

Monique Lebrun

Université du Québec à Montréal

## Accéder à la lecture par l'expression dramatique

**I**l faut trouver, pour amener à la lecture les adolescents récalcitrants, des chemins nouveaux qui les impliquent davantage. J'expose ici les résultats d'une expérimentation conduite auprès d'élèves faibles lecteurs de 13 et 14 ans. Ceux-ci ont été regroupés en équipes, chacune ayant à lire un roman policier spécifique. Les élèves de l'équipe devaient ensuite écrire le script d'un procès basé sur l'histoire policière en question et le jouer devant l'ensemble de la classe. Évoquant la modalité émotionnelle et identificatoire de lecture de Leenhardt, de même que la théorie de la zone proximale de développement de Vygotski, j'avance l'idée qu'un projet tel que celui-ci permet d'engager totalement l'élève dans une posture interprétative où, aidé par l'enseignant et par ses pairs, il pourra véritablement recréer du sens à partir du texte lu en vivant une expérience esthétique unique.

## Motiver de jeunes lecteurs : un défi de l'école

Le rêve de l'enseignant de français du secondaire est que l'élève en vienne à un investissement maximal de soi comme lecteur, en partie grâce à sa médiation. Il se sent responsable des aspects cognitifs du dispositif qu'il met en place, mais désire également tabler sur les émotions ressenties, bref faire entrer l'élève dans une modalité identificatoire de lecture. Leenhardt<sup>1</sup> relève trois principales modalités de lecture : la modalité phénoménale descriptive, la modalité émotionnelle et identificatoire et la modalité intellectuelle. La modalité phénoménale descriptive

sépare le sujet lecteur de l'objet de son activité lectrice, donnant à ce dernier toute l'importance d'un fait appartenant au monde extérieur au lecteur. Celui-ci se maintient à distance, il ne se sent pas interpellé et ne croit pas devoir prendre position à propos d'aucun des éléments du récit<sup>2</sup>.

La modalité émotionnelle et identificatoire affirme le primat du sujet :

toutes les circonstances du récit, toutes les valeurs actualisées par les personnages sont d'emblée évaluées par le sujet comme si elles devaient avoir un rapport direct avec lui. Le sujet cognitif participe donc à la lecture sur le mode de l'implication, ce qui donne un statut éminent à l'identification et à ses effets psychologiques<sup>3</sup>.

La modalité intellectuelle est la synthèse des deux précédentes. À force de fréquenter des adolescents lecteurs, j'ai développé pour ma part l'intuition que la modalité émotionnelle et identificatoire est pour eux la plus importante et que l'on doit chercher à tout prix à la développer, l'écriture et le jeu dramatique constituant, à mon avis, une voie royale en ce sens.

---

1. Jacques Leenhardt, « Les effets esthétiques de l'œuvre littéraire : un problème sociologique », Martine Poulain [éd.], avec la collaboration de Joëlle Bahloul, *Pour une sociologie de la lecture : lectures et lecteurs dans la France contemporaine*, Paris, Ed. du Cercle de la librairie, coll. « Bibliothèques », 1988, p. 59-81.

2. *Ibid.*, p. 60.

3. *Ibid.*

Je n'ai garde d'oublier, ce faisant, l'importance des rituels scolaires où, trop souvent, l'enseignant est au centre des apprentissages sans véritablement activer chez l'élève les processus cognitifs et affectifs qui lui permettront de construire lui-même, individuellement et socialement, ses apprentissages. En ce sens, et après bien d'autres, je crois qu'une bonne pédagogie doit être socioconstructiviste et que l'enseignant, s'il est un guide, est surtout un éveilleur, comme le disait Vygotski. Les stratégies d'étayage que l'enseignant met en place pour soutenir l'élève dans son cheminement vers la compréhension-interprétation tiennent à ce que Vygotski<sup>4</sup> appelle la « zone proximale de développement », zone définie par ce qu'un apprenant n'est pas encore capable de faire seul, mais qu'il peut réaliser grâce à des aides extérieures (adultes, enseignants, autres enfants). Dans la conception du développement de Vygotski, l'enfant ne saurait être considéré comme isolé de son environnement socioculturel. Ses liens avec autrui font partie de sa nature même. La notion de zone proximale de développement illustre précisément cette conception.

Du point de vue de Vygotski, toutes les fonctions psychiques supérieures (attention, mémoire, pensée verbale...) sont issues de rapports sociaux par transformation de processus intrapersonnels en processus interpersonnels. Le développement intellectuel ne peut donc être envisagé indépendamment des situations éducatives et est à considérer comme une conséquence des apprentissages auxquels l'enfant est confronté. L'étayage, ou soutien que l'enseignant fournit, comprend le rôle de motivateur, la réduction de la liberté qui va de pair avec un allègement cognitif de la tâche (création de liens organiques entre les diverses activités, élaboration d'un calendrier pour ces activités, rédaction d'outils susceptibles de réduire l'abstraction, proposition de repères en vue d'une meilleure socialisation par les tâches, etc.). Ces modalités de l'assistance adulte dans la zone proximale constituent un facteur constructif du développement.

---

4. Lev Vygotski, *Pensée et langage*, trad. de Françoise Sève, avant-propos d'Yves Clot, présentation de Lucien Sève. Suivi de *Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski*, par Jean Piaget., 3<sup>e</sup> éd., Paris, La Dispute, 1997, 536 p.

J'illustrerai la combinaison des modalités descriptive et émotionnelle de la lecture à l'adolescence de même que la prise en compte de la zone proximale de développement qui joue dans la tâche de lecture réalisée tantôt individuellement, tantôt en équipe, à l'aide d'une expérimentation menée sur la lecture et la dramatisation de romans policiers avec des élèves de 12 à 14 ans. Après avoir précisé le contexte et les objectifs du projet et mis en relief le rôle primordial de l'enseignant, je décrirai les différentes phases du projet, de la sélection des textes au spectacle théâtral, en passant par la modélisation et l'écriture du script. Mes remarques conclusives porteront sur les liens féconds entre lecture, écriture et jeu dramatique pour la formation des jeunes.

## Le contexte du projet et ses objectifs

J'ai mené, de 1999 à 2003, avec plusieurs enseignants, des projets en lecture<sup>5</sup> auprès de jeunes de première, deuxième et troisième secondaire. Nous leur faisons lire des romans complets, autour desquels nous avons construit et expérimenté des démarches d'apprentissage que nous considérons novatrices et stimulantes. Notre plus grand succès fut celui de la scénarisation de procès autour de polars. Par la préparation de procès simulés, nous visons les objectifs suivants : a) intégrer les trois volets de l'enseignement du français, soit l'oral, l'écrit et la lecture; b) donner le goût de lire en présentant un défi inédit (un procès à préparer et interpréter); c) distinguer l'essentiel d'un texte et le reformuler différemment à l'oral et à l'écrit afin de manifester son appropriation de ce texte; d) tenir compte de l'intérêt des élèves pour les histoires policières, l'énigme et le suspense; e) développer des compétences transversales de l'ordre de l'expression personnelle et du travail coopératif; f) dans l'esprit de l'école orientante, découvrir les métiers reliés au monde juridique; g) et enfin, faire des liens avec l'actualité (les grands procès en cours). Je ne parlerai ici que du travail effectué avec quatre enseignants de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> secondaire travaillant avec des classes d'élèves moyens et faibles, pour lesquels la lecture, et *a fortiori* la lecture d'œuvres intégrales, constitue un défi.

---

5. Grâce à une subvention du FCAR-FQRSC, dans le cadre d'un programme d'Action concertée sur la recherche en lecture.

## Le rôle fondamental de l'enseignant selon les spécialités du jeu dramatique en classe

Comme je l'ai mentionné précédemment, le rôle de l'enseignant est capital lorsqu'il est question de monter un projet permettant à l'élève de développer ses capacités. Les spécialistes de l'expression dramatique en classe sont unanimes sur le sujet. Lambreaux<sup>6</sup> parle du « moniteur » comme de celui qui doit laisser les élèves libres tout en les dirigeant. McCaslin<sup>7</sup> croit quant à elle que l'enseignant doit être un guide plus qu'un metteur en scène (*director*), son but ultime étant le développement optimal des participants. Selon elle, le rôle du professeur est d'encadrer les élèves, de leur imposer des limites à l'intérieur desquelles ils pourront fonctionner avec une plus grande liberté. Il faut cependant doser : trop d'encadrement nuit à la créativité, tandis qu'un manque de règles peut faire place à la dissipation. L'auteure parle en outre de l'enseignant comme d'un *leader* qui, par le biais d'activités théâtrales, aide les élèves à découvrir leurs propres ressources, qui s'évertue à créer en classe une atmosphère de confiance et de respect mutuel, qui traite les enfants de façon équitable, qui les accepte tels qu'ils sont et qui travaille à leur donner confiance en eux-mêmes. Voici, dit-elle, certaines caractéristiques que l'enseignant doit posséder pour pouvoir être efficace lorsqu'il se sert du théâtre ou de l'art dramatique dans son enseignement : un *leadership* amical, de l'imagination, un respect pour les idées des autres, de la sensibilité, un intérêt sincère pour ses élèves et le sens de l'équité. De plus, le bon professeur devrait guider plus que diriger, être capable de travailler en équipe, préférer le partage au vedettariat et avoir le sens de l'humour. Enfin, il doit faire en sorte que chacun de ses élèves se sente important, les encourager à donner le meilleur d'eux-mêmes et attendre patiemment les résultats, sans les brusquer.

6. Raymond Laubreaux, *Entre cour et jardin : Théâtre et enseignement*, Paris, Éditions Ouvrières, 1981, 116 p.

7. Nellie McCaslin, *Creative Drama in the Classroom and Beyond*, New York, Longman, 1996, 482 p.

De la même façon, dans son ouvrage intitulé *Pratiques du théâtre*, Page<sup>8</sup> évoque la place de l'enseignant comme de celle d'un accompagnateur qui, à travers le travail théâtral, expérimente avec l'enfant la « prise de risque » :

L'enseignant a [...] un rôle d'aide, étayant pour permettre aux élèves de se risquer et de supporter un éventuel échec temporaire. Il aide à la prise de risque nécessaire à la démarche d'apprentissage et à la démarche artistique<sup>9</sup>.

Dans son ouvrage intitulé *Éduquer par le Jeu Dramatique*, Page<sup>10</sup> parle cette fois de l'animateur comme d'un « dramaticien » dont le rôle est de

mettre en place des conditions d'apprentissage permettant aux joueurs de s'emparer des connaissances dont ils ont besoin, tout en étant présent, actif, prêt à intervenir. [...] En mettant en place cet espace de confiance, il permet au joueur de s'engager, d'explorer, de faire des erreurs, sans être jugé<sup>11</sup>.

Elle considère également l'animateur comme un « pilier » car il « permet aux joueurs de construire leur autonomie sans leur imposer ses propres visions et désirs, et a essentiellement un travail d'observation à faire<sup>12</sup> ». Le rôle de l'animateur est non seulement de soutenir les élèves (de faire avancer leur questionnement sans tenter d'imposer ses idées ou de donner des réponses toutes faites), mais également de valoriser l'expérience du groupe et de permettre l'évolution de chacun.

L'animateur n'est pas ici celui qui apporte le savoir, mais celui qui met en place les conditions pour que l'enfant construise le sien. Il s'agit donc pour l'adulte de renoncer à sa propre position de toute-puissance pour permettre à l'enfant d'être,

---

8. Christiane Page, *Pratiques du théâtre*, Paris, Hachette, 1998, 142 p.

9. *Ibid.*, p. 34.

10. Christiane Page, *Éduquer par le Jeu Dramatique : Pourquoi? Comment?*, Paris, ESF, 1997, 126 p.

11. *Ibid.*, p. 24-25.

12. *Ibid.*, p. 67.

non pas soumis mais créatif, en situation d'expérimentation (donc de risque) et de désir personnel<sup>13</sup>.

Warren<sup>14</sup> insiste pour sa part beaucoup sur l'espace de liberté que l'enseignant doit laisser à ses élèves, sur la spontanéité et la souplesse dont il doit savoir faire preuve tout en exerçant sur eux un certain contrôle. L'enseignant doit imposer certaines limites et créer en classe une atmosphère dans laquelle l'élève se sent accepté et libre de s'exprimer. Warren affirme, par exemple, que l'enseignant est souvent un initiateur, qui lance une question ou fait une proposition et qui, par la suite, agit comme support, en amenant ses élèves à développer davantage certaines idées, à les enrichir, etc. Enfin, Warren souligne le fait que l'enseignant ne peut se contenter d'être un arbitre dans le groupe, un évaluateur du travail des élèves ou la seule source de savoir dans la classe : il doit pouvoir déléguer une partie de son pouvoir à ses élèves, les amener à prendre des décisions et des responsabilités et considérer leurs idées et leurs contributions comme étant aussi valables que les siennes.

## Une préparation minutieuse : du choix des textes à la modélisation

Je suivrai ici les étapes de la préparation de l'enseignant telle que je l'ai observée et même animée en partie, soit le choix des romans, la préparation de la modélisation d'un procès à partir d'une nouvelle, de même que la rédaction des autres scénarios de procès et la planification des leçons autour du projet.

L'équipe de quatre enseignantes de 1<sup>ère</sup> et de 2<sup>e</sup> secondaire a d'abord fait un remue-ménages sur les titres de romans à choisir. Il fallait quatre titres par classe afin de mieux planifier le travail d'équipe. Pour choisir les quatre romans, nous avons beaucoup lu et discuté entre nous, vérifié la disponibilité des titres en question et finalement arrêté notre choix : un

---

13. *Ibid.*, p. 120.

14. Bernie Warren, *A Theatre in your Classroom: Relationships Between Drama and Education*, North York (On), Captus University Publications, 1991, 235 p.

classique de Conan Doyle, soit *Le chien des Baskerville*, dont l'intrigue se déroule en Grande-Bretagne à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, et trois romans jeunesse, soit *Enquête au collège* et *Rouge poison*, dont l'intrigue est contemporaine, et enfin, *La vengeance du Samouraï*, dont l'histoire se déroule dans le Japon du XVIII<sup>e</sup> siècle<sup>15</sup>. Il était convenu de réserver l'ouvrage le plus complexe, celui de Conan Doyle, aux meilleurs lecteurs.

Afin de sensibiliser les élèves au fait de vivre un procès (et avant même de leur faire vivre le processus d'écriture d'un procès), nous leur avons donné à lire la nouvelle d'Agatha Christie intitulée « Témoin à charge »<sup>16</sup>. Celle-ci ne compte qu'une dizaine de pages, mais les personnages sont très typés et l'intrigue est soutenue, bien qu'offrant une petite difficulté de lecture, car un personnage a une double identité. Nous avons confié à une étudiante formée à l'enseignement du français, mais ayant préalablement fait ses études de droit, la responsabilité de nous construire un dossier sur la façon dont sont menés les procès dans notre système judiciaire et de nous rédiger un scénario de procès d'une vingtaine de pages sur la nouvelle. Deux assistantes de recherche ont ensuite rédigé les scénarios de procès tirés des romans choisis. Il a d'abord fallu que nous nous entendions sur le format du scénario lui-même. C'est ainsi que nous avons eu quatre documents, d'environ 35 pages chacun, où, pour chaque personnage, nous avons une fiche signalétique du type « ce qu'il a vu, ce qu'il a entendu, ce qu'il sait », et, selon le déroulement du procès, un interrogatoire par l'avocat de la Couronne et par l'avocat de la Défense. À la fin, on incluait la plaidoirie de chaque avocat et la décision du jury. En tout, on avait donc environ huit rôles à jouer par roman. Ces scénarios devaient guider l'enseignante lorsqu'elle lancerait les élèves dans l'activité d'écriture.

---

15. Jean-Philippe Arrou-Vignod, *Enquête au collège*, Paris, Gallimard Jeunesse, coll. « Folio Junior », 1997, 141 p.

Conan Doyle, *Le chien des Baskerville*, Paris, Le livre de poche, 1956, 255 p.

Dorothy et Thomas Hoobler, *La vengeance du Samouraï*, Paris, Castor poche, 2000, 289 p.

Michèle Marineau, *Rouge poison*, Montréal, Québec-Amérique, 2000, 340 p.

16. Agatha Christie, « Témoin à charge », Jacques Sadoul [éd.], *Anthologie de la littérature policière*, Paris, Ramsay, 1980, p. 189-200.

Nous avons pris connaissance de ces scénarios, les avons discutés et avons procédé à l'achat des romans dans les librairies. Les élèves (32 par classe) étaient divisés en quatre équipes hétérogènes de huit élèves et chacune avait ses exemplaires du même roman. Le véritable travail en classe pouvait commencer. Nous avons procédé, à l'oral, à l'activation des savoirs antérieurs des élèves sur les procès<sup>17</sup>. Nous avons pu voir que nos élèves connaissaient par la télévision et le cinéma le monde des procès, particulièrement dans le système judiciaire américain. Il a fallu faire de petits ajustements en fonction du système criminel en usage chez nous.

Nous avons ensuite présenté à la classe une cassette vidéo illustrant un procès. Nous avons demandé préalablement aux élèves de remarquer les rôles des protagonistes, les techniques d'interrogatoire, le vocabulaire et le déroulement du procès en général. Suite à ce visionnement, nous avons discuté oralement de leurs commentaires. C'est alors que nous leur avons dit qu'ils vivraient eux-mêmes toutes les phases d'un procès, de l'écriture des scénarios au jeu dramatique.

Le temps de la modélisation est venu. Il s'agissait en fait de faire vivre, avec un court texte, ce que tous vivraient avec un long roman. Nous avons alors distribué le texte de la nouvelle et précisé à chacun son rôle en lui demandant de prendre en note, à la lecture, ce que son personnage savait, avait vu, etc. Puisqu'il y avait huit rôles différents dans cette nouvelle et 32 élèves par classe, chaque rôle était donc assigné à quatre élèves différents. Nous avons pris soin de désigner comme avocats de la Couronne et de la Défense les meilleurs élèves, leur rôle étant plus lourd, en raison de leur présence constante dans le procès. La nouvelle a été lue en classe ou à domicile. Avant de poursuivre la démarche, il a fallu s'assurer que tous comprennent bien le sens du texte, ce qui a donné parfois lieu à des ajustements.

---

17. Voici quelques exemples de nos questions : Nommez des films ou des émissions de télévision où il y a des procès? Combien y a-t-il d'avocats dans un procès? Quel est le rôle de chacun? Que fait le juge? Qu'est-ce qu'un jury et que fait-il? Qu'est-ce qu'un interrogatoire? Qu'est-ce qu'une « objection » et quand peut-on l'utiliser? Qu'est-ce qu'une plaidoirie? Y a-t-il une différence entre un verdict et une sentence? Expliquez.

Les élèves ont alors travaillé en équipes d' « experts », soit par équipes de personnages, une équipe, à ce stade, comportant donc quatre élèves. Chacun a vérifié sa compréhension de son rôle en confrontant sa perception à celle des autres experts du rôle. Les avocats avaient pour mission d'aller d'une équipe à l'autre afin d'aider les experts à faire des mises au point et afin de s'imprégner de la dynamique générale du procès.

C'est alors que nous avons distribué le texte même du procès à partir de la nouvelle, tel que rédigé par l'assistante de recherche. Les élèves ont pu comparer leurs notes à celles d'une spécialiste. L'apprentissage des rôles a alors commencé. Les répétitions se faisaient généralement en classe. Ce premier contact avec un texte de polar et avec le jeu dramatique, sans qu'il soit encore question d'écriture, a permis aux élèves d'acquérir une certaine confiance en leurs capacités de compréhension et de jeu, le « spectacle » n'ayant lieu, à cette étape, que dans la classe, chaque équipe jouant à tour de rôle et le reste de la classe agissant à titre de jury.

## Lecture, écriture et jeu : le vrai défi

Nous avons vu que les élèves se débrouillaient relativement bien et connaissaient maintenant un peu mieux les procédures et le langage juridique. Nous leur avons donc présenté les quatre romans et en avons attribué un à chaque équipe de huit élèves. La lecture s'est faite généralement à la maison. Afin de nous assurer de la compréhension de chaque roman, nous utilisons les cercles de lecture (ou cercles de discussion orale).

Parallèlement, nous avons procédé à l'écriture progressive du scénario dans chaque équipe. Peu de recherches soulèvent la pertinence de la réécriture d'histoires policières afin d'en mieux comprendre les mécanismes. Nous avons cependant pu consulter avec profit celle de Greene<sup>18</sup>. Cette auteure démontre l'intérêt de baser l'exercice d'écriture

---

18. Pamela J. Greene, « Sherlock Holmes: Teaching English Through Detective Fiction », Yale-New Haven Teachers Institute, <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1989/4/89.04.04.x.html> (site consulté le 31 août 2005)

sur des personnages bien typés et d'impliquer l'équipe, du brouillon au produit final, afin que les divers personnages concourent tous à la bonne marche de l'intrigue. Pour notre part, nous avons alterné travail individuel d'écriture (suite à la lecture et orienté par des questions précises du type « que sait mon personnage? » ) et travail d'équipe.

Par ailleurs, nous étions conscients que l'écriture en question s'apparentait à celle de la pièce de théâtre sans nécessairement en être une. Il fallait une certaine mise en page, l'indication de certaines précisions relatives au jeu des comédiens (ex. : le « ton » d'une répartie) tenant lieu de didascalies. Nous avons considéré le texte produit davantage comme un « script » que comme une œuvre finie, l'élève auteur (et comédien en devenir) pouvant y déroger quelque peu lors de la phase du jeu dramatique. Ainsi, tous pouvaient s'approprier le texte du roman de façon dynamique et voir la souplesse du langage, à travers les multiples transformations subies par l'histoire de départ, soit le roman.

Lors de l'écriture du script, les deux avocats étaient des personnages centraux de chaque équipe. Ils devaient se pencher sur la façon dont chacun écrivait son rôle, prévoir pour lui des questions clé lui servant à faire progresser l'interrogatoire, et donc l'action. Nous devions nous aussi revoir de façon cyclique les textes de chaque équipe, nous assurer que chacun comprenait bien la logique de son personnage dans son système d'attaque ou de défense. Nous réglions aussi ponctuellement les problèmes relatifs à l'écriture même du scénario et assurions la gestion de chaque équipe, de concert avec les avocats. Nous n'avons jamais donné intégralement aux élèves le scénario « professionnel » dont nous disposions, mais nous avons parfois permis à certains élèves, surtout les avocats, d'en consulter des parties, d'autant plus qu'ils devaient prévoir l'ordre de comparution des témoins, en plus de leurs autres responsabilités.

Lorsque le scénario a été à peu près terminé et saisi sur traitement de texte, tous ont eu leur exemplaire et le travail de répétition a pu commencer, toujours durant la période de français, et même au-delà, dans le cas de certaines équipes. L'enseignante a rédigé une procédure

à appliquer le jour de la tenue du procès et comprenant les modalités d'entrée en scène des personnages, le rôle du juge, du greffier, du jury, etc. Les élèves, quant à eux, ont commencé à penser à leurs costumes, aux pièces à conviction et à quelques éléments du décor.

La présentation du procès s'est généralement déroulée dans une classe bondée, des invités se massant à l'arrière. Les élèves ont joué leur rôle sans texte, sauf pour les avocats. Les costumes étaient minimaux, mais évocateurs. La représentation elle-même durait environ 35 minutes, mais, en comptant les délibérations du jury, soit le reste de la classe, il fallait ajouter de 10 à 15 minutes de plus. Les élèves devaient ensuite évaluer la performance et le respect des procédures pour chaque équipe.

## Comment l'écriture et le jeu dramatique motivent à la lecture

Nous croyons qu'un projet tel que celui-ci favorise la motivation et la responsabilisation des jeunes. L'écriture collective d'un scénario constitue un exercice qui perd de sa lourdeur en raison des interactions entre les membres du groupe et de l'objectif final, qui est de le jouer, ce qui donne sens à la lecture d'une œuvre longue. En outre, le travail fait à l'oral ne peut qu'améliorer à la fois le vocabulaire et l'articulation. Mentionnons cependant que les scénarios de procès n'ont pas tous été d'égale qualité et que certaines questions adressées aux témoins manquaient de pertinence. En raison de la difficulté de certains romans, surtout *Le chien des Baskerville*, certains élèves ont eu des problèmes de compréhension.

Les évaluations faites par les élèves à la fin du projet nous ont permis de noter que les modalités de lecture dont nous parlions d'entrée de jeu ont véritablement été convoquées. Les élèves ont également appris, comme ils le disent, à lire avec discipline et créativité, à la fois pour bien comprendre le propos et pour le transposer sous une forme écrite différente. Ils ont généralement aimé travailler en équipe, malgré les contraintes inhérentes au « contrat de lecture-écriture-jeu dramatique ». Leur créativité s'est manifestée tant dans l'analyse du texte de départ que dans l'écriture

(invention partielle de structures dramatiques, de dialogues) et dans le jeu dramatique (choix d'un angle d'interprétation). Parallèlement, ils ont été hantés par la mémorisation, tout en reconnaissant sa nécessité et ont découvert que l'on ne joue bien un texte que si on le possède de l'intérieur.

Tant par la lecture que par l'écriture et le jeu dramatique ils ont pu saisir l'identité des personnages, le leur en particulier. En se transformant eux-mêmes en quelqu'un d'autre, ils se sont donné la chance de vivre des passions et des émotions selon des modes à la fois participatif et distancié, participatif par leur abandon naïf aux séductions d'une histoire lors d'une première lecture, mais également distancié, au fur et à mesure que le dispositif didactique prenait son essor, en raison des relectures individuelles et collectives nécessaires à la re-mise en texte (la réécriture) et en raison également des choix inhérents au jeu dramatique et à l'appropriation d'un espace ludique qui fasse sens pour eux : ils se sont fabriqué des images mentales, ont trouvé les mots pour les formuler et les ont « théâtralisées ». Leur imaginaire et leur sensibilité se sont socialisés grâce au plaisir de l'invention verbale, de la re-création d'un univers possible.

L'enseignant a constamment été présent, de l'étape de la lecture à celle du jeu, étayant la compréhension des passages difficiles, encourageant les indécis, maintenant l'intérêt de tous par son attitude confiante. La lecture est devenue pour ces élèves peu enclins à lire, grâce au jeu dramatique, un rite d'initiation, ou, si l'on préfère, un rite de passage vers une image d'eux-mêmes plus confiante. La médiation a fait son œuvre.