

Québec français



Jouer pour écrire

Évelyne Tran et Kenneth Landry

Numéro 60, décembre 1985

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/50592ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

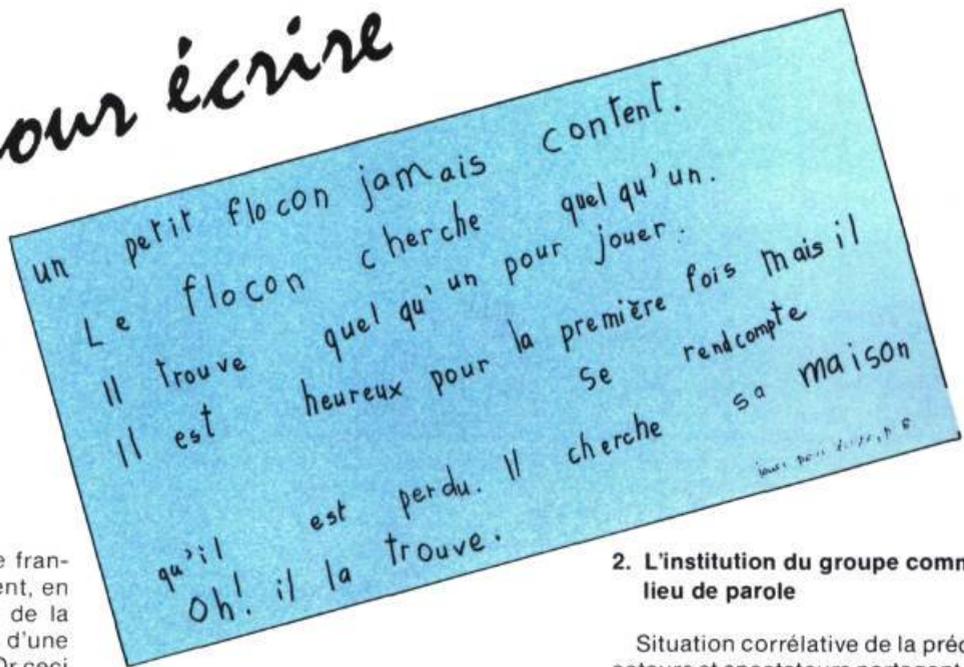
1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Tran, É. & Landry, K. (1985). Jouer pour écrire. *Québec français*, (60), 80–84.

Jouer pour écrire



L'orientation du programme de français au primaire favorise nettement, en ce qui concerne l'enseignement de la langue, l'acquisition par l'élève d'une compétence de communication. Or ceci ne peut se réaliser que s'il y a pratique effective de la communication. Certaines activités comme le journal scolaire, la correspondance ou toute autre situation signifiante de communication produisent des résultats d'autant plus satisfaisants qu'elles sont réalisées dans une structure relationnelle appropriée : c'est le projet pédagogique qui détermine le choix des pratiques, qui leur donne un sens et non l'inverse. Le programme n'est pas le projet : appliquer le programme à la lettre n'est pas suffisant ; il s'agit avant tout de mettre en place un contexte favorisant la communication aux différents moments de la production écrite et de situer l'écrit dans une démarche d'expression et de création.

Du jeu dramatique à l'expression écrite

Une expérience de jeu dramatique intégrant des activités d'écriture réalisée, d'une part avec des élèves en difficulté d'apprentissage au 2^e cycle du primaire (école l'Oasis à Orsainville)¹, d'autre part avec une classe de 1^{re} année de l'enseignement régulier (école St-Yves à Sillery), montre que la plupart des élèves ayant vécu ces ateliers ont beaucoup écrit, et qui plus est (ceci est sans doute le plus important), leur rapport à l'écriture s'est profondément modifié. L'association jeu dramatique et pratique d'écriture agit favorablement sur la production des élèves. Il y a certainement plusieurs causes possibles à ce fait, les interactions entre deux disciplines étant toujours complexes et l'intégration des apprentissages différente pour chacun des élèves. Voici cependant quelques éléments du jeu dramatique dont il me paraît possible d'analyser les effets sur le contexte de production écrite.

evelyne tran

1. Le présupposé du discours théâtral

Tout ce qui se dit au théâtre a ceci de particulier qu'il repose sur un présupposé fondamental : « Nous sommes au théâtre ». Le message exprimé par le personnage n'est valable que pour le temps et l'espace du jeu, il ne se rapporte qu'au référent scénique, il est déconnecté du réel référentiel. « Le présupposé inscrit donc fortement tout le discours dans le cadre de la communication théâtrale, avec son autonomie et sa déconnection du réel² ».

À l'intérieur de l'institution scolaire, les rapports de pouvoir existant entre les différents interlocuteurs déterminent la production de leur parole. Le présupposé du discours théâtral qui se superpose à celui du discours scolaire : « Nous sommes au théâtre » au lieu de « Nous sommes à l'école » en agissant sur les discours scolaires, implicite et explicite, change les conditions dans lesquelles le discours s'effectue. Il y a de grandes chances pour que les textes produits dans cette situation de jeu dramatique soient différents de ce qui s'écrit habituellement à l'école.

2. L'institution du groupe comme lieu de parole

Situation corrélatrice de la précédente : acteurs et spectateurs partagent la même convention, sinon il ne peut y avoir de jeu théâtral. Cette convention de participer à la même fiction, d'être au théâtre et non plus réellement à l'école crée un lien entre les participants, lien évident pendant le jeu dramatique qui se poursuit pendant l'activité d'écriture et la lecture de textes. La parole individuelle est garantie par l'institution du groupe.

Cependant de l'individu au groupe, la communication se pratique par l'usage de différents réseaux : dans une relation de deux, en petits groupes, à tous. Il est donc indispensable pour chacun de diversifier non seulement les éléments prosodiques (intonation, volume, etc.), mais aussi le contenu du discours. On ne se dit pas dans une relation à deux comme dans la relation au groupe. Discours individuel, dialogique, collectif, ces différents réseaux de communication créent les liens qui constituent le groupe comme lieu de parole.

Au cours de l'atelier sur la peur, les vingt-sept élèves assis en cercle suggèrent des peurs, bientôt un élève dit : « Moi, j'ai eu peur d'un gros chien »... puis un autre élève « Moi, j'ai eu peur le soir quand ma mère a éteint la lumière »... et « Moi, j'ai eu peur que mon ami s'en aille ». Le groupe écoute, attentif, silencieux, comme si chacun retrouvait sa peur dans celle de l'autre, mais avec peut-être aussi le sentiment de sécurité d'avoir un lieu où il est possible de dire ses peurs et d'être écouté. Que fait-on quand on a peur ? Quelques élèves proposent : « On se sauve, on se cache, on crie, on tremble, etc. » L'atelier se poursuit avec différents jeux sur la peur, au cours desquels chacun à l'occasion de dire sa peur à son partenaire de jeu.

Vient enfin le moment de l'écriture. Nous restons dans ce même lieu devenu

Dans la forêt. et il y avait
 J'étais allée dans la forêt chef des arbres dit:
 des arbres mon monsieur Oh! moi l'arbre! J'ai dit: je me
 Bonjour perdu. Après mon chien
 Bonjour suis cherché. X! Oh! mon chien! je
 me t'aime bien!

Je joue au billard.
 Anatole et Patrick jouent au billard
 et mon père vient de me faire rater ma boule.
 Je suis fâché. J'aimerais finir ma partie: Papa va lire
 ton journal. Là on continue la partie. la partie est finie, moi j'ai gagné.
 Papa tu peux jouer maintenant. j'ai fini. Viens papa...
 Anatole Imai



Vient ensuite le moment de l'écriture...



soudain silencieux mais encore hanté de toutes nos peurs. Les élèves écrivent individuellement, ils semblent cependant très proches les uns des autres comme liés par les émotions qu'ils ont partagées précédemment.

À la lecture de textes, la semaine suivante, ceux qui le veulent lisent au groupe ce qu'ils ont écrit. Voici le texte de Xavier* :

J'ai eu peur quand j'ai rentré (sic) dans une maison hantée. Je marchais tranquillement mais tout à coup une vieille bibite saute sur moi. La bibite me jette dans un lac de sang, dans le lac il y a des têtes de mort. J'ai très peur, je nage plus vite et je tombe dans une grotte. Dans la grotte, il y a un vampire et des squelettes. Le vampire me dit: « Tu vas mourir ». Il me dit de boire du poison. Je ne veux pas en boire et je me sauve.

avril 1985

* Texte libre qui est reproduit tel que l'élève l'a écrit.

Après la lecture de textes, chacun peut poser des questions à l'auteur.

Geneviève: — As-tu bu du sang pendant que tu nageais ?

Xavier: — Non, je fermais la bouche.

Anatole: — As-tu nagé sous ou sur le sang ?

Xavier: — Je nageais sous le sang.

Véronique: — As-tu eu du sang dans les yeux ?

Xavier: — Non, j'avais un équipement de plongée.

Paul: — Est-ce que tu nageais plus vite que les squelettes ?

Xavier: — Oui, parce qu'ils étaient lourds, leurs os tombaient dans le fond du lac.

Marie-Ève: — Est-ce que les squelettes te parlaient ?

Xavier: — Non, ils faisaient du bruit avec leurs os, ils claquaient des dents.

Etc.

Du discours de fiction au discours réel, l'écriture individuelle devient une création collective, le groupe participe

avidement au texte-peur de Xavier. La parole individuelle bénéficie du soutien du groupe qui s'est constitué autour de cette convention du jeu dramatique et des différents réseaux de discours mis en place.

3. Le corps dans l'écriture

On ne transmet bien que ce que l'on ressent. Un acteur ne joue jamais « à froid ». Il prend le temps de renouer avec sa mémoire émotive, creuset de sentiments, de passions, de désirs inscrits dans le corps. Comme il l'est au théâtre, le corps n'est-il pas aussi au centre de l'écriture. Corps porteur d'une symbolique qui renvoie à une histoire... « Et s'il me tend la main, / Je la prends dans la mienne / Et j'apprends par la paume / Et la gerce des doigts / Et le cal et la corne / Ou par tout le contraire / Le nom de sa partie / Et le nom de son père³ ».

Qui a vécu la séparation peut dire avec quelle intensité on retrouve dans le refrain d'une chanson, le parfum d'une fleur, les couleurs d'un ciel ou la texture de la pierre, tout un flot d'images qu'on croyait à jamais oubliées. Le corps, réserve de sensibilité, garde vive la trace précieuse de notre histoire.

Comment peut-on faire croire qu'on n'écrit qu'avec des mots? «Les mots-flots viennent battre la page blanche/ou j'écris que l'eau n'est plus l'eau/sans les lèvres qui la boivent⁴». On écrit avec ses peurs, ses blessures, ses colères, avec l'émotion des rencontres et des séparations, traces inconscientes inscrites dans notre corps... après seulement viennent les mots.

En réduisant le corps au silence, l'école produit une écriture désincarnée, vidée de tout désir. Associer le jeu dramatique et l'écriture, c'est réintroduire le corps et toute sa sensibilité créatrice pour enfin libérer une parole vive.

Au cours de l'atelier sur le thème de la neige, nous avons joué le voyage du flocon, puis ce fut le moment d'écrire. Voici le texte de Jean-Hubert:

Un petit flocon jamais content.

Le flocon cherche quelqu'un. Il trouve quelqu'un pour jouer. Il est heureux pour la première fois, mais il se rend compte qu'il est perdu. Il cherche sa maison. Oh! il la trouve*.

mars 1985

Un texte simple... pourtant cet élève de sept ans ne dit-il pas l'expérience humaine: le désir de communication, le bonheur de la rencontre, la peur de l'autre et la solitude. L'intention pédagogique (l'écriture) rejoint ici l'exigence humaine fondamentale d'expression et de communication.

4. Le jeu de différents rôles sociaux

Au cours des activités de jeu dramatique, les élèves ont l'occasion de créer différents personnages fictifs ou réels. Et nous avons joué à être un flocon, un soulier, un bébé, un enfant, un adulte, un monstre, etc. Les élèves associent facilement au personnage qu'ils créent, à la fois la matière du discours et son mode d'expression: intonation, geste, débit, etc. Le jeu dramatique leur permet de prendre conscience des différents rôles sociaux, y compris le leur, et des conséquences sur la production des discours. Il rend également possible la pratique orale de plusieurs registres de langue en situation effective de communication.

* La révision des textes des élèves a été faite seulement en ce qui concerne l'orthographe.

Nous n'avons pas travaillé précisément le discours des personnages. Cependant, sans doute parce que les élèves les ont joués avant d'écrire, je constate dans la plupart des textes la présence de dialogues nuancés entre les interlocuteurs, que ceux-ci soient réels ou de fiction. Voici le texte de Viviane:

Dans la forêt.

J'étais allée dans la forêt et il y avait des arbres qui parlaient. Le chef des arbres dit: «Bonjour mon enfant!» Moi, je lui dis: «Bonjour Monsieur l'arbre!» J'ai dit: «Je me suis perdue». Après mon chien est venu me chercher. Oh! mon chien je l'aime bien!

mai 1985



Nous cherchons différentes façons de transporter les ballons...

... et chacun de déchiffrer un message «roulant».



Et celui d'Anatole:

Je joue au billard.

Anatole et Patrick jouent au billard et mon père vient de me faire rater ma boule. Je suis fâché. J'aimerais finir ma partie. «Papa, va lire ton journal.»

Là, on continue la partie. La partie est finie, moi j'ai gagné.

«Papa, tu peux jouer maintenant. J'ai fini. Viens papa...»

mai 1985

5. Le jeu de l'action narrative

Comprendre la structure d'un récit est d'autant plus difficile pour l'élève qu'il maîtrise mal l'écrit. Faire jouer le récit le rend plus concret, en facilite l'analyse et la compréhension. Nous avons travaillé la structure du récit au cours d'un atelier sur le thème des jeux en utilisant les techniques du théâtre-image. La description de cet atelier figure dans le cahier pratique.

6. Le jeu et l'imaginaire

Jouer, c'est organiser, expérimenter de nouvelles associations, transgresser la règle pour en connaître les limites, anticiper, imaginer.

Dans l'atelier sur le thème «le geste d'écrire», nous jouons avec des ballons, nous cherchons différentes façons de transporter ces ballons: sur le doigt, entre les jambes, sur les cheveux grâce à l'électricité statique... autant de suggestions qui viennent des élèves et non de moi. Puis nous communiquons à l'aide de ces ballons. Sur des petits cartons, nous écrivons des mots qui roulent: ballon, balle, bille, etc. Nous collons ces cartons sur les ballons que nous faisons rouler et chacun de déchif-

Gragulon prilaré

Gragulon est un animal.
Il se transforme quand il y a
du danger. Il mange du
fil.

Il vit dans la planète
palirunaviron. Sa famille
vit comme lui. Il fait
de l'électricité. Gragulon
est multicolore.

Gragulon mange aussi
des plantes, quand il mange
du fil il devient gris
quand il mange des plantes
il devient vert. Oh! j'oubliais
il lance du feu. je n'aime pas
quand il lance du feu.

Gragulon mange aussi des plantes.
Quand il mange du fil il devient gris,
quand il mange des plantes il devient
vert. Oh! j'oubliais il lance du feu. Je
n'aime pas quand il lance du feu.

avril 1985

Apprentissage de la langue et pouvoir de création

Pour chacun des ateliers, nous avons
réuni en album les textes produits par
les élèves. Placés dans le coin de lecture
de la classe, ils suscitent un intérêt
assidu tout au long de l'année. Ils ont
aussi été communiqués aux parents.
Lorsque l'album est réalisé et que tous
les élèves l'ont lu, l'enseignante présente
un ou plusieurs livres de littérature de
jeunesse sur le thème vécu. L'un des
élèves nous dit: « J'aime davantage les
histoires qu'on écrit que celles qu'on lit
dans les livres parce que je sais qui les a
écrites ».

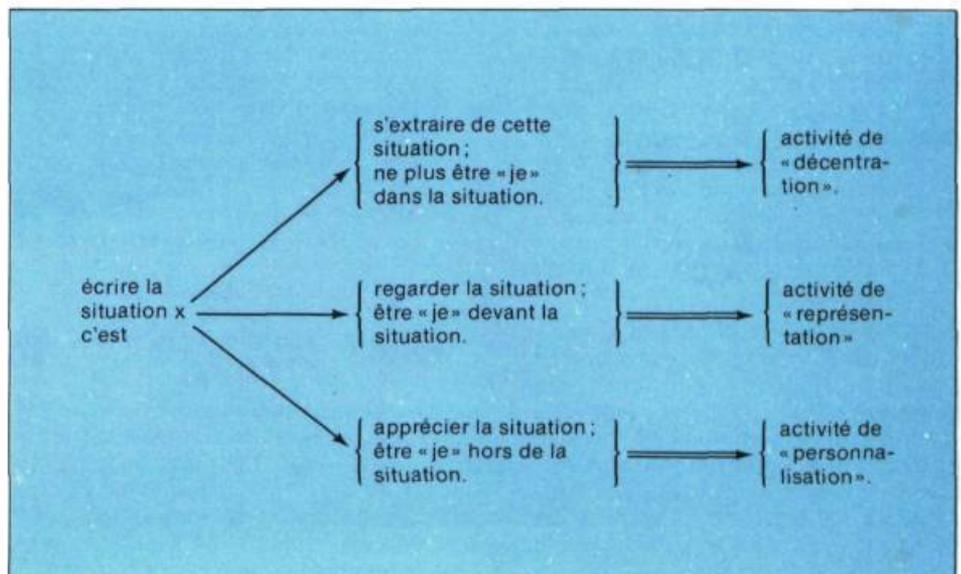
Connaître l'auteur de l'histoire la rend
plus proche des élèves. Elle est écrite
dans leurs mots, elle dit leur vécu, elle
exprime leur imaginaire, mais je crois
aussi que les élèves se rendent compte
à quel point le groupe-classe participe à
une production-usage des textes. Alors
que bien souvent en classe, la lecture
d'un livre précède l'activité d'écriture,
dans cette démarche la primauté est
accordée à la parole des élèves, le livre
de l'adulte vient en second apportant
une version complémentaire.

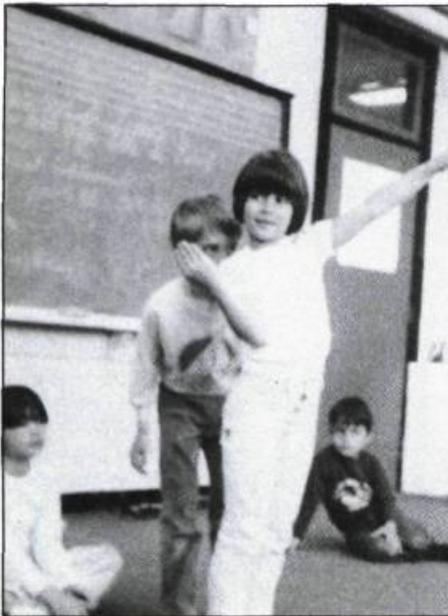
Ces écritures plurielles, celles des
élèves suivies de celles fournies par les
livres, permettent aux jeunes de prendre
une distance de leur expérience, de la
conceptualiser, accédant ainsi à un pou-
voir d'action sur leur vécu. Activité de
« Décentration-représentation-personna-
lisation » qui favorise le processus d'abs-
traction nécessaire à la maîtrise de l'écrit
et que l'on peut représenter par le tableau
suivant :

frer un message «roulant». Il y aura
ensuite les mots qui sautent... et puis...
je n'ai plus d'idées... alors pourquoi ne
pas inventer des mots. Et dans la salle,
pour nous c'est la fête des mots. Trans-
portés par les ballons, roulent, bon-
dissent, glissent, sautent un cracoton,
un glafon, un lachapon, un catorocoase
tico cata... Nous nous amusons beau-
coup. Personne n'est inquiet parce que
nous nous comprenons. Mais les autres,
ceux qui ne font pas partie du jeu?
Alors, pour « ces étrangers » nous nous
offrons le plaisir d'écrire : *Le dictionnaire
des mots inventés*. À la lettre G, vous
pourriez lire la définition suivante rédigée
par Étienne et Jean-François :

Gragulon prilaré.

Gragulon est un animal. Il se transforme
quand il y a du danger. Il mange du fil. Il
vit dans la planète palirunaviron. Sa fa-
mille vit comme lui. Il fait de l'électricité.
Gragulon est multicolore.





Le jeu de l'action narrative :
La cachette espionnée...
Savais-tu qui nous espionnait ? C'est Martin...



Nous avons décidé que Martin pouvait jouer
avec nous à la cachette.

En résumé, l'intention de cette pratique relationnelle de l'écrit, c'est d'agir sur trois composantes importantes de la situation d'écriture.

- L'accès à l'abstraction nécessaire à la maîtrise de l'écrit, favorisé par :
 - le vécu en jeu dramatique qui donne la possibilité de conceptualiser une expérience immédiate ou antérieure ;
 - la pratique de plusieurs moyens d'expression : corporelle, orale, graphique, écrite ;
- L'apprentissage de la communication, réalisé grâce à :
 - la mise en place de différents réseaux de communication tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe, quelques-uns étant permanents comme la lecture de textes, d'autres éphémères tels les groupes qui se font et se défont pour le temps d'un jeu.
- La pratique de l'expression écrite, soutenue par :
 - le recours à la mémoire émotive et sensorielle du corps ;
 - l'intervention de l'imaginaire ;
 - la fiction du jeu qui réduit l'auto-censure induite par la situation scolaire.

Il est bien entendu que cette schématisation de la démarche est théorique. Les pratiques ont toujours des effets complexes. Par exemple, l'usage de divers réseaux de communication favorise principalement l'apprentissage de la communication, mais il participe aussi à l'accès à l'abstraction et soutient l'expression individuelle à l'intérieur du groupe.

« J'aime écrire après l'atelier de jeu dramatique parce que j'apprends beaucoup de choses. J'ai appris des choses nouvelles. J'écris des histoires et pour faire des histoires, je pense ».

Étienne, avril 1985

L'expérience des élèves transposée par l'écriture est à l'origine de leur histoire qu'ils peuvent ensuite confronter avec les textes des autres élèves et ceux des livres. Démarche dynamique, prospective dont le projet est de préserver le pouvoir de création et de permettre qu'il se réalise dans l'écriture pour que les jeunes continuent à écrire l'Histoire et à penser.

Notes

- 1 TRAN, Évelyne, « Atelier d'écriture et expression dramatique », in *Liaisons*, vol. 8, n° 3, mars 1984, pp. 21-23.
- 2 UBERSFELD, Anne, *Lire le théâtre*, éditions sociales, Paris, 1978, p. 261.
- 3 VIGNEAULT, Gilles, « Origines », in *Silences*, nouvelles éditions de l'arc, Montréal, 1978, p. 209.
- 4 GIGUÈRE, Roland, « Les mots-flots », in *L'âge de la parole*, éditions de l'Hexagone, Montréal, 1965, p. 107.
- 2 LELIÈVRE, Claude, « Le texte écrit d'élève : production d'un sujet ou produit de déterminations », in *Langue Française* n° 38, mai 1978, Larousse.

J'exprime mes remerciements à M^{re} Laure Soucy (enseignante de 1^{re} année à l'école St-Yves, à Sillery) et à ses élèves pour les moments heureux de jeu et d'écriture que nous avons partagés.

Cette expérimentation a fait l'objet de ma recherche de maîtrise.

François Hertel

Joseph-Zéphirin-Rodolphe-Magloire Dubé, mieux connu sous le pseudonyme « François Hertel », a consacré la plus grande partie de sa vie à la littérature. Il laisse à la postérité une œuvre considérable : trente-sept titres publiés en volume et des centaines d'articles parus dans divers périodiques. Cette œuvre multiforme demeure celle d'un touche-à-tout : de la poésie traditionnelle (*Les Voix de mon rêve*, 1934) au vers libre (*Cosmos*, 1945), en passant par le verset claudélien (*Axe et Parallaxes*, 1941, *Strophes et Catastrophes*, 1943), pour aboutir à l'alexandrin (*Mes naufrages*, 1951) ; un roman (*Le Beau Risque*, 1939) et plusieurs nouvelles/contes philosophiques (*Mondes chimériques*, 1940, *Anatole Laplante, curieux homme*, 1944, et *Journal d'Anatole Laplante*, 1947) ; une quinzaine d'essais, dont les plus marquants se situent en début de carrière, alors que le professeur analysait la situation du point de vue de la jeunesse canadienne-française (*Leur inquiétude*, 1936, *Pour un ordre personnaliste*, 1942, *Nous ferons l'avenir*, 1945). Par la suite, les textes portent surtout sur des questions philosophiques (*Vers une sagesse*, 1966, *Mystère cosmique et Condition humaine*, 1975) ou linguistiques (*Du métalangage*, 1968). Les derniers essais sont consacrés à l'autobiographie (*Souvenirs, Historiettes, Réflexions*, 1972).

Jusqu'à ce jour, les historiens de la littérature ont à peine inventorié la production littéraire de Hertel. Le processus d'étiquetage et de classement du professeur-jésuite-défroqué-poète-romancier-conteur-essayiste-philosophe-éditeur-directeur de revue(s) devient compliqué du fait que cet homme, qui a pourtant eu une carrière unique dans les annales de la littérature québécoise, semble avoir été victime d'une conspiration du silence dans son pays d'origine. Celui que Jean