, ne l'oubliez pas! Endurcissez votre cœur!
14	PHÈDRE (<i>quittant sa servante de ce pas</i>)	Je n'oublie pas que je suis reine! Mais, j'ai surtout un cœur, une âme. Bref, je suis humaine, et je veux donner sens à ma vie à tout prix avec tout ce que je suis et non pas à moitié. Pour moi, cela importe plus que tous les royaumes du monde!
15	CÈNONE (<i>d'un air navré</i>)	Soit Madame...

Dialogue 2

16		<i>Hippolyte est seul. Il est un beau jeune homme, mais, il a un grand défaut : il est misogyne; c'est-à-dire qu'il n'aime pas les femmes. Plus encore, il refuse l'amour. Pour lui, l'amour humain est un signe de faiblesse</i>
17	PHÈDRE (<i>s'avançant, debout, vers lui, toute tremblante</i>)	Hippolyte!
18	HIPPOLYTE	Quoi donc, vous que j'honore comme ma mère?
19	PHÈDRE (<i>se jetant à ses genoux</i>)	Je dois me confesser d'un lourd secret. Le garder dans mon cœur n'est pas suffisant
20	HIPPOLYTE (<i>très surpris</i>)	Vous me faites peur, de quoi s'agit-il?
21	PHÈDRE (<i>se redressant, debout</i>)	Je vous aime, vous qui êtes comme mon fils!
22	HIPPOLYTE (<i>confus</i>)	Mais, c'est normal que vous m'aimiez, vous êtes comme ma mère, vous êtes l'épouse de mon père Thésée
23	PHÈDRE (<i>avouant tout, debout, bien droite</i>)	Il y a plus! Je vous aime passionnément, comme on aime dans l'amour conjugal!
24	PHÈDRE (<i>poursuivant, encore debout</i>)	Et lorsque je fais une offrande aux dieux au temple, c'est à vous qu'au fond de mon cœur je pense. Car, partager un amour authentique est la plus belle dévotion qui soit pour les dieux et à partir de cette offrande tout rayonne sereinement!
25	HIPPOLYTE (<i>figé d'effroi</i>)	Je crains d'avoir trop bien entendu

26	PHÈDRE (<i>toujours debout, bien droit, face à face</i>)	Je vous aime Hippolyte! Mon cœur est à vous!
27		<i>D'un regard foudroyant, Hippolyte lui montre son dégoût et sa désapprobation. Il s'apprête à fuir Phèdre plutôt que de répondre comme un homme. Alors, Phèdre se jette sur l'épée d'Hippolyte pour la prendre et se suicider avec celle-ci. Mais, l'épée tombe du fourreau et dévale l'escalier du palais, hors de leur portée. Dans sa fuite, Hippolyte se retrouve donc sans épée. Phèdre reste</i>
28	PHÈDRE (<i>profondément troublée et s'assoissant à nouveau</i>)	J'ai honte! J'ai davantage honte de mon aveu que de ma passion! Je suis perdue!
29		<i>Dans la ville de Trézène, maintenant la rumeur court que la reine aime passionnément son beau-fils, Hippolyte</i>

Dialogue 3

30		<i>Thésée, que l'on croyait mort, revient. Il entend toutes sortes de rumeurs au sujet de Phèdre et d'Hippolyte. Furieux, Thésée croit comprendre que son fils, Hippolyte, a voulu violer Phèdre, son épouse! Il le convoque au palais</i>
31	THÉSÉE (<i>devant Hippolyte silencieux</i>)	Que vois-je en plus d'avoir entendu le pire? Vous n'avez pas votre épée au fourreau comme un prince doit la porter? Vous êtes un faible, une mauviette indigne d'être mon fils! Je vous envoie donc en mission sans escorte. Et silence! Je ne vous accorde pas le droit d'un mot
32		<i>Hippolyte se retire. Il quitte le palais et part en mission dans le respect de l'ordre de son père. Malheureusement, Hippolyte tombe dans un guet-apens. Sans épée, il meurt. Lorsque Thésée l'apprend, il pleure amèrement</i>
33	UN SERVITEUR DU PALAIS	Majesté, il ne convient pas de pleurer un coupable
34	THÉSÉE	Je ne pleure pas un coupable, je pleure le fils que je n'ai jamais eu et que j'aurais voulu avoir : violent comme moi, passionné comme moi jusqu'à l'infidélité s'il le faut, et toujours prêt à se quereller!

Dialogue 4

35		<i>Apprenant à son tour la mort d'Hippolyte, Phèdre croit devenir folle. Maintenant, toute la ville s'entend pour dire que c'est elle la vraie coupable et non pas Hippolyte. Toute la ville la juge sévèrement et l'accuse aussi de la mort de ce dernier. Phèdre est déchirée entre ses sentiments amoureux et cette réprobation générale qui l'isole encore plus</i>
36	PHÈDRE (<i>assise, effondrée</i>)	Je suis si confuse! Une partie de moi me dit que j'ai tellement raison d'aimer Hippolyte puisque c'est la vérité de mon cœur. Une autre partie me réproouve, comme tout le monde dans Trézène. Même le silence des dieux m'est

		réprobateur. À cause de cela, je n'ose me présenter à nouveau devant mon époux qui m'a pourtant ordonné de comparaître aujourd'hui devant lui au palais
37	PHÈDRE	Il ne me reste qu'une chose à faire, prendre un poison mortel et m'enlever la vie! Sans Hippolyte, rien ne vaut!
38		<i>Après avoir pris le poison mortel en retrait, Phèdre se présente au palais comme son mari l'avait ordonné. Phèdre s'avance, chancelante et pâle, devant Thésée</i>
39	THÉSÉE (<i>la dévisageant, cachant mal sa colère</i>)	Donne-moi ta version des faits reine! Et tu as avantage à être convaincante!
40		<i>Phèdre reste debout, marmonnant des paroles inaudibles. Sa vue s'embrouille. Elle est mourante. On l'entend à peine marmonner quelque chose : elle dit tout bas rejoindre l'amour de sa vie, Hippolyte pour vivre ensemble, en communion éternelle, dans la mort. Puis, Phèdre meurt</i>

Partie formative. Questions à choix objectifs sur le « Phèdre » (CD1 et CD2)

<p>1. Quelle est la ville et dans quel pays se déroule l'action de la tragédie « Phèdre » de Racine? Encercler ou surligner la bonne réponse (2,5%)</p>	
a) Rome, en Italie	b) Trézène, en Italie
c) Trézène, en Grèce	d) Athènes, en Grèce
<p>2. Dans « Phèdre », quels sont les principaux défauts de Thésée? Encercler ou surligner la meilleure réponse (5%)</p>	
a) Thésée est violent, infidèle et querelleur	b) Thésée est incapable de bien juger la situation
c) Thésée est violent, infidèle, querelleur et incapable de bien juger la situation	d) Comme dans l'« Œdipe à Colone » (de Sophocle), Thésée est un grand sage annonçant Périclès
<p>3. Quels sont les principaux défauts d'Œnone, la servante de Phèdre? Encercler ou surligner la bonne réponse (2,5%)</p>	
a) Œnone se vante seulement d'avoir été la nourrice de Phèdre	b) Œnone est opportuniste (elle calcule uniquement les chances de la reine d'acquérir davantage de pouvoirs)
c) Œnone s'endurcit le cœur et prodigue de mauvais conseils à la reine	d) Œnone est opportuniste, s'endurcit le cœur et prodigue de mauvais conseils à la reine

4. Comment Phèdre conçoit l'offrande parfaite à adresser aux dieux au temple? Encerchez ou surlignez la bonne réponse (2,5%)

a) Pour Phèdre, il suffit d'avoir une brève pensée pour son amoureux pour plaire aux dieux	b) Pour Phèdre, le désir sincère d'un amour authentique qui soit partagé et qui rayonne sereinement est l'offrande parfaite à adresser aux dieux
c) Pour Phèdre, l'offrande parfaite aux dieux est son amour secret pour Hippolyte	d) Pour Phèdre, les dieux doivent bénir sa passion pour Hippolyte, comme c'est le cas pour toute la population de Trézène

5. Quels sont les principaux défauts d'Hippolyte dans la tragédie « Phèdre » de Racine? Encerchez ou surlignez la bonne réponse (2,5%)

a) Hippolyte fuit constamment au lieu de répondre à Phèdre. De plus, il a perdu son épée	b) Il n'est pas violent, infidèle et querelleur comme son père, Thésée
c) Hippolyte est misogyne et il fuit au lieu de répondre à Phèdre	d) Hippolyte n'ose pas devenir un homme qui affronte les situations rencontrées

6. Dans une lettre d'amour fictive écrite par le poète romain Ovide (au premier siècle de notre ère), Didon, la reine de Carthage, en Tunisie, reproche à Énée, le fondateur de ce qui deviendra Rome, de l'avoir quitté alors que, selon elle, un amour authentique et partagé a préséance sur toute entreprise voulue par les dieux. Associez à chacun des deux personnages de cette lettre fictive écrite par Ovide, le personnage correspondant dans le « Phèdre » (2,5%) :

Didon	a) Phèdre b) Œnone
Énée	c) Thésée d) Hippolyte

7. Pour écrire sa tragédie, Racine s'est inspiré en partie de qui au sujet de l'amour authentique? Encerchez ou surlignez la bonne réponse (2,5%)

a) Du roi du temps de 1677, soit Louis XIV, roi de France	b) Du poète latin Ovide
c) D'« Œdipe à Colone » (de Sophocle)	d) Du « Jules César » de Shakespeare

8. Pour mourir, Phèdre prend un poison mortel. Associez la bonne ligne au dialogue 1 qui fait déjà mention de sa mort et encerchez le numéro correspondant (5%)

a) 2	b) 27
c) 1	d) 32, 35 et 40

9. Selon les indices à notre disposition dans la tragédie, quel est le plus probable : le personnage (Phèdre) prend-t-il le poison mortel sur scène ou hors de la scène? Encerclez ou surlignez la bonne réponse (2,5%)

a) Hors de la scène

b) Sur scène

10. Mis à part Ovide, quel est l'autre auteur dont Racine s'est inspiré pour sa tragédie? Encerclez ou surlignez la bonne réponse (2,5%)

a) Sénèque

b) Shakespeare

c) Corneille

d) La Rochefoucauld

Rétroaction à la partie formative du « Phèdre » (CD1 et CD2)

Maintenant, l'enseignant offre les services d'une rétroaction auprès des élèves pour la partie formative. Ceux-ci présentent leurs réponses au questionnaire. Au besoin, l'enseignant les invite à faire les ajustements requis. Une rétroaction peut être menée devant toute la classe.

Partie sommative du « Phèdre » (CD1)

La partie sommative vise à évaluer l'élève dans le cadre de la situation d'apprentissage et d'évaluation au niveau de la compétence Étudier des réalités culturelles.

L'élève a le choix entre l'écrit ou le dessin pour sa production sommative au cahier (*supra*, p. 23-24).

Résumez l'ensemble du « Phèdre » en vos mots (50-200 mots) ou en faire un dessin ou, d'une manière plus élaborée, comme dans les cases d'une bande dessinée (selon les modalités des deux situations d'apprentissage et d'évaluation précédentes concernant cette option)

Modalités d'évaluation du « Phèdre » (CD1)

Grille d'évaluation – CD1 (50%)

Production sommative écrite ou au dessin (au choix de l'élève)	25% sur 50% pour l'ensemble qui sert à évaluer la CD1
--	---

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

L'élève démontre qu'il maîtrise avec excellence des connaissances liées à des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise bien des connaissances liées à des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise des connaissances liées à des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise peu des connaissances liées à des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il ne maîtrise pas suffisamment des connaissances liées à des réalités culturelles
L'élève démontre qu'il maîtrise avec excellence une démarche de qualité	L'élève démontre qu'il maîtrise bien une démarche de qualité	L'élève démontre qu'il maîtrise une démarche de qualité	L'élève démontre qu'il maîtrise peu une démarche de qualité	L'élève démontre qu'il ne maîtrise pas suffisamment une démarche de qualité
L'élève démontre qu'il maîtrise avec excellence une compréhension des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise bien une compréhension des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise une compréhension des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise peu une compréhension des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il ne maîtrise pas suffisamment une compréhension des réalités culturelles

Critères de l'évaluation pour la production sommative écrite du « Phèdre » (CD1)

Critère 1 (1^{ière} ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> L'élève traduit adéquatement en dessin les concepts des 4 dialogues 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
	<ul style="list-style-type: none"> Au besoin, l'élève emploie le vocabulaire approprié aux 4 dialogues 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
Critère 2 (2^e ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> L'élève traduit en dessin des constats adéquats dans son processus de reconstruction 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
Critère 3 (3^e ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> Par l'intermédiaire du dessin, l'élève est en mesure d'expliquer et/ou d'interpréter adéquatement chaque dialogue 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			

	<ul style="list-style-type: none"> Par l'intermédiaire du dessin, l'élève est en mesure d'intégrer différentes perspectives dans son interprétation des 4 dialogues 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
	<ul style="list-style-type: none"> Par l'intermédiaire du dessin, l'élève est en mesure de mobiliser ses connaissances adéquatement 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			

Planification – CD1

Période 1 (40 minutes)
<ul style="list-style-type: none"> CD1(+CD2) Répondre aux questions à choix objectifs CD1, production sommative écrite ou en dessin

Partie sommative du « Phèdre » (CD2)

L'enseignant présente en classe l'encart qui suit ainsi que son contenu :

<p>Par l'écrit au cahier (50-100 mots) ou par le dessin selon les modalités des deux situations d'apprentissage et d'évaluation précédentes concernant cette option (<i>supra</i>, p. 27-28), prenez position en répondant à la question éthique suivante</p> <p><i>Est-ce que Phèdre avait raison de confesser son amour à Hippolyte ou aurait-il valu mieux qu'elle se taise ou s'endurcisse le cœur?</i></p> <p>Avant d'écrire, confrontez votre point de vue choisi auprès de quelqu'un d'autre dans la classe, ensuite précisez pourquoi vous changez ou gardez ce point de vue</p>
--

Modalités d'évaluation du « Phèdre » (CD2)

Grille d'évaluation – CD2 (50%)

Production sommative écrite ou en dessin (au choix de l'élève)	50%
--	-----

A	B	C	D	E
L'élève démontre qu'il maîtrise avec excellence des connaissances liées à des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise bien des connaissances liées à des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise des connaissances liées à des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il maîtrise peu des connaissances liées à des réalités culturelles	L'élève démontre qu'il ne maîtrise pas suffisamment des connaissances liées à des réalités culturelles
L'élève démontre qu'il maîtrise avec excellence une démarche de qualité	L'élève démontre qu'il maîtrise bien une démarche de qualité	L'élève démontre qu'il maîtrise une démarche de qualité	L'élève démontre qu'il maîtrise peu une démarche de qualité	L'élève démontre qu'il ne maîtrise pas suffisamment une démarche de qualité
L'élève démontre qu'il maîtrise avec excellence le développement d'un point de vue	L'élève démontre qu'il maîtrise bien le développement d'un point de vue	L'élève démontre qu'il maîtrise le développement d'un point de vue	L'élève démontre qu'il maîtrise peu le développement d'un point de vue	L'élève démontre qu'il ne maîtrise pas suffisamment le développement d'un point de vue

Complément d'évaluation pour la production sommative écrite du « Phèdre » (CD2)

Critère 1 (1^{ière} ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> L'élève intègre adéquatement les concepts du texte narratif 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
	<ul style="list-style-type: none"> L'élève emploie le vocabulaire approprié au texte narratif 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
Critère 2 (2^e ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> L'élève évalue et compare adéquatement les raisonnements en présence 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
Critère 3 (3^e ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> L'élève déploie à sa pleine mesure sa réponse à la question éthique 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			

Critères de l'évaluation pour la production sommative en dessin du « Phèdre » (CD2)

Critère 1 (1^{ière} ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> L'élève traduit adéquatement en 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			

	dessin les concepts du texte narratif						
	<ul style="list-style-type: none"> Au besoin, l'élève emploie le vocabulaire approprié au texte narratif 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
Critère 2 (2^e ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> Par l'intermédiaire du dessin, l'élève évalue et compare adéquatement les raisonnements en présence 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			
Critère 3 (3^e ligne horizontale)	<ul style="list-style-type: none"> Par l'intermédiaire du dessin, l'élève déploie à sa pleine mesure sa réponse à la question éthique 	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	B	C	D	E
A	B	C	D	E			

Planification – CD2

Période 1 (20 minutes)
<ul style="list-style-type: none"> CD2, production sommative écrite ou en dessin

Enfin, après l'évaluation l'enseignant note pour chaque élève deux commentaires dans son cahier pour donner suite à cette première situation d'apprentissages et d'évaluation :

« Phèdre »
Nom :
Groupe :
Un point fort :
Un défi à relever :

Le corrigé du questionnaire de la troisième situation d'apprentissage et d'évaluation

1	c
2	c
3	d
4	b
5	c
6	Didon : a Énée : d
7	b
8	a
9	a
10	a

ANALYSE DES TROIS SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

« C'est « cool » de travailler sur Jules César! » lance un élève pendant la deuxième situation d'apprentissage et d'évaluation. En classe, plusieurs paraissaient amusés et se prêtaient volontiers à l'exercice; celui de s'adonner à cette nouvelle manière de travailler. L'atmosphère était souvent bon enfant. Parfois, de petites blagues anodines fusaient au sujet de l'un ou l'autre personnage (par exemple, un élève écrivait dans la marge de son cahier : « salade César »). Tout cela témoigne d'un certain plaisir d'apprendre.

Parmi les trois situations d'apprentissage et d'évaluation, travailler sur le « Phèdre » n'a pas eu tous les résultats escomptés. La brève mention que l'histoire repose sur un relation amoureuse interdite n'a pas bien passé. Un élève ayant un ascendant sur le groupe a lâché avec froideur : « c'est une histoire bien étrange! » Un autre a dessiné dans son cahier un emoji signalant qu'il était déconcerté. Vraisemblablement, il y a eu un raté. Aurait-il fallu insister, comme Mauron (1957, p. 152) sur la légalité d'une telle relation dans certaines circonstances selon la loi athénienne? Ou aurait-il mieux valu tout bonnement tronquer le « Phèdre »? Une manière de se sortir partiellement du dilemme serait peut-être de l'utiliser comme modelage pour les deux autres situations d'apprentissage et d'évaluation. L'avantage envisagé est que cela permettrait aux élèves d'apprivoiser plus à fond ce qu'on attend d'eux d'un point de vue méthodologique, sans que le contenu en vienne à accaparer excessivement l'attention.

Hormis cela, le moment fort des trois situations d'apprentissage et d'évaluation consiste en une rétroaction de l'enseignant auprès d'un élève éprouvant des difficultés à se forger un point de vue dans le cadre de la deuxième situation d'apprentissage et d'évaluation (celle sur le « Jules César »). Alors, l'élève a été placé assis en retrait des autres élèves dans la classe, près du tableau. Également assis, l'enseignant cherchait à l'accompagner au mieux, en ayant à cœur le respect de son autonomie. L'évocation de valeurs comme la liberté, l'égalité, n'aidant pas vraiment la cause, l'enseignant changea de stratégie et parla maintenant des personnages du « Jules César » et de leurs motivations contradictoires. Ensuite, il invita l'élève à lui dire ce

qu'il pensait de tout cela. Après quelques secondes d'hésitation, l'élève délia sa langue et commença à se prononcer sur l'une ou l'autre des motivations des personnages. À un moment donné, la conversation sur le sujet était devenue fluide et le contenu suffisamment satisfaisant pour que la compétence attendue de l'élève soit maîtrisée (Réfléchir sur des questions éthiques), *via* l'élaboration d'un point de vue appuyé sur l'argumentation. En rétrospective, il s'est avérée que la stratégie utilisée (le recours à des personnages d'une pièce de théâtre) a permis à l'élève de se tirer d'affaire, *a fortiori* dans le cadre d'une conversation vécue le plus naturellement possible avec l'enseignant.

Plus encore, l'autonomie de l'élève était sauve!

Une telle expérience donne à penser; c'est un pas dans la bonne direction. Elle concourt à donner raison à Rorty (2001) et à Citton (2010) au sujet de l'importance de fournir une médiation (comme une pédagogie de la culture et une didactique) appropriée au débutant, au moins en vue de la maîtrise de la deuxième compétence de Culture et citoyenneté québécoise (Réfléchir sur des questions éthiques).

Enfin, bien que nos attentes à l'égard des trois situations d'apprentissage et d'évaluation vécues se soient avérées assez satisfaisantes – ne serait-ce qu'à cause du moment heureux mentionné plus haut – on est encore loin de la coupe aux lèvres pour consacrer le genre comme socle du curriculum scolaire, comme Dumont en est venu à le souhaiter dans « Raisons communes » (2008, p. 661). Tant mieux si des chefs-d'œuvre de la littérature mondiale soient consacrés, il reste toutefois à s'assurer qu'y recourir fait en sorte que le tout fonctionne rondement dans le cadre de programmes du XXI^e siècle au secondaire et ce, selon les standards actuels des sciences de l'éducation.

CONCLUSION

Notre essai professionnel a reposé sur la volonté d'opérer comme un coup de sonde propice au développement d'une riche pédagogie de la culture et d'une didactique qui lui soit concomitante. Pour

nous, cela répondrait à un manque du programme Culture et citoyenneté québécoise. Pour ce faire, on a cherché à fonctionner dans le cadre conceptuel d'une approche valorisant les « classiques » à la fois comme terreau culturel et, *in extenso*, comme outils didactiques. En classe, on a fait preuve d'une créativité didactique appuyée, d'une part, sur le programme Culture et citoyenneté québécoise et, d'autre part, sur « Le Lieu de l'homme » de Fernand Dumont, lequel a servi d'amorce comme la démarche de Chevallard (1991) y invite. Par le biais de Dumont, on a poursuivi notre réflexion jusqu'à Rorty (2001) et à Citton (2010) avant de revenir à la valeur sûre qu'est encore, pour nous, le livre « Humain, trop humain » (1878) de Nietzsche en matière de référence pour l'apport des « classiques » en éducation.

Pour terminer notre propos, nous proposons un exercice complémentaire pour mieux comprendre les rouages menant de la culture première à la culture seconde dans « Le Lieu de l'homme ». Ledit exercice aide à mieux entrevoir ce qui cherche à y prendre forme.

« Le Lieu de l'homme »

Culture première	Culture seconde
La culture familière (qu'on catégorise comme connaissances)	<ul style="list-style-type: none"> a) L'individu s'efforce de dégager des significations de la culture première b) L'individu cherche à intégrer son don propre dans une situation historique donnée de sa société d'appartenance

Figure 3 - Culture première, culture seconde dans « Le Lieu de l'homme »

L'organisation de tels rouages dans « Le Lieu de l'homme » s'inspirerait de l'essai « Littérature et sociologie » (1904) de Lanson pour qui il y a le « moi » subjectif et le « moi » social (intersubjectif) comme Peyre l'expose (1965, p. 67). Pour Lanson, la « culture première » doit faire preuve d'un profil bas. Lanson préfère s'attarder aux connaissances à catégoriser aux fins de la « culture seconde » qu'il subdivise par la suite d'une manière différente de celle de Dumont. En effet, pour Lanson, le créateur (c'est-à-dire l'interprétant, l'individu qui s'efforce de dégager des significations des connaissances) n'advient à son plein

épanouissement qu'en faisant en sorte que d'autres créés grâce à lui. De façon synthétique, cela se présente comme suit :

Lanson (« Littérature et sociologie », 1904)

Culture première	Culture seconde
Connaissances catégorisées	a) Un créateur (soit l'individu s'efforçant de dégager des significations des connaissances) b) Un créateur fait en sorte que d'autres créés avec lui

Figure 4 - Lanson (« Littérature et sociologie », 1904)

Pour Michelet, c'est un peu plus complexe. Pour l'emploi du rapport du « soi » au « soi » de Michelet dans « Le Lieu de l'homme », Dumont se réfère à Haac (p. 134). Pour Haac (1951, p.110-111), Michelet campe un premier « soi » qui englobe ce qui correspond à la culture première de Dumont ainsi que la première déclinaison de sa culture seconde. Puis, le deuxième « soi » n'advient que par la médiation de la grande marche de l'Histoire qui le « baptise ». Lanson trouvait Michelet un peu trop lyrique à son goût avec son mysticisme républicain. Également pour Lanson, Michelet prenait un peu trop ses aises envers les connaissances scientifiques sur lesquelles on doit s'appuyer. Mais, l'adresse de Michelet à rallier bon nombre de ses concitoyens grâce à son interprétation passionnée de l'Histoire a séduit Dumont. En résumé, le rapport du « soi » au « soi » chez Michelet se présente comme suit :

Michelet

Culture première	Culture seconde
a) La culture familière (qu'on catégorise comme connaissances)	L'individu dans son intégralité, conscient de sa place dans la grande marche de l'Histoire

b) L'individu s'efforçant de dégager des significations	
---	--

Figure 5 – Michelet et la grande marche de l'Histoire

Compte tenu de son insistance dans « Le Lieu de l'homme » sur les modalités des connaissances à acquérir et à déployer, Dumont se rapproche plutôt de « La structure des révolutions scientifiques » (1962) de Kuhn; où l'accumulation des connaissances doit toujours et brillamment se combiner avec la puissance de l'interprétation pour opérer une véritablement percée scientifique digne d'intérêt.

Enfin, avec Chevallard (1991), l'écart entre le « savoir savant » et le « savoir enseigné » nous a permis d'aménager une espace de créativité didactique, d'une part, appuyé sur l'amorce qu'est « Le Lieu de l'homme » (le « savoir savant ») et, d'autre part, accommodé à Culture et citoyenneté québécoise (le « savoir enseigné »). Dans cet écart problématisé, le livre « Humain, trop humain » (1878) de Nietzsche demeure encore une référence prometteuse. Cependant, il reste du pain sur la planche pour arriver à une solution qui soit entièrement satisfaisante.

RÉFÉRENCES

- Barthes, R., Marty, E. (1993). Œuvres complètes. Tome 1 : 1942-1965. Seuil
- Bonnard, A. (1992). La Tragédie et l'homme : études sur le drame antique. Éditions de l'Aire
- Buzan, T., Buzan, B., Harrison, J., et Bouvier, M. (2019). Mind map® : dessine-moi l'intelligence, libérez votre créativité, boostez votre mémoire, transformez votre vie. Eyrolles
- Chevallard, Y. (1995). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné (2^{ème} édition). La pensée sauvage
- Citton, Y. (2010). L'avenir des humanités : économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation. La découverte
- Dumont, F., et Cantin, S. (2008). Œuvres complètes de Fernand Dumont. Presses de l'Université Laval
- Fontenelle (1971). Nouveaux dialogues des morts (nouvelle édition). Didier
- Guernier, M.-C., Barré-De Minac, C., Brissaud, C., et Mout, T. (2017). Ces lycéens en difficulté avec l'écriture et avec l'école. UGA
- Haac, O. A. (1951). Les principes inspireurs de Michelet : sensibilité et philosophie de l'Histoire. Yale University Press
- Kuhn, T. S., Meyer, L., et Luminet, J.-P. (2018). La structure des révolutions scientifiques (nouvelle édition). Flammarion
- Lichtenberger, H. (1928). *La philosophie de Nietzsche* (nouvelle édition). Alcan
- Loroux, N. (1999). La voix endeuillée : essai sur la tragédie grecque. Gallimard
- Mauron, C. (1969). L'inconscient dans l'œuvre et la vie de Racine. Jose Corti
- Michelet, J. (1987). *Le peuple* (nouvelle édition). Académie Goncourt
- Ministère de l'Éducation. Direction générale de la formation des jeunes (2023). Programme Culture et citoyenneté québécoise : éducation secondaire : programme de formation de l'école québécoise. Gouvernement du Québec <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/programmes/PFEQ-culture-citoyennete-quebecoise-Secondaire.pdf>
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (à jour au 4 mars 2025). Loi sur l'instruction publique. Gouvernement du Québec <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/tdm/lc/l-13.3>
- Nietzsche, F. (2019). Humain, trop humain : un livre pour esprits libres (nouvelle édition). Flammarion
- Ovide, Bornecque, H., Porte, D., Prévost, M. et Faure, A. (2024). Héroïdes. Les Belles Lettres
- Peyre, H. (1965). Gustave Lanson : essai de méthode, de critique et d'histoire littéraire. Hachette
- Racine, J. (2015). Phèdre (nouvelle édition). Libro

Rorty, R. (2001). Redemption from egotism: James and Proust as spiritual exercises. *Telos*, 3(3), 243–263.
<https://doaj.org/article/2db72e9e14944c66bd4637a4b3ede707>

Shakespeare, W., Hugo, F.-V., et Landré-Augier, G. (1965). *Titus Andronicus, Jules César, Antoine et Cléopâtre, Coriolan* (nouvelle édition). GF-Flammarion

Sophocle, Arteau McNeil, R., et Vachon, M. (2017). *Antigone*. Résurgences