



La dramatisation comme modalité ludique de lecture : un paradigme

Dramatization as a text reading game : a didactic paradigm dynamique

Gratien LUKOGHO Vagheni

vlukogho@gmail.com

Institut Supérieur Pédagogique d'Oicha
(République Démocratique du Congo)

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

EISSN : 2600-7002

Volume 14 N° 02 juillet –Décembre 2025 pages 101-117

Pour citer l'article :

Gratien LUKOGHO Vagheni. (2025). « La dramatisation comme modalité ludique de lecture : un paradigme didactique », *Didactiques* Vol. 14 N° 02, pp.101-117.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

La dramatisation comme modalité ludique de lecture : un paradigme didactique

Dramatization as a text reading game: a didactic paradigm

Gratien LUKOGHO Vagheni

vlukogho@gmail.com

Institut Supérieur Pédagogique d'Oicha
(République Démocratique du Congo)

Reçu : 16/11/2023

Accepté : 30/09/2025

Publié : 31/12/2025

Résumé :

Le présent article soutient que la dramatisation est une modalité classique de jeu pouvant aider l'élève à acquérir des compétences de lecture du texte. Pour ce faire, l'ancrage de cette étude réside dans une double visée. Après avoir mis en place quelques balises conceptuelles, l'article évalue, d'abord, la présence de la dramatisation en septième année secondaire, à travers le manuel Parler pour communiquer utilisé dans l'enseignement du français de la République démocratique du Congo. Ensuite, conséquemment aux écueils majeurs constatés dans le manuel, l'article propose un paradigme didactique de la dramatisation où l'on apprend la lecture et la co-lecture par le jeu.

Mots-clés : dramatisation, jeu, appropriation, texte, lecture.

Abstract

This paper stages dramatization as a classic game like way able to afford text reading. The paper centers on a twofold aim. After explaining some terms, it first assesses the presence of dramatization in seventh year high school, throughout the Parler pour communiquer textbook, used for the teaching of French in the Democratic Republic of Congo. Then, following the shortcomings spotted in the handbook, the article proposes a didactic paradigm for text dramatization wherein the learner can read and co-read a text like a game.

Keywords: dramatization, game, appropriation, text, reading.

Introduction

En situation d'enseignement/ apprentissage, les jeux, quelles qu'en soient les formes, les finalités et les modalités, débouchent sur des enjeux énormes parce qu'ils demeurent des moyens expressifs vivaces et des stratégies motivantes. En effet, l'homme est naturellement enclin aux jeux, car ceux-ci procurent du plaisir, un des besoins de l'homme. Ces jeux sont présents dans les pratiques

langagières et, particulièrement, en littérature. En effet, la littérature, dans son essence, est un terreau de (s) jeu(x). En amont comme en aval, des activités de jeux sont évidentes : le texte en soi, entrelacs des sons, des mots, des phrases et des imaginaires, devient, lors de sa confection, un lieu de jeux. En aval, la littérature trouve aussi son fondement dans la lecture qui peut se réaliser sous forme de jeu. En tant qu'acte de langage, le texte *exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà-dit restés en blanc* (U. Eco, 1985) ; et s'interprète ou se lit dans une perspective également ludique, ainsi que le souligne M. Picard (1986, 2002). La lecture n'est pas qu'académique : la réception, qui assure la fortune du texte, est aussi scolaire. À cet effet, P. Aron et A. Viala (2008, pp. 29-30) affirment que *l'école (...) joue un rôle capital dans les pratiques littéraires. Elle agit en amont, sur la formation des lecteurs, et en aval, sur la réception des œuvres.*

Comme les pratiques ludiques de la littérature s'avèrent variées, usant des modalités et médiums divers, nous focalisons notre attention sur les jeux de représentation scolaire d'un texte remodelé, en considérant la lecture comme un (en)jeu pratique. À cet effet, en didactique du français de la République démocratique du Congo, une sous branche ou une leçon vise l'appropriation du texte par le jeu des rôles : il s'agit de la dramatisation. Elle est recommandée dans les classes de 7^{ème} et 8^{ème} de l'Enseignement de base. Pour en souligner l'importance, le Programme de français (MINEPSP, 2005) martèle sur le fait que cette leçon facilite l'acquisition des compétences en production orale. De même, en 2006, il a été édité le manuel *Parler pour communiquer* de la septième année, manuel qui paraît progressiste dans sa volonté affichée d'imprimer les compétences pratiques chez l'élève. Encore en usage aujourd'hui, ce manuel s'inscrit dans la perspective actionnelle. Parmi les leçons proposées par ce manuel et le Programme, la dramatisation nous préoccupe.

Les problèmes majeurs se situent à deux niveaux : en premier lieu, nous constatons que, dans le manuel sus évoqué et le Guide pédagogique l'accompagnant, la leçon de dramatisation semble mal orienter l'élève dans les consignes. Ce qui banalise cette leçon. En second lieu, au Nord-Kivu, certains enseignants de français, rencontrés dans des pratiques de classe, nous ont témoigné de leur controverse sur cette leçon au niveau de l'approche actionnelle et de libres créativité langagières attendues des élèves. D'autres enseignants estiment que cette leçon paraît chronophage et qu'elle devrait s'appliquer exclusivement aux textes conversationnels. Ces écueils constatés, corroborés par nos observations des pratiques des classes, ont amplement motivé cette étude qui s'avère didactique et praxéologique. Cela étant, la

question cardinale à laquelle répond cette étude consiste à savoir comment matérialiser une co-lecture du texte par des jeux de dramatisation.

Nous présumons qu'en recourant à l'approche actionnelle, cette leçon permet à l'élève de, non seulement s'exprimer et de développer librement ses créativité langagières ludiques, mais aussi de lire le texte et en le représentant par des actes de langage et des interactions. En effet, ces théories pullulent à partir de la pragmatique interactionniste et conversationnelle à l'instar de C. Kerbrat-Orecchioni (1998, 2005). La compétence communicative se construit par les interactions. Or, c'est grâce aux leçons interactives, à l'instar de la dramatisation, que s'acquiert la compétence communicative et qu'éclosent des créativité langagières.

Sur le plan méthodologique, nous nous servons, principalement, de l'analyse du contenu. Le document principal demeure le manuel *Parler pour communiquer*. Nous articulons notre propos sur trois points : d'abord, fixer les considérations théoriques, ensuite, décrypter la dramatisation dans le Programme national et surtout dans le manuel *Parler pour communiquer* et, enfin, nous culminons par une esquisse méthodologique de la co-lecture du texte par des jeux de dramatisation.

1. Balisage théorique

1.1. Actualité de la dramatisation

La dramatisation fait partie des jeux classiques, vu son origine dans le genre théâtral, l'une des plus anciennes des pratiques artistiques et des représentations depuis des millénaires. En didactique du français, on considère la dramatisation comme une des pratiques «des jeux dérivés du théâtre» (J.-P. Cuq et I. Gruca, 2005, p. 485), car le théâtre, dans son essence, est un jeu dramatique. Comme l'indique son étymologie grecque '*drama*', la dramatisation demeure alors une action. Par ailleurs, il semble que cette leçon est inscrite dans des pratiques didactiques de tant de pays, sous des modalités et des appellations différentes. Sa portée se situe dans l'action et la *mimèsis*. L'action dramatique et l'actionnalisation didactique supposent, dans une certaine mesure, les jeux des rôles. À en croire J.-P. Tijskens (1988, p. 107), la dramatisation permet de débloquent ou mieux de libérer la parole de l'élève. Cela est d'autant évident, car l'élève apprend par le jeu. Cette théâtralisation des faits textuels permet de représenter les imaginaires et donc, l'élève s'approprie le texte : la classe devient un vivier des scénettes théâtrales vu que la dramatisation théâtralise le texte. En effet, la dramatisation remodèle le texte et l'élève se

l'approprie avec ses propres mots. Ce remodelage éveille les habilités créatives du langage. De même, l'élève est fier d'exprimer sa pensée et de faire valoir son talent, ce qui inhibe la peur de parler en public. Par conséquent, la dramatisation contribue au développement des compétences et des performances langagières. Ainsi, la dramatisation se fera-t-elle en deux étapes : la reconstitution du texte et le jeu. Par ailleurs, si le texte est un discours à décoder, la dramatisation devient une occasion de matérialiser la lecture du texte et son appropriation par l'élève. L'actualité de la dramatisation est, somme toute prégnante, en situation de didactique, vu la variété des modalités y afférentes et son potentiel à mobiliser des créativité langagières. Ces modalités convoquent des pratiques linguistiques contextualisées comme les dialogues, les jeux de rôles.

1.2. La septième année secondaire et la dramatisation

Dans le système éducatif congolais, la classe de septième, appelée première année secondaire (avant 2018), comprend des élèves venant fraîchement de l'école primaire ou fondamentale. L'âge moyen de ces élèves varie entre 12 et 14 ans. Préadolescents, généralement ces élèves n'ont pas encore acquis des automatismes du langage, même s'ils ont le français comme langue seconde (Programme de français, p. 7) et de scolarisation.

L'absence de ces automatismes du langage et la présence évidente des incohérences ont probablement milité pour l'insertion de cette sous branche de dramatisation dans le Programme (MINEPSP, 2005 p. 7). Et ce même programme recommande les approches actionnelles et communicatives septième et huitième, car la langue s'apprend dans des pratiques interactives verbales. En septième année secondaire, on a tendance à considérer le français comme une langue étrangère. C'est ce qui justifie certaines déficiences communicatives chez les élèves de cette classe. Conséquemment, J.-P. Cuq et al. (2003, p. 142) estiment que, dans pareil statut des langues, il faut un apprentissage par jeu de rôle, car ce dernier *encourage l'expression spontanée*.

Par ailleurs, cette tranche d'âge se caractérise, faut-il le rappeler, par un goût pour les jeux. C'est ainsi que, de l'avis du Programme cité, la dramatisation est recommandée à ces apprenants. Aux niveaux moyen et terminal de l'enseignement secondaire, cette leçon est remplacée par celle du débat et des pratiques plus mûries comme les représentations théâtrales. Dans les discours didactiques congolais, la lecture des textes ne vient pas du néant. Tout vient d'un thème ancré dans le milieu proche de l'apprenant. La première leçon est celle du débat thématique alors que la deuxième est celle de Compréhension et

appropriation. Cette leçon suppose la compréhension de l'écrit. Par compréhension, le discours didactique fait entendre que l'apprenant devra donner des sens au texte. Le lexème *appropriation*, rappelle la lecture active et non pas passive, c'est-à-dire, d'une part, l'on doit sentir des interactions des actes de parole, à partir du contenu du texte et, d'autre part, la lecture facilite l'intégration des acquis de la lecture dans la vie pratique. La lecture, dans les souhaits paratextuels et métatextuels du manuel *Parler pour communiquer*, doit se réaliser comme des jeux plurivoques. Avec les méthodes actionnelles et communicatives rencontrent les avis de la théorie de la lecture. Ces approches invitent l'élève à construire son savoir de lecture avec les autres.

2. La dramatisation dans le manuel *Parler pour communiquer*

2.1. Les compétences selon les actes de parole

Nous partons des textes étant donné que c'est à leur suite que se construisent les leçons, à l'instar de la dramatisation. Celle-ci ne vient pas du néant : *le point de départ est un texte vu que les élèves le mettent en scène*, nous prévient J.-P. Tijskens (1987, p. 107). Par ailleurs, les objectifs des thèmes proposés par le manuel soulignent l'importance à accorder aux actes de parole et de langage à poser par l'élève. Ces actes, faut-il le rappeler, s'inscrivent véritablement dans la mouvance de la linguistique interactionniste.

Tableau n° 1 : Distribution des textes en thèmes et actes de parole

N°	Actes de parole	Textes	Thèmes à étudier
1	Demander et donner un renseignement	1. <i>Je cherche papa Kitamina</i> 2. <i>Dans un bus</i> 3. <i>Une nouvelle élève</i>	La vie sociale
2	Parler de l'enseignement, de l'orientation scolaire, du choix et d'un métier	1. <i>Bientôt la rentrée</i> 2. <i>Propos d'élèves</i> 3. <i>Mon fils sera médecin</i>	L'école
3	Discuter du mode de vie familiale	1. <i>Une plaisanterie</i> 2. <i>Les bonnes habitudes</i> 3. <i>A chacun son tour</i> 4. <i>Papa souvent absent</i>	La famille
4	Décrire la manière de	1. <i>Notre cuisine</i> 2. <i>Répartissons-nous les tâches</i>	La cuisine

	préparer	3. <i>A table</i> 4. <i>Et après la vaisselle</i>	
5	Informier et s'informer	1. <i>Dis-moi, grand-mère</i> 2. <i>Ebola à Kikwit</i> 3. <i>La télévision à Kibengi</i>	Information générale et culture générale
6	Acheter, vendre et discuter les prix	1. <i>Au marché</i> 2. <i>Au marché de Mbandaka</i> 3. <i>Une campagne agricole</i>	Le commerce
7	Parler de la maladie, des accidents, des opérations et des soins	1. <i>A l'hôpital</i> 2. <i>Le sida, osons en parler</i> 3. <i>Chez le guérisseur</i>	La santé
8	Discuter à propos de vraies et fausses nouvelles	1. <i>Procès d'intention</i> 2. <i>Le pouvoir des médias</i> 3. <i>La rumeur</i>	Jugement et esprit critique
9	Donner son avis	1. <i>Un concert</i> 2. <i>Des goûts et des couleurs</i> 3. <i>Pourquoi vivent-ils dans la rue ?</i>	L'opinion
10	Échanger des points de vue sur la vie sociale, économique et politique	1. <i>La politique, c'est la vie</i> 2. <i>Journée de l'enfant africain</i> 3. <i>Peut-on se rendre justice ?</i>	Politique et vie sociale
11	Dialoguer sur la démocratie	1. <i>La congolaise</i> 2. <i>Mandela et le pouvoir</i> 3. <i>Pour qui voter ?</i>	Le civisme
12	Raconter ses déplacements	1. <i>A la gare de Matadi</i> 2. <i>Les voyages forment la jeunesse</i> 3. <i>Un long parcours</i>	Le voyage
13	Parler de l'emploi, du chômage, de la grève	1. <i>Étudier pour quel travail ?</i> 2. <i>A la recherche d'un emploi</i> 3. <i>Le travail en équipe</i>	Le travail
14	Parler des jeux	1. <i>Le football à Bukavu</i>	Les sports

	et loisirs	2. <i>Une finale de football</i> 3. <i>Mon sport favori</i>	
--	-------------------	--	--

Source : *Parler pour communiquer*, pp. 8-9.

Ce tableau montre que le manuel milite pour une autre dynamique des compétences pratiques. À part ces aspects de l'approche par compétences, force est de constater que la portée interactive occupe une place capitale dans les souhaits. L'énoncé «Acte de parole», au début de chaque thème, rappelle si bien les postulats de la pragmatique : la parole est un acte. Les concepteurs du manuel emphatisent sur l'approche par compétences et l'actualisation des langages dans la vie concrète de l'apprenant.

2.2. Les recommandations du Programme national de français de 2005 au sujet du texte

Voici énoncés les objectifs de l'enseignement du français au degré inférieur (2005, p. 12) :

1° Objectifs terminaux d'intégration :

À l'issue du degré inférieur de l'enseignement secondaire, l'élève ayant suivi le cours de français devra être capable d'analyser et de produire une situation de communication orale ou écrite constituée :

- *Des messages courants de son milieu ;*
- *Des textes simples courants, réalistes ou imaginaires ;*
- *De petits messages en rapport avec les différents genres littéraires.*

2° Objectifs intermédiaires

À la fin du premier degré, l'élève devra être capable de (d') :

- *Écouter et comprendre les messages courants de son milieu (conversation, narration, description) ;*
- *Dire des textes simples et imaginaires (narration, description, conversation simple) ;*
- *Lire et comprendre des textes courants (imaginaires, descriptifs, narratifs, dialogués, etc.) ;*
- *Écrire de petits messages (lettres, narrations, simples descriptions).*

À la suite de ces objectifs, il est fort remarquable que le texte recommandé avec emphase par le Programme demeure de *type conversationnel*. Or, ce type de texte facilite la dramatisation et les créativité langagières par diverses modalités didactiques, notamment et principalement les jeux ou encore les joutes verbales. En effet, actualisant un langage naturel, les conversations, en situation d'enseignement/apprentissage, facilitent la construction interactive du quotidien et remplissent diverses fonctions. Les conversations sont inhérentes à la communication humaine et matérialisent des actes de discours.

2.3. La dramatisation des textes du manuel

Tableau N° 2 : Consignes des leçons de dramatisation dans le manuel

	Texte	Consigne de la leçon de dramatisation	Page
1	Je cherche papa Kitamina	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe.	15
2	Dans un bus	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe.	21
3	Une nouvelle élève	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe.	27
4	Bientôt la rentrée	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe.	34
5	Propos d'écoliers	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe.	41
6	Mon fils sera médecin	Par groupe de quatre ou cinq avec des rôles bien définis et vous inspirant du texte étudié, donnez vos avis sur l'orientation scolaire d'un membre du groupe	47
7	Une plaisanterie	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe.	55
8	Les bonnes habitudes	En faisant appel à votre imagination, représentez une scène semblable au texte devant la classe.	61

9	A chacun son tour	En groupes, débattiez sur la situation des familles : avantages; inconvénients; conséquences pour chaque membre.	67
10	Papa souvent absent !	Montez une scène où dans une famille tous les membres discutent au sujet des absences répétées et prolongées du père de famille en présence de celui-ci.	75
11	Notre cuisine	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe.	83
12	Répartissons-nous les tâches	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe.	88
13	A table	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe. Adaptez-la en fonction des acteurs.	93
14	Et après la vaisselle	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe.	99
15	Dis-moi grand-père	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe	109
16	Ebola à Kikwit	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe.	118
17	La télévision à Kibengi	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant	125

		la classe.	
18	Au marché	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe, mais adaptez-la selon les acteurs.	133
19	Au marché de Mbandaka	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe, mais adaptez-la selon les acteurs.	139
20	Une campagne agricole	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe.	145
21	À l'hôpital	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe.	154
22	Le sida : osons en parler !	La sexualité, dans nos cultures, est considérée comme sujet tabou : on n'en parle pas en famille. Que pensez-vous de cette attitude ?	161
23	Chez le guérisseur	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe.	167
24	Procès d'intention	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe. Ou bien, organisez un procès avec l'aide du professeur	176
25	Le pouvoir des médias	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe.	183

26	La rumeur	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe.	190
27	Un concert	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe.	197
28	Des goûts et des couleurs	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe, en adaptant les personnages aux acteurs.	205
29	Pourquoi vivent-ils dans la rue ?	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe.	212
30	La politique, c'est ma vie	En deux groupes, engagez une discussion	222
31	Journée de l'enfant africain 97	Aucune	235
32	Peut-on se faire justice ?	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe.	238
33	La congolaise	Aucune	241
34	Mandela et le pouvoir	Aucune	249
35	Pour qui voter ?	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe.	259
36	A la gare de Matadi	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant	267

		la classe.	
37	Les voyages forment la jeunesse	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe.	273
38	Un long parcours	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe.	279
39	Étudier pour quel métier	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe.	289
40	A la recherche d'un emploi	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe.	296
41	Le travail en équipe	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe.	302
42	Le football à Bukavu	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe.	310
43	Une finale de football	Aucune	316
44	Mon sport favori	Mémorisez le dialogue. Dans un jeu de rôle, représentez la scène devant la classe.	322

Source : Le manuel *Parler pour communiquer*.

Le constat est que, sur 44 textes prévus, les leçons de dramatisation apparaissent 40 fois, soit 90,91% et dans 4 textes d'un même thème, ils ne sont pas attestés, soit 9,09%.

Sur 40 consignes formulées, une même consigne revient comme un leitmotiv avec le verbe «mémorisez» en raison de 34 occurrences soit 85%, contre 6

occurrences soit 15%. Cette consigne en monotonie n'est pas de nature à initier l'élève à construire son savoir par des créativité langagières propres et siennes à partir du texte. Par conséquent, le texte devient mécanique, c'est-à-dire, un objet de mémorisation servile, cela, malgré les tentatives de corrections avec l'énoncé « adaptez les personnages ». Cet énoncé invite l'élève à des créativité. Par ailleurs, l'énoncé itératif « Dans un jeu de rôle » souligne l'importance accordée à la dramatisation dans ce manuel, à travers les ludifications pédagogiques. Outre les autres, l'écueil, que souligne le verbe « mémorisez », nous paraît majeur et, conséquemment, mérite une remédiation. Tel est l'objet du troisième point.

3. Pour une lecture par jeux de dramatisation

3.1. Les postulats didactiques

Le postulat de notre modélisation didactique trouve son fondement dans les théories de la lecture, principalement celle de la lecture comme jeu telle que proposée par M. Picard (2002), dans ce qu'il appelle instances : d'abord, le *playing* qui renvoie au jeu des rôles ou à l'instance du lu. Ensuite, le *game* où on initie le lecteur au respect des règles de jeu. C'est l'instance du lectant. Enfin, le *liseur*. C'est-à-dire, sans cette fois –ci, jouer, après la lecture, le lecteur continue de percevoir la réalité du monde dans le texte. Vu que M. Picard (2002) ne semble pas proposer une modalité pratique et que ses lumineuses idées sont théoriques, nous les capitalisons en situation de dramatisation. Pour imprimer une dynamique ludique à la leçon de dramatisation, l'approche actionnelle est une opportunité. En effet, l'approche actionnelle facilite la co-lecture et les interactions verbales qui permettent le déblocage de l'oral et exorcisent les imaginaires. Conséquemment, il s'agit, dans ces modalités ludiques, des lectures-spectacles, où, le texte à remodeler, n'est pas nécessairement conversationnel, mais tout type de texte : narratif, explicatif, argumentatif ou descriptif.

3.2. Actionnabilité pratique et ludique de la leçon de dramatisation

Cette leçon s'enseignera en deux étapes. La première consistera à reconstituer le texte par les structures lexicales et syntaxiques du niveau des élèves. Ceux-ci concevront librement des phrases, des énoncés et s'imagineront le jeu de rôle. Exercice d'appropriation du texte, cette préparation à la dramatisation sera parfaitement un fourre-tout incluant la phraséologie, la grammaire, l'orthophonie, la kinésique et les techniques de mise en scène. L'apprentissage par amusement sera allié à la rigueur dans la reconstitution du texte. Après la lecture et la maîtrise du texte par les élèves, ceux-ci se subdiviseront en groupes selon les rôles. Le nombre de groupes correspondra à celui des personnages

contenus dans le texte reconstitué. La maîtrise du texte à représenter pourra se faire en classe ou à l'extérieur. L'importance du groupe pour cette leçon est que, non seulement le groupe épargnera la leçon des improvisations susceptibles de frustrer les élèves naturellement timides, mais aussi il apprendra à interagir avec les autres, ce qui le préparera à aller bien jouer. La pertinence des groupes s'avère incontestable, car l'étape de la 'mémorisation' renforcera les aptitudes conversationnelles et d'apprentissage par des jeux. Cette étape devient une occasion à l'élève de se faire corriger par ses camarades. Le groupe suscitera l'émulation créatrice. J.-P. Tijssens (1988, p. 107) propose, avec raison, que les textes des élèves s'éloignent des phrases du texte des élèves. Il s'agira d'une modalité de s'appropriier le texte et de co-lecture ou encore, une occasion accordée à l'apprenant de remplir « les blancs » et « les non- dits » du texte, s'il faut rester dans l'entendement d'U. Eco (1979). En référence à la théorie de la lecture que suggère M. Picard (2002), cette étape sera celle du *playing*, alors que l'étape du *game* sera la suivante où il s'agira d'appliquer les règles de jeu.

Viendra, la représentation du texte, sous forme de jeu de rôle, par les élèves en groupes. Ce sera, véritablement, l'étape de la dramatisation, à proprement parler. C'est l'instance du *lectant*, dans la perspective de M. Picard, car l'on forme un esprit critique par le jeu, qui, du reste facilite l'appropriation. Les meilleurs groupes seront encouragés et les moins performants, corrigés. C'est lors de l'application différée que se matérialisera l'instance du *liseur*. Telles propositions de jeu pour cette leçon de dramatisation.

4. Discussion

Pareille didactique du texte peut alimenter des débats sur un abus dans les remodelages du texte, remodelages faits par les élèves, non seulement dans les groupes, mais aussi lors des représentations parce qu'on évite les méfaits du verbe « *mémorisez* ». D'abord, l'évidence est qu'il n'y aura jamais une lecture objective, et que tout relève de la subjectivité de chaque lecteur en classe. Mais la subjectivité lectorale est un tremplin pour le jugement. Or, ce que l'on vise ce sont des compétences et les performances de critique et de jugement qui sont, selon L.S. Vygotski (1978), du troisième degré. Et donc, dans des approches communicatives et actionnelles, tout est à considérer, pourvu que le message passe et qu'on en fasse un objet de discussion qui construit la pensée. En plus, l'objectif ultime de la lecture est aussi d'amener l'apprenant à des créativité langagières autonomes. Par conséquent, pour éviter ces abus, le rôle de l'enseignant est, à l'étape de la synthèse, de niveler les lectures. Bien que la lecture soit, en réalité, plurielle et que le texte soit singulier pour chaque lecteur, la lecture doit aussi être en recadrée. Par ailleurs, certains enseignants nous

condamneraient lorsque nous proposons des pratiques langagières variées en groupe(s). En effet, précédemment, nous avons souligné le fait que les apprenants de cet âge n'ont pas encore acquis les automatismes du langage. Il y a des risques de les entendre plutôt parler en langues africaines s'ils sont un peu bloqués. Certes, cette crainte est évidente, mais il sied de capitaliser cette réalité, en l'inscrivant dans la didactique de l'alternance codique, du plurilinguisme et de l'interculturel. De même, prétendre que la dramatisation peut totalement stimuler tous les élèves timides et débloquent leur oral, c'est méconnaître le naturel. On ne peut pas changer la nature de tout apprenant, mais ces pratiques didactiques permettent de découvrir les compétences des apprenants et de bien évaluer ceux-ci selon leurs habiletés particulières. L'incapacité en dramatisation ne signifie pas l'incompétence scripturaire ou dans un autre domaine. La dramatisation devient une occasion d'évaluer les compétences personnelles lors de créativités langagières issues des pratiques ludiques. La dramatisation remplit, *in fine*, des fonctions multiples. Parmi celles-ci, nous notons : le conditionnement dans les créativités langagières, le jeu de rôle, la catharsis, l'émulation, la joie, l'humour, la lecture du texte bonifiée par d'autres ressources (comme le corps, la voix, les gestes et l'espace), l'évaluation et la découverte des talents. Tels sont les enjeux des jeux de la dramatisation.

Conclusion

La dramatisation, en approche actionnelle, permet à l'élève de (re)lire le texte en interagissant dans des groupes. L'élève apprend par le jeu. Ce qui permet de maximiser l'acquisition des compétences langagières et critiques pratiques. Par ailleurs, si, à l'aune des théories de la lecture, la dramatisation est une opportunité, cette leçon remplit plusieurs fonctions qui deviennent transversales. D'abord, l'apprenant, en s'appropriant le texte, 'réécrit' celui-ci. Cette réécriture est à comprendre dans un sens de remodelage qui est, en réalité, une forme du ludique. Puis, ces pratiques de jeu en groupes sont des occasions pour déclencher des interactions verbales et ainsi bonifier des créativités langagières. L'appropriation débouche aussi sur le fait que l'apprenant n'est plus unique décodeur : le décodage se réalise avec le concours des autres apprenants. Cette pratique de la lecture ludique du texte rencontre, somme toute, les souhaits des domaines variés. Il s'agit de la linguistique interactive et, principalement, énonciative, de l'approche par compétences (parce que l'apprenant est un citoyen destiné à intégrer/ manipuler son savoir dans la vie pratique), du socioconstructivisme et de la lecture-spectacle. Ce qui accorde à cette leçon une dimension interdisciplinaire. Ainsi, concrètement, cette lecture ludique du texte est une matérialisation pratique et actionnelle de transposition didactique, par exemple de la mise en scène théâtrale ou encore

de l'énonciation. Le sens vulgaire du concept dramatisation trouve son importance dans cette pratique didactique parce que cette leçon est un espace jubilatoire, de l'humour et des mobilités en classe. Conséquemment, le jeu de dramatisation semble remplir une forme de fonction cathartique. La lecture-spectacle devient dès lors une modalité efficace pour revaloriser la littérature surtout dans le contexte scolaire. Après des leçons de simulation, il nous faudra évaluer l'intérêt des élèves pour comprendre leurs représentations de cette leçon de dramatisation. Nous comptons nous y pencher dans une prochaine étude.

Références bibliographiques

- Aron, P. et Viala, A. 2008. *Les 100 mots du littéraire*. Paris : PUF.
- Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.). 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : AUF.
- Cuq, J.-P. (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue seconde et étrangère*. Paris : Clé-International/ASDIFLE.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue seconde et étrangère*. Grenoble : PUG.
- Eco, U. 1985. *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1998. *Les Interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations, t.1*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat- Orecchioni, C. 2005. *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- MINEPSP. 2005. *Programme national de français*. Kinshasa : Édidéps.
- Picard, M. 1986. *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.
- Picard, M. 2002. *La Tentation : essai sur l'art comme jeu*. Nîmes : J. Champon.
- Senker, M. et al. 2006. *Parler pour communiquer. Livre de l'élève*. Kinshasa : Éd. de Loyola.
- Senker, M. et al. 2006. *Parler pour communiquer. Guide pédagogique*. Kinshasa : Éd. de Loyola.
- Tijskens, J.-P. 1988. *Didactique du français au secondaire*. Lubumbashi : Impala.
- Vygotski, L.S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. London : Cambridge University Press.

