

La marionnette comme outil multimodal pour soutenir le développement des habiletés langagières d'élèves en classe d'accueil : retombées d'une recherche-action menée au primaire au Québec

Florian Hameau, Ney Wendell et Rosalie Ricard

Volume 20, novembre 2024

État des lieux et perspectives de la recherche en littératie médiatique multimodale : place aux chercheur·euse·s émergent·e·s

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1115966ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1115966ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale

ISSN

2818-0100 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Hameau, F., Wendell, N. & Ricard, R. (2024). La marionnette comme outil multimodal pour soutenir le développement des habiletés langagières d'élèves en classe d'accueil : retombées d'une recherche-action menée au primaire au Québec. *Multimodalité(s)*, 20, 79-100. <https://doi.org/10.7202/1115966ar>

Résumé de l'article

Notre étude vise à documenter l'implémentation d'ateliers de marionnettes dans des classes d'accueil au primaire au Québec et d'en décrire les retombées sur le développement des habiletés langagières des élèves allophones. Pour ce faire, nous avons mis en place une recherche-action de type qualitative. Celle-ci s'est échelonnée sur deux mois, à raison d'un atelier d'une heure pendant huit semaines pour trois classes d'accueil au primaire. Après avoir effectué cette intervention, les élèves ont été interrogés sous la forme de groupes de discussion focalisée ($n=3$) pour récolter leurs impressions sur la pertinence du dispositif pour le développement de leurs habiletés langagières. Ensuite, les personnes enseignantes de chaque groupe ($n=3$) ont été soumises à une entrevue semi-dirigée pour dégager leur appréciation relative à la pertinence et à l'efficacité du dispositif didactique médiatisé mis en oeuvre sur le développement des habiletés langagières de leurs élèves. L'analyse qualitative des données met en lumière le récit des différents acteurs, actrices du projet et documente les retombées du dispositif médiatique multimodal implémenté.



La marionnette comme outil multimodal pour soutenir le développement des habiletés langagières d'élèves en classe d'accueil : retombées d'une recherche-action menée au primaire au Québec

Florian Hameau, Université du Québec à Montréal

Ney Wendell, Université du Québec à Montréal

Rosalie Ricard, Université du Québec à Montréal

Résumé

Notre étude vise à documenter l'implémentation d'ateliers de marionnettes dans des classes d'accueil au primaire au Québec et d'en décrire les retombées sur le développement des habiletés langagières des élèves allophones. Pour ce faire, nous avons mis en place une recherche-action de type qualitative. Celle-ci s'est échelonnée sur deux mois, à raison d'un atelier d'une heure pendant huit semaines pour trois classes d'accueil au primaire. Après avoir effectué cette intervention, les élèves ont été interrogés sous la forme de groupes de discussion focalisée ($n=3$) pour récolter leurs impressions sur la pertinence du dispositif pour le développement de leurs habiletés langagières. Ensuite, les personnes enseignantes de chaque groupe ($n=3$) ont été soumises à une entrevue semi-dirigée pour dégager leur appréciation relative à la pertinence et à l'efficacité du dispositif didactique médiatisé mis en œuvre sur le développement des habiletés langagières de leurs élèves. L'analyse qualitative des données met en lumière le récit des différents acteurs, actrices du projet et documente les retombées du dispositif médiatique multimodal implémenté.

Abstract

The aim of our study is to document the implementation of puppet workshops in reception classes in Quebec and to describe their impact on the development of allophone students' language skills. To do this, we set up a qualitative action-research project. The research took place over a period of two months, with a one-hour workshop held over eight weeks in three primary school reception classes. After the intervention, the students were interviewed in focused discussion groups ($n=3$) to gather their impressions of the relevance of the device to the development of their language skills. Then, the teachers in each group ($n=3$) were subjected to a semi-structured interview to determine their assessment of the relevance and efficiency of the mediatized didactic device implemented for the development of their students' language skills. Qualitative analysis of the data highlights the accounts of the various players in the project and documents the impact of the multimodal media device implemented.

Mots-clés: marionnettes, apprentissage des langues secondes, multimodalité, classe d'accueil, dispositif didactique, habiletés orales en L2.

Keywords: puppets, second language learning, reception class, multimodality, didactic resources, L2 oral skills.

Pour citer cet article:

Hameau, Florian, Wendell, Ney, et Ricard, Rosalie (2024). La marionnette comme outil multimodal pour soutenir le développement des habiletés langagières d'élèves en classe d'accueil : retombées d'une recherche-action menée au primaire au Québec. *Revue Multimodalité(s)*, 20.

Introduction

Au cours des dernières années, le nombre de nouveaux élèves arrivants augmente de façon significative au Québec, enregistrant un nombre record pour la rentrée scolaire 2022 (Statistique Canada, 2022). Les classes d'accueil, officiellement appelées *classes d'intégration linguistique, scolaire et sociale*, sont des lieux de passage, le temps que la maîtrise du français des élèves allophones soit suffisante pour qu'ils puissent intégrer une classe ordinaire (Proulx, 2015). Elles sont composées à la fois d'enfants qui ont le statut de réfugiés demandeurs d'asile et d'enfants qui suivent le processus normal d'immigration. En plus de veiller aux apprentissages des élèves, les personnes enseignantes des classes d'accueil agissent en tant que passeuses culturelles afin de faciliter l'adaptation scolaire, culturelle et sociale des élèves nouveaux arrivants à la communauté d'accueil. Après le processus d'adaptation de dix mois en moyenne, les élèves suivent le parcours classique en intégrant les classes ordinaires et en recevant les soutiens nécessaires pour garantir leur réussite. Or, dans ce contexte, même si l'objectif de socialiser constitue l'un des trois grands axes de l'école québécoise qui s'ajoute à instruire et qualifier, de multiples obstacles freinent le développement de leurs habiletés langagières, et donc, leur socialisation dans la langue cible (Anaut, 2002, 2003). Considérant que ces derniers doivent apprendre rapidement le français comme langue seconde (L2), soit la langue d'usage au Québec et vecteur d'intégration à la communauté d'accueil, la nécessité de développer du matériel didactique spécialisé à ce public s'impose afin de proposer aux personnes enseignantes différentes possibilités d'accompagnement et de soutien de leurs élèves dans le développement de leurs habiletés langagières.

Devant l'urgence établie de se pencher sur les besoins particuliers de ces enfants (Kanouté et Lafortune, 2014), de récentes recherches ont ainsi été menées afin de mieux comprendre les enjeux liés aux retombées des pratiques pédagogiques sur l'expérience d'apprentissage des élèves en classe d'accueil (p. ex., Tomc et Villa-Perez, 2019). À cet égard, bien que communiquer à l'oral en L2 soit une compétence à prioriser dans le cadre d'un apprentissage efficace, cette compétence constitue également un véritable enjeu pour les personnes apprenantes de L2 (Horwitz et al., 1986; MacIntyre, 2017). En effet, communiquer à l'oral en L2 demeure particulièrement intimidant pour de nombreuses personnes locutrices, notamment en raison du caractère instable - et déstabilisant - que constitue le système langagier (Arnold et Brown, 1999) ainsi que des sentiments d'inauthenticité pouvant être vécus dans ce contexte (Cohen et Norst, 1989).

1. Cadre de référence

1.1. Enjeux de la communication orale en langue seconde

Afin de bien cerner les enjeux propres à la communication orale en L2 pour le développement des habiletés langagières, la présente partie vise l'explicitation de sa pertinence et des enjeux générés pour les personnes apprenantes. Des personnes chercheuses issues des courants interactionnistes (p. ex., Gass, 1997; Long, 1981, 1983a, 1983b; Skehan, 1989) et socioconstructivistes (p. ex., Swain, 1985, 1995) se sont penchées sur des hypothèses alternatives afin d'identifier les aspects de la communication orale qui favorisent cet apprentissage. Dès lors, interagir à l'oral en L2 avec ses pairs est considéré comme un vecteur d'apprentissage à prioriser, du fait notamment des ajustements conversationnels générés au sein d'interactions authentiques, comme des négociations de sens, un aspect qui contribue au développement des connaissances en L2 (Long, 1981, 1983a, 1983b). Plus concrètement, au travers de tâches communicatives comme des jeux de rôles impromptus, cesdits ajustements conversationnels générés au sein même de l'interaction rendent la production orale en L2 plus compréhensible et soutiennent avec plus d'efficacité le développement de la L2 (Long, 1985). Aussi, dans une perspective socioconstructiviste, interagir à l'oral en L2 permet d'engager des processus de négociation entre personnes locutrices, comme les mises en mots (*languageing*, Swain, 2006, 2010). Ce « processus de création de sens et d'élaboration de connaissances et d'expériences par le biais du langage » (Swain, 2006, p. 98) s'établit au sein de dialogues collaboratifs dont le principe est d'engager une « co-construction de leur seconde langue et une construction de connaissances » (Kuiken et Vedder, 2002, p. 344). Cette co-construction du sens s'établit en offrant des opportunités aux personnes apprenantes, d'une part, d'établir de nouvelles hypothèses afin de les tester ensuite dans une nouvelle interaction (Swain, 1995) et, d'autre part, d'approfondir et de consolider leurs connaissances existantes en L2 (Swain et Lapkin, 2001). De ce fait, interagir à l'oral en L2 constitue un but, mais aussi un moyen pour développer des habiletés langagières et sociales en L2, à condition notamment que la création d'interactions authentiques en L2 entre pairs s'établisse dans cet espace sécuritaire d'essais et erreurs permettant d'obtenir un intrant à un niveau adéquat pour les personnes apprenantes (Long, 1996). Cet aspect prône la co-construction du sens en L2 et, ainsi, un renforcement des compétences communicatives en L2 via des tâches communicatives collaboratives (Long, 1981, 1985; Swain, 1985, 1995). Néanmoins, même si les tâches collaboratives à l'oral sont essentielles pour le développement des compétences en L2, notons que certains enjeux liés à cette compétence peuvent interagir avec le développement des apprentissages – c'est-à-dire le stimuler ou le freiner –, comme c'est le cas avec l'expérience subjective des personnes apprenantes, dont les émotions vécues en contexte d'apprentissage font partie et peuvent jouer un rôle particulièrement important.

1.2. Rôle des émotions dans la communication orale en langue seconde

Bien que les émotions aient été initialement pensées tel un phénomène biologique distinct des processus cognitifs (Damasio, 1994, 2005), les recherches en neuroscience et psychologie montrent qu'elles sont, au contraire, intimement liées aux processus cognitifs (Fredrickson, 2001, 2013), encore plus en contexte scolaire (Pekrun, 2006, 2021). En effet, en contexte d'utilisation d'une L2, chaque moment de communication est caractérisé comme un moment d'ambivalence, où la personne apprenante peut se sentir à la fois motivée, ce qui la pousse à communiquer, mais aussi inhibée par des émotions plus négatives comme la gêne, la colère ou la peur, ce qui l'empêche d'agir et de s'engager dans la situation de communication en L2 (MacIntyre, 2007). En ce sens, lorsque les personnes apprenantes de L2 éprouvent de l'anxiété langagière, c'est-à-dire « une inquiétude et une réaction émotionnelle négative suscitées par l'apprentissage ou l'utilisation d'une L2 » (MacIntyre, 1999, p. 27), cela peut réduire la capacité des processus cognitifs (MacIntyre et Gardner, 1991b; Zuniga et Simard, 2022), ce qui entrave l'apprentissage général de la L2 (MacIntyre, 2017). À titre d'illustration, Dewaele et Dewaele (2018) associent la personne apprenante sur le point de communiquer en L2 à un nageur, une nageuse se tenant au bord de l'eau et s'apprêtant à plonger. Dès lors que celle-ci s'apprête à se lancer dans la communication en L2, elle adopte une posture corporelle et une concentration mentale pour réaliser correctement l'action désirée. Son état de conscience peut devenir inconfortable, par peur d'être observée, voire jugée, par l'environnement extérieur. Accepter de se jeter à l'eau présuppose « une longue série d'observations, d'expériences, de réflexions et de décisions antérieures dans la vie de l'individu » (Dewaele et Dewaele, 2018, p. 24). Toutes les expériences passées, positives et négatives, vont venir confronter la personne apprenante sur les plans émotionnel et cognitif, ce qui peut créer une hésitation à s'engager vers cet espace inconnu. En ce qui concerne le contexte, qu'il s'agisse d'un plongeur dans la piscine du voisin ou d'une voisine, de la course finale pour une médaille olympique ou de l'unique porte de sortie d'un navire sombrant en mer, le simple fait de sauter ou de produire en L2 peut s'apparenter à un véritable saut dans le vide. De ce fait, en contexte de classes d'accueil, les enfants sont encouragés à développer une résilience en tant que force qui leur permet « de négocier avec les ruptures de l'environnement et les bouleversements intérieurs qui en résultent » (Tisseron, 2017, p. 5). On peut penser que dans le développement de la résilience en tant que capacité, l'enfant passe par quatre étapes : *se préparer, résister, se reconstruire et consolider le rétablissement* (Tisseron, 2017). L'arrivée dans un autre pays exige de ces enfants de surmonter les événements traumatiques grâce à la résilience et les mettre dans une position communicative et interactive.

Ainsi, considérant qu'il est nécessaire d'interagir à l'oral en L2 pour développer de manière efficace les compétences en L2, mais que cette compétence peut aussi être particulièrement intimidante chez chaque élève, la communauté scientifique et pédagogique se penche de plus en plus sur la création de tâches pédagogiques nouvelles où la communication orale en L2 constitue la base pour tout apprentissage (Mitchell et al., 2019). En ce sens, l'art dramatique pourrait constituer une modalité alternative pour favoriser la création d'un espace sécuritaire au travers duquel l'interaction orale en L2 peut être initiée (Hameau, 2022).

1.3. L'art dramatique comme soutien potentiel à l'apprentissage d'une langue seconde

En art dramatique, l'interaction par les paroles est à la base de l'interprétation d'un personnage et d'une séquence scénique en offrant la chance à l'élève d'exprimer ses découvertes et ses apprentissages en L2. L'élève, dans l'acte de jouer, est amené à coconstruire avec l'autre pour maintenir le vivant créatif sur scène, un aspect qui nous semble constituer une véritable pertinence pour l'apprentissage et la pratique du français L2 en contexte de classe d'accueil au primaire au Québec. Toutefois, bien que l'art dramatique figure parmi les disciplines scolaires officielles du *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006) et que dans les pratiques actuelles d'enseignement dispensé aux non-francophones, on observe une demande croissante pour des approches didactiques en arts favorisant une intégration à travers la créativité et l'apprentissage de la langue par le biais des expressions artistiques, les classes d'accueil ne recourent pas nécessairement à cette pratique artistique. Le théâtre ayant démontré ses bienfaits pour le développement de la personne (Rouxel, 2018) des habiletés sociales (Charron et Jacques, 2018), notamment en classe d'accueil (Armand et al., 2013), le recours à ce médium artistique pourrait se révéler bénéfique pour les classes d'accueil où les élèves doivent composer avec un environnement et une culture qui leur sont étrangers.

Défini telle une tâche axée sur l'utilisation de techniques théâtrales orientées vers le processus et conçues pour faire participer les élèves (McAvoy et O'Connor, 2022), l'art dramatique en contexte d'apprentissage est dorénavant préconisé tel un recours pour développer et renforcer l'apprentissage spécifique des L2 (Hameau, 2022). En effet, un des aspects les plus soulevés dans la littérature concerne le développement des compétences en L2 facilité par le recours à l'art dramatique, notamment en ce qui concerne le développement des compétences orales (p. ex., Araki et Raphael, 2018; Ashton-Hay, 2005; Flores, 2022; Galante et Thomson, 2017; Gill, 2007, 2013a, 2013b). Utilisé depuis des décennies comme stratégie pour faire participer les personnes apprenantes de L2 (Kao et O'Neill, 1998; Maley et Duff, 1982; Stinson et Winston, 2011; Via, 1976), l'art dramatique soutient le développement d'habiletés langagières et de ses composantes spécifiques à la L2, notamment à l'oral, comme l'aisance (Araki et Raphael, 2018; Galante et Thomson, 2017), le vocabulaire et la grammaire (Erdman, 1991; Gill, 2005, 2007; O'Gara, 2008), la prononciation et le placement de la voix (Erbaugh, 1990; Gill, 2005) ainsi que des capacités d'écoute en L2 (Araki et Raphael, 2018).

Par ailleurs, cette pratique artistique semble aussi inclure une dimension affective pouvant susciter l'exploration des émotions vécues en contexte d'apprentissage, ce qui, comme nous venons de le voir, constitue une pertinence notoire pour le développement des habiletés langagières. Comme le souligne Page (2000), l'art dramatique s'établit dans un cadre spécifique qui impose la mise en place d'un espace potentiel sécuritaire où les problématiques humaines et les émotions associées sont symbolisées. De cette façon, les émotions négatives vécues (p. ex., anxiété, honte, colère) deviennent des matériaux de travail positivés à l'intérieur de cet espace de médiation. En ce sens, de nombreuses études en contexte d'apprentissage constatent un développement de la résilience des élèves en classe d'accueil (Armand et al., 2013), une réduction de

l'anxiété générale (Coleman, 2005; Kao, 1994; Piazzoli, 2011) et de l'anxiété langagière (Atas, 2015; Galante, 2018; Sağlamel et Kayaoğlu, 2013), un aspect renforçant la pertinence de sa pratique.

Néanmoins, bien que ces études soient particulièrement encourageantes pour les classes de L2, peu de recherches se sont penchées sur les retombées de l'art dramatique auprès d'enfants en situation d'intégration (Rayna et Brougère, 2010), comme c'est le cas en classe d'accueil au primaire au Québec. Pour autant, la pratique théâtrale dans ce contexte spécifique se présente comme un outil didactique visant à enrichir les stratégies d'enseignement de la langue, tout en offrant un espace de libération et de plaisir permettant aux élèves de manifester leur potentiel créatif. Les personnes apprenantes sont placées dans des situations de jeu où elles interprètent des personnages, que ce soit avec leur corps ou en utilisant des objets externes, tels que des marionnettes. Elles s'embarquent ainsi dans un monde imaginaire à travers des situations fictionnelles qui les aident à s'exprimer oralement par le biais du personnage. La richesse de l'exploration du potentiel créatif s'ajoute à l'interaction avec les autres lors des créations scéniques, générant un climat de socialisation grâce à la dynamique du jeu. Une des pratiques issues de l'art dramatique nous semblant donc pertinente pour les classes d'accueil est le théâtre de marionnettes, un outil multimodal d'expression orale et artistique prescrite aux trois cycles dans les programmes de formation de l'école primaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). Le théâtre de marionnettes s'inscrit dans la dynamique du théâtre social, comme outil multimodal éducatif qui « offre un espace pour créer et transformer la réalité en partant d'expériences personnelles et de réflexions collectives » (Nascimento da Luz, 2016, p. 1). En ce sens, le théâtre de marionnettes propose une pratique accessible à toutes et tous, et permet de considérer les élèves en tant que créateurs (Guénoun, 1997). Cette posture, rarement privilégiée en éducation, permet d'attribuer à l'enfant la légitimité de créer et de prendre la parole : une prise de pouvoir nécessaire et propice à sa socialisation (Winnicott, 1975).

Dans la façon dont nous avons travaillé lors des ateliers qui seront présentés ci-dessous, la marionnette a été conçue comme un dispositif créatif externe, elle-même manipulée pour donner vie à un personnage, raconter une histoire et présenter une ambiance fictionnelle. La marionnette, en tant que dispositif de création manipulé par quelqu'un, qu'il s'agisse d'un objet vivant physique ou virtuel, est actuellement présente dans plusieurs types de techniques et d'esthétiques scéniques. Dans le cadre de notre projet, le type choisi a été une marionnette à gaine représentant un animal, dans le but de faciliter la manipulation de la bouche pour l'expression du langage oral.

Sur les plans de l'affect et de l'apprentissage, le recours à cette technique théâtrale dynamique sert d'objet transitionnel à l'enfant afin de lui permettre de communiquer à l'oral en L2 selon une toute autre modalité (Winnicott, 1983). En effet, l'enfant n'a pas à incarner lui-même ce qu'il ressent, il est libéré de cette pression et peut produire à l'oral en L2 en transposant librement à travers la marionnette le message qu'il souhaite exprimer (Fayard, 1988; Duval, 2011). Même pour les adultes, ce médium a été analysé comme recours pour déjouer l'anxiété langagière pouvant être ressentie par des personnes enseignantes de L2 (Erikson, 2021). La marionnette devient ainsi une toute autre modalité d'expression, soit un instrument de médiation entre soi et ses émotions, entre soi et le monde (Gilles, 1977). En effet, en plus du caractère ludique lié à la

pratique de la L2 au travers de ce médium, le choix d'expérimenter le théâtre de marionnettes réside dans le fait qu'il fournit une sécurité affective chez les élèves de L2, leur permettant d'expérimenter en toute sécurité des situations réelles inspirées de la vie courante (Belaubre et Rueff, 2007; Frossard et Gagnon, 2016). De la même façon, cette pratique les engage dans un développement des compétences langagières de manière plus inhibée, dans le sens où pour utiliser la marionnette, chaque élève est amené à créer de courtes saynètes, créer des dialogues spontanés et être en écoute constante avec son ou sa partenaire afin de compléter l'interaction en jeu (Berthé, 2004; Frossard et Gagnon, 2016). En somme, ce type de jeu théâtral engage une prise de parole plus artificielle permettant de jouer avec la langue par répétition, imitation, contrainte (Belaubre et Rueff, 2007).

Toutefois, même si l'on sait que la marionnette comme objet transitionnel facilite la communication orale et stimule la liberté créative des enfants, cette dernière demeure très peu étudiée en contexte d'apprentissage, encore moins, à notre connaissance, dans le contexte des classes d'accueil au primaire au Québec et au service du développement des habiletés langagières. Dans ce contexte, décrire les retombées de l'utilisation de la marionnette pourrait faire avancer les connaissances relatives aux moyens d'intervention à privilégier auprès des élèves allophones et nourrir ainsi les recherches portant sur cette technique théâtrale (Dufлот, 1992).

2. Synthèse et question de recherche

Malgré les études précédentes qui soulignent le plein potentiel des tâches pédagogiques basées sur la communication orale en L2 pour développer les apprentissages, cette compétence demeure particulièrement intimidante pour les personnes apprenantes, ce qui peut potentiellement constituer un frein pour le développement de leurs habiletés langagières en L2 et donc, leur socialisation. En contexte de classe d'accueil au primaire au Québec, considérant que la socialisation des élèves demeure un axe prioritaire en plus du développement des habiletés langagières, et que la marionnette est une modalité différente d'utilisation et de pratique de la L2 et l'une des techniques théâtrales prescrites aux trois cycles dans les programmes de formation de l'école primaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006), la présente étude exploratoire visait à implémenter ce médium de création et d'apprentissage pour documenter les retombées sur le développement des habiletés langagières des élèves. Plus précisément, notre étude s'intéresse à la question suivante : *comment le théâtre de marionnettes comme outil multimodal dans des classes d'accueil au Québec peut-il contribuer au développement des habiletés langagières d'élèves allophones ?*

3. Méthodologie

Cette étude exploratoire a pris la forme d'une recherche-action, menée dans une école primaire de la région du Grand-Montréal. Les classes d'accueil étaient multiniveaux et les élèves qui les fréquentaient étaient âgés de 6 à 12 ans. Une fois les approbations éthiques obtenues, la recherche s'est étendue sur une durée de 8 semaines, dans 3 classes d'accueil, soit auprès de 40 élèves en moyenne (chiffre approximatif, car les classes accueillent et voient partir de nouveaux enfants régulièrement). La grande majorité d'entre eux ($n = 30$) a assisté à 7 ateliers de marionnettes sur les 8 proposés, tous d'une durée de 1 heure par semaine. Les personnes apprenantes ont donc été recrutées sur une base volontaire pour participer aux entrevues qui ont eu lieu à la fin de la session. L'unique critère d'exclusion à la collecte de données concernait la présence des enfants à, au minimum, 7 ateliers sur les 8 proposés. Précisons enfin que le consentement des parents a été obtenu au préalable par l'entremise d'un formulaire.

3.1. Description de la séquence et du matériel

Comme nous l'avons introduit ci-dessus, la séquence des ateliers de marionnettes était d'une durée de 8 semaines, au cours desquelles les élèves ont appris à manipuler une marionnette et à produire en L2 au travers de son utilisation, après avoir suivi les aventures de Myro, marionnette apparaissant chaque semaine dans des capsules vidéo réalisées pour ce projet de recherche (Figure 1). L'ensemble des ateliers était animé par une marionnettiste qui consacrait, lors de chaque rencontre, un temps de pratique afin de bien comprendre l'utilisation de la marionnette. Sur le plan des thématiques abordées, chacun des ateliers portait sur une étape de l'histoire de Myro, et était associé à une émotion différente vécue par la marionnette. Chaque semaine abordait donc une thématique spécifique afin de découvrir du lexique différent en lien avec l'émotion ciblée : 1) Ma maison dans la forêt (la joie); 2) Un oiseau dans le ciel (la surprise); 3) Mon arrivée en ville (la peur); 4) Promenade en ville (la tristesse); 5) La fleur solitaire (l'espoir); 6) Le restaurant (la colère); 7) Le parc (la gêne); 8) Mon ami Cléo (l'amour). Les enfants recevaient la même marionnette lors de chaque atelier qui était une copie de celle vue dans les capsules vidéo. Les élèves étaient ensuite invité-es à créer et poursuivre l'histoire de la marionnette Myro, d'abord découverte dans la capsule vidéo présentée au début de chaque atelier.

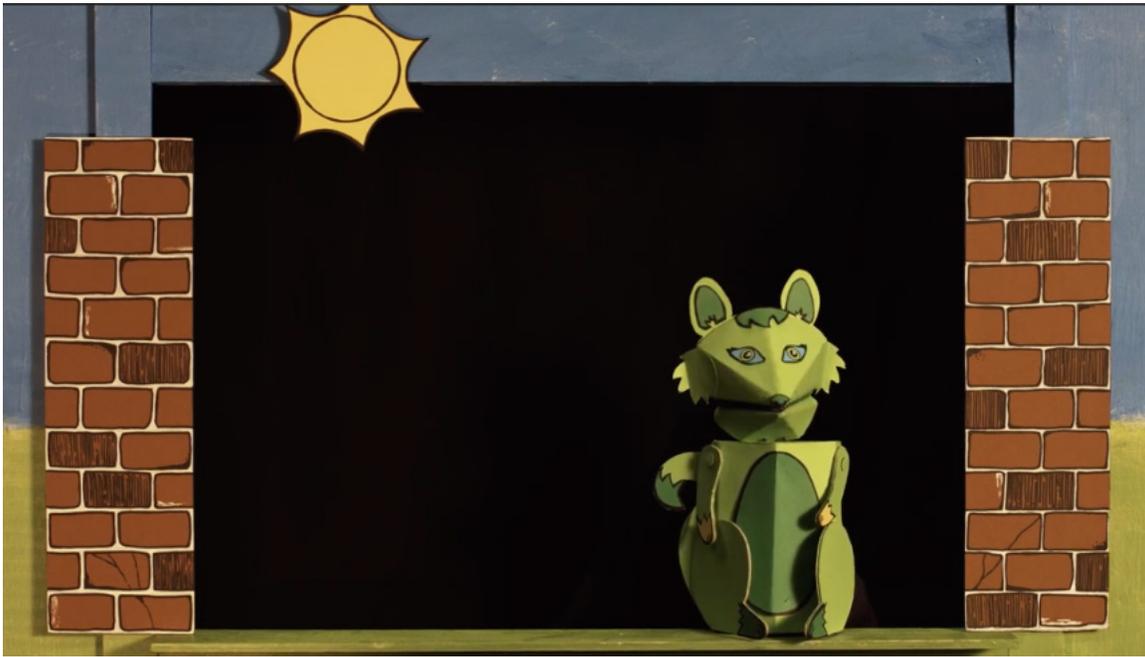


Figure 1. Capture tirée de la capsule vidéo de l'atelier 1 - *Ma maison dans la forêt.*

D'une durée d'une heure, chaque atelier répétait la même structure :

1. Rituel d'ouverture : jeux et échauffements, en classe entière (10 minutes);
2. Visionnement de la capsule : découverte d'une étape de l'aventure de la marionnette Myro, associée à une émotion spécifique (5 minutes);
3. Activité de compréhension orale pour assurer une bonne compréhension de la trame narrative, en classe entière (5 minutes);
4. Modélisation de l'utilisation de la marionnette par la marionnettiste, en classe entière (5 minutes);
5. Distribution de la même marionnette que dans la capsule vidéo (une par enfant) et exploration de l'émotion ciblée, pratique individuelle selon les consignes de la marionnettiste pour apprendre à utiliser la marionnette (5 minutes);
6. Pratique de dialogues en petites équipes de 2 ou 3 : pratique contrôlée au départ, puis progressivement libre au fil des ateliers (10 minutes);
7. Présentation avec castelet et sans castelet : chaque équipe passe devant la classe ou tous les élèves présentaient en cercle leur travail (15 minutes);
8. Rituel de fermeture : Retour en classe entière et activité métacognitive sur les difficultés éventuelles rencontrées pour utiliser la marionnette et communiquer à l'oral en L2 à l'aide de l'objet transitionnel (5 minutes).

3.2. Instruments de collecte de données

Pour documenter les retombées du dispositif sur les habiletés langagières des élèves allophones, nous avons mené des groupes de discussion focalisée ($n=3$) avec les enfants volontaires, ainsi que des entrevues semi-dirigées auprès des personnes enseignantes de français L2 ($n=3$).

Groupes de discussion focalisée

Dans la semaine qui a suivi le huitième et dernier atelier, chaque groupe d'enfants a été soumis à une entrevue de discussion focalisée (Fortin et Gagnon, 2016). Ce type d'entrevue nous a permis de réunir un petit nombre de personnes participantes dans chaque groupe ($n = 8$ à 12) afin d'aborder en détail leur façon de penser, d'analyser et de concevoir la séquence d'ateliers de marionnettes qu'ils venaient de vivre (McMillan et Schumacher, 2006). Cette méthode fournit une compréhension collective des points de vue des personnes participantes (Ivanoff et Hultberg, 2006), ce qui a aussi contribué à la création d'une discussion ouverte et interactive entre les élèves. Pour ce faire, chaque entrevue était structurée selon un guide d'entrevue spécifique et a été menée, dans un premier temps, en espagnol considérant que la plupart des enfants étaient hispanophones, puis en anglais, dans un second temps, pour les autres enfants afin d'assurer un meilleur accès aux processus de pensée.

Entrevues semi-dirigées

En plus des groupes de discussion focalisée avec les élèves, une entrevue semi-dirigée a été effectuée à la fin de la séquence auprès de chaque personne enseignante ($n = 3$). Les trois entrevues ont, là aussi, suivi un guide d'entrevue spécifique, ce qui nous a permis de recueillir « leurs sentiments, leurs pensées et leurs expériences sur des thèmes préalablement déterminés » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 320), qui concernaient principalement les différents aspects de la séquence d'ateliers, et l'impact de ces derniers sur le développement des habiletés langagières de leurs élèves.

3.3. Analyses

Tous les temps d'échange ont ensuite été transcrits et les verbatims codés à l'aide du logiciel NVivo, selon une méthode d'analyse de contenu thématique par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2012). Après une lecture initiale de chaque entrevue, l'analyse a fait émerger la présence de différentes retombées que nous avons catégorisées selon trois grands axes principaux : 1) *Retombées liées à la marionnette comme objet transitionnel*; 2) *Développement des habiletés langagières*; 3) *Expérience subjective des personnes apprenantes*. Au total, un accord interjuge a été effectué sur 20 % du contenu analysé. Le taux d'accord s'est élevé à .88.

Tous les désaccords ont été examinés et résolus par la suite.

Tableau 1. Description des catégories émergentes

Catégorie émergente	Description
La marionnette comme objet transitionnel.	Toute référence spécifiquement liée à la marionnette.
Développement des habiletés langagières.	Toute référence concernant le développement des compétences en langue seconde.
Expérience subjective des personnes apprenantes.	Toute référence concernant les émotions vécues par les élèves durant les ateliers de marionnette.

4. Résultats

La marionnette comme objet transitionnel. Pour ce qui est de l'utilisation de la marionnette en tant que telle, les personnes apprenantes et enseignantes soulignent une valeur ajoutée quant à cette modalité d'apprentissage, car elle génère naturellement un engouement particulier chez les élèves en raison de son caractère novateur, expressif et créatif, ce qui permettait un meilleur investissement dans la tâche et engageait, par ailleurs, une décentration de leurs propres réalités. En effet, au-delà du caractère novateur qui peut sensiblement stimuler la motivation intrinsèque des enfants, l'analyse des entrevues fait ressortir un développement de l'attention des élèves, car la pratique de la marionnette les encourage à se focaliser spécifiquement sur les actions qu'ils souhaitent faire vivre à leur personnage. Cet aspect semble contribuer, selon une enseignante, à la décentration de leur propre réalité dans le sens où « c'est plus moi qui parle, c'est la marionnette », ce qui a permis là aussi à certains enfants plus inhibés de pouvoir initier une production orale, en amorçant des récits à travers la marionnette et en pouvant ainsi se dissocier de la performance orale en L2, comme si c'était la marionnette qui produisait et non l'enfant.

Notons également le développement de compétences spécifiques comme l'expressivité et la créativité. En effet, ces compétences propres à la pratique de l'art dramatique seraient travaillées à l'aide de la marionnette lorsque les élèves cherchent dans un premier temps à la faire articuler et à faire prononcer certains mots. En ce sens, l'effort fourni par l'élève pour l'articulation de la bouche de sa marionnette l'amène à conscientiser la prononciation nécessaire de certains phonèmes et à travailler l'expressivité lorsqu'il produit à l'oral en L2. Comme le souligne une enseignante : « je vois que les élèves, vraiment, ils sont plus expressifs [...] si je leur demande d'être expressif, c'est plus facile pour eux de comprendre mes attentes ». À cela s'ajoute le fait que chaque enfant avait sa propre marionnette. Cet objet constituait donc aussi un médium

d'appropriation où chaque enfant avait l'espace d'inventer et de caractériser ce personnage comme bon lui semblait. En ce sens, un enseignant souligne la pertinence notoire de ce médium d'apprentissage : « C'est d'avoir comme un jouet aussi. La marionnette, à cet âge-là particulièrement, c'est comme avoir n'importe quoi à soi, là, l'impression que c'est à toi. Ça, ça apporte une grande joie. » Cette appropriation traduit ainsi un sentiment d'appartenance et de liberté créative avec et grâce à cet objet, ce qui est venu susciter plus d'engagement des élèves dans les tâches proposées. En ce sens, une élève explicite avec ses mots son intérêt pour la marionnette : « Parce que tu peux faire des mouvements et comme les mouvements très drôles. Tu peux faire des drôles de mouvements avec la marionnette. C'est très bien. »

Développement des habiletés langagières. Au-delà de l'utilisation de la marionnette en tant que telle, différents apports ont pu être soulignés par les personnes apprenantes et enseignantes, en ce qui concerne les retombées du dispositif sur le développement des habiletés langagières. De manière générale, les constats émergeant des entrevues concernent le développement et le renforcement des connaissances lexicales, la pratique de phonèmes notamment par le travail de l'expressivité engagé à travers l'utilisation de la marionnette, la stimulation cognitive suscitée par l'improvisation d'histoires, et la manipulation de la marionnette, ainsi qu'un déblocage de la production orale chez les élèves très récemment arrivés. D'abord, les personnes enseignantes relèvent successivement un développement et un renforcement des connaissances lexicales par l'entremise de la marionnette, principalement pour les élèves ayant d'ores et déjà quelques bases en français L2, notamment parce que sa pratique engage la création de phrases en L2 intégrées dans un contexte spécifique :

J'ai trouvé ça super intéressant d'approcher le vocabulaire des émotions [...] en apportant le théâtre de marionnettes dans la classe. J'ai trouvé que c'était plus signifiant pour les élèves, plus contextualisé aussi. [Enseignante]

La marionnette comme nouvelle modalité pour ce public a donc contribué à l'élaboration d'un contexte de pratique de la L2 qui apporte une meilleure centration sur le sens que les élèves souhaitaient véhiculer lorsqu'ils pratiquaient à l'oral, plutôt que sur la forme linguistique. Par ailleurs, il semble que le séquençement des activités au sein même de l'atelier, soit le visionnement de la capsule vidéo, suivi d'une pratique de la L2 avec la marionnette, ait pu favoriser un meilleur engagement des élèves pour comprendre le sens de la vidéo, identifier l'émotion du jour de la marionnette, et ainsi un meilleur réinvestissement du lexique lorsqu'il s'agissait ensuite de pratiquer en français L2 avec la marionnette. En effet, débiter chaque atelier par le visionnement d'une capsule vidéo représentant la marionnette vivant une émotion dans un contexte spécifique a contribué à une meilleure concentration des élèves sur la trame narrative ainsi qu'une stimulation cognitive en les incitant à trouver des idées d'histoires à raconter en français et à réinvestir le lexique perçu dans la vidéo lors de la manipulation de la marionnette. En d'autres termes, le séquençement des activités au sein de l'atelier aurait contribué à la création de défis stimulants pour les personnes apprenantes, comme celui de pouvoir faire vivre, à leur tour, l'émotion partagée dans la capsule vidéo, à leur propre marionnette. Ce type de défi a la capacité de créer une meilleure attention et plus de motivation intrinsèque chez les enfants pour, dans un second temps, réinvestir à l'aide de la marionnette le vocabulaire vu dans la capsule.

D'ailleurs, une autre retombée du dispositif sur le plan langagier concerne l'impact du caractère expressif de la pratique de la marionnette sur l'apprentissage. En effet, les personnes enseignantes soulignent que le fait de rendre la marionnette expressive a permis de réinvestir le lexique abordé en fournissant des efforts de prononciation. Sa pratique a effectivement permis de faire exercer avec les enfants des mouvements de bouche avec la marionnette, comme un mouvement d'ouverture large et soudain en inclinant la tête vers le haut, ce qui pouvait créer l'expression d'émotions variées et engageait aussi un bon échauffement vocal pour les élèves. En ce sens, lorsque ces derniers ont été interrogés à ce sujet, l'un d'entre eux souligne le caractère facilitant de produire à l'oral à l'aide de la marionnette :

Je pense que cela aide beaucoup pour le français et ce n'était pas si difficile avec la marionnette, ça facilitait, c'était plus facile de parler en français. [Élève]

Enfin, une dernière retombée sur le plan du développement des habiletés langagières est observée autour des transferts linguistiques effectués par les élèves. En effet, les ateliers ont permis l'établissement de connexions entre la langue première et la L2 des élèves. À titre d'exemple, les personnes enseignantes et apprenantes soulignent que la pratique de la L2 avec la marionnette a permis d'explorer différentes expressions en français L2 et d'y associer leurs traductions dans différentes langues premières afin d'en observer les différences. Cela aurait permis de partager l'expression des émotions vécues en fonction des cultures d'origine et des bruits et des sons pouvant être associés à chacune d'entre elles. Cette perspective plurilingue a aussi été mise en valeur lors de la phase d'explicitation de la vidéo où chaque élève pouvait traduire dans sa langue première l'émotion ciblée par l'atelier. Ce partage a ainsi favorisé, selon une enseignante, une initiation à pouvoir s'appuyer sur ses propres connaissances en langue première pour ensuite produire en L2.

Expérience subjective des personnes apprenantes. Dans un dernier temps, l'analyse des entrevues a mis en lumière des retombées de la pratique de marionnettes en L2 chez les trois groupes sur l'expérience subjective des personnes apprenantes, dont les émotions vécues dans ce contexte de pratique de la L2 font partie. Considérant que ces dernières façonnent le développement de l'apprentissage des habiletés langagières, comme nous l'avons explicité dans le cadre théorique de cet article, il nous semble important de souligner les retombées allant dans ce sens. Ainsi, l'analyse des entrevues souligne un florilège d'émotions vécues par les élèves durant les ateliers, ce qui, là aussi, a pu avoir un effet sur leur apprentissage du français L2. D'abord, notons que la pratique de la marionnette a pu générer un certain nombre d'émotions positives chez les élèves, comme la joie et même parfois, l'euphorie. En effet, un enseignant souligne que le fait que les enfants étaient invités à parler de leurs propres expériences au travers de la marionnette a contribué à la création de ces émotions positives, « c'est encore quelque chose de personnel. C'est comme, je peux démontrer, moi, ma créativité ou mes choses ». En d'autres termes, partir du soi et de leurs propres expériences a permis aux enfants de parler d'eux, de leurs réalités, de ce qu'ils aiment, de ce qu'ils ressentent, ce qui aurait contribué à la création de ces émotions positives et favorisé ainsi plus d'engagement dans la tâche.

En outre, les personnes participantes soulignent dans une grande majorité des entrevues une diminution de l'anxiété langagière, à travers une désinhibition des enfants lorsqu'il s'agit de

produire à l'oral en L2, car ils sont amenés à produire derrière la marionnette. Si « c'est plus moi qui parle, c'est la marionnette », alors cet aspect engage une désidentification du soi par l'entremise de la pratique de la marionnette, ce qui constitue, là aussi, une pertinence intéressante pour ces élèves lorsque l'on cherche à ce qu'ils produisent le plus souvent possible dans la langue cible. Si la pratique de la marionnette diminue la gêne ressentie par les élèves lorsqu'il s'agit de produire à l'oral en L2, alors l'enfant peut avoir plus de facilité à s'engager et donc plus d'opportunités pour développer ses habiletés langagières. D'ailleurs, une enseignante souligne qu'en plus de la marionnette, l'utilisation du castelet a eu son effet sur l'anxiété ressentie : « J'aimais vraiment ça quand il y avait le castelet. Ils nous l'ont dit les enfants. Ils étaient plus investis quand on ne les voyait pas. » Un autre enseignant ajoute : « Ils aimaient ça, être cachés derrière. Ils pouvaient plus se laisser aller, j'ai l'impression. » Du côté des élèves, l'un d'entre eux précise : « Oui, ça m'a plus aidé parce que je n'ai pas, enfin, comme ça je n'ai plus peur de rien d'autre... [comme] de m'humilier. » Ainsi, le contexte de pratique de la L2 généré par la marionnette et le castelet lors des représentations finales aurait sensiblement accompagné les enfants à se désinhiber et produire en français avec moins de peur de produire des erreurs en L2. Cette désinhibition s'expliquerait aussi, comme en témoigne un des élèves : « Parce qu'il ne voit pas ton visage. Tu vois pas le visage. C'est comme si tu regardes la télévision. » Enfin, ce constat est aussi associé à un renforcement de la confiance lorsqu'il s'agit de communiquer en français L2, qui est dû à la fois aux cours de français reçus en classe d'accueil, mais qui serait aussi, en partie, dû à ces ateliers. En effet, le contexte de pratique de l'art dramatique a instauré, en comparaison avec un cours traditionnel, des paramètres qui contribuaient à la réduction de l'anxiété comme l'absence d'évaluation, de jugement, l'acceptation du droit à l'erreur et de pouvoir jouer avec la langue cible, tout autant de facteurs qui ont contribué selon une enseignante, au renforcement de la confiance et du confort des élèves pour produire en L2. Aussi, les personnes apprenantes ont pu avoir l'opportunité de partager leurs propres histoires, ce qui aurait aussi généré un renforcement de la confiance dans l'espace de jeu qui a été créé. En d'autres termes, une des conséquences pertinentes de cet aspect réside dans la facilité progressive des élèves à pouvoir exprimer, eux aussi, leurs émotions dans ce contexte spécifique, facteur de résilience nécessaire à l'instauration d'un contexte d'apprentissage propice au développement des habiletés langagières. Une enseignante souligne à cet effet qu'ils ont pu, à leur tour, exprimer leurs émotions, « comme la marionnette dans la vidéo », et que certains d'entre eux ont même trouvé l'espace pour se livrer et partager les difficultés de l'expérience de migration qu'ils étaient en train de vivre.

5. Discussion

L'objectif de notre étude exploratoire visait à documenter les retombées d'un dispositif basé sur le théâtre de marionnettes, comme nouvelle modalité implémentée en classes d'accueil, sur le développement des habiletés langagières en français L2 des élèves.

Notons toutefois que certaines limites en lien avec les résultats présentés peuvent être établies. Il est important de considérer le biais lié au rapport introspectif dans le sens où les élèves interrogés en présence du chercheur et des autres camarades de classe ont pu ne pas demeurer en tout temps objectifs et fidèles à leurs perceptions et ressentis lorsqu'ils ont répondu aux questions durant les entrevues de groupe. Il est également limité de mesurer les retombées effectives d'un atelier d'une heure par semaine sur les habiletés langagières d'élèves allophones, dans le sens où les cours réguliers de français reçus en classe d'accueil ont également pu avoir des impacts sur le développement des habiletés langagières en L2 des élèves.

Cela étant dit, les différentes observations des personnes enseignantes et apprenantes issues de l'analyse qualitative des entrevues nous semblent apporter un éclairage particulier sur la pertinence de l'utilisation de la marionnette, comme nouvelle modalité et objet transitionnel pour les classes d'accueil au Québec. Les retombées observées ont concerné à la fois l'impact de la marionnette comme objet transitionnel auprès de ce public spécifique, le renforcement des habiletés langagières et le soutien aux émotions vécues par ces enfants. D'abord, la marionnette en tant que telle a su susciter un engouement particulier chez les élèves en raison de son caractère novateur et créatif pour les enfants, ce qui a d'ores et déjà permis un premier gain, soit celui de générer un intérêt intrinsèque spécifique chez les enfants dès le début des ateliers. Cet objet pouvant être approprié par chacun des élèves a, là aussi, eu des effets particulièrement encourageants lorsque l'on souhaite davantage impliquer nos élèves dans les tâches proposées.

Sur le plan langagier, notons que le renforcement, observé principalement par les personnes enseignantes, a concerné le renforcement lexical en L2, un aspect aussi constaté par certaines études explorant les retombées de la pratique de l'art dramatique en contexte d'apprentissage d'une L2 (p. ex., Gill, 2005, 2007; O'Gara, 2008) du fait notamment de l'utilisation de termes associés aux émotions dans des contextes de communication spécifiques. La prononciation en L2 a aussi été nommée comme composante langagière développée au travers du dispositif multimodal, du fait notamment de faire exercer avec les enfants des mouvements de bouche avec la marionnette, comme un mouvement d'ouverture large et soudain, ce qui engageait aussi un bon échauffement vocal pour les élèves ainsi qu'une sorte de modélisation des phonèmes à prononcer. Nous avons également pu observer, au travers des entrevues, un développement de l'attention et des capacités d'écoute des élèves, un aspect essentiel contribuant à l'établissement d'un contexte constructif pour le développement des apprentissages, là aussi identifié dans d'autres études comme celle d'Araki et Raphael (2018). Enfin, la perspective plurilingue engagée par ce dispositif multimodal a été mise en valeur lors de la phase d'explicitation de la capsule vidéo où chaque élève pouvait traduire dans sa langue première l'émotion ciblée par l'atelier, ce qui a initié certains élèves à s'appuyer sur leurs propres connaissances et expériences en langue première pour ensuite produire en L2. Cet aspect met en valeur l'utilisation du répertoire linguistique et des expériences des personnes apprenantes, un élément clé du développement plurilingue aujourd'hui prôné dans le cadre de l'apprentissage des L2 (p. ex., Bardel et Falk, 2007).

Sur le plan des émotions vécues par les élèves, il nous semble intéressant de souligner la désinhibition des personnes apprenantes, même très récemment arrivées, un aspect observé par une grande partie de la communauté enseignante et apprenante. En effet, on constate une parole libérée en raison du caractère ludique de la pratique de la marionnette, suscitant des

émotions positives et une diminution de l'anxiété langagière. En ce sens, Postel considère cet objet transitionnel tel un « contournement de l'incarnation et du rapport au corps de l'interprète humain » (2019, p. 23). C'est effectivement ce contournement de l'incarnation qui aurait facilité la désinhibition des personnes apprenantes ainsi qu'une meilleure disposition à communiquer à l'oral en L2, malgré les risques pouvant être perçus. Dans le même ordre d'idées, les personnes enseignantes et apprenantes s'accordaient aussi pour souligner la pertinence du castelet dans la diminution de l'anxiété langagière pouvant être ressentie, un aspect propre au théâtre de marionnettes qu'il serait intéressant d'explorer plus en profondeur dans de prochaines études.

Conclusion et implications pédagogiques

Pour conclure, soulignons que le théâtre de marionnettes pour les classes d'accueil invite à l'accomplissement de tâches engageant une production orale en L2 dont la modalité diffère des habitudes d'apprentissage, tout en invoquant différents procédés liés à l'art dramatique. Ce mode d'utilisation et de pratique de la L2 permet aux élèves en voie d'intégration sociale et scolaire de se doter d'outils pour soutenir le développement d'habiletés langagières en L2 avec plus d'efficacité. Cela s'établit au travers d'un contexte d'apprentissage propice à la création d'émotions positives et stimulantes chez les élèves, tout en créant un espace de pratique où la parole en L2 semble progressivement libérée, ce qui permettrait une diminution de la gêne ressentie et le partage d'expériences vécues. En ce sens, le constat observé par Erikson (2021) semble faire écho aux résultats de notre recherche et permet d'apporter un éclairage particulier quant à la pertinence de l'utilisation de la marionnette pour notre public :

L'engagement de [la] main [de l'élève], occupée à manipuler [la] marionnette afin d'imprimer sur elle les sentiments recherchés [...] et dans son prolongement, l'engagement de son corps tout entier, ont permis un lâcher prise salutaire, l'autorisant ainsi à relâcher les tensions inhibitives de la parole, comme si ces dernières étaient leurrées. (p. 147)

Ainsi, l'objet transitionnel et multimodal que constitue la marionnette aurait la capacité de conjuguer le soi de différentes façons, tel un véritable prolongement, ce qui aiderait les élèves à se sentir davantage disposés, cognitivement et émotionnellement, pour produire à l'oral en L2. Ces caractéristiques invitent, sur le plan pédagogique, à plus de simulations chez nos élèves en leur proposant des modalités nouvelles où le prolongement du soi, c'est-à-dire de partir de ses propres réalités et conditions vers une appropriation extérieure, est permis et encouragé.

En outre, sur un plan plus identitaire, cette expérience de pratique en L2 invite les élèves à mettre leur voix et leur main au service de l'expression de la marionnette, ce qui peut susciter ici un processus de médiation entre les identités liées à la langue première et la L2 des personnes apprenantes. En effet, en manipulant cet objet transitionnel, les élèves ont eu l'occasion de découvrir et d'appréhender le rapport intime entre le soi initial, celui communiquant en langue première, et le soi en devenir, celui communiquant en français comme L2, ce qui constitue là

aussi une pertinence notoire pour nos élèves en classe d'accueil. Il serait donc intéressant, pour de prochaines études, d'explorer ce travail qui pourrait permettre, selon notre compréhension, un meilleur accompagnement des élèves en les aidant à plus et à mieux se projeter et s'identifier dans la langue cible, ainsi qu'à développer plus de résilience quant aux défis de l'intégration sociale et scolaire, unique et singulière pour chacun d'entre eux.

Bibliographie

- Anaut, M. (2003). *La résilience, surmonter les traumatismes*. Nathan Université.
- Anaut, M. (2002). Trauma, vulnérabilité et résilience en protection de l'enfance. *Connexions, Erès*, 77, 101-118.
- Armand, F., Lory, M.-P. & Rousseau, C. (2013). « Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre. » (Tahina) Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil*, 48. <https://doi.org/10.4000/lidil.3311>
- Araki, N. & Raphael, J. (2018). Firing the Imagination: Process Drama as Pedagogy for 'Melting' EAP Speaking Anxiety and Increasing Japanese University Students' Confidence in Speaking. Dans R. Ruegg & C. Williams (dir.), *Teaching English for Academic Purposes (EAP) in Japan* (pp. 41-48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8264-1_3
- Arnold, J. & Brown, H. D. (1999). A Map of the Terrain. Dans J. Arnold (éd.), *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Ashton-Hay, S. (2005). Drama: Engaging All Learning Styles. 9^{ème} Congrès international INGED (Turkish English Education Association), 20-22 Octobre 2005, Economics and Technical University, Ankara Turkey. <http://www.eprints.qut.edu.au/12261/>
- Atas, M. (2015). The Reduction of Speaking Anxiety in EFL Learners Through Drama Techniques. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 961-969.
- Bardel, C. & Falk, Y. (2007). The Role of the Second Language in Third Language Acquisition: The Case of Germanic Syntax. *Second Language Research*, 23(4), 459-484. <https://doi.org/10.1177/0267658307080557>
- Belaubre, V & Rueff, V. (2007). Un atelier marionnettes en classe d'accueil de collège. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 147(3), 329-338. <https://doi.org/10.3917/ela.147.0329>
- Berthé, N. (2004). *Parler, penser, grandir*. CRDP de l'Aisne.
- Charron, S. & Jacques, G. (2018). L'art dramatique comme outil pour développer les habiletés sociales. Dans M. Gendron-Langevin, C. Lepage, C. Marceau & N. Wendell (dir.), *Théâtre-éducation : pluralité des trajectoires* (p. 42-49). GRET, École supérieure de théâtre, Faculté des arts, UQAM.
- Cohen, Y. & Norst, M. J. (1989). Fear, Dependence and Loss of Self-Esteem: Affective Barriers in Second Language Learning Among Adults. *RELC Journal*, 20, 61-77.
- Coleman, L. (2005). *Drama-Based English as a Foreign Language Instruction for Korean Adolescents* [Thèse de doctorat, Pepperdine University].
- Damasio, A. R. (1994). *L'Erreur de Descartes*. Poches Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (2005). *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Poches Odile Jacob.
- Dewaele, J.-M. & Dewaele, L. (2018). Learner-Internal and Learner-External Predictors of Willingness to Communicate in the FL Classroom. *Journal of the European Second Language Association*, 2(1), 24-37. doi:10.22599/jesla.37
- Duflot, C. (1992). Des marionnettes pour le dire : entre jeu et thérapie. *Hommes et Perspectives*, 36.
- Duval, A. (2011). *Une expérience d'art-thérapie à dominante marionnettes auprès d'enfants présentant des Troubles Envahissants du Développement* [Mémoire de maîtrise en Art-thérapie. Université de Tours].
- Erbaugh, M. S. (1990). Taking Advantage of China's Literary Tradition in Teaching Chinese Students. *The Modern Language Journal*, 74(1), 15-27. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1990.tb02548.x>
- Erdman, H. (1991). Conflicts of Interest: Bringing Drama into the Elementary Foreign Language Classroom. *Youth Theatre Journal*, 5(3), 12-14.
- Erikson, H. (2021). Donne ta langue à ta main : la marionnette pour déjouer l'empêchement langagier en anglais de futurs professeurs des écoles. *Mélanges Crapel*, 42(2), 131-151.
- Fayard, C. (1988). *La Marionnette à l'école, jeux et enjeux*. Lyon, Centre régional de documentation pédagogique, « Arts et pédagogie ».
- Flores, M. E. (2022). *Enseñanza performativa de español en contexto de migración: efectos en la competencia comunicativa oral y en factores psicoafectivos* [Thèse de doctorat, Université Nebrija].
- Fortin, M-F. & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e édition). Chenelière éducation.
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>

- Fredrickson, B. L. (2013). Updated Thinking on Positivity Ratios. *American Psychologist*, 68(9), 814-822. <https://doi.org/10.1037/a0033584>
- Frossard, D. & Gagnon, R. (2016). La marionnette comme outil de médiation des apprentissages langagiers sociaux et culturels au premier cycle de l'école primaire. *forumlecture.ch*, 1.
- 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>
- Galante, A. & Thomson, R. I. (2017). The Effectiveness of Drama as an Instructional Approach for the Development of Second Language Oral Fluency, Comprehensibility, and Accentedness. *TESOL Quarterly*, 51, 115-142. <https://doi.org/10.1002/tesq.290>
- Gass, S. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. L. Erlbaum.
- Gill, C. (2005). Drama as a Means of Improving the Advocacy Skills of Non-English-Speaking Students. *The English Teacher*, 25, 72-86.
- Gill, C. (2007). Motivating English-language Learners Through Drama Techniques. Dans S. H. Saw, H. P. Lim, C. T. Chan, P. Vijayaratham, S. John & E. N. Ding (éds.), *Special Issue on Teaching and Learning 2007*, (pp. 43-51). INTI Publishing House.
- Gill, C. (2013a). Enhancing the English-language Oral Skills of International Students Through Drama. *English Language Teaching*, 6(4), 29-41. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n4p29>
- Gill, C. (2013b). Oral Communication in ESL Through Improvisations, Playwriting and Rehearsals. *Advances in Language and Literary Studies*, 4(1), 34-41.
- Gilles, A. (1977). *Le jeu de la marionnette. L'objet intermédiaire et son métathéâtre*. Publications de l'Université de Nancy 2.
- Guénoun, D. (1997). *Le théâtre est-il nécessaire ?* Circé.
- Hameau, F. (2022). Le jeu dramatique comme soutien aux émotions vécues en contexte d'apprentissage d'une langue seconde : exploration des aspects observés dans les salles de classe et implications pédagogiques. *La Revue de l'AQEFLS*, 35(1). <https://doi.org/10.7202/1095064ar>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Ivanoff, S. D. & Hultberg, J. (2006). Understanding the Multiple Realities of Everyday Life: Basis Assumptions in Focus-Group Methodology. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 13, 125-132.
- Kanouté, F. & Lafortune, G. (2014). *L'intégration des familles d'origine immigrante : les enjeux sociosanitaires et scolaires*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kao, S.-M. (1994). *Classroom Interaction in a Drama-Oriented English Conversation Class of First-Year College Students in Taiwan: A Teacher-Researcher Study* [Thèse de doctorat, The Ohio State University].
- Kao, S.-M. & O'Neill, C. (1998). *Words into Worlds*. Ablex Publishing.
- Kuiken, F. & Vedder, I. (2002b). The Effect of Interaction in Acquiring the Grammar of a Second Language. *International Journal of Educational Research*, 37, 343-358. [https://doi.org/10.1016/s0883-0355\(03\)00009-0](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(03)00009-0)
- Long, M. H. (1981). Input, Interaction, and Second-Language Acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379(1), 259-278. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x>
- Long, M. H. (1983a). Native Speaker/Non-Native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input. *Applied Linguistics*, 4, 126-141.
- Long, M. H. (1983b). Linguistic and Controversial Adjustments to Non-Native Speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5, 177-193.
- Long, M. H. (1985). Input and Second Language Acquisition Theory. *Input in Second Language Acquisition*, S. M. Gass & C. G. Madden (éds.), 377-393. Newbury House.
- Long, M. H. (1996). Authenticity and Learning Potential in L2 Classroom Discourse. *University of Hawaii Working Papers in English as a Second Language*, 14(2), 127-149. <https://core.ac.uk/download/pdf/77238819.pdf>
- MacIntyre, P. D. (2017). An Overview of Language Anxiety Research and Trends in its Development. Dans C. Gkonou, M. Daubney & J.-M. Dewaele, *New Insights into Language Anxiety* (pp. 11-30). Multilingual Matters.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the Decision to Speak as a Volitional Process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564-576.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language Anxiety: A Review of the Research for Language Teachers. Dans D. J. Young (dir.), *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere* (p. 24-45). McGraw-Hill.

- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991b). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
- Maley, A. & Duff, A. (1982). *Drama Techniques in Language Learning: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers* (2^e édition). Cambridge University Press.
- McAvoy, M. & O'Connor, P. (2022). *The Routledge Companion to Drama in Education* (1^{ère} édition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003000914>
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry* (6^e édition). Pearson/Allyn & Bacon.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Mitchell, R., Myles, F. & Marsden, E. (2019). *Second Language Learning Theories*. (4^e édition). Routledge.
- Nascimento da Luz, R. (2016). *Le théâtre d'intervention comme médiateur de changement communautaire et de développement de connaissances émancipatrices* [Mémoire de maîtrise, Université Laval].
- O'Gara, P. (2008). To Be or Have Not Been: Learning Language Tenses Through Drama. *Issues in Educational Research*, 18(2).
- Page, C. (2000). À l'école, un théâtre en liberté. Dans L. Boucris (dir.), *Théâtre : le désir de jouer* (p. 107-120). Adapt Éditions, Librairie Théâtrale.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2021). Emotions in Reading and Learning from Texts: Progress and Open Problems. *Discourse Processes*. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2021.1938878>
- Piazzoli, E. (2011). Process Drama: The Use of Affective Space to Reduce Language Anxiety in the Additional Language Learning Classroom. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 557-73. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.617104>
- Postel, J. (2019). *Présences de la marionnette contemporaine : figure, figuration, défiguration* [Thèse de doctorat, Université de Valenciennes et du Hainaut- Cambresis], <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02294006>
- Proulx, J.-P. (2015). *De la classe d'accueil à la classe ordinaire : portrait du passage selon les acteurs du monde scolaire au primaire* [Mémoire de maîtrise en didactique des langues, Université du Québec à Montréal].
- Rayna, S. & Brougère, G. (2010). *Jeu et cultures préscolaires*. Lyon, INRP.
- Rouxel, V. (2018). L'enseignement de l'art dramatique : pour une école plus démocratique. Dans M. Gendron-Langevin, C. Lepage, C. Marceau & N. Wendell (dir.), *Théâtre-éducation : pluralité des trajectoires* (p. 90-100). GRET, École supérieure de théâtre, Faculté des arts, UQAM.
- 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>
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. Edward Arnold.
- Statistique Canada. (2022). *2022 Rapport annuel au Parlement sur l'immigration*. Rapport fédéral publié par le Ministre de l'Immigration, des Réfugiés et de la Citoyenneté.
- Stinson, M. & Winston, J. (2011). Drama Education and Second Language Learning: A Growing Field of Practice and Research. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 479-488.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. Dans S. Gass & C. Madden (éds.), *Input and Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. Dans G. Cook & B. Seidlhofer (éds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford University Press.
- Swain, M. (2006). Languaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency. Dans H. Byrnes (éd.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). Continuum.
- Swain, M. (2010). Talking it Through: Languaging as a Source of Learning. Dans R. Batstone (éd.), *Sociocognitive Perspectives on Language Use and Language Learning* (pp. 112-130). Oxford University Press.

Swain, M. & Lapkin, S. (2001). Focus on Form Through Collaborative Dialogue: Exploring Task Effects. Dans M. Bygate, P. Skehan and M. Swain (éds.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing* (pp. 99-118). Routledge.

Tisseron, S. (2017). Avant-propos - Résiliences : comment s'y retrouver? Dans S. Tisseron (éd.), *La résilience* (pp. 5-10). Presses Universitaires de France.

Tomc, S. & Villa-Perez, V. (2019). Les émotions et l'apprentissage du français langue seconde de très jeunes enfants au sein d'Ateliers Langage Créatifs. Une enquête exploratoire. *TIPA*, 35.

Via, R. (1976). *English in Three Acts*. The University of Hawaii Press.

Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Gallimard.

Winnicott, D. W. (1983). Objets transitionnels et phénomènes transitionnels. Dans *De la pédiatrie à la psychanalyse* (pp. 109-125).

Zuniga, M. & Simard, D. (2022). Exploring the Intricate Relationship Between Foreign Language Anxiety, Attention and Self-Repairs During L2 Speech Production. *System*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102732>