Mémoire de recherche

Le théâtre d'improvisation adapté à l'enseignement/apprentissage des langues : Analyse de trois méthodes contemporaines et perspectives de terrain.

Master 2 : Français Langue Étrangère

Mention : Didactique des langues

Parcours : Français langue étrangère, culture et médias

Sous la direction de Pauzet, Anne

Session : Septembre 2020

BIOTEAU Maxime

Faculté des Humanités

Institut des Langues Étrangères

Année universitaire 2019-2020

UCO ANGERS UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE L'OUEST

3 place André Leroy | BP 10808- 49008 Angers cedex 01

CHARTE DE NON PLAGIAT

Protection de la propriété intellectuelle

Tout travail universitaire doit être réalisé dans le respect intégral de la propriété intellectuelle d'autrui. Pour tout travail personnel, ou collectif, pour lequel le candidat est autorisé à utiliser des documents (textes, images, musiques, films, etc.), celui-ci devra très précisément signaler le crédit (référence complète du texte cité, de l'image ou de la bande-son utilisés, sources internet incluses) à la fois dans le corps du texte et dans la bibliographie. Il est précisé que l'UCO dispose d'un logiciel anti-plagiat dans lms.uco.fr, aussi est-il demandé à tout étudiant de remettre à ses enseignants un double de ses travaux lourds sur support informatique.

Cf. « Prévention des fraudes à l'attention des étudiants »

Je soussigné(e), ……Maxime Bioteau……., étudiant(e) en ……Master FLE…… m'engage à respecter cette charte.

Fait à ……Angers……..……, le……21/08/2020……..

Signature (pour la version imprimée) :

Remerciements

Tout d'abord, je remercie ma directrice de mémoire, Anne Pauzet, pour m'avoir guidé dans la réalisation ce travail et pour sa patience. Elle a su croire en mon projet de recherche et m'a aidé à lui faire prendre forme. Je remercie aussi les enseignantes qui m'ont apporté leur aide dans mes recherches et dans ma préparation de cours : Marie-Noëlle Cocton et Isabelle Maréchal.

Dans un second temps, pour les relectures et le support lors de la rédaction je remercie Léa Baudre, qui m'a permis de rester concentré et motivé, et François Pasquier, pour sa compagnie et pour la machine à ticket.

Je remercie aussi toute l'équipe du CIDEF, grâce à qui j'ai pu m'épanouir en tant qu'enseignant. Je n'aurais pas pu rêver d'un meilleur cadre pour progresser dans ma pratique et découvrir de nombreux aspects du métier d'enseignant de FLE. Je remercie mes responsables et mes collègues pour la confiance qu'ils m'ont accordée.

Enfin, je remercie ma famille et mes proches pour toutes les raisons associées : Papa pour la cabane et les pauses champêtres, Maman pour la correspondance épistolaire lors de mon pèlerinage à Bourgneuf, Paul pour le bureau et le grand lit, Étienne pour l'expertise Minecraft, Léa pour Pati Labelle. Pour le confinement et la paisible cohabitation, je remercie Vinzent, Baul-Émile, Lonsiou, Gaudier, Nigolas, Krékoire, Bierre et Gamille.

Sommaire

Introduction 2
1.Le théâtre d'improvisation : Définitions et évolutions des pratiques..... 4
1.1 Les racines de l'improvisation à travers les âges. 4
1.2 Un renouveau pour la culture populaire 10
1.3 Définitions générales du « théâtre d'improvisation » 17
1.4 L'improvisation comme outil didactique de la formation 29
Synthèse 35
2. L'adaptation du théâtre d'improvisation dans l'enseignement/apprentissage des langues dans les méthodes contemporaines 37
2.1 Des courants pédagogiques contemporains favorables 37
2.2 Le théâtre d'improvisation dans les méthodes actuelles 45
2.3 Analyse des méthodes présentées 69
Synthèse 76
3. Perspectives d'adaptation des méthodes contemporaines en classe au CIDEF 77
3.1 Explication de la démarche 77
3.2 Mise en place des activités 89
3.3 Retours sur l'expérience en classe 93
Conclusion 99
Bibliographie 101
Index 104
Table des matières 106
Annexes I

Introduction

« Les techniques théâtrales sont les techniques de la communication. »[1]. C'est ainsi que Viola Spolin déclare à quel point le théâtre peut être plus qu'un art mais aussi un outil dans l'apprentissage de la communication. C'est de ce postulat que part ce mémoire, en apportant une attention particulière à l'improvisation théâtrale et à la façon dont elle s'accorde avec les méthodes contemporaines d'enseignement/apprentissage des langues.

Le choix de cet angle spécifique de recherche s'explique par ma pratique de l'improvisation théâtrale et de ce qu'elle a apporté à ma manière d'interagir avec les autres. D'autre part, j'ai eu l'opportunité de suivre un cours d'expression théâtrale lors de ma formation en Master français langue étrangère, cultures et médias. À travers ce cours et en discutant avec une camarade dont la langue maternelle est le chinois, j'ai pris conscience de l'utilité de ce format d'expression pour fluidifier la communication dans une langue étrangère.

J'ai décidé d'axer mes recherches autour de l'improvisation théâtrale, qui est un genre de théâtre laissant une grande liberté aux acteurs dans la création de l'histoire et dans le style d'expression. Les situations dramatiques y sont très variées, souvent drôles et toujours accessibles. Le contexte dans lequel je cherche des occurrences de théâtre d'improvisation est l'enseignement/apprentissage des langues, notamment l'enseignement du français à un public étranger. Dans ce cadre de recherches, beaucoup d'outils innovants se développent en lien avec les approches pédagogiques contemporaines comme l'approche actionnelle. Ce courant pédagogique considère la langue comme un outil pour faire des choses et pas seulement partager des informations, et « l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) »[2].

---

[1]Traduit de : « The techniques of the theater are the techniques of communicating. » Spolin, V. (2017). Improvisation for the theater. Eastford: Northwestern University Press p.14

[2] Conseil de l'Europe. Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'éducation, Division des Langues de Strasbourg (2001). C*adre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Didier P.15

Les questionnements autour desquels s'oriente ce mémoire sont l'existence potentielle de l'improvisation théâtrale comme outil d'enseignement d'une langue étrangère, son utilisation dans les méthodes actuelles et sa viabilité comme support majoritaire du programme de cours. Ces questionnements génèrent une question centrale de recherche : **Dans quelles mesures l'improvisation théâtrale est-elle un outil viable à l'enseignement/apprentissage des langues ?**

Les hypothèses qui découlent de cette problématique sont les suivantes :

- L'improvisation théâtrale est un outil peu connu et secondaire dans les pratiques actuelles.
- L'improvisation théâtrale favorise le développement des compétences communicationnelles des acteurs et des apprenants.
- L'improvisation théâtrale peut être utilisée comme support principal d'une formation en langue étrangère.

Pour vérifier ces hypothèses, j'ai décidé de commencer mes recherches en me documentant sur l'improvisation théâtrale et sur les auteurs marquants pour l'évolution de ce genre de théâtre. L'objectif était d'avoir une base de connaissances solide sur le sujet pour pouvoir le définir de manière complète. Je me suis aussi appuyé sur un entretien avec Marjorie Nadal, pédagogue de théâtre, sur une conférence portant sur le test d'une méthode d'enseignement de l'italien et sur des rapports d'expérience de formation. Enfin, j'ai aussi utilisé mon expérience personnelle en tant qu'enseignant dans le cours d'expression théâtrale menée avec des étudiants internationaux au Centre International Des Études Françaises (CIDEF) à Angers.

Ce mémoire s'articule en trois parties qui suivent mon raisonnement lors de mes recherches. D'une part, la première partie a pour objectif de dresser une chronologie de l'évolution de l'improvisation théâtrale pour en arriver à une définition complète et actuelle. D'autre part, la partie deux présente trois méthodes actuelles d'enseignement/apprentissage des langues par le théâtre et analyse l'utilisation de l'improvisation théâtrale au sein de ces dernières. Finalement, la troisième partie rend compte de mon travail dans le cours d'expression théâtrale au CIDEF durant le semestre de printemps 2019/2020, ainsi que des perspectives d'adaptation de méthodes à l'avenir.

1.Le théâtre d'improvisation : Définitions et évolutions des pratiques

1.1 Les racines de l'improvisation à travers les âges.

1.1.1 La Commedia dell' Arte et ses origines antiques

"Il est difficile d'imaginer avant Gutenberg et l'invention de l'imprimerie, à travers la tradition orale, des représentations théâtrales qui n'aient pas une part d'improvisation."[3] En effet, si l'on considère comme improvisée une partie de la représentation théâtrale un passage non-écrit et non-répété en amont par l'acteur, alors la naissance de l'improvisation coïncide avec la naissance du théâtre même. La tradition orale, bien que beaucoup basée sur l'apprentissage par cœur des histoires anciennes, n'en est pas moins dépourvue d'une part de créativité réservée à celui ou celle qui raconte l'histoire dans la manière de la raconter. De plus, pour être en mesure de mémoriser beaucoup d'histoires, il est plus facile d'en retenir les grands axes sans se concentrer sur la forme et par conséquent, improviser le texte par rapport au fond du récit. D'ailleurs, dès le IIIème siècle avant J.C., les farces romaines antiques étaient partiellement improvisées "sur la base de canevas"[4] : "Maccus, le pitre ; Bucco (« joufflu »), le nigaud ; Pappus, le vieil imbécile ; Dossennus (parfois appelé Manducus), le goinfre, un ogre qui ne cessait de jouer des mandibules."[5] Les acteurs, portant des masques de leurs personnages, improvisaient en fonction du caractère de chacun d'entre eux. Par conséquent, dès les prémices du théâtre, l'acteur assumait une part de liberté et de créativité personnelle, bien qu'encadrée par un canevas strict. Il est difficile de comparer les types de théâtres d'improvisation modernes à ces farces antiques, d'une part à cause de la rareté des sources sur ces dernières, et d'autre part à cause de ces fameux "canevas", qui seront très présents dans toutes les approches improvisatrices au fil des siècles. Cependant, elles sont en quelque sorte le fondement d'une longue évolution à travers l'histoire du théâtre. Que ce soit en s'en inspirant ou en voulant s'en détacher, chaque époque est porteuse d'un style qui a contribué ou

[3] Tournier C. *Manuel d'Improvisation Théâtrale*, *Éditions de l'Eau Vive, 2003.* p.181
[4] Idem p.211
[5] Labrousse A., *Atellanes Théâtre, in encyclopedie/universalis.fr* consulté le 14/01/2020

contribue encore à la création et l'évolution du théâtre d'improvisation contemporain.

De fait, du Xème au XVIème siècle, le théâtre médiéval va aussi voir se développer une forme de jeu permettant une "grande liberté d'interprétation."[6] Joué par des acteurs amateurs sur des places de centre-ville, ce théâtre s'inspire de scènes de la vie du Christ et s'adresse à un public populaire souvent illettré. L'objectif est d'instruire et de divertir ce public ; on y trouve beaucoup d'accessoires comme des masques et des déguisements. Malgré tout, les inspirations bibliques de ces représentations donnent tout de même une ligne conductrice aux acteurs, qui n'improvisent pas complètement. La variété des publics poussant aussi les acteurs à adapter leur discours et leur jeu, ils ne pouvaient jamais être sûrs que leurs propos n'allaient pas choquer ou décevoir. Il n'était donc pas question d'émettre une opinion ou de s'écarter de la ligne directrice de la pièce. Cependant, la faible quantité d'écrits rendant compte de ce théâtre laisse supposer que les acteurs apprenaient leurs dialogues par cœur et dans une certaine mesure, modifiaient ces dialogues. De plus, cette liberté de modification et d'adaptation des dialogues avait pour avantage de mieux correspondre aux attentes des différents publics, et par conséquent, d'éviter la censure. Plus tard, la Renaissance italienne offrira un contexte favorable au développement des arts en général et a fortiori à celui du théâtre, en donnant un nouveau souffle aux comédies populaires. Ces dernières marqueront l'évolution de pratiques d'improvisation, se rapprochant de plus en plus des spectacles actuels.

C'est dès 1500 que Beolco Angelo, aussi connu sous le nom de Ruzzante propose un théâtre dont le but est d'amuser "en mettant en scène, face aux citadins, un paysan grotesque, rusé, haut en couleur" [7]. Il provoque le rire par ses farces, mais aussi par son "dialecte padouan"[8] qui surprend le spectateur. Les décalages dans les spectacles de Ruzzante sont aussi amenés par le fait que "chaque personnage s'exprim[e] dans un dialecte différent"[9], ce qui fait aussi la renommée de ces pièces, car toutes les régions veulent avoir leur personnage respectif. Jusqu'alors, les acteurs de ces comédies étaient des passionnés, mais leur statut professionnel contestable, car le

---

[6] Tournier C., Manuel d'Improvisation Théâtrale, *Éditions de l'Eau Vive, 2003.* p.211
[7] Tournier C., Manuel d'Improvisation Théâtrale, *Éditions de l'Eau Vive, 2003.*p.212
[8] Idem
[9] Maurice Sand, *Masques et bouffons (comédie italienne)*, Paris, Michel Lévy frères, 1860, p. 35-6.

"métier" de comédien n'existait pas encore. Ce n'est qu'en 1545 que se forme la première troupe de théâtre professionnelle de la Commedia dell'arte composée de huit acteurs.

L'improvisation est un de leurs outils, d'autant plus qu'ils sont capables de s'adapter à tous types de demandes et fabriquent des "spectacles sur-mesure, adaptés aux exigences des monarques et des protecteurs qui les engagent"[10]. La capacité à se renouveler et à créer est de plus en plus valorisée dans ce contexte de révolution culturelle qu'est la Renaissance et ce style de comédie va se répandre en Italie, puis en France un peu plus tard. De la Commedia dell'arte naissent de célèbres personnages comme Arlequin, Pantalone ou encore Scaramouche, interprété entre autres par Tiberio Fiorilli, "considéré comme le maître de Molière"[11]. Malheureusement, l'engouement pour la Commedia dell'arte diminuera peu à peu laissant place à des farces aux dialogues écrits en amont comme celles de Molière. Bien que s'inspirant fortement des personnages italiens et de leurs caractères, la liberté dans les dialogues donnée aux acteurs de la Commedia dell'arte "appelée aussi *commedia all'improviso* (à l'impromptu) [ou encore] *commedia a soggetto* (à canevas)"[12] ne sera pas laissée aux acteurs des farces françaises. Malgré les défenseurs des canevas dans les comédies comme Carlo Gozzi, qui dénigre l'efficacité des dialogues écrits "*au lieu de les laisser improviser librement aux comédiens sur le seul canevas*"[13], l'improvisation dans le théâtre de la Renaissance s'éteindra avec la Commedia dell'arte en 1793. Il faudra attendre une centaine d'années pour qu'apparaisse un théâtre plus moderne, dont certaines valeurs s'approchent de celles véhiculées par le théâtre d'improvisation actuel. Ce désir de renouvellement sera initié par un metteur en scène russe dont les travaux inspireront la fameuse méthode "Actor's Studio" de Lee Strasberg: Constantin Stanislavski.

---

[10] Tournier C., Manuel d'Improvisation Théâtrale p.212, *Éditions de l'Eau Vive, 2003.*
[11] idem
[12] Abirached R., eu.universalis.fr: Commedia dell'arte, consulté le 14/01/2020
[13] Tournier C., Manuel d'Improvisation Théâtrale p.215, *Éditions de l'Eau Vive, 2003.*

1.1.2 Le XXème siècle et la naissance du théâtre d'improvisation moderne

À la fin du XIXème siècle, Stanislavski commence à développer une méthode pour la formation des acteurs de théâtre. Son objectif est de pousser les acteurs à jouer sincèrement, en faisant appel à leur mémoire affective de manière à invoquer des émotions qui leur sont propres pour mieux jouer celles de leur personnage. Stanislavski considère aussi que les acteurs doivent jouer d'instinct et non réciter bêtement. Pour lui, "l'acteur ne peut s'arrêter pour penser, pour douter, pour peser des considérations, pour se préparer ou pour s'exercer. Il doit agir."[14] À l'instar du théâtre d'improvisation moderne, une des valeurs véhiculées par la méthode de Stanislavski est de se lancer et de ne pas hésiter. Cette fermeté dans les intentions passe aussi bien par la pratique du théâtre en tant qu'art, que par le corps et l'exercice physique. Dans "*La Construction du personnage*", Stanislavski, par l'intermédiaire du personnage de *Maître Tortsov*, invite ses acteurs en formation à s'entraîner avec des acrobates de cirque, car ces derniers lors de la représentation doivent "se remettre entre les mains de la chance et de [leur] savoir-faire. Il doi[vent] sauter, coûte que coûte."[15] La maîtrise de son corps en tant qu'outil est donc un atout dans la prise de décision rapide, laquelle est essentielle en théâtre d'improvisation. Mais l'entraînement aux acrobaties permet aussi aux acteurs d'apprendre à se blesser et par conséquent de mieux appréhender l'échec : "[...] cela ne peut pas vous faire de mal de subir quelques meurtrissures en échange desquelles vous obtiendrez la connaissance... Cela vous apprendra à faire l'exercice suivant sans trop perdre de temps à peser le pour et le contre [...]"[16]. Sans aller jusqu'à risquer sa santé sur scène, il est parfois difficile pour un improvisateur de remonter sur les planches après une improvisation ratée. Dans cette situation, il est essentiel de garder confiance en soi et en ses idées plutôt que de ruminer en attendant de pouvoir faire l'intervention parfaite.

Le rapport que Stanislavski entretient avec le corps et l'activité physique dans la formation des acteurs est aussi très lié au concept même de création. Le corps n'est pas seulement considéré comme un outil, mais aussi comme un moteur de l'action à

---

[14] Stanislavskiĭ, K., & Antonetti, C. (2012). *La construction du personnage*. Paris: Pygmalion. P.59/60
[15] idem. P.59
[16] idem. P.60

l'origine de l'imagination : " L'activité dans l'imagination est d'une importance capitale. D'abord vient l'action intérieure, puis l'action extérieure."[17] Pour se mettre en situation de création, il faut être prêt mentalement et physiquement. Le théâtre étant un spectacle vivant, le corps y trouve une place importante, voire centrale, car avant même de commencer à parler, un acteur existe sur scène par sa présence corporelle, ses déplacements, par les émotions qui transparaissent de son visage ou de son langage corporel. Cependant, alors que Stanislavski place en premier lieu "l'action intérieure" générée par la projection imaginaire d'une action physique, d'autres metteurs en scène de théâtre du XXème siècle considèrent le corps comme une porte d'entrée au théâtre.

C'est le cas d'Augusto Boal, grand théoricien sur le théâtre et homme politique brésilien qui développe l'idée que l'on doit d'abord "connaître son corps" puis le "rendre […] expressif"[18] pour pouvoir devenir un acteur. Boal propose aussi un théâtre qui n'est pas réservé à une élite, pour lui le théâtre est « un langage qui peut être utilisé par n'importe qui, qu'on soit doué ou non doué sur le plan artistique »[19] . Dans sa pratique du théâtre, Boal cherche à populariser cet art pour que tout le monde puisse se l'approprier. La démarche est à la fois artistique et politique, car à travers le prisme du théâtre, les acteurs extériorisent leurs sentiments et notamment leur colère contre l'état brésilien. L'activisme de Boal se ressent beaucoup dans sa volonté d'agir et de ne pas rester spectateur, tant au théâtre que dans la vie politique. Pour ce faire, Boal n'écrit pas les pièces à l'avance, ou très peu. Dans le *Théâtre de l'Opprimé*, il interpelle les spectateurs et les pousse à venir sur scène pour ajouter des idées ou pour proposer des solutions à des situations de conflits. Son théâtre représente souvent des oppressions et a pour vocation de provoquer le public jusqu'à ce qu'il devienne acteur à son tour. Pour Boal, le mot spectateur est un « mot obscène »[20] car il est synonyme de passivité, ce qui est inacceptable selon lui. Dans le *Théâtre de l'Opprimé,* le spectateur "transforme l'action dramatique, tente des solutions, envisage des changements - bref, s'entraîne pour l'action réelle."[21] Pour sortir le public de sa passivité, Boal développe aussi le théâtre invisible, dans lequel des acteurs

[17] Stanislavskij, K., & Vilar, J. (2001). *La formation de l'acteur*. Paris: Payot & Rivages. P.80
[18] Boal, A. (2014). *Théâtre de l'opprimé*. Paris: La Découverte. P.24
[19] Idem. P.19
[20] Idem. P.55
[21] Idem P.19

jouent une scène dans des espaces publics tels que "la rue, la queue d'un cinéma, un restaurant, un marché, un train"[22] sans annoncer qu'il s'agit de théâtre. Les passants sont par conséquent acteurs à leur insu par leurs réactions ou leur absence de réaction. À aucun moment de la scène on ne dévoile qu'il s'agit de théâtre, sauf lorsque les acteurs sont en danger à cause de la réaction d'un passant/acteur. Dans ce type de situation, les acteurs dans la confidence de la scène de "théâtre invisible" doivent être capables de réagir aux actions imprévisibles de la foule tout en gardant leur rôle. Pour les gens qui sont au cœur de chaque scène, il s'agit d'un évènement réel et ils agissent comme ils le feraient normalement, mais ils font évoluer sans le savoir une scène de théâtre invisible. Les objectifs du passage à l'action du public pour Boal sont révolutionnaires et poussent à questionner le système économique et politique à travers des scènes de vie très concrètes. Dans ces dernières, les acteurs dans la confidence tentent d'initier des débats ou des remises en question des normes fixées par l'état, le capitalisme ou encore le patriarcat. Les situations dans les scènes sont d'origine artificielle et préparées méticuleusement par les comédiens en amont, mais pour les gens qui en sont témoins, et a fortiori acteurs malgré eux, tout paraît vrai. La notion de public prend une dimension supplémentaire car il s'agit d'un public qui s'ignore. En revanche, l'objectif du théâtre invisible est de marquer les gens, acteurs ou témoins, en appuyant sur les défauts de la société que l'habitude finit par faire passer pour des normes acceptables. C'est avec ces motivations profondément révolutionnaires que Boal cherche à créer une réaction chez le public. Cependant, cette notion de mise en action du public se retrouvera aussi dans d'autres formats de théâtre plus tard au cours du siècle, toujours au cœur d'une mouvance populaire réprimée par les institutions culturelles classiques.

[22] Idem P.44

1.2 Un renouveau pour la culture populaire

1.2.1 Une liberté contestée en Grande-Bretagne

Jusqu'en 1968, en Grande-Bretagne, les pièces de théâtre étaient soumises à une potentielle censure de la part de l'État. Le Lord Chamberlain, dont le rôle était de définir ce qui n'est pas convenable de jouer sur scène, donnait son aval ou non pour chaque pièce de théâtre. Par conséquent, beaucoup d'acteurs et de metteurs en scène furent punis par la loi pour avoir osé "imiter la voix de Churchill"[23] ou bien encore pour avoir : « traversé la scène en tenant un panneau de "manière phallique" »[24]. Bien évidemment, ces mesures liberticides rencontrèrent beaucoup de contestation tout au long du 20e siècle, notamment dans les années 1960. Avant que le "Theatres Act" ne soit voté et abolisse officiellement la censure théâtrale en Grande-Bretagne[25], Keith Johnstone imagina un nouveau type de théâtre permettant de contourner cette censure tout en proposant un divertissement populaire, loin des carcans élitistes du théâtre classique.

"Le Theatresports a été inspiré par le catch professionnel, un divertissement familial dans lequel de *terribles Turcs luttaient contre des prêtres défroqués*"[26]. Ces spectacles populaires déjantés étaient très appréciés des classes ouvrières britanniques. Johnstone dit du catch qu'il était "la seule forme de théâtre de la classe ouvrière qu'[il aie] jamais vue et que l'exaltation des spectateurs était un véritable objectif pour [lui]"[27]. Le Theatresports est de fait la réalisation d'un rêve de metteur en scène, dans lequel les catcheurs seraient des improvisateurs qui s'affronteraient sous les hourras du public. "Une compétition entre deux équipes d'improvisateurs ne pouvait pas être présentée comme une chose éducative. C'était juste une façon d'égayer mes cours de théâtre."[28] De fait, le Lord Chamberlain, responsable de la censure, ne pouvait condamner ce qui ne n'était pas considéré comme du théâtre abouti, mais

---

[23] Johnstone, K. (2002). *Impro for storytellers*. London: Faber & Faber. P.2
[24] idem
[25] Handley, M. (2004). *The Lord Chamberlain Regrets…: A History of British Theatre Censorship*. London, England: British Library. pp. 3–17
[26] Johnstone, K. (2002). *Impro for storytellers*. London: Faber & Faber. P.1
[27] idem
[28] idem p.2

simplement des cours de théâtre expérimental ouverts au public. Ce type de théâtre d'improvisation est encore très répandu et garde toujours cet esprit de spectacle populaire sans pour autant être amateur. Il s'est beaucoup développé en Angleterre et aussi au Canada, puisque c'est là-bas que Keith Johnstone a décidé de s'exiler pour faire vivre ce format plus librement. « 11 pays ont participé aux Jeux olympiques de Calgary »[29], la rencontre internationale de Theatresports.

Le format d'un match de Theatresports est le suivant : dans une salle de spectacle comprenant une grande scène sur laquelle il peut y avoir une multitude d'objets et de décors, un commentateur accueille le public chaleureusement, son rôle est de briser la glace. Pour se faire, il peut leur ordonner de "dire à un inconnu quel légume on déteste le plus"[30] ou encore de "faire un câlin à l'inconnu le plus proche de soi"[31]. Il est clair que le public doit se sentir à l'aise et aussi qu'il comprenne rapidement qu'il ne sera pas passif lors de ce match. Le commentateur invite ensuite l'audience à huer les 3 juges, dont le rôle est de chasser les improvisateurs ennuyeux de la scène si c'est nécessaire. Lorsqu'un joueur est pénalisé, il doit s'asseoir à côté du tableau des scores avec un panier sur la tête pendant 2 minutes. L'improvisation démarre lorsqu'une des deux équipes, tirée au hasard, lance un défi à l'autre. Ces défis peuvent être très variés, allant de "la meilleure scène d'un film récent [à] [...] la meilleure scène réalisée dans le laps de temps pendant lequel je peux garder ma tête dans un seau d'eau"[32]. Dès lors, l'équipe qui a lancé le défi commence, puis vient le tour de l'autre équipe. Les trois juges donnent ensuite une note chacun allant de 1 à 5. La deuxième manche consiste en une improvisation libre d'une durée de quinze minutes, elle aussi notée par les juges. Ensuite, les juges s'en vont et l'improvisation qui suit n'est notée que par les cris du public. L'équipe gagnante emporte cinq points. Puis les défis reprennent, et les équipes sont responsables d'assurer la variété des scènes en proposant des thèmes inédits et amusants. Les vainqueurs gagnent le droit de jouer une scène bonus à la fin du match.

Ce qui se dégage de ce format d'improvisation nouveau pour cette époque, c'est d'une part la volonté d'impliquer le public dans la représentation, et de partager la

[29] idem p.2
[30] idem p.3
[31] idem
[32] idem

responsabilité de l'animation de la soirée. En multipliant les rôles et les phases de jeux, l'organisation du Theatresports est pensée pour générer une ambiance permettant au public de rire et de se défouler, et aux joueurs d'expérimenter un maximum d'improvisations. D'autre part, l'aspect compétitif de ce format, qui se présente d'ailleurs sous le nom d'un sport, pousse chaque équipe à se renouveler et à créer la surprise constamment pour surpasser les adversaires aux yeux des juges et du public. Ce format facile d'accès à une audience novice facilite aussi l'expansion et la compréhension de ce type de théâtre d'improvisation. Les inspirations et le décorum du Theatresports montrent aussi que le théâtre peut prendre des formes variées et n'est pas forcément un médium élitiste. D'une part, car les représentations sont abordables financièrement ; Johnstone raconte qu'à l'origine de ce format, "[il] remboursait le public si [les acteurs] n'avaient pas bien joué"[33]. D'autre part, car les acteurs sont pour la plupart des passionnés et ne considèrent pas le Theatresports comme une profession, car ils ne sont pas rémunérés. De plus, l'ambiance de compétition sportive fait du public les supporters d'un match, ce qui reste fidèle aux matchs de catch et à l'aspect populaire et accessible de ces derniers. Cette volonté de transformer le théâtre classique et ses codes durant la deuxième partie du 20e siècle ne s'est pas seulement développée dans le monde anglophone. De manière quasi simultanée et sans apparente concertation, un autre type de théâtre d'improvisation a vu le jour au Québec.

[33] idem p.2

1.2.2 La naissance d'un nouveau sport au Canada

Les matchs d'improvisation, dont la première représentation a lieu en 1977 voient le jour grâce à l'imagination de Robert Gravel, comédien, et Yvon Leduc, vidéaste, qui cherchent à cette époque un moyen d'augmenter la fréquentation des spectacles de théâtre. Ils veulent impliquer le public dans une performance théâtrale et cherchent à recréer une ambiance d'euphorie de foule que l'on retrouve notamment dans les matchs de hockey sur glace. L'inspiration de ce sport les pousse non seulement à en adopter le format de match, mais aussi à en emprunter le lieu : une patinoire, dont ils font une réplique en bois de plus petite taille. La première représentation est un grand succès et convainc ses créateurs de répéter l'évènement. La réussite de ce format et son expansion rapide sont en partie dues à son caractère évolutif, puisque les histoires créées sur scènes se renouvellent à chaque représentation. De plus, ce nouveau style de divertissement répond au désir d'affirmer la langue du peuple francophone canadien. Claude Laroche, un des précurseurs du théâtre d'improvisation canadien, explique que l'utilisation de la langue populaire était "intimement lié[e] au fait de l'improvisation"[34] et que cette langue populaire ne correspondait pas au standard formel de "la langue de Radio Canada"[35]. Les matchs d'improvisation s'inscrivent dans le courant de renouveau culturel populaire des années 1970 au Québec, qui fait connaître beaucoup d'artistes utilisant ouvertement un registre courant, voire familier dans leurs œuvres : Michel Tremblay, le dramaturge, Yvon Deschamps, l'humoriste ou encore Robert Charlebois, le chanteur. Une fois de plus, ce format d'improvisation s'oppose aux normes culturelles de la société dans laquelle il est inventé. Que ce soit à but politique, contestataire ou simplement par besoin de nouveauté dans les paysages culturels, l'improvisation semble être un outil répandu pour valoriser les centres d'intérêts des classes moyennes et basses. Dans ce contexte précis notamment, le public afflue non seulement pour l'adaptation au format populaire d'un art généralement considéré comme réservé à une élite, mais aussi pour le spectacle en lui-même, qui est un vrai exutoire ou l'on peut rire, huer et crier sans jugement. Ce droit de se laisser aller prendpresque la forme d'un devoir.

---

[34]TOU.TV, Tout le monde en parlait (2009). *Histoire de l'improvisation 1977-2007 (1/3)* [Youtube]

[35] idem

Selon Claude Laroche le public a "un rôle à jouer : crier, applaudir, lancer des claques", sortes de chaussure en caoutchouc, sur l'arbitre ou parfois les joueurs et "évidemment : le vote sur les improvisations"[36]. Il faut imaginer qu'un match n'est réussi que si le public est impliqué dans ce match et crée un enjeu pour les équipes, en montrant son soutien ou en exprimant son mécontentement clairement, à la manière des supporters d'un match de hockey ou d'un évènement sportif quelconque.

Les matchs d'improvisations peuvent être très violents pour certains joueurs, car le public n'a pas de filtre pour désigner ce qu'il aime ou n'aime pas. Les improvisateurs sont obligés de prendre des risques pour gagner les faveurs des spectateurs et remporter la partie, sans pour autant négliger de donner du sens à l'histoire qu'ils construisent au fur et à mesure. Alors que le public d'une pièce de théâtre classique sait ce qu'il va voir et va le voir parque qu'il aime ça, les spectateurs d'un match d'improvisation payent en amont sans avoir la certitude de passer un bon moment. De fait, la pression de la réussite du spectacle ajoutée à la compétition entre les équipes crée un contexte de forte tension dans lequel les joueurs doivent se montrer performants. Dans le cadre de la Ligue Nationale d'Improvisation (LNI) dans les premières années de son existence, l'importance accordée aux matchs était telle que les joueurs "jou[aient] pour [leur] moyenne, […] pour gagner la coupe"[37] raconte Yvan Ponton, arbitre de matchs d'improvisation. L'aspect amateur et bon enfant étant à l'origine de la création de ce sport, les équipes n'en étaient pour autant pas moins motivées pour gagner. Ici, à la différence du théâtre classique, les acteurs jouent pour gagner la partie, et l'enjeu pour certains d'entre eux est très sérieux. D'une part, il faut plaire au public pour « être la star »[38] et se faire bien voir. D'autre part, la Ligue Nationale d'Improvisation devient à l'époque « un passage obligatoire pour tous les jeunes comédiens ambitieux, un tremplin extraordinaire »[39]. En effet, les réalisateurs et metteurs en scène comprennent que ce genre de spectacles est un contexte dans lequel les jeunes talents abondent et par conséquent, un endroit pour les comédiens de prouver leur valeur et de briller. Pour s'assurer de ne pas perdre l'attention du public et des possibles recruteurs, un des outils les plus efficaces est de

---

[36]TOU.TV, Tout le monde en parlait (2009). *Histoire de l'improvisation 1977-2007 (2/3)* [Youtube]

[37] idem
[38] idem
[39] Idem

réussir à faire rire. Lorraine Pintal, comédienne de la Ligue Nationale d'Improvisation, présente lors du premier match d'improvisation en 1977 explique que "l'humour [est] deven[u] un passeport pour la LNI"[40] et que l'engouement pour les matchs d'improvisation vient beaucoup du fait que les acteurs sont drôles et proposent un spectacle dynamique et léger.

Cependant, la bonne ambiance qui règne en surface lors des représentations de la LNI n'est parfois que très superficielle. Lorraine Pintal explique que lorsqu'ils ont commencé à faire de la LNI une « machine efficace à faire rire, une machine à performance ou des réalisateurs [venaient] les voir pour les engager […] toute l'improvisation était totalement dénaturée »[41]. Cette volonté de se montrer, motivée par une utilisation des spectacles de théâtre d'improvisation comme d'un moyen de recrutement des acteurs, commença à avoir des impacts négatifs sur les relations entre joueurs, à tel point que des conflits éclataient parfois devant le public. Certains joueurs « [se sont] pris tellement au sérieux que Claude Laroche est descendu sur la patinoire et a voulu se prendre aux cheveux avec un joueur de l'équipe adverse »[42] lors d'un match. L'emprunt du décorum des matchs de hockey sur glace avait dépassé les attentes de ses créateurs ; même les célèbres bagarres entre joueurs avaient été copiées. L'engouement autour de ces représentations les avait transformées en ce qu'elles avaient pour volonté d'imiter au départ ; un sport ; avec tout ce que ce terme véhicule : des moments de partage comme des moments de violence et d'intense compétition. Tout était bon pour voler la vedette aux autres joueurs, certains acteurs « laissaient les autres écrire l'improvisation et à la fin, sautaient par-dessus la bande, venaient glisser une réplique […] et gagnaient l'impro »[43]. Bien loin des valeurs originelles de partage et de création en coopération, le jeu était parfois le théâtre de coups bas pour remporter le moindre point.

En 1982 les matchs commencèrent à être diffusés à la télévision, et bien que cela ait pu exacerber les défauts des performances en direct, la possibilité de toucher un large

---

[40] TOU.TV, Tout le monde en parlait (2009). *Histoire de l'improvisation 1977-2007 (1/3)* [Youtube]

[41] TOU.TV, Tout le monde en parlait (2009). *Histoire de l'improvisation 1977-2007 (2/3)* [Youtube]

[42] idem

[43] idem

public permit aux organisateurs de redonner du sens à leur création. Dès le lendemain de la première représentation télédiffusée au cours de laquelle le présentateur avait directement interpelé les jeunes Québécois en difficulté, les organisateurs « avaient reçu un paquet de coups de téléphone d'écoles, d'un peu partout au Québec, demandant les règles et voulant savoir comment monter [des] ligue[s] d'impro »[44], explique Yvon Leduc. Rapidement, la LNI voit son invention se répandre dans les écoles primaires, collèges et lycées du pays. Beaucoup de jeunes veulent apprendre à improviser et beaucoup d'enseignants sont témoins des bienfaits de cet exercice sur le comportement et le développement de soi chez les apprenants. Cette évolution encourageante du format de théâtre motive ses inventeurs à exporter à l'international les matchs d'improvisation. 1981 sera aussi l'année de la première tournée de la LNI en France, dans le but de promouvoir leur idée et de créer sur le long terme « un *mundial* à travers la francophonie »[45], raconte Robert Gravel. Dans les années qui suivirent, la France, la Suisse et la Belgique créèrent elles aussi leur propre ligue d'improvisation et les rencontres internationales donnèrent lieu à des évènements immanquables pour les amateurs d'improvisation. L'exportation de la pratique de ce théâtre permit aussi de voir se développer des adaptations en fonction des contraintes imposées par les espaces de jeux. Par exemple, la scène rectangulaire originale, la patinoire, était pensée pour un spectacle à 360 degrés. Toutes les salles de spectacles n'étant généralement pas organisées de la sorte, cette partie du décorum et la façon d'y jouer furent parfois laissées de côté au profit des scènes plus « classiques » avec le public d'un côté et les acteurs de l'autre. Néanmoins, bien que les contraintes logistiques aient fait de la patinoire un accessoire occasionnel, elle existe toujours dans les rencontres officielles lors des évènements internationaux ou nationaux de matchs d'improvisation. Aujourd'hui, ce qui s'est le plus exporté de cette invention sont principalement les règles du jeu et les valeurs qu'elle véhicule.

---

[44] idem

[45] TOU.TV, Tout le monde en parlait (2009). *Histoire de l'improvisation 1977-2007 (3/3)* [Youtube]

1.3 Définitions générales du « théâtre d'improvisation »

1.3.1 Les valeurs véhiculées par le théâtre d'improvisation

L'improvisation, bien qu'ayant pris beaucoup de formes différentes au cours de son évolution et de ses variantes, porte des valeurs qui restent vraies, quel que soit le format par lequel on la découvre. Ces valeurs permettent de cerner plus facilement cette vaste facette du théâtre, car elles sont en quelque sorte des clés pour atteindre les objectifs d'une production unique que l'on ne peut pas simplement copier et répéter pour en gagner la maîtrise. En se basant sur les principes de l'improvisation, développés dans le livre de Michel Tournier : *Manuel d'Improvisation Théâtrale* ; il est possible d'extraire des valeurs pour tenter de donner un aperçu de ce vers quoi tendent les improvisateurs lorsqu'ils jouent et par extension, les axes d'apprentissage et d'amélioration qu'ils suivent.

Tout d'abord, le premier principe évoqué par Tournier est : « Accepte »[46]. À travers ce concept très large se développent plusieurs notions qui sont les bases de l'improvisation, comme celle de ne pas répondre « non » à une proposition, mais plutôt « oui, et… ». De cette façon le joueur signifie implicitement à l'autre « […] tu me proposes quelque chose, je prends et je t'offre plus. »[47] Ainsi, une improvisation est intrinsèquement collaborative, non seulement car les règles qui régissent ce type de théâtre sont claires quant à l'importance d'accepter les propositions de l'autre, mais aussi, car sans cette convention, les joueurs ne pourraient pas construire d'histoire ensemble. Plus généralement, on peut extrapoler ce « oui, et… », à la notion d'ouverture d'esprit. En effet, il faut être capable de concevoir que l'autre n'a pas les mêmes idées que soit et au-delà de ça construire à partir de cette idée. Dans tout travail d'équipe, il est nécessaire de faire preuve de cette ouverture d'esprit pour mener un projet à bien à plusieurs. De plus, ce que nous apporte le « oui, et… » c'est que l'on doit nous aussi ajouter notre idée ou du moins notre conception de la

[46] Tournier C., Manuel d'Improvisation Théâtrale, *Éditions de l'Eau Vive, 2003.* p.13
[47] Idem

proposition initiale à notre partenaire. Voici un exemple : Joueur 1 : *Terre ! Terre en vue !*

Joueur 2 : *Enfin nous allons découvrir le légendaire Eldorado !*

Le joueur 2 accepte la proposition du joueur 1 en comprenant qu'ils se trouvent dans un bateau près d'une côte, c'est le « oui ». En même temps, il précise de quelle côte il s'agit en ajoutant son nom, c'est le « et… ». Ce travail d'équipe repose sur l'ouverture d'esprit et la force de proposition. En alliant les deux à travers le « oui, et… » on signifie à l'autre que l'on a compris son message et que l'on est prêt à dialoguer avec lui.

Le second principe de l'improvisation expliqué par Tournier est : « Écoute ! ». Pour développer ce concept, Tournier divise ce principe en deux axes. Le premier qui consiste à « adopte[r] une vision globale de l'espace dans lequel [l'improvisateur] évolue »[48]. En étant attentif à tout ce qui se passe sur scène, l'improvisateur cherche à ne rien rater des propositions de ses pairs. Toute la difficulté de pouvoir dire « oui, et… » réside dans le fait qu'il faut d'abord être dans une posture d'écoute attentive et dans le cas présent, d'utiliser sa vision périphérique « comme une caméra grand-angle »[49]. En effet, les propositions des autres joueurs ne sont pas toujours oralisées et qui plus est, ne sont pas toujours très claires. Par conséquent, le fait de prêter attention à la gestuelle de l'autre est tout aussi important que l'écoute mécanique de ce qu'il dit. Voici un exemple :

Joueur 1 en fond de scène : *Il faudra qu'on pense à aller chercher des pansements aussi !*

Joueur 2 sans regarder son partenaire : *Et des anchois !*

Le joueur 1 a peut-être lancé une proposition en mimant un accident grave tout en gardant son calme à l'oral pour provoquer un décalage, le joueur 2 l'a alors manqué et le public a été confus. « Le public, par son recul à une vision beaucoup plus large. Rien ne lui échappe ! »[50]. Cette attention constante doit permettre au joueur de se mettre à la place du public pour comprendre ce qui est important dans la scène. De manière générale, l'improvisateur doit faire attention aux autres pour construire l'histoire et cela passe évidemment par la conscience des mouvements et des intentions des autres joueurs. Dans un second temps, Tournier développe l'importance

[48] Idem p.17
[49] Idem
[50] Idem p.16

de l'écoute active à travers ce principe : « Enregistre ! »[51]. Lors d'une improvisation, il peut être dangereux pour un joueur d'en écouter passivement un autre, car il devient alors spectateur de la scène. Inconcevable pour Augusto Boal, le danger de la passivité est double lors d'une improvisation. D'une part, le joueur passif prend inutilement de la place sur scène et brise l'imaginaire qui y est créé si le public se rend compte de l'inaction du joueur. D'autre part, le joueur passif devient un poids mort pour les autres improvisateurs qui devront redoubler d'efforts pour faire avancer l'histoire. Pour autant, l'écoute active ne signifie pas que le comédien doit rebondir sur tout et gesticuler pour signifier sa compréhension de la scène. Il doit plutôt se tenir prêt et garder en tête ce qui est dit. « Tout est matériau est réutilisable pour la suite de l'improvisation »[52], par conséquent, il vaut parfois mieux attendre de proposer son idée pour trouver dans les propositions de l'autre un détail auquel il n'avait pas pensé et jouer de nouveau avec lorsque le moment s'y prête. Pour reprendre le principe global « Écoute ! », on peut en dire que c'est un axe préliminaire à l'action, mais qu'il n'en est pas moins essentiel à l'improvisation, car il représente l'état d'esprit dans lequel le joueur doit se trouver pour préparer ses interventions. D'un point de vue plus général, l'écoute active que prône l'improvisation est un outil indispensable de tout travail collaboratif, car elle permet de faire la nuance entre le fait de simplement entendre et approuver, et celui de comprendre pour réutiliser, améliorer ou encore enrichir ce que propose l'autre.

Le principe suivant développé par Tournier est « Percute ! »[53]. Ce terme très puissant est évocateur de l'énergie avec laquelle les improvisateurs doivent se trouver sur scène, et même à côté de la scène. Tournier enjoint l'acteur à ne pas anticiper ce qu'il va dire et faire : « La prise de risque fondée sur la spontanéité électrise le jeu. Le joueur découvre ce qu'il dit en même temps que le public. La vulnérabilité de l'acteur, en avance d'un souffle sur l'attente du public, est une des clés du plaisir éprouvé par le spectateur. »[54] Le fait de s'abandonner à son imagination est en effet risqué, mais c'est la seule possibilité pour créer une histoire avec spontanéité. D'une certaine façon, l'improvisateur jongle entre les moments où il ne réfléchit pas et laisse parler son imagination, et les moments de grande concentration, à l'affût des clés pour

[51] Idem p.17
[52] Idem p.18
[53] Idem p.18
[54] Idem p.19

construire l'histoire. Le fait d'être à l'affût de ces opportunités guide l'acteur vers le bon moment pour rebondir : « L'improvisateur utilise le moindre prétexte pour rebondir. […] Pour lui, tout est important » [55]. La réactivité est de rigueur ; lorsque l'autre lance une proposition, la première idée qui passe par la tête de l'improvisateur doit être celle qu'il va utiliser, tant pis si elle semble pauvre à première vue, « il n'est pas fréquent d'avoir de meilleures idées que celles qui nous viennent du pur bon sens »[56]. Lorsque l'acteur « percute », il prend un risque, par conséquent, la maîtrise de ce principe nécessite de faire confiance à son intuition. Prendre confiance en soi est essentiel, tout comme la confiance en l'autre. Être capable de laisser de l'espace à l'autre pour qu'il s'exprime montre que l'on a confiance en lui. Rebondir spontanément sur ce que l'on vient d'entendre est une preuve de confiance en soi.

Un autre des principes clés de l'improvisation est « Construis ! »[57]. Ce dernier renvoie à la base des objectifs de l'improvisation, ceux vers quoi ils tendent tous : raconter une histoire. Pour se faire, l'improvisateur doit penser comme un conteur et il doit savoir reconnaître ce qui fait avancer l'histoire et ce qui est superflu. « Commencer une Improvisation par le début n'est pas nécessaire »[58], il faut que l'histoire avance, et pour la laisser se construire au fur et à mesure, il ne faut pas essayer de l'anticiper. L'improvisateur peut arriver sur scène sans savoir ce qu'il va dire ou ce qu'il va faire, en revanche, lorsqu'une idée lui vient, il doit être capable de réfléchir à ce qu'il pourra dire ensuite pour que l'histoire ne stagne pas. Il doit se faciliter la tâche et rester simple, car « les idées complexes sont difficiles à exploiter, surtout en groupe »[59]. Une histoire n'a pas nécessairement besoin de beaucoup d'ajouts de personnages, de lieux, ou d'actions pour fonctionner. Souvent, les propositions faites par les partenaires de jeux se suffisent à elles-mêmes pour peu qu'on les exploite jusqu'au bout. Cependant, pour que les joueurs puissent rebondir sur les propositions des autres, ces dernières se doivent d'être précises et claires. D'une part, une proposition claire permet de mieux visualiser ce qui se passe pour le partenaire et pour le spectateur. D'autre part si la proposition n'est pas claire aux yeux du partenaire, « l'incompréhension engendre la confusion et il est difficile par la suite de rattraper le fil de l'improvisation. [De plus], les

[55] Idem p.21
[56] Idem
[57] Idem p.25
[58] Idem
[59] Idem p.30

appréciations trop générales n'ouvrent pas le jeu .»[60] De fait, il faut pouvoir permettre aux autres de jouer avec soi pour créer l'histoire avec le groupe. À travers ce principe de l'improvisation, qui n'est autre que l'objectif final de raconter une histoire, on discerne la volonté de montrer et de partager avec le public ce plaisir de la création. Une belle histoire peut être bizarre et pleine d'éléments incongrus tant que tous les joueurs et le public acceptent cette bizarrerie. Si l'histoire est bien construite, le public accueillera n'importe quel élément qui la compose avec plaisir.

« Joue le jeu ! »[61] est un principe relativement large qui invite les acteurs à respecter les « procédés du jeu »[62]. Il s'agit pour le joueur de ne pas faire abstraction totale des règles et des idées mise en place dans l'improvisation. Bien sûr, tout peut être remis en cause et les revirements de situations ne sont pas rares. Néanmoins, le respect de la catégorie de l'improvisation (rimée, chantée, avec accents, etc.) et/ou des contraintes reste important. Un joueur qui ne respecte pas ces procédés crée une rupture dans l'improvisation et annule momentanément la suspension d'incrédulité chez le public, comme si, brutalement, il se désolidarisait de l'action pour se moquer de ses partenaires. Respecter les procédés, c'est par conséquent aussi respecter ses partenaires de jeu et surtout ce qu'ils ont construit. Il s'agit de faire preuve de solidarité avec le groupe et de laisser son ego de côté. S'il pense pouvoir faire rire au risque de casser le rythme de l'improvisation, peut-être vaut-il mieux ne pas intervenir du tout. L'improvisation n'est pas un déroulement d'actions et de personnages décousu et elle répond à des règles, des lignes directrices qui permettent de fabriquer des histoires, certes parfois incongrues, mais logiques dans leur développement. De fait, une bonne improvisation sera un mélange des idées des joueurs autour des procédés imposés. Il est d'ailleurs plus facile de démarrer une improvisation à partir d'une contrainte ou d'une catégorie qu'à partir de rien du tout. Le respect des règles est une valeur importante de l'improvisation, car il sous-entend aussi un respect du travail de l'autre.

Le fait de ne pas anticiper l'improvisation ne veut pas dire qu'il ne faut pas s'y préparer : «… l'expression de la spontanéité ne souffre pas de compromis ; elle a

[60] Idem p.31
[61] Idem p.32
[62] Idem p.35

besoin de conditions idéales pour donner toute sa mesure. »[63] La préparation est un principe clé de la réussite d'une improvisation, la spontanéité ne relève pas du génie, mais s'exerce lors des entraînements. Elle s'accompagne de beaucoup d'échecs et c'est tout l'intérêt de l'improvisation ; les moments où les acteurs brillent sont d'autant plus mis en valeur par les nombreuses tentatives qui les précèdent. La répétition des exercices est essentielle, car ces derniers permettent de muscler son imagination et sa réactivité. « L'improvisation est une discipline exigeante. L'entraînement est une condition sine qua non. »[64] C'est la rigueur de cet entraînement qui permet aux joueurs de se lâcher sur scène. Tout comme la mémoire musculaire guide le sportif pendant un match, l'improvisateur bien préparé n'a pas besoin de trop analyser ses actions en se demandant si elles sont judicieuses ou cohérentes, mais prend naturellement les bonnes décisions. En plus de la préparation, un acteur faisant appel à sa spontanéité nécessite un autre travail sur lui-même ; celui de s'amuser. Bien que ce principe soit souvent inhérent au simple fait de s'investir dans une improvisation, il est important pour l'acteur de le garder en tête : « Amuse-toi ! »[65].

« Si les acteurs s'amusent, alors le public adore. Cette authenticité est contagieuse. »[66] Cependant, le fait de pouvoir s'amuser pleinement nécessite tout de même quelques prérequis, notamment celui de ne pas se censurer. Si l'acteur se retient au dernier moment de rebondir ou d'intervenir en se disant qu'il risque d'être vulgaire, il risque de fait de rater une opportunité de faire avancer l'improvisation. Le jeu de l'improvisation en lui-même ne comporte aucune restriction quant aux thèmes abordables ou non et ne bannit aucun mot. Par conséquent, c'est un espace privilégié dans lequel le lâcher-prise est accepté. Un acteur ne donne jamais son opinion lorsqu'il joue ; si la scène se prête à l'apparition d'un dictateur vociférant, l'acteur incarnera ce dictateur sans regret. Pour autant il ne donnera en aucun cas une opinion politique. À travers ce principe émerge l'aspect libérateur de la parole de l'improvisation et l'importance du développement de cette dernière dans un contexte sécurisant pour les novices. Toute prise de parole étant une prise de risque, la mise en place de ce type de théâtre requiert une dédramatisation de l'échec pour permettre aux joueurs, et par extension au public, de s'amuser. « L'improvisation est

[63] Idem p.38
[64] Idem p.41
[65] Idem p.45
[66] Idem

un apprentissage de la liberté scénique . »[67] La scène doit donc être considérée comme un espace d'expression de la créativité sans restriction par les novices comme les confirmés.

En somme, à travers ces différents principes, l'improvisation se révèle être un jeu complexe, mais aussi un processus d'apprentissage. Lorsque l'on fait de l'improvisation, on en apprend les règles et les modalités de jeu, mais on apprend surtout à créer et à apprécier la création d'autrui. L'improvisation peut être vertueuse pour qui veut apprendre à s'exprimer et à laisser s'exprimer son imagination, car elle génère un contexte sécurisant en enseignant à respecter ce que l'autre essaie de construire et en construisant avec lui. En improvisation, on ne considère pas que le talent est inné, mais plutôt que chacun peut progresser par le travail sur soi et le travail d'équipe. En considérant que la solidarité entre les joueurs prime toujours, l'improvisation prône aussi des valeurs d'altruisme et d'humilité face aux autres et face à l'échec. Le jeu n'est jamais parfait, et c'est pour ça qu'il est aussi plaisant de réussir une belle improvisation ; car en plus du plaisir scénique, se concrétise à travers la réussite tout le travail de souplesse et de vivacité mentale effectué auparavant. De plus, la faculté d'écoute et de compréhension rapide des situations est récompensée par une fluidité dans le jeu. Par ce fait, l'improvisation met en valeur l'importance de prendre en considération les propositions de ses partenaires, et, à une échelle plus large, célèbre la coopération.

1.3.2 Les formes actuelles d'improvisation théâtrale

Les différents styles d'improvisation théâtrale et leurs origines multiples ont fait de cet art une pratique internationale. Aujourd'hui encore, de nombreuses troupes se produisent partout dans le monde et dans beaucoup de langues différentes. Par conséquent, les formes actuelles d'improvisation théâtrale varient elles aussi beaucoup. Cette sous-partie s'efforcera de donner un aperçu des formats

[67] Idem p.46

contemporains d'improvisation théâtrale francophone bien qu'il soit impossible d'en recenser toutes les variantes. L'improvisation étant une pratique de passionnés, il existe de nombreuses adaptations et variations propres aux troupes qui les ont inventées. Il ne faut pas considérer la partie qui va suivre comme une liste exhaustive, mais plutôt comme une présentation de pratiques actuelles d'un art en évolution perpétuelle.

1.3.2.1 Le format « match d'improvisation »

Le match d'improvisation, comme expliqué plus haut, est un format inventé au Québec dans les années 1970 qui s'est rapidement répandu dans l'univers culturel francophone puis ailleurs dans le monde. Ce succès explosif est dû en partie à sa mise en place facile et à ses règles relativement simples à comprendre pour les joueurs comme pour le public, donnant à voir un spectacle drôle et dynamique. Voici comment se déroule un match d'improvisation :

Tout d'abord, les deux équipes mixtes de six joueurs et joueuses sont présentées par un maître de cérémonie ou par l'arbitre au public. Il peut y avoir un échauffement sur scène, mais généralement, les équipes s'échauffent en amont chacune de leur côté. L'arbitre est le garant du respect des règles du jeu, mais il a aussi le rôle d'annoncer les improvisations. Pour se faire, il tire au sort une carte préparée avant le match indiquant la nature de l'improvisation, son titre, le nombre de joueurs exigé, la catégorie de l'improvisation et sa durée (selon les règles officielles de la LNI[68]).

Une improvisation peut être de deux natures : comparée ou mixte. Si elle est comparée, les deux équipes joueront l'une après l'autre une improvisation différente. Si elle est mixte, les joueurs des deux équipes doivent jouer ensemble une seule improvisation.

Le titre permet de donner des pistes de réflexion aux équipes qui doivent imaginer une histoire, ou du moins un début d'histoire en rapport avec ce titre. Parfois, il arrive aussi que les improvisateurs commencent à jouer une scène sans rapport apparent avec le titre de l'improvisation, lequel apparaîtra plus clairement plus tard dans l'improvisation.

Les catégories d'improvisations sont très nombreuses, elles se présentent généralement sous forme de contraintes de jeu par exemple : à la manière de Shakespeare/Jean de la Fontaine/ film d'Horreur ou encore, rimée / chantée /

[68] Théâtre de la LNI, Règlements Officiels. Consulté sur : https://www.lni.ca/matchdimpro/regles-officielles

comédie musicale/ vaudeville… Les possibilités sont multiples et chaque troupe a le droit d'inventer de nouvelles catégories à condition qu'elles soient comprises de tous. Le but des catégories n'est pas de rendre la tâche impossible aux improvisateurs, mais plutôt de stimuler leur spontanéité en variant au maximum les situations.

Généralement, les improvisations durent entre 1 et 10 minutes et les improvisateurs doivent toujours avoir en tête le temps qu'il leur reste pour conclure l'action et trouver une fin à l'histoire.

Une fois que les deux équipes ont reçu ces informations, elles ont 20 secondes pour se concerter, chacune de leur côté, et trouver des idées, c'est la phase de caucus. L'arbitre siffle alors le début de la partie et l'improvisation commence.

Durant la partie, le rôle de l'arbitre, comme dans une compétition sportive, est de veiller au respect des règles. Si les joueurs ne se soumettent pas au règlement, que ce soit de leur plein gré ou par oubli, l'arbitre doit signaler la faute. Voici quelques exemples de fautes qui permettent de mieux comprendre le comportement que doit adopter un joueur pendant le match (selon le règlement officiel de la Ligue d'Improvisation Belge Professionnelle[69]).

La plus évidente est l'Obstruction. Elle va directement à l'encontre du principe d'acceptation et de flexibilité que doivent respecter les joueurs. Lorsqu'un improvisateur fait une obstruction, cela veut dire qu'il refuse une proposition admise par le public et les autres joueurs de manière évidente, en disant le contraire ou en ignorant ce que fait ou dit un autre joueur. En d'autres termes, il obstrue la construction du jeu en refusant de collaborer.

Un joueur peut aussi être pénalisé lorsqu'il essaie à tout prix de faire rire, quitte à fragiliser l'improvisation. Cela s'appelle le Cabotinage. Concrètement, cela peut s'apparenter à une succession de blagues sans aider à faire avancer l'histoire, une moquerie qui sous-entend « regardez comme cette improvisation est ridicule », ou encore tout autre procédé pour attirer l'attention du public à soi et non à l'improvisation.

L'acteur se doit de toujours être dans son rôle même si ce dernier n'est pas tout-à-fait défini, s'il perd son sérieux ou du moins sa maîtrise de son personnage ou de la scène, l'arbitre peut annoncer un Décrochage. Cela se caractérise pendant la scène par un oubli de personnage ou encore le fait de rire de la scène alors que son personnage

---

[69] La Ligue d'Improvisation Belge Professionnelle, Les Fautes. Consulté sur : https://www.lni.ca/matchdimpro/regles-officielles

vit un moment très sérieux. Du début à la fin, le but de l'acteur est de montrer non pas son vrai visage, mais un personnage au public, il ne peut donc pas se permettre de « décrocher » ou il sera pénalisé.
Les acteurs proposent en permanence de nombreuses pistes pour leurs partenaires tout en étant conscients que certaines ne seront pas comprises ou pas exploitées. Si un joueur insiste trop pour que l'on suive son idée, l'arbitre peut annoncer une Rudesse. Si l'acteur brusque un partenaire ou alors crie continuellement pour imposer ses idées, il sera pénalisé. La Rudesse va tout simplement à l'encontre des valeurs d'humilité et de respect des autres que prône l'improvisation théâtrale.
Une autre règle importante est celle du respect de l'innovation. Comme son nom l'indique, l'improvisation ne peut être répétée et ne tolère pas non plus les répétitions pendant un spectacle. Si un joueur réutilise des idées de précédentes scènes sans rien proposer de nouveau, ce n'est pas de l'improvisation, l'arbitre annonce alors un Déjà-vu.
Chacune de ces fautes entraîne une pénalité. Lorsqu'une équipe cumule trois points de pénalités, l'équipe adverse gagne un point. Cette règle est très dissuasive, car à l'issue de chaque improvisation, l'équipe gagnante ne gagne aussi qu'un seul point. Par conséquent, une conduite irréprochable permet aussi de gagner des matchs, ce qui montre à quel point l'ambiance bienveillante et respectueuse est un équilibre fragile que les inventeurs des matchs d'improvisations ont à cœur de protéger. Un match dure 90 minutes à la fin desquelles l'équipe ayant marqué le plus de points remporte la partie. Généralement, les équipes accordent moins d'importance au résultat des scores qu'à la réussite globale du spectacle, l'objectif étant tout de même de proposer un divertissement léger et dynamique au public. Malgré la compétition latente entre les deux équipes, le match d'improvisation est le plus souvent un moment de partage, même s'il demande d'être capable de jouer avec des inconnus. Il existe cependant d'autres genres de théâtre d'improvisation qui ne présentent pas de compétition et ne demandent pas de jouer avec des inconnus. La plupart d'entre eux tirent leur inspiration de la création de Second City, une troupe d'improvisation théâtrale américaine.

1.3.2.2 Les formats « Cabarets »

Dirigée par Paul Sills, Second City a grandement popularisé l'improvisation aux États-Unis, notamment à Chicago. « Sills croyait sincèrement que l'impro donnait de

meilleurs résultats lorsque les joueurs restaient fidèles au concept de spontanéité »[70]. En 1959, sa troupe crée un spectacle d'improvisation mêlant musique et théâtre. Cette recette se développera au fil des années et inspirera beaucoup d'autres troupes d'improvisation théâtrale. Les formats sont aujourd'hui très nombreux et très variés, par conséquent, il est impossible d'en faire une liste exhaustive. Voici cependant quelques exemples de spectacles d'improvisation ne reposant pas sur le système compétitif du match, bien que ce dernier domine en matière de création théâtrale improvisée dans le monde francophone.

Le cabaret d'improvisation[71] ou l'improvisation « Sur le fil »[72]est un spectacle mené par un présentateur dont le rôle est d'animer et d'impliquer le public dans l'action. Il demande les thèmes, les titres ou encore les contraintes qui seront imposées aux acteurs soit à l'oral, soit inscrits sur des petits papiers. Les 6 improvisateurs doivent ensuite composer avec ce que le public donne.

L'improvisation Deus Ex Machina est un spectacle séparé en deux improvisations de 45 minutes chacune. Les improvisateurs ont le droit d'utiliser des accessoires et des déguisements[73] pour ces improvisations. Ces dernières sont accompagnées par un ou plusieurs musiciens et sont encadrées par un animateur nommé « Deus »[74]. Le Deus tient le rôle de metteur en scène en direct. Il va pouvoir inventer des contraintes, demander à voir jouer une scène spécifique comme un flashback ou les pensées imagées d'un personnage. Il est avec les acteurs responsable du rythme et de la cohérence de l'histoire.

Renouant avec les inspirations du catch à l'origine de l'invention du Theatre Sport de Keith Johnstone, le Catch Impro[75] est un format relativement récent très pratiqué en France et aussi pratiqué en Belgique, en Suisse ou encore au Québec. Il reprend le décorum du match de catch avec un ring, un arbitre, deux équipes de deux improvisateurs ayant chacune leur code vestimentaire et leur musique d'entrée en scène. Les thèmes sont définis par l'arbitre et le public vote pour définir l'équipe gagnante à la fin de chaque scène.

---

[70] Site du Théâtre Second City, Paul Sills. Consulté sur : https://www.secondcity.com/people/paul-sills

[71] Act'inThéâtre, La différence entre Match et Cabaret d'Improvisation. Consulté sur : http://actintheatre.com/fr/difference-entre-cabaret-match-dimprovisation/

[72] Compagnie Rochelaise d'Improvisation Créative, Sur le fil. Consulté sur : https://lacric.net/sur-le-fil-2/

[73] Compagnie Rochelaise d'Improvisation Créative, Deus Ex Machina. Consulté sur : https://lacric.net/deus-ex-machina/

[74] Revue Caucus, L'impro en plus de 20 secondes, Deus Ex Machina. Consulté sur : https://www.caucus.fr/deus-ex-machina/

[75] Compagnie Rochelaise d'Improvisation Créative, Catch Impro. Conulté sur : https://lacric.net/catch-dimpro/

Tous ces différents formats sont des spectacles humoristiques et dynamiques, prônant la collaboration entre les joueurs et la bonne ambiance. Cependant, cela ne représente pas la globalité de ce à quoi sert l'improvisation. En effet, ce type de théâtre est aussi très utilisé comme outil de formation et d'apprentissage à la performance scénique improvisée ou non et véhicule depuis longtemps des valeurs pédagogiques.

1.4 L'improvisation comme outil didactique de la formation

1.4.1 La didactique de la formation de l'acteur

Comme présenté précédemment, l'improvisation théâtrale est depuis longtemps considérée comme un outil pour l'apprentissage et pour l'enseignement des arts dramatiques. Dans sa méthode, Stanislavski se référait déjà à des exercices d'expression corporelle pour induire une spontanéité motrice chez les acteurs et leur permettre de jouer plus juste, plus sincèrement. Il faut se débarrasser des réflexions et des hésitations pour pouvoir annoncer fermement ses intentions de jeu et donner à voir un spectacle crédible. À cette époque, l'improvisation théâtrale comme nous la connaissons aujourd'hui n'existait pas, et pourtant on reconnaissait déjà une certaine nécessité de s'exercer à réagir efficacement à des éléments nouveaux sans répétition en amont. En effet, les scènes de théâtre invisible imaginées par Augusto Boal en sont un bon exemple : les acteurs interagissant avec des passants non avertis du déroulement d'une scène de théâtre ne pouvaient pas savoir ce que ces derniers allaient dire ou faire. Par conséquent, ils devaient se tenir prêts à réagir promptement et à faire appel à leur imagination pour garder une cohérence dans la scène.

Cependant, c'est bien plus tard que le travail de Viola Spolin va réellement permettre d'exploiter le potentiel pédagogique de l'improvisation théâtrale. En effet, la mère du metteur en scène Paul Sills est à l'origine d'une méthode de formation des acteurs dont l'improvisation est un pilier fondamental. Spolin prône que pour apprendre le métier d'acteur il faut « un environnement favorable à l'expérimentation, une personne prête à expérimenter et une activité qui génère de la spontanéité »[76] et développe dans sa méthode une multitude d'exercices pour renforcer cette spontanéité. Que ce soit pour les enfants, avec lesquels elle a beaucoup travaillé, ou pour les adultes, Spolin met en valeur l'inventivité qui naît de l'improvisation pour répondre à des situations inattendues. Cependant, il ne faut pas exclure que le contexte d'apprentissage soit encadré par des règles et qu'il faille par conséquent

[76] Spolin, V. (2017). Improvisation for the theater. Eastford: Northwestern University Press. P.4

être capable de s'exprimer sans les enfreindre. « Un joueur est libre d'atteindre l'objectif du jeu dans le style qu'il veut. Tant qu'il respecte les règles du jeu, il peut se balancer, faire le poirier ou virevolter. En effet, toute façon extraordinaire ou inhabituelle de jouer est appréciée et applaudie par les autres joueurs. »[77] L'improvisation permet à l'acteur d'améliorer des aspects essentiels de sa pratique comme la faculté de s'exprimer en groupe et comme un groupe (« Group Expression »[78]). « La participation dans le groupe et la bonne entente permettent d'éliminer les tensions et les fatigues générées par la compétitivité et ouvrent la voie vers l'harmonie »[79]. Pour pouvoir jouer sereinement, l'acteur doit être capable de considérer son environnement comme un lieu sécurisé et non comme un obstacle à surmonter. L'improvisation permet au joueur de changer son regard de comparaison et de jugement sur lui-même et sur les autres, en un regard bienveillant et confiant. La recherche de la communion avec le groupe est ce qui permet de faire une belle improvisation, mais elle sert aussi les objectifs d'un acteur de théâtre classique. En effet, la confiance en soi passe nécessairement par la confiance dans le groupe ce qui est un élément clé de la réussite de n'importe quelle performance.

Spolin à travers sa méthode remet en question l'apprentissage conditionné des techniques théâtrales classiques qui pour elle ne sont en aucun cas une gageure de succès dans l'apprentissage. Au contraire, elles peuvent représenter un frein si l'enseignant insiste pour qu'elles soient appliquées de manière rigide. « Cette rigidité, puisqu'elle néglige le développement personnel, se ressent invariablement dans la performance »[80]. Pour Spolin, il faut tout d'abord développer la capacité à expérimenter par soi-même, à tester pour trouver des techniques propres à soi-même ou du moins une « conscience scénique dynamique »[81]. Si l'acteur est capable de s'adapter à ce qu'on lui propose, la technique suivra.
La méthode de Viola Spolin est en grande partie basée sur les jeux de théâtre à travers lesquels les « acteurs-étudiants » (student-actor[82]) doivent trouver des solutions à leur façon. La finalité de ces jeux varie beaucoup selon les personnalités, mais ce qui est

[77] Idem p.5
[78] Idem p.9
[79] Idem p.10
[80] Idem p.14
[81] Idem
[82] Idem p.9

le plus important pour Spolin n'est pas forcément le résultat, mais le processus d'apprentissage. Les objectifs généraux ne sont pas d'enseigner des techniques à proprement parler, mais plutôt de faciliter la prise de confiance en soi, la conscience de son corps et des capacités scéniques que ce dernier peut offrir. Le terme même d'acteur-étudiant met en évidence l'importance que Spolin accorde à la démarche d'apprentissage des acteurs qu'elle forme. Le formateur, quant à lui, doit aussi s'impliquer dans son rôle de « metteur en scène-professeur » (teacher-director[83]) et considérer les exercices de la méthode d'*Improvisation for the Theater* à leur juste valeur d'exercices pour préparer à la scène et non comme une exacte méthode à suivre à la lettre. Par conséquent sa posture doit être d'observer avec beaucoup d'attention si ces exercices permettent d'atteindre « un niveau profond de réaction : l'intuition. »[84]. Le professeur doit s'assurer de créer un environnement adapté à l'expérimentation et à l'apprentissage, il doit donc être en mesure de guider ses acteurs-étudiants dans leur progression et dans leur découverte de leurs capacités scéniques. Pour résumer, les exercices d'improvisation de Viola Spolin servent des objectifs d'apprentissage du théâtre, mais aussi et surtout des exercices de maîtrise de soi et de son potentiel. L'improvisation théâtrale permet de travailler ses capacités communicationnelles de manière très large et pas seulement d'un point de vue scénique. Pour Spolin, un des aspects essentiels du processus d'apprentissage est de faire l'effort de le « transposer dans la vie de tous les jours »[85]. L'étudiant-acteur doit prendre conscience de son environnement en dehors du théâtre et s'en imprégner comme il le ferait avec les éléments d'une situation théâtrale improvisée. Bien qu'il soit déconseillé de « rapporter le script [d'une scène] chez soi pour le mémoriser »[86], une bonne façon de faire ses devoirs et de progresser en dehors du cours de théâtre est de faire attention à son environnement et à la façon dont on y réagit. L'étudiant-acteur n'apprend pas seulement avec le professeur, mais fait chaque jour l'expérience d'une multitude de situations desquelles il peut tirer de l'inspiration pour jouer : « Le monde offre le contenu du théâtre, l'enrichissement artistique [de l'acteur] se développe main dans la main avec sa prise de conscience de ce contenu et de sa participation à ce contenu. »[87] Cet échange entre la scène et la vie de tous les

[83] Idem p.19
[84] Idem
[85] Idem p.14
[86] Idem
[87] Idem p.15

jours montre à quel point les leçons que l'étudiant-acteur peut tirer de son apprentissage peuvent lui être utiles tant dans un cadre que dans l'autre. De fait, l'improvisation théâtrale contemporaine prend de nombreuses formes et est utilisée comme un outil pour apprendre beaucoup plus que des techniques théâtrales. On la retrouve aujourd'hui dans de multiples formations, dont les liens avec le théâtre semblent parfois relativement ténus.

1.4.2 L'improvisation au cœur des formations

Dans le monde professionnel actuel, il est de moins en moins rare de voir apparaître des formations comprenant des exercices d'improvisation théâtrale. Les bienfaits de cette discipline tant au niveau personnel qu'au niveau de la gestion d'un groupe et de la communication au sein de ce dernier sont de plus en plus loués dans beaucoup d'entreprises.
Qu'importe l'objectif de l'entreprise, le fait de faire travailler ensemble une équipe d'employés nécessite de la coordination. Par extension, les employeurs cherchent souvent à créer une dynamique de travail dans laquelle chaque personne se sent à l'aise et impliquée. Les liens entre les processus d'apprentissage du théâtre d'improvisation et les besoins d'une entreprise sont nombreux grâce à toutes les compétences que doivent développer un improvisateur et une personne travaillant au sein d'une équipe.

Lorsque l'on s'intéresse aux formations au théâtre en entreprise en général, on peut relever les aspects de l'improvisation théâtrale qui sont montrés comme des atouts pour une personne cherchant à élargir ses compétences dans le domaine professionnel. « Développer la communication, la créativité, la confiance en soi, l'intelligence émotionnelle et collective »[88] ou encore « développe[r] un renforcement relationnel, un lâcher-prise, une adaptabilité face à l'imprévu. »[89]. Selon les entreprises

[88] Comundi Compétences, Objectifs du Théâtre en entreprise. Consulté sur : https://www.comundi.fr/formation-competences-relationnelles-et-savoir-etre/formation-theatre-d-entreprise-a-vous-de-jouer.html
[89] Kolinkis, Ce que nous apportons. Consulté sur : https://kolinkis.com/fr/improvisation-en-entreprise/

de formations, les bénéfices de l'improvisation sont nombreux et permettent d'améliorer la qualité des échanges intra et interentreprises. Le nombre grandissant d'offres de ce type permet de montrer une autre facette de l'improvisation théâtrale, participant à l'image d'un art s'adaptant aux attentes du public contemporain, mais aussi aux nouveaux besoins professionnels. Les ressources humaines sont aujourd'hui plus que jamais considérées comme un bien précieux, et l'intérêt des entreprises pour le bien-être de leurs salariés est devenu très fort. « La valeur d'une personne ou d'un groupe ne se réduit pas à une expertise technique, les entreprises modernes misent également sur leurs soft skills ou compétences comportementales »[90]. Un employé compétent ne doit pas seulement être bon dans son domaine, mais doit aussi faire preuve d'écoute et de flexibilité envers ses pairs et le groupe. Cela favorise les échanges entre les différents collaborateurs et ce, qu'importe le secteur de l'entreprise. Cependant, dans un milieu nécessitant aux professionnels de faire appel à leur créativité comme dans le secteur tertiaire par exemple, les formations en improvisation théâtrale permettent aussi d'accepter des idées nouvelles, de « faire table rase de ce qui est déjà connu et donc innover. »[91] Les bénéfices de ce type de formations sont pluriels tant pour l'aspect bien-être et personnel des employés que pour l'élargissement des palettes de compétences des équipes, notamment par rapport à la communication. Finalement, l'improvisation théâtrale est aussi utilisée comme un moyen de soulever les problèmes internes aux entreprises, en particulier les difficultés interpersonnelles. Certaines compagnies de théâtre d'entreprise proposent en effet des prestations permettant d'aborder des sujets sensibles, mais importants au sein des équipes de travail tels que « [l'] égalité homme-femme, [la] qualité de vie au travail, [le] handicap, [le] harcèlement [..] »[92]. Autant de thématiques que des petites entreprises sans service de ressources humaines ne savent parfois pas comment traiter.

L'improvisation théâtrale n'est ni un sous-théâtre ni une pratique élitiste, mais elle se définit entre autres aujourd'hui comme un outil versatile tant dans la formation des acteurs que dans celle des professionnels en tous genres. De fait, il semble cohérent que si l'on considère l'improvisation comme un moyen de renforcer les compétences communicationnelles d'une personne et l'efficacité générale d'un groupe, elle soit

---

[90] Derouck, M. *Pourquoi l'Impro* ? Consulté sur : https://lamauricecompagnie.fr/
[91] Bouton V. *L'improvisation Théâtrale pour se sentir mieux au travail ?* Consulté sur : https://regards-pluriels-haut-potentiel.com/improvisation-theatrale-bienfaits-surdoue/
[92] Derouck, M. *Pourquoi l'Impro* ? Consulté sur : https://lamauricecompagnie.fr/

aussi un bon outil d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère. De plus, l'évolution drastique de l'improvisation théâtrale dans la deuxième partie du vingtième siècle va de pair avec des changements majeurs dans les méthodes d'enseignement des langues étrangères mettant notamment l'accent sur des compétences communicationnelles proches de celles développées grâce à l'improvisation théâtrale.

Synthèse

Le concept d'improvisation dans le théâtre est aussi ancien que le théâtre lui-même. À travers les âges, des formes improvisées de théâtre se sont développées en s'inspirant d'anciens formats ou en s'en détournant. De manière générale, l'improvisation théâtrale accompagne les révolutions culturelles de plus ou moins grande ampleur. De la Commedia dell' Arte aux matchs d'improvisation modernes en passant par le *Théatre Invisible* d'Augusto Boal, la liberté qu'offre ce format a toujours permis des évolutions radicales au niveau des techniques théâtrales et de la variété des offres culturelles. Souvent apparentée à une forme d'art populaire et drôle, elle se veut accessible à tous et prend même racine dans le sport pour certaines de ses formes contemporaines. En bref, bien que l'improvisation théâtrale ne bénéficie pas toujours d'une image de théâtre professionnel, les principes qu'elle véhicule et sa grande adaptabilité permettent de l'utiliser à des fins autres que simplement celui du spectacle d'improvisation.

De fait, elle sert aussi à former les acteurs cherchant à améliorer leur aisance scénique, leur vivacité d'esprit et leur diction. Elle s'adapte à des publics d'enfants comme d'adultes et peut se présenter sous la forme de jeux pour renforcer des techniques théâtrales spécifiques. À travers les méthodes de formation des acteurs de Viola Spolin ou de Constantin Stanislavski, les bénéfices de l'improvisation se font ressentir chez les apprenants/acteurs. Cependant, la souplesse de ce format permet aussi d'enseigner et d'apprendre d'autres compétences que le théâtre, notamment les compétences de communication et de travail en équipe.

Lorsqu'elle est utilisée dans des cadres professionnels, l'improvisation théâtrale permet aux équipes de développer leurs « soft skills » et par conséquent d'augmenter l'efficacité globale des employés. Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues, elle se révèle être un outil versatile permettant d'atteindre des objectifs linguistiques, pédagogiques et théâtraux à travers lesquels les apprenants améliorent leurs connaissances de la langue étrangère, mais aussi leur aisance scénique et par conséquent, leur faculté à communiquer en langue étrangère.

La partie qui suit a pour objectif de faire un état des lieux des pratiques d'enseignement/apprentissage des langues contemporaines utilisant l'improvisation

théâtrale ainsi que montrer leur adéquation avec les courants pédagogiques actuels. Cette partie s'appuie sur des recherches sur les différentes approches de l'enseignement des langues et présente trois de ces approches pour en analyser les points forts et les limites, et à une plus grande échelle, les points forts et les limites de l'improvisation théâtrale dans ce contexte.

2. L'adaptation du théâtre d'improvisation dans l'enseignement/apprentissage des langues dans les méthodes contemporaines

2.1 Des courants pédagogiques contemporains favorables

2.1.1 L'approche communicative

Dans les années 1980, les réformes structurelles des méthodes d'enseignement des langues étrangères permettent de faire émerger un nouveau courant appelé l'approche communicative. Cette dernière « recentre l'enseignement de la LE [langue étrangère] sur la communication : il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans la LE et donc d'acquérir une compétence de communication »[93].
La compétence de communication regroupe plusieurs axes d'apprentissages qui permettent de donner une idée des objectifs généraux véhiculés par l'approche communicative. Bien que beaucoup de théoriciens émettent des avis différents par rapport à ce qui définit la compétence de communication, on peut dresser une liste de points récurrents formant les composantes de cette dernière. Les composantes se divisent comme suit.
Tout d'abord, l'approche communicative, à l'instar des courants pédagogiques précédents, continue de développer la compétence linguistique, c'est-à-dire, la capacité à maîtriser un système grammatical d'une langue.
Cependant, cette compétence ne représente pas une maîtrise totale de la langue en elle-même puisqu' « il ne faut pas seulement connaître […] le système linguistique : il faut aussi savoir s'en servir en fonction du contexte social. »[94] De fait, la seconde composante de la compétence de communication est la compétence sociolinguistique dont la maîtrise permet d'utiliser correctement les outils développés par la compétence linguistique. En d'autres termes, il s'agit de savoir « quand parler,

[93] Berard, E. (1991). *L'approche communicative*. Paris: CLE International. p.17
[94] Bachman C., Lindenfeld J., Simonin J. (1981) : *Langage et communications sociales,* CREDIF, Hatier p.53

quand ne pas parler, et aussi de quoi parler avec qui, à quel moment, où, de quelle manière. »[95].

Enfin, bien que cette dernière fasse débat quant à sa fonction dans la communication, la compétence stratégique représente une part importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle englobe selon certains théoriciens les « stratégies de communication qui permettent de compenser les ratés de la communication, ces phénomènes pouvant s'exercer soit sur la compétence linguistique, soit sur la compétence sociolinguistique. »[96], c'est-à-dire, la capacité à s'adapter pour faire comprendre malgré certaines lacunes linguistiques ce que l'on cherche à exprimer. Ces stratégies communicatives jouent le rôle d'un dernier recours qui permet aussi à l'apprenant de gagner en assurance dans sa prise de parole. Les objectifs de l'approche communicative sont donc basés sur des compétences qui dépassent la simple restitution de concepts théoriques. Pour maîtriser la langue étrangère, l'apprenant doit être capable de comprendre son contexte de prise de parole pour pouvoir interagir en conséquence et s'adapter en cas de lacune linguistique.

L'approche communicative représente aussi une nouvelle façon d'aborder les programmes de cours. En effet, si elle préfère le terme approche à méthodologie c'est pour « souligner sa souplesse »[97] comparée aux méthodes précédentes. Cette approche permet plus de liberté de manière générale grâce à des outils plus versatiles. Un des outils développés grâce à l'approche communicative est l'acte de parole. Les actes de parole permettent de classer clairement ce que l'on veut dire et ce que l'on veut faire en le disant. Très propices au développement de l'oral, les actes de parole sont autant de clés qui permettent de communiquer sans restreindre l'apprenant à un seul contexte de communication. Dans la pratique, les enseignants peuvent construire leurs cours autour de thèmes très variés en y incluant les actes de parole nécessaires à la réalisation des objectifs communicatifs. De plus, l'expression orale tient désormais une place importante dans les programmes, ce qui favorise d'autant plus l'utilisation de ressources variées telles que des activités et exercices d'improvisation théâtrale. Si l'on considère que les apprenants doivent être capables

---

[95] Hymes Dell H. (1972) : *On Communicative Competence*, dans JB Pride et Holmes (éd.), *Sociolinguistics,* pp. 269-293

[96] Berard, E. (1991). *L'approche communicative*. Paris: CLE International. p.19

[97] CUQ, Jean Pierre GRUCA, Isabelle. L'approche communicative : de 1980 à aujourd'hui. In : Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Editorial: PUG, 2005. P 264 – 271.

d'adapter leur discours à différentes situations, alors il est bien venu de pratiquer tous les aspects d'une conversation dans ces différents contextes. De fait, le langage non verbal, axé sur les informations que font passer notre gestuelle et nos expressions faciales, est une part importante de l'apprentissage de la communication et parallèlement, de l'improvisation théâtrale. En plus de l'adaptabilité des programmes, accueillant avec plus de flexibilité les activités provenant d'autres milieux, celles utilisées en improvisation correspondent à cette volonté de « permettre [à l'apprenant] d'utiliser les énoncés adéquats à une situation donnée »[98] et « d'appréhender le discours dans sa dimension globale »[99]. D'une part, l'improvisation théâtrale permet d'impliquer les joueurs dans n'importe quel contexte et par conséquent de recourir à des types de discours variés pour répondre adéquatement aux situations dramatiques. Que ce soit comme support ou comme activité, l'apprenant bénéficie de l'improvisation pour élargir ses connaissances sur la variété des discours et a fortiori améliorer sa compétence de communication. D'autre part, la variété des contextes de communication liée au caractère évolutif de l'improvisation théâtrale génère aussi des situations dans lesquelles les joueurs doivent utiliser leurs stratégies de communication lorsqu'ils se retrouvent dans un lieu, un rôle ou une situation inédite pour eux.

À travers cette conception plus large de ce que l'apprenant doit savoir et savoir faire pour communiquer, l'approche communicative est une porte d'entrée pour beaucoup de médias et de supports de cours nouveaux. De plus, elle représente aussi un premier pas dans l'évolution des méthodes d'enseignement/apprentissage des langues comme nous les connaissons aujourd'hui. Sur beaucoup d'aspects, elle est un départ de réflexion pour les nouveaux outils de conception des programmes et a en quelque sorte préparé le terrain pour la didactique des langues contemporaines et l'apparition de la perspective actionnelle.

---

[98] Berard, E. (1991). *L'approche communicative*. Paris: CLE International. P.28

[99] Idem p.31

2.1.2 La perspective actionnelle

La perspective actionnelle est une approche pédagogique liée au Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères lancé par le ministère de l'Éducation nationale en 2005. Dans le prolongement de l'approche communicative, la perspective actionnelle donne beaucoup d'importance à la production orale. En revanche, la finalité des objectifs de cette approche n'est pas seulement pour communiquer, comme l'était celle de l'approche communicative. En effet, comme son nom le laisse entendre, elle est axée autour de l'action et des moyens par lesquels la maîtrise d'une langue étrangère nous permet d'interagir avec les autres dans le but de faire quelque chose. En quelque sorte, elle représente la continuité de la réflexion pédagogique commencée avec l'approche précédente en complétant les raisons pour lesquelles les apprenants ont besoin de communiquer. La perspective actionnelle est le point d'ancrage de rédaction du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, qui est l'outil repère en Europe pour l'enseignement/apprentissage des langues, tant pour la conception des programmes que pour les échelles d'évaluation. Elle y est décrite comme considérant « l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier »[100]. De cette description, il est possible de tirer plusieurs concepts qui donnent une idée des changements théoriques apparus avec cette approche.

La notion de tâche y est centrale. Pour apprendre une langue, il faut la considérer dans son usage par une succession de réalisation de tâches dont la finalité est parfois langagière, parfois nécessitant l'usage de la langue pour y parvenir. Pour un locuteur natif, les objectifs de ces tâches sont variés et relèvent simplement de la vie quotidienne dans son contexte habituel. Pour un apprenant, la fonction est double. D'une part, elles permettent à la fois d'atteindre un objectif actionnel large comme « un problème à résoudre, une obligation à remplir, un but que l'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien […] de déplacer une armoire, écrire un livre, […] de traduire un

[100] Conseil de l'Europe. Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'éducation, Division des Langues de Strasbourg (2001). C*adre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Didier P.15

texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe »[101]. D'autre part, l'apprenant va devoir développer tous les outils langagiers pour accomplir les tâches nécessaires à la réalisation de ces objectifs. Dans le cas de l'apprentissage de la conduite automobile par exemple, bien que l'objectif final ne soit ni de parler ni d'écrire, il nécessite durant l'apprentissage « une décomposition explicite d'opérations conscientes et verbalisables […] et la mise en place initiale de savoirs »[102]. Par conséquent, quelle que soit la tâche, l'apprenant sera amené à actualiser ses connaissances linguistiques et sociolinguistiques pour la réaliser. Le fait de concevoir une approche méthodologique considérant des objectifs plus réalistes encore que celui de simplement chercher à communiquer dénote une ouverture d'esprit assez large pour accepter dans les programmes des formes d'enseignement/apprentissage plus variées et plus adaptées aux contextes d'apprentissages des apprenants. De fait, la perspective actionnelle est en ce sens encore plus adéquate que l'approche communicative quant à l'utilisation de l'improvisation théâtrale comme support et comme finalité de production puisqu'elle requiert plus qu'une simple maîtrise de la compétence linguistique pour être atteinte. De la même façon que la perspective actionnelle considère toute réalisation composée de tâches à accomplir progressivement pour être complétée, l'improvisation théâtrale nécessite elle aussi de décomposer les étapes de son apprentissage et de mobiliser les savoirs de l'apprenant pour être pratiquée.

Une autre facette importante de la perspective actionnelle est la volonté d'agir dans des conditions authentiques : « La perspective actionnelle redonne de plein droit à l'enseignement/apprentissage scolaire une authenticité que l'approche communicative lui avait déniée pendant trois décennies »[103]. Si l'approche communicative cherche à recréer « une homologie maximale » avec « l'agir social »[104], c'est-à-dire, de faire comme si l'apprenant n'était pas en classe, mais impliqué dans une interaction sociale authentique ; la perspective actionnelle considère que l'interaction authentique doit se créer en classe. Le but n'est pas d'imiter la vie en dehors du contexte d'apprentissage, mais de considérer la possibilité de construire une interaction réelle dans ce contexte. Pour induire de telles

---

[101] Idem p.16
[102] Idem
[103] Puren C. (2006) *De l'approche communicative à la perspective actionnelle* in *Le Français dans le Monde n°347*. Paris : FIPF CLE-International. P.40
[104] Idem p.39

interactions au sein de la classe, il faut que les apprenants reproduisent cette action sociale sincèrement, sans chercher à imiter comme avec l'approche communicative. Pour ce faire, ils doivent partager « les mêmes conceptions de l'action commune, c'est-à-dire, les mêmes valeurs, finalités, objectifs, normes, modes de réalisation et critères d'évaluation de l'action. »[105] En somme, pour pouvoir agir ensemble, il faut d'abord partager un système de règles claires et des objectifs communs. À travers cet aspect de la perspective actionnelle, certains termes et idées font écho au fonctionnement d'une improvisation théâtrale. En effet, les joueurs ne peuvent improviser sans respecter les règles et s'entraîner au préalable selon les mêmes modalités. De plus, lors de la construction de l'histoire pendant l'improvisation, chaque joueur doit appréhender la façon de jouer des autres pour s'y accorder et partager le même mode de réalisation de l'action, sans quoi l'improvisation n'a pas de sens et les acteurs jouent chacun de leur côté. Les règles de respect de la prise de parole, d'écoute et d'acceptation des propositions qui régissent l'improvisation théâtrale offrent un support idéal à une interaction saine, car elles représentent des critères préexistants bien que flexibles. Ces dernières permettent de créer un cadre pour communiquer sans pour autant imposer des schémas préétablis à recopier. Les apprenants pour improviser doivent à la fois travailler en groupe et proposer leurs idées individuelles.

Cependant, comme il l'a été précisé plus tôt, l'improvisation théâtrale n'est pas une affaire de don inné ou de virtuosité. Pour en acquérir la maîtrise, il faut nécessairement se plier à un apprentissage progressif de ses règles et une compréhension de ces dernières par chaque membre du groupe. Cette progression dans la pratique de cet art permet de faire un parallèle avec la « pédagogie du projet », modèle d'enseignement en accord avec la perspective actionnelle. « Il ne s'agit plus seulement de communiquer ponctuellement avec des étrangers pour s'informer ou informer, mais de travailler en continu avec d'autres en langue étrangère »[106]. Le fait de mettre en avant la coopération au sein d'un groupe pour atteindre un objectif commun correspond lui aussi au fonctionnement de la mise en place d'une scène d'improvisation théâtrale ou, a plus large échelle d'un spectacle d'improvisation théâtrale. De l'échauffement à la performance en passant par l'entraînement, chaque étape de la réalisation d'un projet est effectuée par les improvisateurs en

[105] Idem p.40
[106] idem

coopération les uns avec les autres. De ce fait, l'action est bien présente, tant dans l'aboutissement du projet que dans sa préparation.

Finalement, un autre point d'emphase de la perspective actionnelle est la communication non verbale. Dans le CECRL, la communication non verbale est découpée en sous-catégories de manière à distinguer les différences qui la composent. Elles se présentent comme suit : « Les gestes et actions, composés de la désignation, la démonstration et les actions clairement observables comme le commentaire ou l'ordre ». En contexte oral, on peut utiliser les exemples suivants pour les expliciter :

Pour la désignation, on peut utiliser : « Je voudrais celui-là, pas celui-ci. »

Pour la démonstration on peut utiliser : « Je prends ça et je le fixe ici, comme ça. »

Enfin, pour les actions clairement observables, on peut utiliser : « Ne fais pas ça ! » ou encore « C'est bien ! ». En bref, « les cas où seule l'action permet de comprendre l'énoncé. »

On y recense aussi le langage paralinguistique comprenant « le langage du corps, l'utilisation d'onomatopées et l'utilisation de traits prosodiques »[107]. Dans le CECRL, on sous-entend par langage du corps « les expressions du visage […], la posture […], le contact oculaire […] » ou encore « le contact corporel [et] la proximité. » Les onomatopées se caractérisent par des sons comme « Chut » pour demander le silence « Aïe ! » pour marquer la douleur ou encore « Bof ! » pour marquer l'indifférence. Enfin, les traits prosodiques sont les traits paralinguistiques qui traduisent « une attitude ou un état d'esprit, mais [qui] n'entrent pas dans le système phonologique régulier » comme « le ton […], le volume ou l'intensité […] » ou encore « la durée ou l'insistance (« Trèèès bien ! ») »[108]. Tous ces différents marqueurs d'expressions qui forment la communication non verbale permettent de donner beaucoup d'informations à son auditoire. Autant d'indications subtiles sur lesquelles l'improvisation théâtrale s'efforce de travailler pour les rendre plus expressives ou plus caricaturales au besoin, en bref, pour donner de la profondeur aux propos et aux personnages.

Les nouveaux points d'emphases sur ces aspects de la communication liés aux nouvelles méthodes d'enseignement montrent à quel point la conception actuelle

---

[107] Conseil de l'Europe. Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'éducation, Division des Langues de Strasbourg (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Didier P.72-73

[108] Idem p.73

de la pédagogie peut accueillir de nouveaux supports et outils. Il semble raisonnable de considérer entre autres l'improvisation théâtrale comme un candidat viable comme support à l'enseignement/apprentissage des langues, du fait de sa fonction intrinsèquement communicative et de ses nombreux liens historiques et contemporains à l'apprentissage et à l'interdisciplinarité. Les composants de cet outil hybride recroisent en de nombreux points ceux des méthodes d'enseignement actuel des langues étrangères. La partie qui suit tâchera de présenter quelques méthodes d'enseignement contemporaines et comment le théâtre d'improvisation s'y intègre-t-il.

2.2 Le théâtre d'improvisation dans les méthodes actuelles

2.2.1 Le choix des méthodes

Avant de présenter les méthodes analysées, il convient d'expliquer mes choix et ma réflexion par rapport aux différentes approches que j'ai découvertes lors de mes recherches. Cette sous-partie justifie le choix des méthodes en décrivant le processus de recherche effectué en amont.

Dans un premier temps, mes recherches sur l'utilisation du théâtre d'improvisation dans l'enseignement/apprentissage des langues n'ont pas directement porté leurs fruits, du fait du caractère relativement spécifique du sujet. Rapidement, j'ai élargi mon champ de recherche au théâtre dans les formations de manière plus générale. Par ce processus, je me suis dans un premier temps intéressé aux travaux effectués au centre de formation de la Cimade, à Paris. Grâce à Madame Isabelle Maréchal, une de mes professeurs en Master FLE, j'ai obtenu le contact de Madame Véronique Laurens, maître de conférences en didactique du français langue étrangère, dont certains des travaux portent sur les ateliers théâtres de la Cimade. Je n'ai pas eu la chance d'obtenir un entretien direct avec elle, mais elle m'a cependant orienté vers son travail : « Théâtre et apprentissage du français, expériences de formation avec des adultes primo-arrivants en France. »[109] À travers ce rapport d'expériences, j'ai trouvé de nombreux liens avec mon sujet, car au cœur des approches présentées par Madame Laurens, j'ai pu constater plusieurs occurrences par rapport à l'improvisation théâtrale. De cette première découverte, j'ai compris que l'improvisation théâtrale dans l'enseignement/apprentissage des langues n'était pas un terrain complètement inexploré et qu'il était possible d'axer mon travail autour des méthodes actuelles qui utilisent ce procédé comme outil de formation. Pour pouvoir récolter plus de sources mais aussi pour varier les contextes, j'ai décidé de ne pas restreindre ma recherche au français langue étrangère. Cette volonté de découvrir d'autres applications de l'improvisation théâtrale m'a menée à envisager des méthodes étrangères.

---

[109] Laurens V. (2005) *Théâtre et apprentissage du français. Expériences de formations avec des adultes primo-arrivants en France*. La Cimade, Service Formation

Pour poursuivre mes recherches dans cette voie, j'ai eu recours aux captations vidéo du colloque international sur les pratiques théâtrales dans l'apprentissage des langues qui a eu lieu les 15 et 16 novembre 2012 à l'université Stendhal Grenoble 3. Parmi les méthodes présentées lors de ce colloque, l'une d'entre elles a particulièrement attiré mon attention car les vidéos des réalisations diffusées pendant la présentation montraient des exercices s'apparentant à des exercices d'improvisation théâtrale. Cette présentation faisait le bilan de la mise en place de la méthode Glottodrama, une méthode de l'enseignement de l'italien par le théâtre, elle était menée par Tiziana Jacoponi et Beate Reckmann.
En parallèle de cette piste d'analyse, j'ai rencontré via Skype Madame Marjorie Nadal, cofondatrice de la méthode Théalingua qui propose des ateliers théâtre en français à plusieurs types de publics en Allemagne. Cette méthode m'intéressait particulièrement au niveau des publics auprès desquels elle est développée. En effet, Théalingua est utilisée dans les écoles primaires jusqu'à des groupes de professionnels de la langue en passant par le collège et le lycée. Une telle amplitude de public me semblait être une bonne piste pour justifier la capacité à adapter le théâtre, et notamment l'improvisation théâtrale, dans le cours de langue. En discutant avec Madame Marjorie Nadal, je lui ai aussi parlé de mon intérêt pour la méthode Glottodrama, et elle m'a partagé son exemplaire numérisé de *Glottodrama Resource Book*[110] ce qui m'a permis d'approfondir mes recherches sur cette méthode. De plus, j'ai eu la chance d'obtenir un entretien avec elle pour comprendre le fonctionnement et les objectifs de Théalingua ainsi que la manière dont les ateliers se déroulent.

Finalement, j'ai choisi de garder parmi mes recherches ces trois méthodes car elles offrent un panel de publics et d'approches très large tout en ayant pour point commun de permettre de développer dans les ateliers des activités d'improvisation théâtrale. Le cœur de mon sujet est donc lié à la mise en place de ces méthodes car il s'appuie sur le questionnement de la possibilité d'intégrer de telles activités dans mon contexte personnel d'enseignement. De plus, ces rencontres et ces opportunités m'ont permis de compiler des documents très variés sur les méthodes présentées dans la sous-partie suivante : rapports d'expérience, captation vidéo de séminaire, transcription d'entretien à distance ou encore manuel pratique de méthode. Par

[110] Nofri C., Drago C., Masella M., Stracci M. (2014) *Glottodrama Resource Book.* Edizioni Novacultur, Rome

conséquent, cette richesse de supports me permet d'analyser l'inclusion de l'improvisation dans la conception d'une unité d'enseignement jusqu'à sa réalisation en atelier ainsi que les apports et les limites que cela entraîne. L'objectif étant de pouvoir les analyser pour potentiellement en adapter certains aspects à mon contexte d'enseignement, la sous-partie deux a pour objectif de décrire le fonctionnement général des méthodes, mais aussi la façon dont l'improvisation théâtrale y est intégrée.

2.2.2 Présentation des méthodes choisies

Cette sous-partie a pour rôle de montrer trois méthodes contemporaines utilisant l'improvisation théâtrale comme support d'enseignement des langues étrangères. Toutes ne sont pas des méthodes de FLE, mais elles sont bien évidemment adaptables à différentes langues enseignées, notamment le français. Cette partie ne représente pas une liste exhaustive des méthodes employant le théâtre, mais met en avant ces trois méthodes, car elles développent de manière différente une approche théâtralisée de l'enseignement/apprentissage des langues, notamment en raison de leurs différents publics.

2.2.2.1 La Méthode *Glottodrama*

Dans un premier temps, je présenterai la méthode *Glottodrama*, développée initialement en Italie en 2007 pour l'enseignement de l'italien à des apprenants étrangers. Cette méthode est basée entièrement sur l'utilisation du théâtre pour enseigner et apprendre une langue étrangère. Elle a été testée pendant 3 ans sur différents publics universitaires aux niveaux variés à raison de 90 heures de cours par semestre, avant de recevoir en 2010 le « Label Européen des Langues » attribué par la Commission Européenne.

Le fonctionnement de cette méthode est axé autour de trois phases différentes. Tout d'abord, les apprenants sont répartis par groupes en fonction de leur niveau de langue et de leur aisance théâtrale. Pour évaluer leurs capacités, les groupes sont

encadrés par deux formateurs : un(e) enseignant(e) de langue et un(e) formateur(trice) en théâtre. « Ils codirigent la classe et collaborent en permanence, s'entraidant et échangeant leur savoir-faire tout en travaillant sur des aspects différents du processus d'apprentissage. »[111] L'évaluation du niveau de langue est basée sur les critères d'évaluation du CECRL et celle des compétences de jeu est effectuée lors d'exercices de théâtre définis par les formateurs. Une fois les groupes formés de manière la plus homogène possible en fonction des compétences de jeu et des compétences linguistiques des apprenants acteurs, la deuxième étape peut commencer.

Dans cette deuxième étape, l'apprentissage commence réellement et se réalise à travers des unités qui se développent de manière cyclique selon une organisation bien spécifique. Premièrement, les formateurs proposent au groupe un « Input »[112] qui se présente sous la forme d'un court texte ou d'une situation dramatique de départ. Ce texte est souvent un dialogue relativement court joué par les formateurs du groupe. Cet Input a pour rôle de stimuler la créativité des apprenants et représente le matériau brut avec lequel le groupe va travailler de manière coopérative. L'objectif dans un premier temps est d'analyser ce microtexte pour s'y familiariser. L'analyse est encadrée par les formateurs qui sont là pour aider à « émettre des hypothèses sur la situation et les personnages, et à découvrir la langue et les formes dramaturgiques de l'Input ». Les apprenants profitent de cette première partie de cours pour mémoriser le texte et les attitudes scéniques utilisées par les formateurs pour pouvoir les reproduire dans la seconde partie.
Après s'être préparés pendant quelques minutes, les apprenants sont invités à jouer la scène à leur tour en essayant de se concentrer à la fois sur le texte, mais aussi sur les caractéristiques théâtrales que celle-ci présente. La scène est jouée devant les autres apprenants et les formateurs, mais elle est aussi filmée, pour permettre de s'autoévaluer et pour que les formateurs puissent commenter eux aussi la performance a posteriori.
Ensuite, les apprenants reviennent sur l'aspect linguistique de la scène. C'est à ce moment qu'ils peuvent aussi trouver des réponses à leurs questions quant au vocabulaire ou aux structures grammaticales du texte. Pour se faire, ils ont accès au

---

[111] Nofri C., Drago C., Masella M., Stracci M. (2014) *Glottodrama Resource Book.* Edizioni Novacultur, Rome. P.7
[112] Idem. p.9

« Coin linguistique » dans lequel les formateurs mettent à disposition des ressources comme des dictionnaires et des ouvrages de référence. Les recherches s'effectuent en petits groupes de façon autonome, les formateurs sont en retrait et n'interviennent que si les apprenants n'ont pas compris la consigne ou stagnent complètement ; leur objectif est de faire en sorte que les apprenants recherchent par eux-mêmes et se posent un maximum de questions.

La partie suivante s'appelle « L'Actor Studio [ou] réflexion sur le jeu théâtral ». C'est lors de cette partie du cours que le groupe revient sur les performances de chacun, pour en retirer les traces de communication non verbale et voir ce qui rend les intentions de jeu claires, par exemple « l'intonation, [les] mimiques et la gestuelle »[113]. De plus, les formateurs se servent des vidéos filmées plus tôt pour préciser les commentaires et relever les points positifs comme les aspects à retravailler du point de vue du jeu théâtral.

Finalement, les travaux de recherches et de correction se concluent par un retour à la performance. Les groupes rejouent la scène avec une meilleure compréhension du texte et des intentions de jeu. À travers cette seconde performance, ils fixent plus profondément les structures grammaticales et le vocabulaire et s'approprient des techniques de jeu plus précises. Cette dernière étape correspond à la fin de l'unité, mais peut aussi marquer le début d'une autre, c'est le concept de « l'unité satellite »[114].

L'unité satellite est une unité d'enseignement qui va naître du travail des apprenants. Lors de la phase de réflexion linguistique par exemple, les formateurs peuvent demander aux groupes de créer la suite de la scène de l'Input ou encore une situation similaire avec d'autres personnages ou d'autres enjeux. De ce travail va germer un nouvel Input qui aura été initié par les apprenants et corriger et encadré par les formateurs. À partir de cet Input, l'unité satellite va se former comme une unité normale en suivant le schéma : « Stimuler -> Agir -> Réfléchir »[115], qui se traduit par les quatre parties présentées plus tôt.

La troisième étape de la méthode est basée sur le même fonctionnement que les unités d'enseignement satellite, mais elle conclue le programme avec une

[113] Idem p.10
[114] Idem p.11
[115] Idem

représentation devant un public. L'Input ne se présente plus sous la forme d'un microtexte, mais plutôt d'un macro-texte, c'est-à-dire un script complet du spectacle coécrit par les apprenants et les formateurs. Dès lors, le groupe est responsable du bon déroulement du projet et il s'agit de gérer toutes les facettes importantes du spectacle : « le ton de la voix, la prononciation, l'énonciation, les mimiques, les gestes et les déplacements sur scène, le rythme et le débit de parole, le décor et les costumes, la musique, les lumières. » Cette étape marque la fin du programme et représente aussi un moyen pour les formateurs de constater la progression des apprenants au niveau des compétences de jeu. Pour ce qui est des compétences linguistiques, les apprenants sont évalués en fin de programme par un test « qui permet l'évaluation quantitative des résultats atteints selon les critères du CECRL. »[116]

2.2.2.2 Les modules théâtre de la Cimade

La Cimade est une association de solidarité et de soutien aux personnes opprimées et exploitées. Elle apporte son aide aux réfugiés et aux migrants venus en France. Ses actions sont multiples et l'objectif global est d'accompagner ces personnes dans leur accès aux droits et à la dignité pour pouvoir s'intégrer socialement en France. Les formations s'adressent à un public d'adultes et de jeunes adultes. Une de leur mission est l'enseignement du français pour favoriser cette intégration sociale et les acteurs de ces formations en français sont nombreux et variés, dus au caractère associatif et parfois bénévole de ces missions. Néanmoins, la volonté d'inclure le théâtre dans ces cours pour adultes fait de du centre de formation de la Cimade un laboratoire pédagogique idéal pour la mise en pratique d'approches théâtrales différentes selon les intervenants et les formateurs. Les modules théâtre représentent en moyenne une centaine d'heures sur les 450 heures de stage d'apprentissage du français et se découpent en deux demi-journées par semaine. La partie qui suit présentera un panel de ces approches ainsi que les axes d'enseignement principaux énoncés par le centre de formation.

Les intentions pédagogiques du module théâtre de la Cimade se présentent comme des objectifs généraux que les intervenantes cherchent à atteindre selon leurs approches personnelles. Ils sont donc relativement larges, mais englobent tout de

[116] Idem p.8

même la dimension d'intégration sociale et professionnelle chère à la Cimade. Tout d'abord, l'accent est mis sur l'aspect stimulant d'un atelier qui change d'une formation plus classique pour permettre aux apprenants « d'entrer dans la langue étrangère d'une autre manière […] [et de] s'appuyer sur le côté ludique du théâtre pour susciter du plaisir et du désir à s'exprimer en français »[117]. L'utilisation du théâtre dans ces formations en langues relève aussi de la volonté de renforcer les compétences de communication au sens large c'est-à-dire « de développer [non seulement] une meilleure compétence en compréhension et en expression orale notamment par le travail sur la dimension non verbale de la communication (corps, voix, espace) [mais aussi la] capacité à s'exprimer de manière adaptée dans diverses situations de communication de la vie courante. » Enfin, le dernier axe pédagogique développé à travers les modules théâtre correspond à « dédramatiser des situations de la vie professionnelle, telles que celle de l'entretien d'embauche par exemple. »[118]. De ces intentions pédagogiques découlent les différentes approches décrites plus bas. Leurs différences sont liées aux différentes formatrices ayant chacune apporté leurs techniques et leurs approches personnelles pour mener à bien l'atelier.

L'approche de Delphine Mercier, intervenante à la Cimade de 1995 à 1997, est basée sur une organisation des activités sur des créneaux d'une demi-journée et qui pousse à la performance en fin de séance. Pour se faire, la formatrice prône l'utilité de la création d'une routine pour « fixer le contrat de communication et […] construire le groupe »[119] . La confiance étant un paramètre essentiel à mettre en place avec un public parfois émotionnellement fragilisé, l'instauration d'une routine permet de rassurer les participants. Les séances se déroulent comme suit.
Dans un premier temps, l'échauffement se découpe en deux phases. Une première très libre et relativement courte appelée « le défoulement », elle permet de s'approprier l'espace et de mettre en action son corps. Ensuite, la deuxième partie de l'échauffement se concentre sur l'activation des différentes parties du corps de manière plus calme et plus contrôlée.

---

[117] Laurens V. (2005) *Théâtre et apprentissage du français. Expériences de formations avec des adultes primo-arrivants en France*. La Cimade, Service Formation p.40
[118] Idem
[119] Mercier D. in. Laurens V. (2005) *Théâtre et apprentissage du français. Expériences de formations avec des adultes primo-arrivants en France*. La Cimade, Service Formation p.49

Dans un second temps, le groupe se concentre sur la relaxation et la respiration. Cette phase se compose d'exercices au sol très calmes, parfois allongés et en introspection. Ils sont toujours effectués par la formatrice en amont ou en même temps, pour créer une atmosphère de confiance.
Ensuite, la dernière phase avant la création théâtrale se repose sur le travail sur les sens et les gestes. Cette phase se traduit par des exercices sur le regard ou l'écoute.
Enfin, après la réalisation de cette routine de mise en confiance, l'atelier s'oriente vers une phase d'improvisation guidée « à partir d'un thème, d'un texte, seul ou de manière collective [de manière à] développer son imaginaire [ou] mettre en scène une histoire courte de manière cohérente. »[120]

De 1999 à 2005, c'est l'intervenante Jeanne-Marie Garcia qui assure le module théâtre. Elle oriente le cours sur deux axes : « le travail proprement théâtral et/ou la recherche d'emploi »[121]. Selon les groupes, le déroulement de l'atelier varie, pour se concentrer plus sur la création théâtrale ou plus sur l'utilisation de techniques théâtrales pour simuler des situations d'intégration sociale ou professionnelle. Cependant, l'organisation est toujours divisée en trois temps distincts.
Tout d'abord, les participants se familiarisent avec les techniques de jeu et se mettent en conditions pour faire du théâtre à travers des exercices de relaxation et d'assouplissements pour petit à petit jouer de manière plus dynamique tout en se tenant à l'écoute des autres. Ces exercices sont très variés, il peut s'agir de jonglage et de danse comme de jeux de réflexes en se déplaçant rapidement dans l'espace scénique. Ensuite, on reprend le même processus de dynamisation pour la voix en s'entraînant sur la prononciation des mots, l'intonation et le ton avec des lectures à voix haute, des chansons et des jeux de balles phonétiques.
Ensuite, la deuxième et principale partie de l'atelier s'axe autour de jeux d'improvisation qui selon les groupes, relèveront plus du jeu de rôles et de la simulation d'interactions professionnelles comme l'entretien d'embauche, ou alors sur des thèmes permettant d'exprimer des émotions variées. Dans ce deuxième cas de figure, la formatrice propose des situations de départs qui demandent une résolution avec plusieurs acteurs qui devront argumenter, se fâcher ou calmer la situation. Dans tous les cas, le groupe est divisé en petits groupes de 3 ou 4 apprenants qui disposent de

[120] Idem p.41
[121] Idem p.42

quelques minutes pour réfléchir sur le thème donné. Chaque groupe reçoit des contraintes en plus : « personnages, caractères, dénouements différents […] [pour] explorer la variété des réactions possibles pour une même situation »[122]. Pour rendre les improvisations réalisables, le temps de préparation est aussi le moment pour la formatrice d'apporter le vocabulaire et les structures nécessaires à la situation proposée. Ces derniers sont généralement en lien avec le cours de FLE dispensé en parallèle des modules théâtre.

Finalement, la troisième étape qui dure environ 30 à 40 minutes remplit deux rôles selon le travail effectué en amont. Elle peut servir à clarifier les termes et les structures utilisés dans le cadre des jeux de rôles et des simulations d'interactions formelles, ou alors c'est un temps d'écriture de scènes inspirées par les improvisations jouées plus tôt. Si le groupe le désire, un spectacle peut se construire au fur et à mesure du stage en collectant toutes les scènes écrites et travaillées au fil des ateliers.

L'approche suivante a été proposée par Isabelle Elizéon et a été appliquée dans le module théâtre en 2004. Les objectifs généraux de cette approche suivent les intentions pédagogiques de la Cimade quant aux ateliers théâtre, mais mettent un peu plus l'accent sur la « cohésion de groupe » et la volonté de « susciter l'initiative et l'autonomie des stagiaires »[123]. Pour répondre à ces objectifs, le module est découpé en cinq phases développées sur toute la durée du stage. Elles se présentent comme suit.

Premièrement, le stage commence par une phase de mise en confiance pour renforcer « la cohésion et la dynamique de groupe ». Pour ce faire, la formatrice met en place des activités de présentation de chacun par petits groupes. La théâtralisation arrive au fur et à mesure des ateliers grâce à des exercices de prise de parole, des jeux théâtraux et enfin des improvisations courtes sur des thèmes donnés.

La deuxième phase du programme relève plus d'une phase de remédiation pour renforcer les compétences langagières. Les activités sont généralement orientées vers « des exercices de prononciation, la construction de petits dialogues sur les thèmes de la vie quotidienne, des improvisations à l'oral et des petites histoires écrites ». [124]

---

[122] Idem p.44
[123] Idem p.47
[124] Idem p.47

Dans un troisième temps, les ateliers s'axent autour d'un travail sur le texte « Ubu Roi » d'Alfred Jarry. À partir de ce texte, les stagiaires travaillent sur la voix ainsi que sur le rythme, et approfondissent leur vocabulaire et leur connaissance du texte.
La quatrième phase, basée sur la communication non verbale et l'interculturalité, se construit avec des exercices de présentation des gestes et du langage corporel, ainsi que des attitudes adéquates dans les cultures de chacun. C'est aussi le moment de travailler sur la gestion de son corps et des déplacements sur scène de manière à introduire la dernière phase du stage.
Le stage se conclut sur la mise en place d'une création théâtrale collective. Elle permet de mettre en œuvre toutes les compétences travaillées pendant le stage et de « développer l'autonomie et l'initiative [des stagiaires] au niveau des prises de parole et des prises de décisions »[125]. La réalisation du projet implique de travailler ensemble sur les thèmes, puis sur les dialogues d'abord énoncés à l'oral puis retranscrits avec l'aide de la formatrice pour former un texte final présenté en fin de stage.
Finalement, la dernière approche a été pensée par Hélène Cinque. Trois stages ont eu lieu de 2003 à 2005, qui sont les fruits d'un travail commun entre la Cimade et le Théâtre du Soleil, une troupe dont fait partie Hélène Cinque. À la différence des autres formations proposées par la Cimade, ces ateliers se sont déroulés dans les locaux du Théâtre du Soleil, ce qui implique la possibilité d'utiliser une scène avec des projecteurs et un espace avec des tapis pour les activités plus calmes. Les stagiaires bénéficiaient aussi de nombreux costumes mis à disposition par la troupe de théâtre. L'organisation de cette approche ayant évoluée entre la première et la dernière année, cette sous-partie présente la version la plus aboutie du programme, qui se construit en deux temps. Elle débute par une phase de travail sur soi et d'appropriation des techniques de communication et des techniques de théâtre. Cette dernière permet de générer de nombreuses idées de scènes, notamment grâce à des improvisations, pour faciliter la deuxième phase. Lors de celle-ci, l'atelier s'oriente vers la création d'un spectacle, à partir de scènes écrites par les stagiaires.

Tout d'abord, les exercices d'échauffement se déroulent en cercle. Le groupe doit prendre le temps de se saluer avec les mots, mais aussi avec le regard et les gestes.

[125] Idem p.48

L'échauffement est aussi un moment pour se dynamiser grâce à des jeux de rythme où tout le groupe tape des pieds ensemble, chacun pouvant ajouter un rythme en tapant dans ses mains.
Une fois le groupe motivé et dynamique, la phase de jeux d'improvisation commence. Elle s'organise autour de thèmes que la formatrice donne. Lors des premiers exercices, les indications sont très directives et guident beaucoup les stagiaires qui suivent le canevas proposé en « détaill[ant] chaque étape de l'histoire pour que les apprenants aient bien en tête un scénario complet (Début/Changement de situation/Fin). » Au fur et à mesure que l'atelier progresse, la formatrice ne donne plus que les thèmes et éventuellement quelques indications, la création de la scène dépend alors dans sa quasi-totalité des stagiaires.
Dans un troisième temps, les activités s'axent autour de l'expression des émotions. Pour ce faire, le groupe travaille à nouveau à partir d'exercices d'improvisation, dans lesquels l'enjeu n'est plus de créer une histoire, mais de rentrer dans un personnage qui ressent « de la joie, de l'inquiétude, de la tristesse, de la colère… »[126]. La réalisation de cet objectif passe par des jeux comme changer d'émotion lorsqu'on enfile une veste ou par des situations en groupe comme des improvisations « Chez le dentiste, […] dans la salle d'attente »[127] où chacun doit exprimer ce qu'il ressent.
Lors de chaque séance, un temps spécial est dédié à l'écriture. Ce dernier est relativement particulier puisqu'il ne s'agit pas d'écriture collective, mais plutôt d'écriture personnelle, à la manière d'un journal intime. Cet exercice peut être effectué dans la langue maternelle des stagiaires et a pour but de mettre sur papier les émotions parfois fortes et difficiles à gérer de ces derniers. Ceux qui le désirent peuvent partager à l'oral et en français ce qu'ils ont écrit dans leur langue maternelle.
Finalement, une part importante de l'atelier est réservée au travail sur la diction. Grâce à des jeux d'articulation et d'intonation, le groupe s'entraîne à se faire comprendre des autres et aussi à se faire comprendre sur scène. Ces exercices de diction sont renforcés par un travail en classe de langue lors duquel les apprenants lisent à haute voix certaines réalisations de l'atelier théâtre, notamment les scènes du spectacle final.

[126] Idem p.66
[127] Idem p.67

La deuxième phase du stage prend pour base de travail les textes des apprenants. À partir de ces derniers, la situation d'apprentissage s'inverse. Alors que les exercices de théâtre de la première partie du stage servent à renforcer les compétences de communication en français, la seconde s'appuie sur les réalisations linguistiques des apprenants pour revenir sur une théâtralisation. L'objectif de cette deuxième partie est purement théâtral, et bien qu'elle soit réalisée en langue étrangère, la formation se concentre beaucoup plus sur les aspects techniques d'une représentation : « L'ensemble est jugé présentable en tant que spectacle quand les scènes s'enchaînent de manière fluide et sont jouées avec attention, engagement et intention. »[128] La volonté de présenter un spectacle de qualité est centrale dans la réalisation de ce projet.

2.2.2.3 La Méthode Théalingua

Théalingua est une méthode d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et principalement du français par le théâtre. Les publics sont très variés, allant de l'école primaire aux groupes universitaires, et s'adressent au besoin à des groupes d'adultes lors de rencontres interculturelles. Principalement développée en Allemagne dans les milieux scolaires et fondée par deux pédagogues de théâtre et artistes Marjorie Nadal et Damien Poinsard, cette méthode se développe depuis 2010 selon trois objectifs distincts : l'objectif pédagogique, l'objectif linguistique et l'objectif artistique. Les intervenants ne sont pas des enseignants en langue et travaillent par conséquent en collaboration avec ces derniers. Les ateliers proposés aux scolaires par les intervenants Théalingua ont toujours un objectif linguistique développé avec l'enseignant bien que la finalité du projet soit une création collective théâtrale. Le rôle du stage est donc double au niveau de l'enseignement/apprentissage du français, puisqu'il renforce les compétences linguistiques sur un thème vu en classe et favorise le développement de l'aisance à l'oral. Le déroulement du stage suit la réalisation des trois objectifs de la manière suivante.

Tout d'abord, les formateurs Théalingua orientent les ateliers de manière à remplir un objectif pédagogique, qui consiste à « constituer un groupe engagé dans un projet

[128] Idem p.70

créatif (scène et thème) »[129]. Pour ce faire, les premiers ateliers sont toujours basés sur des exercices visant à renforcer la dynamique du groupe et l'énergie que l'on porte pendant le jeu, la concentration, la spontanéité et l'expression des émotions, mais surtout la confiance. Cette confiance doit s'établir sur plusieurs niveaux, l'objectif étant d'avoir confiance en soi. Cela passe nécessairement par le fait de faire confiance aux autres, dans leur respect des propositions et des prises de risques, mais aussi de faire confiance aux formateurs, dans leur encadrement bienveillant qui agit comme un filet de sauvetage, surtout avec les plus jeunes. Une fois ce contrat de confiance établi, la deuxième partie de l'objectif pédagogique se met en marche grâce à deux éléments. Tout d'abord, l'apport des techniques et outils théâtraux par les formateurs permet aux stagiaires de prendre conscience de leur potentiel sur scène. Il s'agit « d'accepter de jouer un personnage » et surtout d'utiliser ces outils pour s'investir dans le projet. « La réalisation finale étant toujours collective, il est essentiel d'apprendre à écouter les idées de l'autre comme sur un modèle de démocratie participative : il y a un engagement commun. » De ce fait, l'objectif pédagogique se traduit aussi par la responsabilisation des stagiaires qui sont au cœur de la réalisation du projet. Bien que le thème dépende des objectifs linguistiques du cours de langue et que les outils de théâtre soient apportés par les intervenants, « si quelqu'un part ou ne se responsabilise pas, le projet change. Ce sont vraiment les stagiaires qui font leur projet »[130]. Cet investissement commun est le deuxième élément essentiel au bon déroulement du projet, puisque sans cette motivation et la force de proposition des stagiaires, l'atelier ne fonctionne pas. Cet objectif pédagogique est donc à la fois un moyen d'initier une dynamique de groupe et de générer un désir de jouer chez les apprenants, et aussi un moyen d'apprendre à se responsabiliser et à s'investir pour un projet commun.

Le second objectif est linguistique. Il s'agit de « produire un texte adapté aux motivations du groupe et des personnes »[131]. Cet objectif se réalise lors de la deuxième phase du projet, lorsque le groupe a acquis une confiance suffisante pour se lancer dans le processus de création de spectacle. L'objectif linguistique est calqué sur le programme du cours et s'oriente généralement autour d'un thème donné par

---

[129] Nadal M., Poinsard D. (2010) *Fiche de réalisation d'un projet Théalingua.* Annexe 2
[130] Entretien avec Marjorie Nadal, co-fondatrice de Théalingua Annexe 1 p.3
[131] Nadal M., Poinsard D. (2018) *Fiche de réalisation d'un projet Théalingua.* Annexe 2

l'enseignant de langue. À partir de ce thème, les intervenants proposent des jeux d'improvisation qui généreront des situations, des répliques phares ou des titres de scènes pour inspirer l'écriture des premières bribes du texte final. Ces improvisations permettent aussi de définir des personnages et des lieux, en bref, c'est un travail préparatoire pour la création collective. Entre les ateliers, les enseignants de langue peuvent mettre en place des temps spécifiques pour la réécriture des textes, mais « il y a dans tous les cas une relecture et un enrichissement […] pour corriger les fautes et rethéâtraliser. » Une fois le texte final relu et corrigé par les intervenants, la phase d'apprentissage et d'appropriation du texte peut commencer. Elle se traduit par l'apprentissage des dialogues et des didascalies ainsi que des jeux de lecture à voix haute.

Finalement, l'objectif artistique ou théâtral a pour but de « créer une pièce de théâtre cohérente [avec la] mise en scène [et le] jeu d'acteur ».[132] Cet objectif se retrouve donc à travers toutes les étapes de la mise en place du projet, mais aussi lors des jeux d'improvisation puisque le travail sur l'élocution, l'aisance scénique et sur la spontanéité participe aussi à renforcer les compétences techniques en théâtre. « Il s'agit aussi de prendre conscience de ce que c'est que de monter un spectacle, même à petite échelle »[133]. Cela implique en effet de participer à la construction du spectacle avec tous les aspects techniques englobés comme la mise en scène, les musiques, les costumes, les repères, ou encore les accessoires et les décors. Bien sûr, tous ces détails dépendent aussi de ce que les groupes veulent mettre en place. Les intervenants se contentent d'accompagner les stagiaires s'ils veulent réellement explorer tous les détails de la création d'un spectacle. Enfin, les derniers ateliers servent à répéter avec le texte puis sans le texte, selon l'aisance des groupes, et à régler les détails techniques pour présenter la pièce devant un public.

[132] Idem
[133] Entretien avec Marjorie Nadal, co-fondatrice de Théalingua Annexe 1 p.3

2.2.3 Les composantes et prérequis à la mise en place des formations

Dans les méthodes et approches présentées plus tôt, certains aspects techniques se recroisent quant à la mise en place de ces stages et formations. Que ce soit au niveau des infrastructures, du matériel, des intervenants ou encore au niveau des apprenants, on retrouve des composantes communes qui permettent de faire fonctionner ces méthodes. Dans la perspective d'une potentielle adaptation de ces méthodes dans des contextes différents, cette sous-partie a pour but de présenter une liste des composantes et des prérequis à la mise en place de ces approches de l'enseignement/apprentissage des langues par le théâtre.

Dans un premier temps, si l'on compare les méthodologies de travail, on retrouve dans deux des trois méthodes un fonctionnement en tandem de l'intervenant en théâtre et de l'enseignant en langue étrangère. Pour la méthode Glottodrama, les deux formateurs travaillent ensemble et surtout en même temps dans la classe. Pour Théalingua, bien que l'enseignant soit plus en retrait, le projet continue aussi pendant le cours et les acquis de la classe de langue viennent renforcer la production théâtrale finale elle-même basée sur un thème donné par l'enseignant. Pour les trois approches présentées pour les modules théâtre de la Cimade, l'enseignant en langue n'intervient pas sur les ateliers même si certains ateliers reprennent les points travaillés en langue. Pour autant, à travers ces trois méthodes, on note que le moment de jeu théâtral est considéré comme un moment à part. De ce constat, on peut déduire que l'utilisation des techniques théâtrales doit être cloisonnée du cours de langue, que ce soit par un créneau horaire différent, un enseignant ou un formateur, ou encore un temps distinct lors du cours comme le temps de retour réflexif avec le « coin linguistique » et l'« Actor Studio » pour Glottodrama. Soit on fait du théâtre, soit on se concentre sur la grammaire, le vocabulaire et la syntaxe.
Dans un second temps, on peut noter aussi dans chaque méthode une importance particulière accordée à la mise en confiance des apprenants. Pour chacune des méthodes, on retrouve le temps de l'échauffement au début des sessions qui a non seulement une fonction de mise en action corporelle, mais aussi de mise en confiance des apprenants. Pour les ateliers de la méthode Glottodrama pendant lesquels l'enseignant de langue est présent aussi, il est précisé que « les apprenants et les

formateurs s'assoient en cercle pour éviter de créer une quelconque hiérarchie »[134] et que « même l'enseignant de langue se met en jeu »[135]. Par conséquent, la posture intimidante de l'enseignant est minimisée par sa participation aux activités ainsi que grâce au caractère ludique et plus décontracté des ateliers, en comparaison à un cours de langue plus classique.

Un autre paramètre important à la bonne mise en place d'un atelier théâtre est l'attribution d'un espace spécifique à la pratique des techniques théâtrales. Pour la méthode Glottodrama, il est précisé que la formation se déroule en classe, souvent dans une université. Cependant, malgré le caractère habituel que présente une salle de classe, les ateliers se déroulent toujours dans deux espaces distincts de la salle de classe : « l'espace d'apprentissage […] équipé de ressources de références comme des grammaires et des dictionnaires » et « l'espace scène : [où] les apprenants effectuent tout exercice théâtral prévu pour la classe […] si possible équipé d'une estrade »[136]. De fait, les captations vidéo des ateliers Théalingua et des modules de théâtre de la Cimade montrent que les séances se déroulent dans des espaces dégagés permettant une certaine liberté de mouvements et de déplacements. De plus, les ateliers développés par la Cimade bénéficient d'une « vraie scène de théâtre […] parce que le centre de formation de la Cimade est situé dans le bâtiment qui abrite également le *Théâtre Trévise* (Paris, 9e). »[137] De cette tendance à cloisonner au sein des locaux ou même de la classe les cours traditionnels et les ateliers théâtre, on peut donc conclure que ces derniers nécessitent un aménagement particulier ; non seulement par souci logistique des déplacements qu'implique le jeu théâtral, mais aussi pour permettre aux différents publics de se plonger dans une atmosphère de création, ou même tout simplement dans un lieu ou un cadre sécurisant et favorable aux prises de risques théâtrales.

Ensuite, pour toutes les méthodes présentées plus tôt, on constate systématiquement une réalisation finale sous la forme d'un projet collectif à la fin de chaque stage/formation. De fait, le format théâtral se veut aussi en quelque sorte un moyen d'expression et de production artistique à l'intention d'un public. Pour autant, ce type

---

[134] Nofri C., Drago C., Masella M., Stracci M. (2014) *Glottodrama Resource Book.* Edizioni Novacultur, Rome. P.7

[135] Jacoponi T., Reckmann B. (17 avril 2013) *Glottodrama, apprendre les langues par le théâtre. De la pratique à l'étude de cas* [vidéo en ligne] https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/recherche/video/2984-glottodrama-apprendre-les-langues-par-le-theatre-de-la-pratique-a-letude-de-cas/

[136] Nofri C., Drago C., Masella M., Stracci M. (2014) *Glottodrama Resource Book.* Edizioni Novacultur, Rome. P.7

[137] Laurens V. (2005) *Théâtre et apprentissage du français. Expériences de formations avec des adultes primo-arrivants en France*. La Cimade, Service Formation p.40

d'enseignement/apprentissage des langues ne se limite pas simplement à préparer un spectacle pendant toute la durée des projets. De cet aspect conclusif des projets collectifs découlent de nombreuses phases d'apprentissage et surtout de travaux collaboratifs entre les stagiaires. On peut donc élargir le facteur collaboratif des projets finaux à toutes les étapes des stages, du fait de l'apprentissage de l'écoute et du respect de l'autre, de la prise de confiance en soi et en l'ensemble du groupe, mais aussi de la responsabilisation par l'implication dans la création collective. En somme, il est essentiel que les apprenants jouent le jeu jusqu'au bout pour que les ateliers fonctionnent, car tous les acteurs de ces formations ; formateurs et intervenants tout comme apprenants ; dépendent les uns des autres.

Finalement, une condition que l'on retrouve dans ces méthodes est aussi le rapport au plaisir. En effet, même si une majorité de groupes s'investit volontairement dans ces formations, certains publics ne savent pas à quoi s'attendre quant aux contenus des stages. Cependant, une fois la surprise de la découverte des techniques et des jeux de théâtre passée, les stagiaires trouvent du plaisir dans la pratique des exercices et des activités. Pour la méthode Théalingua par exemple, « on lit souvent [dans les bilans de formation] que les stagiaires ne s'attendaient pas à faire ce qu'ils ont fait, mais qu'ils sont très contents de l'avoir fait »[138]. Qu'importe la motivation initiale qui anime le public de ces formations, les retours directs et a posteriori sont en grande majorité positifs quant au caractère agréable des ateliers proposés. Il en va de même pour les stagiaires des modules théâtre de la Cimade, qui malgré la peur que peut provoquer l'idée de jouer devant d'autres personnes expérimentent le « plaisir de créer un spectacle et de jouer devant d'autres »[139]. Finalement, lors des jeux de théâtre de la formation Glottodrama, on peut voir dans les extraits des captations que les étudiants sont souriants et rient ensemble des situations ou des propositions des uns et des autres.[140] On perçoit une atmosphère détendue et joyeuse au sein du groupe qui laisse à penser que les apprenants s'épanouissent ou du moins apprécient le fait de jouer sans considérer le cours comme une corvée ou quelque chose de désagréable.

---

[138] Entretien avec Marjorie Nadal, co-fondatrice de Théalingua Annexe 1 p.2

[139] Laurens V. (2005) *Théâtre et apprentissage du français. Expériences de formations avec des adultes primo-arrivants en France*. La Cimade, Service Formation p.46

[140] Jacoponi T., Reckmann B. (17 avril 2013) *Glottodrama, apprendre les langues par le théâtre. De la pratique à l'étude de cas* [vidéo en ligne] https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/recherche/video/2984-glottodrama-apprendre-les-langues-par-le-theatre-de-la-pratique-a-letude-de-cas/

De manière plus brève, on peut dire des méthodes présentées qu'elles ont en commun une volonté de créer un projet avec chaque groupe, qu'il aboutisse ou non à un spectacle. De cette motivation naissent de nombreuses conditions à la bonne réalisation de ces travaux, notamment l'acceptation de soi et la construction d'une relation de confiance entre les différents acteurs des formations. Cependant, ces méthodes sont aussi régies par des besoins matériels et des contraintes logistiques qui peuvent les rendre difficiles à adapter dans tous les contextes.

2.2.4 La place de l'improvisation théâtrale dans les formations

Dans l'organisation de ces trois méthodes, on retrouve des activités, des exercices et des jeux qui relèvent de l'improvisation théâtrale. Ces derniers ne sont pas toujours utilisés de la même manière ou pour répondre aux mêmes objectifs. Par le fait, l'improvisation théâtrale comme il a été montré plus tôt est un outil qui permet de développer de nombreuses compétences différentes, mais aussi de renforcer un groupe sur différents niveaux. Cette sous-partie a pour objectif de compiler les occurrences de l'improvisation théâtrale ainsi que les objectifs qu'elle permet d'atteindre dans les méthodes présentées, de manière à retirer les spécificités de ces pratiques par rapport au reste des activités théâtrales.

2.2.4.1 Le théâtre d'improvisation dans la méthode Glottodrama

Comme présenté en amont, la méthode Glottodrama n'est pas centrée sur l'improvisation théâtrale. En effet, les supports sont amenés par les formateurs et les réalisations impliquent un retour réflexif avant d'être rejouées une seconde fois, de manière à fixer les connaissances et les savoir-faire découverts avec l'Input. Cependant, on retrouve lors de deux temps différents l'utilisation d'exercices et de jeux d'improvisation théâtrale. Tout d'abord, les échauffements comprennent toujours une part de jeux d'improvisation. De plus, on retrouve à travers les unités satellites des Inputs initiés par les apprenants. Certains de ces Inputs sont créés lors des retours réflexifs sur des activités qui sont des improvisations guidées par des thèmes et des contraintes.

Les exercices d'improvisations effectués lors des échauffements se présentent sous la forme de jeux et sont en majorité assez simples linguistiquement. Ces derniers peuvent être adaptés à tous les niveaux, il est donc possible de les réaliser en mélangeant les groupes. Ils permettent de travailler sur la « création libre et spontanée de la part des élèves » et de prendre le temps d'initier « le travail sur le corps et le geste » [141]. L'improvisation tient ici un rôle de développement des compétences de communication non verbale, mais sert par extension à resserrer les liens du groupe en excluant dans un premier temps l'aspect linguistique qui peut agir comme un frein à l'expression. Par le fait, le côté abstrait qu'apporte l'improvisation aux ateliers permet aussi de se détacher du stress potentiel induit par une situation d'apprentissage dans laquelle l'enseignant a pour rôle de repérer et corriger les erreurs des apprenants. Dans cette situation, tous les participants sont au même niveau et chacun peut s'exprimer par le jeu sans peur du jugement. Certaines activités d'échauffement comme « Le jeu des noms » sont même recommandées en début de stage pour « créer et […] consolider un esprit d'équipe ». Ces dernières ne nécessitent généralement pas beaucoup de concentration au niveau linguistique. En revanche, elles requièrent des apprenants d'être à l'écoute des autres et pleinement impliqués dans le moment présent. Lorsque le groupe est à l'aise et confiant, il est possible de mettre en place d'autres exercices d'échauffement plus poussés, notamment au niveau de la liberté scénique qu'ils offrent. Par conséquent, ils sont aussi plus difficiles à organiser avec des groupes débutants. On retrouve aussi dans le manuel pratique de cette méthode de nombreux exercices pour encourager de courtes improvisations dans le groupe, notamment la production de *Lazzi*. Comme évoqué précédemment, les *Lazzi* sont des phases improvisées de la Commedia dell'arte et sont basés sur des jeux de mots qui peuvent mener à des quiproquos. Ici le but est simplement de s'amuser avec la langue et de créer un dialogue de manière fluide. Finalement, certains jeux correspondent même à des formats de théâtre d'improvisation comme on pourrait en voir dans des spectacles. L'activité des « intentions cachées » [142] par exemple, a une consigne très simple : les apprenants jouent une scène avec un titre,

---

[141] Jacoponi T., Reckmann B. (17 avril 2013) *Glottodrama, apprendre les langues par le théâtre. De la pratique à l'étude de cas* [vidéo en ligne] https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/recherche/video/2984-glottodrama-apprendre-les-langues-par-le-theatre-de-la-pratique-a-letude-de-cas/

[142] Nofri C., Drago C., Masella M., Stracci M. (2014) *Glottodrama Resource Book.* Edizioni Novacultur, Rome. P.63

un lieu ou un thème imposé, mais ils doivent aussi jouer avec une contrainte supplémentaire qui est une intention cachée qu'ils devront révéler subtilement lors de la scène. La gamme des improvisations dans les échauffements est donc très large et permet aux formateurs d'adapter les séances en fonction de l'évolution de l'aisance des apprenants.

À partir du niveau B1, les Inputs eux-mêmes peuvent être basés sur les improvisations des apprenants. L'activité « Défendez vos convictions »[143] par exemple est un Input où les apprenants doivent piocher un sujet qui représente un adage ou une conviction qu'il devront défendre auprès de tous dans un premier temps, puis face à la conviction opposée, dans un dialogue improvisé d'environ 5 minutes. Pour être capable de tenir une improvisation à deux pendant 5 minutes, on peut considérer que les apprenants bénéficient d'un temps de préparation en amont. Cependant, ce dernier ne sera pas un temps de travail en commun, mais bien chacun de son côté, à la manière du caucus en match d'improvisation. Chaque parti peut déjà avoir une idée de ce qui va se dire et se faire, mais il va falloir se mettre d'accord rapidement pour pouvoir produire une performance cohérente. On retrouve aussi à travers ces activités certains principes de l'improvisation théâtrale comme le fait de jouer le jeu en respectant les règles établies représentées ici par les consignes. Ces consignes impliquent notamment de faire preuve d'écoute pour pouvoir rebondir sur ce qui est proposé et correspondent à un travail tant sur la communication non verbale que verbale.

En somme, que ce soit en situation d'échauffement ou lors des activités, l'apprenant doit faire appel à ses connaissances rapidement pour proposer des solutions cohérentes aux situations de communication. Dans cette méthode, l'improvisation sert un but ouvertement linguistique et les objectifs principaux relèvent de l'acquisition et du réemploi d'actes de parole, de structures lexicales et grammaticales, et de vocabulaire. Malgré tout, le choix d'inclure des activités et des exercices d'improvisation dans les ateliers montre la volonté d'améliorer les compétences en communication non verbale, mais aussi l'écoute et la réactivité dans les interactions.

---

[143] Nofri C., Drago C., Masella M., Stracci M. (2014) *Glottodrama Resource Book.* Edizioni Novacultur, Rome. P.72

2.2.4.2 Le théâtre d'improvisation dans les modules théâtre de la Cimade

Les modules théâtre de la Cimade n'étant pas animés par une seule personne, le rapport à l'improvisation théâtrale dans les formations dépend beaucoup de l'affinité des formatrices avec ce type de performance. Néanmoins, on retrouve dans une majorité des approches un travail sur la spontanéité et sur le jeu libre correspondant à l'improvisation théâtrale. Dans certaines d'entre elles, des temps spécifiques y sont même dédiés, soit de manière hebdomadaire, lors de chaque atelier, soit pendant toute une partie du stage. Dans tous les cas, l'improvisation est définie clairement comme un exercice à part entière et différent des autres techniques théâtrales.

Dans l'approche proposée par J.M. Garcia, l'improvisation est présente à chaque séance et a pour objectif de « mett[re] en jeu un ou des point(s) de langue vus en classe de FLE. Il s'agit d'un travail structuré avec un début, un milieu et une fin (que les étudiants doivent trouver dans leur temps de préparation). »[144] La part d'improvisation est donc présente dans la réalisation de la scène, mais sa préparation comprend aussi une nécessité de construire avec son groupe une histoire cohérente et théâtralisée en y incluant une chronologie pour que le spectateur puisse suivre ce qui se passe dans la scène. Comme dans la méthode Glottodrama, on note que les objectifs linguistiques sont au cœur des activités d'improvisation. Elles permettent ici de réinvestir et de s'approprier des connaissances travaillées dans un contexte plus scolaire. Le jeu est donc utilisé comme un moyen stimulant de passer à l'action et d'utiliser les outils déjà acquis. Les improvisations se déroulant sous la forme de jeux de rôle sont un moyen de mettre en situation les structures et le vocabulaire du cours de FLE, mais aussi de se familiariser avec des interactions qui auront potentiellement lieu à l'avenir, que ce soit au niveau professionnel ou social. Pour ce faire, la formatrice oriente les thèmes des improvisations en fonction des besoins des apprenants. Pour reprendre un des objectifs généraux des formations de la Cimade, l'intégration professionnelle est un axe qui est travaillé grâce à des mises en situations très pragmatiques, par exemple : « chercher un stage pratique, téléphoner pour décrocher un RDV, passer un entretien d'embauche, […] téléphoner et prendre des renseignements sur telle ou telle formation »[145]. L'improvisation théâtrale est utilisée

---

[144] Laurens V. (2005) *Théâtre et apprentissage du français. Expériences de formations avec des adultes primo-arrivants en France*. La Cimade, Service Formation p.43

[145] Idem p.44

dans cette approche comme un outil de préparation à la situation réelle, de manière à dédramatiser les contextes qui peuvent être stressants et à rassurer les stagiaires. De plus, elle permet aussi de renforcer les acquis linguistiques sur les thèmes importants pour les groupes d'apprenants. Les improvisations théâtrales ont aussi pour but d'amener le groupe à créer un texte à l'écrit, avec l'aide de la formatrice. Non seulement cela permet de garder une trace des travaux effectués, mais les apprenants pourront aussi s'ils le veulent, mettre en scène ces textes dans un spectacle final pour conclure le stage.

L'approche proposée par D. Mercier lors de ses ateliers à la Cimade inclut elle aussi des temps spécifiques pour l'improvisation théâtrale, bien que les objectifs soient différents de ceux de J.M. Garcia. Ces activités servent des objectifs de développement de l'imaginaire et peuvent être inspirées par des thèmes ou des textes. À la différence des autres approches, l'accent n'est pas forcément mis sur la langue étrangère, mais plutôt sur la production libre. Pour D. Mercier, « l'atelier théâtre joue favorablement sur l'apprentissage de la langue parce qu'il permet de se distancier des situations difficiles de la vie »[146]. La production d'improvisations sur des thèmes variés permet d'enrichir son imaginaire et représente un bon moyen de détente ou du moins de production artificielle pour sortir du quotidien.

Finalement, I. Elizéon propose dans son approche plusieurs productions d'improvisations, selon les thèmes de chaque étape de travail. Elle utilise notamment cet outil dans deux phases du stage : le travail sur « la cohésion et la dynamique du groupe […] [et] l'apprentissage du français ».[147] Chacune des étapes s'inclut dans la préparation d'un spectacle, qui est l'étape finale. Dans une certaine mesure, les activités d'improvisation s'incluent aussi dans la réalisation de cet objectif final et tiennent un rôle de formation aux techniques théâtrales. Par conséquent, elles sont utilisées pour dynamiser le groupe, fixer les connaissances et faire découvrir des techniques théâtrales.

[146] Idem p.41
[147] Idem p.47

2.2.4.3 Le théâtre d'improvisation dans la méthode Théalingua

Dans la méthode Théalingua, l'improvisation théâtrale intervient lors de la réalisation de deux phases du programme répondant à deux objectifs distincts : l'objectif pédagogique et l'objectif linguistique. Elle peut avoir une influence plus ou moins importante sur les réalisations finales des groupes, selon l'enthousiasme et l'aisance de ces derniers par rapport à ce format.

L'objectif pédagogique étant de créer une atmosphère saine de création en groupe ainsi que de responsabiliser les apprenants dans la création du projet, « la question du groupe et du regard de l'autre »[148] doit être traitée rapidement. Pour ce faire, parmi les nombreuses activités proposées par les formateurs, des exercices d'improvisation sont mis en place sous forme de jeux de manière à faciliter le lâcher-prise et à désinhiber les stagiaires. Le public habituel de la méthode Théalingua étant des groupes scolaires comprenant des collégiens et des lycéens, la création théâtrale et la mise en scène de son corps ne sont pas toujours évidentes pour des raisons de pudeur et de peur du jugement. Les exercices permettant de travailler sur la « dynamique [la] confiance [et la] spontanéité »[149] en début de stage servent à créer une ambiance respectueuse et ludique à travers laquelle chacun peut proposer et expérimenter ses idées. À travers les jeux et leurs règles, il est plus facile de se sentir sécurisé et par conséquent, de commencer à s'engager dans une démarche théâtrale. L'improvisation théâtrale est utilisée dans cette phase du stage comme une introduction à la création et comme un moyen d'accentuer la progression du groupe plutôt que de mettre sous les projecteurs des individualités, ce qui peut être gênant pour les stagiaires.

Dès lors que le groupe est à l'aise dans les ateliers, la partie linguistique du projet peut être réalisée. L'attrait des ateliers étant de prendre du plaisir à s'exprimer en langue étrangère, ils ne doivent pas être un obstacle à la mise en pratique des acquis linguistiques de la classe de langue. L'atelier est donc orienté autour des thèmes donnés par le professeur. Pour garder une cohérence entre ces deux formats d'enseignement/apprentissage, les situations d'improvisation sont des outils idéaux. En effet, l'improvisation théâtrale tient un rôle de lien entre le cours et la réalisation

---

[148] Entretien avec Marjorie Nadal, co-fondatrice de Théalingua Annexe 1 p.2

[149] Nadal M., Poinsard D. (2018) *Fiche de réalisation d'un projet Théalingua.* Annexe 2

finale devant le public. Elle se présente sous la forme de jeux dont la finalité encourage la création de personnages atypiques, de lieux ou d'actions qui seront réutilisés dans les premières versions écrites des scènes du spectacle. Cependant, « la démarche de création part des situations d'improvisation autour des thèmes qui […] sont donnés par l'enseignant »[150], c'est-à-dire que l'improvisation permet de canaliser l'énergie créative des groupes autour du programme de langue. La flexibilité qu'offrent les nombreuses activités d'improvisation théâtrale facilite l'adaptation des différentes séquences de cours de langue en théâtre, tout en conservant un aspect ludique qui permet à tous les publics de s'approprier la langue pour créer une performance unique et personnalisée, impulsée par le groupe.

[150] Idem p.1

2.3 Analyse des méthodes présentées

2.3.1 Les apports du théâtre d'improvisation à l'enseignement/apprentissage des langues

À travers la description des méthodes contemporaines présentée plus haut, les apports du théâtre et particulièrement de l'improvisation théâtrale dans les formations en langue se ressentent dans l'accomplissement des objectifs, mais aussi dans la réalisation des activités tout au long des stages. Bien que les apports soient globalement les mêmes dans les trois méthodes, cette sous-partie a pour but de présenter ces avantages pour les différents contextes et les différents publics ciblés par ces méthodes. En effet, le développement des compétences de communication et l'aisance générale à l'oral ne sont pas les seuls bénéfices de ce format de théâtre et ces derniers varient selon l'application de l'improvisation au sein des approches proposées.

Dans un premier temps, l'improvisation théâtrale a pour avantage majeur d'être un format ludique et par conséquent accessible à un large panel de publics, y compris pour un public dont la langue maternelle n'est pas celle utilisée dans les ateliers. De fait, malgré la variété des âges, des motivations ou des origines des différents publics, ce format de théâtre s'adresse à tous. Par exemple, si l'on compare les publics des trois méthodes présentées, on constate que de nombreuses catégories d'apprenants sont représentées. On y retrouve des étudiants français, des groupes scolaires allemands allant de la primaire au lycée, des groupes d'adultes allemands et internationaux et des adultes primo-arrivants vivant en France. Les niveaux dans la langue étrangère varient aussi beaucoup puisqu'ils vont de « débutants complets à élémentaire (A2-CECR) »[151] pour les stagiaires des modules théâtre de la Cimade jusqu'à des groupes «de traducteurs, de chercheurs, moitié allemands, moitié français »[152] pour certains ateliers Théalingua. On remarque aussi que les niveaux de scolarisation sont eux aussi très fluctuants selon les groupes, ce qui démontre le caractère modulable de ce format de théâtre. En somme, l'improvisation théâtrale

[151] Laurens V. (2005) *Théâtre et apprentissage du français. Expériences de formations avec des adultes primo-arrivants en France*. La Cimade, Service Formation p.40
[152] Entretien avec Marjorie Nadal, co-fondatrice de Théalingua Annexe 1 p.2

semble pouvoir s'inclure dans des formations pour des publics variés et mixtes au sein des groupes.

Dans un second temps, ces activités et exercices semblent apporter un appui important dans la « prise de confiance en soi et d'assurance pour parler et jouer devant d'autres »[153] des stagiaires. En effet, les jeux d'improvisation théâtrale s'utilisent souvent lors des phases d'échauffement, en début de séance pour stimuler la créativité, mais aussi pour désinhiber les participants. Ces activités favorisent un passage en douceur de la vie extérieure, ou l'on est soumis aux regards des autres, que ce soit dans un contexte professionnel, scolaire ou même personnel, à la création théâtrale, qui nécessite une certaine confiance en soi et par conséquent une bienveillance envers les autres apprenants. Avant de pouvoir se lancer sur scène, chacun doit se sentir bien dans son corps et détendu pour ensuite générer une énergie de créativité. Pour ce faire, « les apprenants doivent laisser de côté leur vie extérieure pour se consacrer à un mode d'apprentissage qui privilégie des activités leur permettant de se détendre, d'apprendre à se connaître, de jouer et de se préparer à l'apprentissage »[154]. Les jeux d'improvisation permettent de se mettre en action et de ne pas trop réfléchir à ce que l'on va faire ou dire, dans un temps d'échauffement, on ne les utilise pas pour créer une histoire, mais plutôt pour créer une énergie de groupe propice à l'expérimentation et à l'expression corporelle et orale. J.M. Garcia conclut dans son bilan de stage à la Cimade que les exercices d'improvisations encouragent un « dépassement de l'inhibition, de la peur » chez les stagiaires.

Ensuite, un autre apport notable de ce format de théâtre aux formations présentées est la possibilité qu'il offre aux apprenants de se mettre en valeur. Pour les groupes d'adultes primo-arrivants encadrés à la Cimade, l'improvisation est un outil qui contribue par les jeux de rôles à l'amélioration des compétences communicatives, notamment en milieu professionnel ou formel. Par exemple, les simulations de situations professionnelles comme les entretiens d'embauche servent à « repérer les erreurs, les points forts, [à] apprendre à se mettre en valeur, à parler de son

---

[153] Laurens V. (2005) *Théâtre et apprentissage du français. Expériences de formations avec des adultes primo-arrivants en France*. La Cimade, Service Formation p.45

[154] Nofri C., Drago C., Masella M., Stracci M. (2014) *Glottodrama Resource Book.* Edizioni Novacultur, Rome. P.10

expérience »[155]. L'impact sur la perception que les stagiaires ont d'eux-mêmes est positif, car en plus de renforcer la confiance en soi pour s'exprimer dans l'atelier, les jeux d'improvisation permettent de générer cette confiance même en dehors de l'atelier. En effet, pour le public scolaire des ateliers Théalingua, les retours des enseignants du cours de langue sont toujours positifs et souvent axés autour de la surprise de découvrir des apprenants s'épanouir à l'oral dans la langue étrangère. « À chaque projet, il y a des révélations [d'apprenants] parce qu'ils ne sont pas derrière un bureau à apprendre de manière plus passive »[156]. Ce travail sur le plaisir de parler en langue étrangère et de se l'approprier par le jeu rend les élèves plus confiants dans les cours traditionnels avec leurs professeurs. Parallèlement, dans les modules théâtre de la Cimade, le même phénomène s'est produit puisque « certains stagiaires timides et introvertis ayant du mal à communiquer se sont épanouis sur scène. » Ces changements de comportements montrent qu'une approche théâtrale mettant l'accent sur la prise de confiance en soi réduit les disparités en termes de prise de parole que l'on peut rencontrer dans un cours de langue classique. En somme, les jeux de théâtre et par extension ceux d'improvisation théâtrale provoquent un goût pour la langue étrangère qui perdure même après les stages, ce qui renforce globalement l'apprentissage.

Pour continuer, le développement de son imaginaire grâce à l'improvisation théâtrale offre la possibilité aux stagiaires de prendre du recul par rapport à leur propre situation et d'effectuer une distanciation. Pour un public issu d'un contexte difficile comme celui des adultes primo-arrivants vivants en France, l'abstraction qu'offrent les jeux d'improvisation peut avoir l'effet de soulager un potentiel mal-être. D. Mercier émet comme hypothèse « que l'atelier théâtre joue favorablement sur l'apprentissage de la langue, puisqu'il permet de se distancier des situations difficiles de la vie »[157]. Le contexte rassurant des ateliers théâtre, représentant un rendez-vous hebdomadaire fixe facilite la décontraction et l'acceptation d'activités inédites. Par conséquent, le caractère parfois surprenant ou du moins très éloigné de la réalité des jeux d'improvisation prend un sens nouveau dans des cadres tels que celui des modules

---

[155] Laurens V. (2005) *Théâtre et apprentissage du français. Expériences de formations avec des adultes primo-arrivants en France*. La Cimade, Service Formation p.46
[156] Entretien avec Marjorie Nadal, co-fondatrice de Théalingua Annexe 1 p.4
[157] Laurens V. (2005) *Théâtre et apprentissage du français. Expériences de formations avec des adultes primo-arrivants en France*. La Cimade, Service Formation p.41

théâtre de la Cimade. Il remplit une fonction artistique qui n'a pour but que de permettre de s'évader en imaginant des situations inédites, drôles ou surréalistes, selon ce que les stagiaires ressentent le besoin d'exprimer.

Finalement, le bénéfice le plus évident qu'apporte l'improvisation théâtrale aux stagiaires de ces formations est bien l'amélioration globale des compétences en communication. Les bilans des encadrants des trois méthodes font ressortir les progrès au niveau de nombreux aspects de la communication verbale et non verbale. Pour les modules de la Cimade, on relève une « meilleure aisance vocale et corporelle » une « amélioration de la capacité à se faire comprendre par d'autres », mais aussi une « progression dans la maîtrise du français (meilleure prononciation, aisance accrue) » [158]. Pour la méthode Glottodrama, « les étudiants pensaient n'avoir fait des progrès qu'à l'oral, […], ils ont aussi fait d'énorme progrès à l'écrit. »[159] Pour la méthode Théalingua, on note « des acquisitions claires au niveau linguistique du fait de l'apprentissage du texte, […] des acquisitions dans l'expression orale générale et dans le bien-être que parler cette langue étrangère [peut] apporter. »[160] Bien que les méthodes ne soient pas uniquement basées sur l'improvisation théâtrale, cette dernière participe à l'amélioration globale des compétences des apprenants.

2.3.2 Les limites du théâtre d'improvisation dans l'enseignement/apprentissage des langues et les obstacles à sa mise en place.

Cette sous-partie a pour objectif de présenter les difficultés que peut poser la mise en place d'activités d'improvisation théâtrale dans des cours d'enseignement/apprentissage des langues et les limites à leur adaptation dans ce

[158] Laurens V. (2005) *Théâtre et apprentissage du français. Expériences de formations avec des adultes primo-arrivants en France*. La Cimade, Service Formation p.46
[159] Jacoponi T., Reckmann B. (17 avril 2013) *Glottodrama, apprendre les langues par le théâtre. De la pratique à l'étude de cas* [vidéo en ligne]
[160] Entretien avec Marjorie Nadal, co-fondatrice de Théalingua Annexe 1 p.4

contexte. Ces constats découlent de l'analyse des méthodes et des bilans de réalisation des méthodes présentées dans la partie 2.2.

Premièrement, une des limites de l'improvisation théâtrale que l'on peut noter à travers la mise en place de ces méthodes est qu'elle est difficilement applicable comme seul moyen d'enseignement/apprentissage de la langue. En effet, non seulement les méthodes présentées recourent souvent à un enseignant référent ou à binôme qui assure la partie plus théorique du cours, mais elles ont toutes pour point commun de ne pas utiliser que l'improvisation dans les phases de travail théâtral. Dans l'optique où le stage doit former les apprenants en français par rapport aux compétences d'expression orale, de compréhension orale, d'expression écrite et de compréhension écrite, il est impossible de s'en remettre uniquement à des activités d'improvisation théâtrale, car on ne peut y inclure la production écrite comme réalisation. De plus, elle représente pour la majorité des publics une approche théâtrale plus intimidante que peut l'être l'apprentissage et la mémorisation d'un texte en amont du jeu. Ce facteur peut la rendre inaccessible pour les groupes pour qui la confiance en soi n'est pas évidente, par exemple les préadolescents : « L'improvisation en produit final avec un public de 12/13 ans est impossible. »[161] Par conséquent, il semble qu'il faille toujours considérer l'improvisation théâtrale comme allant de pair avec une approche reposant sur le texte ou un cours de langue traditionnel sur lequel s'appuyer, de manière à rassurer les apprenants, mais aussi pour pouvoir travailler toutes les compétences présentées dans le CECRL.

Secondement, l'improvisation théâtrale souffre globalement d'une image d'un théâtre d'amateurs n'ayant pas la même valeur artistique que du théâtre classique. De ce fait, il se peut que certains groupes soient rebutés à l'idée de pratiquer ce format, d'autant plus s'ils ne sont déjà pas habitués à envisager autrement que par le cours de langue l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon M. Nadal, il n'est pas rare d'entendre dans les groupes d'élèves de primaire participant aux ateliers Théalingua des remarques par rapport aux jeux d'improvisation telles que : « On a bien joué, mais quand est-ce qu'on fait du théâtre ? »[162]. La première impression lors de la découverte de cette approche peut effectivement soulever un questionnement

[161] Entretien avec Marjorie Nadal, co-fondatrice de Théalingua Annexe 1 p.1
[162] Idem p.2

quant à son efficacité pour apprendre une langue. Bien que les méthodes de théâtre pour améliorer les compétences en communication soient de plus en plus présentes au niveau de l'offre des formations, le théâtre en formation et par extension l'improvisation théâtrale reste un outil relativement nouveau qui peut « dérouter, […] surprendre, […] voire même […] rebuter »[163] certains apprenants. D. Mercier évoque notamment la difficulté que peuvent avoir les adultes primo-arrivants à accepter de lâcher prise lors des ateliers : « Les individus faisant partie du groupe ne sont pas prêts dès le départ à se laisser aller, une certaine méfiance liée à des souvenirs proches implique des réticences. »[164] Il en va de même pour les groupes internationaux d'adultes participant aux ateliers Théalingua : « Avec ce groupe plus intellectuel, il y a un travail énorme sur le lâcher-prise et sur le fait d'accepter de ne pas faire "bien" "juste" ou "propre". »[165] Pour de multiples raisons, ce format peut être troublant pour les stagiaires. Pour autant, il n'est pas toujours impossible de mettre en place des activités d'improvisation théâtrale. Simplement, il faut s'assurer en amont d'avoir le temps de gagner la confiance de chacun pour pouvoir utiliser cet outil dans son atelier.

Troisièmement, l'improvisation théâtrale, bien qu'étant techniquement accessible à tous est une discipline exigeante en concentration. Les joueurs lors d'une improvisation doivent être attentifs à tout ce qui se passe sur scène, ils doivent analyser ce qu'ils voient et ce qu'ils entendent. Dans une moindre mesure, il en va de même lors de jeux d'improvisation que l'on peut retrouver lors d'entraînements ou même adaptés lors d'ateliers d'enseignement/apprentissage du français. Cette exigence donne nécessairement lieu à certaines limites, notamment par rapport aux dispositions des apprenants.

Tout d'abord, il est essentiel que les apprenants soient motivés et impliqués dans l'atelier. Il n'est pas concevable de participer à un atelier théâtre sans prendre de plaisir ou au moins sans en avoir envie. Il en va de même pour les exercices d'improvisation théâtrale. Avec un groupe qui n'est pas forcément familier avec ce format, on peut être confronté au mieux à de la curiosité après la surprise et au pire à

[163] Laurens V. (2005) *Théâtre et apprentissage du français. Expériences de formations avec des adultes primo-arrivants en France*. La Cimade, Service Formation p.61
[164] Idem p.48
[165] Entretien avec Marjorie Nadal, co-fondatrice de Théalingua Annexe 1 p.2

un « refus de jouer devant les autres »[166]. En effet, un des risques de la mise en place de ce genre d'activités dans des ateliers théâtre est de se heurter à un manque de motivation. Dans ce cas, il faut soit parvenir à générer du goût pour le jeu, soit changer d'approche : « En théâtre, et particulièrement en improvisation, si on ne compose pas avec les capacités de chacun, on va dans le mur. Il vaut mieux adapter en proposant quelque chose avec plus de mise en scène pour rassurer plutôt que de forcer et d'essayer [..] d'improviser. »[167] De la même manière que l'on ne peut pas forcer l'apprentissage d'une langue, les activités d'improvisation théâtrale nécessitent une certaine motivation de la part du groupe pour pouvoir être menées à bien.

Un second problème peut se poser lors des ateliers, il s'agit du manque de disponibilité d'esprit. En plus d'être motivés pour venir et participer au stage, les apprenants doivent aussi être dans de bonnes dispositions psychologiques pour être en mesure de participer activement aux activités. Dans les ateliers proposés par J.M. Garcia à la Cimade, il arrive que les apprenants montrent des signes de « Découragement, [de] démobilisation (notamment à cause de situations de vie précaires) ». Elle constate aussi parfois « peu de disponibilité d'esprit, [un] état dépressif, [une] passivité. »[168]. Bien que ces mauvaises dispositions nuisent à tous les types d'apprentissages, le manque de disponibilité d'esprit se faire d'autant plus ressentir dans l'improvisation théâtrale qui est un format pour lequel les participants doivent être actifs et réactifs.

---

[166] Laurens V. (2005) *Théâtre et apprentissage du français. Expériences de formations avec des adultes primo-arrivants en France*. La Cimade, Service Formation p.47

[167] Entretien avec Marjorie Nadal, co-fondatrice de Théalingua Annexe 1 p.2

[168] Laurens V. (2005) *Théâtre et apprentissage du français. Expériences de formations avec des adultes primo-arrivants en France*. La Cimade, Service Formation p.47

Synthèse

La partie deux reflète mon travail de recherche par rapport aux méthodes contemporaines d'enseignement des langues étrangères par le théâtre. Certaines sont en lien avec des cours de langue, d'autres sont des démarches hybrides langue et théâtre, mais toutes ont pour point commun d'inclure des activités d'improvisation dans leurs programmes.

Cette partie tente dans un premier temps de montrer le contexte pédagogique dans lequel se sont développées de telles initiatives et leur cohérence avec les objectifs du CECRL.

Dans un second elle expose les méthodes choisies ainsi que les raisons de ces choix. Ces trois méthodes sont la méthode Théalingua, développée en Allemagne, les modules théâtre développés par la Cimade, en France et la méthode Glottodrama, développée initialement en Italie, mais utilisée aujourd'hui dans différents pays d'Europe. À travers leurs différents objectifs et leurs approches variées du théâtre et de ses bénéfices pour la communication en langue étrangère, ces trois méthodes forment un aperçu des pratiques actuelles.

Finalement, cette partie propose une analyse des méthodes présentées au niveau des apports de l'improvisation théâtrale au sein des ateliers ainsi qu'un constat par rapport aux limites de ce format et aux difficultés qui peuvent en découler. Ces apports et ces limites sont un point d'ancrage pour les tests effectués avec l'improvisation théâtrale dans un contexte différent : celui du cours d'expression théâtrale proposé au Centre International des Études Françaises de l'Université Catholique de l'Ouest. C'est ce que présente la partie qui suit.

3. Perspectives d'adaptation des méthodes contemporaines en classe au CIDEF

3.1 Explication de la démarche

3.1.1 L'origine de ma démarche

Cette troisième partie a pour objectif de présenter ma démarche d'adaptation de certaines activités des méthodes présentées dans la deuxième partie du mémoire. L'objectif de cette adaptation était de tester l'utilisation de techniques d'improvisation théâtrale dans mon contexte d'enseignement de manière à préparer un potentiel programme de cours sur un semestre dont la finalité serait entre autres de réaliser un spectacle incluant une partie d'improvisation.

L'origine de ma démarche de test d'activités va de pair avec l'origine de mon mémoire : elle découle de mon intérêt pour le théâtre d'improvisation. À partir de septembre 2014 jusqu'à mai 2017, j'ai eu l'opportunité de participer à des entraînements et des spectacles organisés par la troupe d'improvisation théâtrale étudiante de l'Université Catholique de l'Ouest sur le campus d'Angers : Les Improvisiak's. J'ai pu y découvrir de nombreux exercices et jeux d'improvisation visant à améliorer la diction, la vivacité d'esprit, l'aisance sur scène ou encore la capacité à mimer. J'ai beaucoup appris par rapport aux techniques théâtrales qui permettent de se faire comprendre et entendre sur scène, mais j'ai aussi appris à écouter les autres et à reprendre pour construire une histoire, notamment à travers le concept du « oui, et… »[169]. De manière générale, j'ai beaucoup apprécié cette expérience et j'en ai tiré une plus grande confiance en moi, mais surtout une plus grande humilité quant aux performances théâtrales. En effet, ce n'est qu'en confrontant mes idées à mes camarades de jeu et au public lors des représentations que j'ai appris à relativiser les échecs et que je me suis rendu compte de la rigueur que demande un spectacle entier d'improvisation. De cette expérience vient ma volonté de partager avec

[169] Tournier C., Manuel d'Improvisation Théâtrale, *Éditions de l'Eau Vive, 2003.* p.13

d'autres le plaisir que procure le fait de jouer sans avoir une idée précise du déroulement de la scène.

Dans un second temps, lors de ma formation en didactique du français comme langue étrangère, j'ai suivi le cours d'expression théâtrale. Ce dernier était assuré par ma directrice de mémoire, Anne Pauzet. Les objectifs de ce cours étaient de créer un esprit de groupe entre les participants pour pouvoir développer des compétences d'élocution et d'animation du cours, pour améliorer la posture en tant qu'enseignant dans la classe et être en mesure, à la fin du semestre, de proposer un cours d'expression théâtrale à un public étranger apprenant le français. À travers les exercices sur la respiration, les mouvements, les jeux d'improvisation et d'interprétation de textes littéraires, l'idée d'axer mon mémoire autour de l'improvisation comme outil d'enseignement du français a commencé à se former. Les exercices en communs avec les entraînements d'improvisation théâtrale et la dimension linguistique de ce cours m'ont permis de considérer la possibilité d'une adaptation en cours de langue. Le fait de pouvoir expérimenter ces activités en tant qu'étudiant et d'en tirer du plaisir et de nouvelles compétences a aussi été un facteur contribuant à cette volonté d'approfondir mes connaissances sur le sujet.

En parallèle de ma formation en master français langue étrangère, cultures et médias, j'ai la chance de travailler comme enseignant vacataire au Centre International des Études Françaises depuis août 2018, notamment pour le cours d'expression orale et plus récemment, pour le cours d'expression théâtrale. Dans ces cours, les outils utilisables sont très variés. Les cours d'expression orale s'axent autour d'activités et de jeux, et les enseignants sont souvent encouragés à diversifier leurs activités et leurs approches. Il m'arrive parfois d'intégrer à ce cours certaines activités que j'encadre aussi dans le cours d'expression théâtrale. Par conséquent, ces deux cours sont potentiellement propices à une adaptation de jeux d'improvisation et, pour le cours d'expression théâtrale, il serait même envisageable de fixer comme objectif la production de scènes d'improvisation théâtrale. Ce contexte favorable à l'expérimentation m'a conforté dans mon projet de perspective d'adaptation.

Finalement, mes recherches sur les méthodes actuelles déjà développées en Europe m'ont apporté de nombreuses pistes de réflexion et d'expérimentation. Sans avoir la prétention d'adapter une méthode entière sur une année ou un semestre, plusieurs des activités évoquées m'ont aussi inspiré du fait de leurs ressemblances avec les jeux d'improvisation que l'on peut rencontrer en spectacle ou en entraînement. Par

conséquent, j'ai choisi le contexte du cours d'expression théâtrale pour réaliser quelques activités de manière à tester par moi-même certaines des réalisations que j'ai pu découvrir au cours de mes recherches présentées dans la partie deux. Dans l'optique de tester quelques activités d'improvisation tirées de ces méthodes pour en analyser la viabilité potentielle sur un semestre complet, ce contexte me semblait idéal. Par conséquent, la sous-partie qui suit le décrit avec plus de précision.

3.1.2 Le contexte d'expérimentation

Les expérimentations d'activités ont eu lieu en cours au sein du Centre International des Études Françaises, le CIDEF. Cette structure d'enseignement du français dépend directement de l'Université Catholique de l'Ouest située sur le Campus d'Angers. On y propose des cours de langue et de culture française à des étudiants allophones de tous niveaux sur toute l'année universitaire du 2 octobre au 17 janvier, puis du 2 février au 7 juin ainsi que des stages intensifs de langue pendant l'été. Le centre fait partie du groupement FLE, possède le label qualité, prépare aux examens nationaux du DELF (Diplôme d'études en langue française) et du DALF (Diplôme approfondi de langue française) ainsi qu'aux examens de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP). Il est également centre d'examen pour les certifications TCF ANF, TCF TP, TCF TR. Enfin, il est centre d'examen et prépare à des diplômes professionnels tels que le diplôme français professionnel tourisme et hôtellerie ou le diplôme français professionnel des affaires.

Le CIDEF organise les cours sur différentes périodes en fonction des choix des différents groupes. Il peut s'agir de cours d'une année, de semestres ou de trimestres entiers, de stages d'une durée d'un mois en été pendant les mois de juin, de juillet et d'août ou encore de stages de plusieurs semaines, organisés sur-mesure par rapport aux désirs des groupes ainsi que des formations pour les enseignants, en ligne ou en présentiel.

Au début de chaque stage ou semestre, le niveau de départ en français des étudiants est testé grâce à un test de classement qui permet d'évaluer leurs compétences de compréhension (orale et écrite), des structures grammaticales, lexicales et de communication. Les résultats de ce test sont donnés suivant les échelons du CECRL,

du A1 au C1. Les étudiants sont ensuite répartis dans les groupes correspondant à leur niveau, selon le tableau qui suit.

Niveau CECRL	Cours au CIDEF
A1	A1.1
	A1.2
A2	A2.1
	A2.2
B1	B1.1
	B1.2
B2	B2.1
	B2.2
C1	C1.1
	C1.2

Une fois répartis dans les classes, les étudiants suivent obligatoirement un cours de langue dans lequel sont renforcées les compétences d'expression orale et écrite et de compréhension orale et écrite. Des cours d'options existent aussi et permettent de mettre l'accent sur les compétences que les étudiants souhaitent améliorer. Jusqu'au niveau A2.2, les cours d'expression orale sont obligatoires et certains cours d'options ne sont pas accessibles. Dès le niveau B1.2, les étudiants peuvent s'inscrire dans une majorité des cours d'options qui les intéressent en choisissant parmi les nombreuses possibilités du catalogue de cours : « Expression orale, Compétences écrites, Compréhension orale, grammaire, phonétique, expression théâtrale, traduction anglais-français » pour le français général. Pour le français de spécialité, les étudiants peuvent choisir parmi des cours de français « de la mode, des affaires, du tourisme » ou encore « français sur objectif universitaire ». Finalement, pour les options de culture, ils peuvent choisir entre les cours « d'actualités et médias, culture et découvertes [uniquement pour les B1], étude socioculturelle [uniquement pour les B1], histoire de France, histoire de l'art, littérature, histoire de la musique, philosophie, vie politique, théologie »[170]. Les cours de langue sont de 9 heures par semaine pour chaque groupe jusqu'au niveau B1.1 puis 6 heures par semaine à partir du niveau B1.2. Les cours d'options sont de 3 heures par semaine. Le cours d'expression théâtrale est un cours d'option qui existe depuis 2008 et dont la création relève d'une démarche

[170] Offre de cours du CIDEF 2020/2021, Annexe 3

d'enseigner « l'acte de communiquer en langue étrangère dans sa dimension holistique »[171], c'est-à-dire de ne pas se restreindre à l'aspect purement linguistique d'une langue étrangère. Les objectifs de ce cours sont donc très larges puisqu'ils regroupent une multitude de paramètres qui englobent le fait de communiquer au sens large du terme: « découvrir ou redécouvrir sa voix en langue étrangère, apprendre à utiliser les rythmes et intonations adaptés à chaque situation à travers des exercices de respiration, de sonorité, de lecture expressive, un travail sur le silence et les pauses ; découvrir son corps ou le redécouvrir à travers des déplacements dans l'espace, des précisions dans les gestes, des émotions sur le visage ; délaisser la langue pour faire place au non-verbal, au corps poétique ; apprendre ou réapprendre à écouter l'autre, avec ses oreilles et aussi ses yeux, pour répondre de façon active, spontanée et adaptée. » [172]

Les étudiants présents dans le groupe d'expression théâtrale dans lequel j'ai choisi d'intégrer des activités d'improvisation suivaient les cours de français au niveau B1.2. Ils avaient choisi de s'inscrire à ce cours après avoir assisté à une présentation de chaque cours d'option et une heure d'expression théâtrale pour tester le cours. Bien qu'ils viennent tous du niveau B1.2, ils n'étaient pas tous dans le même cours de langue et ne suivaient pas exactement le même programme. Par conséquent, le cours d'expression théâtrale ne s'appuyait pas sur les notions vues en cours de langue puisqu'elles n'étaient pas les mêmes pour tous les étudiants. Le cours d'expression théâtrale se déroulait sur 3 créneaux de 1 heure chaque semaine. L'effectif du groupe durant le semestre a varié entre 9 et 11 étudiants de nationalités différentes. Les objectifs principaux du cours d'expression théâtrale étaient d'apprendre à maîtriser sa voix et à améliorer sa prononciation ainsi que son intonation, de maîtriser son corps dans ses déplacements, d'améliorer la gestion de ses mouvements et de ses expressions faciales ainsi que de découvrir une certaine aisance scénique, d'améliorer sa capacité à créer une histoire, un personnage, à mimer et à improviser. Pour ce faire, le programme de cours était construit autour de trois grands axes. Tout

---

- [171] Cocton, M-N. (2015). « Impliquer les apprenants de FLE dans l'évaluation et l'autoévaluation en cours d'expression théâtrale », dans Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues – Témoignages, enjeux, perspectives. Revue Lidil n°52. pp.107- 127 ; Editions LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble 3 et ESPE Grenoble.

[172] Idem

d'abord, la lecture à voix haute et la mise en jeu d'un texte théâtrale étaient les deux réalisations principales, desquelles dépendait la première partie du semestre. Ensuite, la création de personnages ainsi que la création de saynètes guidaient la deuxième partie du semestre pour évoluer de manière progressive vers la troisième partie axée autour de l'improvisation théâtrale.

Le semestre s'est déroulé en deux phases différentes. Une phase en présentiel du 3 février au 12 mars 2020, et une phase à distance du 16 mars au 29 mai 2020. Cette organisation inédite du semestre découle de l'annonce du confinement obligatoire ainsi que de la fermeture des universités en France à partir 16 mars 2020, due à la pandémie mondiale de COVID 19. De fait, une majeure partie du semestre a été effectuée à distance ce qui a influé sur le choix des activités et sur le déroulement général du programme du cours d'expression théâtrale. En effet, le cœur de l'improvisation théâtrale résidant dans la spontanéité des échanges et des réactions en direct aux propositions des joueurs, la réalisation de ces activités s'en est trouvée très limitée durant la phase à distance du semestre. Par conséquent, la partie qui suit présente les choix d'activités que j'ai effectués lors de la phase en présentiel, puis lors de la phase à distance.

3.1.3 Le choix des activités

Dans le contexte particulier de la crise sanitaire liée au COVID 19, le semestre universitaire a été scindé en deux, une partie du semestre a été réalisé en présentiel, l'autre en distanciel. Cependant, les cours ont été maintenus et il a fallu adapter les activités pour qu'elles puissent être réalisées chacun chez soi. Cette sous-partie présente les activités utilisées pour la réalisation d'objectifs spécifiques liés au développement des compétences théâtrales. Pour chaque objectif, elle présente une ou plusieurs activités types ainsi que la raison de ces choix d'activités.

Pour commencer, le premier objectif de ce cours était d'apprendre à se connaître et de créer une ambiance de groupe dans laquelle chacun pourrait prendre sa place

pour s'exprimer et comprendrait aussi l'importance de l'écoute et du respect. Pour instaurer cet équilibre, j'ai mis en place les activités suivantes lors des premiers cours :

- Les rencontres en déambulation :

Pour commencer à se mettre en action et permettre à chacun d'apprendre au minimum les prénoms des membres du groupe, tout le monde se déplace sur scène sans suivre de sens et en essayant de combler les espaces vides de la scène. La démarche doit être calme et neutre. Lorsque l'enseignant tape dans ses mains, chacun s'arrête et doit parler pendant plus ou moins 20 secondes avec la personne la plus proche de lui. On répète le processus jusqu'à ce que tous les étudiants se soient à peu près parlé une fois.

- Le jeu du « Yah ! » :

Pour dynamiser le corps et la voix ainsi que pour désamorcer les potentielles peurs du ridicule ou du groupe, j'ai instauré le jeu du « Yah ! ». Le groupe se place en cercle à une distance de bras les uns des autres. L'enseignant crie « Yah ! » et lance un geste avec son bras vers le joueur à sa gauche ou à sa droite. Ce joueur doit à son tour faire passer cette énergie en criant « Yah ! » avec le même geste et dans le même sens du cercle. D'autres cris et gestes sont ajoutés au fur et à mesure correspondant à d'autres effets comme changer le sens, sauter un joueur, chanter une petite chanson ou dire un mot au hasard. L'enseignant peut choisir d'arrêter le jeu quand il sent que le groupe est assez énergique, il peut aussi décider de rejouer avec un ton de voix particulier ou une intonation particulière. Par la suite, ce jeu est devenu un rituel de début de séance et chaque semaine un des étudiants devait inventer un cri, un geste et un effet correspondant. Le caractère répétitif et à la fois évolutif de ce jeu permettait à la fois de commencer le cours sur quelque chose de connu et de maîtrisé sans se lasser de l'exercice grâce aux nombreuses règles ajoutées tout au long des semaines.

Dans un second temps, l'objectif du cours était de renforcer la diction et apprendre à rendre un texte vivant. Pour ce faire, nous avons travaillé sur l'expression des émotions et sur la lecture théâtralisée avec entre autres les activités suivantes :

- Les niveaux d'émotions :

Le groupe se place sur scène et déambule de manière neutre et relaxée. L'enseignant explique que la vitesse à laquelle ils marchent représente la vitesse 1. Lorsque qu'il tape dans ses mains, les étudiants doivent marcher à la vitesse 2, c'est-à-dire, plus

énergiquement, mais sans courir. Même consigne pour la vitesse 3, le groupe accélère. Les étudiants doivent maîtriser leur allure pour montrer les nuances de vitesse. On choisit ensuite une émotion comme la joie, la tristesse, la peur, la colère, etc. Tout en marchant, les étudiants doivent exprimer le niveau 1 de cette émotion, c'est-à-dire, visible, mais pas bouleversante. On continue avec les niveaux 2 et 3 tout d'abord sans utiliser de mots. Une fois, l'exercice bien rôdé, chacun peut choisir une émotion et un niveau d'émotion ainsi qu'une vitesse de déplacement. L'enseignant donne alors une phrase courte en exemple qui peut être répétée plusieurs fois comme « Mon chien ! Mon chat ! ». Chacun leur tour, les étudiants doivent utiliser cette phrase pour jouer leur émotion en se déplaçant sur scène. Les autres doivent deviner l'émotion et son niveau d'intensité. Cet exercice permet de travailler sur l'extériorisation des sentiments à travers le verbal et le non verbal.

- La lecture à voix haute :

Avec comme support le texte de la dictée tiré de *Monsieur Papa* de Patrick Cauvin, les étudiants par groupes de deux doivent faire un dialogue en prenant en compte tous les aspects de la théâtralisation : le ton de voix, les intonations, les pauses, les accentuations et la communication non verbale générale. Pour ce faire, le texte est découpé en petites parties qui sont déchiffrées les unes après les autres et lues par l'enseignant de manière théâtralisée. Les étudiants doivent s'exercer par groupes pour proposer une première version de chaque partie du texte avant de se corriger avec l'aide de l'enseignant si nécessaire. Lorsque le texte est maîtrisé entièrement, on joue la saynète devant le groupe. L'intérêt de cette activité est de travailler progressivement plusieurs aspects de la communication non verbale et de se les approprier en se concentrant le plus possible sur ce que l'on peut communiquer sans les mots.

Ensuite, un des objectifs était d'atteindre une certaine aisance scénique, et ce notamment par l'utilisation de techniques d'improvisation théâtrales. Ces dernières permettant de pratiquer sa vivacité d'esprit et sa capacité à réagir rapidement en langue étrangère, les activités permettaient de renforcer à la fois les compétences théâtrales et linguistiques des étudiants. Ces activités favorisaient aussi la prise de confiance en soi par rapport à l'utilisation de son corps et des possibilités qu'il peut offrir sur scène. Voici quelques activités utilisées pendant cette phase du semestre :

- « Tennis verbal ».

« C'est un jeu visant à associer des mots entre eux. Les apprenants doivent penser sans cesse à des mots faisant partie d'une catégorie donnée, puis se les « envoyer » les uns aux autres. Celui qui répète un mot déjà donné ou qui n'arrive pas à en trouver un est éliminé, et quelqu'un d'autre prend alors sa place. »[173] Jeu tiré de la méthode Glottodrama, il précédait le jeu de l'association rimée qui consiste à faire rimer le mot que l'autre joueur donne avec n'importe quel autre mot qui rime puis à redonner un mot qui est lié au mot rimé, mais qui ne se termine pas de la même façon, par exemple : « Joueur 1 : Camion !

Joueur 2 : Camion, Parions, Argent !

Joueur 1 : Argent, … »

Ces jeux de mots en spontané sont des exercices d'improvisation efficaces pour pouvoir rebondir efficacement sur ce que l'autre dit et pour fluidifier les échanges lors de futures activités d'improvisation. Ils encouragent à réagir avec rapidité, sans passer par la traduction dans sa langue natale.

- Les métiers imaginaires

Les étudiants ont une minute pour imaginer un métier qui n'existe pas et doivent le présenter au groupe. Le groupe doit poser des questions pour essayer de faire dire « non » ou de faire refuser une proposition au joueur qui présente. La personne qui pose la question qui obtient un refus ou un non prend la place de celui qui présente et commence à son tour à répondre aux questions. Lorsque tous les joueurs sont passés au moins une fois, ceux qui veulent réessayer ou ceux qui ont peu parlé peuvent remonter sur scène.

- Le « jeu de miroirs »

Activité empruntée à la méthode de J.M. Garcia lors de son module théâtre avec la Cimade, le jeu de miroirs est un jeu à deux ou un joueur est le guide et l'autre le reflet. Le guide bouge ses membres lentement pour permettre au reflet de suivre le plus exactement possible ses mouvements. Cette activité est un moment pour explorer les possibilités de jeu de son corps et pour mimer des choses en voyant directement à quoi cela correspond grâce aux mouvements du joueur reflet. Au bout de quelques minutes, on échange les rôles. Ce jeu peut être décliné en deux groupes de 4 ou 5 joueurs. Chaque groupe a un seul guide et tous les autres joueurs sont des reflets, les deux groupes doivent bouger chacun à leur tour et deviner qui est le guide dans

[173] Nofri C., Drago C., Masella M., Stracci M. (2014) Glottodrama Resource Book. Edizioni Novacultur, Rome. P.64

l'autre groupe. Cette variante permet de renforcer la concentration et l'attention des joueurs.

- Les improvisations mimées

Par groupes de deux, les joueurs reçoivent 3 contraintes de mimes spécifiques à chaque groupe. Les joueurs connaissent en amont les thèmes des contraintes, par exemple, un lieu, un moyen de transport, une relation, de la nourriture, etc. Les groupes reçoivent leurs contraintes et disposent d'une minute de caucus pour trouver des idées. Lorsque la minute se termine, chaque groupe doit présenter son mime à deux sous la forme d'une petite saynète contenant les trois contraintes, les autres joueurs-spectateurs doivent deviner de quoi il s'agit.

Lors de la seconde partie du semestre qui s'est déroulée à distance, j'ai pu reprendre certaines activités de ces trois principaux objectifs grâce à l'application pour smartphone WhatsApp. Cette application permet de partager des messages écrits, des enregistrements audios et des vidéos. Par conséquent, cette application est devenue un outil de partage des consignes, des exemples d'activités et des activités en elle-même. De plus, toutes les semaines, la conversation du groupe de la classe était alimentée par les productions des étudiants. Cependant, puisque la notion de spontanéité et de réaction en direct était plus limitée due à ce contexte particulier du confinement, il a fallu adapter le reste des activités pour la fin du semestre. Tout d'abord, j'ai choisi de reprendre chaque objectif sous la forme de production en autonomie en vidéo ou en audio.

Dans un premier temps, nous avons retravaillé sur la lecture à voix haute en nous concentrant uniquement sur le ton, les accentuations et les pauses pour produire un enregistrement audio de chacun sur WhatsApp. Ce format de production permettait aux étudiants de ne se concentrer que sur leur voix ce qui a permis de se libérer du poids du regard du groupe. Ce travail a aussi permis de faire la transition avec le dernier objectif du semestre : construire et jouer un personnage. Pour commencer, nous avons continué le travail sur la voix de manière un peu différente. Pour travailler sur la voix uniquement, j'ai aussi mis en place l'activité suivante :

- « Le tic de langage »

J'ai emprunté cette activité à ma collègue Marie-Noëlle Cocton qui l'a mise en place avec un groupe d'étudiants B2/C1 lors de son cours d'expression théâtrale au CIDEF. L'enseignant donne comme consigne de regarder une vidéo sur les différents timbres

de voix[174] puis de s'exercer à répéter une phrase courte avec trois voix différentes. Les étudiants peuvent s'aider d'une liste de tics de langage, par exemple : « une voix de femme ou d'homme, une voix un peu chevrotante (pour une personne âgée), un rythme de voix plus ou moins rapide, un problème de langage (bégaiement, hésitation, accent, zozotement, chuintement, etc.) »[175]

Dans un second temps, nous avons travaillé sur les déplacements et le corps. Pour ce faire, les exercices devaient être filmés et envoyés sur le groupe WhatsApp. Certaines activités mises en place à ce moment du semestre sont aussi tirées du programme de cours de Marie-Noëlle Cocton pour l'expression théâtrale du groupe B2/C1.

- La bulle

Les étudiants se placent debout, les bras le long du corps. Ils imaginent qu'ils sont à l'intérieur d'une bulle et en touchent les bords avec leurs mains, leurs jambes et définissent les limites de la bulle avec leur corps.

- « Le fil invisible »[176]

Les apprenants doivent déambuler dans la pièce de manière neutre et détendue. Puis ils doivent choisir un endroit de leur corps en imaginant qu'un fil invisible y est attaché, il peut s'agir de n'importe quelle partie du corps. Ils doivent ensuite se déplacer comme si le fil les tirait par cette partie du corps, ce qui amène des démarches particulières. Ils se filment lorsqu'ils ont choisi leur démarche préférée et le groupe doit dire à quel type de personnage leur fait penser cette démarche : aristocrate, personne âgée, escrimeur, etc.

Finalement, le travail s'est poursuivi sur la création de personnages en abordant les grimaces et les mimiques pour rendre les personnages plus vivants et uniques. Pour ce faire, j'ai une fois de plus suivi le programme de madame Cocton.

- « Les grimaces »[177]

---

[174] Vocallegra (16 avril 2018) *Comment distinguer voix de poitrine, voix de tête, voix de gorge et voix de nez ?* [youtube] consulté le 12/08/2020 sur : https://www.youtube.com/watch?time_continue=7&v=0trS_CJaMhs&feature=emb_logo
[175] Cocton, M. N. Cours d'Expression Théâtrale sur Chamilo, plateforme en ligne.
[176] Idem
[177] Idem

L'enseignant envoie des photos de son visage déformé par différentes grimaces. Les étudiants doivent à leur tour explorer devant leur miroir ou leur ordinateur les possibilités de leur visage en expérimentant plusieurs grimaces. Ils en choisissent trois, qu'ils envoient sur le groupe WhatsApp en photo et chacun doit commenter à quel type de personnages les grimaces leur font penser.

La réalisation finale de cet objectif est une vidéo de présentation du personnage que chaque étudiant a créé. Ils doivent se présenter à la première personne et rester dans leur rôle en montrant leur façon de se déplacer, leur gestuelle, leurs mimiques et grimaces ainsi que leur timbre de voix.

3.2 Mise en place des activités

3.2.1 Le déroulement d'une séance

3.2.1.1 Les cours en présentiel

Lors de ce semestre, les cours d'expression théâtrale étaient découpés en trois créneaux d'une heure chacun. Le déroulement d'une séance s'organisait dans la mesure du possible en quatre temps.

Pour commencer, les séances débutaient par une activité rituelle pour s'échauffer physiquement et vocalement ainsi que pour se préparer à interagir avec les autres et à les écouter. Il pouvait s'agir d'un jeu comme le « Yah ! », ou d'un exercice de déambulation sur la scène avec des contraintes qui s'ajoutaient progressivement. Une fois cette activité de dynamisation effectuée, l'échauffement se poursuivait en fonction de l'activité principale de la séance pour se concentrer sur les aspects travaillés dans la séance, par exemple : la voix, le corps, la spontanéité, etc. J'ai choisi de développer cette phase en deux temps, car elle remplit plusieurs objectifs. Cette phase d'échauffement était tout d'abord essentielle pour se mettre dans un bon état d'esprit et se dynamiser. Elle était aussi l'introduction à l'activité et devait permettre de se sentir à l'aise et impliqué dans le moment présent. Finalement, elle était aussi le moment pour se remettre en esprit l'aspect mécanique de l'activité à suivre en s'échauffant précisément sur ce qui allait être utile pour la suite de la séance. Cette phase durait entre 10 et 12 minutes.

Dans un second temps, l'activité principale du cours s'axait sur l'objectif en cours de réalisation. Elle se déroulait généralement sous la forme de jeux de théâtre par groupes de deux ou trois, en demi-groupes ou en classe entière. Les activités se déroulaient en plusieurs temps : la découverte du document ou de la consigne, puis le travail par petits groupes ou demi-groupes, et enfin le jeu avec ou devant le reste de la classe. C'est la phase d'expérimentation et de jeu, elle permet aux étudiants de proposer leur interprétation d'un texte, de jouer ensemble et d'improviser. Cette phase durait entre 35 et 45 minutes.

La troisième phase est une phase de retours sur les productions des étudiants effectuée en grand groupe pendant laquelle l'enseignant et les étudiants partagent ce qui peut être amélioré et ce qu'il est important de garder. C'est le moment de

commenter de manière bienveillante le travail de chacun pour en faire ressortir les aspects positifs et les points sur lesquels travailler. Cette phase dure entre 5 et 7 minutes.
Finalement, si la durée du cours le permet, une deuxième phase de jeu est effectuée pour intégrer les retours du groupe et s'approprier les connaissances découvertes et les compétences travaillées pendant la séance. C'est un bon moyen de clôturer la séance sur une note positive et dynamique.

3.2.1.2 Les cours à distance

Pendant la partie du semestre effectuée à distance, les cours se divisaient en deux créneaux par semaine pendant lesquels les consignes de travail étaient données et équivalaient à une heure et demie de travail par créneau. Chaque semaine, les consignes étaient données le lundi et le vendredi sur la conversation WhatsApp du cours d'expression orale. Ces créneaux étaient aussi des temps réservés pour poser des questions ou réagir aux consignes ou aux travaux des autres étudiants. Si les étudiants le voulaient, ils pouvaient m'appeler en audio ou en vidéo pour échanger ou partager des idées de réalisation ou demander des conseils par rapport au travail demandé. De manière générale, les étudiants travaillaient chacun de leur côté, mais pouvaient, selon les exercices, s'appeler pour travailler par deux. L'organisation des consignes était la même que celle des séances en présentiel et incluait un échauffement et une réalisation, effectués à la maison, des retours par écrits sur la conversation WhatsApp et un rejeu partagé lui aussi sous forme d'audios ou de vidéos sur l'application.

3.2.2 La conception d'une évaluation

Le cours d'expression théâtrale étant basé sur des objectifs plus communicationnels et théâtraux que linguistiques, l'évaluation de la progression des étudiants ne pouvait pas se faire selon les mêmes critères. Certaines compétences et connaissances se recroisent avec celles travaillées dans un contexte d'enseignement plus classique, mais comme évoqué précédemment, le cours d'expression théâtrale est un cadre où

les étudiants apprennent à communiquer en français et pas seulement à parler en français. Pour pouvoir définir ce qu'il était important d'évaluer, j'ai suivi le fonctionnement du travail de Marie-Noëlle Cocton, qui m'a guidé dans la rédaction du syllabus de mon cours et par extension, dans la préparation des évaluations. Pour reprendre ses mots, j'ai essayé d'« impliquer les apprenants de FLE dans l'évaluation et l'autoévaluation en cours d'expression théâtrale »[178].

Dans un premier temps, j'ai mis en place dans les cours un temps de retour réflexif sur la phase de jeu pendant laquelle les étudiants étaient amenés à « formuler verbalement des critiques constructives pour une appréciation du jeu, des personnages en jeu, de la qualité du spectacle, de la chute et des idées nouvelles. »[179] Bien qu'il n'y ait pas de note à l'issue de ce processus, les retours constructifs de chacun permettaient aux étudiants de prendre conscience de leurs erreurs pour les corriger et de prendre confiance en eux grâce aux approbations du groupe.

Dans un second temps, j'ai instauré un temps avec les étudiants pour définir les critères d'évaluation pour les évaluations formatives. Cela permettait à la fois de préparer l'évaluation, mais aussi de faire un bilan de ce qu'ils avaient appris pendant les cours. À travers cette préparation de l'évaluation, les étudiants pouvaient dédramatiser cet aspect de l'apprentissage qui peut parfois être intimidant. Les critères variaient en fonction des compétences travaillées pendant les activités et ils étaient spécifiques à ces compétences. Par exemple, pour le travail effectué sur la lecture théâtralisée d'un dialogue, les étudiants et moi-même avons décidé qu'il était important d'évaluer la prononciation claire du dialogue, le rythme (pauses et élisions) et les intonations. À ces critères communicatifs s'ajoutait l'évaluation de l'appropriation du texte avec l'expression des émotions et des sentiments véhiculés par le texte.

---

[178] Cocton, M-N. (2015). « Impliquer les apprenants de FLE dans l'évaluation et l'autoévaluation en cours d'expression théâtrale », dans Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues – Témoignages, enjeux, perspectives. Revue Lidil n°52. pp.107- 127 ; Editions LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble 3 et ESPE Grenoble.

[179] Idem

Test de Lecture à voix haute **Nom: Prénom:**		/20
Prononciation/ Rythme		/5
Intonations		/5
Émotions/Sentiments		/5
Note des pairs		/5

Finalement, comme le montre le tableau ci-dessus, j'ai aussi décidé d'attribuer une partie de l'évaluation aux étudiants. Chacun devait noter un de leurs pairs sur ces mêmes critères, de manière à limiter la subjectivité et à les impliquer aussi dans cette évaluation pour éviter de tomber dans « l'écueil de la subjectivité »[180]. En effet, l'évaluation peut être influencée par beaucoup de paramètres extérieurs à la production des étudiants, l'enseignant pouvant être dans une certaine mesure « rebuté par un accent pour lui non familier quand l'élève s'exprime avec des phrases complètes, bien construites, qui démontrent la richesse de son vocabulaire et la qualité de sa syntaxe. »[181] Pour cette raison, j'ai essayé d'impliquer au maximum les étudiants dans leurs évaluations, de manière à multiplier les points de vue pour rendre la partie notée des évaluations plus juste.

- [180] Denat, N. (2016) Enseignement du Français Langue Étrangère par les pratiques théâtrales: Élaboration et mise en place d'un dispositif d'évaluation alliant compétences théâtrales et compétences langagières. Université de Lille 3. P.28

[181] Idem

3.3 Retours sur l'expérience en classe

3.3.1 Les difficultés et les points positifs

Cette expérimentation lors du cours d'expression théâtrale a été un bon point de départ pour la mise en place d'un dispositif complet dans le futur, car elle m'a permis de constater certaines difficultés ainsi que certains points positifs lors de son déroulement. Cette sous-partie présentera ces différents points d'intérêt pour permettre de dégager ce qu'il reste à améliorer et ce qu'il faut garder de cette perspective d'adaptation. Dans un premier temps, elle abordera les difficultés rencontrées par l'enseignant, par les étudiants et les limites de cette expérimentation tant en contexte présentiel que lors des cours à distance. Puis, elle fera un bilan des points positifs et des apports de ce cours pour les étudiants.

Tout d'abord, la première limite à laquelle le groupe a été confronté est celle du nombre d'étudiants. En effet, lors de la présentation du cours d'expression théâtrale, plus d'une vingtaine d'étudiants était présente, ce qui m'a obligé à scinder la classe en petits groupes. Dès lors, il a fallu passer dans certains groupes pour les aider à s'impliquer dans l'activité et à générer une énergie de groupe. Le grand nombre d'étudiants a selon moi joué un rôle inhibant pour la prise de confiance des étudiants, à cause de la pression du regard des autres et de la peur du jugement. Heureusement, cette difficulté ne s'est pas fait ressentir par la suite, car le nombre d'étudiants s'étant inscrits était plus limité.

La seconde difficulté rencontrée lors de ce semestre a été la nécessité pour les étudiants de se raccrocher à l'écrit. Lors des phases de jeu, le vocabulaire et les structures linguistiques utilisés par certains requéraient souvent un retour pour les corriger ou pour les expliquer au groupe. Dans ces moments de retours réflexifs, il était fréquent que les étudiants demandent d'épeler ces termes. La difficulté se ressentait ici du point de vue matériel, puisque l'auditorium dans lequel le cours se déroulait n'était pas équipé de tableau pour écrire ces termes. Cette limite matérielle a été en début de semestre une source de frustration pour certains, car bien que les objectifs du cours ne soient pas nécessairement linguistiques, ils voulaient pouvoir se souvenir du vocabulaire utilisé. Par conséquent, j'ai emprunté un tableau roulant pour la fin du semestre, ce qui a permis de limiter les frustrations liées aux lacunes linguistiques de

certains. Par la suite, le tableau est même devenu un outil de régulation des commentaires et des questions, puisque les étudiants savaient que l'on pourrait revenir sur ces termes lors des phases de retours réflexifs et qu'ils pourraient les écrire et les conserver.

Une autre difficulté majeure a été le passage des cours en présentiel aux cours à distance. Le cours d'expression théâtrale reposant en majorité sur les temps de jeu théâtral et de retours réflexifs, il m'a paru compliqué de retrouver ces composantes essentielles à la réalisation des objectifs du cours dans un modèle de classe en ligne. Une fois de plus, j'ai reçu l'aide de Marie-Noëlle Cocton avec qui je me suis entretenu et qui a accepté de me donner accès à son programme de cours en ligne sur la plateforme LMS (Learning Management System) Chamilo. Pour ma part, j'ai utilisé comme outils pour mon cours la plateforme Microsoft Teams et l'application WhatsApp. J'ai ensuite remanié mon programme pour qu'il soit réalisable à distance en y incluant notamment des activités préparées par madame Cocton. Dans une certaine mesure, j'ai réussi à garder un temps de jeu, via les vidéos, les audios et les photos envoyées sur la conversation WhatsApp aux autres étudiants et à moi-même et un temps de retours réflexifs grâce aux commentaires écrits par rapport aux travaux de chacun.

Malgré tout, ces outils n'ont parfois pas permis à tous les étudiants du groupe de s'impliquer autant que dans la classe. Des étudiants qui étaient moteurs en classe se sont retrouvés plus passifs pour cause de limites matérielles comme un accès limité à internet ou des difficultés à se connecter au réseau Teams. Pour eux, j'envoyais aussi le travail par courriel pour m'assurer qu'ils le reçoivent, mais le partage des travaux en retour était plus limité.

Au niveau des points positifs de cette expérimentation, la première évolution flagrante que j'ai remarquée chez les étudiants a été le développement de leur spontanéité à l'oral. Lors des activités rituelles et au cours de certains exercices visant à travailler sur les associations d'idées et de mots, j'ai pu constater une diminution du temps de réflexion pour répondre rapidement aux situations. Pour donner un exemple concret, l'activité des associations de mots rimées représentait pour certains une vraie difficulté en début de semestre, mais elle est devenue un jeu plaisant au fur et à mesure que les échanges de mots se fluidifiaient, si bien qu'il était difficile de terminer l'activité. Ce changement s'est aussi fait ressentir lors d'autres activités et même au niveau des

échanges entre les étudiants et avec moi-même, dans lesquels certains étudiants faisaient des blagues en français.

Ce constat dépend aussi d'un autre point d'amélioration : l'aisance et l'implication au sein du groupe. En effet, la confiance qui s'est créée dans le cours au fil du semestre a permis à tous les étudiants de se faire entendre dans le groupe et de créer ensemble. Lors des travaux en petits groupes, les étudiants n'hésitaient pas à changer de partenaires régulièrement. De plus, cette confiance qui s'est instaurée a favorisé des échanges de qualités sur les performances de chacun. Bien qu'il faille encourager tout le monde à donner un retour, la pertinence de ces derniers s'est fait ressentir de plus en plus, car les étudiants étaient à l'aise pour les partager et pour les recevoir. Les étudiants se sont progressivement investis dans leur apprentissage commun en s'entraidant et en faisant vivre le groupe par leurs échanges.

La partie du semestre à distance a aussi été un cadre d'amélioration pour la formation des étudiants. Bien que le changement brutal de fonctionnement des cours ait été un facteur de déstabilisation pendant le semestre, les cours à distance ont aussi apporté des outils et des conditions favorables à l'apprentissage.

Tout d'abord, le confinement m'a poussé à diversifier les outils et les formats de productions théâtrales. En utilisant l'application WhatsApp, je me suis rendu compte de la variété des formats possibles. Le partage des photos, des enregistrements audios et des vidéos permettait de se focaliser plus précisément sur les aspects importants des travaux. Par exemple, pour les travaux de lecture à voix haute, nous nous sommes concentrés beaucoup plus sur la voix, le timbre et les intonations, par conséquent, le format audio permettait ici de s'enregistrer pour se réécouter et pour pouvoir refaire si nécessaire, ce qui n'était pas forcément possible en présentiel. De même pour le travail sur les grimaces ou les mimiques, les étudiants avaient un aperçu direct de leur travail et pouvaient ainsi s'autocorriger et s'entraîner pour atteindre le résultat souhaité.

De plus, chacun travaillant depuis chez soi, le cadre familier et l'absence de public en direct rendaient les productions moins stressantes, car ces facteurs permettaient non seulement de mieux maîtriser le résultat final de sa production, mais elle était aussi effectuée dans un cadre ou les étudiants se sentaient forcément à l'aise puisqu'ils étaient à la maison. Ce cadre a aussi permis d'inclure aux activités la notion de gestion d'accessoires qui pouvaient être mimés ou réels et s'accompagner de

déguisements pour donner de la profondeur aux personnages créés, mais aussi pour prendre du plaisir à jouer ces personnages.
Finalement, les appels avec un seul étudiant à la fois favorisaient les retours personnalisés, ce qui permettait d'être plus précis et de ne pas avoir à faire ces retours devant tout le groupe. Ces moments plus personnels ont permis de prendre un peu plus le temps de partager sur les ressentis de chacun par rapport à cette situation exceptionnelle et aussi par rapport au cours, ce qui n'aurait pas été facile à mettre en place dans la classe avec un temps plus limité. Puisque le travail pouvait être effectué tout au long de la semaine, chacun gérait son emploi du temps comme il le voulait et se concentrait lors des appels sur les questions et les remarques importantes pour lui.

3.3.2 Les améliorations possibles

À la lumière de mon expérimentation en cours d'expression théâtrale et de mes recherches sur les méthodes actuelles d'enseignement des langues étrangères par le théâtre, cette sous-partie permet de conclure en évoquant les améliorations possibles pour une future mise en place de méthode incluant de l'improvisation théâtrale dans mon contexte d'enseignement.

À l'avenir, je pense adopter un fonctionnement dans le cours plus proche de l'organisation d'une unité Glottodrama. En effet, j'essaierai dans un premier de clarifier l'input. Par exemple, pour une lecture théâtralisée à deux, j'impliquerai un collègue pour enregistrer une version avec moi, de manière à montrer ce qu'il est possible de faire. Cela permettrait de gagner du temps en évitant la confusion par rapport aux attentes et aux objectifs de l'activité. Ensuite, je reprendrai la structure du cours avec une phase de jeu, un retour sur les techniques théâtrales et sur l'aspect linguistique et un rejeu. Même si cela implique d'accélérer un peu le rythme du cours, j'aimerais systématiser la phase de rejeu, car il m'a semblé, quand j'ai eu le temps de le faire, que cette phase permettait de bien fixer les acquis de la séance.

Une autre amélioration que j'aimerais apporter à un potentiel dispositif en cours d'expression théâtrale serait d'intégrer plus rapidement au cours du semestre des

activités et des jeux d'improvisation théâtrale. Ces activités, bien qu'intimidantes pour certains ont été lors de la phase en présentiel, les activités lors desquelles les progrès des étudiants étaient les plus flagrants. D'une séance à une autre, leur créativité et leur spontanéité se révélaient à travers ces jeux, je pense donc qu'il serait intéressant de les intégrer tôt dans le programme, car ils permettraient d'atteindre plus rapidement ce lâcher-prise dont parle Marjorie Nadal dans l'entretien que j'ai mené avec elle.

De plus, je pense qu'il serait intéressant d'adapter certaines activités à d'autres cours, notamment le cours d'expression orale. Les objectifs du cours d'expression théâtrale et d'expression orale sont relativement similaires, bien que le cours d'expression orale suive de plus près le programme des cours de langue. Cependant, c'est aussi un moment favorable pour la mise en place d'activités ludiques et dynamiques, puisqu'il ne nécessite pas la prise de note ou le recours à l'écrit. Par conséquent, il semble possible d'inclure des jeux d'improvisation théâtrale à ce cours.

Finalement, au niveau de la structure du semestre, j'aimerais pouvoir proposer dans le cours d'expression théâtrale la possibilité de créer un spectacle comprenant des parties improvisées. De la même manière que les méthodes analysées, je pense que la perspective d'une performance de groupe devant un public ajouterait au cours une dimension concrète, l'incluant de fait dans une démarche plus actionnelle avec un but clair en fin de semestre. De plus, cela permettrait aussi de faire comprendre aux étudiants la possibilité de jouer sans forcément avoir répété chaque phrase du spectacle. Cette notion de réalisation finale de groupe pourrait aussi s'appliquer à un format de cours à distance, en compilant des capsules vidéo ou audio réalisées par le groupe. Elle pourrait ensuite être partagée par les étudiants aux personnes de leur choix et conservée comme un souvenir du travail accompli durant le semestre et des progrès effectués par chacun.

Synthèse

La partie trois rend compte des prémices de mes expérimentations. Dans un premier temps, elle présente l'origine de ma démarche pour en arriver à ces tests. Ces derniers découlent d'abord de mon goût pour la pratique de l'improvisation et de ma curiosité pour ce genre de théâtre. Cette curiosité m'a naturellement amenée à me questionner quant à l'adaptation de cette pratique dans l'enseignement/apprentissage des langues, qui est le cœur de ma formation en master. Mes recherches sur l'existence de ce genre d'adaptation m'ont fait découvrir de nombreuses méthodes qui m'ont beaucoup inspiré professionnellement et m'ont donné envie d'expérimenter certaines réalisations dans mon contexte d'enseignement. Ce contexte, ce sont les cours d'expression théâtrale réalisés de mars à juin 2020 au sein du CIDEF, centre de langue de l'Université Catholique de l'Ouest. Le public de ce cours était des étudiants de nationalités variées : Chinois, Vietnamiens, Japonais, Américains ou encore Brésiliens. Ils avaient tous le niveau B1 du CECRL et avaient choisi ce cours comme option de 3 heures par semaine. Cette partie justifie aussi de mes choix d'activités en en présentant quelques exemples ainsi que leur utilité dans la formation.

Dans un second, temps, la partie insiste plus précisément sur la façon dont se déroule un cours, avec les différents temps au sein des séances. Elle évoque aussi le passage aux cours à distance ainsi que les ajustements que celui-ci a nécessités au niveau du programme de cours et du format des réalisations. Elle montre l'importance de l'implication des étudiants dans les activités et dans les évaluations, notées ou non, tout au long du semestre.

Enfin, elle présente mon analyse de ces expérimentations en faisant le point sur les difficultés rencontrées, les limites du programme mis en place et les aspects positifs de cette expérimentation. Elle conclut avec les axes d'améliorations, en vue de la réalisation d'un dispositif plus conséquent à l'avenir.

Conclusion

Pour conclure, je commencerai par rappeler la problématique et les questions qui ont orienté la rédaction de ce mémoire. **Dans quelles mesures l'improvisation théâtrale est-elle un outil viable à l'enseignement/apprentissage des langues ?**

Les hypothèses qui découlent de cette problématique sont les suivantes :

- L'improvisation théâtrale est un outil peu connu et secondaire dans les pratiques actuelles.
- L'improvisation théâtrale favorise le développement des compétences communicationnelles des acteurs et des apprenants.
- L'improvisation théâtrale peut être utilisée comme support principal d'une formation en langue étrangère.

À travers mes recherches et mes expérimentations effectuées dans le cadre de ce mémoire, je suis en mesure de valider certaines de mes hypothèses. Tout d'abord, l'improvisation théâtrale est outil répandu dans les méthodes d'enseignement des langues par le théâtre. Son utilisation est fréquemment mentionnée dans toutes les méthodes analysées et à des fins différentes. Que ce soit au moment de l'échauffement, en tant qu'activité ou exercice, les jeux d'improvisations sont nombreux. Ensuite, l'improvisation théâtrale favorise effectivement le développement des compétences communicationnelles. Viola Spolin en fait un outil pour la formation des acteurs, de nombreuses entreprises y ont recours pour fluidifier les échanges entre leurs collaborateurs, mais surtout, les résultats des formations en langues sont probants : les progrès des apprenants dans les méthodes utilisant le théâtre sont notables. En revanche, l'improvisation théâtrale n'y est jamais l'outil majoritaire, bien qu'elle fasse toujours partie du programme. D'après mes recherches, il est désormais possible de répondre à ma question centrale de recherche. L'improvisation théâtrale est effectivement un outil viable à l'enseignement/apprentissage des langues lorsqu'elle fait partie d'un programme reposant aussi sur des techniques théâtrales non improvisées. De plus, il faut que ce programme intègre une partie d'enseignement linguistique classique, ou du moins qu'il soit effectué en parallèle d'un cours de langue, de manière à donner aux apprenants les outils pour jouer. Un environnement isolé et calme équipé d'un espace de jeu est aussi un outil essentiel à

la mise en place d'activités d'improvisation théâtrale. Finalement, bien que ces conditions soient vraies pour les activités de théâtre non improvisé et de théâtre d'improvisation, l'enseignant ou le formateur doit faire preuve de bienveillance et essayer de limiter le rapport hiérarchique pour obtenir un cadre favorable à la création sans jugement.
À l'avenir, j'aimerais pouvoir mettre en pratique ces découvertes à la lumière de ma première expérimentation. De plus, il sera intéressant d'observer l'évolution des pratiques théâtrales dans ce milieu, aux vues de la multiplication des offres de cours à distance due à la crise sanitaire. Bien qu'une partie des activités d'expression théâtrale soit plus compliquée à mettre en place, cette pratique est loin d'être obsolète. Si la pandémie mondiale met au défi la créativité des enseignants de langues étrangères, l'expression théâtrale est un outil si malléable qu'elle sera sans doute d'actualité dans les futurs programmes de cours en ligne.

Finalement, en plus de m'avoir permis de répondre à mes hypothèses, ce travail m'a apporté des outils et des pistes d'exploration professionnelles que je n'aurais pas soupçonnés trouver. L'analyse des méthodes m'a fait découvrir d'autres façons d'organiser un atelier théâtre avec un public en langue étrangère et m'a donné l'envie d'essayer de mettre en pratique, dans mes futurs cours, des activités et des formats de cours nouveaux. Du point de vue personnel, ce mémoire s'est révélé être un défi qui m'a demandé de faire preuve de rigueur. Cela m'a permis de prendre du recul sur mon travail en tant qu'enseignant de français langue étrangère, notamment par rapport à ma gestion des évaluations et à la façon d'impliquer les étudiants dans leur apprentissage. De plus, la rédaction de ce mémoire m'a fait relativiser par rapport au travail de recherche. Je pensais qu'il s'agirait seulement d'un travail long et fastidieux, mais j'y ai trouvé de la satisfaction lors de la rédaction, et j'ai pu assouvir ma curiosité sur des sujets qui me tiennent à cœur, ce que je n'aurais pas naturellement fait par moi-même.

Bibliographie

- Abirached R., eu.universalis.fr: Commedia dell'arte. Consulté le 14/01/20 sur : https://www.universalis.fr/encyclopedie/commedia-dell-arte/
- Act'inThéâtre, La différence entre Match et Cabaret d'Improvisation. Consulté le 10/08/20 sur : http://actintheatre.com/fr/difference-entre-cabaret-match-dimprovisation
- Bachman C., Lindenfeld J., Simonin J. (1981). *Langage et communications sociales*. CREDIF, Hatier
- Berard, E. (1991). *L'approche communicative*. Paris: CLE International
- Boal, A. (2014). *Théâtre de l'opprimé*. Paris: La Découverte
- Bouton, V. L'improvisation Théâtrale pour se sentir mieux au travail ? Consulté le 10/08/20 sur : https://regards-pluriels-haut-potentiel.com/improvisation-theatrale-bienfaits-surdoue/
- Canale, M., Swain, M. (1980). « *Theoretical bases of communicative approches to second language teaching and testing », in Applied Linguistics,* vol.1, n°1
- Cocton, M-N. (2015). « Impliquer les apprenants de FLE dans l'évaluation et l'autoévaluation en cours d'expression théâtrale », dans Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues – Témoignages, enjeux, perspectives. Revue Lidil n°52. pp.107- 127 ; Editions LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble 3 et ESPE Grenoble.
- Compagnie Rochelaise d'Improvisation Créative, Catch Impro. Consulté le 10/08/20 sur : https://lacric.net/catch-dimpro/
- Compagnie Rochelaise d'Improvisation Créative, Deus Ex Machina. Consulté le 10/08/20 sur : https://lacric.net/deus-ex-machina/
- Comundi Compétences, Objectifs du Théâtre en entreprise. Consulté le 10/08/20 sur : https://www.comundi.fr/formation-competences-relationnelles-et-savoir-etre/formation-theatre-d-entreprise-a-vous-de-jouer.html
- Conseil de l'Europe. Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'éducation, Division des Langues de Strasbourg (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier
- CUQ, J. P., GRUCA I. (2005) L'approche communicative : de 1980 à aujourd'hui. In : Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Editorial: PUG

- Denat, N. (2016) Enseignement du Français Langue Étrangère par les pratiques théâtrales: Élaboration et mise en place d'un dispositif d'évaluation alliant compétences théâtrales et compétences langagières. Université de Lille 3.
- Derouck, M. Pourquoi l'Impro ? Consulté le 10/08/20 sur : https://lamauricecompagnie.fr/
- Handley, M. (2004). The Lord Chamberlain Regrets…: A History of British Theatre Censorship. London, England: British Library.
- Hymes Dell H. (1972) : On Communicative Competence, in Sociolinguistics. JB Pride et Holmes
- -Jacoponi T., Reckmann B. (17 avril 2013) *Glottodrama, apprendre les langues par le théâtre. De la pratique à l'étude de cas* [vidéo en ligne] Consulté le 10/08/20 sur :https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/recherche/video/2984-glottodrama-apprendre-les-langues-par-le-theatre-de-la-pratique-a-letude-de-cas/
- Johnstone, K. (2002). Impro for storytellers. London: Faber & Faber.
- Kolinkis, Ce que nous apportons. Consulté le 10/08/20 sur : https://kolinkis.com/fr/improvisation-en-entreprise/
- Labrousse A., Atellanes Théâtre, in encyclopedie/universalis.fr consulté le 14/01/20 sur : https://www.universalis.fr/encyclopedie/atellanes-theatre/
- Laurens V. (2005) Théâtre et apprentissage du français. Expériences de formations avec des adultes primo-arrivants en France. La Cimade, Service Formation
- La Ligue d'Improvisation Belge Professionnelle, Les Fautes. Consulté le 10/08/20 sur : https://ligueimpro.be/#fautes
- -Nofri C., Drago C., Masella M., Stracci M. (2014) *Glottodrama Resource Book.* Edizioni Novacultur, Rome.
- Puren C. (2006) De l'approche communicative à la perspective actionnelle in Le Français dans le Monde n°347. Paris : FIPF CLE-International
- Revue Caucus, L'impro en plus de 20 secondes, Deus Ex Machina. Consulté le 10/08/20 sur : https://www.caucus.fr/deus-ex-machina/
- Sand M., (1860) Masques et bouffons (comédie italienne), Paris, Michel Lévy frères,
- Second City, Paul Sills. Consulté le 10/08/20 sur : https://www.secondcity.com/people/paul-sills

- Spolin, V. (2017). Improvisation for the theater. Eastford: Northwestern University Press
- Stanislavskiĭ, K., & Antonetti, C. (2012). La construction du personnage. Paris: Pygmalion.
- Stanislavskij, K., & Vilar, J. (2001). La formation de l'acteur. Paris: Payot & Rivages.
- TOU.TV, Tout le monde en parlait (2009). Histoire de l'improvisation 1977-2007 (1/3) [Youtube] Consulté le 10/08/20 sur : https://www.youtube.com/watch?v=aTAfMTTcBeo&t=405s
- TOU.TV, Tout le monde en parlait (2009). Histoire de l'improvisation 1977-2007 (2/3) [Youtube] Consulté le 10/08/20 sur : https://www.youtube.com/watch?v=Q7PYLJ-jPKc&t=2s
- TOU.TV, Tout le monde en parlait (2009). Histoire de l'improvisation 1977-2007 (3/3) [Youtube] Consulté le 10/08/20 sur : https://www.youtube.com/watch?v=nM7PJhrzkCk
- Théâtre de la LNI, Règlements Officiels. Consulté le 10/08/20 sur : https://www.lni.ca/matchdimpro/regles-officielles

Index

Acteur, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 32, 34, 39, 41, 47, 49, 52, 57, 60, 61, 82, 84, 99, 102

Apprentissage, 1, 3, 15, 16, 21, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 80, 84, 86, 90, 94, 97, 98, 102, 103

Enseignement, 1, 3, 1, 15, 22, 28, 29, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 55, 57, 58, 60, 62, 66, 68, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 95, 98, 102, 103

Improvisation théâtrale, 1, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 51, 52, 53, 54, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 83, 84, 85, 95,97, 98, 99, 102, 103

Théâtre, 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 36, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 84, 88, 95, 97, 98, 99, 102, 103

Table des matières

Introduction 2
1.Le théâtre d'improvisation : Définitions et évolutions des pratiques..... 4
1.1 Les racines de l'improvisation à travers les âges. 4
1.1.1 La Commedia dell' Arte et ses origines antiques 4
1.1.2 Le XXème siècle et la naissance du théâtre d'improvisation moderne... 7
1.2 Un renouveau pour la culture populaire 10
1.2.1 Une liberté contestée en Grande-Bretagne 10
1.2.2 La naissance d'un nouveau sport au Canada 13
1.3 Définitions générales du « théâtre d'improvisation » 17
1.3.1 Les valeurs véhiculées par le théâtre d'improvisation 17
1.3.2 Les formes actuelles d'improvisation théâtrale 23
1.4 L'improvisation comme outil didactique de la formation 29
1.4.1 La didactique de la formation de l'acteur 29
1.4.2 L'improvisation au cœur des formations 32
Synthèse 35
2. L'adaptation du théâtre d'improvisation dans l'enseignement/apprentissage des langues dans les méthodes contemporaines 37
2.1 Des courants pédagogiques contemporains favorables 37
2.1.1 L'approche communicative 37
2.1.2 La perspective actionnelle 40
2.2 Le théâtre d'improvisation dans les méthodes actuelles 45
2.2.1 Le choix des méthodes 45
2.2.2 Présentation des méthodes choisies 47
2.2.3 Les composantes et prérequis à la mise en place des formations..... 59
2.2.4 La place de l'improvisation théâtrale dans les formations 62

2.3 Analyse des méthodes présentées 69
2.3.1 Les apports du théâtre d'improvisation à l'enseignement/apprentissage des langues 69
2.3.2 Les limites du théâtre d'improvisation dans l'enseignement/apprentissage des langues et les obstacles à sa mise en place. 72
Synthèse 76
3. Perspectives d'adaptation des méthodes contemporaines en classe au CIDEF 77
3.1 Explication de la démarche 77
3.1.1 L'origine de ma démarche 77
3.1.2 Le contexte d'expérimentation 79
3.1.3 Le choix des activités 82
3.2 Mise en place des activités 89
3.2.1 Le déroulement d'une séance 89
3.2.2 La conception d'une évaluation 90
3.3 Retours sur l'expérience en classe 93
3.3.1 Les difficultés et les points positifs 93
3.3.2 Les améliorations possibles 96
Synthèse 98
Conclusion 99
Bibliographie 101
Index 104
Table des matières 106
Annexes I

Annexes

Annexe 1

Transcription entretien avec Marjorie Nadal : Théalingua.

-Quelle est l'importance de l'improvisation dans votre structure ?

On a au cœur du métier des cours de français par le théâtre, et l'impro est une partie de ce que l'on fait. Ce qu'on a développé comme méthodologie avec le temps c'est une démarche de création collective. En fait, cette démarche de création part des situations d'improvisation autour de thèmes qui nous sont donnés par l'enseignant ; il ne faut pas oublier qu'on est toujours dans le contexte de la classe de langue donc on n'est pas complètement libre dans notre création théâtrale, il y a un objectif linguistique. Ces situations d'improvisation mènent à co-écrire un texte et suivant le niveau de langue et le temps des ateliers, il sera au moins impulsé par les élèves à la suite de réactions à des titres de scènes ou des répliques phares de certaines improvisations. Le texte pourra aussi être simplement écrit par les élèves, mais il y aura dans tous les cas une relecture et un enrichissement ; ne serait-ce que pour corriger les fautes ou pour rethéâtraliser. Souvent, les élèves disent par exemple : "On rentre dans l'église !". On ne le dit pas, on le fait. Donc, on corrige le français, on rethéâtralise, et ensuite, il y a la mise en scène. On fait rarement des rendus de projets qui sont de l'ordre du match d'improvisation. En général, il y a un moment où on retourne vers de l'apprentissage de texte, même s'il est basé sur de l'improvisation. La démarche de Théalingua est à partir d'improvisation, mais le final n'est pas de l'improvisation.

-Quelles limites et quels avantages peut apporter le théâtre d'improvisation à l'enseignement/apprentissage de la langue ?

Moi, j'étais principalement intéressée par [l'improvisation] et dans mes études j'ai pu en faire beaucoup parce que j'étais quasiment dans un milieu de laboratoire, dans un milieu d'université, très protégé. Mais quand j'ai dû me confronter à la réalité du terrain, j'ai rencontré deux phénomènes avec le public de l'école primaire et du collège. Pour la primaire, il y a une grande envie de jouer des personnages et d'aller sur scène avec des costumes, il y a une projection de ce qu'est le théâtre qui fait que l'improvisation est possible, mais qu'il faut aussi rapidement développer une mise en scène, car il y a ce côté "pièce de théâtre" qui est très important pour eux. Au collège, je me suis confrontée à autre chose : la question du collectif et du regard de l'autre. L'improvisation en produit final avec un public de 12/13 ans est impossible. Le fait d'avoir un texte en mains les mettait en sécurité en tant qu'individus même si la

question du groupe et du regard de l'autre avait été entendue avec des exercices d'improvisation. Donc, le premier obstacle, c'est la représentation que les élèves ont du théâtre : "On a bien joué, mais quand est-ce qu'on fait du théâtre ?" Et le deuxième c'est la question du regard de l'autre, qui arrive chez les préados et un peu les ados aussi. Donc en fait, du côté de la recherche universitaire, l'improvisation c'est passionnant, mais au niveau du système scolaire avec la contrainte de l'apprentissage de la langue étrangère, c'est plus limité.

-Qu'en est-il du public des adultes et jeunes adultes ?

Ça se passe très bien. Enfin, il y a toujours une question qui se pose, c'est celle de la confiance en soi pour avoir ce lâcher-prise et cette créativité. Autant dans ce qu'on propose [théâtralement] qu'au niveau de la langue étrangère, la confiance permet d'accepter cet état de fait : on se fiche de l'erreur ou de dire un mot dans sa langue maternelle, car le vocabulaire nous manque. Tant que la situation théâtrale est là, on joue et tant pis pour ce que l'on va dire. Avec des jeunes adultes dans la vingtaine comme des étudiants ou par exemple les fameux startupers berlinois, c'est plutôt facile d'en arriver à ça. En revanche, cette année j'ai un groupe de quarantenaires, de traducteurs, de chercheurs, moitié allemand, moitié française. Avec ce groupe plus intellectuel, il y a un travail énorme sur le lâcher-prise et sur le fait d'accepter de ne pas faire "bien" "juste" ou "propre". Mais il y a effectivement avec les étudiants un milieu assez idéal.

-Comme se passe un stage avec un public qui n'est pas à l'origine de la demande d'intervention ?

En général, les publics avec lesquels on travaille n'ont pas une conception du théâtre basée sur l'improvisation théâtrale. Nous, on produit une création collective basée sur l'improvisation théâtrale donc les techniques d'impro sont toujours une surprise pour ces publics. Dans les bilans des formations, on lit souvent que les stagiaires ne s'attendaient pas à faire ce qu'ils ont fait, mais qu'ils sont très contents de l'avoir fait. Globalement, les retours sont très positifs. La seule fois où je me suis cassé les dents c'était sur un stage de deux jours pendant lequel 8 intervenants en langues étrangères (allemand, arabe, français, turc...) encadraient des ateliers pour produire une présentation de 15 minutes sur le multilinguisme à la fin des deux jours. J'ai voulu faire de l'improvisation, mais je me suis confrontée à un groupe de 14 jeunes qui ne se connaissaient pas et qui avaient la pression à cause du spectacle final. Au bout de la première journée, ça n'avait pas du tout fonctionné, il a fallu remodeler la chose. Il

n'y avait aucun plaisir, il n'y avait que de la peur : la peur du spectacle, la peur du regard de l'autre, la peur du ridicule, la peur de la langue étrangère... En théâtre, et particulièrement en improvisation, si on ne compose pas avec les capacités de chacun, on va dans le mur. Il vaut mieux adapter en proposant quelque chose avec plus de mise en scène pour rassurer plutôt que de forcer et d'essayer encore et encore d'improviser.

-Quels sont les objectifs principaux des stages Théalingua ?

Tout d'abord on a un objectif linguistique de développer le vocabulaire et la syntaxe sur le thème que donne l'enseignant de langue comme par exemple les vêtements ou la mode comme c'est le cas en ce moment. Pour travailler ça, on va décomposer en plusieurs parties comme les "situations" qui sont des phases de réexploitation des apprentissages vus en classe. Le temps d'écriture qui sera plus ou moins long selon la durée du projet. La compréhension du texte et de sa signification. L'apprentissage du texte et l'élocution de ce texte sur scène avec du jeu.

Il y a aussi un objectif théâtral qui se traduit par le fait de monter une scène, jouer un personnage, écouter l'autre, être concentré et plein d'énergie. Pour ce faire, il faut donc accepter de jouer un personnage avec son corps sur scène devant un public. Il s'agit aussi de prendre conscience de ce que c'est de monter un spectacle, même à petite échelle. C'est là que l'on retrouve le théâtre d'improvisation, puisqu'on retrouve les mêmes objectifs d'accepter son corps et de gérer son rapport à l'autre sur scène.

Le troisième objectif est pédagogique. La réalisation finale étant toujours collective, il est essentiel d'apprendre à écouter les idées de l'autre comme sur un modèle de démocratie participative ; il y a un engagement commun. Par conséquent, si quelqu'un part ou ne se responsabilise pas, le projet change. Ce sont vraiment les stagiaires qui font leur projet. Notre rôle est de leur donner des outils de théâtre, mais s'ils ne font rien, il ne se passera rien. Il est donc fréquent que le projet évolue dans un sens que nous n'avions pas imaginé au départ puisqu'on attend des stagiaires qu'ils proposent, écoutent et réagissent.

-Comment se déroule un projet dans les grandes lignes ?

C'est un projet en 6 étapes. Les deux premières sont axées autour de la confiance, le corps, l'écoute, le regard et on commence à improviser vers le thème linguistique travaillé en classe. Ensuite on a une étape de travail sur les improvisations, un "rejeu"

qui mène vers l'écriture du texte. Ensuite on a la partie mise en scène, répétition et spectacle.

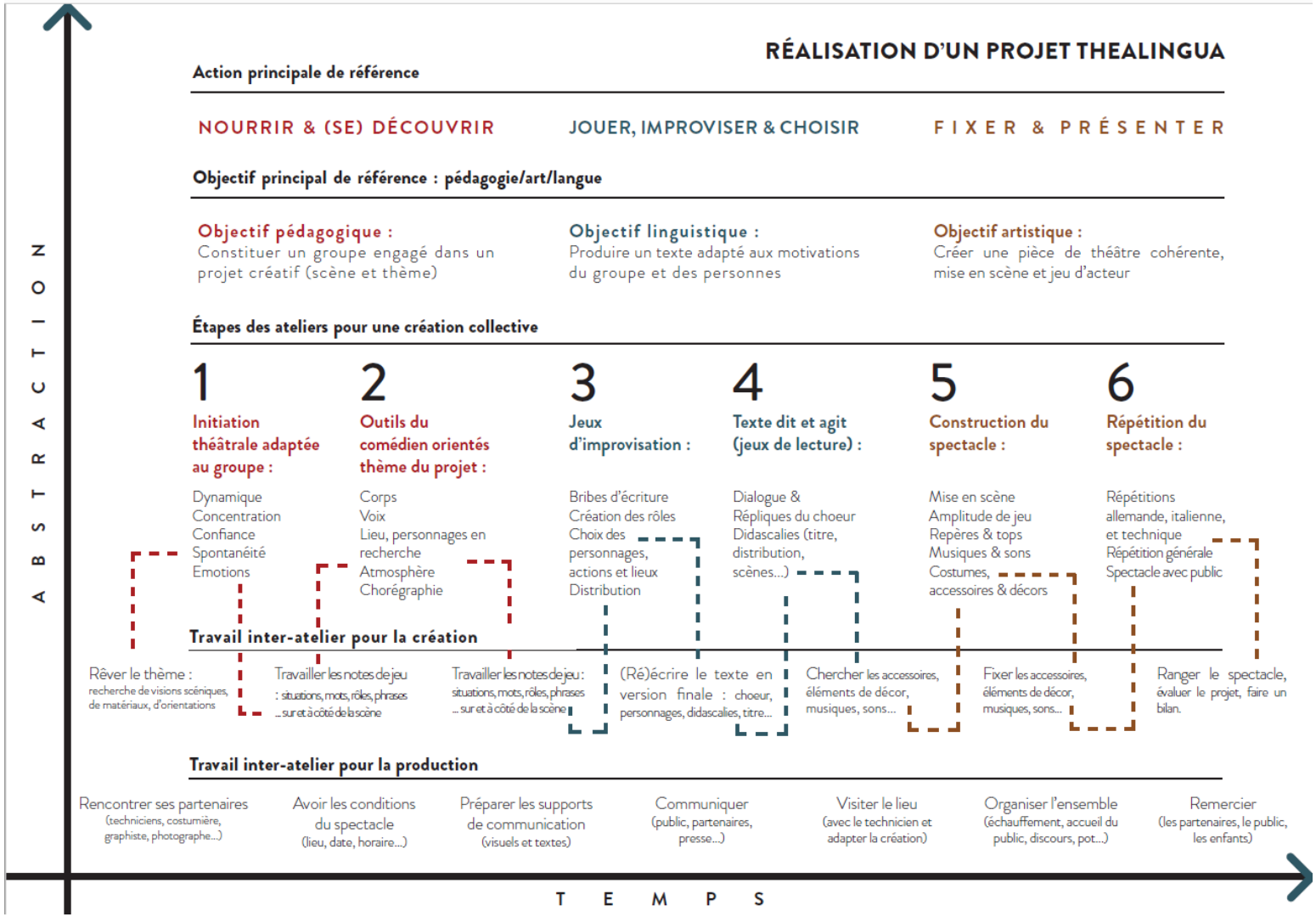
Y a-t-il des progrès notables en langue étrangère chez les stagiaires ?

Un des critères [d'évaluation] très importants du stage c'est l'interaction avec les formateurs. Il y a effectivement tout ce qui se passe sur la scène, mais il y aussi les interactions avec nous, en tant que natifs puisqu'on parle évidemment en français avec eux, et cette interaction devient de plus en plus fluide, il y a comme une confiance qui s'établit. Dès les premières minutes, on voit un tiers du groupe qui vient nous parler, nous poser des questions, qui cherchent leurs mots ; et c'est très agréable, car ça diffuse une énergie particulière. C'est à travers ces interactions qu'il est très clair que ça devient de plus en plus fluide. Quand on arrive en phase finale de la réalisation, il y a aussi toujours un lâcher-prise qui s'effectue chez les stagiaires. À chaque projet, il y a des révélations [d'apprenants] parce qu'ils ne sont pas derrière un bureau à apprendre de manière plus passive. Il y a de toute manière des acquisitions claires au niveau linguistique du fait de l'apprentissage du texte, mais je pense qu'il y a des acquisitions dans l'expression orale générale et dans le bien-être que parler cette langue étrangère a pu leur apporter.

-Quelle posture adopte l'enseignant par rapport au formateur et aux apprenants ?

En Allemagne, l'enseignant nous donne les clés de la classe. Il est libre de partir ou de rester s'il pense que les apprenants seront plus à l'aise sans sa présence ou s'il considère qu'il y aura un besoin d'autorité. La seule chose que l'on impose à l'enseignant c'est de ne pas corriger constamment, surtout au début du stage ou la prise de confiance avec son corps et avec la langue étrangère est essentielle. Du reste, ils peuvent faire des photos ou des vidéos, ça ne nous dérange pas du tout.

Annexe 2


RÉALISATION D'UN PROJET THEALINGUA
Action principale de référence
NOURRIR & (SE) DÉCOUVRIR
JOUER, IMPROVISER & CHOISIR
FIXER & PRÉSENTER
Objectif principal de référence : pédagogie/art/langue
Objectif pédagogique : Constituer un groupe engagé dans un projet créatif (scène et thème)
Objectif linguistique : Produire un texte adapté aux motivations du groupe et des personnes
Objectif artistique : Créer une pièce de théâtre cohérente, mise en scène et jeu d'acteur
Étapes des ateliers pour une création collective
1 Initiation théâtrale adaptée au groupe : Dynamique, Concentration, Confiance, Spontanéité, Emotions
2 Outils du comédien orientés thème du projet : Corps, Voix, Lieu, personnages en recherche, Atmosphère, Chorégraphie
3 Jeux d'improvisation : Bribes d'écriture, Création des rôles, Choix des personnages, actions et lieux, Distribution
4 Texte dit et agit (jeux de lecture) : Dialogue & Répliques du choeur, Didascalies (titre, distribution, scènes...)
5 Construction du spectacle : Mise en scène, Amplitude de jeu, Repères & tops, Musiques & sons, Costumes, accessoires & décors
6 Répétition du spectacle : Répétitions allemande, italienne, et technique, Répétition générale, Spectacle avec public
Travail inter-atelier pour la création
Rêver le thème : recherche de visions scéniques, de matériaux, d'orientations
Travailler les notes de jeu : situations, mots, rôles, phrases ... sur et à côté de la scène
Travailler les notes de jeu : situations, mots, rôles, phrases ... sur et à côté de la scène
(Ré)écrire le texte en version finale : choeur, personnages, didascalies, titre...
Chercher les accessoires, éléments de décor, musiques, sons...
Fixer les accessoires, éléments de décor, musiques, sons...
Ranger le spectacle, évaluer le projet, faire un bilan.
Travail inter-atelier pour la production
Rencontrer ses partenaires (techniciens, costumière, graphiste, photographe...)
Avoir les conditions du spectacle (lieu, date, horaire...)
Préparer les supports de communication (visuels et textes)
Communiquer (public, partenaires, presse...)
Visiter le lieu (avec le technicien et adapter la création)
Organiser l'ensemble (échauffement, accueil du public, discours, pot...)
Remercier (les partenaires, le public, les enfants)
ABSTRACTION
TEMPS

Annexe 3

ANNÉE UNIVERSITAIRE CIDEF 2020-2021

COURS PAR NIVEAU DE A1 À C1

COURS	NIVEAUX					
	A1	A2	B1.1	B1.2	B2	C1
LANGUE						
Langue française	9	9	9	6	6	6
Mémoire						1
FRANÇAIS GÉNÉRAL						
Expression orale	3	3	3	3	3	3
Compétences écrites	3	3	3	3	3	3
Compréhension orale	3	3	3	3	3	3
Phonétique	3	3	3	3	3	3
Grammaire		3	3	3	3	3
Expression théâtrale				3	3	3
Traduction anglais-français				3	3	3
FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ						
Français de la mode*		3	3			
Français des affaires*			3	3	3	3
Français du tourisme*				3		
Français sur objectif universitaire					3	3
CULTURE						
Actualités et médias					3	3
Culture et découvertes			3	3		
Étude socioculturelle			3	3		
Histoire de France			3	3	3	3
Histoire de l'art			3	3	3	3
Littérature				3	3	3
Histoire de la musique					3	3
Philosophie					3	3
Vie politique					3	3
Théologie					3	3

© Université catholique de l'Ouest 2019

Cours en nombre d'heures

Facultatifs | **Obligatoires** | **Printemps uniquement**

A1 = initiation | **A2** = élémentaire

B1.1 = moyen 1er degré | **B1.2** = moyen 2e degré | **B2** = moyen 3e degré

C1 = supérieur

* Prépare aussi aux examens de la CCI

Annexe 4

SYLLABUS

Intitulé du cours	**Expression théâtrale**
Niveau	B1.2
Nombre d'heures hebdomadaires	3 heures

Prérequis

- L'évaluation diagnostique a classé l'apprenant dans ce niveau.
- Le partage de connaissances, de stratégies et d'expériences ainsi qu'une posture facilitant la médiation, sont indispensables au fonctionnement harmonieux des cours, le tout dans le respect des attentes institutionnelles.
- L'écoute et la lecture régulières des médias sont souhaitables.
- L'immersion dans la culture française et les contacts réguliers avec des Francophones sont fortement recommandés.
- Le travail personnel régulier en dehors des cours est essentiel pour progresser, gagner en autonomie et en confiance.
- Savoir mettre en œuvre avec plus ou moins d'aisance tous les aspects syntaxiques et lexicaux du niveau concerné.
- S'exprimer devant le groupe et avec les co-apprenants.
- Accepter de travailler en groupe et de varier les interlocuteurs.
- Être disposé à développer l'expression verbale et non-verbale (voix, corps…).

Évaluation et notation

- Au cours du semestre, l'enseignant(e) appréciera les progrès effectués au travers d'évaluations formatives et sommatives.
- Un examen visant à vérifier les acquis et le niveau aura lieu à la fin du semestre.

	Semestre	**Examen**	**Total**
Option de culture	**60**	**30**	**90**

Objectifs

Les objectifs sont adaptés aux compétences linguistiques du niveau.

- Contribuer à la dynamique de groupe.
- Apprendre à manier les composantes de la communication verbale et non verbale (gestes, voix, regards, émotions, espace-temps…) dans des contextes variés.

- Lire et interpréter des textes courts de théâtre, chansons, poésie, etc.
- Créer et jouer des tableaux scéniques.
- Rédiger des scénarii selon les normes du genre théâtral.
- Associer les apprenants à l'évaluation.

Intitulé du cours	**Expression théâtrale**
Année universitaire	**2019-2020**
Semestre	**Printemps**
Enseignant	**Maxime Bioteau**

Programme

Ces éléments, présentés en début de semestre, sont non exhaustifs et susceptibles d'être modifiés.

Le cours s'organisera autour d'activités et d'exercices variés :

- Jeux d'improvisation ;
- Constructions de personnages ;
- Exercices de gestion de l'espace scénique ;
- Exercices corporels ;
- Lectures de scènes de théâtre ;
- Créations de scénarii en groupe et seul ;
- Réalisations de sketches/spectacles.

Matériel pédagogique

- Ouvrage de base : Méthode d'Atelier théâtral Glottodrama/Thealingua
- Autres documents : textes complémentaires, documents audio et vidéo, jeux de société.

Annexe 5

Test de Lecture à voix haute **Nom: Prénom:**		/20
Prononciation/ Rythme		/5
Intonations		/5
Émotions/Sentiments		/5
Note des pairs		/5

<u>À la manière du texte théâtralisé lu en cours, vous devez lire le texte ci-dessous à voix haute et vous enregistrer.</u>

« Le loup fait sa sieste. L'agneau s'approche doucement et lui saute sur le ventre.

- Je veux un bonnet ! crie l'agneau. Tricote-moi un bonnet, tout de suite. Et le loup va chercher deux pelotes de laine, des aiguilles à tricoter et un modèle découpé dans un catalogue de tricots. Il s'applique énormément, mais le fil lui échappe sans cesse et les mailles se défont. L'agneau est mort de rire, il n'en peut plus, il se tient les côtes et se roule par terre. Le loup est tout penaud.

- Fais-moi un gâteau au chocolat ! ordonne l'agneau. Et le loup prend de la farine, des œufs, du beurre, du sucre, de la levure et du chocolat. Il mesure, mélange, ajoute et fait cuire, exactement comme dans la recette. Mais le gâteau ne lève pas, il est aussi plat qu'une galette. L'agneau se tape les cuisses, à en pleurer de rire. Non, vraiment, c'est trop drôle ! Le loup s'excuse humblement.

- Lis-moi la fable du loup et de l'agneau ! réclame l'agneau. Et le loup grimpe sur un escabeau pour attraper le gros livre relié. Il met ses lunettes, cherche la bonne page et se met à lire. Le loup a une belle voix grave et il lit merveilleusement bien. L'agneau hurle de rire. Il fait des bonds comme un cabri, il trépigne, il étouffe.

- Encore, encore ! bêle-t-il sottement. Le loup reprend le livre et recommence à lire. Ses yeux se rétrécissent, sa voix est comme étranglée. Au milieu de la sixième ligne, il s'arrête brusquement, se lève d'un bond, se jette sur l'agneau et le dévore. »

Résumés et mots clés

RESUME
Ce mémoire traite du théâtre d'improvisation, de son évolution, de son rôle dans l'Histoire et surtout de sa place dans les formations en langues étrangères actuelles. Si les pratiques en matière d'enseignement/apprentissage des langues ont beaucoup évolué depuis une vingtaine d'années, les formations utilisant le théâtre pour enseigner à communiquer dans une langue étrangère s'inscrivent aussi dans ce renouveau pédagogique. Ce travail s'articule autour de la présentation de trois de ces formations et s'attarde sur l'utilisation des techniques d'improvisation théâtrale au sein de celles-ci. Finalement, ce travail propose un compte-rendu du déroulement de mon cours d'expression théâtrale dans lequel j'ai testé quelques activités tirées de ces formations dans l'optique de créer un dispositif basé sur l'improvisation à l'avenir.

Mots clés
Improvisation théâtrale, langue étrangère, enseignement/apprentissage, techniques théâtrales, communication.

ABSTRACT
This thesis deals with improvisational theatre, its evolution, its role in History and mainly its place in modern foreign language teaching/learning courses. As language teaching/learning practices have evolved during the last twenty years, courses using theater as a way to teach communication in a foreign language are also relevant. This work presents three methods and focuses on their use of improvisational theatre. Finally, it presents a report of the theatrical expression course in which I tested activities from these methods as a first step in developing a semester program based on improvisational theatre.

Keywords
Improvisational theatre, foreign language, teaching/learning, theatre techniques, communication.