

Improviser non verbalement pour l'apprentissage de la langue parlée

Francine Chaîné

Numéro 8, 2015

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1089151ar>

DOI : <https://doi.org/10.21083/nrsc.v0i8.3177>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

University of Guelph, School of Languages and Literatures

ISSN

2292-2261 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Chaîné, F. (2015). Improviser non verbalement pour l'apprentissage de la langue parlée. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, (8), 1–6.
<https://doi.org/10.21083/nrsc.v0i8.3177>

Résumé de l'article

Un texte réflexif sur la pratique de l'improvisation dans un contexte scolaire en vue d'apprendre la langue parlée. D'aucun penserait que l'improvisation verbale est le moyen par excellence pour faire l'apprentissage de la langue, mais l'expérience nous a fait découvrir la richesse de l'improvisation non-verbale suivie de prise de parole sur la pratique comme moyen privilégié. L'article est illustré d'un atelier d'improvisation-non verbale s'adressant à des enfants ou à des adolescents.

© Francine Chaîné, 2015



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Improviser non verbalement pour l'apprentissage de la langue parlée

Francine Chaîné
Université Laval
Canada

Introduction

Participer à ce numéro de la *Nouvelle Revue Synergies Canada* portant sur l'apprentissage du français et de l'improvisation est une occasion de voyager dans le temps et de me replonger dans une expérience réalisée il y a quelques décennies dans le cadre d'un groupe de recherche auquel j'ai participé à l'Université Laval. Il s'agit du Programme de perfectionnement pour les maîtres en français (PPMF-Laval) où fut réunie une équipe de chercheurs en vue de travailler dans une école primaire de la ville de Québec. Le travail a consisté à explorer tous les aspects de l'apprentissage du français, langue maternelle : écriture, lecture, littérature enfantine, français oral, évaluation, etc. Pour ma part, j'ai été conviée à faire partie de l'équipe en ce qui a trait à la langue parlée ou à l'oral étant donné que je pratiquais l'art des marionnettes¹ et que j'animais des ateliers d'art dramatique auprès d'enseignants et d'enfants dans des contextes scolaires et socioculturels.

Mon travail sur le terrain en compagnie d'élèves du premier cycle consistait à utiliser l'art dramatique tel qu'il se pratiquait dans le milieu scolaire au début des années 1980 et qui était à l'orée de grands changements. En effet, les programmes ministériels passaient de l'appellation Expression dramatique (Gouvernement du Québec, 1971) à celle d'Art dramatique (Gouvernement du Québec, 1981). En d'autres mots, le programme-cadre d'Expression dramatique était axé sur l'intégration des matières tandis que celui d'Art dramatique revendiquait un langage spécifique (Chaîné, Lepage et Marceau). Dans les deux cas, l'improvisation était mise de l'avant pour favoriser l'expression et la communication des élèves.

D'un point de vue pratique, mon travail s'est inscrit dans une recherche-action doublée d'une approche réflexive qui m'a amenée en classe auprès d'élèves du préscolaire (Chaîné, *Ateliers pour le préscolaire*) et de deuxième année (Chaîné, *Ateliers autour de la marionnette*) que j'ai côtoyés pendant quelques années. De plus, le questionnement soulevé dans cette recherche a porté sur l'utilisation d'une approche ludique pour le développement du français oral. Toutes les recherches-actions réalisées par les membres de l'équipe devaient avoir des retombées dans le milieu, par conséquent les publications qui en découlaient devaient s'adresser aux enseignants. Mon séjour dans cette école m'a fait voir que l'usage de l'improvisation verbale ou non verbale en art dramatique contribue, grâce à son caractère ludique, au développement de la langue parlée.

Bien que cette recherche ait été réalisée dans un contexte d'apprentissage du français, langue maternelle, mon enseignement à l'université se situe depuis ce temps en formation à l'art dramatique. Au fil des années d'enseignement, j'ai rencontré principalement des étudiants en enseignement artistique, mais aussi provenant d'autres domaines : en formation primaire-préscolaire, en enseignement de langue seconde, en enseignement des sciences ou en enseignement de l'histoire, etc. Ces rencontres m'ont permis de réfléchir à la transposition de l'art dramatique, mais toujours en privilégiant une approche ludique pour l'enseignement des sciences² que pour l'enseignement de l'art dramatique³, par exemple.

Cet article s'inscrit donc dans une approche réflexive à partir d'expériences artistiques passées et actuelles (Dewey, Schön, Taylor) utilisant l'art dramatique et visant à comprendre les enjeux de l'improvisation non verbale auprès des jeunes dans l'apprentissage de la langue française. La posture réflexive (Taylor, Perrenoud) permet de faire surgir un savoir et de tenter de répondre à la question suivante : en quoi l'improvisation non verbale peut-elle favoriser l'apprentissage de la langue parlée? Pour répondre à cette question, ce texte prend appui sur l'expérience de recherche évoquée précédemment, mais aussi sur ma pratique enseignante d'art dramatique à l'université. À cet enseignement se sont greffés des projets de recherche (CRSH) dont l'un a porté sur l'observation du processus de création en art dramatique auprès d'adolescents (Chaîné, « L'observation d'un processus ») dont l'étude a fait apparaître l'exigence de l'apprentissage de cet art, mais aussi l'apport de celui-ci à la formation globale des élèves.

L'improvisation : quelques définitions

Improviser pour Michel Bernard « c'est composer, exécuter ou faire dans l'instant, dans l'immédiat, quelque chose d'imprévu, de non préparé, étant bien entendu que cette absence même de préparation peut être elle-même préparée, préméditée » (Bernard, cité dans Ryngaert, 47). L'imprévu, poursuit-il est « quelque chose qui n'a pas encore été vu, quelque chose de nouveau [c'est] créer au sens fort » (47). Brian Way, pour sa part, définit l'improvisation comme un jeu sans canevas ne nécessitant ni lecture, ni apprentissage, ni mémorisation. En d'autres mots, il s'agit d'une activité accessible à tous, enfants, adolescents, adultes, faisant appel aux ressources de la personne qui la pratique (183).

Dans tous les programmes ministériels d'art dramatique (Gouvernement du Québec 1971, 1981, 1986, 2001, 2006), l'improvisation se situe au cœur de la formation des élèves du primaire et du secondaire, à laquelle se sont ajoutées au fil des programmes d'études, les compétences d'invention, d'interprétation et d'appréciation. Plus précisément, l'improvisation dans le programme d'art dramatique se situe à l'intérieur de la compétence inventer (compétence 1). Ainsi, quand l'élève invente des séquences dramatiques, il met en jeu des « propositions de création variées et adaptées à son âge, et ce, dans des situations d'improvisation par la médiation de la fable et du personnage⁴ » (Gouvernement du Québec, « art dramatique, » 2006, 198). En art dramatique, l'improvisation peut être sonore, gestuelle ou verbale (206), elle peut aussi être spontanée ou préparée. L'improvisation constitue une pratique exigeante, car elle nécessite d'être à l'écoute des autres; par conséquent, les élèves qui improvisent doivent être accompagnés d'un enseignant qui observe l'action pour mieux la relancer en vue de faire progresser le jeu.

Accompagner les joueurs en improvisation

L'improvisation comporte plusieurs pièges dont font partie les clichés (par exemple, jouer des personnages caricaturaux), le manque d'écoute ou d'attention (par exemple, penser à la réplique plutôt que de composer à partir de celle de l'autre joueur) ou l'enthousiasme des joueurs verbaux moteurs (par exemple, les élèves plus timides ont tendance à se placer en retrait du jeu), etc. Voilà pourquoi il est essentiel que les élèves conviés à improviser soient accompagnés d'un enseignant ayant des connaissances à la fois pédagogiques et artistiques afin que tous prennent part à l'action. Accompagner les joueurs c'est leur permettre d'accéder au langage dramatique (corps et voix), de s'ouvrir à eux-mêmes et aux autres en étant présents à l'action, de construire des personnages et des histoires ou de fables, de porter un regard critique sur le jeu, etc. Ces apprentissages sont possibles dans la mesure où les propositions de jeu sont adaptées aux groupes et qu'elles comportent des images ou des métaphores favorisant l'entrée dans l'imaginaire. Par conséquent, les joueurs sont en mesure de développer un jeu plus sensible et significatif dans un esprit d'ouverture et de dialogue. Enfin, il apparaît essentiel de considérer les joueurs de tous âges comme des co-constructeurs (Freire, Taylor, Neelands) sans lesquels la création ne peut avoir lieu. L'enseignant pour sa part doit agir comme un facilitateur envers ces derniers devenus de réels collaborateurs dans une structure d'improvisation verbale ou non verbale. Ensemble, ils construisent un jeu et s'engagent dans un projet de création si minime soit-il.

L'improvisation non verbale pour l'apprentissage de la langue française

Comme nous venons de l'observer, l'improvisation est une pratique sans filet nécessitant l'accompagnement de l'enseignant afin que tous les élèves s'engagent dans l'action à l'intérieur d'une pratique inédite. Dans son rapport au langage, l'improvisation développe la langue française de façon évidente quand il s'agit d'improvisation verbale. Le programme de français, langue d'enseignement est composé de quatre compétences dont la troisième porte sur la communication orale (Gouvernement du Québec, 2006, 80). C'est dans l'interaction que l'élève ou le locuteur est amené à « préciser ou de nuancer ses idées, ses points de vue ou ses sentiments » (80). De plus, l'expression et la communication présentes en art dramatique font écho à cette compétence (compétence 3, français, langue maternelle) qui se traduit ainsi : prendre la parole tout en écoutant activement, place l'élève dans une exploration d'émetteur (locuteur) et de récepteur (auditeur) (81). Si « la communication orale constitue un véhicule de la pensée et des sentiments de même qu'un outil d'apprentissage » (82), pour y parvenir, l'élève doit être placé dans des situations où il peut à la fois développer l'écoute pour mieux réagir. Ainsi, en vue de développer une écoute sensible et par conséquent, une réaction qui soit significative, l'improvisation est un outil privilégié pour y parvenir. Le programme d'art

dramatique et celui de français, langue maternelle, ont donc des compétences qui se font écho en ce qui a trait à l'invention/improvisation et à la communication orale dont voici la synthèse dans ce tableau.

TABEAU 1

Compétences favorisant l'improvisation et la prise de parole

Programmes (primaire, 2006)	Compétences visées	Brèves descriptions
Art dramatique	Inventer une séquence dramatique ⁵	<ul style="list-style-type: none">• Pour inventer une séquence dramatique, l'élève met en action des situations d'improvisation par la médiation de la fable et du personnage.• Ces séquences dramatiques « traduisent sa personnalité, son vécu, ses aspirations » et « développent sa créativité tout en stimulant son imagination créatrice ». Elles lui permettent de se familiariser avec le langage dramatique et les règles de la discipline » (198).
Français, langue maternelle	Communiquer oralement	<ul style="list-style-type: none">• Pour communiquer oralement, l'élève fait « l'expérimentation d'une grande variété de situations d'interaction reliées à ses besoins personnels, scolaires et sociaux » (80).• « La communication orale est un véhicule de la pensée et des sentiments de même qu'un outil d'apprentissage contribuant à la construction de la pensée personnelle grâce à l'apport d'autrui » (80).

Par ailleurs, l'expérience d'animation en art dramatique m'a fait découvrir la richesse de l'improvisation non verbale favorisant un investissement corporel (entrer dans la peau de son personnage, en saisir les caractéristiques), la participation d'un plus grand nombre de joueurs (les élèves timides entrent plus facilement dans l'action), une meilleure concentration dans le jeu (moins de variables à contrôler) ainsi que la composition d'histoires ou de récits plus significatifs pour les joueurs, etc. Dans un tel contexte, la prise de parole et le développement de la langue se font lors d'échanges verbaux suivant le jeu et visant l'appropriation et le partage ainsi que la communication entre les joueurs. Ces échanges sont des plus importants dans un contexte de jeu sans concertation, où les joueurs entrent spontanément dans l'action à la suite de consignes émises par l'enseignant. La prise de parole ou l'appréciation (compétence 3, art dramatique) est alors l'occasion de dire sa pratique et de partager son expérience avec les autres, par exemple. Ainsi, l'improvisation non verbale sans concertation évite des moments de discussion ou de négociation parfois longs qui ont pour effet de retarder l'engagement des joueurs dans l'action. La prise de parole se situe alors dans l'expérience ludique commune à partir de laquelle des éléments peuvent être retenus pour faire évoluer le jeu. Les improvisations non verbales peuvent, par la suite, être découpées ou superposées à la manière d'un collage en vue de constituer une séquence dramatique. Cette façon de faire contribue aussi à ouvrir la création à des niveaux plus éclatés entraînant les joueurs dans des sentiers moins convenus, plus imaginatifs que ne pourrait l'être une discussion précédant une improvisation, par exemple. Pour illustrer ce propos, voici un atelier d'improvisation non verbale s'adressant à des élèves du primaire, construit de façon progressive où sont mis de l'avant une variété d'exercices exploratoires faisant appel à l'imagination et à la créativité des joueurs et visant l'appropriation de leurs personnages et du récit dans l'action. D'une durée d'environ soixante minutes, cet atelier est ponctué d'échanges verbaux après chacune des activités visant à la fois l'apprentissage de langue parlée (français) et du langage dramatique. Il se conclut par un échange verbal collectif visant à faire le point sur l'ensemble de l'expérience.

Atelier d'improvisation non verbale sur le thème du paysage

1. Jeux exploratoires favorisant l'écoute : un classique, le miroir

- a. Se placer à deux face à face et se nommer #1 et #2. Le #1 fait des mouvements simples et très lents en mettant l'accent sur le haut du corps : il est le miroir du #2 qui suit les mouvements de ce

dernier de façon simultanée comme s'il était le reflet de celui-ci. Inversion des fonctions en mettant cette fois l'accent sur les mouvements au bas du corps. Ce jeu se fait non verbalement.

- b. À la fin de l'exercice, les duos échangent verbalement sur l'expérience en mettant l'accent sur les difficultés rencontrées et sur l'appréciation des fonctions du miroir (émetteur) et du reflet (récepteur).
2. *Improvisation sans concertation à deux : de l'autre côté du miroir*
 - a. Le miroir nous entraîne dans une autre avenue, de l'autre côté de celui-ci à la manière d'Alice. Toujours à deux et sans se concerter, mettre en action une improvisation non verbale à partir des paramètres suivants : #1 a traversé le miroir et se trouve de l'autre côté de celui-ci. Imaginer le paysage et se déplacer dans l'espace en fonction des éléments qui pourraient s'y trouver (par exemple, un cours d'eau, des branches d'arbre, un sol accidenté, etc.). Se déplacer dans l'espace paysager individuellement jusqu'à ce que le #2 traverse le miroir et entre à son tour dans le paysage qu'il imagine pour lui-même. En duo, non verbalement, circuler dans le paysage : le #1 se place derrière le #2 qui lui sert de guide et qu'il suit en gardant les yeux ouverts dans ses déplacements et l'exploration du paysage accidenté ou non. Inverser les fonctions.
 - b. Une fois les parcours complétés, échanger verbalement à deux sur les paysages explorés dans l'espace et imaginés par chacun. Décrire les éléments qui s'y trouvaient, les odeurs, la présence d'animaux ou de personnes humaines peut-être, la chaleur ou le froid du paysage, etc. Comparer chacun des paysages : leurs ressemblances, leurs différences.
 3. *Improvisation non verbale avec concertation : de l'autre côté, le paysage*
 - a. Toujours regrouper à deux et à partir de l'improvisation précédente, tracer sur une feuille un paysage commun en utilisant le dessin et les mots. Puis, dans ce paysage tracé, ajouter un parcours avec un point de départ et un point d'arrivée.
 - b. Se regrouper avec un autre duo et se nommer duo #A et duo #B. En alternance, utilisant le dessin comme repère visuel, une équipe guide l'autre qui a les yeux fermés et fait explorer son paysage en le décrivant et en circulant dans l'espace. Les joueurs qui ont les yeux fermés, portent attention à la voix de leurs guides et aux indications d'actions qu'ils doivent faire.
 - c. Échange verbal à quatre sur la séquence. Pour commencer, les deux joueurs de l'équipe qui ont été guidés donnent leurs impressions sur le paysage qu'ils ont imaginé, sur le parcours dans l'espace de jeu au regard de celui qui a été raconté (rapport espace et mots). Alternier les fonctions de guides et de guidés. Échanger à quatre sur les diverses perceptions des paysages et sur les fonctions d'émetteur (le guide) et de récepteur (le guidé).
 4. *Improvisation avec concertation à quatre autour du paysage*
 - a. Formée des deux duos, la nouvelle équipe de quatre se concerte sur le contexte suivant : autour du paysage, des personnages sont regroupés et sont en train de faire une action simple choisie par l'équipe. Afin de faciliter le jeu, un cadrage est proposé : Qui sont les personnages les uns par rapport aux autres? Où sont-ils? Que sont-ils en train de faire? L'entrée dans l'aire de jeu se fait à tour de rôle. Sous forme d'improvisation non verbale, mettre l'accent sur la posture de son personnage ainsi que sur ses mouvements et ses déplacements, mais aussi sur la relation qu'il entretient avec les autres personnages. Explorer le ralenti afin de ressentir davantage l'action pour qu'elle soit significative.
 - b. Expérimentation en équipe, puis présentation de l'improvisation à une autre qui observe et commente à partir des éléments suivants : la précision des actions des personnages, l'histoire racontée, l'utilisation de l'espace (déplacements), l'interaction entre les personnages, la précision des mouvements, la posture, mimique, gestes des personnages, etc. Inverser les fonctions. Possibilité de reprendre le jeu en fonction des commentaires reçus de la part de l'équipe qui a observé.
 5. *Improvisations à quatre : tableaux vivants*
 - a. À quatre toujours avec la même équipe, reprendre l'improvisation précédente et en extraire cinq images fixes qui constituent l'essentiel du récit. Mettre l'accent sur la relation entre les personnages dans l'espace, la précision des postures et des mimiques, la direction du regard, etc. Donner un titre à ce tableau vivant et le présenter à l'ensemble de la classe (ou précédemment à une autre équipe afin de s'assurer de la précision des gestes et des postures).
 - b. À la suite à la présentation, les observateurs sont les premiers à prendre la parole et s'expriment sur ce qu'ils ont vu : ils donnent un titre qu'ils imaginent au tableau vivant et commentent certains

aspects de la présentation : les personnages, l'histoire et sa progression, le lieu où avait lieu l'action, l'expression des personnages, etc. Puis les membres de l'équipe prennent la parole à leur tour et disent le titre de leur tableau vivant ainsi que le lieu dans lequel l'action se déroulait et la relation qu'avaient les personnages entre eux.

6. *Retour réflexif sur l'ensemble des improvisations non verbales*

- a. Les élèves sont invités à poser une réflexion écrite individuelle sur l'ensemble des activités qui ont fait l'objet de l'atelier d'improvisation non verbale et ce, à partir de la question suivante : que s'est-il passé pour vous dans cet atelier? Ils écrivent une liste des mots significatifs.
- b. Les élèves échangent verbalement sur les mots choisis auprès de l'ensemble de la classe et à tour de rôle. Cette dernière activité conclut l'atelier.

Discussion

À la lumière de cet atelier d'art dramatique, les variables sont au départ simples et deviennent de plus en plus complexes. Ainsi, le premier exercice propose une improvisation non verbale avec des jeux individuels définis (le jeu du miroir). Ceux du deuxième exercice sont un peu plus complexes et comportent davantage de variables à contrôler : le jeu en duo et l'entrée dans la fiction. Le troisième exercice est composé de quatre joueurs formés de deux duos ayant des fonctions précisées (émetteur et récepteur). Le quatrième exercice nécessite la concertation des quatre joueurs qui ont toutefois des indications de jeu. Leur séquence dramatique fait l'objet d'une présentation devant une autre équipe puis devant la classe. La progression des difficultés et des variables dans ces quatre exercices permet aux joueurs de s'ouvrir progressivement à la fiction et aux autres. La prise de parole est principalement axée sur le jeu, sur une expérience (Dewey) vécue individuellement ou en équipe.

Revenons à la question initiale de cet article, à savoir en quoi l'improvisation non verbale peut-elle favoriser l'apprentissage de la langue parlée? On est à même de constater que les réflexions suivant les improvisations non verbales s'avèrent être des moyens privilégiés pour favoriser la prise de parole et la réflexion sur l'expérience. De plus, « en travaillant sur les variables, l'improvisation incite à développer la souplesse de l'imagination et s'oppose à l'esprit de système » (Ryngaert 54). En prenant la parole à la fin de chacune des activités dramatiques, les joueurs sont conviés à affirmer leur singularité en actualisant les personnages et l'action dans laquelle ils se sont engagés. Il faut toutefois dire que l'enseignement de l'art dramatique dans une perspective d'improvisation non verbale doit être fait par des spécialistes du domaine. En effet, les enseignants d'art dramatique possèdent les connaissances artistiques et pédagogiques nécessaires à l'élaboration et à l'animation d'ateliers construits en progression. Ils ont aussi la capacité de lire la situation du groupe et de composer avec celle-ci (Barret) afin de mieux relancer l'action. De plus, ces enseignants sont en mesure de développer auprès des joueurs le langage dramatique et la langue parlée (français) en proposant des activités favorisant le développement de la créativité et de l'imagination de chacun.

Notes

¹ Pour les besoins de cet article, nous ne nous attarderons pas aux marionnettes, mais à l'improvisation non verbale.

² Par exemple, pour comprendre le fonctionnement de l'électricité, voici un exercice simple d'art dramatique pouvant aider les élèves à comprendre dans l'action les enjeux. Ainsi, la classe est divisée en deux groupes (groupe A et groupe B); les élèves du groupe A sont des protons et ceux du groupe B des neutrons. Tous circulent dans l'espace de jeu et quand un proton (A) entre en contact avec un neutron (B) ils se créent une décharge électrique non verbalement.

³ Plus loin dans le texte, nous proposons un atelier d'art dramatique axé sur l'improvisation non verbale.

⁴ En art dramatique au primaire, la fable est considérée comme le récit fabulé ou l'histoire inventée ou interprétée. Le personnage constitue le deuxième élément essentiel pour que l'action ait lieu et peut prendre la forme d'une personne humaine, d'un animal, d'un élément de la nature, d'un objet, etc.

⁵ Une séquence dramatique est une création brève.

Bibliographie

- Chaîné, Francine, Lepage, Chantale et Marceau, Carole. *L'art dramatique au Québec: dialogue entre l'enseignant, l'élève et les pratiques artistiques*. Paris: Actes-Sud, 2015, à paraître. Imprimé.
- Chaîné, Francine. « L'observation d'un processus de création théâtrale par des adolescents et les effets sur le savoir artistique : autoethnographie d'une recherche. » *Éducation et francophonie* XL: 2 (automne 2012): 69-82. Imprimé.
- . « L'accompagnement dans la recherche création en arts visuels : la poïétique comme médiation. » *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Ed. Mireille Cifali, Mariette Thérberge et Michelle Bourassa, Paris: L'Harmattan, 2010. (57-66). Imprimé.
- . *Ateliers pour le préscolaire*. Montréal: Éditions Ville-Marie, 1982. Imprimé.
- . *Ateliers autour de la marionnette*. Montréal: Éditions Ville-Marie, 1981. Imprimé.
- Dewey, John. *Art as Experience*. New York: Wideview / Perigree Books, 1979. Imprimé.
- Freire, Paolo. *Pédagogie de l'opprimé*. Paris: Maspero, 1977. Imprimé.
- Gouvernement du Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Programmes de formation de l'école québécoise, primaire, préscolaire et secondaire*. Tous les programmes 1971, 1981, 1986, 2001. Web. 20 avril 2015.
- Marchand, Camille. « Gisèle Barret et la pédagogie de la situation. » *Vie pédagogique* 144 (septembre-octobre 2007): n.p. Web. 20 avril 2015.
- Neelands, Jonathan. « Acting together: ensemble as a democratic process in art and life. » *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 14.2 (2009): 173-189. Web. 20 avril 2015.
- Perrenoud, Philippe. « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. » *Cahiers pédagogiques*, 390 (janvier 2001): 42-45. Imprimé.
- Ryngaert, Jean Pierre. *Jouer, représenter*. Paris: CEDIC, 1985. Imprimé.
- Schön, Donald. *Le praticien réflexif*. Montréal : Logiques, 1994. Imprimé.
- Taylor, Philip. *The Drama Classroom: Action, Reflection, Transformation*. London: Routledge Falmer, 2000. Imprimé.
- Way, Brian. *Development through Drama*. Atlantic Highlands, New Jersey: Humanities Press, 1967. Imprimé.