

De l'action au texte. Les techniques théâtrales facilitatrices d'accès au texte littéraire en langue étrangère

Carine Maillat-Reymond



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/edl/5851>

DOI : 10.4000/edl.5851

ISSN : 2296-5084

Éditeur

Université de Lausanne

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2007

Pagination : 239-252

ISBN : 978-2-940331-15-4

ISSN : 0014-2026

Référence électronique

Carine Maillat-Reymond, « De l'action au texte. Les techniques théâtrales facilitatrices d'accès au texte littéraire en langue étrangère », *Études de lettres* [En ligne], 4 | 2007, mis en ligne le 15 décembre 2007, consulté le 16 juillet 2023. URL : <http://journals.openedition.org/edl/5851> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edl.5851>

DE L'ACTION AU TEXTE. LES TECHNIQUES THÉÂTRALES FACILITATRICES D'ACCÈS AU TEXTE LITTÉRAIRE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

Cet article se penche sur les difficultés des élèves à lire un texte littéraire en L2 et propose une piste didactique forte pour abolir en partie ces difficultés. L'argument principal consiste à promouvoir une approche physique et émotionnelle du texte littéraire afin que les élèves puissent vivre une expérience avant ou pendant la lecture. Les techniques théâtrales utilisées sont expliquées et illustrées par des exemples appliqués à des œuvres littéraires anglaises étudiées dans différentes classes du secondaire I et II.

1. Difficultés des élèves face au texte littéraire

Dans la langue de l'école – que je nommerai L1 par souci de lisibilité, même si de nombreux élèves sont allophones –, les élèves montrent souvent un manque d'intérêt pour la lecture de textes littéraires. Le statut du texte littéraire en classe est au cœur du problème. Les élèves se sentent aliénés de ces textes qui leur semblent très éloignés de leurs préoccupations. Ils ne voient pas l'utilité de l'exercice d'analyse et se fatiguent sur des textes qui ne leur plaisent pas.

Ce manque de motivation intrinsèque conduit inévitablement à un désengagement des apprenants à saisir un contenu. De façon concrète, il arrive que les élèves mettent les pieds contre le mur et ne participent pas à l'activité d'analyse : ils sont rebutés soit par une forme de langage qu'ils jugent trop sophistiquée, soit par des thématiques qui ne les touchent pas, soit par des méthodes d'analyse traditionnelles qui

portent sur la forme (recherche sémantique, thématique, lexicale, stylistique, etc.), ou encore par la longueur du texte. Les élèves se sentent prisonniers d'un exercice de longue haleine qui ne va plus les lâcher pendant plusieurs semaines.

L'analyse formelle leur paraît artificielle et dénuée de sens. Suivant cette observation, il me semble aussi capital de définir le but du texte littéraire et de l'analyse littéraire en classe. S'agit-il pour l'apprenant de produire des savoirs sur un texte ou de soumettre les apprenants à des savoirs ou s'agit-il plutôt d'éveiller l'intérêt personnel par rapport à une thématique ? Selon moi, il serait profitable de susciter, dans un premier temps, la curiosité des élèves pour dégager ensuite le passage vers la compréhension générale et/ou détaillée du texte. Une fois la compréhension inscrite dans leurs propres expériences, les élèves accèdent plus spontanément à la richesse sémantique du texte. L'interprétation se dépouillerait dès lors de son abstraction pour devenir un exercice de mise en parallèle : ce que Larrosa nomme « auto-compréhension »¹, c'est-à-dire un moyen de se reconnaître dans le contenu, au sens large du terme. A ce titre, le texte ferait écho à l'histoire personnelle de l'apprenant qui trouverait dans cette démarche une façon non seulement utile mais surtout intrinsèquement motivante d'accéder à sa propre subjectivité et de se former. La difficulté pour l'enseignant réside dans le fait de trouver un texte qui puisse toucher un maximum d'histoires personnelles d'élèves. Nous verrons plus bas que les techniques de théâtre prises comme outils pour l'analyse de texte peuvent « virtuellement » créer des histoires personnelles ou des expériences communes à tous les élèves sous forme d'histoires parallèles.

2. Difficultés face au texte littéraire en langue étrangère : difficultés liées à la langue

Aux difficultés relevées plus haut, s'ajoutent encore des barrières liées au texte littéraire en langue étrangère. Balsiger et Wokusch² montrent qu'un lecteur confirmé en L1 – selon les cinq étapes de Giasson – est

¹ J. Larrosa, *Apprendre et être*, p. 95.

² C. Balsiger et S. Wokusch, « Enseigner la compréhension écrite dans une perspective intégrée », p. 53.

en fait un lecteur « avec handicap » en L2. En effet, le lecteur rencontre des difficultés supplémentaires en L2, à savoir « des connaissances linguistiques limitées, notamment au niveau du vocabulaire ». Les deux auteurs discutent « le fait que même un bon lecteur en L1 a tendance à régresser dans la lecture en langue étrangère et ne transfère pas automatiquement ses savoir-faire et stratégies à la nouvelle situation ». La perte de compétence dans la compréhension se vérifie pour les bons lecteurs et pour les lecteurs moins performants, elle reste ainsi toujours vraie. Les élèves contournent souvent le problème en se procurant la traduction de l'ouvrage. De ce fait, ils lisent très peu en langue cible mais connaissent tout de même l'œuvre littéraire. Mon expérience montre que les apprenants se découragent aussi face à la longueur d'un texte. Le texte littéraire force l'apprenant à se concentrer sur un effort long en L1 ; a fortiori en L2, l'effort peut paraître insurmontable. Cette perspective peut créer une certaine anxiété qu'il faut alors désamorcer. Il existe de nombreuses pistes didactiques pour aider les lecteurs à entrer dans la lecture, à s'appropriier le texte et à rester motivés. Je ne vais exposer qu'une seule piste didactique, celle des techniques théâtrales.

3. Les techniques théâtrales pour faciliter la compréhension des textes littéraires

La réflexion suivante porte sur la motivation des élèves. Il est motivant pour les élèves de donner sens à un texte en partant de leurs propres préoccupations. Autrement dit, la démarche se propose de suivre le chemin inverse de la procédure pédagogique usuelle de lecture, qui consiste à faire l'impasse sur le sens individuel en faveur de la compréhension formelle. J'aimerais soutenir ici qu'il est plus stimulant, et sûrement plus fécond, de comprendre un texte après y avoir localisé un sens personnel. Certains ouvrages traitant de l'accès aux textes encouragent l'enseignant à reconsidérer le lien entre l'apprenant et le texte qui lui est soumis. Plus précisément, ils conduisent à penser la lecture d'abord comme une expérience subjective et intérieure plutôt que comme un exercice produisant des connaissances extérieures et objectives : « ce que finalement je m'approprie, c'est une proposition

du monde ; celle-ci n'est pas derrière le texte, comme le serait une attention cachée, mais devant lui, comme ce que l'œuvre déploie, découvre, révèle. Dès lors, comprendre, c'est se comprendre devant le texte.»³. Cette notion fait prendre la mesure des enjeux complexes d'une telle démarche. S'il apparaît assez séduisant d'aborder un texte de façon personnelle, il faudrait cependant éviter que les élèves en restent à une approche uniquement impressive et individuelle sans se confronter au message et à la portée générale du texte même. Il faut donc veiller à ce que l'appropriation personnelle puisse prendre une dimension collective, voire universelle, au fur et à mesure de la lecture.

Dans ce sens, un des aspects de la « pédagogie ouverte » de Larossa permet d'éviter l'écueil de l'expérience individuelle uniquement. Ainsi « les auditeurs reçoivent le texte à l'intérieur de quelque chose de commun [...] qui, tout en paraissant semblable pour tous, est en fait l'expérience de la pluralité et de l'infini du sens »⁴. La construction d'une expérience collective pour la classe est rendue possible par le « process drama » :

[...] process drama is concerned with the development of a wider context for exploration – a dramatic world created by the teacher and students working together within the experience. The key characteristics of process drama include active identification with an exploration of fictional roles and situations by the group. The aims of the work are to develop students' insight [...]⁵

Le « process drama » se compose de techniques théâtrales aussi appelées conventions par certains (Neelands, Winston). Deux techniques simples à pratiquer, le « Teacher in Role » (« TiR ») et le « Mantle of the Expert », permettent de réaliser une expérience commune à l'ensemble des individus de la classe car elles font le lien entre expérience individuelle et collective. Lorsque l'enseignant recourt à la technique du « TiR », il prend un rôle et « co-construit » avec les élèves une petite narration à partir d'une situation donnée. Le « Mantle of the Expert » donne aux élèves la possibilité d'explorer une situation en

³ P. Ricoeur, *Du texte à l'action*, p. 130.

⁴ J. Larossa, *Apprendre et être*, p. 126.

⁵ S.-M. Kao et C. O'Neill, *Words into Worlds*, p. 12.

étant des spécialistes autres que des personnages de l'œuvre. Les techniques théâtrales établissent un sens stable et partagé parce qu'elles facilitent l'accès à ce sens en créant une expérience commune pour la classe et aussi pour chaque lecteur pris dans son individualité. En fabriquant « artificiellement », dans une fiction parallèle à celle de l'œuvre littéraire choisie, une expérience commune, l'enseignant force les apprenants à s'approprier des préoccupations virtuelles. Ces préoccupations prennent toute leur force dès que les apprenants font le pas de s'engager dans le monde fictionnel créé par l'enseignant et par eux-mêmes.

4. Les cinq phases de Grady qui permettent de garder le lecteur motivé

Balsiger et Wokusch proposent des démarches possibles pour rendre la lecture en L2 efficace. Lorsqu'elles mentionnent les processus ascendants et descendants pour la compréhension, elles indiquent deux pistes : d'une part travailler « un domaine de contenu familier aux élèves » et d'autre part « préparer la lecture en travaillant le contenu abordé »⁶. Grady⁷ a développé une didactique du texte littéraire en langue cible par le biais de techniques théâtrales qui rejoint les conseils de Balsiger et Wokusch. Elle propose une démarche didactique en cinq étapes : « engage, share, explore, reflect, assess ». Je vais me concentrer sur les quatre premières étapes et laisser de côté la dernière car l'évaluation me semble plus difficile à mettre en place par des techniques théâtrales. Je vais traiter ces quatre étapes par paire en exposant des techniques et des expériences réalisées en classe avec des élèves. Au fur et à mesure, je vais analyser leur impact sur la motivation des élèves à lire et/ou à continuer de lire. Cette brève analyse empirique n'apporte pas un éclairage scientifique sur les techniques théâtrales et le texte littéraire. Elle cherche à montrer comment elles apportent des alternatives simples et efficaces pour favoriser la lecture en L2 en classe.

⁶ C. Balsiger et S. Wokusch, « Enseigner la compréhension écrite dans une perspective intégrée », p. 55.

⁷ S. Grady, cours WBZ, Lucerne, novembre 2003.

4.1. *S'engager et partager*

Tout d'abord Grady parle de deux étapes introductives – s'engager et partager – qui se mettent en place avant la lecture de l'œuvre. Par engagement, Grady entend que les élèves explorent activement des thématiques développées dans l'œuvre en amont de la lecture. Ils s'engagent parce qu'ils se les approprient en utilisant leurs expériences et leur connaissance du monde. L'enseignant, dans une deuxième étape, partage avec les futurs lecteurs des informations qui vont les aider à comprendre ce qui se passe. Les contenus sont travaillés en montrant les liens entre ce que les élèves connaissent de la vie en général et l'œuvre littéraire.

Pour illustrer la première étape, je vais d'abord donner quelques exemples d'approches physiques de Shakespeare. Avant de lire *Romeo and Juliet* ou *Hamlet*, les élèves montrent dans des images figées des conflits de loyauté entre la famille ou l'Etat et la loyauté amoureuse. Ils peuvent aussi montrer en deux images figées des amours heureuses et des amours contrariées. De la même manière, ils peuvent travailler sur des images figées d'une famille harmonieuse ou d'une famille dysfonctionnelle avant de commencer la lecture de *King Lear*. Ou encore, ils peuvent improviser des saynètes sur le thème du rejet. Ils doivent imaginer des situations dans lesquelles des personnages se font bannir et les improviser brièvement à l'aide de quatre ou cinq phrases. Suit une discussion en L1 de ces situations qui permet d'approcher la thématique du roi banni de son royaume par sa propre famille. Une autre technique – plus longue et complexe – est celle de la réécriture. Pour aborder *Richard III* en lecture préalable, les élèves peuvent lire la scène 5 de l'acte I qui expose les enjeux du pouvoir et les protagonistes des deux camps. Ils doivent ainsi comprendre quelles sont les alliances entre les personnages et transposer cette scène dans un autre contexte en conservant le nombre de personnages et la problématique. Les élèves montrent non seulement qu'ils saisissent parfaitement les enjeux de la pièce mais qu'ils arrivent également à s'approprier les thématiques en les modernisant. Ils créent des textes dans une langue cible plus simple et moins aboutie que celle de Shakespeare. Ils jouent des personnages contemporains qui se déchirent autour du pouvoir.

Ces techniques aident les élèves à appréhender des thématiques et à comprendre en quoi elles sont universelles et surtout toujours très actuelles. Ils peuvent ainsi créer des liens entre l'œuvre littéraire et leur expérience du monde, ils donnent du sens à ce qu'ils vont lire. Ce travail préalable sur le contenu apporte une certaine motivation à lire parce que les élèves se reconnaissent dans des thèmes connus et se sentent moins aliénés de l'œuvre. Ce travail prépare aussi à la compréhension du texte, notamment dans des œuvres où la langue est très complexe. Si les élèves connaissent déjà certains éléments, ils peuvent ensuite mieux se concentrer sur les difficultés de la langue.

La création de mondes parallèles ou d'expériences parallèles en utilisant du « process drama » et en particulier la technique du TiR, citée plus haut, permet d'introduire des textes comme *The Canterville Ghost* (Wilde), *Frankenstein* (Shelley), *Tales of the Unexpected* (Poe). Les élèves vivent des situations faisant écho à celles de l'œuvre avant de connaître ce qu'ils vont lire. Je parlerai de construction d'une expérience commune a priori. Cette expérience commune travaille à la fois l'engagement et le partage car elle peut porter autant sur des thématiques que sur des personnages, des lieux, une époque ou encore une intrigue.

Avant d'entamer *Frankenstein*, les élèves sont accueillis par le maître qui joue le rôle d'un savant fou, le Dr Prométhée. La classe se transforme en un laboratoire d'expérimentation scientifique, les élèves deviennent les assistants, complices du savant. Ils prennent beaucoup de plaisir à déterrer des cadavres (en mime). Ils participent avec excitation à l'expérience du réveil du monstre reconstitué. Puis ils en font des images figées avec une légende dite par un membre du groupe. Et là, l'atmosphère change brusquement. L'excitation de l'expérimentation scientifique retombe. Les élèves prennent conscience du problème éthique de donner la vie à un monstre. Les images figées ainsi que les légendes soulignent toutes la violence contre le monstre et la folie du savant. Ainsi ils relèvent la folie du projet scientifique et surtout ils peuvent exprimer une immense empathie pour le monstre. Lorsque les élèves reçoivent leur roman (en version simplifiée) et entament la lecture du monde fictionnel créé par Shelley, ils reconnaissent une série d'éléments liés à leur expérience commune. Cette expérience a priori leur permet de s'engager dans une lecture longue et difficile.

Un autre exemple d'expérience a priori peut illustrer la facilitation à l'accès au sens. Les *Tales of the Unexpected* (en version simplifiée) présentent plusieurs problèmes pour les lecteurs adolescents. La langue a vieilli, le registre est élevé, les thèmes sont un peu désuets. Le risque que les élèves se sentent aliénés du texte est particulièrement saillant. Donc il est très important de co-construire une expérience a priori qui puisse rapprocher les élèves du texte. Pour introduire la nouvelle *Le Scarabée d'Or*, une chasse au trésor avec des messages codés est organisée. Chaque groupe d'élèves doit découvrir le code sur le message donné, puis le déchiffrer, puis aller chercher le trésor (des petits pains et des chocolats) caché dans une partie de l'école. Cette petite tâche en rôle leur permet d'entrer dans la nouvelle de manière affective. Ils partagent avec le héros de l'histoire des enjeux et des étapes du récit comme la difficulté de déchiffrer un code, l'excitation de la découverte, la joie de la récompense.

Dans un atelier théâtral sur *The Canterville Ghost*, j'ai choisi de créer avec les élèves une fiction parallèle à l'œuvre en me concentrant sur les deux personnages principaux, le fantôme et la petite fille Virginia. Les élèves doivent, à l'instar de Virginia, choisir d'aider ou de ne pas aider un fantôme. Cette expérience fait directement écho à un moment clé de la nouvelle qui permet de délivrer le fantôme et en le faisant mourir vraiment. Dans la fiction parallèle, les élèves choisissent de renoncer à une fortune s'ils aident le fantôme qui leur apparaît pendant la nuit en TiR. Ils comprennent alors que les thématiques principales de la nouvelle se concentrent sur le danger, la prise de décision et le courage. Ils accèdent au sens en passant par-dessus les côtés légèrement désuets de l'œuvre – rivalité entre le monde nouveau des Américains et le monde ancien des Anglais, histoire de fantôme.

Un autre exemple d'approche par l'action permet de faciliter la compréhension d'un roman américain contemporain. Avant d'entamer la lecture de *Pigs in Heaven* (Kingsolver), les élèves travaillent sur des titres de journaux (fabriqués par l'enseignant) et essaient de comprendre qui sont les personnages (Turtle, la petite fille Cherokee, sa mère Taylor, une femme de race blanche et Annawake, l'avocate de la tribu Cherokee) et quels sont les enjeux (l'adoption illégale d'enfants indiens, l'amour entre une mère et sa fille adoptive, ...). Ils émettent des hypothèses sur l'intrigue. Lorsqu'ils ont dégagé les lignes de force

du roman, un élève volontaire entre dans la peau de Turtle et se place entre un autre élève qui joue Taylor et un élève qui joue Annawake et se déplace entre ces deux personnages pendant que l'enseignant résume le début du récit.

Ce deuxième moment appartient à la deuxième étape introductive, celle du partage d'informations. Tous les élèves reçoivent des informations sur l'époque, les personnages, les principaux événements du roman dans une langue simple et compréhensible, choisie par l'enseignant de langue. A cela s'ajoute que tous les élèves sont placés dans la tension entre les trois personnages de manière physique. Ils sont obligés d'expérimenter les souffrances, les choix, les tensions des personnages dans un court moment de fiction. Les élèves développent leur connaissance préalable de l'œuvre en augmentant le nombre d'entrées dans la lecture. Finkbeiner⁸ souligne l'importance et la diversité de la connaissance préalable (« multi-faceted ») pour gagner en expertise et soulager la charge cognitive des lecteurs. Si les élèves peuvent utiliser plusieurs formes de connaissance préalable, ils sont plus performants dans leur processus « top-down », donc plus efficaces.

Les deux premières étapes proposées par Grady, se concentrent sur la construction de la connaissance préalable. Les quelques exemples d'activités sur *Pigs in Heaven* travaillent toutes les facettes de la connaissance préalable. Lorsque l'enseignant raconte une version résumée du récit, il donne des informations sur l'histoire contemporaine américaine avec notamment l'« Indian Child Welfare Act » qui protège les communautés indiennes contre les adoptions abusives par des familles blanches. Dans la nomenclature de Finkbeiner⁹, cette facette est celle de la connaissance académique ou culturelle usuelle. De même le résumé raconté permet de mettre en place la connaissance acoustique ou de scripts, les trois élèves/acteurs vivent les facettes visuelles, kinésiques et de représentations motrices, tandis que tous les élèves de la classe travaillent dans le domaine des émotions :

[Prior knowledge] can exist as a) academic or everyday cultural knowledge, b) an acoustic schema or scripts as well as c) a visual,

⁸ C. Finkbeiner, « EFL and ESL Knowledgeable Reading », p. 46.

⁹ *Ibid.*

d) kinaesthetic or e) motor representation or even f) a feeling of empathy, happiness, joy, enthusiasm, anxiety, fear, etc.¹⁰

Héman¹¹ soutient également une approche émotionnelle de la didactique des œuvres littéraires même si les démarches qu'il propose diffèrent des techniques théâtrales. Il pense que cet aspect, trop souvent négligé, pousse les élèves à s'investir dans la lecture car ils sont motivés par leurs émotions.

4.2. Explorer et réfléchir

La troisième et la quatrième étape proposées par Grady consistent à explorer l'œuvre au fur et à mesure de la lecture et à prendre du temps, des pauses pour réfléchir à ce qui a été lu. Une approche par l'action permet aux élèves de saisir les motivations des personnages en expérimentant des situations qui font écho à l'œuvre. Dans *The Canterville Ghost*, Virginia, la jeune héroïne, doit, à un moment donné, décider d'aider ou de ne pas aider le fantôme. Si elle l'aide, elle court un grand danger et seule une totale confiance dans les dires du fantôme pourrait lui permettre de braver la mort. Lors de la lecture, le maître propose une « Conscience Alley ». Tous les élèves forment une grande allée et donnent des conseils sur la décision à prendre. Ils sont autant de voix dans la tête de l'héroïne. Ils peuvent donner une foule de conseils contradictoires. Un volontaire, dans la peau de Virginia, descend cette allée très lentement et prend sa décision en fin de parcours. Il explique pourquoi il a pris telle ou telle décision lors d'une discussion qui peut se conduire en L1. Elle donne toujours lieu à des moments intenses dans lesquels les élèves se disputent la décision. Je peux affirmer que cette activité montre à quel point les élèves s'engagent dans le texte.

Si une classe appréhende un texte par l'action, le travail sur les personnages va jouer un rôle central. Je reprendrai l'idée de « médiation culturelle » chez Boimare pour qui l'identification avec les héros du récit est un moyen efficace d'approprier le sens du texte : « cette médiation culturelle permettrait de prendre en compte les inquiétudes et les émotions qui parasitent l'apprentissage. »¹². Pour mieux

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ C. Héman, « Lire des textes littéraires en classe », p. 89.

¹² S. Boimare, *Ces enfants qui ont peur d'apprendre*, p. 22.

comprendre les motivations ou l'évolution d'un personnage, les élèves peuvent utiliser des techniques de «hotseating» avec ou sans expert. Un élève volontaire joue le personnage à un moment donné de l'œuvre et répond aux questions de tous les autres élèves qui l'interrogent. Les «questionneurs» peuvent être des enquêteurs de police, des sociologues, des psychologues, des journalistes, bref des experts externes à l'œuvre (technique du «Mantle of the Expert»). Ils peuvent aussi improviser des scènes ajoutées à l'œuvre comme un prologue ou un «flashback» sur l'enfance d'un personnage ou encore une scène d'épilogue à la fin d'un chapitre. Ces deux techniques, le «hotseating» et l'improvisation de scènes complémentaires, contiennent un fort potentiel créatif et analytique. En effet, les élèves ajoutent au texte existant pour mieux le comprendre. Ils se l'expliquent et imaginent des situations pour les personnages sur lesquels ils ont lu.

La pièce de théâtre *a number* de Churchill est volontairement très elliptique. Un père, Salter, a abandonné son fils, Bernard 1, à l'âge de quatre ans après l'avoir maltraité. Pris de remords, il a décidé de se refaire une vie de père en le clonant. Il a donc élevé un deuxième enfant, Bernard 2, absolument identique au premier. Cette deuxième éducation s'est mieux passée ; les personnages se retrouvent trente ans plus tard. De plus, Bernard 1 et 2 apprennent que 21 autres clones ont été réalisés. Il n'y a sur scène que deux personnages à la fois (Salter et un de ses fils) qui communiquent très mal. Ils ne s'avouent pas leurs actes, mentent volontairement et par omission. Le style est haché, les phrases ne sont pas terminées, parfois juste commencées, la syntaxe est cassée. Cela pose des problèmes de compréhension malgré un vocabulaire assez facilement accessible car très redondant. Pour permettre aux élèves d'aller plus loin dans la compréhension et dans l'interprétation de l'œuvre, l'enseignant leur fait produire et jouer cinq scènes manquantes entre celles déjà existantes. Le résultat est spectaculaire. Les élèves deviennent les personnages et plagient le style très cassé de Churchill. Ils remplissent les vides et donnent du sens physiquement à l'œuvre en l'imaginant, en la complétant. Ils habitent l'œuvre en la rendant plus accessible tout en respectant la langue. Les non-dits parasitent la compréhension du texte. En demandant aux lecteurs de remplir certains des vides, l'enseignant leur donne les moyens de mieux saisir le sens et d'interpréter de courts extraits.

J'ai également utilisé la technique du TiR a posteriori pour pousser les apprenants plus loin dans leur prise de décision. L'enseignant endosse le rôle de Salter, les élèves deviennent un des 21 clones. L'enseignant improvise une scène dans laquelle il leur demande un don d'organe qui ait le même matériel génétique. Les élèves entrent très vite dans la peau des personnages et réagissent de manière forte en s'identifiant à des victimes de Salter et de la science. Ils prennent position et assument leur prise de décision sans sourciller, en argumentant de manière tout à fait efficace. Ils affirment qu'ils ne sentent pas de lien de filiation entre Salter et eux-mêmes mais un lien de fratrie avec B1 et B2. Ils ne se sentent en aucun cas responsable de leur père génétique. Les élèves donnent une forme concrète aux nombreuses discussions que nous avons eues sur l'identité, la part de la génétique, le rôle de l'éducation dans le développement de la personne. Ils ont montré que non seulement ils ont compris le texte mais qu'ils se l'approprient en le continuant.

Ce qui me permet de m'arrêter brièvement sur la langue. Une des difficultés principales rencontrées par les élèves en lecture en L2 est liée à la langue. En anglais, en particulier, je relèverai la différence entre la graphie et les sons et la richesse du vocabulaire. La syntaxe ne semble pas former un obstacle majeur à la compréhension si ce n'est pour l'ordre des mots parfois (« life-long v/s long life »). Les scènes supplémentaires dans *a number* permettent de se concentrer sur la langue. Les élèves créent dans la langue cible avec les mots des personnages, en s'appropriant la langue de l'auteur. Il existe une foule de techniques pour explorer la langue : une des plus connues – sans doute l'une des plus efficaces – est celle du collage de sons. Elle peut s'appliquer à n'importe quel type de texte, mais elle convient bien aux poèmes. Le collage de sons consiste à retravailler un texte original en lui ajoutant des sons, des rythmes. Tout le texte doit être dit mais certaines parties peuvent être répétées comme un écho ou reprises comme par un chœur.

Dans le *Canterville Ghost* de Wilde, il y a un court poème difficile qui définit la tâche de l'héroïne. Il serait dommage de faire l'impasse sur ce poème à cause de la difficulté. Les élèves improvisent un collage de sons en groupe, se relâchent un peu, rient beaucoup et travaillent le vocabulaire et la prononciation sans remarquer l'effort.

C'est un des moments positifs qu'ils relèvent au moment du retour à la fin de la lecture de l'œuvre. J'ai également choisi de me servir de cette technique pour la version épique d'*Evangeline* de Longfellow. Ce texte poétique du XIX^e siècle est très difficile pour des apprenants débutants. Cependant, si l'on veut réfléchir au mythe d'*Evangeline*, c'est une des œuvres incontournables. Les élèves créent des collages de sons à partir de courts extraits du poème sélectionnés par le maître. Ils s'approprient ces extraits par le système phonatoire en expérimentant mais aussi en cassant la langue, en la transformant. Il est intéressant de relever que dans le spectacle qui a suivi la lecture du mythe, les élèves ont plébiscité ce moment d'improvisation pour en faire une scène.

5. Conclusion

Le modeste projet de cet article est de montrer à quel point une approche physique du texte littéraire en L2 est efficace. Je défends l'idée qu'il faut partir de l'action pour aller vers le texte. J'ai utilisé des observations de leçons et j'ai dressé un petit catalogue d'activités en explicitant certaines techniques et en les illustrant avec des exemples. Je pense avoir montré comment l'expérimentation, le travail a priori sur le sens et sur l'intrigue, le travail théâtral sur les personnages et finalement l'appropriation de la langue aident les élèves à entrer dans une œuvre littéraire. Ces outils leur fournissent des aides pour surmonter les difficultés rencontrées. J'espère avoir donné l'envie à d'autres praticiens de se lancer dans des procédures similaires. Cependant, j'é mets plusieurs mises en garde. D'abord une recherche plus rigoureuse dans la démarche d'observation serait nécessaire pour généraliser la portée des techniques théâtrales pour faciliter la lecture de textes littéraires en L2. Ensuite, il faut rester conscient que les techniques théâtrales ne peuvent pas vaincre toutes les difficultés liées à la langue et à la longueur du texte. La lecture de textes littéraires en L2 demeure complexe pour l'élève et représente un effort soutenu.

BIBLIOGRAPHIE

- BALSIGER, Claudine et WOKUSCH, Susanne, « Enseigner la compréhension écrite dans une perspective intégrée », *Babylonia*, 3-4 (2006), p. 51-56.
- BOIMARE, Serge, *Ces enfants qui ont peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 1999.
- CHURCHILL, Caryl, *a number*, London, Royal Court Theatre, 2002.
- FINKBEINER, Claudia, « EFL and ESL Knowledgeable Reading », *Babylonia*, 3-4 (2006), p. 45-49.
- GRADY, Sharon, Cours WBZ, Lucerne, novembre, 2003.
- HÉMAN, Claude, « Lire des textes littéraires en classe », *Babylonia*, 3-4 (2006), p. 89-92.
- KAO, Shin-Mei et O'NEILL, Cecily, *Words into Worlds : Learning a Second Language Through Process Drama*, Stamford, Ablex Publishing Corporation, 1998.
- KINGSOLVER, Barbara, *Pigs in Heaven*, New-York, Harper Collins, 1993.
- LARROSA, Jorge, *Apprendre et être*, Paris, ESF éd., 1998.
- LONGFELLOW, Henry Wadsworth, *Evangeline*, Electronic Text Center, University of Virginia Library.
- NEELANDS, Jonathan, *Making Sense of Drama*, Oxford, Heinemann Educational Books, 1984.
- POE, Edgar Allan, « Tales of the Unexpected », in *Gothic Short Stories*, Re. P. Foreman, 2004.
- RICOEUR, Paul, *Du texte à l'action*, « Essais d'herméneutique II », Seuil, Paris, 1986.
- SHELLEY, Mary, *Frankenstein*, Re. P. Nobs, Oxford Bookworms Library, Oxford, OUP, 2000.
- SHAKESPEARE, William, *King Lear*, Ed. T.J.B. Spencer, London, Penguin, 1972.
- , *King Richard III*, Ed. A. Hammond, The Arden Shakespeare, London, Routledge, 2000.
- , *Romeo and Juliet*, Ed. T.J.B. Spencer, London, Penguin, 1976.
- WILDE, Oscar, *Complete Shorter Fiction*, Ed. I. Murray, Oxford, OUP, 1998.
- WINSTON, Joe, *Drama, Literacy and Moral Education 5-11*, London, David Fulton Publishers, 2000.