

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 33 (2011)

Heft: 2

Artikel: L'improvisation théâtrale au service de l'expression orale et écrite et de son enseignement

Autor: Gagnon, Roxane

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786857>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 12.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

L'improvisation théâtrale au service de l'expression orale et écrite et de son enseignement

Roxane Gagnon

Entendue comme mode d'expression dramatique exercé spontanément devant public, l'improvisation théâtrale gagne chaque jour en popularité dans le monde franco-phone. Cet article vise à présenter en quoi cette pratique théâtrale sert à la fois l'apprentissage de l'expression orale et écrite des élèves et l'exercice du métier d'enseignant de langue. Plus précisément, nous montrons comment l'improvisation peut être envisagée, dans le cadre scolaire ou dans celui de la formation, comme un type d'activité pour travailler l'expression orale et écrite.

«Prêchant pour notre paroisse», en bonne Québécoise que nous sommes, nous serions tentée¹ de faire remonter les origines de l'improvisation théâtrale à la création en 1977 du *match d'impro* par l'acteur et metteur en scène Robert Gravel. Telle que développée par Gravel et ses acolytes, l'improvisation est un jeu calqué sur le hockey, avec des équipes, un hymne, un pointage, un arbitre et des punitions. Nous aimons croire aussi que c'est dans sa version *LNI*² que l'improvisation a trouvé le plus d'échos dans la francophonie. Certains auraient tôt fait de nous rappeler à l'ordre en arguant³ que l'on doit l'improvisation théâtrale au Britannique Keith Johnstone qui, à la même époque de l'autre côté du Canada, a créé le *Theatresports* (1989).⁴ Or, ce ne sont là que deux versions *jeu* de l'improvisation théâtrale. Sa pratique actuelle doit également à l'Américaine Viola Spolin (1963), laquelle en a fait une discipline à part entière en développant toute une série d'exercices et de techniques. Elle trouve aussi des racines dans le *Théâtre de l'opprimé* du Brésilien Augusto Boal, qui a su lui donner des vertus thérapeutiques. Il y aurait aussi à citer d'autres influences; celle plus directe du *Living Theatre* ou celles, indirectes cette fois, de l'œuvre de Grotowski ou de Brecht. Encore, et nous le verrons, les formes les plus anciennes de l'improvisation théâtrale remonteraient aux atellanes romaines, lesquelles auraient inspiré les personnages de la *Commedia Dell'Arte* et ceux, plus tard, de l'illustre Mollière. Ce sont d'ailleurs ses multiples origines, ses multiples filiations qui donnent à cette forme théâtrale toute sa richesse.

Entendue comme mode d'expression dramatique exercé spontanément devant un public, l'improvisation théâtrale est aujourd'hui bien présente dans l'univers artistique francophone. Si celle-ci n'occupe pour l'instant que l'espace extra ou parascolaire, cette pratique mériterait selon nous une place de choix à l'école, principalement dans la classe de français ou de langue et dans la formation des enseignants. C'est là l'objectif principal de cet article: argumenter les ressorts de cette pratique théâtrale pour l'apprentissage de l'expression orale et écrite des élèves et pour l'exercice du métier d'enseignant de langue. Nous entamons notre argumentaire par la caractérisation de l'improvisation théâtrale. Pour ce faire, nous retracons l'historique de cette forme théâtrale en mettant l'accent sur ses spécificités par rapport au théâtre. Nous questionnons en parallèle son appartenance ou non aux genres textuels. Nous explicitons ensuite les motifs principaux à son usage à l'école. Nous verrons notamment que cet exercice théâtral permet l'interrogation et la vérification de la communicabilité du discours tenu et donc le développement de la «justesse relationnelle» (Chekhov, 1986, cité par Lattion & Papaux, 2003, p. 32). De plus, autorisant les essais, reprises et retours en arrière, celui-ci rend possibles les allers-retours entre oral et écrit nécessaires à la création du texte dramatique. Enfin, à partir d'analogies entre le métier d'enseignant et celui de comédien, nous montrons l'utilité de l'improvisation théâtrale dans la formation des maîtres en français. En filigrane, il s'agit de montrer comment une activité artistique de comédiens professionnels est adaptée et transformée lorsqu'on l'utilise à des fins d'enseignement.

Origines de l'improvisation théâtrale

L'objectif de ce bref historique est d'une part de montrer les diverses influences et formes revêtues par l'improvisation en vue de spécifier cette pratique artistique et, d'autre part, de questionner l'appartenance ou non de celle-ci aux genres textuels. Préconstruits historiques, les genres résultent en effet d'une pratique et d'une formation sociale, s'inscrivent dans un intertexte et sont associés à des manières de dire et de faire (Bronckart, 1996; Dolz & Schneuwly, 1996). Ces caractéristiques sont-elles partagées par l'improvisation théâtrale? Pour mieux comprendre la forme actuelle de cette pratique artistique, nous situons dans le temps ses différents usages et variantes.

Tel que nous l'avons mentionné en introduction, les inspirations les plus anciennes de l'improvisation théâtrale remonteraient aux *atellanes* romaines, courtes pièces improvisées introduites à Rome au milieu du 3^e av. J.-C. (Dupont, 1988). L'*Atellane* reprend les costumes et les masques de la comédie nouvelle grecque en les caricaturant. Ces farces latines inspireront les personnages de la *Commedia dell'arte*.

Troupes d'amateurs cultivés puis de professionnels, les comédiens italiens jouent au 16^e siècle un théâtre en partie improvisé. Réunissant dans un seul specta-

cle les types populaires masqués de plusieurs régions de l'Italie, les acteurs de la *Commedia dell'arte* allient parfaitement la bouffonnerie au romanesque, les traditions populaires à la culture antique (Attinger, 1950). Ils improvisent sur la base d'un canevas, adaptant celui-ci aux réactions du public et à l'actualité du jour (Tournier, 2003). Leur jeu se base sur «une déformation consciente et intelligente du corps» (Taviani & Schino, 1984, p. 47), c'est ce qui d'ailleurs assurera la pérennité de cette forme théâtrale. Les premières influences de la comédie italienne sont celles d'acteurs sur des acteurs. Les farceurs de la première moitié du 17^e s'en inspireront, Molière la fera entrer dans la littérature: «Il est sans doute le premier des écrivains français à l'avoir comprise par la base, c'est-à-dire à partir du jeu» (Attinger, 1950, p. 9). Aussi, pour les acteurs italiens comme pour Molière, l'improvisation appartient à l'action et à l'art indissociable de l'acteur (Tournier, 2003).

Disparue avec le déclin de la *Commedia dell'arte*, l'improvisation théâtrale reparaît à la fin du 19^e siècle grâce à Stanislavski qui l'utilise comme fondement de l'apprentissage du métier de comédien. L'improvisation permet au comédien de revivre des sentiments éprouvés. Cette vision tranche avec le rôle que lui attribuera Jacques Lecoq, quelques décennies plus tard. Pour le réputé pédagogue de théâtre, l'improvisation est ce qui conduit le comédien à retrouver la page blanche de toute chose, le démunit de son savoir et de ses représentations pour pouvoir le rendre disponible à tout ce qui pourra traverser son corps et s'exprimer à travers lui (LeCoq, 1987). Les idées des deux maîtres se rejoignent quant à l'utilisation de l'improvisation comme moteur de la création. Des metteurs en scène tels que Meyerhold, Gordon Craig, Jacques Copeau, Charles Dullin s'intéressent à la comédie improvisée (Tournier, 2003). La vision de Stanislavski de la formation de l'acteur sera reprise aux États-Unis avec la création du très célèbre *Actors Studio* par Elia Kazan en 1947.

Dans les années 1960 et 1970, l'improvisation agit comme forme d'exploration théâtrale incontournable qui vient répondre à toute une gamme de questionnements et de préoccupations alors en vogue en Occident: la libération du corps et de la créativité de l'acteur, le refus de la suprématie de l'auteur dramatique sur la représentation ou encore la remise en question des rapports qui unissent l'acteur et le spectateur (Cadieux, 2009). Au Québec, sa grande popularité dans le processus de création théâtrale comme outil d'écriture collective se lie à la volonté de nombreux Québécois de développer par eux-mêmes et pour eux-mêmes de nouvelles structures politiques, sociales et culturelles, dans une langue qui leur est propre. L'improvisation fournit un espace où «chacun a le droit de parler tout en ayant la responsabilité d'écouter les suggestions des autres et de se mettre au service de ce qui apparaît comme la meilleure idée» (Cadieux, 2009, p. 16). Les phénomènes d'oralité propres au parler québécois trouvent donc une place dans l'espace théâtral, jusqu'alors réservé au théâtre classique et aux formes normalisées de l'oral. Quand ils créent le concept de *matchs d'improvisation* en 1977, Gravel et Leduc réussissent à mettre à l'avant-scène une pratique qui jus-

que-là demeurait un outil de recherche pour l'acteur (Gravel & Lavergne, 1987). Le succès populaire de leur formule est dû à plusieurs éléments:

- l'implication du public par le vote (et par le caoutchouc!⁵);
- l'intégration dans le jeu de *catégories*⁶ qui apportent beaucoup de variétés à un même spectacle;
- l'apparat et le décor, simulacre du match de hockey, attirent le spectateur;
- le dépouillement et la simplicité du jeu;
- l'ouverture à la dramatisation de scènes du quotidien et donc l'intégration de pratiques orales diverses.

À l'heure actuelle, l'improvisation théâtrale se pratique un peu partout dans le monde. Elle sert à de plus en plus de protagonistes et prend place dans une multitude de lieux. Représentation théâtrale, elle prend la forme de matchs où, selon les directives d'un maître de jeu, des joueurs créent des situations en simultané sous l'œil attentif du public. Technique de communication, elle est cette valeur ajoutée à l'employé du secteur tertiaire. Plusieurs compagnies professionnelles offrent des stages en entreprise pour travailler la prise de parole en public, le *teambuilding* ou en vue de traiter une thématique sociale et de susciter le dialogue. Dans la formation de l'acteur, l'improvisation théâtrale, en plus d'être un outil de création, sert l'exploration par le corps pour affiner le langage du geste et la mise en espace, elle vise aussi l'introspection et la sollicitation de la mémoire émotionnelle. Dans les écoles du Québec, par le biais du parascolaire, elle est devenue la principale activité d'initiation au jeu dramatique.

L'improvisation: un genre textuel?

Peut-on pour autant parler de genre? Outil de recherche et de création pour l'acteur professionnel, discipline dans le cursus des écoles de théâtre, match théâtral, technique de communication, activité d'initiation à l'art dramatique, ces différentes formes improvisées recoupent certes des parentés multiples, mais, contrairement au genre textuel, ne s'inscrivent pas dans un horizon d'attente générique. Si nous prenons les trois dimensions essentielles du genre, à savoir des contenus dicibles, une structure communicative particulière des textes et des configurations spécifiques d'unités langagières (Schneuwly & Dolz, 1997), nous voyons bien qu'il n'y a dans l'improvisation théâtrale ni constantes, ni conventions. Lieu de toutes les possibilités, l'improvisation se joue à la manière d'un film de cinéma muet, d'une comédie musicale, d'un péplum, d'un polar, d'un roman de Jules Verne, d'une pièce d'Ionesco, d'un film de Fellini et de tout ce qu'en décident les joueurs impliqués. La multiplicité des contenus et des formes est donc l'une de ses spécificités. Le jeu de l'improvisation est régi par des règles (l'écoute, le jeu d'équipe et le respect de la trame narrative), mais aussi par leur oubli. Il se joue seul ou à plusieurs, avec ou sans directives de départ; sa structure communicative est donc monologuée ou dialoguée et se planifie parfois au préalable, mais tou-

jours *in media res*. Cette structure se module en fonction des joueurs, de la catégorie imposée, s'il y a lieu, et en fonction du temps imparti et des réactions du public. Cette variété, ce réservoir de possibles se rapportent aussi à la textualisation. La contrainte donnée peut imposer aux joueurs de faire rimer chacune de leurs répliques ou, dans le cas d'une improvisation à la manière d'une tragédie grecque, qu'un chœur soit intégré à l'improvisation et chante et danse en accord avec l'action. Dans le vif de l'action, les rires du public vont parfois (souvent!) orienter les pistes d'action empruntées par les joueurs. L'improvisation se distingue donc du théâtre par cette création simultanée qui permet une écriture qui intègre directement les réactions du public, mais elle ne saurait présenter des formes stabilisées. Il s'agit donc d'un type d'activité orale qui implique une diversité de genres textuels. Pour nous, elle est une forme d'activités plurielles. C'est ce caractère évolutif que nous voulons mettre à profit pour l'enseignement-apprentissage de l'expression orale et écrite.

L'improvisation pour développer des capacités à l'oral et à l'écrit

À l'école, la place de l'improvisation est liée à la place générale du théâtre comme «outil pédagogique». Si l'on fait exception de la place centrale que jouait le théâtre dans les programmes des collèges des Jésuites à l'époque classique, il n'apparaît que tardivement dans les programmes d'éducation nationale dans les pays de tradition catholique. Les conceptions quant à la pertinence du théâtre à l'école commencent à changer durant l'entre-deux-guerres. Le développement du théâtre dit des novateurs (Copeau, Jouvet, Pitoëff), davantage tourné vers le jeune public, donne trois directions nouvelles à la pédagogie du théâtre: l'expérience pratique des grands textes en vue de renouveler la culture des participants, l'introduction de questionnement esthétique liée aux nouvelles façons de représenter le théâtre, les transformations dans le jeu de l'acteur où la recherche d'adéquation au rôle questionne la formation personnelle et culturelle du sujet jouant (Klotz & Voltz, 1998). On assiste parallèlement à la démocratisation des pratiques artistiques: l'accent se déplace de la pratique théâtrale fixée sur le texte écrit du répertoire vers l'activité de l'acteur en train de jouer. Le jeu n'est pas seulement la reproduction d'un modèle et l'apprentissage d'un comportement; c'est l'expérience, la découverte, voire la restructuration d'un modèle, à travers des situations fictives, de l'individu dans son rapport à soi, aux autres et au monde (Klotz & Voltz, 1998, p. 579). C'est ce nouveau cadre qui permet l'usage de l'improvisation à l'école.

Traitant des apports du jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères, Tabensky (1997) insiste sur l'importance de distinguer la *spontanéité* du *spontanéisme*.

La spontanéité-creativité n'est pas l'apanage du locuteur naïf, et elle peut se développer comme résultat d'une formation spécifique s'inscrivant dans le cadre d'une approche interactive de l'enseignement [...] [elle] présuppose une activité mentale organisée et intense dont elle se charge d'assumer l'aboutissement (Tabensky, 1997, pp. 6 et 23).

La *spontanéité*, nous reprenons ici la définition de Moreno (1965), est une réponse adaptée à une situation nouvelle ou une réponse originale à une situation ancienne. Le *spontanéisme* réfère à une action irréfléchie, impulsive et incontrôlable. C'est d'ailleurs la confusion entre ces deux termes qui explique la rareté d'activités axées sur l'improvisation ou le jeu de rôle dans l'enseignement des langues. Pourtant, il a été prouvé que de telles activités instituent un rapport non paralysant à l'erreur linguistique (Lacoste, 1980) et reconnaissent le lien entre le corps et l'esprit. Ce nouveau rapport à la langue est généré par une implication profonde dans la tâche qui, d'une part, minimise la crainte de la censure collective, et, d'autre part, conduit l'apprenti locuteur à s'assumer complètement en train de parler la langue cible. Ce travail de la spontanéité mène à une transformation du rapport au langage en le rendant conscient et volontaire.

Le contrat d'apprentissage que pose plus particulièrement l'improvisation théâtrale implique la négociation de la signification d'une action ou d'un objet, mais aussi son acceptation par le partenaire de l'échange (Buysse, 2007). Fondée sur l'écoute de soi et des autres, l'improvisation donne accès aux élèves à une «analyse de la réalité à partir d'un discours donné dans un langage artistique original», elle est un «moyen d'interrogation et de vérification de la communicabilité du discours tenu»; elle est aussi un «comportement ludiquement élaboré à l'intérieur d'une situation» (Ryngaert, 1996, pp. 8-9). Elle profite du pouvoir d'attraction du jeu, en ayant comme caractéristique fondamentale de se fonder sur un va-et-vient entre la conscience des règles du jeu et l'oubli de ces règles dans une démarche simultanée (Ryngaert, 1996). L'improvisation théâtrale autorise les essais, les reprises et les retours en arrière; et, comme nous l'illustrerons dans le sous-chapitre suivant, elle rend possibles les allers-retours entre oral et écrit nécessaires, par exemple, à la création collective.

Bref, l'improvisation contribue vraisemblablement au développement de nombreuses capacités orales. Cette forme d'activité invite, entre autres, à réagir en développant le sens de la répartie, à prendre sa place, à être présent et disponible, à entrer en relation avec l'autre et avec l'espace, à s'exprimer par le corps, à s'adapter à la situation de communication, à s'accepter et à accepter l'autre, à se décentrer, à s'engager et à engager l'autre.

Un exemple de modélisation de l'improvisation pour enseigner l'écriture d'une saynète

En classe de français, à la fin du primaire ou au secondaire, la pratique de l'improvisation théâtrale peut donc aussi permettre aux élèves de se familiariser avec le travail d'écriture dramatique. En effet, l'improvisation met les élèves en situa-

tion d'écriture spontanée à plusieurs et, par des passages entre le texte improvisé oralement et sa version écrite remaniée, elle autorise une réflexion et des apprentissages autour de l'écriture dramaturgique. Cette activité vient répondre à la nécessité d'organiser des dialogues multiples entre les élèves autour de l'écriture (Seweryn & Bucheton, 1999). Dans le travail d'écriture d'une saynète, l'improvisation et le canevas agissent comme des genres d'oral et d'écrit intermédiaires à la disposition des élèves. Ces outils, d'une part, mettent en œuvre le dialogisme présent dans tout texte, soit la prise en charge et la hiérarchisation des différentes voix dans le discours. Les élèves doivent choisir parmi l'ensemble des propositions faites au moment du jeu spontané, celles qui resteront sur papier. D'autre part, ils donnent à voir la manière dont se réorganisent les compétences internes, ce que Alcorta (2001) en traitant du brouillon appelle la «construction de l'architecture mentale du scripteur» (p. 131). Comment représenter à l'écrit, par exemple, ce qui aura été exprimé par le corps? Comment inscrire sur papier les variations de tons qui ont tant fait rire l'auditoire au moment de l'improvisation? L'articulation entre les scènes improvisées et les saynètes écrites structure le processus d'écriture. Par des occurrences fréquentes, l'apprenti scripteur fait progressivement bouger ses postures d'écriture. L'écrit et l'oral intermédiaires sont donc conçus comme des outils de construction de texte, des moyens de gérer la production (Alcorta, 2001).

De façon concrète, l'enseignant qui veut faire apprendre l'écriture dramaturgique à ses élèves peut procéder, comme le font de nombreux collectifs artistiques, en les faisant improviser par petits groupes sur la base d'un thème. Après ces productions initiales, les groupes annotent les idées qui leur semblent intéressantes pour une éventuelle saynète. De cette façon, des premiers échanges oraux fictifs sont créés et, même si beaucoup d'éléments ne seront pas repris, des idées ont germé. Ces improvisations servent de base au canevas de la saynète. L'enseignant peut intervenir peu ou beaucoup dans leur cadrage; devant un groupe indiscipliné ou peu productif, il lui faudra peut-être resserrer le jeu, mais, avec certains élèves, son rôle sera de guider, d'aider à aller plus loin.

L'étape suivante consiste en la rédaction du canevas par les élèves, soit le squelette de la saynète, ses grandes lignes. Pour l'enseignant, il s'agit de faire travailler l'élève sur la mise en intrigue, c'est-à-dire la sélection et l'agencement des événements de manière à ce qu'ils forment un tout, une histoire, une action complète (Bronckart, 1996). À partir des notes qu'ils auront prises des premières improvisations, à partir aussi de leurs échanges rétrospectifs, chaque équipe doit rédiger le canevas de la saynète. Des improvisations plus ciblées peuvent être faites en vue de débloquer certains «nœuds» dans l'élaboration de la trame. Une fois le canevas rédigé, il peut être intéressant de travailler la mise en texte en regardant les transformations nécessaires des dialogues, de manière à passer d'une production orale spontanée à un écrit oralisé. Ici, l'utilisation des transcriptions de passages d'improvisation s'avère fort pertinente. La compréhension et la rédaction des indications scéniques, les didascalies internes (intégrées aux dialogues, elles carac-

térisent la situation d'énonciation) et externes (les indications données en marge du dialogue) pourraient faire l'objet d'un atelier en classe. Il y a aussi, tout au long de la séquence d'enseignement, à donner à lire des saynètes pour favoriser la reconnaissance de la structure du genre, laquelle, nous l'avons dit, est extrêmement variable.

L'étape finale est le moment de la rédaction de la saynète. Les différentes étapes intermédiaires devraient normalement permettre à ce qu'en ensemble, les équipes puissent mettre en mots des répliques de théâtre, lesquelles s'organisent dans des dialogues, et que le tout forme une entité cohérente, fruit d'une création collective.



Figure 1. Schématisation d'une séquence didactique pour travailler la saynète

Voilà l'une des pistes possibles de l'usage de l'improvisation théâtrale. La séquence didactique élaborée sommairement ici a pour originalité de tenir compte des différents oraux et écrits intermédiaires et rend possible une réflexion sur le passage de l'oral à l'écrit. Elle intègre aussi une réflexion sur les pratiques orales quotidiennes non formelles⁷.

L'enseignement et l'apprentissage du français: une fictionalisation de la réalité...

Par le travail de l'improvisation théâtrale, il est en particulier possible de mettre en place une réflexion sur les situations communicatives et la manière dont celles-ci conditionnent la valeur attribuée aux contenus et aux significations à construire par les élèves. Ce type d'activité permet ainsi de travailler un élément constitutif des apprentissages scolaires: la fictionalisation des situations de communication.

Brecht définit le théâtre comme ce «qui consiste à fabriquer des reproductions vivantes d'évènements, rapportés ou inventés, qui opposent des hommes, et cela

aux fins de divertissement» (1949/2005, p. 11). La pratique de la forme théâtrale se détaille en deux mouvements: la découverte de la réalité psychosociale du personnage et celle de la matérialité physique de son comportement. Ces explorations découlent d'une série d'hypothèses que l'élève ou le praticien effectue en fonction de sa vision du personnage, de sa représentation de la finalité souhaitée par le metteur en scène et selon l'effet théâtral présumé de ses actions sur le public (Buyse, 2007). Dans *Pensée et langage*, Vygotski montre que le «système de Stanislavski» est une tentative de reconstituer le sens latent de chaque réplique du drame, de découvrir la pensée et le vouloir qui se cache derrière chaque propos (1934/1997, p. 491). La méthode de l'interprétation scénique agit dans le langage vivant comme point de départ de tout acte de pensée verbale: «Derrière chaque volonté, il y a un objectif volontaire. C'est pourquoi, parallèlement au texte de la pièce, Stanislavski notait le vouloir correspondant à chaque réplique, vouloir qui sert le mouvement de la pensée et le langage du personnage» (Vygotski, 1934/1997, p. 494). Et, c'est ce que nous voulons montrer ici, ces impératifs de façonnage de représentations de la «vérité de la vie» s'appliquent au contexte de la classe.

Dans l'enseignement du français ou d'une langue, le genre textuel, en tant qu'outil de communication et objet de savoir, fonde une pratique langagière en partie fictive puisqu'instaurée à des fins d'apprentissage (Schneuwly & Dolz, 1997). L'élève est placé dans un espace du *faire comme si*; dans cet espace, des jeux de rôles lui permettent de découvrir des lieux sociaux de la parole. Se référant à Vygotski, Schneuwly défend l'idée de l'éducation comme source de développement artificiel, historiquement situé. Toute activité langagière complexe suppose ce qu'il appelle une «fictionnalisation», à savoir une représentation interne, cognitive de la situation d'interaction sociale. Cette représentation abstraite agit sur la forme du contenu de la production de l'élève, elle sert à en construire la base d'orientation. Dans des termes vygotskiens, la fictionnalisation est la condition pour que l'apprenant transforme le rapport à son propre langage et le rende ainsi plus conscient et volontaire. L'intériorisation par les élèves de rôles sociaux (transposant – et «fictionalisant» – ceux qui structurent les communautés porteuses des pratiques de référence) constitue une condition essentielle à la construction d'un espace sociodiscursif de partage des significations, fondement de la communication dans la classe et des apprentissages (Bernié, 2002). La fictionnalisation se traduit ainsi par la mise en place de situations communicatives par l'enseignant qui décide de la valeur attribuée au paramètre *lieu social*.

Ainsi, par le travail de l'improvisation, l'élève est placé dans des situations où il doit façonner des personnages, leur donner vie et vérité et, de surcroit, par le dialogue avec ses partenaires, travailler ce que Chekhov appelle «justesse relationnelle» ou «sens de l'ensemble» (1942/1986). L'improvisation requiert que les élèves créent, ensemble et en simultané, une situation de communication.

Improviser pour enseigner

Quels traits communs partagent le jeu dramatique et l'enseignement? L'interprétation d'un personnage et l'enseignement demandent tous deux d'entrer dans une dynamique personnelle et relationnelle orientée autour de trois pôles: le rapport à son personnage, aux autres et au public (Lattion & Papaux, 2003). Il est ainsi possible de tenter des rapprochements entre le métier de comédien et celui d'enseignant. C'est le pari d'ailleurs que tiennent Buysse (2007), Pelletier et Jutras (2008) et Runtz-Christan (2000).

La pédagogue Runtz-Christan s'intéresse plus particulièrement aux savoir-être communs aux deux professions. Pour elle, les savoir-être de l'enseignant sont ce qui le rend capable de communiquer avec sa classe, de susciter l'envie d'apprendre, ce qui lui permet «de valoriser sans juger, de réguler sans régulariser, d'anticiper sans antécéder» (Runtz-Christan, 2000, p. 15). Parmi les savoir-être partagés par le comédien et l'enseignant, elle s'intéresse notamment à la présence, qu'elle définit comme le résultat d'un savant mélange entre séduction, regard, écoute, voix, aisance, attitude corporelle, rôle, imagination, concentration, professionnalisme et personnalité. Elle considère la prise de conscience de la présence – et de sa contrepartie nécessaire, la distance! – comme le fruit d'un travail de réflexion dans l'action nécessaire à l'analyse de la pratique. La pédagogue insiste sur la valeur de la théâtralité dans l'enseignement:

La théâtralité n'est pas un style pédagogique propre à certains enseignants doués pour le théâtre, elle relève bien plus essentiellement de la nécessité. Elle structure la relation professeur/élève, elle assoit l'autorité, elle donne à voir et à entendre le savoir (Runtz-Christan, 2000, pp. 110-111).

Pour Runtz-Christan, il importe que la formation des enseignants prenne en considération ces savoir-être et implique un travail de la théâtralité. Buysse (2007) est du même avis. Selon lui, les dispositifs des formations théâtrales et ceux de la formation des enseignants partagent plusieurs caractéristiques, notamment le fait de reposer sur des interactions sociales et une situation d'apprentissage engendrant à la fois compréhension, réflexion sur l'objet transmis et développement d'une réflexivité dépassant en cela cet objet. Il argüe donc en faveur de l'emprunt d'éléments de la formation théâtrale pour les intégrer à la formation des enseignants. De cette manière, on participe au développement de capacités interactionnelles ou de savoir-être qui ont un impact positif sur le travail de l'enseignant et, généralement, sur l'apprentissage des élèves.

De leur côté, Pelletier et Jutras (2008) montrent que l'entraînement à l'improvisation théâtrale peut développer la vigilance et la rapidité d'exécution devant une situation non planifiée. Ils s'appuient sur les bases de l'improvisation, telles qu'elles ont été formulées par Gravel et Lavergne (1987), afin d'établir des ponts entre l'improvisation et la gestion de classe. Le contexte interactif de l'improvisation s'apparente en effet à celui de la classe, car il demande coopération, écoute et attention soutenue. La gestion de classe se verrait donc facilitée par la

maitrise de capacités à improviser. Les deux chercheurs québécois en appellent également au concept de *réflexion en action* de Schön (1983) qu'ils traduisent par la faculté d'improviser dans le contexte interactif de la classe. Sur scène, les acteurs du théâtre d'improvisation jouent sans scénario ou texte; leur performance s'appuie sur l'imprévisible. L'enseignant connaît à l'avance ce qu'il va enseigner; toutefois, en fonction des réactions des élèves, il arrive fréquemment que la programmation prévue ne soit pas réalisée et que certains contenus viennent remplacer les contenus prédéterminés. Une formation à l'improvisation aiderait l'enseignant à faire face aux imprévus et à élaborer des solutions de manière créative. En outre, elle permettrait de développer davantage l'écoute chez le praticien, l'amenant à être plus ouvert aux dires des élèves plutôt que de prétendre connaître à l'avance ce qu'ils vont dire. C'est d'ailleurs ce que Runtz-Christan (2000) veut dire lorsqu'elle reprend d'Hameline la formule «anticiper plutôt qu'antéceder».

Une expérience de l'improvisation en formation continue

Gardant en tête les idées de Buysse, de Pelletier et Jutras et de Runtz-Christan, mais en nous intéressant spécifiquement à l'enseignant de français, nous avons en quelque sorte mis à l'épreuve l'improvisation théâtrale comme objet potentiel de formation.

Dans une formation continue portant sur l'argumentation orale avec des enseignants du secondaire post-obligatoire, nous avons réalisé une activité dans laquelle nous faisions produire aux formés, en dyade, des dialogues dans lesquels ils devaient formuler des arguments et des contre-arguments sur un thème donné. Nous les avons également fait improviser des débats de manière à leur faire faire une production initiale du genre et à évaluer leurs capacités à argumenter. Avec l'aide d'un improvisateur professionnel, nous leur avons fait jouer le rôle de candidat dans un entretien d'embauche. Nous avons eu l'idée de demander à l'artiste invité d'interpréter des recruteurs typés (directif, discret, familier, envahissant, incompréhensible) de manière à faire varier les paramètres des situations de communication et à mettre ainsi en exergue les différentes modalités d'interaction à l'intérieur d'un entretien. Ces activités, en plus de susciter une prise de conscience chez les formés de leurs propres capacités comme locuteur, ont permis d'entrer en dialogue sur les capacités à mobiliser chez leurs élèves et les dispositifs à mettre en place (Gagnon, 2010). Ajoutons que, de façon générale, ces activités rompent avec des formes sociales de travail plus classiques et rendent les enseignants actifs en les plaçant dans des situations de communication. Ce type d'activité, dans le contexte de la formation, crée un climat de travail positif, favorable à l'échange et à l'apprentissage. L'analyse-comparative des pratiques de la formation et de celles des enseignants formés montre d'ailleurs que ces activités d'improvisation ont été systématiquement reprises. L'intérêt généré au moment de leur réception en formation a donc favorisé leur importation dans la classe avec les élèves.

Conclusion: l'improvisation, un type d'activité pour l'école et pour la formation

De caricatures improvisées sur la base de canevas, l'improvisation est devenue l'outil par excellence de la création artistique: elle permet à l'acteur de revivre des sentiments éprouvés ou de faire le vide en lui pour se rendre disponible au jeu; elle sert l'écriture dramaturgique collective. De plus en plus d'organisations professionnelles y recourent de manière à développer de façon ludique des capacités interactionnelles chez leurs employés. Dans la classe de français, la pratique de l'improvisation théâtrale met les élèves en situation de parole spontanée à plusieurs et, par des passages entre le texte improvisé oralement et sa version écrite, génère des dialogues et des apprentissages autour de l'écriture. Dans le cadre de la formation des enseignants, nous avons montré comment l'improvisation pouvait permettre une prise en compte de la fictionalisation liée à l'activité enseignante et nécessaire aux apprentissages scolaires.

Les activités d'improvisation développent la réflexion dans l'action par le travail de savoir-être tels que l'écoute, l'attention, l'adaptabilité ou la présence. Elles servent aussi le travail de réflexion autour de la fictionalisation des paramètres de la situation de communication; le *faire comme si*, caractéristique des dispositifs scolaires visant à travailler l'expression orale ou écrite, en production comme en réception. De ce type d'activité, vif et hardi, donnant lieu à des débordements d'imagination et d'énergie, nous faisons donc un outil pour enseigner l'expression orale et, même, écrite ainsi qu'un outil d'apprentissage de la production textuelle.

L'improvisation en formation ou en classe permet aux acteurs de bénéficier du pouvoir attractif du jeu qu'elle autorise. Elle rend les élèves et les enseignants actifs en les engageant dans des situations de communication qu'ils doivent interpréter. Elle leur donne la possibilité de prendre la parole en public, etc. La pratique de l'improvisation théâtrale pousse élèves et enseignants à se mettre en danger et à tester leur écoute, leur attention et leur adaptabilité. Ils sont amenés à réfléchir sur eux-mêmes en tant que locuteurs. En classe, cette mise à distance vise à rendre le rapport au langage conscient et volontaire. En formation, cette prise de conscience permet l'atteinte d'un double objectif: une réflexion sur ses propres capacités en tant que locuteur et sur les dispositifs à mettre en place avec les élèves pour susciter une amélioration de leurs capacités langagières. Nous pensons ainsi que ce type d'activité est susceptible de créer un climat de travail positif, favorable à l'échange et à l'apprentissage.

Ces quelques pistes pour l'enseignement et la formation mériteraient de faire l'objet d'expérimentations concrètes en vue d'une analyse des bénéfices sur les apprentissages langagiers des élèves et des étudiants. D'autres travaux viendront étoffer nos propositions. Nous pensons entre autres au travail de thèse de J.-P. Pelletier (en cours d'élaboration), testant de manière concrète l'intégration de l'improvisation à l'intérieur de la formation pratique des futurs enseignants qué-

bécois. Ou à ceux de Tam et Law (2011) s'intéressant à l'utilisation des techniques dramatiques afin d'améliorer les capacités en lecture des élèves du secondaire à Hong Kong.

Notes

- 1 Ici et dans la suite du présent texte, nous nous autoriserons la syllepse grammaticale lorsque le pronom *nous* référera à notre propre personne.
- 2 Ligue Nationale d'Improvisation. Le Théâtre de la Ligue Nationale d'Improvisation a été fondé en 1977 au Québec par Robert Gravel et Yvon Leduc. Toujours bien active, la LNI en est à sa 27^e saison.
- 3 Nous appliquons les rectifications orthographiques telles qu'approuvées par l'Académie française en 1990 et présentées sur le site de la Délégation à la langue française (www.ciip.ch).
- 4 La populaire émission de télévision *Who's line is it anyway* en serait une des filiations.
- 5 Pendant longtemps, les spectateurs pouvaient également manifester leur mécontentement ou leur ennui en lançant des claques en caoutchouc sur les improvisateurs dans l'espace de jeu; Pour Robert Gravel, fondateur de la LNI, aucun «spectacle n'[avait] le droit d'être *platte*» (Gravel & Lavergne, 1987, p. 36).
- 6 Voici quelques exemples de catégories: improvisation à la manière d'un roman policier, avec accent imposé ou chantée.
- 7 Nous nous éloignons sur ce point de l'approche prônée par Dolz et Schneuwly (1998) et Dolz, Noverraz, et Schneuwly (2001) en osant faire entrer à l'école des pratiques orales dites *informelles*.

Bibliographie

- Alcorta, M. (2001). Une approche vygotskienne du développement des capacités d'écrit. *Le brouillon: Un outil pour écrire*. In M. Brossard & J. Fijalkov (Éd.), *Apprendre à l'école: Perspectives piagetianes et vygotskienes* (pp. 123-151). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Attinger, G. (1950). *L'esprit de la Commedia dell'arte dans le théâtre français*. Neuchâtel: La Baconnière.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de «communauté discursive». *Revue Française de Pédagogie*, 141, 77-88.
- Brecht, B. (1949/2005). *Petit organon pour le théâtre*. Paris: L'Arche.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-dis cursif*. Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Buyssse, A. (2007). *Le théâtre, au-delà du jeu: Une exploration de la forme théâtrale comme médiation de l'apprentissage autorégulé* (Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation, No 114). Université de Genève.
- Cadieux, A. (2009). *L'improvisation dans la création collective québécoise. Trois troupes par elles-mêmes*. Mémoire de maîtrise, Université de Québec (non publié).
- Chekhov, M. (1942/1986). *Être Acteur: Technique du comédien*. Saint Armand Montrond: Pygmalion.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit: Notes méthodologiques* (vol. IV (7^e/8^e/9^e)). Bruxelles: De Boeck.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression écrite: Éléments de réflexion à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49-75.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF éditeur.
- Dupont, F. (1988). *Le théâtre latin*. Paris: Armand Colin.

- Gagnon, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale: De l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève (non publiée).
- Gravel, R. & Lavergne, J.-M. (1987). *Impro I. Exercices et analyses*. Montréal: Leméac.
- Johnstone, K. (1989). *Impro: Improvisation and the Theatre*. Londres: Routledge.
- Klotz, M. & Voltz, P. (1998). Enseignement et théâtre. In M. Corvin (Ed.), *Dictionnaire encyclopédique du théâtre* (tome 1) (pp. 577-579). Montréal: Larousse-Bordas.
- Lacoste M. (1980). La vieille dame et le médecin (contribution à une analyse des échanges linguistiques inégaux). *Études de Linguistique Appliquée*, 37, (janvier-mars), 35-43.
- Lattion, J.-F. & Papaux, O. (2003). *Didactique, texte et jeu dramatique* (Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation, No 99). Université de Genève.
- LeCoq, J. (1987). *Le théâtre du geste, mimes et acteurs*. Paris: Bordas.
- Moreno, J. L. (1965). *Psychothérapie de groupe et psychodrame: Introduction théorique et clinique à la psychoanalyse*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pelletier, J.-P. & Jutras, F. (2008). Les composantes de l'entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en classe du secondaire. *Mc Gill Journal of Education*, 43, (2), 187-212.
- Runtz-Christan, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier?* Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Ryngaert, J.-P. (1996). *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires: Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seweryn, B. & Bucheton, D. (1999). Le carnet d'écrivain: D'un grand nombre d'écrits vint la créativité! *Le français aujourd'hui*, 127, 73-82.
- Spolin, V. (1963). *Improvisation for the theater. A handbook of teaching and directing techniques*. Evanston (Illinois): Northwestern University Press.
- Tabensky, A. (1997). *Spontanéité et interaction: Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*. Paris: L'Harmattan.
- Tam, W. Y. Z. & Law, Y.-K. (2011). Using drama as a learning and assessment tool to improve Honk Kong ninth graders' reading comprehension. Communication présentée dans le cadre du 8e colloque de l'IAIMTE, *Fostering Literacies*. Université d'Hildesheim: Institut für deutsche Sprache und Literatur.
- Taviani, F. & Schimo, M. (1984). *Le secret de la commedia dell'arte, la mémoire des compagnies italiennes aux 16e, 17e, 18e siècles*. Paris: Bouffonneries.
- Tournier, C. (2003). *Manuel d'improvisation théâtrale*. Genève: Éditions de l'eau vive.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

Mots clés: Improvisation théâtrale, enseignement de l'oral, enseignement de l'écrit, formation des enseignants, art dramatique

Theaterimprovisation im Dienst des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks in der Schule

Zusammenfassung

Das Improvisationstheater, eine Form des spontanen dramatischen Auftritts vor Publikum, erfreut sich in der frankophonen Welt grösster Beliebtheit. Im Arti-

kel wird aufgezeigt, wie diese theatrale Praxis sowohl dem Erlernen der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit der Schülerinnen und Schüler als auch dem Erwerb beruflicher Qualifikationen von Sprachlehrpersonen dienen kann. Insbesondere wird gezeigt, wie sich in der Schule und in der Lehrer/innenausbildung die Improvisation etablieren lässt, damit sie als Lernaktivität den mündlichen und schriftlichen Ausdruck fördern kann.

Schlagworte: Improvisationstheater, Unterricht im Bereich der schriftlichen und mündlichen Sprachkompetenzen, Lehrer/innenausbildung, Schauspiel

L'improvvisazione teatrale al servizio dell'espressione orale e scritta e del loro insegnamento

Riassunto

Intesa come modalità espressiva drammatica attivata spontaneamente davanti al pubblico, l'improvvisazione teatrale sta attraversando una fase di rinnovato interesse nel mondo francofono. Questo articolo vuole presentare come questa pratica teatrale possa essere posta al servizio dell'apprendimento dell'espressione orale e scritta degli allievi e allo sviluppo delle competenze professionali dell'insegnante di lingua. Più precisamente, mostreremo come l'improvvisazione possa diventare, in un quadro scolastico o formativo, una modalità di attività per il lavoro sulle competenze di espressione orale e scritta.

Parole chiave: Teatro di improvvisazione, insegnamento delle competenze linguistiche orali e scritte, formazione degli insegnanti, arte drammatica

Dramatic improvisation for the development and teaching of oral and written communication skills

Abstract

Improv at school: a key tool in learning and teaching. Improv is well known as a theatre show. In this contribution, we expose how this theatrical practice can be exploited as a tool to develop oral and written communication skills either in secondary classroom or in teacher education. More specifically, we explain its resources as a *type of activities*.

Key words: Improvisation, theater, teacher training, instruction in written and oral communication

