

Principes et processus de l'improvisation théâtrale dans une perspective éactive-performative de l'enseignement-apprentissage de l'anglais à l'université

Florian Rèche

Abstract

This article presents the potential of theatrical improvisation for the teaching and learning of English at university from an enactive-performative perspective (Aden & Eschenauer, 2020a). Considering cognition as an emergent and embodied process, linked to action and interaction, this theoretical framework sheds light on the relevance of the founding principles of improvisation, as developed by Viola Spolin (1906-1994) and Keith Johnstone (1933-2023). The study shows how the process of improvisation, governed by rules such as “Yes, and...” and a focus on a common goal, encourages the development of oral fluency, as well as the contextualised appropriation of grammar, lexicon, phonology and pragmatic skills. It has also been shown that this practice reduces language anxiety by establishing a secure framework (Zondag, 2021), boosts motivation and self-confidence, and develops cross-curricular skills such as creativity and collaboration. Based on classroom observations at the University of Bordeaux, the article uses concrete examples to illustrate how language takes shape in interaction and how constraints can become levers for creativity.

Résumé

Cet article présente le potentiel de l'improvisation théâtrale pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais à l'université dans une perspective éactive-performative (Aden & Eschenauer, 2020a). Considérant la cognition comme un processus émergent et incarné, lié à l'action et à l'interaction, ce cadre théorique éclaire la pertinence des principes fondateurs de l'improvisation, tels que développés par Viola Spolin (1906-1994) et Keith Johnstone (1933-2023). L'étude montre comment le processus d'improvisation, régi par des règles comme le « Yes, and... » et la focalisation sur un objectif commun, favorise le développement de la fluidité orale, ainsi que l'appropriation contextualisée de

la grammaire, du lexique, de la phonologie et des compétences pragmatiques. Il est également montré que cette pratique réduit l'anxiété langagière en instaurant un cadre sécurisant (Zondag, 2021), renforce la motivation, la confiance en soi et développe des compétences transversales comme la créativité et la collaboration. S'appuyant sur des observations de classe menées à l'Université de Bordeaux, l'article illustre par des exemples concrets comment la langue prend corps dans l'interaction et comment les contraintes peuvent devenir des leviers de créativité.

1 Introduction

Travailler l'imprévu quand on étudie une langue vivante étrangère permet de s'inscrire au cœur même du processus de production de la parole. L'improvisation théâtrale est une pratique artistique qui propose une dramaturgie sans scénario préétabli (*unscripted*). A ce titre, l'improvisation semble particulièrement adaptée à un travail sur l'expression orale spontanée, en atelier, avec un maximum de vitalité et d'authenticité.

Le présent article se propose d'explorer le potentiel acquisitionnel de l'improvisation théâtrale en contexte universitaire, dans une perspective éactive-performative de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes (Aden & Eschenauer, 2020a). Notre objectif est d'examiner, d'un point de vue théorique et pratique, la manière dont les principes structurants et le processus même de l'improvisation peuvent être mobilisés au sein d'un dispositif éactif-performatif pour favoriser une appropriation incarnée, spontanée et contextualisée de l'anglais. Nous nous intéresserons à la manière dont ces pratiques peuvent contribuer au développement et à la consolidation de compétences linguistiques et pragmatiques, à la réduction de l'anxiété langagière et au renforcement de la motivation et de compétences transversales comme la créativité et la collaboration.

Dans leur revue systématique mixte de l'enseignement-apprentissage incarné des langues, Jusslin et al. (2022) notent que les niveaux intermédiaire et avancé sont les moins étudiés. Or notre recherche porte justement sur ces niveaux moins explorés, en ciblant des groupes d'étudiants de licence, inscrits en sciences à l'Université de Bordeaux. Dans un premier temps, nous nous proposons de rappeler les principes fondamentaux de l'improvisation et de mettre en évidence l'intérêt pédagogique présenté par cette pratique. Nous identifions ensuite les apports de l'improvisation sur les plans linguistique, communicatif, psycho-affectif et transversal. Nous partageons enfin des observations de terrain, issues de notre propre recherche et pratique réflexive.

2 Fondements théoriques

2.1 La perspective éactive-performative

L'improvisation en cours de langue est une pratique qu'on peut rattacher aux approches incarnées (« par-corps ») et plus particulièrement à la pédagogie éactive ou éactive-performative (Aden, 2012, 2016, 2017 ; Aden et Eschenauer, 2020a, 2020b ; Eschenauer, 2017 ; Privas-Bréauté, 2023 ; Soullaine, 2018). La perspective éactive-performative se réclame du paradigme de l'éaction initialement développé par Varela, Thompson et Rosch (1991), qui postule que la cognition n'est pas une simple manipulation de représentations mentales internes mais un processus émergent, dynamique et intrinsèquement lié à l'action incarnée (*embodied*) d'un organisme dans son environnement. Ce paradigme repose en effet sur plusieurs considérations clés : l'autonomie du système vivant et son autopoïèse (sa capacité à s'auto-organiser et à s'adapter à son environnement) l'indissociabilité de la perception et de l'action (nous percevons le monde à travers le prisme de nos possibilités d'action et nos actions sont continuellement guidées par nos perceptions (boucle sensori-motrice qui fait le couplage avec l'environnement) ; l'inséparabilité du sujet et de l'objet d'expérience (qui forment un seul monde) ; la codétermination soi-autre-environnement (la connaissance n'est ni objective ni subjective mais émerge de l'interaction entre le soi, les autres et l'environnement).

L'apprentissage, dans cette optique, est une transformation expérientielle de l'individu, une modification de ses potentialités d'action et de perception résultant de ses interactions et de ses expériences vécues, où le corps, les sens et les émotions jouent un rôle central (Aden, 2017 ; Eschenauer et al., 2022). L'acte d'apprendre est à la fois émergent et incorporé (autre traduction possible de « embodied »). Il n'est pas question d'accumulation de connaissances pré-données, l'apprentissage est décrit comme un processus de transformation continue, où le sens émerge de l'histoire de l'organisme vivant et de son interaction avec l'environnement, c'est un acte « biographique » (Trocmé-Fabre, 2003). Le corps n'est pas un simple véhicule de l'esprit mais le lieu même de l'expérience et de la construction du sens : « la connaissance n'a pas de fondement en dehors de l'histoire de son inscription dans le corps » (Varela et al., 1991). Un apprentissage non incorporé est un apprentissage superficiel, « vite relégué aux oubliettes » (Valera dans le documentaire de Trocmé-Fabre, 1994b). L'acte d'apprendre se produit dans l'intersubjectivité car la connaissance naît de l'échange. Pour Varela, cela implique que soient enseignés non pas « des contenus » mais une capacité de « flexibilisation ». Il s'agit en fait d'apprendre à « savoir changer » plutôt que de parvenir à « savoir x ou y » (documentaire de Trocmé-Fabre, 1994). Les émotions jouent un rôle fondamental dans ce processus car elles sont constitutives de la cognition et indispensables à l'apprentissage, à la mémoire et à la prise de décision (Damasio, 2003). Dès lors,

l'engagement émotionnel dans une expérience d'apprentissage s'avère un facteur clé de sa profondeur et de sa durabilité.

L'approche énative-performative des langues se fonde sur une articulation théorisée par Aden et Eschenauer (2020a) entre le paradigme général de l'énaction que nous venons d'évoquer et la notion de performativité de Fischer-Lichte (2004), également inspirée de Varela. Autour du concept central d'émergence, Fischer-Lichte souligne la réalité expérientielle, la corporéité du langage et de la pensée, ainsi que le potentiel de transformation de la performance en tant qu'expérience vécue. La performance n'est pas une simple représentation mais la création d'une réalité « expérientée ». C'est pourquoi la pédagogie énative-performative des langues sollicite les apprenants de manière holistique. La langue doit s'étudier non comme un objet extérieur qu'on cherche à appréhender mais comme une expérience qu'on cherche à vivre de manière multimodale et signifiante.

Le paradigme énatif considère l'être humain comme fondamentalement « langageant » (« languaging »). Le langage assure la reliance au sein de la triade soi-autre-environnement. Pour Varela, l'activité langagière est créatrice « d'interface entre les participants qui se réorganisent » (Trocmé-Fabre, 1994). Elle permet à la communication de se créer chaque fois que des « coordinations du comportement » se produisent dans le couplage structurel entre les sujets (Maturana & Varela, 1987, cité par Pavlovskaya, 2021). L'action langagière est profondément incarnée. Elle mobilise l'appareil phonatoire, la gestualité, la posture, le regard, la prosodie, qui participent ensemble à la négociation du sens en temps réel (Eschenauer et al., 2022) tout en permettant aux êtres vivants de se coordonner et de co-construire un monde partagé (Eschenauer 2018). Parler une langue, c'est donc engager son « corps linguistique/langagier » (*linguistic body*) dans un processus dynamique de « construction participative du sens » (*participatory sense-making*, De Jaegher & Di Paolo, 2007 ; Cuffari et al., 2015, Di Paolo et al., 2018), où le sens émerge dans la relation intersubjective.

Ainsi, dans l'approche énative-performative de l'enseignement-apprentissage des langues, l'enseignant conçoit des dispositifs qui invitent les apprenants à se lancer dans des interactions authentiques (Pavlovskaya, 2021), où le corps est médiateur de sens (Eschenauer, 2020), où le langage émerge de l'action et de la nécessité de coordonner son expérience avec celle des autres. Il s'agit de créer chez l'apprenant une expérience de et dans la langue étudiée, de susciter un « ressenti », un « vécu ». Il convient de « didactiser l'émergence » (Aden & Eschenauer, 2014).

Joëlle Aden (2013) propose une réflexion sur le théâtre comme pratique pédagogique pour favoriser l'empathie et l'interaction dans l'apprentissage des langues : « Penser le théâtre dans l'apprentissage d'une ou des langues, c'est d'abord remettre les langues au cœur du langage et de l'expérience conjointe, et c'est précisément ce qui relie langues et théâtre dans une conception énative du langage. » Pour Aden (2016), les modèles d'intelligence actuels, axés sur le

développement de l'esprit rationnel et l'acquisition de comportements normés, peuvent entraver la pensée créative. Elle propose donc de donner une place à l'intelligence créative aux côtés de l'intelligence rationnelle. Ce rééquilibrage favorise une conception plus émergentiste de la connaissance.

La créativité doit ici être comprise comme une dimension inhérente au processus é actif lui-même : la capacité à faire émerger du nouveau, à établir des liens inédits (entre le connu et l'inconnu, entre différentes modalités sensorielles ou linguistiques), à s'adapter et à générer du sens en interaction (Eschenauer, 2018). L'approche é active-performative vise à potentialiser cette créativité en favorisant l'exploration, l'interaction et la prise de risque dans un environnement soutenant. Le cadre théorique convoqué permet de mieux comprendre comment des séances d'improvisation favorisent un « enseignement profond » (*deep learning*, voir Shaules & McConachy, 2024) et authentique de la langue.

2.2 L'Improvisation théâtrale : principes et processus

Le verbe « improviser » est emprunté à l'italien « *improvvisare* », du même sens, lui-même dérivé de « *improvviso* » (« *qui arrive de manière imprévue* ») du latin « *imprōvīsus* » (source CNRTL). Pour Lewis et Lovatt (2013), l'improvisation se caractérise par son émergence spontanée et immédiate : *“improvisation must be carried out spontaneously, on the spot, leaving no opportunity for correction and no time for conscious preparation of material.”* Les auteurs ajoutent, citant Nooshin (2003), qu'elle se définit par la simultanéité du processus créatif et de son produit : *“improvisation is the process and product of creativity occurring simultaneously.”*

Telle que conceptualisée et systématisée notamment par Viola Spolin (1906-1994) aux États-Unis (Chicago) et Keith Johnstone (1933-2023) au Royaume-Uni puis au Canada, l'improvisation n'est pas seulement un ensemble d'exercices, c'est aussi un ensemble de principes qui génèrent et gouvernent le processus de l'improvisation.

L'émergence de l'improvisation en tant que forme de performance distincte et théorisée date principalement du XX^e siècle, avec des foyers de développement notables à Chicago et en Grande-Bretagne/Canada (McLaughlin, 2022). D'après Holdhus et al. (2016), dans ces parties du monde anglophone, Viola Spolin et Keith Johnstone, ont chacun à leur manière réinventé le théâtre d'improvisation. Leurs travaux et réflexions ont posé des bases qui continuent de façonner les pratiques contemporaines d'improvisation. On considère volontiers Spolin et Johnstone comme les figures tutélaires de l'improvisation en tant que genre autonome et discipline enseignable de plein droit (Szuster 2019).

La contribution de Viola Spolin à ce mouvement lui a valu le titre de « mère du théâtre d'improvisation » (Cafferky, 2015) ou de « matriarche du théâtre d'improvisation aux États-Unis »

(Slawson, 2016). Son héritage est international. Seham (2001) souligne l'influence mondiale qu'ont pu avoir les techniques d'improvisation développées à Chicago sous l'impulsion de Spolin : *“the techniques of Chicago improv have infiltrated classrooms, workshops, rehearsals, and comedy clubs across North and South America, Europe, Australia, and Japan.”* L'approche de Spolin (1999 [éd. orig. 1963] ; 1986), développée à travers ses « jeux théâtraux » (*Theater Games*), vise à libérer la spontanéité et l'intuition en engageant les participants dans la résolution de « problèmes » scéniques définis par un point de concentration (*focus* ou POC) unique et clair. Ce POC (par exemple, maintenir une relation spatiale spécifique avec un partenaire, explorer les potentialités d'un objet imaginaire, communiquer une émotion sans mots), est une contrainte qui agit comme un point d'ancrage attentionnel visant à libérer l'expression par et dans le jeu. En se concentrant sur ce problème objectif à résoudre, les participants sont détournés de l'autocensure et de la peur du jugement (*“Approval/Disapproval syndrome”*, Spolin, 1999), ce qui permet à des réponses et des comportements spontanés d'émerger. La « réalité scénique » (*stage reality*, Spolin, 1999) – accord tacite ou explicite sur l'univers fictionnel partagé – est essentielle pour soutenir le processus d'exploration et autoriser la prise de risque. La technique du *side-coaching* (guidage en direct), par laquelle l'enseignant intervient avec des instructions brèves et ciblées pendant le jeu (*“Show, don't tell!”*, *“Take your time”*, *“Take on his expression”*, *“More energy!”*, Spolin, 1999), est un outil pour soutenir le processus en temps réel, tout en maintenant le POC et en encourageant l'approfondissement, toujours dans une posture non évaluative visant à faciliter l'émergence de ce qui advient (Spolin, 1999; Barker, 2016).

Au Royaume-Uni puis au Canada, Keith Johnstone (2019 [éd. orig. 1979] ; 1999) a développé de son côté un ensemble de principes et de techniques visant également à surmonter les blocages psychologiques et sociaux, souvent issus de l'éducation formelle, qui inhibent la créativité et la spontanéité. Il est notamment connu pour la création du format *Theatresports* (Johnstone, 1999), qui se rapproche des « matchs d'impro » (entre équipes). Son approche façonne un processus d'improvisation plus explicitement axé sur la relation interpersonnelle et la construction narrative.

Le principe fondamental souvent reformulé *“Yes, and...”* est le moteur du processus de cocréation. Il ne s'agit pas seulement d'être positif mais d'accepter la proposition (*offer*) du partenaire comme une vérité dans la scène (*Yes*) et d'y ajouter un nouvel élément pertinent (*and*) qui enrichit et fait progresser l'histoire. Ce mécanisme génératif assure la fluidité du processus, prévient les refus (*blocking*) et transforme l'interaction en une collaboration dynamique.¹

¹ Exemple d'application donné par Johnstone (2019) : *“Haven't we met before?”*, *“Yes, wasn't it at the yacht club?”* (par opposition à *“I don't think so”* qui constituerait un blocage).

Rèche : L'improvisation théâtrale en anglais à l'université

Le jeu sur le statut, concept clé chez Johnstone, introduit un processus permanent de négociation relationnelle. Les improvisateurs explorent les dynamiques de pouvoir (dominant/dominé) à travers le langage verbal et non verbal (posture, regard, ton, occupation de l'espace). Le processus scénique se nourrit des transactions de statut, qui créent tension, humour, réalisme et complexité des personnages.

La spontanéité et la présence sont cultivées par un processus d'écoute active et une invitation à agir dans l'instant, en faisant confiance à ses impulsions et en réagissant à ce qui est réellement présent (offres du partenaire, environnement), plutôt que de suivre un scénario préétabli.

L'éthique, parfois reformulée "*Make your partner look good*", oriente le processus vers l'altruisme, la collaboration et la réussite collective plutôt que vers la performance individuelle ("*The improviser has to understand that his first skill lies in releasing his partner's imagination*" "*Your work is good if your partner enjoyed working with you!*", Johnstone, 2019). Il s'agit de créer par et dans le jeu des opportunités pour que le partenaire puisse briller, ce qui rejaillit sur la qualité globale de l'interaction.

Enfin, on peut retenir son principe "*be average!*" (soyez moyen !), qui vise à réduire la pression de la performance, à diminuer l'autocensure et à encourager une authenticité brute plutôt qu'une recherche forcée de briller sur scène.

Les ouvrages de Johnstone regorgent de conseils pour l'acteur. L'auteur souligne par exemple l'intérêt d'avoir un objectif (ou attitude) de personnage (*character purpose*) : l'acteur doit faire des choix clairs pour définir son personnage. L'attitude adoptée, formulée sous forme d'un infinitif en *to* guide l'acteur dans la scène, « quoi qu'il s'y passe » : "*to be thought a hero*", "*to help*", "*to get sympathy*" par exemple. Sans évoquer le *side-coaching* tel qu'il est conceptualisé par Spolin, il laisse la possibilité à l'enseignant d'intervenir pendant le déroulement d'une scène, par exemple en disant "*New choice!*" pour demander à un acteur de changer sa réplique.

En faisant la synthèse des contributions des deux auteurs, on peut dégager et adapter une trame minimale pour les scènes improvisées. D'après Spolin, l'exposition doit rapidement rendre explicite le « qui, quoi, où ? » (concept différent mais proche de la *platform* de Johnstone), puis la scène doit contenir un *tilt* (un basculement dans la situation, Johnstone, 2019) sans lequel la scène ne saurait avancer.

Spolin et Johnstone ne fournissent pas de doctrines figées mais plutôt un ensemble d'outils et de principes que les praticiens, particulièrement dans le monde anglophone, continuent d'explorer, d'adapter et de recombinaison. Cela a mené à la création de nouvelles formes et approches, telles que l'improvisation appliquée, qui transpose les techniques de l'improvisation à des contextes non théâtraux comme l'entreprise, l'éducation ou la thérapie (Dudeck & McClure, 2018, 2021).

L'improvisation appliquée nécessite d'adapter les principes fondamentaux tout en restant « ancré dans la théorie et la pratique bien établies du théâtre d'improvisation » (Rossing & Longtin, 2016).

Ces principes, qu'ils viennent de Spolin ou de Johnstone, ne sont pas de simples « recettes » mais des heuristiques qui guident l'action et l'interaction dans un environnement incertain et émergent. Ils contribuent à créer un environnement structuré par des règles simples qui favorisent l'auto-organisation, l'adaptation et l'émergence de comportements et de sens partagé. Le dispositif est conçu par l'enseignant mais le processus d'apprentissage est largement auto-généré par l'activité incarnée et interactive des apprenants.

Cette pratique en cours de langue étrangère réinscrit explicitement la langue dans le langage créateur d'interface. L'apprenant est amené à jouer (énacter) une situation fictive à travers l'incarnation d'un personnage qui interagit avec d'autres personnages dans milieu fictif. Il peut toujours trouver un moyen de donner corps à une situation, de faire émerger un monde, y compris par une contribution non verbale. La langue étrangère se réinscrit également dans l'expérience vécue, parce qu'incarnée, de l'apprenant, dans sa biographie. Pour l'enseignant, c'est également une expérience de pédagogie éactive : les moyens d'atteindre les objectifs définis vont se co-construire avec les apprenants, avec qui ils sont (leurs biographies) et comment ils se réorganisent dans la situation dont ils sont explicitement les acteurs.

Il convient de noter que la focalisation sur un processus ouvert et émergent distingue l'improvisation du jeu de rôle (*role-play*) tel qu'il est souvent pratiqué en cours de langue. Alors que le jeu de rôle vise surtout à faire pratiquer un scénario ou des fonctions langagières spécifiques dans un cadre défini, l'improvisation met l'accent sur la co-crétion spontanée et la gestion de l'imprévu. Le chemin n'est pas tracé à l'avance et l'objectif est moins d'arriver à un point prédéterminé que de naviguer le processus même de l'interaction et de la création collective. C'est cette immersion dans un processus non linéaire et imprévisible qui fait de l'improvisation un outil pour développer non seulement des compétences orales, mais aussi des capacités d'adaptation, de collaboration et de pensée créative, en adéquation avec une conception éactive-performative de l'apprentissage.

3 L'improvisation au service de l'enseignement-apprentissage d'une langue

3.1 Impact sur les compétences linguistiques et communicatives, sur la sphère psycho-affective et sur le développement de compétences transversales

L'un des apports les plus évidents et recherchés de l'improvisation est le développement de l'aisance à l'oral (*fluency*). Le processus même de l'improvisation, qui requiert une réactivité constante et une production langagière en temps réel, sous la pression de l'instant, constitue un entraînement intensif à la mobilisation rapide de ressources linguistiques. Des principes comme

Rèche : L'improvisation théâtrale en anglais à l'université

l'acceptation des propositions (“*Yes, and...*”), qui assure la continuité de la scène, et la valorisation de la spontanéité, qui décourage la pré-planification excessive, contribuent à réduire l'hésitation et la latence. En adoptant une approche où la fluidité de la communication l'emporte sur la correction (*fluency over accuracy*, Maley, 2021), l'improvisation encourage les apprenants à prendre des risques linguistiques, à oser s'exprimer même avec des ressources limitées, et à développer des stratégies pour maintenir le flux de l'interaction, ce qui les prépare aux aléas de la communication authentique.

Au-delà de la fluidité, l'improvisation favorise une appropriation des composantes lexicales et grammaticales. Les interactions sont situées et incarnées. Les contextes sont riches et imprévisibles. Une manière d'urgence est créée qui réactive le vocabulaire et facilite l'intégration de nouvelles unités. Cela peut se faire avec le soutien des pairs ou de l'enseignant. Comme nous le verrons à partir d'exemples de productions d'étudiants, la grammaire cesse d'être un système de règles abstraites. Elle s'intègre à un système d'actions et de réactions. Les usages spontanés, qui répondent aux besoins communicatifs immédiats de la scène, participent à la construction en cours d'élaboration. Le lien forme-sens-action se noue de lui-même. L'improvisation devient un espace où la grammaire agit, s'éprouve et se vit.

L'adaptation aux contraintes pragmatiques de la situation se fait également. Le jeu, notamment le jeu sur le statut, confronte directement les apprenants à la nécessité d'adapter leur langage en fonction de la situation, des personnages et des relations qui se tissent entre eux (registre, politesse, gestion des tours de parole, etc.). Par ailleurs, la nature performative de l'improvisation rend les aspects prosodiques pertinents et fonctionnels. Les apprenants sont amenés à jouer avec l'intonation, le rythme, l'accentuation, pour exprimer des émotions ou caractériser un personnage.

Enfin, l'improvisation, en tant que pratique interactionnelle, constitue un terrain d'entraînement privilégié pour développer la compétence d'interaction orale. Le principe du *Yes, and...* favorise une posture d'écoute active et de construction participative. En outre, il n'est pas rare d'assister à des phénomènes de négociation implicite de la forme linguistique, comme lorsqu'un apprenant réajuste sa syntaxe en réponse subtile à la production de son partenaire, ce qui témoigne d'un monitoring mutuel intégré à l'interaction. Il ne suffit pas de parler, il faut écouter attentivement l'offre du partenaire pour pouvoir l'accepter et faire progresser le récit ensemble.

Au-delà de ses effets sur les compétences linguistiques et communicatives, l'improvisation théâtrale, par ses principes et son processus intrinsèquement interactif et créatif, exerce une influence sur la dimension psycho-affective des apprenants et contribue au développement de compétences transversales. Engager les étudiants dans cette pratique permet d'agir sur des facteurs déterminants pour l'apprentissage tels que l'anxiété, la motivation ou la confiance en soi. Comme relevé par Goodnight et al. (2021), l'un des apports les plus documentés et observés de

L'improvisation en cours de langue est la réduction de l'anxiété langagière (*language anxiety*). Le processus même de l'improvisation est conçu pour créer un cadre d'apprentissage psychologiquement sécurisant (*safe learning environment*, Zondag, 2021). Des principes fondamentaux instaurent un climat de confiance où le jugement est suspendu et où la contribution de chacun est valorisée. Ce faisant, le processus collaboratif et soutenant de l'improvisation contribue activement à abaisser le « filtre affectif, » libérant ainsi des ressources cognitives pour la prise de parole et l'apprentissage. Cette dimension est particulièrement pertinente pour les apprenants qui manifestent souvent une insécurité linguistique. La focalisation sur le jeu, le processus, plutôt que sur la perfection du résultat contribue à dédramatiser l'erreur, qui devient une simple information, voire une opportunité de rebond créatif (paradoxalement, le « drama » dédramatise). L'incarnation d'un personnage offre également une distance protectrice (le « masque figuratif » décrit par Goodnight et al., 2021, qui mentionnent Arts, 2020 ; Atas, 2015 ; Sağlamel & Kayaoğlu, 2013), permettant aux apprenants d'explorer et d'expérimenter avec la langue sans s'exposer directement au jugement.

L'improvisation motive et renforce l'engagement émotionnel des apprenants. Le caractère dynamique, interactif, imprévisible et ludique des activités proposées transforme l'expérience d'apprentissage en quelque chose de stimulant et de mémorable. Adebisi & Adalabu, 2013, mentionnés par Goodnight et al. (2021) rapportent un sentiment de plaisir (*enjoyment*). L'engagement émotionnel (joie, surprise, amusement, tension dramatique...) vécu pendant l'improvisation n'est pas un simple effet secondaire agréable, il participe à ancrer les apprentissages dans l'expérience. La connexion émotionnelle avec l'activité et la langue étudiée nourrit la motivation intrinsèque, moteur essentiel pour un apprentissage autonome et durable.

Le processus d'improvisation, en offrant constamment des défis imprévus à relever dans un cadre soutenant, participe au développement du sentiment d'efficacité personnelle (*self-efficacy*) et, par conséquent, de la confiance en soi. Chaque fois qu'un apprenant réussit à naviguer une scène, à comprendre et à répondre à une proposition, à contribuer à la narration collective, à oser une prise de parole spontanée, en d'autres termes, à prendre un risque communicatif et à constater que l'interaction se poursuit et peut même être fructueuse, il accumule des « expériences de maîtrise » (Bandura, 1977). Ces expériences concrètes de sa propre capacité à agir et à communiquer en anglais, même de manière imparfaite, renforcent sa croyance en ses compétences (Zondag, 2021). Ce renforcement de la confiance peut contribuer à une transformation du « sentiment de soi » de l'apprenant (Pavlovskaya, 2021) lui permettant de se percevoir davantage comme un utilisateur légitime et capable de la langue.

Enfin, l'improvisation théâtrale est un outil pour cultiver la créativité (Goodnight et al., 2021, mentionnent Even, 2011 et Gallagher, 2007) et la collaboration (les même auteurs renvoient à Even, 2011 ; Gallagher, 2007 ; Palechorou, 2012 ; Reed & Seong, 2013 et Russo Rastelli, 2006). Le

processus même de génération d'idées sous contrainte, de réponse flexible à l'inattendu et de construction narrative participative stimule la pensée divergente (Lewis et Lovatt, 2013) et l'adaptabilité. Activement soutenue par les principes de l'improvisation tels que définis par Spolin et Johnstone, la collaboration n'est pas une simple option, mais la condition même de réussite d'une improvisation. Les compétences ou aptitudes interpersonnelles comme la négociation, la résolution de problèmes en groupe et l'empathie (aptitude à se décentrer, levier pour passer d'une langue ou d'une culture à une autre, Eschenauer, 2018) sont constamment sollicitées et développées. Remarquons que créativité, adaptabilité, esprit d'initiative, communication et coopération correspondent aux compétences transversales identifiées comme cruciales pour le XXI^e siècle (Lamri et al., 2018), conférant à la pratique de l'improvisation un intérêt qui dépasse le seul cadre de l'apprentissage linguistique pour préparer les étudiants aux défis du monde contemporain.

En somme, l'improvisation, en engageant l'individu dans sa globalité, modifie potentiellement son rapport à la langue, à l'apprentissage et à l'interaction sociale.

3.2 Pistes de mise en œuvre et rôle de l'enseignant

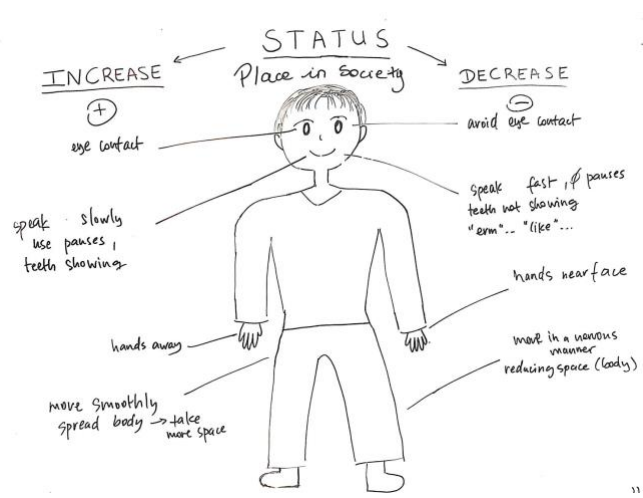
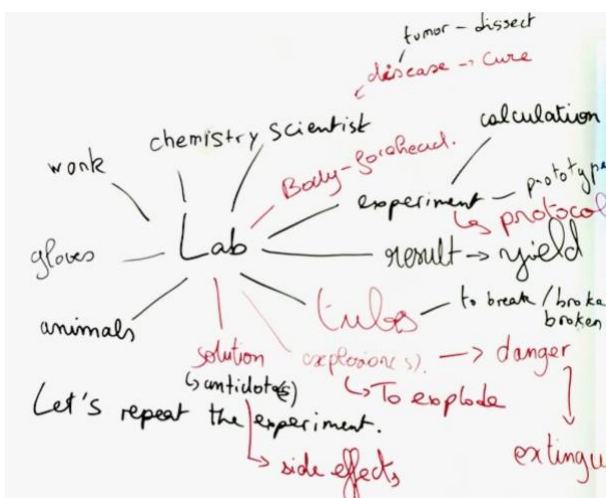
La mise en œuvre de l'improvisation en cours d'anglais universitaire requiert une scénarisation pédagogique réfléchie et une posture enseignante particulière visant à créer un environnement propice à l'émergence de l'apprentissage par l'action et l'interaction (le jeu). Nous proposons ici quelques pistes, en gardant à l'esprit que l'adaptation des activités au groupe et au contexte est primordiale. Comme souligné précédemment, l'instauration d'un cadre sécurisant, basé sur la confiance, la bienveillance et la dédramatisation de l'erreur, est la condition *sine qua non* pour permettre aux étudiants de s'engager pleinement et de prendre les risques nécessaires à l'apprentissage (Zondag, 2021).

La structure d'une séance type (inspirée de Tournier, 2005) suit une progression en quatre étapes:

1. **Échauffement.** Cette première étape amorce le processus collectif. Par des exercices physiques et vocaux simples, souvent réalisés en cercle, elle vise à créer une cohésion de groupe, à focaliser l'attention sur l'instant présent, à « réveiller » le corps et la voix et à instaurer une atmosphère ludique et détendue, essentielle pour abaisser l'anxiété éventuelle. Par exemple, un jeu voca-gestuel d'association d'idées sous forme de ping-pong (*table - chair - seat - sit - lie - sleep - bed...*).
2. **Exercices de base.** On propose ici des exercices plus ciblés qui permettent d'explorer et de s'approprier les principes fondamentaux de l'improvisation. On peut choisir de travailler l'écoute active, le mécanisme additif/génératif du *Yes, and...* dans des échanges courts, la conscience de l'espace et des partenaires, l'exploration du statut, ou encore la création de personnages simples. Un acteur fait par exemple un geste sans parole sur scène. Après avoir

laissé la situation s'installer quelques secondes, un second acteur entre en scène et doit donner du sens aux gestes de son partenaire par la parole, permettant ainsi au public de comprendre le contexte par l'implicite (« Qui ? Quoi ? Où ? » de Spolin ou *platform* de Johnstone).

3. **Exercices d'exploration.** C'est le cœur de la séance. Les étudiants se lancent dans des scènes improvisées plus longues, initiées par divers déclencheurs (un mot, un titre de scène, une musique, un objet, une contrainte que les spectateurs devront deviner et dont l'incidence sur le déroulement de la scène sera commentée). Le processus est ici central : les participants co-construisent une histoire en temps réel en s'appuyant sur les propositions de leurs partenaires et en mobilisant leurs ressources linguistiques et expressives de manière spontanée. Par exemple : *A Mother's Fear of Technology* ; *A guide leads a group of visitors through the weirdest science museum ever* ; *What if social media had existed during important moments in History* ; *Astronauts explore a new planet* ; *Aliens have landed on earth and are trying to figure out what human life is like* ; *Future archeologists try to explain what our everyday objects were used for*.
4. **Retours (Feedback, Debriefing).** Cette étape est essentielle car elle permet un retour réflexif à chaud sur le processus expérientiel. Guidé par l'enseignant, ce temps d'échange permet aux participants (acteurs et observateurs) de partager leurs ressentis, d'analyser le processus interactionnel qui s'est déroulé (Qu'est-ce qui a facilité/bloqué l'interaction ? Quelles stratégies ont été utilisées ?), d'identifier les apprentissages linguistiques émergents, et de faire le lien avec les objectifs du cours ou des concepts théoriques. Les étudiants prennent à ce moment-là des notes qui leur permettront de compléter un journal de bord. Les notes prises au tableau pourront être librement utilisées par les acteurs dans la scène suivante (voir figures 1 et 2). Ce qui fait l'objet de retours aux participants se retrouve souvent spontanément réinvesti par d'autres dans des scènes ultérieures.



Figures 1 et 2 : Prises de notes d'étudiants au tableau

Rèche : L'improvisation théâtrale en anglais à l'université

Le répertoire d'exercices est vaste et doit être adapté aux objectifs et au public. Au-delà des jeux proposés par Spolin ou Johnstone, comme par exemple, « *Subtitles* » (Johnstone, 1999) qui permet de travailler l'« écoute » non verbale et la (re)formulation (un groupe joue en grommelot tandis que d'autres acteurs fournissent la « traduction » en se déplaçant sur le devant de la scène comme des sous-titres), il est possible de concevoir ou d'adapter des activités pour cibler des compétences spécifiques pertinentes en contexte universitaire, par exemple en Anglais de Spécialité (ASp).

Voici une idée d'adaptation simple inspirée de l'exercice *The Experts Game* de Johnstone (1999) : dans une « conférence de presse », un étudiant joue le rôle d'un expert qui doit répondre aux questions d'un groupe de journalistes (le public) qui pose des questions pour tester sa capacité à rester calme et à défendre son point de vue. L'enseignant peut suggérer des sujets ou des controverses dans le domaine de spécialité des étudiants si cela n'émerge pas spontanément dès la première improvisation. Par exemple, un expert en biotechnologie doit défendre un protocole controversé face à des journalistes qui remettent en cause ses travaux (*Your method failed in the Cambridge trial – Do you wish to comment on that?*). Des formes particulières (*Crucially... , Preliminary data suggests...*) peuvent aussi être imposées comme autant de contraintes à intégrer lors du deuxième passage.

L'enseignant se comporte ici en concepteur de dispositif éactif-performatif, en initiateur d'expériences et en observateur attentif de processus émergents. Sa tâche principale est de créer les conditions de sécurité et de confiance, de choisir et d'adapter les exercices de manière pertinente et de guider le processus sans (trop) le diriger. Rappelons que des techniques spécifiques comme le *side-coaching* (Spolin, 1999) qui consiste à donner des indications brèves et ciblées aux acteurs pendant l'action (*"Find the connection"*, *"What does your character want?"*, *"Raise the stakes"*), permettent de soutenir les participants, de relancer une scène ou d'orienter l'exploration sans interrompre le flux créatif. L'introduction de contraintes créatives (linguistiques, thématiques, situationnelles, etc.) est un autre outil pour focaliser l'attention et stimuler l'ingéniosité tout en servant des objectifs d'apprentissage. L'observation porte alors moins sur la correction immédiate des erreurs que sur la compréhension des dynamiques interactionnelles, des stratégies communicatives mobilisées et des apprentissages qui émergent de l'action. Elle permet également à l'enseignant d'identifier les besoins récurrents, d'adapter les activités et de proposer des remédiations ultérieures. Par exemple :

- Pour revoir l'emploi du *present perfect*, l'enseignant peut donner des contraintes de situation ou de personnage qui déclenchent des récits d'expérience ou des justifications (*"I've been here before"* ; *"I've been working for this company for 20 years!"* ; *"It's been raining"*).

Rèche : L'improvisation théâtrale en anglais à l'université

- Pour corriger l'oubli du marqueur -s de 3e personne du singulier au présent simple, on peut demander aux acteurs de jouer des personnages qui parlent d'une personne qui vient de s'absenter.

Les apprenants peuvent ensuite ajouter à leur carnet de bord une réécriture commentée de la scène.

L'enseignant veille à laisser une marge de manœuvre aux apprenants dans les situations improvisées mais garde la possibilité d'intervenir en direct sous forme de *side-coaching*, d'injonctions rapides ("*New choice !*"), ou en rappelant les règles du jeu ("*no blocking*", "*Make your partner look good*").

4 Observations de productions d'apprenants en situation d'improvisation

Nous proposons ici un aperçu d'interactions relevées lors de cours menés auprès d'étudiants en Licence 2 du Collège Sciences et Technologies de l'Université de Bordeaux. Il s'agit d'un cours semestriel. Les séances hebdomadaires ont lieu de 18h30 à 20h30 sur douze semaines. Il est demandé aux candidats de déclarer un niveau B1+ minimum. Le groupe est composé de 18 étudiants, qui sont pour la plupart français. Environ un quart des participants sont des étudiants internationaux. Différentes filières scientifiques et technologiques sont rassemblées au sein du même groupe. Les observations suivantes, bien que ponctuelles (non issues d'un corpus systématiquement traité pour l'instant), servent à illustrer le processus à l'œuvre. Il est à noter que les répliques des apprenants reproduites ici peuvent contenir des maladresses ou des fautes de langue.

4.1 La langue prend corps visiblement

L'un des aspects les plus frappants observés lors des scènes improvisées est la manière dont la langue prend corps dans l'interaction. Les marques prosodiques sont rendues visibles : l'accentuation syllabique est fréquemment accompagnée de légers coups de front qu'ont pu remarquer des participants-spectateurs ; la gestualité est plus ample pour accompagner les mots suraccentués (gestuelle ample et répétitive autour des oreilles d'un personnage qui hurle "*It's too LOUD!*" à un personnage qui porte un casque sur les oreilles et qui ne l'entend toujours pas une fois le casque imaginaire enlevé, voir figures 3 et 4). Voici un autre exemple, concernant l'intonation cette fois : un étudiant utilise une intonation descendante pour convaincre un auditoire d'acheter un robot de cuisine miracle ("*So buy it now, for all your cooking!*"), tout en accompagnant sa parole de gestes de pointage vers l'objet imaginaire (testé par un autre personnage muet en arrière-plan), d'un regard appuyé vers le public, ainsi que d'une posture et d'une position spatiale qui font de lui un médiateur entre l'objet et le public (figure 5). La coordination multimodale (prosodie, gestuelle, regard, position spatiale) concourt à réaliser un même acte et témoigne de la participation active

Rèche : L'improvisation théâtrale en anglais à l'université

des corps à la co-construction du sens. L'engagement total requis par le processus performatif rend ces aspects du langage physiquement tangibles et expérientiels, facilitant potentiellement leur acquisition et leur réinvestissement par les autres participants.



Figure 3 : « It's too loud. » Figure 4 : « It's too LOUUUUUD! »



Figure 5 : « So buy it now, for all your cooking! »

Cette incarnation s'étend à la grammaire. Une apprenante accompagne l'emploi de l'aspect BE + V-ING au présent (*"You're talking too much, it's getting annoying"*), d'un geste de balayage de la main visant à chasser un personnage, ajoutant ainsi à la valeur progressive de la forme une valeur modale assertive et désapprouvatrice (valeur qui sera ensuite commentée dans les retours post-scène). Si cette apprenante semble maîtriser cet aspect, ce n'est pas forcément le cas de ses camarades et il sera ainsi proposé aux observateurs de relever les emplois modaux de la forme ou de les employer eux-mêmes lorsqu'ils participeront aux scènes suivantes.

De même, on peut constater l'utilisation de gestes de pointage pour lever l'ambiguïté référentielle dans l'énoncé *"This was my gift for you, and she's taking all the credit!"*). L'emploi exophorique (qui renvoie à la réalité immédiate) du proforme déictique *this* est accompagné d'un geste de pointage vers un gâteau d'anniversaire pourtant imaginaire. Le pointage se déplace ensuite vers le l'énonciateur (*my*), puis vers le co-énonciateur (*you*), pour finir enfin sur un troisième personnage (*she*). Le corps se fait un outil essentiel de clarification du sens en temps réel, venant matérialiser

les relations référentielles pour les rendre plus saillantes dans l'action dramatique, ce qui s'avère particulièrement utile lorsque les ressources lexicales ou syntaxiques pourraient être limitées.

4.2 Émergence et appropriation contextuelle de formes plus rares en action

Le processus ouvert de l'improvisation, qui s'affranchit de tout scénario établi, crée des contextes situationnels authentiques (bien que fictifs) qui provoquent l'émergence de formes linguistiques inattendues, parfois rares dans la salle de classe. L'utilisation de l'impératif avec une force illocutoire marquée ("*Stay down, stay down!*") se justifie par les enjeux dramatiques de la scène vécue dans l'instant. Même si la forme est « simple », dans quelles autres circonstances un apprenant serait-il amené à intimer un tel ordre lors d'un cours ? De même, l'emploi de *would* fréquentatif (pour l'habitude passée) ("*Every night, he would come to me, and mew...*") découle organiquement des besoins narratifs et interactifs d'une scène intitulée "*Attending a funeral for a rich person's pet.*" Ces observations participent à l'affirmation selon laquelle l'improvisation devient un « laboratoire » où tester et consolider sa maîtrise grammaticale.

4.3 Dynamiques interactionnelles : co-construction, négociation et créativité

L'observation des interactions révèle également la richesse des processus intersubjectifs à l'œuvre.

A : I'm going to tell you guys about that time *where Catherine, right there, fell into a well (...)

B : Oh! What about you? (...) What about all the things you did when you were a kid (...) Do you remember the time when (...)

A (remarquant que the moment *where n'a pas été repris) : Well, do you remember the time Ø you did it on purpose? (...) Remember the time Ø I was smarter than Catherine!

Dans l'interaction, on assiste au passage de l'emploi erroné du relatif *where* comme antécédent de *moment* (A) à l'emploi correct du relatif *when* dans la même suite (*the time* + relatif) (B) puis au recours à la forme elliptique du relatif (relatif $\emptyset$) (A), qui est d'ailleurs vue comme une forme plus authentique. L'exemple d'inter-correction spontanée dans cette séquence témoigne de l'écoute active, du monitoring mutuel de la production linguistique, de la négociation implicite de la forme la plus adéquate, le tout intégré au flux de l'interaction. L'apprenant ne se contente pas d'appliquer une règle apprise isolément ; il ajuste sa production en fonction de l'input fourni par son partenaire, démontrant une sensibilité au système linguistique tel qu'il se déploie dans l'interaction. Le processus dynamique de production participative du sens au cœur de l'improvisation, où le sens et la forme émergent de la coordination entre les participants, peut être source d'apprentissage par les pairs.

4.4 Émergence de thématiques et de formes significantes pour l'apprenant

L'improvisation permet aussi l'émergence de contenus thématiques signifiants pour les apprenants, qui peuvent ainsi connecter l'apprentissage de la langue à leurs propres préoccupations. Voici un exemple de réplique d'une étudiante dans une improvisation mettant en scène une discussion entre collègues dans la salle de pause : *"The thing is, it's not really my job to wash the floor, I'm an engineer so I would like to do something else than washing the floor or bringing coffee."* Le sujet du sexisme au travail émerge spontanément de la situation (il ne faisait pas partie des contraintes ou du titre de la scène) et fera l'objet d'échanges lors des retours. Cet exemple participe à montrer comment le cadre fictif peut paradoxalement autoriser une expression plus investie personnellement, renforçant l'engagement cognitif et affectif.

Enfin, des stratégies rhétoriques créatives, parfois à effet humoristique, comme la production spontanée de métaphores ou de comparaisons originales en lien avec le domaine de spécialité de l'étudiant (*"It's just mathematics. You need to represent him as an equation"*, dit par un étudiant en science de l'ingénieur se faisant médiateur dans la même scène que précédemment), pourront être reprises ou calquées pour donner lieu à des jeux lors de scènes ultérieures (*"You need to represent him as a division"*). Comme ces exemples l'attestent, et bien que l'adaptation à l'ASp ait été brièvement évoquée précédemment, notre observation confirme que les étudiants ont fréquemment recours au lexique spécialisé dans les situations qu'ils créent spontanément, y compris en l'absence de contrainte les y invitant.

4.5 Contraintes transformées en opportunités dans le processus créatif

Alors qu'on pourrait s'attendre dans certaines situations à des difficultés liées à un répertoire lexical limité dans l'immédiateté du jeu, les contraintes inhérentes à un répertoire lexical restreint permettent parfois aux étudiants d'entraîner les situations dans des directions du récit tout à fait inattendues, provoquant au passage de fortes réactions du public. Exemple observé : le personnage A, seul sur la scène, semble creuser, on peut l'imaginer faire du jardinage. Le personnage B rentre sur scène. L'apprenante (B) hésite, elle ne connaît pas ou ne retrouve pas *to dig, to bury, shovel* et laisse échapper discrètement « Mince, je sais pas comment dire ». Elle s'en sort finalement quelques secondes plus tard avec *"Who's dead?"*, changeant radicalement le genre de la scène (la phrase donnera lieu à remédiation a posteriori). Les participants, quel que soit leur niveau, peuvent trouver à rebondir, à surmonter un obstacle linguistique (lexical ici).

Ces quelques observations illustrent la manière dont le processus d'improvisation théâtrale favorise chez les apprenants l'incarnation du sens linguistique, l'émergence contextualisée de formes langagières et le développement de dynamiques interactionnelles riches, qui dépassent la pratique de compétences isolées.

5 Conclusion

Idéalement, l'enseignement d'une langue étrangère doit permettre à l'apprenant de « se comporter en locuteur-acteur incarné, qui s'engage et s'expose corporellement sur la scène sociale » (Lapaire, 2014). Mais la formation professionnelle des enseignants de langues les prépare rarement à cela et ne les encourage pas vraiment à considérer la langue comme « un système d'interprétation symbolique et dramatique de l'expérience ». Pour obtenir une « réincarnation et une revitalisation de la parole » nous pensons utile d'intégrer l'art dramatique et les techniques de l'improvisation aux formations en didactique des langues et cultures.

En déplaçant le centre de gravité pédagogique de la transmission-acquisition de savoirs vers l'expérience vécue, incarnée et interactive, l'approche étudiée offre une réponse concrète aux défis du développement de l'expression orale spontanée et de l'aisance communicative. Nous avons argumenté que les principes et mécanismes de l'improvisation étaient en cohérence avec les fondements théoriques de l'approche éactive-performative de l'enseignement-apprentissage des langues. Il en résulte un cadre solide et argumenté pour repenser l'enseignement de l'oral.

L'analyse des bénéfices potentiels, étayée par des observations de classe, a montré comment le processus d'improvisation, par son engagement multimodal et sa focalisation sur l'interaction, pouvait favoriser non seulement la fluidité, mais aussi une appropriation incarnée des formes linguistiques ainsi que le développement de compétences pragmatiques propres aux interactions. Sur le plan psycho-affectif, la création d'un environnement sécurisant et l'engagement émotionnel inhérents à la pratique contribuent à réduire l'anxiété, à stimuler la motivation et à renforcer le sentiment d'auto-efficacité ainsi que la confiance en soi. Enfin, les compétences transversales comme la créativité (entendue au sens large du terme), la collaboration et l'adaptabilité sont intrinsèquement cultivées par le processus-même de l'improvisation.

Certes, la mise en œuvre de cette approche présente des défis non négligeables : formation des enseignants, gestion de la diversité des apprenants, articulation avec les contraintes institutionnelles. Néanmoins, les potentialités offertes invitent à poursuivre l'expérimentation afin d'étudier les conditions optimales d'implémentation. Des études pourraient chercher à mesurer les effets sur des variables spécifiques avec des apprenants à l'université en France, par exemple en utilisant des outils validés comme la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (Horwitz et al., 1986). L'analyse approfondie d'enregistrements vidéo de séances d'improvisation pourrait permettre de mieux comprendre les mécanismes à l'œuvre. Les méthodologies issues de l'analyse conversationnelle et de la linguistique interactionnelle, en particulier les approches multimodales qui prennent en compte la coordination fine de la parole, du geste, du regard et de la posture, de la gestion de l'espace (codification systématique de la coordination multimodale dans l'interaction développées par Mondada, 2018), offrent des outils pour étudier la construction participative du

sens, la négociation des formes linguistiques, l'incarnation de la grammaire et les dynamiques intersubjectives que nous avons pu observer.

Références bibliographiques

- Adebiyi, A. A., & Adelabu, B. (2013). Improvisation as a tool for developing students' competence in English language: A study of the federal university of agriculture, Abeokuta, Nigeria. *International Journal of Education and Research*, 1(1), 195-211.
- Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : Vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n°167(3), 267-284.
<https://doi.org/10.3917/ela.167.0267>
- Aden, J. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante : Théâtre et didactique des langues. *Langages*, 192(4), 101-110. <https://doi.org/10.3917/lang.192.0101>
- Aden, J. & Eschenauer, S. (2014). Théâtre et empathie en classe bilangue : didactiser l'émergence ? Pratiques théâtrales en classes de Langues, Les langues modernes 4 – 2014, (p.69-77)
- Aden, J. (2016). « Créer, innover par le théâtre : Pour une pédagogie éactive des langues. » Chapitre 6. In I. Puozzo (dir.). La créativité en éducation et en formation Perspectives théoriques et pratiques. Bruxelles : De Boeck. (pp. 105-117).
- Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1085>
- Aden, J., & Eschenauer, S. (2014). Théâtre et empathie en classe bilangue : Didactiser l'émergence ? Les Langues Modernes, Pratiques théâtrales en classes de Langues(4), 69-77.
- Aden, J. & Eschenauer S. (2020a). "Translanguaging: An enactive-performative approach to language education", *Translanguaging as transformation: The collaborative construction of new linguistic realities*, dir. Emilee Moore, Jessica Bradley, James Simpson, Multilingual Matters, p.102-117.
<https://doi.org/10.2307/jj.22730468.13>
- Aden, J., & Eschenauer, S. (2020b). Une pédagogie enactive-performative de la translangageance en milieu plurilingue. In B. Schädlich (Éd.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues* (p. 177-199). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61770-0_8
- Arts, A. (2020). If you can't say it, take a puppet. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, 14(1), 98-102. <https://doi.org/10.33178/scenario.14.1.6>
- Atas, M. (2015). The reduction of speaking anxiety in EFL learners through drama techniques. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 961-969. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.565>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- Barker, L. M. (2016). Invoking Viola Spolin : Improvisational theater, side-coaching, and leading discussion. *English Journal*, 105(5), 23. <https://doi.org/10.58680/ej201628533>
- Cafferky, B. M. (2015). Simple Story Structure Intervention. *Journal of Family Psychotherapy*, 26, 157-162. <https://doi.org/10.1080/08975353.2015.1038972>
- Cuffari, E. C., Di Paolo, E., & De Jaegher, H. (2015). From participatory sense-making to language: There and back again. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 14(4), 1089-1125. <https://doi.org/10.1007/s11097-014-9404-9>
- Damasio, A. R. (2003). Looking for Spinoza : Joy, sorrow, and the feeling brain. HarperCollins Publishers.
- De Jaegher, H., & Di Paolo, E. (2007). Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6(4), 485–507. <https://doi.org/10.1007/s11097-007-9076-9>
- Di Paolo, E. A., Cuffari, E. C., & De Jaegher, H. (2018). *Linguistic bodies : The continuity between life and language*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/11244.001.0001>
- Dudeck, T. R., & McClure, C. (Éds.). (2018). *Applied improvisation : Leading, collaborating and creating beyond the theatre* (First edition). Zed Books. <https://doi.org/10.5040/9781350014404>
- Dudeck, T. R., & McClure, C. (Éds.). (2021). *The applied improvisation mindset : Tools for transforming organizations and communities*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350143647>
- Dunn, J., & Stinson, M. (2011). Not without the art!! The importance of teacher artistry when applying drama as pedagogy for additional language learning. *Research in drama education*, 16(4), 617-633. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.617110>
- Eschenauer, S. (2017). *Médiations langagières dans une pédagogie éactive au collège*. Thèse de doctorat. Université Paris-Est.
- Eschenauer, S. (2018). Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : Vivre et incorporer ses langues. *Recherches & éducations*, HS. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.6061>
- Eschenauer, S. (2020). Le corps translangageant médiateur de sens : Une approche éactive-performative des apprentissages de langues vivantes à l'école. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 36. <https://doi.org/10.4000/tipa.3672>
- Eschenauer, S., Tellier, M., & Zappa, A. (2022). Incorporer les langues vivantes : Reconnaître la place du corps pour enseigner et pour apprendre. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 38. <https://doi.org/10.4000/tipa.4790>
- Even, S. (2011). Drama grammar: Towards a performative postmethod pedagogy. *Language learning Journal*, 39(3), 299-312. <https://doi.org/10.1080/09571736.2010.543287>
- Fischer-Lichte, E. (2004) *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt-am-Main: Fischer-Verlag.
- Galante, A. (2018). Drama for L2 speaking and language anxiety: Evidence from Brazilian EFL learners. *RELC Journal*, 49(3), 273-289. <https://doi.org/10.1177/0033688217746205>
- Gallagher, K. (2007). *Theatre of urban: Youth and schooling in dangerous times*. University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442683891>

- Goodnight, K., De Graaff, R., & Van Beuningen, C. (2021). Perfect disguises: Building an evidence base for improvisational drama techniques. *Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research*, XV(1), 1–27. <https://doi.org/10.33178/scenario.15.1.1>
- Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K. S., Espeland, M., & Espeland, Å. (2016). Improvisation in teaching and education—Roots and applications. *Cogent Education*, 3(1), 1204142. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1204142>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Johnstone, K. (1999). *Impro for storytellers : Theatresports and the art of making things happen*. Faber and Faber.
- Johnstone, K. (2019). *Impro : Improvisation and the theatre*. Bloomsbury Academic.
- Jusslin, S., Korpinen, K., Lilja, N., Martin, R., Lehtinen-Schnabel, J., & Anttila, E. (2022). Embodied learning and teaching approaches in language education : A mixed studies review. *Educational Research Review*, 37, 100480. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100480>
- Lamri, J., Barabel, M., & Meier, O. (2018). *Les compétences du 21e siècle : Comment faire la différence ? Créativité, communication, esprit critique, coopération*. Dunod.
- Lapaire, J.-R. (2014). À corps perdu ou le mystère de la désincarnation des langues. E-CRINI - La revue électronique du Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité, 6.
- Lewis, C., & Lovatt, P. J. (2013). Breaking away from set patterns of thinking: Improvisation and divergent thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 46-58. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.03.001>
- Maley, A. (2021). 1984 – « A Roomful of Human Beings ». *Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues. Cahiers de l'Apliut*, Vol. 40 N°2, Article Vol. 40 N°2. <https://doi.org/10.4000/apliut.8151>
- Maturana, U. & Varela, F. (1987) *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Boston: Shambhala.
- McLaughlin, J. A. (2022). Radical improvisation part 1: The liberation of the individual. *Comedy Studies*, 13(2), 175-185. <https://doi.org/10.1080/2040610X.2022.2091733>
- Mondada, L. (2018). Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85-106. <https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878>
- Nooshin, Laudan. (2003). Improvisation as 'Other': Creativity, knowledge and power – the case of Iranian classical music. *Journal of The Royal Musical Association*. 128. 242-296. <https://doi.org/10.1093/jrma/128.2.242>
- Palechorou, E., & Winston, J. (2012). Theatre, language learning and identity (1): Empowering additional language learners through classroom drama projects. In J. Winston (Ed.), *Second language learning through drama* (pp. 42-53). Routledge.
- Pavlovskaya, M. (2021). *La méthode Stanislavski dans la pédagogie enactive : « communication authentique » et « sentiment de soi » de l'acteur chez les adolescents*. Thèse de doctorat. Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne. <http://www.theses.fr/2021PA120040/document>

Rèche : L'improvisation théâtrale en anglais à l'université

- Privas Bréauté, V. (2023). Improvisation and role-play as enactive pedagogical devices to learn and teach english as a foreign language. *NJ: Drama Australia Journal*, 46(1).
- Reed, J., & Seong, M.-H. (2013). Suggestions for an effective drama-based EFL course at a Korean university. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 17(2), 91-106.
- Rossing, J. P., & Hoffmann–Longtin, K. (2016). Improv(ing) the Academy : Applied improvisation as a strategy for educational development. *To Improve the Academy*, 35(2).
<https://doi.org/10.3998/tia.17063888.0035.206>
- Rothwell, J. (2012). Drama and languages education: Authentic assessment through process drama. In J. Winston (Ed.), *Second language learning through drama* (pp. 54-68). Routledge.
- Russo Rastelli, L. (2006). *Drama in language learning*. Encuentro, 16, 82-94. <https://doi.org/10.1016/B0-12-512666-2/00265-0>
- Sağlamel, H., & Kayaoğlu, M. N. (2013). Creative drama: A possible way to alleviate foreign language anxiety. *RELC Journal*, 44(3), 377–394. <https://doi.org/10.1177/0033688213500597>
- Shaules, J., & McConachy, T. (Éds.). (2024). Transformation, embodiment, and wellbeing in foreign language pedagogy : Enacting deep learning. Bloomsbury Academic.
- Seham, A. (2001). *Whose improv is it anyway?: Beyond second city*. University Press of Mississippi.
<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:190941242>
- Slawson, J. (2016). Lives in play: Autobiography and biography on the feminist stage by Ryan Claycomb (review). *Journal of Dramatic Theory and Criticism*, 30, 138-140. <https://doi.org/10.1353/dtc.2016.0006>
- Soulaine, S. (2018). Une approche énaive de l'enseignement-apprentissage des langues: Le corps au centre de la formation des futurs enseignants. *Recherches & éducations*, HS.
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.6086>
- Spolin, V. (1986). Theater games for the classroom: A teacher's handbook. Northwestern Univ. Press.
- Spolin, V. (1999). Improvisation for the theater: A handbook of teaching and directing techniques (3rd ed). Northwestern University Press.
- Szuster, M. (2019). Theater without a wcript—Improvisation and the experimental stage of the early mid-twentieth century in the United States. *Text Matters: A Journal of Literature, Theory and Culture*, 9, 374-392. <https://doi.org/10.18778/2083-2931.09.23>
- Tournier, C. (2005). *Manuel d'improvisation théâtrale*. Éd. de l'Eau Vive.
- Trocmé-Fabre, H. CERIMES. (1994a). *Né pour créer du sens avec Francisco Varela, in Série Né pour apprendre*. [Vidéo]. Canal-U. <https://www.canal-u.tv/46265> (Consultée le 8 décembre 2023).
- Trocmé-Fabre, H. CERIMES. (1994b). *Né pour organiser avec Francisco Varela, in Série Né pour apprendre*. [Vidéo]. Canal-U. <https://www.canal-u.tv/45473> (Consultée le 8 décembre 2023).
- Trocmé-Fabre, H. (2003). *L'arbre du savoir-apprendre*. Être & Connaître.
- Varela, F. J., Rosch, E., & Thompson, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/6730.001.0001>

Zondag, A. (2021). Student teachers' experience with improvisation activities for spontaneous speech practice in English. *Language Teaching Research*, 28(6), 2190-2213.
<https://doi.org/10.1177/13621688211044725>