

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE DE LA VOLONTÉ DE COMMUNIQUER EN LANGUE SECONDE COMME ÉTAT DYNAMIQUE  
À TRAVERS LA PRATIQUE DU JEU DRAMATIQUE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DOCTORAT EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

PAR

FLORIAN HAMEAU

NOVEMBRE 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

La curiosité, l'écoute et la persévérance. Ces qualités, nécessaires pour mener à bien ma recherche doctorale, m'ont engagé à aller à la rencontre de nombreuses chercheuses et chercheurs tant dans le domaine de l'apprentissage et de l'acquisition des langues secondes, que dans des champs de recherche connexes comme les arts de la scène, la linguistique, la philosophie ou encore la sociologie. S'octroyer la possibilité d'être curieux et de frapper à des portes sans savoir qui se cache véritablement derrière, m'a permis de saisir la complexité des sciences de l'éducation, un domaine exceptionnellement riche et innovant que je considère aujourd'hui comme une science et un art à la fois. L'ensemble des noms cités ci-dessous font partie de ces personnes inspirantes qui ont accepté de partager avec moi un temps de débat, de création, de formation. Je souhaite les remercier sincèrement et chaleureusement pour leur contribution à la formation du chercheur que je suis devenu.

Mes premiers remerciements s'adressent à mon comité de direction, Michael Zuniga et Marie-Josée Plouffe, une équipe d'une complémentarité époustouflante qui m'a permis d'aller chercher les conseils, le soutien et l'écoute dont j'avais besoin au degré des difficultés des multiples étapes de mon doctorat.

Mon directeur de thèse, Michael, a su rapidement comprendre mon fonctionnement et me guider vers les plus complexes rouages de la didactique des langues secondes et de la recherche quantitative. Son exigence, sa curiosité et sa perspicacité à tout instant ont fait de lui une figure inspirante, qui m'aura permis de développer de solides connaissances et une originalité en recherche qui me sont aujourd'hui propres. Je le remercie d'avoir su lire mes besoins, de s'être adapté à mon rythme de rédaction et d'évolution de mes réflexions, de m'avoir accompagné dans mes premiers colloques internationaux, et d'avoir cru en moi lorsque j'ai justement frappé à sa porte durant mes premières semaines de doctorat. Merci, Michael, de m'avoir toujours poussé à voir plus loin. Ta manière exceptionnelle de m'accompagner me servira, sans l'ombre d'un doute, de modèle pour la suite de ma carrière.

Ma codirectrice de thèse, Marie-Josée, a su également m'accompagner avec bienveillance et générosité, en ayant toujours le souci de se mettre à ma place afin de m'accompagner au mieux et comprendre les situations professionnelles et personnelles rencontrées. Lumière m'ayant ouvert la voie de l'épistémologie

et de la recherche qualitative, je la remercie de m'avoir initié et sensibilisé aux différentes lunettes nous permettant de mieux comprendre notre monde. Je la remercie également pour son écoute permanente, son empathie et son goût de l'exploration, des erreurs et de la construction des savoirs à partir de l'expérience vécue. Merci, Marie-Josée, de m'avoir transmis des qualités humaines rares. Je me sens aujourd'hui très chanceux d'être passé par ton école de pensée.

Je tiens également à remercier Valérie Amireault, présidente de mon jury de thèse, d'avoir accepté ce rôle important dans le cadre de mes études, de m'avoir fourni une rétroaction aussi complète et rigoureuse à la suite de la présentation de mon projet doctoral. J'en profite pour saluer chaleureusement Josée Le Bouthillier et Marie-Eve Skelling Desmeules, membres externes du jury de thèse, ayant accepté de lire ma thèse avec intérêt et enthousiasme.

Mon chemin a aussi croisé celui de la professeure Daphnée Simard, tutrice de mon stage de recherche doctorale et aujourd'hui amie et collègue. Je la remercie de m'avoir formé à la rigueur scientifique et à la coordination de plusieurs collectes de données rigoureuses et complexes, de m'avoir toujours ouvert sa porte et répondu à bon nombre de mes interrogations spontanées sur des sujets variés. Il est rare de rencontrer des personnes nous permettant d'accéder à des échanges aussi riches, profonds et généreux. Quelle chance !

Je remercie aussi chacune, chacun de mes collègues au doctorat sans qui il aurait été difficile d'effectuer toute la riche scolarité proposée par le réseau des Universités du Québec. Jérémie Bisailon, Catherine Mercure, Eve Gladu, Amélie Vallières et Camille Jutras-Dupont, cette expérience commune, encore plus en temps de pandémie, nous aura liés pour un bon petit bout ! Merci pour ce soutien mutuel.

Je tiens également à remercier Nathan Ducker et Peter D. MacIntyre, professeurs et experts dans l'exploration des systèmes dynamiques complexes. Je les remercie d'avoir répondu à mes questions pour mener à bien ma recherche et de m'avoir partagé le logiciel *The Anion Variable 2* pour que je puisse collecter mes données dans une perspective idiodynamique.

Aussi, cette recherche doctorale ayant pris la forme d'une grande collaboration entre différents acteurs et actrices de milieux professionnels variés, mes remerciements vont également à l'ensemble des personnes ayant accepté de collaborer dans le cadre de ma recherche. Je tiens ainsi à souligner la précieuse collaboration de Jacynthe Caron, Francine Daniel et Louise Beaulieu, professeures en francisation, qui

m'ont accueilli dans leurs classes et leur établissement avec beaucoup d'intérêts, de curiosité et de flexibilité. Mes remerciements vont également à Juliette Ouimet, Charlotte Bissonnette Reichhold et Catherine Leblond, médiatrices en art dramatique, qui ont su s'adapter au contexte particulier de la recherche et m'amener vers des sphères passionnantes et innovantes en lien avec la pratique de l'art dramatique auprès de personnes adultes récemment arrivées au Québec.

Je remercie également Gaëlle Laurendeau, Cloë Garnier, Guillaume Rodrigue, Augustin Bannier, Clémence Esnault, Tiphaine Crézé, Thibaud Janvrin et Em Roselle, mes belles amies et mes beaux amis, pour leur soutien et leur écoute qui n'ont pas faibli pendant ces cinq longues années de doctorat. Que ce soit de près ou de loin, la fidélité de leur amitié a été un véritable pilier et une grande source d'énergie et d'oxygène durant tout ce processus.

Sur un plan plus personnel, je ne peux passer sous silence la présence de ma famille m'ayant accompagné tout au long de ce doctorat. Merci à mes parents, Nathalie et Vincent Hameau, de m'avoir appris ce qu'était la persévérance et la valeur du travail. Si j'ai évité la procrastination durant ces cinq années de doctorat, c'est parce que votre petite voix était toujours quelque part pour me rappeler que le mérite ne se gagne pas, il s'atteint. Merci à ma sœur Anaïs et à mon frère Simon, même si nous sommes loin les uns des autres, votre soutien quotidien m'a apporté une stabilité et un réconfort nécessaires à la réussite de ce parcours doctoral.

Enfin, mes derniers mots vont à celui qui a su brillamment m'accompagner au quotidien du début à la fin de ce processus si exigeant. Alors que je le rencontrais au café étudiant de l'université en ce jour de première rentrée au doctorat, je n'imaginai pas avoir en face de moi le compagnon qui allait m'encourager quotidiennement et me soutenir de manière inconditionnelle dans chacune des étapes de ce parcours doctoral. La fierté lisible dans son regard à chaque instant que je lui confiais une avancée, le nombre incalculable de débats sur l'éducation que nous avons partagés, son écoute constante et ses efforts pour reconnaître chaque accomplissement sont tout autant d'éléments m'ayant permis de prendre confiance en moi et de vivre mon doctorat pleinement et avec enthousiasme. Elliot, je te remercie du fond du cœur d'avoir été à mes côtés chaque jour de ces cinq et belles années, et de m'avoir toujours rappelé que mon parcours doctoral était une expérience heureuse. Si j'ai pu autant m'épanouir dans ce parcours en recherche, c'est aussi parce que mon bonheur était à la maison.

## DÉDICACE

*Il y a une ineffable saveur à ne pas suivre,  
à se hasarder dans des chemins de traverse,  
à défricher des voies nouvelles.*

*Baroque Sarabande,  
Christiane Taubira*

À toutes celles et à tous ceux qui y pensent et qui hésitent.  
Ne suivez pas. Hasardez-vous. Défrichez.

## TABLE DES MATIÈRES

|   |       |
|---|-------|
| REMERCIEMENTS .....   | ii    |
| DÉDICACE .....  | v     |
| LISTE DES FIGURES .....   | xi    |
| LISTE DES TABLEAUX .....  | xiii  |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....                           | xv    |
| LISTE DES SYMBOLES ET DES UNITÉS .....  | xvii  |
| RÉSUMÉ.....   | xviii |
| ABSTRACT .....  | xx    |
| INTRODUCTION .....  | 1     |
| CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE .....  | 1     |
| 1.1 Volonté de communiquer en langue seconde.....                                   | 1     |
| 1.1.1 Définition et caractéristiques de la VDC.....                                 | 1     |
| 1.1.2 Facteurs en interaction avec la VDC.....                                      | 4     |
| 1.2 Jeu dramatique comme tâche pédagogique potentielle.....                         | 5     |
| 1.2.1 Définition du jeu dramatique .....  | 5     |
| 1.2.2 Jeu dramatique comme tâche pédagogique facilitatrice des apprentissages ..... | 6     |
| 1.2.3 Dimension affective au cœur de la pratique du jeu dramatique en L2 .....      | 7     |
| 1.3 Problématisation de la recherche.....   | 9     |
| 1.3.1 Synthèse des parties précédentes.....   | 9     |
| 1.3.2 Problème de recherche .....   | 11    |
| 1.3.3 Pertinences sociale et scientifique .....                                     | 12    |
| CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE .....  | 14    |
| 2.1 Introduction .....  | 14    |
| 2.2 Volonté de communiquer .....  | 14    |
| 2.2.1 Exploration de la VDC en langue première .....                                | 15    |
| 2.2.2 VDC en L2 comme trait stable .....  | 17    |
| 2.2.3 VDC-trait en L2 en interaction avec la situation.....                         | 20    |
| 2.2.4 Facteurs en interaction avec la VDC-trait en L2 .....                         | 24    |
| 2.2.4.1 Mesure de la VDC-trait en L2 .....  | 24    |
| 2.2.4.2 Facteurs psychologiques et affectifs .....                                  | 25    |
| 2.2.4.3 Facteurs biologiques.....   | 27    |
| 2.2.4.4 Facteurs en lien avec le contexte d'apprentissage de la L2 .....            | 28    |

|                               |  |     |
|-------------------------------|--|-----|
| 2.2.5                         | VDC en L2 comme état dynamique .....   | 32  |
| 2.2.5.1                       | Prise en compte des conditions initiales .....   | 33  |
| 2.2.5.2                       | Interconnexion des systèmes et sous-systèmes .....   | 33  |
| 2.2.5.3                       | Changements non linéaires, autoorganisés et idiosyncrasiques .....                               | 34  |
| 2.2.5.4                       | Présence d'états attracteurs et répulsifs .....  | 35  |
| 2.2.5.5                       | Échelles de temps .....  | 36  |
| 2.2.5.6                       | Définition de la VDC-dyn .....   | 39  |
| 2.2.6                         | Facteurs en interaction avec la VDC-dyn.....   | 39  |
| 2.2.7                         | Conclusion partielle et implications méthodologiques .....                                       | 44  |
| 2.3                           | Jeu dramatique pour l'apprentissage des langues secondes .....                                   | 46  |
| 2.3.1                         | Contextualisation historique .....   | 46  |
| 2.3.2                         | Jeu dramatique comme tâche pédagogique en L2 .....   | 48  |
| 2.3.2.1                       | Paradigme linguistique et communicatif.....  | 49  |
| 2.3.2.2                       | Définition de la pratique du jeu dramatique en L2 .....  | 51  |
| 2.3.2.3                       | Approches pédagogiques utilisant le jeu dramatique en L2 .....                                   | 53  |
| 2.3.2.4                       | Jeu dramatique et développement des compétences orales en L2 .....                               | 56  |
| 2.3.3                         | Principes des ateliers de jeu dramatique .....   | 58  |
| 2.3.3.1                       | Articulation des ateliers en trois phases .....  | 58  |
| 2.3.3.2                       | Création d'un monde fictif .....   | 61  |
| 2.3.3.3                       | Absence de script ou de scénario .....   | 61  |
| 2.3.3.4                       | Absence d'un auditoire.....  | 62  |
| 2.3.3.5                       | Rôle de la personne enseignante .....  | 63  |
| 2.3.4                         | Aspects intrinsèques et extrinsèques du jeu dramatique recensés.....                             | 64  |
| 2.3.4.1                       | Aspects intrinsèques du jeu dramatique.....  | 65  |
| 2.3.4.2                       | Aspects extrinsèques du jeu dramatique .....   | 68  |
| 2.3.4.3                       | Synthèse .....   | 72  |
| 2.4                           | Études sur le jeu dramatique, l'affect et la VDC dans l'apprentissage d'une langue seconde ..... | 74  |
| 2.5                           | Mise en rapport théorique entre la VDC et le jeu dramatique .....                                | 78  |
| 2.5.1                         | Antécédents situés de la VDC en L2 .....   | 79  |
| 2.5.2                         | Inclinations motivationnelles .....  | 82  |
| 2.5.3                         | Contexte cognitif-affectif.....  | 84  |
| 2.5.4                         | Contexte social et individuel.....   | 87  |
| 2.6                           | Synthèse, implications méthodologiques et objectifs de la recherche.....                         | 89  |
| CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE ..... |  | 94  |
| 3.1                           | Positionnement épistémologique .....   | 94  |
| 3.2                           | Approche de recherche .....  | 96  |
| 3.2.1                         | Recherche mixte exploratoire .....   | 96  |
| 3.2.2                         | Méthode idiodynamique .....  | 98  |
| 3.3                           | Milieu de recherche .....  | 100 |
| 3.4                           | Personnes participantes recrutées .....  | 100 |
| 3.4.1                         | Considérations éthiques .....  | 101 |
| 3.4.2                         | Recrutement.....   | 101 |
| 3.4.2.1                       | Critères d'inclusion .....   | 101 |

|                           |  |     |
|---------------------------|--|-----|
| 3.4.2.2                   | Procédures de recrutement .....  | 102 |
| 3.4.3                     | Profil démographique des personnes participantes .....   | 103 |
| 3.5                       | Instruments de collecte de données .....   | 104 |
| 3.5.1                     | Outil quantitatif : Autoévaluation de la VDC .....   | 105 |
| 3.5.2                     | Outil qualitatif : Tâche de rappel suscité.....  | 107 |
| 3.6                       | Conception des ateliers de jeu dramatique.....   | 108 |
| 3.6.1                     | Conception des ateliers de jeu dramatique .....  | 108 |
| 3.6.1.1                   | Phase initiale.....  | 109 |
| 3.6.1.2                   | Phase expérientielle .....   | 109 |
| 3.6.1.3                   | Phase réflexive.....   | 110 |
| 3.6.2                     | Description des tâches de jeu dramatique enregistrées.....   | 111 |
| 3.6.2.1                   | Tâche 1 : Tâche de jeu en grand groupe .....   | 111 |
| 3.6.2.2                   | Tâche 2 : Improvisation contrôlée en binôme .....  | 112 |
| 3.6.2.3                   | Tâche 3 : Improvisation libre en binôme.....   | 113 |
| 3.7                       | Procédures .....   | 114 |
| 3.7.1                     | Chronologie de l'étude .....   | 114 |
| 3.7.2                     | Préparation de la collecte de données.....   | 114 |
| 3.7.3                     | Déroulement de la collecte à mesures répétées.....   | 116 |
| 3.8                       | Analyse des données .....  | 117 |
| 3.8.1                     | Organisation des données et transcription des verbatims .....  | 117 |
| 3.8.2                     | Objectif spécifique n°1 : Exploration des fluctuations de la VDC en L2 .....                           | 118 |
| 3.8.3                     | Objectif spécifique n°2 : Exploration du sens attribué aux fluctuations de la VDC en L2.....           | 124 |
| 3.8.3.1                   | Présentation de l'analyse thématique effectuée .....   | 124 |
| 3.8.3.2                   | Prise en compte de la sensibilité théorique du chercheur.....  | 124 |
| 3.8.3.3                   | Étapes du processus de codification des entrevues.....   | 125 |
| 3.8.3.4                   | Description des codes émergeant de l'analyse thématique .....  | 127 |
| 3.8.3.5                   | Contrevérification de la codification des verbatims .....  | 129 |
| 3.8.4                     | Objectif spécifique n°3 : Exploration des interactions entre la VDC et le jeu dramatique .....         | 129 |
| 3.9                       | Synthèse du devis expérimental.....  | 130 |
| CHAPITRE 4 RÉSULTATS..... |  | 132 |
| 4.1                       | Objectifs spécifiques n°1 et n°2 : Exploration des fluctuations de la VDC et des raisons sous-jacentes | 132 |
| 4.1.1                     | Portrait de Mónica.....  | 133 |
| 4.1.1.1                   | Références liées à des augmentations de la VDC.....  | 136 |
| 4.1.1.2                   | Références liées à des baisses de la VDC .....   | 138 |
| 4.1.1.3                   | Synthèse du portrait de Mónica .....   | 139 |
| 4.1.2                     | Portrait d'Ernesto .....   | 140 |
| 4.1.2.1                   | Références liées à des augmentations de la VDC.....  | 143 |
| 4.1.2.2                   | Références liées à des baisses de la VDC .....   | 145 |
| 4.1.2.3                   | Synthèse du portrait d'Ernesto .....   | 146 |
| 4.1.3                     | Portrait de Camilo.....  | 147 |
| 4.1.3.1                   | Références liées à des augmentations de la VDC.....  | 150 |
| 4.1.3.2                   | Références liées à des baisses de la VDC .....   | 153 |

|                              |  |     |
|------------------------------|--|-----|
| 4.1.3.3                      | Synthèse du portrait de Camilo .....   | 154 |
| 4.1.4                        | Portrait d’Hector .....  | 155 |
| 4.1.4.1                      | Références liées à des augmentations de la VDC.....  | 158 |
| 4.1.4.2                      | Références liées à des baisses de la VDC .....   | 160 |
| 4.1.4.3                      | Synthèse du portrait d’Hector .....  | 161 |
| 4.1.5                        | Portrait d’Alma .....  | 163 |
| 4.1.5.1                      | Références liées à des augmentations de la VDC.....  | 166 |
| 4.1.5.2                      | Références liées à des baisses de la VDC .....   | 167 |
| 4.1.5.3                      | Synthèse du portrait d’Alma.....   | 169 |
| 4.1.6                        | Portrait de Gloria .....   | 170 |
| 4.1.6.1                      | Références liées à des augmentations de la VDC.....  | 173 |
| 4.1.6.2                      | Références liées à des baisses de la VDC .....   | 175 |
| 4.1.6.3                      | Synthèse du portrait de Gloria .....   | 176 |
| 4.1.7                        | Portrait de Luis.....  | 177 |
| 4.1.7.1                      | Références liées à des augmentations de la VDC.....  | 180 |
| 4.1.7.2                      | Références liées à des baisses de la VDC .....   | 183 |
| 4.1.7.3                      | Synthèse du portrait de Luis.....  | 184 |
| 4.1.8                        | Synthèse de l’évolution des fluctuations de la VDC en L2 obtenues .....  | 186 |
| 4.2                          | Objectif spécifique n°3 : Exploration des interactions entre la VDC et le jeu dramatique .....                 | 189 |
| 4.2.1                        | États attracteurs et répulsifs pour l’ensemble des tâches de jeu dramatique .....                              | 190 |
| 4.2.2                        | Fréquences de références liées à la VDC et au jeu dramatique parmi les états attracteurs et répulsifs.....     | 192 |
| 4.2.3                        | Résultats des états répulsifs .....  | 193 |
| 4.2.3.1                      | Résultats des états répulsifs stimulateurs .....   | 195 |
| 4.2.3.2                      | Résultats des états répulsifs inhibiteurs.....   | 196 |
| 4.2.4                        | Résultats des états attracteurs.....   | 197 |
| CHAPITRE 5 DISCUSSIONS ..... |  | 201 |
| 5.1                          | Objectifs spécifiques n°1 et n° 2 : Exploration des fluctuations de la VDC et des facteurs sous-jacents<br>202 |     |
| 5.1.1                        | Non-linéarité et idiosyncrasie.....  | 202 |
| 5.1.2                        | Dynamacité.....  | 206 |
| 5.1.3                        | Autoorganisation et interconnexion des systèmes et sous-systèmes .....   | 208 |
| 5.2                          | Objectif spécifique n°3 : Exploration des interactions entre la VDC et les aspects du jeu dramatique<br>213    |     |
| 5.2.1                        | États répulsifs de la VDC en L2 .....  | 214 |
| 5.2.1.1                      | États répulsifs inhibiteurs .....  | 214 |
| 5.2.1.2                      | États répulsifs stimulateurs .....   | 216 |
| 5.2.2                        | États attracteurs de la VDC en L2 .....  | 218 |
| 5.2.2.1                      | Antécédents situés de la VDC en L2 .....   | 219 |
| 5.2.2.2                      | Inclinations motivationnelles .....  | 221 |
| 5.2.2.3                      | Contexte cognitif-affectif.....  | 222 |
| 5.2.2.4                      | Contexte social et individuel .....  | 223 |
| 5.2.2.5                      | Synthèse .....   | 224 |
| 5.3                          | Implications pédagogiques .....  | 226 |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 5.4   | Limites de l'étude.....                               | 228 |
| 5.4.1 | En lien avec la validité interne des résultats .....  | 228 |
| 5.4.2 | En lien avec la validité externe des résultats .....  | 229 |
| 5.5   | Directions futures .....                              | 230 |
|       | CONCLUSION.....                                       | 233 |
|       | ANNEXE A SÉQUENCE DES ATELIERS DE JEU DRAMATIQUE..... | 236 |
|       | ANNEXE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....             | 240 |
|       | ANNEXE C PROTOCOLE DE RECHERCHE.....                  | 243 |
|       | BIBLIOGRAPHIE.....                                    | 247 |

## LISTE DES FIGURES

|   |     |
|---|-----|
| Figure 1 - Modèle de la pyramide conceptuelle de la VDC en L2 .....   | 2   |
| Figure 2 - Systèmes dynamiques complexes et échelles de temps (Larsen-Freeman, 2015) .....  | 37  |
| Figure 3 - Modélisation de l'interconnexion des aspects du jeu dramatique recensés .....  | 73  |
| Figure 4 - Mise en rapport théorique entre les variables du modèle pyramidal de la VDC en L2 et les aspects du jeu dramatique recensés..... | 79  |
| Figure 5 - Modélisation de l'interaction potentielle entre les Antécédents situés et les aspects du jeu dramatique .....                    | 80  |
| Figure 6 - Modélisation de l'interaction potentielle entre les Inclinations motivationnelles et les aspects du jeu dramatique .....         | 82  |
| Figure 7 - Modélisation de l'interaction potentielle entre le Contexte cognitif-affectif et les aspects du jeu dramatique .....             | 85  |
| Figure 8 - Modélisation de l'interaction potentielle entre le Contexte social et individuel et les aspects du jeu dramatique .....          | 87  |
| Figure 9 - Capture d'écran du logiciel <i>The Anion Variable 2</i> (Version 2020) .....   | 106 |
| Figure 10 - Exemple d'un graphique généré par le logiciel <i>The Anion Variable 2</i> et des notations par seconde .....                    | 107 |
| Figure 11 - Design de la recherche pendant les huit semaines de francisation .....  | 114 |
| Figure 12 - Synthèse des procédures de la collecte de données.....  | 117 |
| Figure 14 - Modèle de graphique stable positif.....   | 120 |
| Figure 15 - Modèle de graphique instable positif et négatif .....   | 120 |
| Figure 16 - Modèle de graphique montagnes russes positives et négatives.....  | 121 |
| Figure 17 - Exemple d'un document Excel généré par le logiciel <i>The Anion Variable 2</i> .....  | 122 |
| Figure 18 - Exemple d'une analyse de points de changement significatifs avec le logiciel <i>Change-Point Analyzer</i> .....                 | 123 |
| Figure 19 - Évolution de l'apparence visuelle des graphiques.....   | 207 |
| Figure 20 - Modélisation des résultats obtenus pour les états répulsifs inhibiteurs de la VDC en L2 .....                                   | 215 |
| Figure 21 - Modélisation des résultats obtenus pour les états répulsifs stimulateurs de la VDC en L2 ...                                    | 217 |

Figure 22 - Modélisation des résultats obtenus pour les états attracteurs de la VDC en L2 ..... 219

Figure 23 - Modélisation des résultats obtenus pour les états attracteurs et l'ensemble des aspects du jeu dramatique ..... 225

## LISTE DES TABLEAUX

|  |     |
|--|-----|
| Tableau 1 - Profil démographique des personnes participantes .....                                     | 104 |
| Tableau 2 - Caractérisation des graphiques selon leur stabilité et leur coefficient de variation ..... | 119 |
| Tableau 3 - Rappel des aspects du jeu dramatique et description des codes émergents .....              | 127 |
| Tableau 4 - Synthèse du devis expérimental .....   | 131 |
| Tableau 5 - Portrait des fluctuations de la VDC de Mónica .....  | 133 |
| Tableau 6 - Analyse des points de changement des fluctuations de la VDC de Mónica .....                | 134 |
| Tableau 7 - Répartition des références issues des entrevues de Mónica .....                            | 135 |
| Tableau 8 - Portrait des fluctuations de la VDC d'Ernesto .....  | 140 |
| Tableau 9 - Analyse des points de changement des fluctuations d'Ernesto .....                          | 141 |
| Tableau 10 - Répartition des références issues des entrevues d'Ernesto .....                           | 142 |
| Tableau 11 - Portrait des fluctuations de la VDC de Camilo .....                                       | 147 |
| Tableau 12 - Analyse des points de changement des fluctuations de la VDC de Camilo .....               | 148 |
| Tableau 13 - Répartition des références issues des entrevues de Camilo .....                           | 149 |
| Tableau 14 - Portrait des fluctuations de la VDC d'Hector .....  | 155 |
| Tableau 15 - Analyse des points de changement des fluctuations de la VDC d'Hector .....                | 156 |
| Tableau 16 - Répartition des références issues des entrevues d'Hector.....                             | 157 |
| Tableau 17 - Portrait des fluctuations de la VDC d'Alma .....  | 163 |
| Tableau 18 - Analyse des points de changement des fluctuations de la VDC d'Alma .....                  | 164 |
| Tableau 19 - Répartition des références issues des entrevues d'Alma .....                              | 165 |
| Tableau 20 - Portrait des fluctuations de la VDC de Gloria .....                                       | 170 |
| Tableau 21 - Analyse des points de changement des fluctuations de la VDC de Gloria .....               | 171 |
| Tableau 22 - Répartition des références issues des entrevues de Gloria.....                            | 172 |
| Tableau 23 - Portrait des fluctuations de la VDC de Luis.....  | 178 |
| Tableau 24 - Analyse des points de changement des fluctuations de la VDC de Luis.....                  | 179 |

|   |     |
|---|-----|
| Tableau 25 - Répartition des références issues des entrevues de Luis .....  | 179 |
| Tableau 26 - Synthèse des données statistiques descriptives par personne participante et par tâche ...                              | 186 |
| Tableau 27 - Ensemble des graphiques des fluctuations de la VDC par participant et par tâche.....                                   | 187 |
| Tableau 28 - Répartition des références issues des entrevues de l'ensemble des personnes participantes .....                        | 188 |
| Tableau 29 - Descriptif du nombre d'états attracteurs et répulsifs répertoriés pour l'ensemble des tâches .....                     | 190 |
| Tableau 30 - Ensemble des graphiques des fluctuations de la VDC, selon les états identifiés .....                                   | 191 |
| Tableau 31 - Fréquences de références liées à chaque couche de la pyramide de la VDC parmi les états attracteurs et répulsifs ..... | 192 |
| Tableau 32 - Fréquences de chaque aspect du jeu dramatique répertorié dans les états .....  | 193 |
| Tableau 33 - Résultats des états répulsifs (stimulateur et inhibiteurs regroupés).....  | 194 |
| Tableau 34 - Résultats des états répulsifs stimulateurs .....   | 195 |
| Tableau 35 - Résultats des états répulsifs inhibiteurs .....  | 196 |
| Tableau 36 - Résultats des états attracteurs .....  | 198 |
| Tableau 37 - Synthèse de l'expérience d'Ernesto .....   | 203 |

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

|      |  |
|------|--|
| APC  | Analyse de points de changement  |
| CV   | Coefficient de variation   |
| E-T  | Écart-type   |
| Gr   | Apparence visuelle des variations au sein des graphiques   |
| IN   | Graphique reportant des fluctuations instables négatives   |
| IP   | Graphique reportant des fluctuations instables positives   |
| L1   | Langue première  |
| L2   | Langue seconde   |
| M    | Moyenne  |
| MRP  | Graphique reportant des fluctuations s'apparentant à des montagnes russes positives              |
| MRN  | Graphique reportant des fluctuations s'apparentant à des montagnes russes négatives              |
| MRPN | Graphique reportant des fluctuations s'apparentant à des montagnes russes positives et négatives |
| SN   | Graphique reportant des fluctuations stables négatives   |
| SP   | Graphique reportant des fluctuations stables positives   |
| T    | Temps de collecte  |
| VDC  | Volonté de communiquer   |

VDC-trait Volonté de communiquer comme trait stable

VDC-dyn Volonté de communiquer comme état dynamique

## LISTE DES SYMBOLES ET DES UNITÉS

|          |   |
|----------|---|
| $\alpha$ | Alpha de Cronbach, indice de cohérence interne              |
| $n$      | Taille d'un échantillon ciblé                               |
| $N$      | Taille d'un échantillon global                              |
| $p$      | Indice de significativité                                   |
| $V$      | V de Cramer, pour indiquer la taille d'effet de la variance |
| $\chi^2$ | Test Chi-2  |

## RÉSUMÉ

La *volonté de communiquer en langue seconde* (VDC en L2), c'est-à-dire « la volonté d'initier un discours à un moment donné avec une ou plusieurs personnes particulières, en utilisant une L2 » (MacIntyre *et al.*, 1998, p. 547), est fondamentale en raison de son impact sur la fréquence de communication en L2 et donc, sur l'apprentissage (MacIntyre et Charos, 1996; MacIntyre *et al.*, 1998). Caractérisée comme un état dynamique affecté par des variables cognitives et affectives telles que l'anxiété langagière (MacIntyre, 2020), la VDC en L2 a fait l'objet de plusieurs études exprimant la nécessité de concevoir des tâches qui éveillent le désir des personnes apprenantes d'utiliser la L2 (p. ex., Dewaele, 2019). Une tâche pédagogique permettant de précisément développer les compétences orales (Galante et Thomson, 2017) tout en réduisant l'anxiété langagière (Galante, 2018) est le *jeu dramatique*. Défini comme une tâche axée sur l'utilisation de techniques théâtrales orientées vers le processus et conçues pour engager les personnes étudiantes dans l'apprentissage (McAvoy et O'Connor, 2022), aucune étude ne s'est toutefois intéressée à son interaction avec la VDC comme état dynamique.

Ainsi, notre thèse de doctorat vise à explorer l'interaction entre la VDC en L2 comme état dynamique et la pratique du jeu dramatique, dans notre cas, dans un contexte de francisation aux adultes au Québec. Pour ce faire, nous avons articulé notre recherche selon trois objectifs spécifiques. D'abord, le premier vise à décrire l'évolution des fluctuations de la VDC de personnes apprenantes de français L2, lorsqu'elles effectuent trois tâches de jeu dramatique, soit au début, au milieu et à la fin de la session des huit semaines de francisation. Ensuite, un deuxième objectif a été établi pour dégager et comprendre le sens attribué par les personnes participantes aux évaluations des fluctuations de leur VDC en L2. Enfin, afin de mieux comprendre cette interaction, nous avons également cherché à examiner et documenter les interactions possibles entre les fluctuations dynamiques de la VDC chez l'ensemble des personnes participantes et les aspects propres à la pratique du jeu dramatique.

Pour répondre à ces objectifs de recherche, nous avons mené notre étude auprès de sept personnes apprenantes hispanophones de niveau débutant et intermédiaire durant une session de francisation aux adultes au Québec. Durant cette session de huit semaines, nous avons implémenté une série de 14 ateliers de jeu dramatique, soit deux par semaine, ces derniers étant donnés par des médiatrices d'art dramatique formées au Québec. Pour collecter nos données, nous avons eu recours à la méthode idiodynamique (MacIntyre, 2012) à trois moments différents durant la session de francisation, dans le but d'explorer les fluctuations dynamiques de la VDC grâce à un logiciel idiodynamique basé sur les autoévaluations des personnes participantes. Durant chacun de ces trois moments, il s'agissait d'enregistrer la réalisation d'une tâche communicative durant un atelier de jeu dramatique, puis chaque personne participante prenait part à une entrevue durant laquelle elle était invitée à autoévaluer sa VDC en L2 en temps réel durant l'accomplissement de la tâche de jeu dramatique en question. À la suite de ce temps d'autoévaluation, une tâche de rappel suscitée a eu lieu afin de déterminer les facteurs susceptibles d'être à l'origine des changements de la VDC autorapportées par les personnes participantes.

L'analyse descriptive des fluctuations dynamiques de la VDC de chaque personne participante a permis, d'une part, la mise en exergue du caractère non-linéaire, dynamique et idiosyncrasique de la VDC en L2 pendant la réalisation de chaque tâche de jeu dramatique. D'autre part, ce premier temps d'analyse a également permis d'observer à la fois l'importance des expériences passées dans l'évolution de la VDC en

L2 sur de courtes échelles de temps, mais aussi sa stabilisation chez l'ensemble de nos personnes participantes, au fur et à mesure de la session.

Ensuite, pour ce qui est de l'analyse thématique des entrevues menées, les résultats obtenus soulignent également l'interconnexion et la coexistence de nombreux facteurs interagissant en temps réel et de manière différente chez l'ensemble des personnes participantes, comme les facteurs psychoaffectifs prédictifs de la VDC, ainsi que les inclinations motivationnelles, comme les dynamiques interpersonnelles et intergroupes, exerçant un rôle spécifique en créant des comportements de partage, de cohésion et d'entraide dans le cadre de la réalisation de tâches de jeu dramatique.

Enfin, une analyse de tableaux croisés a été effectuée afin d'examiner l'interaction des différents aspects liés aux tâches de jeu dramatique avec les différentes couches du modèle théorique de la VDC. Globalement, les résultats obtenus ont souligné à la fois le rôle sensible de la médiatrice d'art dramatique dans l'inhibition significative et la stimulation de la VDC en L2, le rôle du collectif par son absence dans les facteurs liés à l'inhibition de la VDC en L2, mais aussi le soutien significatif de l'ensemble des aspects du jeu dramatique auprès des antécédents situés de la VDC en L2. Les résultats de cette recherche doctorale mettent également en exergue la force stabilisatrice de la pratique du jeu dramatique sur la VDC en L2 lorsqu'elle est effectuée sur plusieurs semaines, un résultat qui a pu être notamment observé au regard de la stabilisation des antécédents situés, des inclinations motivationnelles et du contexte cognitif-affectif des personnes participantes. Bien que peu généralisables face au nombre de participants recrutés, les résultats de cette étude contribuent à illustrer à quel point les tâches pédagogiques en L2 peuvent façonner l'expérience subjective des personnes apprenantes de L2.

Mots clés : volonté de communiquer en langue seconde, jeu dramatique, système dynamique complexe, méthode idiodynamique, production orale, expérience subjective, théâtre

## ABSTRACT

The *willingness to communicate in a second language* (L2 WTC), i.e. “a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2” (MacIntyre *et al.*, 1998, p. 547), is essential because of its impact on the frequency of L2 communication and, therefore, on learning (MacIntyre & Charos, 1996; MacIntyre *et al.*, 1998). Characterized as a dynamic state affected by cognitive and affective variables such as language anxiety (MacIntyre, 2020), L2 WTC has been the focus of several studies expressing the need to design tasks that can arouse learners' willingness to use an L2 (e.g., Dewaele, 2019). One pedagogical task that specifically can develop oral skills (Galante and Thomson, 2017) while reducing language anxiety (Galante, 2018) is *drama*. Defined as a task focused on the use of process-oriented theatrical techniques designed to engage learners in learning (McAvoy and O'Connor, 2022), drama as a pedagogical task has not yet been explored with L2 WTC as a dynamic state.

Therefore, our PhD thesis aims to explore the interaction between L2 WTC as a dynamic state and the practice of drama, in our case, in an adult Francisation context in Quebec. To this end, we have structured our research around three specific objectives. First, we aimed to describe the evolution of L2 WTC fluctuations in L2 French learners when they perform three different drama tasks, at the beginning, middle and end of the eight-week Francisation session. Then, a second objective was established to identify and understand the meaning attributed by the participants to the evaluations of fluctuations in their L2 WTC. Finally, in order to better understand this interaction, we also sought to examine and document the possible interactions between the dynamic fluctuations in L2 WTC among the participants as a whole and aspects specific to the practice of drama.

To meet these research objectives, we conducted our study among seven Spanish-speaking beginner and intermediate learners during an adult Francisation session in Quebec. During this eight-week session, we implemented a series of 14 drama workshops, two per week, given by drama mediators trained in Quebec. To collect our data, we used the idiodynamic method (MacIntyre, 2012) at three different times during the Francisation session, with the aim of exploring dynamic fluctuations in WTC using an idiodynamic software based on participants' self-ratings. During each of these three moments, the performance of a communicative task was recorded during a drama workshop, and then each participant took part in an interview in which they were asked to self-assess their L2 WTC in real time during the performance of the drama task concerned. Following this self-rating time, a stimulated recall interview took place to determine the factors likely to be responsible for the changes in L2 WTC self-reported by the participants.

The descriptive analysis of the dynamic fluctuations in the L2 WTC of each participant highlighted the non-linear, dynamic and idiosyncratic nature of L2 WTC during the performance of each drama task. In addition, this initial analysis enabled us to observe both the importance of past experience in the evolution of L2 WTC over short time scales, and its stabilization in all our participants as the session progressed.

Secondly, with regard to the thematic analysis of the interviews conducted, the results obtained also highlight the interconnection and coexistence of numerous factors interacting in real time and in different ways in all the participating individuals, such as psychoaffective factors predicting L2 WTC, as well as motivational inclinations, such as interpersonal and intergroup dynamics, exerting a specific role in creating behaviors of sharing, cohesion and mutual aid in the performance of drama tasks.

Finally, a cross-tabulation analysis was carried out to examine the interaction of the various aspects related to the drama tasks with the different layers of the theoretical model of L2 WTC. Overall, the results obtained highlighted both the sensitive role of the drama mediator in the significant inhibition and stimulation of L2 WTC, the role of the collective through its absence in the factors linked to the inhibition of L2 WTC, but also the significant support of all aspects of drama to the situated antecedents of L2 WTC. The results of this doctoral research also highlight the stabilizing power of drama practice on L2 WTC when carried out over several weeks, a result that could be observed in particular with regard to the stabilization of situated antecedents, motivational inclinations and the cognitive-affective context of the participants. Although not very generalizable given the number of participants, the results of this study help to illustrate the extent to which L2 pedagogical tasks can shape the subjective experience of L2 learners.

Keywords: willingness to communicate in a second language, drama, complex dynamic system, idiodynamic method, oral production, subjective experience, theatre

## INTRODUCTION

Au Québec, la francisation est un processus d'apprentissage destiné aux personnes apprenantes allophones dont l'objectif principal est de développer des habiletés langagières orales et écrites en langue française pour qu'elles puissent interagir pleinement dans des situations courantes de leur vie sociale et scolaire (Gouvernement du Québec, 2015). Pour acquérir la langue cible, le gouvernement du Québec préconise l'approche communicative (Gouvernement du Québec, 2015, 2019), soit une approche pédagogique qui recommande la mise en place de situations afin de « former des étudiants capables de communiquer oralement et par écrit avec des locuteurs natifs d'une manière adaptée à leurs besoins mutuels »<sup>1</sup> (Ellis, 1996, p. 214). De cette façon, les éléments linguistiques à acquérir tels que le lexique ou la grammaire sont considérés comme « dénués de sens »<sup>2</sup> (Ellis, 1996, p. 214) s'ils ne sont pas inclus dans le cadre d'un contexte social et communicatif. L'approche communicative s'est donc progressivement installée dans les curriculums et est encore appliquée dans de nombreux contextes à travers le monde (Mason et Payant, 2019), comme c'est le cas pour la francisation au Québec. Le *Programme de francisation aux adultes* (Gouvernement du Québec, 2015) revendique d'ailleurs un appui théorique sur les fondements de cette approche en décrivant, notamment, les dimensions fonctionnelle, organisationnelle et linguistique propres à la compétence communicative à acquérir par la personne apprenante, elle-même décrite tel « un acteur social qui a à accomplir des tâches langagières dans le contexte le plus réel possible » (Gouvernement du Québec, 2019, p. 2).

Cela dit, bien que l'avènement de l'apprentissage des langues secondes (L2) a fait naître une attention portée sur la communication orale comme source majeure d'apprentissage, la communauté de chercheuses et de chercheurs en didactique des langues (p. ex., Gass, 1997; Larsen-Freeman, 2007; Long, 1981, 1983a, 1983b, 1985; Oxford, 1997; Skehan, 1989; Swain, 2010; Swain et Lapkin, 1998, 2001; Swain et Watanabe, 2012) s'accorde pour dire qu'écouter une L2 ne semble pas suffisant pour acquérir les connaissances nécessaires pour communiquer à l'oral en L2. Au contraire, interagir dans un langage authentique permet à la personne apprenante de coconstruire un sens au travers de dialogues collaboratifs comprenant des ajustements conversationnels (Long, 1996, 2015) et d'engager une réflexion

---

<sup>1</sup> Notre traduction de « to produce students who can communicate both orally and in writing with native speakers in a way appropriate to their mutual needs. »

<sup>2</sup> Notre traduction de « (...) these forms in themselves are regarded as meaningless if removed from their social contexts. »

métalinguistique sur ses stratégies, lacunes et connaissances de la L2 (Swain, 2010). De ce fait, différentes approches méthodologiques se succèdent et viennent préciser la compréhension du rôle de la communication orale et de la personne apprenante dans son apprentissage de la L2. Cette dernière est dorénavant considérée telle une personne sociale engagée (Puren, 2009a) agissant au travers d'interactions authentiques, de dialogues collaboratifs portés sur le sens plutôt que sur la forme linguistique (Long, 2015).

Toutefois, même si les personnes apprenantes de L2 sont très encouragées à se concentrer sur la communication orale en utilisant les ressources linguistiques dont elles disposent, ces dernières peuvent éprouver des sentiments d'inauthenticité (Cohen et Norst, 1989) et anticiper des problèmes de communication générés par le système linguistique instable que constitue une L2 (Arnold et Brown, 1999). En effet, même si communiquer à l'oral est défini comme la compétence *sine qua non* pour développer une L2 (p. ex., Gass, 1997; Kuiken et Vedder, 2002b; Long, 1981, 1983a, 1983b, 1985; Skehan, 1989; Swain, 2010; Swain et Lapkin, 1998, 2001; Swain et Watanabe, 2012), elle est aussi considérée comme la compétence la plus intimidante par les personnes apprenantes (Horwitz *et al.*, 1986).

Afin de mieux comprendre ce constat, Dewaele et Dewaele (2018, p. 24) associent la personne apprenante sur le point de communiquer en L2, à un nageur se tenant au bord de l'eau et s'apprêtant à plonger. Dès lors que la personne apprenante s'apprête à se lancer, 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 »<sup>3</sup> (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 plongeon dans la piscine des voisins, de la course finale pour une médaille olympique ou de l'unique porte de sortie d'un navire sur le point de sombrer en mer, le simple fait de sauter ou de produire en L2 peut être vécu, ou ressenti, comme un véritable saut dans le vide. De ce fait, apprendre une L2 est un processus pouvant engendrer un certain nombre d'émotions négatives (Cohen et Norst, 1989; Horwitz *et al.*, 1986; MacIntyre *et al.*, 1997), ce qui n'est pas sans conséquence sur l'acquisition des compétences

---

<sup>3</sup> Notre traduction de « (...) presupposes a long string of previous observations, experiences, reflections and decisions in the individual's life. »

orales en L2 (Phillips, 1992). À titre d'exemple, l'anxiété langagière perturbe le fonctionnement cognitif (Eysenck et Calvo, 1992), comme la mémoire (MacIntyre et Gardner, 1991b), pourtant nécessaire au développement de connaissances en L2 (Schmidt, 1993, 1995). Précisons dès maintenant que cette dernière se différencie de l'anxiété générale considérée tel « un état d'appréhension, une peur vague qui n'est qu'indirectement associée à un objet »<sup>4</sup> (Scovel, 1978, p. 134), puisqu'elle est définie tel « un ensemble spécifique de perceptions de soi, de croyances, de sentiments et de comportements liés au processus d'apprentissage et découlant de la situation unique de la classe de langue »<sup>5</sup> (Horwitz *et al.*, 1986, p. 128).

De ce fait, considérant que l'acte de communiquer en L2 est nécessairement influencé par les émotions vécues par les personnes apprenantes (Dewaele et Dewaele, 2018; MacIntyre et Gardner, 1991b), que les plus anxieuses semblent moins disposées à communiquer, et que celles qui font preuve d'une faible anxiété langagière et d'un haut sentiment de compétence en communication perçu sont plus disposées à communiquer (Baker et MacIntyre, 2000; MacIntyre *et al.*, 1997), ce qui influence directement leur apprentissage (MacIntyre et Charos, 1996; MacIntyre *et al.*, 1998), nous nous intéressons spécifiquement au concept de *volonté de communiquer* (VDC) de personnes apprenantes adultes de L2 dans le cadre de notre thèse de doctorat. Les résultats d'études sur la VDC en L2 expriment, à ce titre, une nécessité claire : il est effectivement primordial de développer les compétences langagières communicatives des personnes apprenantes, mais il n'en est pas moins nécessaire de les rendre désireuses d'utiliser la L2 (Cao, 2011; Dewaele, 2019; Dewaele et Dewaele, 2018; Joe *et al.*, 2017; Kang, 2005; Khajavy *et al.*, 2018).

---

<sup>4</sup> Notre traduction de « as a state of apprehension, a vague fear that is only indirectly associated with an object ».

<sup>5</sup> Notre traduction de « we conceive foreign language anxiety as a distinct complex of self-perceptions, beliefs, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process. »

# CHAPITRE 1

## PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons dans un premier temps le concept central de notre étude, soit la *volonté de communiquer* en L2, plus spécifiquement de personnes apprenantes adultes, et en déduisons des enjeux d'ordres pédagogiques et didactiques (1.1). À la suite de ce point, nous présentons le *jeu dramatique comme tâche pédagogique* en classe de L2 et explicitons ses apports sur le plan linguistique et émotionnel afin de mieux comprendre en quoi il constitue une tâche pédagogique qui pourrait interagir avec la volonté de communiquer des personnes apprenantes de L2 (1.2). Enfin, nous synthétisons l'ensemble de ces éléments dans une dernière partie dans le but d'explicitier notre problème de recherche et de présenter l'objectif général de notre recherche doctorale (1.3).

### 1.1 Volonté de communiquer en langue seconde

La première partie de ce chapitre vise à introduire et définir le concept principal de notre recherche, soit la *volonté de communiquer* en L2. Pour ce faire, après avoir explicité ses principales caractéristiques (1.1.1), nous explorons les facteurs cognitifs, affectifs et pédagogiques qui peuvent entrer en interaction avec la VDC lorsqu'il s'agit de communiquer en L2. Cela nous permet, dans un second temps, de présenter les enjeux en lien avec la création de tâches pédagogiques pensées pour les classes de L2 (1.1.2).

#### 1.1.1 Définition et caractéristiques de la VDC

Initialement étudiée en langue première (Burgoon, 1976; McCroskey et Richmond, 1987, 1991), la VDC en L2 a créé un intérêt particulier en raison des comportements en communication des personnes apprenantes qui diffèrent sensiblement entre leur langue première (L1) et leur L2 (Mystkowska-Wiertelak et Pawlak, 2017). Celle-ci est définie telle « une disposition à entrer dans un discours à un moment spécifique avec une ou des personnes spécifiques, en utilisant la L2 »<sup>6</sup> (MacIntyre *et al.*, 1998, p. 547). Agissant tel un trait stable évoluant à travers le temps (VDC-trait), la VDC-trait en L2 a été modélisée afin de considérer l'ensemble des facteurs linguistiques, sociaux, cognitifs et émotionnels impliqués dans son évolution (MacIntyre *et al.*, 1998). Le modèle pyramidal proposé à cet effet (voir Figure 1 ci-dessous)

---

<sup>6</sup> Notre traduction de « a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2. »

aborde la VDC-trait tel un construit en interaction avec des facteurs individuels et contextuels, principalement motivationnels, sociaux et émotionnels.

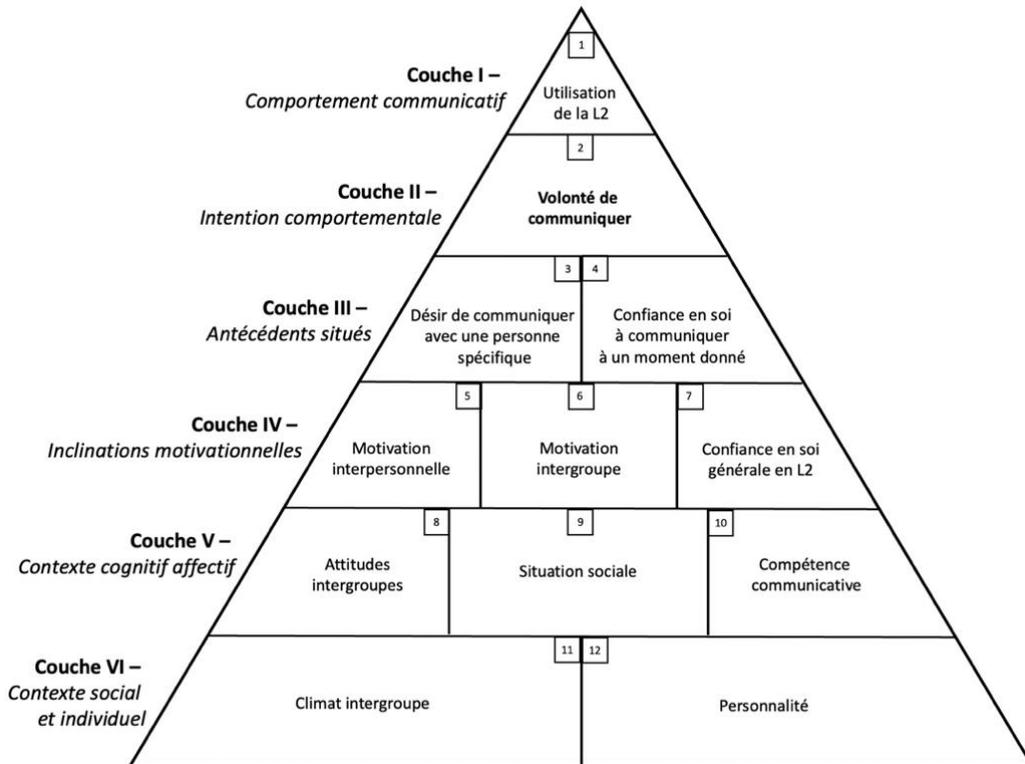


Figure 1 - Modèle de la pyramide conceptuelle de la VDC en L2<sup>7</sup>

Sur ce modèle, les trois premières couches, se trouvant dans la partie haute de la pyramide, constituent les facteurs situés, soit les facteurs affectifs ciblés sur l'individu, liés à la situation de communication en cours et pouvant être combinés sous une même appellation. Par exemple, dans la Couche III nommée *Antécédents situés*, nous retrouvons la confiance en soi à communiquer en L2 qui reflète les effets combinés de la tension entre la compétence perçue et l'anxiété langagière (MacIntyre *et al.*, 1998). Ces trois premières couches constituent les prédicteurs les plus forts de l'utilisation de la L2. Dans la partie basse, nous retrouvons les trois couches correspondant aux facteurs exerçant une influence plus indirecte sur la VDC et l'utilisation de la L2. Celles-ci ciblent davantage des aspects plus stables du contexte conversationnel, comme c'est le cas, à titre d'exemple, du climat intergroupe (composante de la Couche VI) dont les processus de socialisation peuvent refléter des modèles de contact établis de longue date,

<sup>7</sup> Figure librement traduite de MacIntyre *et al.* (1998). Autorisations de reproduction et de traduction obtenues par la maison d'édition.

pouvant inclure des relations et des tensions entre différents groupes linguistiques au sein même de la salle de classe (Henry et MacIntyre, 2023). En ce sens, le climat établi peut aussi interagir avec la situation sociale (composante de la Couche V), dont les destinataires, le mode conversationnel (p. ex., communiquer par téléphone), le sujet de conversation (p. ex., parler du quotidien ou parler d'un proche malade) vont paramétrer et façonner cette situation de communication et, ainsi plus indirectement, la VDC en L2 (MacIntyre *et al.*, 1998)<sup>8</sup>. Cela dit, même si l'anxiété langagière et le sentiment de compétence en communication perçus constituent les prédicteurs les plus forts de la VDC en L2 (Dewaele et Dewaele, 2018; Elahi Shirvan *et al.*, 2019), la complexité des comportements en communication implique de ne pas seulement considérer la VDC comme trait stable. En effet, le niveau de la VDC-trait indique les prédispositions d'une personne à communiquer en L2 si une situation de communication se présentait, mais la situation de communication effective qui se produit en temps réel peut avoir des effets importants dans les variations de la VDC des personnes apprenantes (Kang, 2005), ce qui a permis de conceptualiser la VDC à la fois comme trait stable, mais également comme état dynamique (MacIntyre, 2020; MacIntyre et Legatto, 2011). Plus concrètement, chaque moment de communication en L2 est caractérisé comme un moment d'ambivalence, où la personne apprenante se sent à la fois motivée, ce qui la propulse vers la communication, mais est aussi inhibée par l'anxiété, ce qui la freine dans son action (MacIntyre, 2007). La volatilité situationnelle associée à ce concept a donc engagé une théorisation de la VDC à la fois comme trait comme nous venons de le présenter, mais aussi tel un état dynamique (VDC-dyn) fluctuant sur une échelle de temps beaucoup plus courte. Ce « tournant dynamique »<sup>9</sup> (Henry et MacIntyre, 2023, p. 16) de la recherche sur la VDC en L2 met en exergue l'exploration de facteurs pouvant interagir avec la VDC durant une situation de communication et dont les influences peuvent changer sur une période relativement courte. À titre d'illustration, dans une situation de communication vécue en L2, le sujet, les personnes interlocutrices et le contexte constituent des aspects particulièrement influents pouvant, d'un moment à l'autre, venir déstabiliser la VDC d'une personne apprenante (Henry *et al.*, 2021; Khajavy *et al.*, 2021; MacIntyre et Gregersen, 2022; MacIntyre et Wang, 2021; Nematizadeh, 2021; Nematizadeh et Wood, 2019; Pawlak *et al.*, 2016).

---

<sup>8</sup> Une explicitation plus détaillée du modèle pyramidal de la VDC et de ses facteurs distaux et proximaux est présentée dans la partie 2.2.3. du cadre théorique de cette thèse.

<sup>9</sup> Notre traduction de « the dynamic turn ».

### 1.1.2 Facteurs en interaction avec la VDC

Les études en lien avec la VDC se sont donc penchées sur l'interaction de ce concept, d'abord comme trait stable, puis comme état dynamique, et en interaction avec différents facteurs individuels et situationnels. Alors, notons en premier lieu que ce concept a été exploré en lien avec les différences individuelles des personnes apprenantes, ce qui a permis de comprendre, par exemple, que la VDC pouvait évoluer en fonction de l'âge et du genre (Donovan et MacIntyre, 2005; MacIntyre *et al.*, 2002), du concept du soi idéal en L2 (Ryan, 2009; Yashima, 2009), des croyances (MacIntyre *et al.*, 2001a; Peng, 2007), des attitudes des personnes apprenantes (Baker et MacIntyre, 2000; MacIntyre *et al.*, 2003), ou encore de leur posture face à l'international (Yashima, 2002, 2009). En effet, la VDC en anglais L2 des personnes étudiantes d'origine japonaise ciblées par ces études s'est retrouvée être significativement liée au statut de cette langue au Japon, considérée tel un vecteur de communication et d'ouverture à l'extérieur des frontières de leur pays d'origine. Certains facteurs affectifs sont également à considérer puisque l'anxiété langagière, le sentiment de compétence en communication perçu ainsi que la motivation contribuent à déterminer de manière significative la fréquence de communication en L2 (MacIntyre, 1994; MacIntyre et Charos, 1996; Peng, 2007).

Par ailleurs, la situation d'apprentissage constitue également un ensemble de facteurs pouvant interagir avec la VDC en L2. À ce titre, le contexte pédagogique comme le fait d'apprendre une L2 en contexte d'immersion ou de non-immersion peut avoir des effets sur la VDC en L2 (MacIntyre *et al.*, 2003). De la même façon, le rôle de la personne enseignante a été exploré, ce qui a permis de comprendre que la qualité du soutien social offert aux personnes apprenantes (Kang, 2005), la qualité de la relation interpersonnelle (Cao, 2011), la situation de proximité instaurée (MacIntyre et Legatto, 2011; Wen et Clément 2003) ainsi que la forme de rétroaction proposée (Zarrinabadi, 2014) sont tout autant de facteurs propres à la situation d'apprentissage susceptibles d'interagir avec la VDC en L2.

Ceci étant dit, même si l'on sait que l'implication de la personne enseignante et les approches pédagogiques contribuent à un climat émotionnel plus confortable (Foss et Reitzel, 1991; Onwuegbuzie *et al.*, 1999), que les tâches pédagogiques authentiques et portées sur le sens favorisent des sentiments de compétence, d'autonomie et de relation, ce qui suscite des émotions positives et davantage d'engagement des personnes apprenantes (Aubrey, 2017b, 2022; Dewaele et MacIntyre, 2022; Egbert, 2003; Zuniga, 2023), on observe un manque de recherche sur les techniques d'enseignement et tâches pédagogiques permettant de précisément soutenir la VDC en L2 (Zarrinabadi et Tanbakooei, 2016). En effet, bien que

certaines études se soient récemment penchées sur des tâches pédagogiques pour rendre l'environnement d'apprentissage moins menaçant, plus encourageant et soutenant les personnes apprenantes expérimentant les effets néfastes de l'anxiété langagière et d'une basse perception de leurs compétences en communication en L2, il demeure que réfléchir à des tâches et activités attrayantes et stimulantes constitue une préoccupation pédagogique et didactique actuelle ainsi qu'un domaine de recherche en expansion (p. ex., Aubrey, 2017b, 2022; Dewaele et MacIntyre, 2022; Zuniga, 2023).

Considérant que le jeu dramatique est une des tâches pédagogiques qui permet notamment de cibler des objectifs communicatifs précis en L2 et dont les bienfaits observés témoignent d'une capacité à susciter un comportement d'engagement et d'exploration des personnes apprenantes de L2 (Dodson, 2002; Kao et O'Neill, 1998; Maley et Duff, 1982; Miccoli, 2003; Stinson et Freebody, 2006; Stinson et Winston, 2011; Via, 1976) tout en favorisant un climat de classe moins anxiogène (Atas, 2015; Galante, 2018; Sağlamel et Kayaoğlu, 2013; Shand, 2008) et plus stimulant (Araki et Raphael, 2018; Kao, 1994; Laurens, 2013), la prochaine partie vise à expliciter son potentiel pour l'apprentissage d'une L2.

## 1.2 Jeu dramatique comme tâche pédagogique potentielle

Dans cette section, nous définissons dans un premier temps le jeu dramatique comme tâche pédagogique pour les classes de L2 (1.2.1) avant de considérer ses avantages pour le développement de compétences en L2, notamment orales (1.2.2). Ensuite, nous terminons par introduire les interactions étudiées entre les facteurs psychoaffectifs en L2 et la pratique du jeu dramatique (1.3.3) afin de percevoir la potentielle interaction avec les prédicteurs les plus forts de la VDC en L2.

### 1.2.1 Définition du jeu dramatique

Le jeu dramatique fait partie des pratiques variées découlant de l'art dramatique (Motos, 2018). Il est pratiqué dans une variété de contextes depuis de nombreuses années, identifié comme méthode pédagogique facilitatrice des apprentissages et comme pratique artistique, notamment en milieu scolaire (p. ex., Beauchamp, 1984; Ferrier, 2013; Page, 2000; Ryngaert, 1977). Sa pratique peut s'effectuer à travers la mise en place d'ateliers, dont la structure peut soutenir plusieurs sphères, comme l'action sociale et populaire (Armstrong et Mongeon, 1979; Boal, 1977; Marceau et Gendron-Langevin, 2018; Wendell, 2014), la thérapie (Chimisanas, 2016; Gendron-Langevin, 2014; Moreno, 1975) ou bien l'enseignement et l'apprentissage (p. ex., Beauchamp, 1984; Page, 2005; Rioux, 1980; Ryngaert, 1977). En contexte d'apprentissage d'une L2, le jeu dramatique constitue une tâche pédagogique, soit « un exemple de travail

scolaire qui implique les personnes apprenantes dans la compréhension, la manipulation, la production ou l'interaction dans la langue cible tandis que leur attention est principalement focalisée sur le sens plutôt que sur la forme »<sup>10</sup> (Nunan, 1989, p. 10). Dès lors, le jeu dramatique en L2 peut être défini telle une tâche axée sur l'utilisation de techniques théâtrales orientées vers le processus d'apprentissage, conçues pour faire participer les élèves à l'apprentissage (McAvoy et O'Connor, 2022) et pour explorer corporellement des situations fictives en lien avec des connaissances et des compétences langagières des programmes (Aden, 2015).

Dans le cadre de notre recherche, précisons que même si l'utilisation du jeu dramatique dans les classes de L2 n'est pas récente, sa mise en œuvre n'a pas toujours été explicitée ni modélisée de la même façon (Aden, 2015). Cela a notamment conduit à une confusion des termes et des pratiques, parfois utilisés de manière interchangeable par les personnes utilisatrices selon le contexte et les visées ciblées. De ce fait, un manque de clarification des termes *théâtre* et *jeu dramatique* est observé (p. ex., Galante, 2018). Bien que complémentaires, la différenciation de sens entre ces deux concepts nous permet de mieux identifier leur influence respective sur l'environnement d'apprentissage et, plus spécifiquement dans notre contexte, sur le climat de classe de L2. Alors que le théâtre est davantage perçu comme menant à un produit final, soit comme un but et médium pour performer et vérifier les apprentissages effectués, la pratique du jeu dramatique met davantage l'accent sur le processus vécu à travers l'expérience d'une tâche, soit comme un moyen d'apprendre, dans la mesure où il exclut tout jugement de valeur artistique et implique des activités de groupe, des négociations de sens et une utilisation plus spontanée de la L2 (Kao et O'Neill, 1998; Moody, 2002).

### 1.2.2 Jeu dramatique comme tâche pédagogique facilitatrice des apprentissages

Un des aspects les plus soulevés dans la littérature concerne le développement des compétences en L2 facilité par le recours au jeu dramatique, et notamment en ce qui concerne l'oral (p. ex., Araki et Raphael, 2018; Ashton-Hay, 2005; Ballantyne *et al.*, 1997; 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), le jeu dramatique soutient le développement de compétences orales spécifiques à la L2 comme l'aisance (Araki et Raphael, 2018;

---

<sup>10</sup> Notre traduction de « A task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. »

Galante et Thomson, 2017), de composantes langagières comme 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).

Ces constats sont en lien avec certains aspects propres à la pratique du jeu dramatique, comme la mise en place d’un espace de jeu sécurisé, où la communication verbale et non verbale entre personnes participantes est favorisée et encouragée (Aden, 2015; Laurens, 2013). En effet, au travers d’interactions coconstruites entre participants actifs, la pratique du jeu dramatique engage des négociations de sens et une utilisation plus naturelle et spontanée de la langue (Galante, 2018), soit des éléments nécessaires au développement de la L2 selon les théories interactionnistes (Long, 1981, 1983a, 1983b; Skehan, 1989). Le sens est ainsi construit au travers de dialogues collaboratifs, engendrant, d’un point de vue socioconstructiviste (Swain, 2010; Swain et Lapkin, 2001), des opportunités où les personnes apprenantes peuvent approfondir, mais aussi consolider leurs connaissances existantes en L2.

Aussi, en ayant recours au jeu dramatique, les personnes apprenantes semblent plus réceptives aux interactions orales (Felder, 1995), notamment en raison des principes sur lesquels cette pratique repose. Ces derniers, pouvant d’ailleurs être communs dans une variété de contextes de pratique (Chaîné et Marceau, 2014), préconisent la mise en place d’activités où l’on part de soi, de ses propres expériences, en favorisant l’expression de sentiments et impressions sur une question donnée (Armand *et al.*, 2013; Galante, 2018). En effet, la littérature sur le jeu dramatique en L2 souligne les apprentissages linguistiques engagés par sa pratique, à l’oral et à l’écrit, mais elle relève aussi particulièrement ses contributions au sein de l’expérience subjective émotionnelle vécue par les personnes participantes durant les ateliers (p. ex., Armand *et al.*, 2013). Cela peut notamment s’expliquer par la création de cet espace collectif de partage rendant propice l’exploration de soi, de son vécu et des émotions reliées à ses propres expériences. En d’autres termes, la personne apprenante y est considérée de manière holistique, ce qui témoigne de la place essentielle octroyée à la dimension affective des individus au sein des ateliers de jeu dramatique (Atas, 2015; Clerc, 2013; Coleman, 2005; Galante, 2018; Kao, 1994; Sağlamel et Kayaoğlu, 2013).

### 1.2.3 Dimension affective au cœur de la pratique du jeu dramatique en L2

L’interaction entre les différents facteurs psychoaffectifs en lien avec l’apprentissage d’une L2 et la pratique du jeu dramatique constitue un domaine de recherche dont les travaux abordent un constat commun : l’espace de jeu créé dans le cadre d’une pratique du jeu dramatique devient un territoire dans

lequel les personnes apprenantes ont l'opportunité d'explorer des problématiques humaines symbolisées qui accorde une place importante au soi et à l'exploration des émotions vécues (Armand *et al.*, 2013; Atas, 2015; Clerc, 2013; Flores, 2022; Galante, 2018; Laurens, 2013; Sağlamel et Kayaoğlu, 2013; Shand, 2008).

Parce que communiquer en L2 est une situation anxiogène pour de nombreuses personnes apprenantes (Horwitz *et al.*, 1986), pratiquer le jeu dramatique en L2 en classe peut initialement sembler comme une expérience tout aussi anxiogène. Néanmoins, pratiquer le jeu dramatique, que ce soit en L2 ou dans d'autres contextes, s'établit dans un cadre spécifique imposant la mise en place d'un espace potentiel sécurisé où les problématiques humaines et les émotions associées sont symbolisées (Page, 2000). 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, des études en L2 constatent que pratiquer le jeu dramatique engage 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).

Cet espace de jeu peut donc constituer un espace où l'exploration, le tâtonnement, les essais et le sentiment du droit à l'erreur sont encouragés (Cabet et Lallias, 1984; Clerc, 2013; Marceau et Chaîné, 2020; Page, 2005; Plouffe, 2021). De cette façon, la pertinence de la pratique du jeu dramatique en L2 invite les personnes apprenantes à considérer l'expression de toutes les émotions, négatives et positives, comme de potentielles formes de communication, ce qui peut leur permettre d'adopter, progressivement, une attitude de prise de risques en raison du dépassement de la peur d'être exposées et jugées par autrui (Clerc, 2013). Cela est notamment dû au fait qu'elles peuvent acquérir une plus grande motivation à produire en L2 en raison du caractère ludique du jeu dramatique (Araki et Raphael, 2018; Clerc, 2013; Kao, 1994; Laurens, 2013), et développer une plus grande confiance en elles pour communiquer en L2 (Aden, 2015; Bernard, 2010; Kao, 1994; Laurens, 2013; Piazzoli, 2011).

Ainsi, bien que la production et la communication orales en L2 sont nécessaires pour apprendre une L2 (Skehan, 1989), nous venons de voir que ces compétences sont particulièrement intimidantes pour les personnes apprenantes de L2 (Horwitz *et al.*, 1986). Toutefois, le jeu dramatique semble être un recours pertinent dans la gestion des émotions vécues, dans le sens où il accompagne ces personnes vers le développement progressif d'une attitude de prise de risques et engage de la même façon un travail en lien avec les émotions négatives vécues et le développement du plaisir et de l'intérêt pour communiquer en L2 (Aden, 2015; Clerc, 2013; Flores, 2022; Kao, 1994; Laurens, 2013). Considérant que les émotions

positives créent plus facilement des comportements d'engagement et d'exploration chez les individus (Fredrickson, 2001, 2013), il nous semble ainsi pertinent d'explorer comment le jeu dramatique dans un contexte d'apprentissage peut soutenir les personnes apprenantes dans la réalisation de différentes tâches proposées au sein de la classe.

### 1.3 Problématisation de la recherche

Dans cette dernière partie, nous synthétisons les parties précédentes afin de mettre en lumière le contexte de notre recherche (1.3.1). À partir de cette synthèse, nous explicitons notre problème de recherche dans le but de présenter l'objectif général ainsi que notre question de recherche (1.3.2). Enfin, nous clôturons ce chapitre avec l'explicitation des pertinences sociale et scientifique de notre recherche doctorale (1.3.3).

#### 1.3.1 Synthèse des parties précédentes

L'avènement de l'enseignement et l'apprentissage des L2 a fait naître un intérêt spécifique pour la communication orale en L2 et l'ensemble des mécanismes cognitifs, émotionnels, métacognitifs et sociaux qui sous-tendent l'acte de parole en L2. Les chercheuses et chercheurs en didactique des langues (p. ex., Gass, 1997; Larsen-Freeman, 2007; Long, 1981, 1983a, 1983b; Oxford, 1997; Skehan, 1989; Swain, 1985; Swain et Lapkin, 1998, 2001; Swain et Watanabe, 2012) s'accordent pour dire que communiquer à l'oral en L2 constitue une compétence à prioriser en classe de L2, car elle facilite les apprentissages :

Il ne s'agit pas d'apprendre quelque chose puis de l'utiliser; il ne s'agit pas non plus d'utiliser quelque chose puis de l'apprendre. Au contraire, c'est en utilisant que l'on apprend – les deux sont inséparables.<sup>11</sup> (Larsen-Freeman, 2007, p. 578)

Toutefois, comme nous l'avons vu dans ce chapitre, même si communiquer à l'oral est une compétence qui permet de développer bien des apprentissages (Larsen-Freeman, 2007), elle demeure la compétence la plus intimidante pour les personnes apprenantes (Horwitz *et al.*, 1986). Ce point est à prendre en compte, car les émotions négatives vécues peuvent engendrer des comportements d'évitement (Damasio, 2005, 2012; Fredrickson, 2001, 2013), réduire la capacité des mécanismes cognitifs et freiner ainsi l'apprentissage de la L2 (Eysenck et Calvo, 1992; MacIntyre et Gardner, 1991b). Considérant que les personnes apprenantes plus anxieuses semblent moins disposées à communiquer, et que celles qui font

---

<sup>11</sup> Notre traduction de « not that you learn something and then you use it; neither is it that you use something and then you learn it. Instead, it is in the using that you learn – they are inseparable ».

preuve d'une faible anxiété langagière et d'un fort sentiment de compétence en communication perçus sont plus portés à communiquer (Baker et MacIntyre, 2000; MacIntyre *et al.*, 1997), il nous semble nécessaire de nous intéresser à leur VDC en L2.

Ce concept est un construit complexe affecté par une multitude de facteurs cognitifs, motivationnels, émotionnels et sociaux en interaction, étudié à la fois tel un trait stable évoluant à travers le temps (MacIntyre *et al.*, 1998), mais aussi tel un état dynamique pouvant sensiblement fluctuer sur une courte échelle de temps (Dewaele et Pavelescu, 2021; Henry et MacIntyre, 2023; MacIntyre et Legatto, 2011). Les facteurs psychoaffectifs en lien avec le comportement de communication d'une personne apprenante de L2, soit le sentiment de confiance en communication perçue et l'anxiété langagière, constituent ses prédicteurs les plus forts (Dewaele et Dewaele, 2018; Elahi Shirvan *et al.*, 2019). La communauté de chercheuses et de chercheurs s'intéresse donc spécifiquement à la VDC en classe de L2, car elle influence à la fois directement la fréquence de communication (MacIntyre et Charos, 1996), et, de ce fait, la progression de leur apprentissage de la L2 (MacIntyre *et al.*, 1998).

Ces dernières années, bien qu'un manque de recherche sur les techniques d'enseignement et activités pédagogiques permettant de précisément soutenir la VDC en L2 est observé (Zarrinabadi et Tanbakooei, 2016), certaines études se sont toutefois penchées sur différents recours pédagogiques dans l'objectif de soutenir la VDC-trait de personnes apprenantes de L2 (p. ex., Flores, 2022). En ce sens, explorer une interaction entre une tâche pédagogique et la VDC en L2 est un domaine de recherche interdisciplinaire en expansion, notamment dans une perspective dynamique (MacIntyre, 2020), au travers duquel le rôle des phénomènes émotionnels vécus dépasse les clivages et frontières disciplinaires (Lantolf et Swain, 2019). Ceci permet d'explorer les recours pédagogiques possibles pour rendre les personnes apprenantes désireuses d'apprendre une L2, et stimuler le plaisir de communiquer avec autrui, là où une « atmosphère de classe sans stress devrait être créée »<sup>12</sup> (Mystkowska-Wiertelak et Pawlak, 2017, p. 189).

Dans cette même lignée, le jeu dramatique constitue une tâche pédagogique facilitatrice des apprentissages, tout en interagissant avec les émotions vécues des personnes apprenantes de L2, telles que l'anxiété langagière (Atas, 2015; Galante, 2018; Sağlamel et Kayaoğlu, 2013), le sentiment de compétence en communication perçue (Kao, 1994; Laurens, 2013; Piazzoli, 2011), la motivation, l'intérêt et

---

<sup>12</sup> Notre traduction de : « a stress free classroom atmosphere should be created ».

le plaisir (Aden, 2015; Clerc, 2013; Kao, 1994; Laurens, 2013). Cela est notamment dû au fait que la pratique du jeu dramatique engage des conventions simples : la création d'un espace de jeu où l'expérience humaine devient un matériau de travail et où tout ce qui est exprimé est considéré comme langage (Beauchamp, 1997; Page, 2005; Pavis, 1987; Ryngaert, 1977, 2010). Cela permet d'établir un espace de jeu sécurisé où les personnes apprenantes se voient offrir des mises en situation leur permettant à la fois de s'exposer, d'explorer, de faire l'essai d'un mode de communication sans contraintes de codes spécifiques à respecter, soit des conditions favorisant l'interaction en L2. Sur le plan plus spécifique des apprentissages linguistiques de la L2, le jeu dramatique instaure à la fois une communication verbale et non verbale entre personnes participantes (Coleman, 2005; Laurens, 2013; Piazzoli, 2011), une opportunité pour le développement de l'aisance (Araki et Raphael, 2018; Galante et Thomson, 2017), un réinvestissement du vocabulaire et de la grammaire (Erdman, 1991; Gill, 2005, 2007; O'Gara, 2008) ainsi qu'un travail sur la prononciation (Erbaugh, 1990; Gill, 2005). En d'autres termes, le jeu dramatique nous semble constituer un territoire pertinent pour étudier à la fois les dynamiques cognitives et émotionnelles, ainsi que les phénomènes propres à la communication en L2, encore plus dans un contexte de migration (Armand *et al.*, 2013), comme c'est le cas pour la francisation aux adultes au Québec.

### 1.3.2 Problème de recherche

Ceci étant dit, bien que le jeu dramatique ait été utilisé dans l'apprentissage d'une L2 comme stratégie complémentaire pour favoriser une pratique de l'oral, seul un nombre limité de recherches s'est concentré sur la façon dont sa pratique interagit avec différents facteurs psychoaffectifs liés à l'apprentissage d'une L2. En effet, tel qu'exposé précédemment, des recherches fournissent des éléments de réponse permettant de comprendre que la pratique du jeu dramatique contribue à la réduction de l'anxiété générale (p. ex., Coleman, 2005; Piazzoli, 2011), de l'anxiété langagière (p. ex., Atas, 2015; Galante, 2018; Sağlamel et Kayaoğlu, 2013) ou bien à l'augmentation du sentiment de confiance en communication perçue (p. ex., Bernard, 2010; Kao, 1994; Laurens, 2013) et de la motivation (p. ex., Clerc, 2013; Kao, 1994; Laurens, 2013). Néanmoins, bien que l'ensemble de ces facteurs psychoaffectifs constituent les prédicteurs les plus forts de la VDC chez des personnes apprenantes de L2 (Cao, 2011; Dewaele, 2019; Dewaele et Dewaele, 2018; Elahi Shirvan *et al.*, 2019), et qu'une seule recherche empirique ait exploré l'interaction entre les facteurs psychoaffectifs prédicteurs de la VDC-trait en lien avec le jeu dramatique (Flores, 2022), aucune étude ne s'est alors spécifiquement penchée sur l'interaction entre la pratique du jeu dramatique et la

VDC auprès de personnes apprenantes adultes de L2, encore moins selon la perspective dynamique présentée dans ce chapitre.

Ainsi, l'objectif général de notre étude vise à explorer l'interaction entre la pratique du jeu dramatique et la VDC-dyn de personnes apprenantes de L2, dans notre cas, d'adultes en francisation au Québec. Explorer cette interaction s'est traduit par l'adoption d'une posture dialectique pour étudier ces deux concepts (Anadón, 2019). En effet, cette posture nous offre une perspective qui reconnaît non seulement la différence et la diversité entre les données, mais elle « souligne également son importance au point de la placer au centre de toutes les décisions et interprétations » (Anadón, 2019, p. 114). Notre recherche souligne donc, à la fois, les convergences et les divergences mettant en lumière la complexité de l'interaction entre nos deux concepts, afin de répondre à la question générale de recherche suivante :

*Comment la volonté de communiquer en langue seconde comme état dynamique interagit-elle avec la pratique du jeu dramatique en classe de francisation au Québec ?*

### 1.3.3 Pertinences sociale et scientifique

D'une part, sur le plan social, considérant que le niveau de VDC à l'intérieur de la classe est corrélé positivement avec la VDC à l'extérieur de celle-ci (Wen et Clément, 2003; Yashima, 2002), nous considérons que notre recherche a pu possiblement contribuer à la qualité de l'expérience subjective migratoire de nos personnes participantes en interagissant avec leur VDC à l'extérieur de la salle de classe. Cet aspect semble particulièrement pertinent, notamment au regard des préconisations du Gouvernement du Québec (2015, 2019) qui stipulent que les adultes nouvellement arrivés en classe de francisation doivent apprendre à interagir pleinement dans des situations courantes de leur vie sociale et scolaire et accomplir des tâches langagières dans le contexte le plus réel possible. L'exploration de tâches dont la réalisation peut interagir avec la VDC en L2 à l'extérieur de la salle de classe semble, de ce fait, pertinent et particulièrement cohérent sur le plan social. Par ailleurs, étant donné que la recherche sur les apports de la pratique du jeu dramatique en classe de L2 a été basée sur des « intuitions ou expériences, plutôt que sur des preuves empiriques »<sup>13</sup> (Kao et O'Neill, 1998, p. 44), ce qui a conduit à des constats d'ordre philosophique, observationnel et pédagogique (Gill, 2013a, p. 30), notre étude fournit des réponses quant à la mise en œuvre d'ateliers de jeu dramatique en L2 à travers une actualisation des

---

<sup>13</sup> Notre traduction de « pedagogical recommendations are mostly based on intuition or experience, rather than on empirical evidence ».

préconisations didactiques. La thèse rend disponibles, à titre indicatif, des ateliers qui ont contribué à interagir avec la VDC des personnes participantes<sup>14</sup>, ce qui peut également à la fois éclaircir le manque de clarification terminologique de la pratique du jeu dramatique en classe de L2 observé par Galante (2018), mais aussi indiquer un éventail de tâches mises en place auprès du public ciblé.

D'autre part, sur le plan scientifique, même si certaines études se sont effectivement penchées sur le rôle de l'enseignant dans la VDC en L2 (p. ex., Wen et Clément, 2010; Zarrinabadi, 2014), on constate un manque de recherche sur les techniques d'enseignement et activités pédagogiques permettant de précisément soutenir la VDC en L2 (Zarrinabadi et Tanbakooei, 2016). De ce fait, les résultats de cette recherche poursuivent l'élan de celles entreprises pour explorer le potentiel des tâches pédagogiques attrayantes et stimulantes, où les intérêts des personnes apprenantes sont pris en considération, une préoccupation pédagogique actuelle dans ce domaine de recherche en expansion (Mystkowska-Wiertelak et Pawlak, 2017; Zarrinabadi et Tanbakooei, 2016). Enfin, bien qu'une seule étude se soit penchée sur l'interaction de plusieurs facteurs psychoaffectifs en interaction avec le jeu dramatique, dont la VDC a été explorée uniquement comme trait stable et non comme état dynamique (Flores, 2022), aucune étude à notre connaissance ne s'est spécifiquement penchée sur l'interaction entre la pratique du jeu dramatique et la VDC-dyn auprès de personnes apprenantes de L2. Notre recherche poursuit donc les travaux entamés sur ce concept comme état dynamique, parce que les futures recherches en acquisition des L2 devraient davantage se pencher sur « les forces restrictives momentanées qui entrent en jeu lorsqu'un locuteur choisit d'initier ou non une communication »<sup>15</sup> (MacIntyre, 2007, p. 572). Notre thèse permet, en ce sens, de déterminer les facteurs venant à la fois soutenir, inhiber et stabiliser la VDC-dyn en L2 des personnes apprenantes au travers des mises en situation communicatives invoquées implicitement par le jeu dramatique, un espace apparaissant vide, protégé où tout mouvement d'engagement est plus facilement observable et renforcé (Brook, 1977; Plouffe, 2011, 2021).

---

<sup>14</sup> La séquence des ateliers proposés est disponible en Annexe A de la thèse.

<sup>15</sup> Notre traduction de « Future research in SLA should focus on the momentary restraining forces that come into play when a speaker is choosing whether or not to initiate communication. »

## CHAPITRE 2

### CADRE THÉORIQUE

#### 2.1 Introduction

Afin de présenter la théorisation de la volonté de communiquer en L2 et d'en déduire des implications pour notre recherche doctorale, le présent cadre théorique aborde dans un premier temps l'évolution de la conceptualisation de ce concept, soit en L1 (2.2.1), puis en L2 comme trait stable (2.2.2) et en interaction avec la situation de communication (2.2.3). Nous terminons cette première partie en exposant les différents facteurs explorés en interaction avec la VDC-trait en L2 (2.2.4). Ceci nous mènera progressivement vers une prise en compte de la VDC en L2 tel un état dynamique (2.2.5 et 2.2.6), afin d'ancrer notre recherche à travers la théorie des systèmes dynamiques complexes (2.2.7).

Dans un second temps, nous contextualisons et définissons le jeu dramatique comme tâche pédagogique en contexte d'apprentissage d'une L2 (2.3.1 et 2.3.2). De ces précisions théoriques, nous décrivons les principes mêmes d'un atelier de jeu dramatique (2.3.3), et présentons six aspects propres à sa pratique recensés dans la littérature nous permettant de caractériser son utilisation en contexte d'apprentissage d'une L2 (2.3.4).

Enfin, nous exposons une recension des écrits qui porte spécifiquement sur l'interaction entre le jeu dramatique, la VDC en L2 et ses prédicteurs psychoaffectifs les plus forts (2.4). De cette recension, nous élaborons une mise en rapport théorique entre le modèle pyramidal de la VDC en L2 de MacIntyre *et al.* (1998) et les six aspects recensés caractérisant le jeu dramatique (2.5). Il s'agit dans cette partie de tisser des liens théoriques entre les deux concepts afin de mieux comprendre comment la pratique du jeu dramatique pourrait sensiblement interagir avec la VDC de personnes apprenantes de L2. Cela nous permet, en dernière partie, de proposer une synthèse de ce qui est à retenir dans ce chapitre, d'en tirer des conclusions sur le plan méthodologique et d'explicitier les trois objectifs spécifiques visés par notre recherche doctorale (2.6).

#### 2.2 Volonté de communiquer

Différents travaux issus de la psychologie sociale (Burgoon, 1976; Burgoon et Burgoon, 1974) se sont d'abord penchés sur la réticence des individus à communiquer en L1, *unwillingness to communicate*, comme trait de personnalité à travers diverses situations de communications interpersonnelles. Avant

d'être exploré dans le domaine de l'apprentissage et de l'acquisition d'une L2, c'est donc à partir de ces études portant sur les obstacles individuels et psychologiques pouvant entraver l'accès à la communication en L1, qu'est apparu le concept de *volonté de communiquer* (*willingness to communicate*).

### 2.2.1 Exploration de la VDC en langue première

À partir des travaux de Burgoon (1976) sur la réticence à communiquer, de ceux de Mortensen *et al.* (1977) sur la prédisposition à communiquer et de ceux de McCroskey et Richmond (1982) sur la timidité, McCroskey et Baer (1985) sont les premiers à développer le concept de *VDC en L1*. Les auteurs la définissent telle « une prédisposition basée sur la personnalité, semblable à un trait de caractère, qui est relativement cohérente dans une variété de contextes de communication et de types de récepteurs »<sup>16</sup> (1985, p. 6). Ce concept rend donc compte de la tendance des individus à commencer à communiquer en L1, dans différentes situations, avec différentes personnes interlocutrices, lorsque le choix leur est donné (McCroskey et Richmond, 1987). Dès les premières études effectuées (p. ex., McCroskey et Richmond, 1991), on comprend que la personnalité de l'individu semble constituer un facteur déterminant dans l'évolution de la VDC en L1, ce qui a donné naissance à de nombreux travaux afin d'identifier des facteurs psychologiques stables liés à cette disposition d'engager une communication interpersonnelle (MacIntyre, 1994; McCroskey *et al.*, 1990; McCroskey et Richmond, 1987, 1990, 1991; Sallinen-Kuparinen *et al.*, 1991).

D'abord, McCroskey et Richmond (1987, 1991) ont conceptualisé la VDC en L1 en identifiant les différents traits psychologiques susceptibles d'interagir avec l'évolution de la prédisposition d'un individu à communiquer en L1 avec autrui. Les résultats obtenus témoignent d'une étroite interaction entre la VDC en L1 et différents facteurs, comme l'extraversion, ainsi que les compétences en communication. Le facteur de l'estime de soi semble toutefois constituer un trait de personnalité influençant directement le contexte conversationnel, ce qui engendre un effet indirect sur la VDC des individus (McCroskey et Richmond, 1991). Des études complémentaires se sont aussi penchées sur d'autres traits de personnalité se retrouvant corrélés à la VDC en L1. C'est le cas, par exemple, de la timidité (McCroskey et Richmond, 1982) ou encore de l'agressivité verbale (Teven *et al.*, 2010). En effet, les individus plus agressifs verbalement semblent se percevoir comme moins compétents en matière de communication du fait du

---

<sup>16</sup> Notre traduction de « a personality-based, trait-like predisposition which is relatively consistent across a variety of communication contexts and types of receivers. »

langage corporel hostile et agressif utilisé pour intimider, voire pour exercer une domination sur autrui (McCroskey *et al.*, 1998; Teven *et al.*, 2010).

Par ailleurs, deux facteurs se sont avérés particulièrement révélateurs dans la compréhension des variations de la VDC en L1. D'une part, le sentiment de compétence en communication perçu est étroitement corrélé à la VDC (Barraclough *et al.*, 1988; MacIntyre, 1994; McCroskey *et al.*, 1990; McCroskey et Richmond, 1990; Sallinen-Kuparinen *et al.*, 1991). D'autre part, l'appréhension d'un individu à engager la communication avec autrui se retrouve, elle aussi, corrélée à la VDC en L1. En effet, plus l'appréhension à communiquer d'un individu est forte, moins sa VDC aura tendance à être élevée (MacIntyre, 1994; McCroskey, 1997; McCroskey *et al.*, 1990; Sallinen-Kuparinen *et al.*, 1991).

Enfin, des études ont exploré les variations de la VDC en L1 en fonction des cultures d'origine. Certaines divergences culturelles peuvent effectivement jouer un rôle dans l'acte de communication, dans le sens où des différences significatives ont été observées selon les pays et cultures d'origine dans les variations de la VDC en L1, comme c'est le cas entre personnes portoricaines, australiennes, micronésiennes, suisses et états-uniennes (McCroskey *et al.*, 1985; McCroskey et Richmond, 1990; Sallinen-Kuparinen *et al.*, 1991). À titre d'exemple, Sallinen-Kuparinen *et al.* (1991) observent des comportements similaires chez leurs participants finnois et états-uniens dans l'appréhension à communiquer et la compétence de communication autoperçue, deux facteurs semblant toutefois être moins prédicteurs de la VDC en L1 des personnes d'origine finnoise qu'états-unienne.

Les premières études introduites ci-dessus témoignent de l'intérêt naissant d'étudier les prédispositions d'un individu à initier et s'investir dans une communication interpersonnelle. De ces principales recherches, notons que l'interaction entre la prédisposition d'un individu à entrer en communication en L1 avec autrui, la culture d'origine et certains traits psychologiques, témoigne du fait que la VDC en L1 est ancrée chez chaque individu et évolue de manière stable à travers le temps. Néanmoins, comme le soulignent MacIntyre *et al.* (1998, p. 546), « la variable la plus importante que l'on puisse changer dans un contexte de communication est sans doute la langue du discours »<sup>17</sup>. En effet, c'est en considérant que la langue de communication pouvait affecter plusieurs facteurs en lien avec la VDC, en raison notamment d'une insécurité ressentie quand il s'agit d'utiliser une L2 (MacIntyre *et al.*, 1998), que les chercheuses et

---

<sup>17</sup> Notre traduction de « However, perhaps the most dramatic variable one can change in the communication setting is the language of discourse. »

chercheurs en apprentissage et acquisition des L2 se sont penchés sur ce concept en contexte d'utilisation d'une L2. Des différences contextuelles et individuelles notoires ont ainsi permis de conceptualiser la VDC en L2 à la fois tel un trait stable évoluant à travers le temps (VDC-trait), mais aussi tel un état en interaction avec la situation pouvant révéler, en fonction de l'échelle de temps mise à l'étude, un caractère particulièrement dynamique.

### 2.2.2 VDC en L2 comme trait stable

Les études sur la VDC en contexte d'apprentissage d'une L2 sont nées des intérêts portés par les chercheuses et chercheurs en didactique des langues sur le rôle de l'interaction et de la communication dans la médiation des contenus linguistiques à acquérir et le développement global de la L2. Dans le but de mieux comprendre la manière avec laquelle elle évolue en fonction de différents contextes et chez différents individus, la VDC en L2 a, dans un premier temps, été étudiée tel un trait stable, mettant ainsi en lumière « des différences individuelles stables dans le temps et au travers différentes situations »<sup>18</sup> (MacIntyre, 1994, p. 135). La VDC-trait est définie comme la « prédisposition d'un individu à initier la communication avec les autres »<sup>19</sup> (McCroskey, 1997, p. 77). Cette prédisposition est qualifiée de relativement stable à travers le temps, étant donnée la stabilité des processus cognitifs d'un individu lorsqu'il fait face au choix de s'engager ou non dans une situation de communication avec autrui (MacIntyre et Charos, 1996). Cela implique notamment qu'une personne qui serait parmi les plus nombreuses d'un échantillon à communiquer avec des proches en L2 devrait également figurer parmi les personnes les plus disposées à parler avec des personnes inconnues, dans une variété de contextes (Zarrinabadi et Tanbakoei, 2016). Dès lors, le rôle de différents facteurs a été exploré en interaction avec la VDC-trait en L2, comme les antécédents affectifs pouvant constituer des prédicteurs forts de la VDC<sup>20</sup>, le niveau de maîtrise en L2 et la culture d'origine des personnes apprenantes.

D'abord, deux antécédents ont été identifiés comme étant particulièrement déterminants dans la prédiction du niveau stable de la VDC-trait : l'anxiété langagière et le sentiment de compétence en communication perçu en L2 (MacIntyre et Charos, 1996; MacIntyre *et al.*, 1999). Ce premier antécédent, l'anxiété langagière, est défini telle « l'inquiétude et la réaction émotionnelle négative suscitées par

---

<sup>18</sup> Notre traduction de « stable individual differences over time and across situations ».

<sup>19</sup> Notre traduction de « an individual's predisposition to initiate communication with others ».

<sup>20</sup> Dans le cadre de cette thèse, les termes *antécédents* et *prédicteurs* sont utilisés comme synonymes.

l'apprentissage ou l'utilisation d'une langue seconde »<sup>21</sup> (MacIntyre, 1999, p. 27). Dès la fin des années 1980, des études abordent le rôle particulièrement important de l'anxiété langagière dans le comportement en communication d'une personne apprenante de L2 et donc, dans le développement de son apprentissage (Horwitz *et al.*, 1986; Horwitz et Young, 1991; MacIntyre et Gardner, 1991b, 1994b). En effet, ce facteur psychoaffectif se retrouve étroitement corrélé avec les résultats obtenus en cours de L2 (Horwitz *et al.*, 1986) ainsi qu'avec la compétence en L2 (Clément *et al.*, 1977, 1980; MacIntyre, 1992), soit « l'habileté à s'engager de manière appropriée et effective dans une interaction interpersonnelle »<sup>22</sup> (Spitzberg et Cupach, 1984, p. 14). Des études complémentaires ont permis par ailleurs de comprendre que l'anxiété langagière joue un rôle déterminant dans le développement de la L2 du fait d'influencer à la fois l'assimilation, le traitement, mais aussi la production de contenus en L2 (MacIntyre et Gardner, 1994a, 1994b). De ce fait, l'anxiété langagière se révèle être un des antécédents les plus forts et déterminants tant dans le développement de compétences en L2 (Gardner et MacIntyre, 1993) que dans le comportement instinctif en communication adopté par les personnes apprenantes de L2 (MacIntyre et Charos, 1996).

Également, le sentiment de compétence en communication perçu se révèle être un second facteur en mesure de prédéterminer le niveau de VDC-trait (Barraclough *et al.*, 1988; Burroughs *et al.*, 2003; McCroskey et Richmond, 1990 ; Sallinen-Kuparinen *et al.*, 1991). Lié à l'appréhension de communiquer avec autrui en L2, ce facteur psychoaffectif concerne les perceptions de l'individu sur ses propres compétences en communication en L2 pouvant influencer son comportement vis-à-vis d'autrui et donc sa VDC en L2 (Baker et MacIntyre, 2000). Considérant que la compétence perçue d'une personne peut l'emporter sur sa compétence réelle dans des situations de communication, comme c'est le cas en L1 (McCroskey et Richmond, 1990), le sentiment de confiance en communication perçu se révèle être un facteur psychoaffectif déterminant dans l'apprentissage et l'utilisation de la L2. Après que MacIntyre et Charos (1996) l'ont considéré comme un des prédicteurs déterminants du niveau de la VDC-trait avec l'anxiété langagière, MacIntyre *et al.* (1997) observent la complexité de cette relation. En effet, les corrélations significatives entre le sentiment de confiance en communication perçu et l'anxiété langagière observées viennent confirmer l'hypothèse selon laquelle une personne anxieuse à l'idée de communiquer en L2 aura tendance à se percevoir comme moins compétente en communication qu'une personne neutre

---

<sup>21</sup> Notre traduction de « the worry and negative emotional reaction aroused when learning or using a second language. »

<sup>22</sup> Notre traduction de « (...) the ability to engage in appropriate and effective interpersonal interaction. »

ne le ferait (MacIntyre *et al.*, 1997). Cependant, on constate que cette corrélation peut aussi dépendre d'autres facteurs propres à l'individu, comme l'âge et le niveau de maîtrise de la L2 ainsi que la culture d'origine.

D'abord, l'étude de MacIntyre et Charos (1996) a permis de comprendre que le sentiment de confiance en communication perçu est plus fortement lié à la VDC-trait en L2 que l'anxiété langagière chez un public d'adultes débutants et d'élèves au secondaire. Toutefois, l'inverse peut aussi être observé selon le contexte d'apprentissage et les personnes interlocutrices, comme c'est le cas avec l'étude de Baker et MacIntyre (2000) où l'anxiété langagière s'est révélée être plus fortement corrélée à la VDC-trait lorsque les personnes à l'étude se sentaient plus expérimentées en L2 du fait d'être en contact constant avec la langue cible, comme c'est le cas dans un programme d'immersion. Ensuite, sur le plan de la culture d'origine des personnes apprenantes, des études ont été menées afin d'explorer le rôle de la culture dans les comportements en communication en L2 (p. ex., Wen et Clément, 2003; Peng, 2014). Par exemple, Wen et Clément (2003) constatent que la VDC-trait en classe de L2 de personnes apprenantes d'origine chinoise n'est pas tant façonnée par les stades d'avancée du développement de la L2, mais bien plus par des aspects propres à la culture et au contexte sociétal. En effet, les chercheurs soutiennent que le désir de communiquer avec une personne spécifique en L2 ne suffit pas pour que la communication puisse être entamée, car d'autres facteurs comme la figure d'autorité que peut représenter la personne enseignante ou l'importance de l'appréciation des pairs, peuvent intervenir dans cette décision. À titre d'exemple, Peng (2014) a exploré les facteurs culturels pouvant interagir avec la VDC-trait en L2 et ses antécédents. À l'aide d'une recherche mixte, la chercheuse confirme l'importance du statut de la personne enseignante dans la VDC-trait en L2 soulevé par Wen et Clément (2003), dans le sens où elle observe une haute estime de la personne enseignante dont les connaissances et jugements ne doivent pas être remis en question. Elle observe aussi que la mémorisation, l'imitation et la répétition sont des paramètres pédagogiques qui semblent accroître le niveau de confort, donc réduire l'anxiété, des personnes apprenantes d'origine chinoise pour produire en L2. Bien que ces paramètres pédagogiques n'engagent pas d'interactions spontanées en L2, ils semblent pourtant utiles pour le développement de la compétence communicative de ce public. Ainsi, ces études nous permettent de comprendre que la culture d'origine constitue un facteur pouvant façonner le comportement en communication en L2 en venant notamment interagir avec les forces restrictives de la communication, comme l'anxiété langagière, le niveau de confort et le sentiment de compétence en communication perçu, prédicteurs de la VDC-trait en L2 (MacIntyre, 2007).

Ces compréhensions nuancées de la communication avec autrui en L2 engagent à considérer le rôle de certains facteurs individuels, comme l'anxiété langagière et le sentiment de confiance en communication perçu, et collectifs, comme la culture d'origine. Ces facteurs semblent significatifs et déterminants lorsqu'il s'agit d'initier une communication en L2 avec autrui et d'étudier les comportements en communication en L2.

Ceci étant dit, dans l'objectif de poursuivre l'élan de théorisation de la VDC-trait en L2, MacIntyre *et al.* (1998) précisent que celle-ci ne peut s'apparenter à la VDC en L1, du fait de « l'incertitude inhérente à l'utilisation de la L2 qui interagit de manière plus complexe avec les facteurs qui influencent la volonté de communiquer en L1 »<sup>23</sup> (1998, p. 546). À titre d'exemple, les chercheurs remarquent que l'utilisation d'une L2 implique de considérer un certain nombre d'aspects intergroupes, dont les implications relèvent de questionnements et de faits sociaux et politiques n'étant en aucun cas soulevés lorsqu'il s'agit d'utiliser la L1. Ainsi, bien que certains antécédents affectifs et sociétaux puissent jouer un rôle dans l'évolution de la VDC-trait en L2, les auteurs se sont intéressés à l'ensemble des facteurs situationnels pouvant possiblement interagir avec la VDC de personnes apprenantes lorsqu'il s'agit de communiquer en L2. Le modèle heuristique créé à cet effet y inclut des aspects propres à la situation de communication afin d'élargir encore plus largement l'éventail des facteurs potentiellement nécessaires à considérer dans l'étude des comportements en communication en L2 (MacIntyre, 2020).

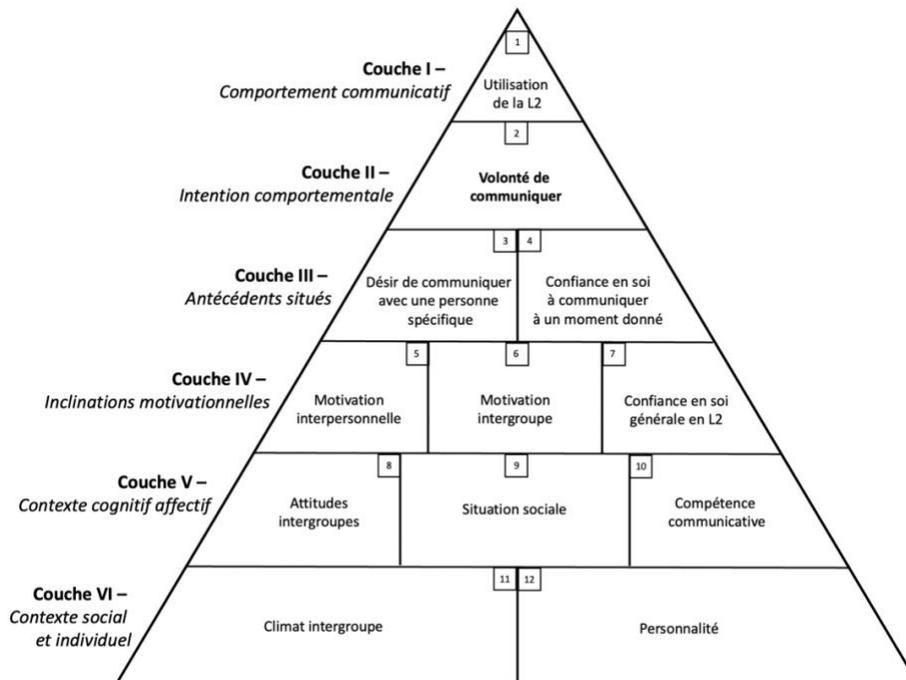
### 2.2.3 VDC-trait en L2 en interaction avec la situation

La conceptualisation de la VDC évolue donc au fur et à mesure que l'on comprend que celle-ci n'agit pas de la même manière en L1 qu'en L2. Lorsqu'il s'agit du contexte d'utilisation d'une L2, la maîtrise de la langue ainsi que le niveau de la compétence en communication en L2 constituent des facteurs instables, ne permettant pas d'associer l'évolution de la VDC en L1 à celle en L2. Des premières études se sont donc penchées sur les relations causales entre les différences individuelles des personnes apprenantes et leur prédisposition à initier la communication avec autrui en L2 (p. ex., MacIntyre, 1994; MacIntyre et Charos, 1996; MacIntyre et Clément, 1996). Cela dit, à partir des résultats des premières études citées ci-dessus et par raisonnement théorique, MacIntyre et ses collaborateurs (1998, voir Figure 1 ci-dessous) synthétisent l'éventail des interrelations anticipées entre les différents construits, soit les influences potentielles sur la VDC en L2, sous la forme d'un modèle pyramidal heuristique. Ce dernier considère la

---

<sup>23</sup> Notre traduction de « the uncertainty inherent in L2 use that interacts in a more complex manner with those variables that influence L1 WTC. »

VDC-trait en L2 tel un trait stable influencé par des différences individuelles et collectives, pouvant évoluer au sein même d'une situation de communication. De cette façon, le modèle pensé propose d'intégrer, selon un continuum proximal-distal, des facteurs situationnels et des tendances intergroupes ayant un effet direct ou indirect sur la VDC des personnes apprenantes de L2.



Rappel de la Figure 1 - Modèle de la pyramide conceptuelle de la VDC en L2 (librement traduite de MacIntyre *et al.*, 1998)

Ce modèle pyramidal inclut des facteurs linguistiques, communicatifs, sociaux, émotionnels et motivationnels, que nous pouvons subdiviser en deux parties. D'abord, la partie supérieure de la pyramide comprend les trois premières couches de la pyramide, soit les facteurs individuels plus évanescents du contexte spécifique dans lequel une personne apprenante agit à un moment donné, où la notion de temps est dans le « ici » et le « maintenant » (Couches I, II et III). Ensuite, la partie inférieure intègre les facteurs plus durables et dépendants du contexte de communication en L2 (Couches IV, V et VI). Ceux-ci influencent indirectement les facteurs individuels situés dans la partie supérieure de ce modèle pyramidal.

L'ensemble des facteurs s'articule ainsi sous la forme de six niveaux interreliés et construits afin de respecter les influences respectives sur le *comportement en communication*, soit la couche 1 de la pyramide. Celui-ci est compris sous un sens large, que ce soit en classe à travers des prises de paroles, mais aussi à l'extérieur de celle-ci, comme le simple fait de lire la presse en L2 ou bien d'utiliser la langue

cible dans un contexte professionnel (MacIntyre *et al.*, 1998). Les auteurs précisent que le comportement en communication se situe au premier niveau de ce modèle pyramidal, car « l'objectif ultime du processus d'apprentissage devrait être de susciter chez les personnes étudiantes en langues la volonté de rechercher des occasions de communication et la volonté de communiquer dans ces occasions »<sup>24</sup> (1998, p. 547). De ce fait, la seconde couche qui influencera directement le comportement en communication de la personne apprenante est *l'intention comportementale* en L2, soit la VDC. Elle est définie telle une « disposition à entrer en interaction verbale à un moment précis avec une ou des personnes spécifiques, en utilisant une L2 »<sup>25</sup> (MacIntyre *et al.*, 1998, p. 547). Comme le précise plus tard MacIntyre (2007, p. 568), cette couche correspond au moment où la personne apprenante est sur le point de se lancer dans la communication en L2. À travers cette définition, il nous semble important de souligner l'évolution de la théorisation de la VDC, dans le sens où sa nature dépendante au contexte et à la situation de communication en L2 soulevée à travers ce modèle n'était pas nécessairement considérée dans la définition de la VDC-trait de McCroskey (1977). Cette dernière soulignait davantage le choix libre de l'individu à initier une communication en L2 ou non, sans pour autant inclure les caractéristiques émanant de la situation de communication sur la VDC.

Le troisième niveau, ultime couche des influences situationnelles et individuelles, correspond aux *antécédents situés* ayant des effets directs et déterminants sur la VDC. À ce niveau, on retrouve le *désir de communiquer avec une personne spécifique* ainsi que *l'état de confiance en soi pour communiquer en L2* à un moment donné. Le premier élément est précisé par Wen et Clément (2003, p. 25) comme un désir, dans le sens de *desire* et non pas de *willingness*, une préférence délibérée de communiquer avec une personne d'un groupe social différent, sans nécessairement être prêt à agir. La seconde composante de la couche III, *l'état de confiance en soi pour communiquer en L2*, est identifiée comme étant un sentiment de confiance pour communiquer en L2, temporaire et dépendant des caractéristiques de la situation, dont les antécédents directs sont les états d'anxiété et de confiance perçue en communication (MacIntyre *et al.*, 1998).

En ce qui concerne les trois dernières couches composant la partie basse de la pyramide, soit les facteurs durables influençant plus indirectement la VDC en L2 et donc, le comportement en communication, on

---

<sup>24</sup> Notre traduction de « the ultimate goal of the learning process should be to engender in language students the willingness to seek out communication opportunities and the willingness actually to communicate in them. »

<sup>25</sup> Notre traduction de « a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2. »

retrouve tout d'abord dans la couche IV, les *Inclinations motivationnelles*. Celles-ci impliquent trois composantes. D'une part, les *motivations intergroupe* et *interpersonnelle* constituent les motivations spécifiques pouvant influencer de près les facteurs situés. La motivation intergroupe est identifiée comme étant le sentiment d'appartenance à un groupe social spécifique, alors que la motivation interpersonnelle est davantage liée aux rôles sociaux que chacun et chacune peut incarner au sein du groupe (MacIntyre, 2007). Cette dernière s'articule en fonction du sentiment d'affiliation, soit la volonté d'une personne à se lier et s'apparenter à une autre (Mystkowska-Wiertelak et Pawlak, 2017), et du sentiment de contrôle, une notion davantage associée aux relations de pouvoir, où une personne peut avoir la volonté d'influencer le comportement d'une autre. Cela peut être, par exemple, le cas entre une personne enseignante et une personne apprenante. Les rôles sociaux associés à chacune d'entre elles peuvent déterminer des attitudes et modes d'interaction, constituant un facteur plus stable de ce modèle. D'autre part, *la confiance en soi en L2* est combinée à ces composantes motivationnelles et aux rôles sociaux associés, en étant définie comme étant la perception de l'individu sur sa capacité à pouvoir communiquer en L2 de manière fluide (MacIntyre, 2007).

Ensuite, les deux dernières couches V et VI correspondent aux facteurs les plus distants du modèle et de la VDC. D'abord, la couche V intitulée *Contexte cognitif-affectif* résume l'état d'ambivalence dans lequel une personne apprenante peut parfois se retrouver en contexte d'utilisation d'une L2, par exemple en situation de migration. En effet, cet état est considéré comme un sentiment de « tension entre le désir d'approcher le groupe linguistique cible et un sentiment d'hésitation ou de crainte des implications d'une telle démarche »<sup>26</sup> (MacIntyre, 2007, p. 567). Cette ambivalence sera ainsi façonnée par l'état des attitudes intergroupes, la situation sociale proposée et la compétence communicative effective de la personne en L2. Bien qu'éloignée de la volonté de communiquer en L2 au sein du modèle pyramidal, cette dernière composante semble primordiale en raison de son caractère déterminant sur les autres facteurs. En effet, définie telle la capacité à utiliser la langue de manière appropriée et plus particulièrement à l'oral (Hymes, 1972), la compétence communicative a fait l'objet de nombreux modèles théoriques afin d'explicitier sa complexité pour l'apprentissage d'une L2 (Bachman, 1990; Canale et Swain, 1983; Celce-Murcia, 2007; Le Bouthillier, 2016). En effet, pour devenir une personne communicatrice compétente en L2, ces modèles abordent l'importance de la compétence linguistique, mais également des compétences socioculturelle, discursive, interactionnelle, stratégique et formulaïque. La maîtrise de l'ensemble de ces

---

<sup>26</sup> Notre traduction de « the tension between a desire to approach the target language group and a sense of hesitation or fear of the complications of doing so. »

compétences donne ainsi un niveau effectif de l'état de la compétence communicative effective en L2 d'une personne apprenante, un niveau qui aura ensuite des répercussions sur la VDC-trait en L2 (MacIntyre *et al.*, 1998).

Enfin, la couche VI, soit le *Contexte social et individuel*, constitue un ensemble de facteurs stables indirects sur la VDC et le comportement en communication. Ses deux composantes, soit le *climat intergroupe* et la *personnalité*, constituent des facteurs qui peuvent être difficilement influencés par le contrôle de la personne apprenante. En effet, ces composantes se réfèrent à des caractéristiques stables chez les individus, et durables au niveau des influences intergroupes. Par exemple, la langue parlée par un groupe dont la vitalité ethnolinguistique est élevée, influencera probablement une large partie des personnes apprenantes à parler et communiquer dans cette langue. À l'inverse, certains préjugés, voire certaines discriminations linguistiques envers des langues ou populations, peuvent venir influencer le climat intergroupe, la motivation d'apprendre et la VDC en L2. Pour ce qui est de la personnalité, dernière composante de cette couche, les traits identifiés par Goldberg (1992), soit l'extraversion, l'amabilité, la conscienciosité, la stabilité émotionnelle et l'ouverture à de nouvelles expériences, se révèlent être des caractéristiques nuancées chez chaque personne apprenante et qui influencent leur motivation et leur VDC en L2, comme en témoigne l'étude de MacIntyre et Charos (1996). Précisons toutefois que la personne apprenante n'a que très peu d'influence sur ces facteurs qui jouent généralement un rôle indirect, voire inconscient, dans son comportement en communication en L2.

#### 2.2.4 Facteurs en interaction avec la VDC-trait en L2

Cette partie présente les facteurs étudiés en interaction avec l'évolution de la VDC-trait en L2. Pour ce faire, après avoir succinctement exposé l'opérationnalisation de la mesure de la VDC-trait en L2 (2.2.4.1), nous présentons les différents résultats observés sur son évolution en lien avec les facteurs psychologiques et affectifs (2.2.4.2), biologiques (2.2.4.3) et ceux liés au contexte d'apprentissage (2.2.4.4).

##### 2.2.4.1 Mesure de la VDC-trait en L2

Typiquement, pour opérationnaliser la mesure de la VDC-trait en L2, le postulat de départ repose sur l'idée qu'une tendance générale observée dans un contexte de communication est corrélée à des tendances dans d'autres contextes (McCroskey et Baer, 1985). Pour autant, cela ne signifie pas que l'on soit amené à ressentir une VDC en L2 égale dans n'importe quel contexte et avec tous types de destinataires, mais

que son « niveau de volonté dans divers contextes et avec divers récepteurs soit corrélé »<sup>27</sup> (McCroskey et Baer, 1985, p. 6).

L'échelle de mesure largement utilisée afin d'évaluer la VDC-trait en L2 est l'*échelle de la volonté de communiquer* (McCroskey et Richmond, 1991). Celle-ci prend la forme d'une échelle de Likert à 20 items, où chaque personne participante est invitée à autoévaluer sa VDC en L2 dans quatre contextes de communication, soit parler en public, en réunion, en petits groupes et en dyades/paires, et auprès de trois destinataires différents : des étrangers, des connaissances et des amis. La fiabilité pour cette échelle est très forte, avec un coefficient alpha de Cronbach de 0,92 (McCroskey et Richmond, 1991). Il semble toutefois important de préciser que des tests futurs ont paru nécessaires afin de mieux s'adapter aux contextes de communication réels, comme c'est le cas avec l'échelle créée plus tard par MacIntyre *et al.* (2001) qui propose une mesure de la VDC-trait à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe.

#### 2.2.4.2 Facteurs psychologiques et affectifs

D'abord, le modèle d'analyse causale effectué par MacIntyre (1994) a permis une première exploration de l'évolution stable de la VDC-trait en interaction avec une combinaison de facteurs psychologiques et affectifs, tels que l'appréhension à communiquer et le sentiment de confiance en communication perçu. À partir de cette étude, d'autres travaux ont poursuivi l'exploration du rôle de ces facteurs, ce qui a permis de conclure que l'anxiété langagière, le sentiment de confiance en communication perçu ainsi que la motivation constituent des facteurs prédicteurs forts du niveau de VDC-trait des personnes apprenantes, car ils contribuent à déterminer la fréquence de communication (MacIntyre, 1994; MacIntyre et Charos, 1996). Ces facteurs psychologiques et affectifs se précisent davantage par la suite, notamment avec la confirmation que le type de caractère des individus — introverti ou extraverti — ainsi que l'estime de soi jouent des rôles prépondérants dans l'évolution de la VDC-trait (MacIntyre et Charos, 1996; Hashimoto, 2002; Peng, 2007).

Nous ne pouvons pour autant pas dire que ces facteurs individuels interagissent de la même manière, dans tous les contextes. En effet, certains travaux sur la situation de communication ont permis d'entrevoir des conséquences sur la VDC-trait en lien avec la situation vécue. En ce sens, MacIntyre *et al.* (1999) ont

---

<sup>27</sup> Notre traduction de « the level of a person's willingness to communicate in one communication context (like small group interaction) is correlated with the person's willingness in other communication contexts (such as public speaking) ».

examiné un certain nombre de relations indiquées au sein du modèle pyramidal de MacIntyre *et al.* (1998). Cette étude a permis de confirmer que plusieurs facteurs individuels sont significativement corrélés à la VDC-trait, tels que l'extraversion, la stabilité émotionnelle, l'estime de soi, la compétence perçue et l'anxiété langagière, mais que des facteurs liés à la situation rencontrée peuvent également interagir avec la VDC. En ce sens, son caractère hypothétique, soit « la probabilité d'entamer une communication lorsqu'on a le choix de le faire »<sup>28</sup> (MacIntyre *et al.*, 1999, p. 226) laisse entrevoir une interaction plus spontanée en fonction de la situation. Ce caractère hypothétique est toutefois prioritairement influencé par deux facteurs individuels jouant un rôle plus dominant que les autres dans l'évolution de la VDC, soit l'anxiété langagière et le sentiment de confiance en communication perçu. En d'autres termes, même si la VDC-trait évolue de manière stable, la situation de communication dans laquelle se retrouve la personne apprenante résulte également de l'état des facteurs affectifs de l'individu. Cela nous permet de comprendre que la VDC-trait correspond à « une tendance générale à se placer dans des situations où la communication est attendue »<sup>29</sup>, mais que la VDC en temps réel face à la situation rencontrée prédit « la décision d'entamer la communication »<sup>30</sup> (MacIntyre *et al.*, 1999, p. 226-227).

En outre, MacIntyre *et al.* (2001) ont exploré le rôle des composantes du contexte social et affectif des personnes apprenantes dans la motivation et la VDC-trait en L2. Ils ont analysé les corrélations entre les résultats des questionnaires de la VDC-trait à l'intérieur et à l'extérieur de la classe de L2, avec celui sur le soutien social (Ajzen, 1988) et celui explorant les cinq raisons d'étudier une L2 (Clément et Kruidenier, 1983), soit travailler, voyager, créer des relations avec des francophones, développer des connaissances personnelles et avoir de bons résultats scolaires. En administrant ces questionnaires auprès de 79 personnes apprenantes adolescentes de L2, des corrélations positives avec leur VDC-trait ont été obtenues, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe (MacIntyre *et al.*, 2001). Parmi les nombreux résultats émergeant de cette recherche, 14 corrélations significatives ont été observées entre les motifs d'apprendre une L2 et la VDC-trait à l'intérieur de la classe, et 18 corrélations significatives ont été identifiées avec la VDC à l'extérieur de la classe. Aussi, dans la majorité des cas, les corrélations significatives les plus fortes sont plus liées à la VDC-trait à l'extérieur de la salle de classe qu'à l'intérieur de celle-ci. À titre d'illustration, le motif professionnel est corrélé positivement avec la VDC-trait à

---

<sup>28</sup> Notre traduction de « the probability of initiating communication when given the choice to do so ».

<sup>29</sup> Notre traduction de « a general tendency to place themselves in situations in which communication is expected. »

<sup>30</sup> Notre traduction de « the decision to initiate communication ».

l'intérieur de la classe de L2, et se retrouve encore plus fortement corrélé avec celle à l'extérieur de la classe.

En conclusion, les chercheurs observent au travers de ces études que l'anxiété langagière, le sentiment de confiance en communication perçu ainsi que la motivation sont des facteurs prédictifs forts du niveau de VDC-trait des personnes apprenantes qui déterminent la fréquence de communication en L2 (MacIntyre, 1994; MacIntyre et Charos, 1996; MacIntyre *et al.*, 1998), mais dont l'intensité de prédiction varie selon le contexte (MacIntyre *et al.*, 1999; MacIntyre *et al.*, 2001). Bien que le facteur motivationnel n'interagisse pas toujours directement avec la VDC-trait (Hashimoto, 2002; Yashima, 2002), ces études consolident un aspect essentiel pour l'apprentissage des L2 : il est nécessaire d'être dans les meilleures prédispositions psychologiques et affectives face à l'acte d'initier une communication en L2 avec autrui, car cela crée naturellement un meilleur engagement dans l'acte de communication et ainsi, plus d'opportunités pour produire et développer ses compétences en L2. Ceci étant dit, au-delà des facteurs individuels psychologiques et affectifs étudiés, certains facteurs biologiques, comme l'âge et le sexe des personnes apprenantes semblent également interagir avec leur VDC-trait en L2.

#### 2.2.4.3 Facteurs biologiques

Certaines études ont effectivement exploré l'effet de l'âge et du sexe sur la VDC-trait en L2. Par exemple, Baker et MacIntyre (2000) se sont penchés sur cette interaction en lien avec un programme d'immersion et de non-immersion pour apprendre le français comme L2, et avec les raisons pouvant motiver intrinsèquement cet apprentissage, soit travailler, voyager, créer des relations avec des francophones, développer des connaissances personnelles et avoir de bons résultats scolaires (citées dans l'étude ci-dessus de MacIntyre *et al.*, 2001). Les relations significatives obtenues témoignent de différences entre les genres, tant en ce qui concerne le contexte d'apprentissage du français que les raisons d'entreprendre cet apprentissage. À titre d'illustration, alors que les apprenants de sexe masculin au programme d'immersion ont manifesté un fort intérêt pour l'apprentissage du français pour leur futur emploi, les apprenantes entrevoient davantage d'intérêts d'apprendre cette langue pour voyager, aller à la rencontre de francophones et s'accomplir sur un plan personnel. Sur ces constats, la chercheuse et le chercheur soulignent toutefois que les raisons sous-jacentes de ces résultats demeurent à explorer.

Afin d'approfondir la compréhension des facteurs biologiques sur la VDC, Donovan et MacIntyre (2005) se sont penchés sur l'exploration de cette interaction, en y ajoutant des facteurs affectifs liés à l'acte de

communiquer, comme l'appréhension à communiquer et le sentiment de confiance en communication perçu. Les chercheurs ont pu identifier des différences significatives dans la relation entre la VDC-trait, ses antécédents, l'âge et le sexe des personnes apprenantes. À titre d'exemple, dans le deuxième groupe d'âge, nous pouvons observer que le sentiment de confiance en communication perçu est un facteur prédisant la VDC-trait des hommes, mais que pour les femmes dans les trois cohortes, c'est l'appréhension à communiquer qui tend à prédire leur prédisposition à communiquer avec autrui. Par ailleurs, en ajoutant certains facteurs affectifs en lien avec la VDC-trait d'élèves en école secondaire, MacIntyre *et al.* (2002) observent que l'impact du sexe et de l'âge sur la VDC-trait diffère sensiblement dans le sens où les filles semblent plus disposées à communiquer en L2 que les garçons, ces derniers ressentant une anxiété langagière stable au fil des années alors que chez les filles, elle tend à diminuer. Pour expliquer ce résultat, les chercheurs émettent une hypothèse en lien avec la psychologie du développement, selon laquelle les participantes ciblées par l'étude auraient dépassé la phase la plus anxiogène de la puberté, ce qui les rendrait possiblement moins anxieuses et plus disposées à communiquer, une situation qui ne correspondrait pas à celle des participants masculins, leur phase de puberté étant plus tardive.

Par conséquent, notons que la VDC-trait et ses antécédents comme l'anxiété langagière et le sentiment de confiance en communication perçu, constituent des facteurs complexes dont l'âge et le sexe peuvent impacter différemment leurs variations (Baker et MacIntyre, 2000; Donovan et MacIntyre, 2005; MacIntyre *et al.*, 2002). Outre les facteurs individuels présentés dans les deux sections ci-dessus, la VDC-trait a également été étudiée en relation avec le contexte d'apprentissage dont certaines composantes peuvent effectivement interagir avec l'évolution de la VDC-trait en L2.

#### 2.2.4.4 Facteurs en lien avec le contexte d'apprentissage de la L2

Cette partie présente donc les facteurs en lien avec le contexte d'apprentissage, soit les facteurs contextuels susceptibles d'entrer en interaction avec la VDC-trait en L2, comme la posture des personnes apprenantes face à l'international, le rôle de la personne enseignante et du contexte pédagogique.

D'abord, en examinant les relations entre l'apprentissage d'une L2 et les facteurs propres à la communication en L2 au Japon, Yashima (2002) observe un lien étroit entre la posture des personnes apprenantes face à l'international, la compétence linguistique en L2, la motivation et la VDC-trait. Les personnes apprenantes japonaises qui portent un intérêt vers l'international présentent une VDC en anglais L2 plus forte. Cette posture crée un effet de motivation, lié au besoin inhérent de l'anglais pour

communiquer. Cela engendre une influence directe sur le développement de leur compétence linguistique en L2 ainsi que sur leur sentiment de confiance en communication perçue. Bien que cette inclination puisse varier selon les individus, Yashima précise que pour de nombreuses personnes apprenantes japonaises, l'anglais « symbolise le monde qui entoure le Japon, quelque chose qui les relie aux pays étrangers et aux 'étrangers' (...) avec lesquels ils peuvent communiquer en utilisant l'anglais »<sup>31</sup> (2002, p. 57). De ce fait, le concept de *posture internationale* positivement corrélé à la VDC-trait (Yashima, 2002), nous permet de comprendre à quel point le rôle de la culture peut également conditionner l'évolution de la VDC-trait en L2. À cet effet, comme nous l'avons amorcé dans la partie 2.2.2, Wen et Clément (2003) soulignent « la nécessité d'élargir l'éventail des facteurs inclus dans la conceptualisation de la VDC pour tenir compte des tendances culturelles spécifiques » des personnes apprenantes (2003, p. 34). À titre d'illustration, ces chercheurs ainsi que Peng (2014) soulignent les forces culturelles chinoises sous-jacentes dans un acte de communication, où la réticence et l'interprétation des silences réfléchis ne reposent pas sur les mêmes socles culturels que, par exemple, celles des États-Unis. Comme le résume MacIntyre (2007, p. 572) :

Les différences dans la communication interculturelle résident en partie dans les forces de restriction de la communication conditionnées par la culture. Ces différences entre les groupes peuvent devenir des caractéristiques importantes de l'interaction sociale lorsque des membres de cultures différentes communiquent entre eux.<sup>32</sup>

Par ailleurs, le contexte pédagogique peut constituer un ensemble de facteurs pouvant également conditionner l'évolution de la VDC-trait en L2, comme en témoignent MacIntyre *et al.* (2003) qui se sont penchés sur les effets des programmes en immersion ou en non-immersion sur la VDC-trait en L2. En effet, une forte corrélation a été obtenue entre la VDC-trait des personnes apprenantes ayant suivi un programme d'immersion et leur motivation intégrative, un concept défini comme la somme de la capacité à s'intégrer et des attitudes à l'égard de la situation d'apprentissage, sans considérer l'anxiété langagière pouvant être ressentie (Gardner, 1985). À l'inverse, celles et ceux ayant suivi un programme en non-immersion présentent un manque de corrélation entre la VDC et leur motivation intégrative. Ce constat serait, selon les chercheurs, possiblement dû à un manque d'utilisation pragmatique de la langue cible, ce qui rejoindrait les approches interactionnistes selon lesquelles il est nécessaire de communiquer avec

---

<sup>31</sup> Notre traduction de « English symbolizes the world around Japan, something that connects them to foreign countries and foreigners or "strangers" (...) with whom they can communicate by using English. »

<sup>32</sup> Notre traduction de « (...) differences in intercultural communication lie partially in the culturally conditioned restraining forces on communication. Such intergroup differences can become prominent features of social interaction when members from different cultures communicate with each other. »

autrui pour pouvoir y percevoir un intérêt pragmatique et ainsi, produire, écouter, interagir et développer ses compétences langagières globales en L2 (p. ex., Skehan, 1989).

En ce qui concerne le rôle de la personne enseignante de L2, certaines recherches indiquent son influence significative sur la VDC-trait en L2 et sur la participation en classe (p. ex., Cao, 2011; Kang, 2005; Peng, 2014; Wen et Clément, 2003; Zarrinabadi, 2014). Par exemple, notons que la qualité du soutien social de la personne enseignante engendre une réduction significative de l'anxiété langagière, ce qui crée une influence positive sur la VDC-trait en L2 (Kang, 2005). Aussi, la qualité de la relation interpersonnelle semble primordiale dans la participation à l'oral et l'engagement des personnes apprenantes dans des activités variées lorsque leur relation avec la personne enseignante est appréciée (Cao, 2011) et lorsque cette dernière crée une situation de proximité avec ses personnes apprenantes (MacIntyre et Legatto, 2011; Wen et Clément, 2003). Afin d'illustrer ces constats, Zarrinabadi (2014) observe que lorsque la personne enseignante allonge le temps d'attente de réponse des élèves, cela augmente la participation ainsi que la tendance des personnes apprenantes à communiquer dans des situations futures. Aussi, dans le même sens, la VDC-trait en L2 semble augmenter lorsque le sujet de discussion choisi par la personne enseignante leur est familier. Enfin, la rétroaction corrective différée et immédiate de la personne enseignante a respectivement un impact positif et négatif sur la VDC-trait en L2 des personnes participantes.

En outre, toujours en lien avec la VDC-trait en interaction avec le contexte pédagogique, Cao et Philp (2006) ont étudié le comportement et les perceptions des personnes apprenantes de L2 quant aux aspects pédagogiques spécifiques aux contextes d'interaction en classe, soit en classe entière, en petits groupes et en dyades, ce qui a permis d'observer un certain nombre de facteurs liés à la situation et perçus par les personnes apprenantes comme influençant leur VDC en classe. Des facteurs tels que la taille du groupe, le degré de familiarité avec les personnes interlocutrices, la nature de la participation de ces dernières, la familiarité avec les sujets de discussion, la confiance en soi, le moyen de communication et le contexte culturel se retrouvent être étroitement corrélées avec la VDC-trait en L2.

En conclusion, outre les facteurs individuels que nous avons introduits dans la section précédente, le contexte d'apprentissage contribue de manière significative à la formation de la prédisposition des personnes apprenantes pour communiquer dans la langue cible et ce, à travers différents degrés. Par exemple, nous avons pu relever que le contexte global d'apprentissage – soit en immersion ou non –

semble révélateur de la prédisposition à communiquer (MacIntyre *et al.*, 2003), au même titre que la posture à l'international et la culture d'origine (Wen et Clément, 2003; Yashima, 2002). De la même manière, dans le cadre plus spécifique de la salle de classe, nous avons également observé que les interventions de la personne enseignante ainsi que les choix pédagogiques effectués comme le sujet de conversation proposé sont tout autant d'éléments extérieurs aux facteurs individuels des personnes apprenantes pouvant interagir avec leur VDC-trait (Cao et Philp, 2006; Kang, 2005; Peng, 2014; Zarrinabadi, 2014).

Ceci étant dit, un écart est progressivement observé entre le niveau de la VDC-trait autoévaluée par les personnes participantes aux études citées ci-dessus et leur comportement réel et effectif à l'intérieur de la salle de classe (Cao et Philp, 2003; Kang, 2005; MacIntyre *et al.*, 1999). En ce sens, le niveau de la VDC-trait indique les prédispositions d'une personne à communiquer en L2 si une situation de communication se présentait, mais les comportements observés viennent soutenir l'idée selon laquelle la situation de communication effective qui se produit en temps réel peut avoir des effets importants dans les variations de la VDC des personnes apprenantes. Ces résultats laissent ainsi entrevoir un caractère plus dynamique de la VDC, ou du moins une évolution à deux vitesses : de manière stable au fil du temps, mais pouvant également fluctuer sur une échelle de temps beaucoup plus courte, selon la situation conversationnelle présentée, dont le sujet, les personnes interlocutrices et le contexte sont des aspects particulièrement influents. Ce constat porté sur le caractère plus dynamique de la VDC est également partagé par l'étude de Kang (2005). En effet, la chercheuse a mené une des premières études qualitatives de la VDC afin d'examiner comment celle-ci émerge et fluctue de manière plus dynamique pendant une situation de conversation. La chercheuse constate que la VDC est le résultat de l'interaction de trois facteurs psychologiques chez ses personnes participantes : l'excitation, le sentiment de responsabilité et de sécurité. L'interaction de ces trois antécédents psychologiques et affectifs dont le résultat est lié aux facteurs situationnels, soit le sujet de conversation, le ou les personnes interlocutrices et le contexte conversationnel, illustre l'interaction de la VDC avec la situation et des variations plus dynamiques sur une courte échelle de temps. En d'autres termes, à l'inverse de la VDC en L1 qui varie tel un trait stable au fur et à mesure du temps, celle en L2 semble faire preuve de stabilité en évoluant au fur et à mesure des expériences vécues, mais aussi de dynamisme en fonction du développement effectif de la compétence linguistique en L2, un aspect qui diffère sensiblement de la L1, et de la situation de communication spécifique dans laquelle chaque personne apprenante se trouve à un moment donné. De ce fait, sur la

base des résultats obtenus, Kang (2005) suggère une actualisation de la définition de la VDC en L2 afin d'inclure son caractère plus dynamique et évanescent, pouvant changer d'un moment à l'autre :

La volonté de communiquer est l'inclination intentionnelle d'un individu à s'engager activement dans l'acte de communication dans une situation spécifique, qui peut varier en fonction de l'interlocuteur ou des interlocuteurs, du sujet et du contexte conversationnel, entre autres variables situationnelles potentielles.<sup>33</sup> (2005, p. 291)

Ainsi, c'est notamment à travers des études sur la VDC-trait en lien avec la situation (Kang, 2005; Cao et Philp, 2006) que l'on observe l'émergence du caractère dynamique de ce concept. Dès lors, la VDC en L2 a été conceptualisée sous la forme d'un état dynamique (VDC-dyn) permettant de l'étudier à travers la perspective des systèmes dynamiques complexes (de Bot *et al.*, 2007).

#### 2.2.5 VDC en L2 comme état dynamique

Des travaux sur la motivation et les émotions vécues en contexte d'apprentissage (p. ex., van Geert, 1994, 1995) se sont intéressés à leur évolution dynamique chez une même personne apprenante et sur une échelle de temps beaucoup plus courte. De ces travaux, est née la théorie des systèmes dynamiques complexes en sciences cognitives afin de mieux comprendre la volatilité et la dynamique de ces systèmes, telles que les dynamiques motivationnelles chez un même individu, ne semblant pas agir uniquement de manière stable à travers le temps (de Bot *et al.*, 2007; Thelen et Smith, 1994).

En s'inspirant des travaux de van Geert en L1 (1994, 1995), de Bot *et al.* (2007) sont les premiers à élargir la portée de cette théorie au domaine de l'acquisition et de l'apprentissage des L2. Dès lors, depuis 2008, un nombre croissant de recherches voient le jour dans l'objectif d'explorer les dynamiques émotionnelles et motivationnelles sur une échelle de temps beaucoup plus courte afin de mieux comprendre comment certains facteurs, comme l'anxiété langagière, la motivation ou encore la VDC, peuvent entrer en interaction avec la situation d'apprentissage (Li et Zheng, 2024). Cela nous invite donc, dans le cadre de cette recherche doctorale, à étudier la VDC-dyn en L2 à travers la perspective des systèmes dynamiques complexes (de Bot, 2008; de Bot *et al.*, 2007; Thelen et Smith, 1994), dont la théorie stipule cinq propriétés fondamentales afin de les caractériser : 1) Prise en compte des conditions initiales ; 2) Interconnexion des

---

<sup>33</sup> Notre traduction de « Willingness to communicate (WTC) is an individual's volitional inclination towards actively engaging in the act of communication in a specific situation, which can vary according to interlocutor(s), topic, and conversational context, among other potential situational variables. »

systèmes, sous-systèmes et de leurs facteurs respectifs ; 3) Changements non linéaires, autoorganisés et idiosyncrasiques ; 4) Présence d'états privilégiés, dits *états attracteurs* et *états répulsifs*; 5) Échelles de temps rapprochées.

#### 2.2.5.1 Prise en compte des conditions initiales

Le premier principe consiste à dire que les conditions initiales, soit l'état du système à l'étude et de différents sous-systèmes au moment où le chercheur commence à mesurer (MacIntyre et Gregersen, 2013), sont à prendre en compte lorsque l'on étudie un système dynamique complexe, comme la VDC-dyn. Intrinsèquement liée à *l'effet papillon* (Lorenz, 1963), cette première propriété témoigne du caractère imprévisible de ces systèmes dynamiques complexes, eux-mêmes constitués de sous-systèmes en interaction, du fait qu'un simple changement peut entraîner un autre changement important et imprévisible au sein de l'ensemble du système.

À titre d'exemple, la météorologie constitue un système dynamique complexe, où chaque petit changement produit au sein d'un de ses sous-systèmes peut, à un moment donné, entraîner des conséquences considérables dans un état ultérieur. En d'autres termes, même une influence mineure peut conduire le système dans une direction différente, n'ayant pas toujours été anticipée (Larsen-Freeman, 2015). En contexte d'apprentissage d'une L2, le processus itératif d'un système dynamique complexe dont la trajectoire est unique chez chaque personne apprenante et spécifique au moment et à l'espace (Verspoor, 2015), s'articulera à partir des conditions initiales du système dynamique mis à l'étude.

#### 2.2.5.2 Interconnexion des systèmes et sous-systèmes

La seconde propriété repose sur l'interdépendance de l'ensemble des facteurs, soit les sous-systèmes et leurs facteurs respectifs, constituant un système dynamique complexe. Comme le soulignent de Bot *et al.* (2007, p. 14) :

Tout système cognitif en développement est contraint par des ressources limitées, telles que la mémoire, l'attention, la motivation, etc. Le système est en interaction complexe constante avec son environnement et ses sources internes. Ses multiples composantes en interaction

produisent un ou plusieurs points d'équilibre autoorganisés, dont la forme et la stabilité dépendent des contraintes du système.<sup>34</sup>

En d'autres termes, le flux d'énergie inhérent aux systèmes dynamiques complexes implique de percevoir ces systèmes tels des processus en constant développement, dont les composantes, soit des sous-systèmes affectés par des facteurs internes et externes de la personne apprenante, « se chevauchent et interagissent de manière interdépendante »<sup>35</sup> à un moment donné (Larsen-Freeman, 2015, p. 14). Il s'agit donc d'une théorie du devenir, et non de l'être (Gleick, 1987), où les variations du système et de ses sous-systèmes sont perçues comme des marques de développement de ce système (de Bot *et al.*, 2007).

Sur le plan méthodologique, les facteurs d'un système dynamique complexe étant donc interreliés et pouvant s'influencer les uns les autres, il ne s'agit pas d'isoler chacun des facteurs du système à l'étude afin d'étudier, par exemple, sa possible influence sur la compétence linguistique en L2 d'un individu. En effet, étant donné que chaque facteur peut jouer un rôle différent en fonction du moment, nous ne pouvons mesurer et examiner son influence s'il est isolé des autres facteurs (Larsen-Freeman, 2015). En d'autres termes, il s'agit plutôt d'examiner une force collective et une combinaison de facteurs en interaction.

### 2.2.5.3 Changements non linéaires, autoorganisés et idiosyncrasiques

La notion de *changement* est aussi particulièrement importante pour comprendre l'évolution des systèmes dynamiques complexes. De Bot *et al.* (2007) précisent à cet effet que ces systèmes en développement, maintenus par un flux d'énergie constant, impliquent à la fois une non-linéarité, une autoorganisation ainsi qu'une idiosyncrasie des systèmes.

D'abord, la non-linéarité et l'autoorganisation de ces systèmes s'expliquent par le fait qu'ils fonctionnent comme des processus, plutôt que comme des états constants et stables, dans lesquels l'ordre émerge de l'interaction des composants du système, sans direction de la part de facteurs externes et sans prédétermination de l'ordre des états qui se succèdent de la part de l'individu (Mitchell, 2003).

---

<sup>34</sup> Notre traduction de « Every developing cognitive system is constrained by limited resources, such as memory, attention, motivation, and so on. The system is in constant complex interaction with its environment and internal sources. Its multiple interacting components produce one or many self-organized equilibrium points, whose form and stability depend on the system's constraints. »

<sup>35</sup> Notre traduction de « learner factors overlap and interact interdependently ».

L'autoorganisation caractérise donc ces systèmes dans le sens où de nouveaux états peuvent être atteints sans qu'aucun facteur du système n'oriente le changement vers le nouveau modèle (Banzhaf, 2009). Aussi, caractérisés comme étant instables, et parfois même « chaotiques »<sup>36</sup> (Larsen-Freeman, 2015, p. 14), les systèmes dynamiques complexes sont aussi imprévisibles qu'une avalanche de sable, causée par le grain de sable de trop que l'on a ajouté sur un tas déjà au bord de l'effondrement. En d'autres termes, les conséquences d'un système dynamique complexe ne sont pas nécessairement liées aux causes proximales. Cette non-linéarité et autoorganisation des processus rendent, par conséquent, la prédiction de ces systèmes très incertaine. Enfin, leur comportement idiosyncrasique est une autre forme de changement et de singularité à considérer. Étant donné que les systèmes cognitifs, faisant partie de ces systèmes dynamiques complexes, sont individuels et donc propres à chaque personne apprenante, les variations dans le développement de ces systèmes peuvent sensiblement varier d'un individu à l'autre.

Sur le plan méthodologique, ces éléments rendant compte du caractère changeant de ces systèmes impliquent une compréhension fine de la façon avec laquelle certains états émergent des composants du système chez un individu, ainsi que de reconnaître les facteurs déclenchant la non-linéarité et l'imprévisibilité de ces systèmes (Larsen-Freeman, 2015).

#### 2.2.5.4 Présence d'états attracteurs et répulsifs

On considère que les systèmes dynamiques complexes s'autoorganisent selon des états, appelés *états attracteurs* et *états répulsifs*. Défini tels un modèle, une solution ou un résultat vers lequel un système se stabilise ou se rapproche au fil du temps (Newman, 2009), un état attracteur peut être perçu comme agréable ou désagréable par la personne apprenante et permet de décrire les états d'ambivalence d'un système dynamique complexe lorsqu'il se rapproche de certains modèles critiques et s'en éloigne (Hiver, 2015; Holland, 1995). Ces états attracteurs traduisent en réalité une stabilité du système dynamique complexe dans le temps, mais leur autoorganisation s'articule en fonction des nouveaux éléments se créant au sein même de la situation. Notons que cette stabilité ne signifie pas nécessairement l'absence de changement au sein même du système, mais caractérise davantage la manière avec laquelle le développement du système s'effectue à un moment donné (Syed *et al.*, 2021).

---

<sup>36</sup> Notre traduction de « chaotic ».

À l'inverse, un état répulsif n'est pas signe de stabilité, mais incarne plutôt le moment où le système dynamique complexe est déstabilisé de manière significative, que ce soit de manière positive ou négative, pour se stabiliser ensuite vers un nouvel état attracteur. À titre d'exemple en contexte d'apprentissage, la rétroaction émise par une personne enseignante est au cœur de l'autoorganisation de ces systèmes dynamiques complexes. Comme l'explique Hiver (2015), la rétroaction, qu'elle soit corrective ou non, vient créer des états répulsifs à l'intérieur de systèmes dynamiques complexes chez la personne apprenante, comme la représentation du soi idéal en L2 ou sa motivation à apprendre une L2, ce qui peut pousser ledit système vers un état attracteur différent. En d'autres termes, les éléments perturbateurs peuvent activer la dynamique du système complexe en le faisant sortir d'un état d'attraction pour l'orienter vers une autre direction. Ce moment de changement significatif est alors appelé *état répulsif*.

Ce quatrième principe témoigne de la non-linéarité de ces systèmes dynamiques complexes, ce qui implique une imprévisibilité de leur évolution. Il s'agit donc, sur le plan méthodologique, d'identifier des indicateurs ayant engagé une non-linéarité, plutôt que de chercher à prédire l'évolution de ces systèmes (Larsen-Freeman, 2015).

#### 2.2.5.5 Échelles de temps

À travers ce changement de paradigme, cela implique une conception plus complexe lorsqu'il s'agit d'étudier les systèmes dynamiques sous-jacents et propres à chaque individu en contexte d'apprentissage. Comme le soulignent de Bot *et al.* (2007, p. 14) :

(...), à travers la perspective de la théorie des systèmes dynamiques, l'apprenant en langues est considéré comme un sous-système dynamique au sein d'un système social comportant un grand nombre de sous-sous-systèmes dynamiques internes en interaction, qui fonctionnent avec une multitude d'autres systèmes dynamiques externes. L'apprenant possède son propre écosystème cognitif composé d'intentionnalité, de cognition, d'intelligence, de motivation, d'aptitude, de L1, de L2, etc. L'écosystème cognitif est à son tour lié au degré d'exposition à la langue, à la maturité, au niveau d'éducation, etc., qui à son tour est lié à l'écosystème social, composé de l'environnement avec lequel l'individu interagit. <sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Notre traduction de « (...) from a DST perspective, a language learner is regarded as a dynamic subsystem within a social system with a great number of interacting internal dynamic sub-sub systems, which function within a multitude of other external dynamic systems. The learner has his/her own cognitive ecosystem consisting of intentionality, cognition, intelligence, motivation, aptitude, L1, L2 and so on. The cognitive ecosystem in turn is related to the degree of exposure to language, maturity, level of education, and so on, which in turn is related to the social ecosystem, consisting of the environment with which the individual interacts. »

Ces nouvelles considérations concernant l'écosystème cognitif de la personne apprenante en constante interaction avec son environnement ont mené certains chercheurs (p. ex., MacIntyre, 2007, 2020) à la formulation de préconisations méthodologiques – relevant parfois de l'épistémologie – lorsqu'il s'agit d'étudier un concept à travers la perspective des systèmes dynamiques complexes. Concrètement, une des façons de pouvoir explorer cette dynamique est de se pencher sur l'évolution du système à l'étude sur une courte échelle de temps (Larsen-Freeman, 2015). À ce titre, la modélisation apportée par Larsen-Freeman (2015, p. 13) nous semble particulièrement éclairante. En étudiant les dynamiques motivationnelles comme systèmes dynamiques complexes, la chercheuse montre les périodes de stabilité sur du long terme et comment elles peuvent, en réalité, être constituées de fluctuations particulièrement dynamiques si l'on se penche sur une courte échelle de temps.

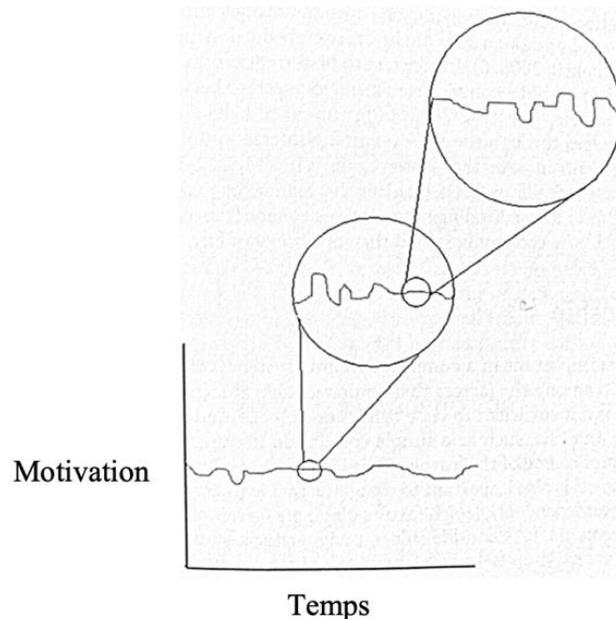


Figure 2 - Systèmes dynamiques complexes et échelles de temps (Larsen-Freeman, 2015)<sup>38</sup>

Comme le détaille Larsen-Freeman (2015, p. 13), en comparant la ligne du bas, soit le temps passé à apprendre une L2 en un semestre, puis la ligne du milieu, soit une semaine de ce semestre, et enfin la ligne du haut, soit un cours pendant ladite semaine, nous observons que chacune de ces courbes présente des périodes de stabilité relative et des périodes de fluctuations. Cette notion d'échelle de temps constitue, selon notre compréhension, une des caractéristiques majeures nous permettant de mieux comprendre la

<sup>38</sup> Autorisations de reproduction et de traduction obtenues par la maison d'édition.

pertinence de l'exploration de la VDC en L2 tel un état dynamique. En effet, alors que l'évolution de la ligne du bas permet de constater la présence de facteurs qui interagissent globalement avec la VDC sur du long terme, l'analyse de la ligne du haut engage une compréhension beaucoup plus fine et nuancée des facteurs individuels et situationnels et de leur rôle dans l'émergence d'états attracteurs et répulsifs. En d'autres termes, explorer la VDC sur des échelles de temps plus longues permet de déterminer le rôle de facteurs plus stables dans le temps, comme les traits de personnalité et la confiance en soi générale, alors qu'étudier la VDC sur des échelles de temps plus courtes engage une exploration des facteurs beaucoup plus évanescents et dépendants du contexte de communication spécifique, comme l'intérêt pour le sujet, la personne interlocutrice, mais aussi l'humeur (Syed *et al.*, 2021). Se pencher sur des échelles de temps beaucoup plus courtes permet donc de gagner en précision sur la compréhension de l'évolution de ces systèmes et de la manière avec lesquels ses différents facteurs peuvent soutenir, inhiber ou stabiliser, dans notre cas, la VDC en L2.

En somme, la théorie des systèmes dynamiques complexes nous permet de considérer à la fois la complexité et la dynamique des processus cognitifs et affectifs inhérents à chaque personne apprenante de L2, mais aussi l'interconnexion et l'interaction entre les différents facteurs individuels et situationnels pouvant générer l'émergence d'états attracteurs et répulsifs (Larsen-Freeman et Cameron, 2008). En se penchant sur la dynamique de ces systèmes sur des échelles de temps plus rapprochées, adopter cette théorie met en exergue le processus d'apprentissage de la L2, tel « un effort de chaque instant qui alimente constamment la condition suivante de manière cyclique et itérative »<sup>39</sup> (Li et Zheng, 2024, p. 69). En ce sens, les variations observées sont interprétées telles des marques de développement de la variable à l'étude (Larsen-Freeman et Cameron, 2008; Verspoor et de Bot, 2021; Verspoor *et al.*, 2021), ce qui permet également de considérer les personnes apprenantes de L2 tels des agents responsables et autonomes dans l'utilisation et l'apprentissage de la langue (Larsen-Freeman, 2015), notamment en raison de « l'autoorganisation de leurs ressources cognitives, affectives, interactionnelles, sociales, politiques, neuronales et sémiotiques »<sup>40</sup> (Li et Zheng, 2024, p. 69).

---

<sup>39</sup> Notre traduction de « language learning is a moment-to-moment effort that constantly feeds into the next condition in a cyclic and iterative fashion. »

<sup>40</sup> Notre traduction de « by self-organizing their cognitive, affective, interactional, social, political, neural and semiotic resources ».

#### 2.2.5.6 Définition de la VDC-dyn

MacIntyre et Legatto (2011) sont donc les premiers à explorer la présence de changements rapides et dynamiques de la VDC en L2 durant l'accomplissement de tâches communicatives. En adoptant une méthode idiodynamique (MacIntyre, 2012) auprès de six adultes apprenants de L2, les chercheurs observent que la VDC semble fonctionner tel un système interconnecté avec d'autres systèmes dynamiques complexes, comme l'anxiété langagière, et qu'elle s'autoorganise selon des états attracteurs et répulsifs. Aussi, cette première étude révèle la non-linéarité de la VDC ainsi que son caractère idiosyncrasique, puisqu'elle évolue de manière sensiblement différente d'une seconde à l'autre et chez chaque personne participante. Enfin, des cohérences notoires sont aussi observées dans les facteurs pouvant générer les changements dynamiques de la VDC sur une courte échelle de temps, comme les sujets de conversation et les défis liés à la recherche de vocabulaire en situation d'interaction. Ainsi, l'étude de MacIntyre et Legatto (2011) circonscrit le concept de VDC tel un système dynamique complexe et souligne la pertinence d'un examen de la complexité des phénomènes émotionnels, comme la VDC, selon une approche compréhensive nuancée des facteurs pouvant interagir avec son évolution. Dès lors, la VDC-dyn en L2 peut être entendue tel « un état d'esprit qui émerge des interactions entre de nombreux systèmes cognitifs, émotionnels, linguistiques et sociaux (pour n'en citer que quelques-uns) qui poussent une personne à se préparer à parler ou à s'en éloigner »<sup>41</sup> (Henry et MacIntyre, 2023, p. 17). Différents travaux sont, de ce fait, actuellement entrepris afin d'approfondir l'étude de la VDC comme état dynamique en interaction avec différentes situations d'apprentissage d'une L2 (p. ex., Dewaele et Pavelescu, 2021; Henry *et al.*, 2021; Khajavy *et al.*, 2021; MacIntyre et Gregersen, 2022; MacIntyre et Wang, 2021; Nematizadeh, 2021; Nematizadeh et Wood, 2019; Pawlak *et al.*, 2016).

#### 2.2.6 Facteurs en interaction avec la VDC-dyn

À partir de l'étude de MacIntyre et Legatto (2011) que nous venons de présenter, un tournant dynamique dans l'étude de la VDC en L2 a vu le jour afin d'approfondir la compréhension de l'organisation et de l'évolution dudit système et d'explorer les facteurs susceptibles d'entrer en interaction sur une plus courte échelle de temps.

---

<sup>41</sup> Notre traduction de « a state of mind that emerges from the interactions among many different cognitive, emotional, linguistic and social systems (to name a few) that push a person towards and pull them away from the readiness to talk ».

C'est le cas, par exemple, de l'étude menée par Pawlak *et al.* (2016) qui visait l'exploration des facteurs façonnant la VDC-dyn de 60 personnes polonaises apprenant l'anglais L2 de niveau avancé durant un cours de conversation, et ce, dans quatre groupes différents. À l'aide d'une méthodologie s'apparentant à la méthode idiodynamique, mais qui invite à une autoévaluation de la VDC toutes les cinq minutes au lieu d'une fois par seconde, les résultats témoignent, d'une part, du caractère dynamique de la VDC, principalement en raison d'interactions imprévisibles entre les facteurs contextuels et individuels, de manière différente dans chacun des groupes, et dont certaines « entraînent dans des interactions complexes, à plusieurs niveaux, et imprévisibles les unes avec les autres »<sup>42</sup> (Pawlak *et al.*, 2016, p. 668). D'autre part, les chercheurs observent des différences dans les fluctuations de la VDC, pouvant être attribuées à un large éventail de facteurs, comme le sujet, les types de tâches et l'horaire, à des facteurs liés à la personne enseignante, comme l'enthousiasme et les relations avec les personnes étudiantes, et à d'autres facteurs liés à la personne apprenante, comme la motivation, la compétence et la dynamique de groupe. Toutefois, le caractère idiosyncrasique des résultats obtenus n'a pas permis aux chercheurs de créer une modélisation globale des facteurs impliqués dans les fluctuations de la VDC-dyn au travers des quatre groupes.

Ensuite, relevons la recherche de Nematizadeh et Wood (2019), une étude pilote qui a précédé celle de Nematizadeh (2021). En examinant les interactions cognitives et affectives entre la VDC-dyn et l'aisance à l'oral en L2 de quatre personnes étudiantes d'origine iranienne au cours de tâches de production orale monologiques, à l'aide de la méthode idiodynamique, les chercheurs observent au travers des deux études des fluctuations continues au fur et à mesure que les événements de communication se déroulent, un constat qui serait en grande partie lié à « l'autosurveillance constante par les participants de la qualité de leur discours, y compris de l'aisance, ce qui impliquait principalement une interaction interconnectée entre les états affectifs, les ressources linguistiques et la capacité de traitement cognitif »<sup>43</sup> (Nematizadeh et Wood, 2019, p. 211). En d'autres termes, les auteurs soulignent, à l'instar des études présentées précédemment, la complexité, la dynamique et la non-linéarité de la VDC durant la tâche monologique proposée et, d'autre part, l'interaction affective et cognitive dynamique entre les deux concepts ainsi qu'une nature bidirectionnelle entre la VDC-dyn et l'aisance dans certaines situations. Aussi, la recherche

---

<sup>42</sup> Notre traduction de « entered into intricate, multi-level and unpredictable interactions with one another ».

<sup>43</sup> Notre traduction de « as a result of participants constantly self-monitoring their speech quality, including fluency, which involved principally an interconnected interaction between affective states, linguistic resources, and cognitive processing capacity. »

de Nematizadeh (2021) confirme la présence plus importante de cas où plus d'aisance génère une plus forte VDC et moins d'aisance crée une plus faible VDC en L2. En effet, en explorant la même question de recherche auprès de 20 personnes participantes iraniennes apprenant l'anglais L2, cette étude met en exergue l'importance et la pertinence de l'étude des états attracteurs et répulsifs dans la compréhension de l'interaction entre différents systèmes dynamiques complexes. En ce sens, après avoir identifié cesdits états attracteurs et répulsifs tant sur le plan de la VDC que sur le plan de l'aisance, « la VDC et l'aisance ont réagi de manière très similaire à la dynamique »<sup>44</sup> (Nematizadeh, 2021, p. 207). En d'autres termes, les états attracteurs évoquant la stabilité de la variable à l'étude et les états répulsifs, évoquant une instabilité significative, semblent s'aligner dans l'évolution des deux facteurs : lorsque la VDC est stable, l'aisance à l'oral semble l'être tout autant, et inversement, lorsque la VDC des personnes participantes est instable sur une courte période de temps, leur production orale perd en aisance.

Aussi, dans un contexte multilingue et toujours à l'aide de la méthode idiodynamique, Henry *et al.* (2021) ont exploré les fluctuations de la VDC-dyn auprès de personnes adultes apprenant le suédois, pour qui l'anglais et le suédois sont des langues secondes avec lesquelles elles peuvent interagir dans leur environnement communautaire. Il nous semble intéressant de relever que l'analyse de la dynamique de la VDC a permis, d'une part, de constater que la fréquence d'utilisation de l'anglais comme langue initiale de contact et de communication diminue sur une échelle de temps de plusieurs mois, alors que celle pour le suédois augmente. D'autre part, notons la présence d'un modèle co-évolutif pour les deux langues : à mesure que la VDC en suédois des personnes participantes augmente, celle en anglais diminue. Ainsi, bien que le multilinguisme semble plus complexe chez de nombreuses personnes apprenantes, l'étude de la VDC comme système dynamique complexe a permis à Henry et ses collaborateurs de mettre en lumière l'évolution précise du statut et de l'utilisation des langues selon le contexte d'utilisation, ainsi qu'un « processus dans lequel une langue de contact [ici, l'anglais] peut également perdre sa dominance »<sup>45</sup> (Henry *et al.*, 2021, p. 15).

Quant aux facteurs psychoaffectifs en lien avec la VDC-dyn en L2, l'étude de Khajavy *et al.* (2021) s'est penchée sur l'interaction entre la VDC, l'anxiété langagière et le plaisir langagier, *foreign language enjoyment*, à l'aide de la méthode d'échantillonnage d'expérience qui consiste à collecter des échantillons de vécu d'expériences individuelles en temps réel (Csikszentmihalyi, 1990) et ce, auprès de 38 personnes

---

<sup>44</sup> Notre traduction de « Interestingly, both WTC and fluency reacted very similarly to the dynamics ».

<sup>45</sup> Notre traduction de « a process where a contact language can similarly lose its dominance ».

étudiantes iraniennes apprenant l'anglais L2. Notons que dans l'exploration de la variabilité dans les corrélations mobiles menées, la VDC et le plaisir semblent corrélés de manière cohérente, forte et positive. Pour ce qui est de l'anxiété, les résultats obtenus témoignent toutefois de corrélations beaucoup plus variables, qui seraient dues au contexte d'apprentissage de l'étude qui était particulièrement « agréable » et favorable pour les personnes participantes.

Sur la même thématique, l'étude de Dewaele et Pavelescu (2021) explore la façon dont l'expérience d'apprentissage et les émotions de plaisir langagier et d'anxiété langagière, vécues par deux apprenantes roumaines ont façonné leur VDC en anglais L2. En recourant à une analyse d'une tâche écrite sur l'histoire de l'apprentissage des langues, trois entrevues semi-dirigées avec chaque participante et des observations de cours, les chercheurs ont analysé qualitativement le discours des participantes. Cela leur a permis d'identifier, au travers d'une analyse qualitative rétrodictive (Dörnyei, 2014), que leurs émotions et leur VDC durant l'expérience d'apprentissage étaient clairement liées dans un système hautement dynamique qui avait même débuté à se développer bien avant que la recherche ne démarre. Pour ce qui est des fluctuations des émotions de plaisir et de l'anxiété langagière explorées, les chercheurs constatent qu'elles ne se chevauchaient pas réellement durant l'expérience des deux participantes, mais plutôt qu'elles émergeaient, coexistaient, et fluctuaient en ayant des interactions dynamiques avec la VDC en anglais L2. En concluant leur recherche, les chercheurs associent les émotions vécues des participantes et leur rôle dans l'apprentissage à l'apparence d'une soupe qui peut sensiblement différer d'un cuisinier à l'autre, et à la manière avec laquelle celle-ci est expérimentée :

Les ingrédients, la préparation et le goût [de la soupe] peuvent être complètement différents, de même que la valeur nutritionnelle du produit final, mais personne ne nierait qu'il s'agit dans tous les cas d'une « soupe » et que son ingestion peut éteindre la soif et satisfaire la faim du mangeur, en fonction de son degré de soif et de faim.<sup>46</sup> (Dewaele et Pavelescu, 2021, p. 78)

En ce sens, cette citation met en relief la pertinence de l'étude des émotions et de la VDC de manière intra-individuelle, une exploration qui a notamment permis de comprendre avec nuances l'interaction entre les

---

<sup>46</sup> Notre traduction de « The ingredients, preparation and taste may differ completely, as well as the nutritional value of the end product, yet nobody would deny that they are all manifestations of 'soup' and that their ingestion could quench the thirst and satisfy the hunger of the eater, depending on how thirsty and famished that person is. »

émotions et la VDC en L2 ainsi que l'importance des premières expériences d'apprentissage et leur impact persistant dans la VDC des participantes.

En outre, relevons également l'étude de MacIntyre et Wang (2021) qui s'est penchée sur les façons dont l'interaction de facteurs individuels et situationnels durables peut stimuler ou inhiber la VDC-dyn en L2. À l'aide de la méthode idiodynamique, les chercheurs se sont appuyés sur le modèle pyramidal théorique de la VDC (MacIntyre *et al.*, 1998) présentée dans la partie 2.2.3 de ce chapitre pour interpréter les données. Cette étude a été menée de manière intra-individuelle en se penchant sur le vécu de trois personnes participantes, apprenantes d'anglais L2 de nationalités différentes, alors qu'elles décrivaient une photo qu'elles avaient choisie et qui avait une signification singulière pour chacune d'entre elles. Les résultats observés témoignent de l'importance des émotions vécues, comme l'anxiété langagière, et des intentions communicatives, comme les raisons poussant un individu à communiquer, étant en lien direct avec la trajectoire de la VDC-dyn au sein d'une situation communicative. À titre d'exemple, l'intention de communiquer se base sur des facteurs psychologiques et contextuels pertinents, à la fois immédiats, comme la confiance en soi à un moment donné, et distaux, comme les attitudes intergroupes ou bien la compétence communicative. Aussi, notons que les variations intra-individuelles observées mettent en exergue la dynamique et la singularité de chacune des personnes participantes : alors qu'une participante semblait davantage sensible aux émotions vécues au fur et à mesure des conversations, qu'un autre participant était particulièrement concentré et focalisé sur l'exécution de la tâche à réaliser, la dernière participante, malgré ses connaissances linguistiques limitées, présentait une VDC-dyn particulièrement élevée grâce aux encouragements de ses collègues.

Enfin, ajoutons à cette recension l'étude de MacIntyre et Gregersen (2022) qui apporte une fine compréhension de l'interaction entre la VDC et l'anxiété lorsqu'étudiée de manière dynamique. En effet, les chercheurs ont exploré l'interaction entre ces deux facteurs de manière intra-individuelle, en ayant recours à la méthode idiodynamique auprès de neuf personnes participantes de nationalités différentes. Les résultats obtenus permettent d'observer une relation entre la VDC et l'anxiété tout aussi dynamique et fluide : ces dernières sont toujours négativement corrélées. On constate toutefois sur une brève échelle de temps une interaction solide, mais très variable qui diffère selon le segment de conversation exploré.

D'une part, l'ensemble de ces résultats ne remet aucunement en question la pertinence et la véracité des recherches antérieures sur la VDC-trait ou la cohérence des modèles observés, mais permet de mettre en

lumière la souplesse et le développement singulier, complexe et idiosyncrasique de la manière avec laquelle la VDC-dyn évolue en interaction avec les émotions, les compétences perçues et le contexte communicationnel. D'autre part, ces études soulignent également la nécessité d'identifier les indicateurs ayant engagé la non-linéarité observée de la VDC-dyn afin de mieux comprendre les interactions mises à l'étude, au travers d'explorations intra-individuelles. En ce sens, nous relevons pour notre étude la pertinence de l'exploration des facteurs sous-jacents des états attracteurs et répulsifs permettant ainsi de caractériser l'évolution de la VDC-dyn, tout en demeurant sensible au vécu singulier de chaque individu.

### 2.2.7 Conclusion partielle et implications méthodologiques

Bien que de nombreuses facettes du concept de la VDC en L2 soient encore probablement à explorer, sa conceptualisation et sa manière de l'étudier ont considérablement évolué depuis le début des années 1990. Après avoir identifié qu'elle ne pouvait être analysée de la même façon qu'en L1 du fait d'être considérée tel un trait stable de l'individu (Burgoon, 1976), la VDC en L2 a été caractérisée comme un trait stable dont les influences sont multifactorielles (MacIntyre *et al.*, 1998). En d'autres mots, la VDC en L2 est considérée comme un trait stable de la personne apprenante, mais qui interagit également avec la situation de communication rencontrée. De cette prise en compte, MacIntyre et ses collaborateurs (1998) ont créé un modèle heuristique pyramidal représentant la VDC en L2 en lien avec une multitude de facteurs distaux et proximaux, ayant tous un impact direct ou indirect sur l'intention de communication et le comportement effectif en communication en L2 de la personne apprenante. Dès lors, de nombreuses études ont été menées afin d'identifier et de caractériser précisément les différentes relations causales entre l'ensemble des facteurs individuels, contextuels, psychologiques, éducatifs et linguistiques pouvant interagir avec la VDC-trait en L2.

Comme nous l'avons soulevé précédemment, ces premières étapes de conceptualisation se sont principalement penchées sur les relations causales entre la VDC-trait en L2 et ses différents facteurs individuels et contextuels. Cela a mené les chercheurs vers une exploration des associations possibles entre la VDC-trait en L2 et les facteurs liés, par exemple, à la personnalité des personnes apprenantes. Cela dit, certaines de ces études ont identifié des facteurs psychoaffectifs en lien avec l'apprentissage d'une L2 se révélant être des prédicteurs du comportement en communication des personnes apprenantes et donc, de leur VDC, tels que l'anxiété langagière et le sentiment de confiance en communication perçu (MacIntyre, 1994; MacIntyre et Charos, 1996; MacIntyre *et al.*, 1999).

Par ailleurs, bien que ces études quantitatives aient permis d'apporter un éclairage essentiel sur l'évolution de la VDC-trait en L2, un appel à l'utilisation de méthodologies mixtes a été lancé afin de prendre davantage en compte la VDC en temps réel et les aspects propres au contexte de communication (MacIntyre *et al.*, 1998). De ce fait, des études mixtes ont vu le jour afin d'approfondir la compréhension des mesures quantitatives effectuées avec un volet qualitatif (p. ex., Cao et Philp, 2006; Kang, 2005; Zarrinabadi, 2014). Cette initiative a permis de conclure que « les approches mixtes semblent intégrer les forces des approches quantitatives et qualitatives et produire des résultats généralisables qui révèlent également les influences situationnelles »<sup>47</sup> de la VDC-trait en L2 (Zarrinabadi et Tanbakooei, 2016, p. 40).

Depuis l'étude de Kang (2005) révélant un caractère dynamique à la conceptualisation de la VDC, des études ont commencé à se pencher sur ses fluctuations moment par moment, ainsi que sur les facteurs pouvant interagir avec ces dites fluctuations (p. ex., MacIntyre et Legatto, 2011). Dès lors, les études sur la VDC-dyn connaissent un essor récent et progressif dans la recherche, en l'analysant à travers la théorie des systèmes dynamiques complexes (p. ex., Dewaele et Pavelescu, 2021; MacIntyre et Wang, 2021) dont les propriétés fondamentales ont été associées aux fluctuations et à l'évolution de la VDC-dyn en L2 (MacIntyre et Legatto, 2011).

Enfin, la nature dynamique, complexe, imprévisible et idiosyncrasique des concepts comme la VDC-dyn en L2 implique de ne pas seulement mener une méthode de recherche mixte afin d'obtenir des données qualitatives permettant d'approfondir la compréhension des fluctuations moment par moment de la VDC-dyn. En effet, celle-ci implique aussi de mettre en place une recherche, tel que préconisé par van Dijk *et al.* (2011), qui soit à la fois longitudinale, dense, c'est-à-dire que la collecte de données doit inclure différents temps et points de mesure, intra-individuelle, c'est-à-dire qu'elle se penche davantage sur les personnes participantes spécifiquement plutôt que sur un groupe, et sur une courte échelle de temps afin d'explorer la dynamique des systèmes. Ce dernier point nous semble d'ailleurs éclairant afin de mieux distinguer l'étude de la VDC-trait de celle de la VDC-dyn. Précisons à cet effet que les études se penchant sur la VDC-dyn et celles sur la VDC-trait ne s'opposent pas, mais se complètent. En effet, ces deux perspectives permettent d'explorer la VDC en L2 dans le but d'obtenir un portrait plus heuristique du rôle de ses facteurs dans son évolution, tant sur du court terme, que sur du moyen et plus long termes (MacIntyre, 2020). Les interactions de la VDC-trait et de la VDC-dyn en interaction avec d'autres facteurs

---

<sup>47</sup> Notre traduction de « the mixed method approaches seems to integrate the strength of both quantitative and qualitative approaches and produces generalizeable results that reveal about the situational influences as well ».

affectifs, cognitifs et situationnels sont ainsi similaires, mais l'étude dynamique permet d'apporter plus de détails et de nuances dans les fluctuations dynamiques pouvant être explorées (MacIntyre et Gregersen, 2022).

À présent, après avoir défini la VDC en L2 et exposé l'évolution de sa théorisation, et considérant que l'objectif de notre recherche est d'explorer l'interaction entre la pratique du jeu dramatique et la VDC-dyn de personnes apprenantes de L2, la seconde partie de ce chapitre porte sur le jeu dramatique en contexte d'apprentissage d'une L2. Cette tâche pédagogique communicative est utilisée pour développer les interactions et la communication multimodale entre personnes participantes (p. ex., Aden, 2013, 2015; Kao et O'Neill, 1998; Piazzoli, 2011), principe essentiel des approches communicatives préconisées par le gouvernement du Québec pour les cours de francisation (Gouvernement du Québec, 2015).

### 2.3 Jeu dramatique pour l'apprentissage des langues secondes

Cette partie aborde le *jeu dramatique* comme tâche pédagogique en contexte d'apprentissage d'une L2. Considérant que ce concept vient du grec *drao*, signifiant « agir, faire accomplir », le jeu dramatique en contexte d'apprentissage d'une L2 peut être défini telle une tâche axée sur l'utilisation de techniques théâtrales orientées vers le processus d'apprentissage, conçues pour faire participer les élèves à l'apprentissage (McAvoy et O'Connor, 2022) et pour « explorer corporellement des fictions en lien avec des connaissances et des compétences langagières des programmes » (Aden, 2015, p. 4).

Dans le cadre de cette partie, après avoir brièvement contextualisé le jeu dramatique en didactique des langues sur le plan historique (2.3.1), puis après l'avoir défini comme tâche pédagogique pour les classes de L2 (2.3.2), nous présentons les principes essentiels et structurants des ateliers de jeu dramatique en éducation (2.3.3). Nous terminons par dresser et définir une liste de six aspects recensés à travers la littérature nous permettant de caractériser et préciser sa pratique pour les classes de L2 (2.3.4).

#### 2.3.1 Contextualisation historique

En didactique des L2, une communauté de chercheuses et de chercheurs s'est intéressée au jeu dramatique en salle de classe et à ses contributions pour l'apprentissage des L2 (p. ex., Aden, 2013, 2015; Clerc, 2013; Galante, 2018; Kao, 1994; Rollinat-Levasseur, 2013). On remarque cependant que ces pratiques sont utilisées depuis des siècles pour développer des apprentissages langagiers, comme c'était le cas dès l'Antiquité où les dialogues dramatiques permettaient un entraînement au maniement de la

langue. Ces pratiques se poursuivent au Moyen-Âge, notamment chez les jésuites, qui utilisent différentes techniques théâtrales comme moyen d'enseigner le latin et comme exercice de maîtrise de soi (Rollinat-Levasseur, 2013). Plus tard, au XV<sup>e</sup> siècle, des *commedia dell'Arte* itinérantes illustrent déjà le potentiel de l'art dramatique en L2 en utilisant un langage original pour le théâtre, basé sur une variété de langues telle que les dialectes de la Vallée du Pô, des expressions en latin, en espagnol ou encore en allemand (Fo, 1991).

Avant d'être didactisé dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des L2, le jeu dramatique est utilisé dans une variété de contextes et est décrit par de nombreuses personnes formatrices, issues de contextes de pratiques différents et de régions diverses, comme en France et au Québec. On retrouve d'abord les premiers écrits de Chancerel (1936) sur l'utilisation de jeux dramatiques en contexte de loisirs auprès de jeunes enfants scouts. Ensuite, de nombreux ouvrages ont permis d'explorer le potentiel de sa pratique, afin d'ancrer le jeu dramatique dans une visée éducative (p. ex., Beauchamp, 1984; Page, 1995; Ryngaert, 1977, 2010), dans une visée professionnelle pour la formation d'acteurs et d'actrices (p. ex., Brook, 1963; Copeau, 1919, 1924; Spolin, 1963; Stanislavski, 1936), ou encore d'inclusion sociale (p. ex., Cabet et Lallias, 1984; Plouffe, 2011). On observe, à ce titre, la naissance de formations de personnes enseignantes de l'art dramatique, comme c'est le cas au Québec, où l'exploration et l'exploitation du jeu dramatique sont jumelées à l'acquisition de notions théoriques (Chaîné et Marceau, 2014). En somme, les visées de la pratique du jeu dramatique sont très larges en raison de son utilisation dans une variété de contextes, mais elle demeure, dans son essence, un médium d'exploration de l'utilisation du corps et de l'être dans sa globalité, à l'intérieur d'un espace créé afin de pouvoir s'exprimer avec autrui *in situ* (Maréchal, 1993; Ryngaert, 1977).

Ceci étant dit, la didactisation des L2 au cours du XX<sup>ème</sup> siècle ne cherche pas à mettre en relation le langage corporel et émotionnel avec le langage verbal. Restées marginales, ces pédagogies sont écartées face aux attentes du cognitivisme et des institutions qui inscrivent leurs besoins en matière de formation en L2 dans une évaluation plus quantitative des compétences langagières à acquérir (Aden, 2015). Néanmoins, à partir des années 1970, étant donné que certaines approches pédagogiques inspirées du béhaviorisme dont les principes recommandent une répétition des éléments linguistiques et comportementaux à adopter afin d'acquérir les nouveaux contenus, le recours à l'art dramatique, principalement sous la forme de répétitions d'actes de parole, est apparu dans le but de développer la compétence communicative en L2 (Cahnmann-Taylor et McGovern, 2021). Au XXI<sup>e</sup> siècle, la communauté éducative est dorénavant invitée à conjuguer l'intégration de l'art dramatique aux compétences langagières en L2, afin d'acquérir des

compétences sociocognitives (Aden, 2015). Le jeu dramatique en contexte d'apprentissage des L2 est ainsi devenu un domaine de recherche à part entière, comme le souligne un nombre croissant d'études et ouvrages explorant ses différents apports dans ce contexte spécifique d'apprentissage (p. ex., Aden, 2013, 2015; Armand *et al.*, 2013; Coleman, 2005; Galante, 2018; Hameau, 2022; Kao et O'Neill, 1998; Piazzoli, 2018).

En ce qui concerne plus concrètement les approches issues de l'art dramatique et qui incluent le jeu dramatique dans les classes de L2, on note, ici aussi, des pratiques qui ont évolué de pair avec les approches pédagogiques pensées pour enseigner les L2. De ce fait, différentes formes pour démocratiser sa pratique dans les classes de L2 ont vu le jour en raison, notamment, de s'être spécifiquement adapté aux objectifs pédagogiques de différents contextes d'apprentissage de la L2 dans lequel elle s'inscrivait (McGovern, 2017; Piazzoli, 2018). En conséquence, la communauté de chercheuses et de chercheurs s'intéressant à ce domaine observe un manque de clarification, à la fois terminologique, mais aussi d'usage, du jeu dramatique pour les classes de L2 (p. ex., Belliveau et Kim, 2013; Galante, 2018; McGovern, 2017). La prochaine partie a donc pour objectif de contribuer à la clarification du paradigme dans lequel cette recherche s'inscrit.

### 2.3.2 Jeu dramatique comme tâche pédagogique en L2

Dans le cadre de notre recherche, le jeu dramatique est entendu comme une tâche pédagogique communicative. Le concept de *tâche pédagogique communicative* est ici compris tel « un exemple de travail scolaire qui implique les personnes apprenantes dans la compréhension, la manipulation, la production ou l'interaction dans la langue cible tandis que leur attention est principalement focalisée sur le sens plutôt que sur la forme »<sup>48</sup> (Nunan, 1989, p. 10). Ce travail effectué requiert de l'intrant, sollicite des processus cognitifs et vise à utiliser la L2 de manière authentique tout en ciblant des éléments linguistiques en amont (Samuda et Bygate, 2008).

Dans cette partie, nous explicitons, d'une part, le paradigme linguistique communicatif dans lequel nous inscrivons notre recherche. D'autre part, nous définissons les termes *pratique* et *jeu dramatique*, et

---

<sup>48</sup> Notre traduction de « A task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. »

poursuivons par mettre en perspective l'utilisation du jeu dramatique selon les approches pédagogiques actuelles pensées pour l'apprentissage des L2, et présentons avec plus de détails certaines d'entre elles.

### 2.3.2.1 Paradigme linguistique et communicatif

Dans le cadre de cette recherche doctorale, recourir à la pratique du jeu dramatique s'ancre dans les fondements du paradigme linguistique et communicatif, issu de la perspective socioculturelle et socioconstructiviste de l'apprentissage (Vygotsky, 1933, 1978). Différente d'une vision positiviste de l'acquisition des connaissances, la théorie socioculturelle de l'apprentissage (Vygotsky, 1933, 1978), soutient l'idée selon laquelle les personnes apprenantes coconstruisent le sens des nouveaux contenus à acquérir, et ce, au travers d'activités collaboratives, jusqu'à ce qu'ils internalisent la nouvelle connaissance ou compétence au sein même de leur propre conscience individuelle (Lantolf et Thorne, 2006). De cette manière, « l'apprentissage réussi implique le passage d'une activité intermentale-collaborative à une activité intramentale-autonome »<sup>49</sup> (Mitchell *et al.*, 2019, p. 288). Ce processus nécessite un phénomène de médiation, soit un dialogue entre la personne apprenante et ses pairs afin de la mener vers de nouveaux apprentissages, qui lui sont accessibles et qu'elle franchit étape par étape. Cette perspective met l'accent sur le potentiel des activités collaboratives, entre pairs et enseignantes, enseignants, mais aussi sur le potentiel des personnes apprenantes, perçus telles des agentes actives et autonomes de leur propre développement.

Par ailleurs, précisons qu'à la suite des perspectives innéistes et cognitivistes de l'apprentissage particulièrement reconnues au XX<sup>ème</sup> siècle, il semble aujourd'hui clair que les différentes voies d'apprentissage résultent effectivement d'une combinaison des ressources cognitives de la personne apprenante, mais ces dernières ne constituent pas les uniques canaux utilisés et nécessaires à la construction de connaissances et à la communication interpersonnelle. En effet, les émotions ainsi que le corps tout entier exercent des fonctions tout aussi essentielles pour apprendre et communiquer. Une large documentation existe à cet effet de nos jours, témoignant de l'importance du rôle des émotions dans le gouvernement de nos ressources cognitives, comme l'attention (p. ex., Ledoux, 1997; Damasio, 2012; Zuniga et Simard, 2022). Ces dernières ont un impact non négligeable sur la qualité et le développement de nos apprentissages. Comme le souligne la neuroscientifique Immordino-Yang (2016, p. 21) :

---

<sup>49</sup> Notre traduction de « successful learning involves a shift from collaborative intermental activity to autonomous intramental activity ».

Comprendre les émotions, c'est aussi (et peut-être même davantage) s'intéresser au *sens* que les élèves donnent à leur vie, c'est-à-dire à la manière dont les élèves et les enseignants vivent ou ressentent leurs régions émotionnelles et à la façon dont leurs sentiments orientent leurs pensées et leur comportement, consciemment ou non. Les émotions ne sont pas des ajouts distincts des compétences cognitives ; au contraire, les émotions, telles que l'intérêt, l'anxiété, la frustration, l'excitation ou le sentiment d'émerveillement face à la beauté, deviennent une dimension de la compétence elle-même.<sup>50</sup>

Cette considération nous permet de souligner que la communication interpersonnelle et l'apprentissage de la communication orale en L2 sont des éléments intimement liés aux émotions ainsi qu'aux sensations corporelles et à la gestuelle. Ces dernières sont donc à prendre en compte lorsque l'on se penche à la fois, sur les phénomènes propres à la communication interpersonnelle, mais aussi sur les mécanismes de construction du sens par des personnes apprenantes de L2. À l'instar de Piazzoli (2018), l'utilisation du jeu dramatique s'inscrit, dans cette recherche doctorale, au sein d'une pédagogie incarnée de l'apprentissage, *embodied pedagogy*, car nous considérons la jointure du corps et de l'esprit tel « un acte physique et mental de construction de la connaissance »<sup>51</sup> (Nguyen et Larson, 2015, p. 332). À travers ces considérations, la parole reste un moyen de médiation afin de coconstruire le sens, mais la gestuelle constitue, elle aussi, une facette essentielle de ce processus de construction.

En d'autres termes, la présence physique, la posture, la voix, le corps ou encore le silence constituent des aspects utiles afin d'être en mesure de coconstruire et de négocier le sens en L2, ce qui permet de « donner un aperçu du processus d'acquisition des personnes apprenantes, en fonction du type de gestes qu'ils effectuent »<sup>52</sup> (Piazzoli, 2018, p. 29). Ainsi, dans le cadre de cette recherche doctorale, le jeu dramatique s'inscrit dans une perspective de multilittératie, où les modes gestuel, spatial, visuel, tactile, audio font partie intégrante de la communication en L2, au même titre que la négociation de sens (voir Gass, 1997; Long, 1983a, 1983b, 1985) et la mise en mots, *languaging* (voir Swain, 2006, 2010; Swain et Watanabe,

---

<sup>50</sup> Notre traduction de « Understanding the role of emotions in learning goes far beyond recognizing the emotion a student is having about a situation in order to design learning environments that strategically manipulate students' reactions. [...] Instead, understanding emotions is also (and perhaps even more critically) about the meaning that students are making – that is, the ways in which students and teachers are experiencing or feeling their emotional regions and how their feelings steer thoughts and behaviour, consciously or not. Emotions are not add-ons that are distinct from cognitive skills. Instead emotions, such as interest, anxiety, frustration, excitement, or a sense of awe in beholding beauty, become a dimension of the skill itself. »

<sup>51</sup> Notre traduction de « in a physical and mental act of knowledge construction ».

<sup>52</sup> Notre traduction de « can offer an insight into the learners' acquisition process, according to the type of gesturing they engage in. »

2012; Vygotsky, 1978, 1997), des « processus de création de sens et d'élaboration de connaissances et d'expériences par le biais du langage »<sup>53</sup> (Swain, 2006, p. 98).

### 2.3.2.2 Définition de la pratique du jeu dramatique en L2

Dans le cadre de cette recherche doctorale, considérant que nous abordons le jeu dramatique en l'incluant avec le terme *pratique*, il nous semble donc nécessaire de circonscrire le concept de *pratique du jeu dramatique* pour les salles de classe de L2. Le constat émis par Piazzoli (2018, p. 12) nous paraît, à ce titre, particulièrement pertinent. En effet, la chercheuse remarque, en s'inspirant des travaux de Lutzker (2016), que les approches pédagogiques pensées pour les classes de L2 engagent les personnes apprenantes dans un *entraînement* de la L2, dans le sens de *training*, afin d'acquérir du vocabulaire et de la grammaire en vue d'un possible examen. Toutefois, cela impliquerait que la démarche pédagogique est uniquement pensée dans le but d'atteindre des objectifs spécifiques linguistiques, culturels, sociolinguistiques et pragmatiques. Or, le concept de *pratique*, dans le sens de *practice*, ne comprend pas simplement l'accomplissement de l'objectif en soi, mais bien le temps et les efforts investis afin d'atteindre cet objectif, car « la pratique a besoin de temps, et c'est ce temps qui nous transforme »<sup>54</sup> (Piazzoli, 2018, p. 12). Dans le cadre de notre recherche, la *pratique* du jeu dramatique est donc entendue comme un *processus* dont l'accent est mis sur l'expérience elle-même et sur ce qui résulte de cette expérience, plutôt que sur l'accomplissement d'objectifs prédéterminés et à atteindre. Ensuite, si l'accent est porté sur l'expérience du jeu dramatique en elle-même, la prochaine partie vise alors à circonscrire le concept de *jeu dramatique* en fonction des différentes approches pensées et liées aux pratiques théâtrales pour les classes de L2. Comme nous l'avons dit ci-dessus, même si la communauté de chercheuses et de chercheurs en L2 s'intéresse aux approches incluant le jeu dramatique, un manque de clarification, à la fois terminologique, mais aussi d'usage, des pratiques découlant de l'art dramatique pour les classes de L2 est observé (Belliveau et Kim, 2013; Galante, 2018; McGovern, 2017).

Afin de définir ce concept dans le cadre de notre recherche, Motos (2018) propose une catégorisation des différentes pratiques possibles et tâches qui découlent de l'art dramatique en contexte d'éducation, selon trois continuums. D'abord, le chercheur situe les tâches proposées selon les objectifs recherchés en lien avec la pratique choisie, soit si elles tendent vers la réalisation d'un produit final ou si l'accent est mis sur

---

<sup>53</sup> Notre traduction de « process of making meaning and shaping knowledge and experience through language ».

<sup>54</sup> Notre traduction de « Practice takes time, and this time changes us. »

le processus d'apprentissage. Ensuite, un second continuum caractérise les tâches selon la participation ou la non-participation des personnes apprenantes ou du public, et enfin un dernier axe identifie le contexte et les objectifs ciblés par la pratique, soit dans le cadre d'un jeu ou d'une performance. La théorisation effectuée situe le *jeu dramatique* à travers ces trois continuums (Motos, 2018). Cela nous mène donc à l'élaboration d'une définition du concept de *jeu dramatique en contexte d'apprentissage d'une L2*, qui sera entendu de la manière suivante :

Le jeu dramatique est une tâche communicative verbale et non verbale, faisant partie des pratiques variées découlant de l'art dramatique. Celui-ci s'insère au sein d'un processus, sous la forme d'échauffements et/ou d'improvisations, incluant une participation active des personnes apprenantes de L2, sans pour autant les engager dans une performance théâtrale.

Ajoutons également qu'une des richesses du jeu dramatique en L2 réside dans le fait que ses principes fondamentaux sont en étroite cohérence avec un ensemble de préconisations propres aux approches pédagogiques actuelles liées à l'enseignement et l'apprentissage d'une L2, comme la perspective actionnelle et l'enseignement des langues basé sur les tâches (Long, 2015; Willis, 1996). En effet, en plus de proposer des consignes plus focalisées sur le sens du message que sur la forme linguistique, le jeu dramatique engage une authenticité à la fois interactionnelle et situationnelle entre personnes apprenantes (Carson, 2012), un principe fondamental des pédagogies actuelles (Ellis, 2003; Long, 2015). En d'autres termes, des principes comme l'intérêt des personnes apprenantes placé au cœur de l'espace de jeu et des décisions, l'accent mis sur le sens plutôt que sur la forme, la proposition de contextes de communication qui permettent des interactions authentiques au travers de situations pouvant s'apparenter à la vie réelle, sont tout autant de principes communs au jeu dramatique et aux pédagogies actuelles qui nous semblent justifier sa pertinence pour l'apprentissage, notamment, de la compétence communicative en L2 (Carson, 2012).

À présent, si l'on regarde concrètement comment la pratique du jeu dramatique se structure au sein d'un cours de L2, nous pouvons d'abord souligner ce lent processus d'apprentissage qui le caractérise. Dans un premier temps, elle s'aborde par des échauffements, soit des activités permettant de familiariser les personnes apprenantes les unes avec les autres, d'inspirer confiance et de les aider à se préparer à l'activité principale à venir dans une atmosphère non menaçante, par le biais de jeux, de chansons, d'images (Sağlamel et Kayaoğlu, 2013). Ensuite, sa pratique recourt essentiellement à des improvisations,

soit « la création d'une situation dans laquelle les personnages parlent spontanément »<sup>55</sup> (McCaslin, 2000, p. 106). Pour ce type de consignes, la personne enseignante et/ou médiatrice d'art dramatique propose des consignes ouvertes afin d'accompagner la personne apprenante dans l'accomplissement de la tâche, sans que celle-ci soit intimidante. Le développement de la spontanéité en L2 est l'aspect ciblé, plutôt que la mémorisation, afin d'amener les personnes apprenantes à demeurer authentiques tout en développant des stratégies pertinentes pour communiquer. Enfin, à l'instar des échauffements, les improvisations s'inspirent d'éléments déclencheurs variés, c'est-à-dire de situations, d'objets, de costumes, de personnages, d'histoires, ainsi que de la durée de vie d'une personne ou d'indices (Wessels, 1987).

À titre de synthèse, le jeu dramatique est donc une tâche pédagogique communicative pouvant se traduire sous des formes variées et viser différents objectifs de développement de connaissances et de compétences. Ses principes étant en étroite cohérence avec les approches pédagogiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage des L2, sa pratique semble pertinente au regard de l'authenticité situationnelle et interactionnelle engagée par les consignes proposées. Enfin, le jeu dramatique peut être utilisé au sein de processus d'apprentissage différents, en s'adaptant au contexte spécifique de la pratique. À cet effet, les travaux de théorisation de Belliveau et Kim (2013), McGovern (2017) et Paul (2015) nous permettent de recenser trois approches recourant au jeu dramatique au sein des salles de classe en L2. Ces approches étant dissociables, parfois complémentaires en fonction des objectifs pédagogiques fixés, nous recensons et présentons brièvement trois approches ci-dessous, soit les *jeux et improvisations*, la *représentation théâtrale* et le *process drama*.

### 2.3.2.3 Approches pédagogiques utilisant le jeu dramatique en L2

D'abord, une première approche utilisant le jeu dramatique en classe de L2 consiste à faire appel à une gamme de *jeux et improvisations* dans le but de développer différentes habiletés langagières et sociales, sans pour autant avoir pour objectif d'engager les personnes participantes dans une représentation théâtrale ou une performance devant un auditoire. La recension des différentes activités pensées pour la classe de L2 sont principalement inspirées des jeux créés par Spolin (1963, 1986) et Boal (1978), ces derniers comportant le plus souvent une composante dramatique (O'Toole et Dunn, 2020). Bien que ces jeux et improvisations pensés par Spolin aient pour objectif initial de former au jeu d'acteur et d'actrice sur un plan professionnel, et ceux de Boal d'amener à l'émancipation sur les plans social, intellectuel et

---

<sup>55</sup> Notre traduction de « the creation of a situation in which characters speak spontaneously ».

politique face aux oppressions menées par des régimes politiques en place, cesdits jeux et improvisations constituent aujourd'hui les activités les plus citées dans la littérature en L2, sans pour autant appartenir à un cadre conceptuel spécifique (McGovern, 2017). Nous pouvons toutefois les situer, à l'instar de Schewe (2013), dans les formes inspirées de pratiques théâtrales à petite échelle, soit des activités proposées « dans le cadre d'une seule classe ou d'une unité d'enseignement plus courte (environ trois à cinq cours) »<sup>56</sup> (Schewe, 2013, p. 12).

Par ailleurs, les objectifs visés par la mise en place de jeux et improvisations rejoignent ceux visés par l'approche communicative en classe de L2 (Paul, 2015). À titre d'exemple, ces jeux peuvent être utilisés dans le cadre de l'échauffement d'un atelier ou encore de répétitions en vue d'une représentation théâtrale. Leur application au sein de la salle de classe visent ainsi des objectifs variés comme, par exemple, créer une transition entre la vie réelle et l'espace de jeu, atteindre l'humeur et le niveau d'énergie appropriés des personnes participantes, aider à mettre en pratique les règles de base du travail théâtral selon les âges (p. ex., s'installer rapidement en groupe, accepter de faire semblant ensemble), ou encore rattacher l'atelier à une thématique afin de fournir à la fois une référence et un moyen d'entrer dans le contenu de l'atelier avec plus de cohérence. De nombreuses ressources ont ainsi été créées dans le but d'accompagner la communauté enseignante et éducative en fonction des différents contextes d'enseignement rencontrés et des objectifs pédagogiques visés (p. ex., Cahnmann-Taylor et McGovern, 2021; Whiteson, 1998; Winston, 2012).

Ensuite, la seconde approche identifiée consiste à articuler la séquence pédagogique en fonction d'une *représentation théâtrale* en fin de séquence pédagogique (Via, 1972, 1976). Identifiée comme faisant partie des pratiques théâtrales à longue échelle en raison du cadre de l'activité quotidienne imposée qui s'étend au-delà de la salle de classe (Schewe, 2013), cette approche amène les personnes apprenantes à préparer une mise en scène basée sur un script ou un texte, possiblement issu de la littérature dramaturgique, devant un auditoire (Via, 1972). Engager les personnes apprenantes dans un projet leur demandant de performer en L2 à travers une représentation théâtrale peut aborder différents objectifs pédagogiques. À titre d'exemple, lorsque le jeu dramatique est utilisé en vue de réaliser une représentation théâtrale devant un auditoire, Via (1972, 1976) constate qu'en enseignant l'anglais comme L2 au Japon, au travers de répétitions afin de se préparer pour une représentation finale, celle-ci permet

---

<sup>56</sup> Notre traduction de « within the framework of a single class or a shorter teaching unit (approx. 3 – 5 classes) ».

de viser des objectifs tant sur le développement de la L2 que sur le rapport émotionnel des personnes apprenantes avec la langue cible. L'auteur observe que ces techniques, semblables à celles permettant de travailler le jeu d'acteur, les ont aidées à réinvestir leurs connaissances acquises en L2 et à se sentir plus confiants lorsqu'il s'agissait de produire à l'oral en L2 (Via, 1972, 1976).

Enfin, la troisième approche recensée est celle du *process drama*, une approche identifiée comme pouvant prendre la forme de pratiques théâtrales à petite échelle (Schewe, 2013). Celle-ci a été théorisée par différentes chercheuses et chercheurs (Haseman, 1991; O'Neill, 1995; O'Toole, 1992; O'Toole et Dunn, 2020) et l'on peut également la retrouver dans la littérature sous les termes *educational drama* et *drama in education* (Kao et O'Neill, 1998; Piazzoli, 2018). Elle inclut, elle aussi, des tâches de jeu dramatique au sein du processus plus large qu'elle engage avec, par et pour les personnes apprenantes. Cette dernière est née des expériences en théâtre de Dorothy Heathcote (1984) qui considère la pratique du jeu dramatique tel un processus développant la compréhension et l'apprentissage de nouveaux contenus. Le *process drama* est ainsi caractérisé comme une forme improvisée associée à l'art dramatique dans l'éducation et se diffère sensiblement des approches conventionnelles du théâtre sur scène ou de la performance formelle scénarisée (Kao, 1994), car l'accent est mis sur l'immédiateté et la spontanéité des activités improvisées (Kao et O'Neill, 1998). Le terme *process drama* a été conceptualisé notamment par O'Toole (1992) et Haseman (1991) qui définissent cette approche de la manière suivante :

Le *process drama* est une forme improvisée de théâtre dans laquelle vous construisez une histoire dramatique cohérente avec vous-mêmes comme personnage de cette histoire. C'est un moyen puissant d'explorer, par l'expérience, tous les éléments du théâtre. Cette approche fait entrer l'esprit, le corps, les émotions, l'imagination et les souvenirs dans la classe pour façonner et approfondir votre apprentissage. (2017, p. viii)<sup>57</sup>

Celle-ci vise différents objectifs, comme le développement de la compréhension des personnes apprenantes elles-mêmes et du monde dans lequel elles évoluent (Kao et O'Neill, 1998). Cette approche crée les conditions pour susciter une communication spontanée entre personnes participantes (Piazzoli, 2011), ce qui met un accent spécifique sur « l'expérience elle-même et la réflexion qu'elle peut susciter »<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Notre traduction de « Process drama is an improvised form of drama in which you construct a coherent dramatic story with yourselves as the character in that story. It is a powerful way to explore, through experience, all of the elements of drama. This approach brings mind, body, emotions, imagination and memories into the classroom to shape and deepen your learning. ».

<sup>58</sup> Notre traduction de « the experience itself and the reflection that it can generate ».

(Kao et O'Neill, 1998, p. 12). À travers l'exploration de contextes dramatiques significatifs, ce sont les personnes participantes elles-mêmes qui initient, verbalement et non verbalement, des situations leur permettant de mettre en pratique la langue cible (Kao, 1994). Cet aspect rend leur investissement essentiel au bon fonctionnement des ateliers, en ayant pour rôle d'initier les situations et conversations, d'être à l'écoute des différentes personnes participantes et de créer une interaction qui soit cohérente pour les personnes interlocutrices (Heathcote, 1984; O'Neill et Lambert, 1982).

Ainsi, tel que nous l'avons présenté ci-dessus, ces trois approches recourent au jeu dramatique en classe de L2, notamment en Europe et aux États-Unis, en visant des objectifs différents, tout en ayant la capacité d'être intégrées aux classes de L2 comme soutien aux approches pédagogiques déjà mises en place. Afin d'en constater les effets sur l'apprentissage et possiblement sur la VDC en L2, la partie suivante vise à présenter les constats émis sur le développement des compétences orales en L2.

#### 2.3.2.4 Jeu dramatique et développement des compétences orales en L2

Considérant que nous nous intéressons à la VDC en L2, certaines études ont attiré notre attention, car elles mettent en lumière le caractère communicatif soutenu par la pratique du jeu dramatique et la pertinence de cette tâche pédagogique lorsqu'il s'agit de développer des compétences à l'oral en L2. Bien qu'un nombre important d'études s'est penché sur le développement de la production orale en L2 (p. ex., Coleman, 2005; Galante et Thomson, 2017; Gill, 2013a; Stinson et Freebody, 2006), notons toutefois que ce n'est pas le cas pour ce qui est du développement de la compréhension de l'oral en L2. En effet, même si le jeu dramatique implique une écoute active (Araki et Raphael, 2018), puisqu'il s'agit de pouvoir « écouter continuellement, attendre, être très réceptif à tout ce qui se passe à l'extérieur et à l'intérieur, afin de répondre de manière fluide et créative »<sup>59</sup> (Lutzker, 2007, p. 183), notamment en situation d'improvisation, nous recensons une unique étude s'étant spécifiquement penchée sur la compréhension orale en contexte de pratique du jeu dramatique, mais il s'agissait d'un contexte d'enseignement du français L1 (Thomson et Rubin, 1996).

Pour ce qui est du développement de la production orale en L2 à travers le jeu dramatique, l'étude de Kao (1994) est l'une des premières études dans le domaine de l'apprentissage des L2 ayant eu recours à cette pratique. Dès cette première recherche qualitative, on constate que les personnes participantes

---

<sup>59</sup> Notre traduction de « continually listening, waiting, being acutely receptive to everything that is occurring both outside and within, in order to respond fluidly and creatively ».

apprennent implicitement à gérer les tours de parole en L2, à débiter des interactions à l'intérieur du groupe et avec l'enseignant et à trouver des opportunités à l'oral afin de réinvestir les connaissances développées dans le cadre des cours de L2.

En outre, Gill (2013a), en cherchant à identifier les effets du jeu dramatique sur la production orale en anglais L2, compare les effets d'une approche entièrement composée de leçons communicatives non basées sur le jeu dramatique, avec ceux d'une approche uniquement basée sur des ateliers de jeu dramatique. Le chercheur observe une augmentation notable de la qualité de la production orale en anglais L2 à la fin des 12 semaines d'expérimentation, notamment en matière d'élaboration de phrases plus longues et plus complexes, dans un anglais communicatif. Il a par ailleurs été noté que pendant et après les ateliers de jeu dramatique, l'ensemble des échanges formels et informels à l'oral s'effectuait en anglais L2, ce qui n'était pas le cas durant les semaines sans théâtre. Le chercheur justifie cette remarque en précisant que les personnes participantes semblaient moins inquiètes de perdre la face, du fait d'être « moins conscientes de parler avec excitation, à voix haute ou en utilisant des gestes plus grands »<sup>60</sup> (Gill, 2013a, p. 35). En ce qui concerne les effets du jeu dramatique sur la communication interpersonnelle à l'oral en L2, Coleman (2005) et Stinson et Freebody (2006) constatent des apports similaires dans les compétences en communication verbale et non verbale, dans le sens où les différentes administrations des tests quantitatifs ont révélé des corrélations significatives entre la pratique du jeu dramatique, la gestion de l'anxiété langagière, l'appréhension à communiquer, la modulation de la voix en L2 ainsi que la prononciation phonétique.

Enfin, Galante et Thomson (2017) se sont penchées sur l'interaction entre la pratique du jeu dramatique et trois composantes permettant de caractériser la qualité d'une production orale en L2, soit l'aisance, la compréhensibilité et l'accentuation, en comparant une approche basée sur le jeu dramatique avec une autre dite plus « traditionnelle ». Leurs résultats témoignent d'une corrélation significative entre le jeu dramatique et l'aisance à l'oral, dans le sens où les activités proposées, notamment de compétition entre participants, créent un renforcement du discours, ce qui permet un transfert vers une production orale beaucoup plus fluide. Sur ce point, les chercheuses ajoutent que la répétition de la tâche est un aspect non négligeable qui se retrouve dans les approches basées sur le jeu dramatique et qui permet principalement aux personnes apprenantes de développer des stratégies afin de rendre leurs discours plus

---

<sup>60</sup> Notre traduction de « they were less conscious about speaking excitedly, loudly or using larger gestures. »

fluides en L2. Des aspects tels que le fait de devoir performer en temps réel et que ces tâches soient axées sur le sens, constituent des éléments faisant partie d'un enseignement explicite dû à l'utilisation du jeu dramatique et pouvant « conduire à des gains significativement plus importants en matière d'aisance à l'oral par rapport aux approches purement communicatives »<sup>61</sup> (Galante et Thomson, 2017, p. 19).

Les différentes études ci-dessus soulignent donc la manière avec laquelle le recours au jeu dramatique peut constituer un accompagnement vers le développement des compétences en communication orale en L2. Des objectifs comme le développement de la prononciation (Gill, 2013a) ou encore de l'aisance (Galante et Thomson, 2017) deviennent atteignables par l'entremise de tâches favorisant la répétition ou encore la compétition entre personnes apprenantes dans le cadre ludique créé par le jeu dramatique. On remarque par ailleurs une meilleure qualité des interactions orales en raison, par exemple, d'une meilleure gestion des tours de parole (Kao, 1994). À ces aspects observés, s'ajoute une meilleure perception de ses propres compétences à l'oral en L2 (Gill, 2013a; Kao, 1994), ce qui crée une quantité plus importante d'échanges effectifs à l'oral en L2, plutôt qu'en L1 (Gill, 2013a).

### 2.3.3 Principes des ateliers de jeu dramatique

Afin de mieux comprendre le contexte dans lequel ces tâches de jeu dramatique s'inscrivent, nous présentons les principes nous permettant de mieux définir les ateliers mêmes de jeu dramatique sur lesquels la conception des ateliers pour notre recherche s'appuie<sup>62</sup>.

#### 2.3.3.1 Articulation des ateliers en trois phases

Il existe une structure commune et consensuelle à chaque atelier de jeu dramatique, en situant les tâches pédagogiques proposées selon trois phases distinctes : 1) Phase d'initiation, 2) Phase expérientielle, 3) Phase réflexive. Cette structure est largement reprise dans différents contextes. O'Toole et Dunn (2020), ou encore l'équipe de recherche ERIT de Montréal (Rousseau *et al.*, 2013), les présentent de manière claire et concise dans un contexte de classe de L2. Néanmoins, précisons que la richesse de la pratique du jeu dramatique réside dans le fait que les tâches pensées peuvent s'articuler en fonction des objectifs visés par la personne enseignante et selon les besoins langagiers du public ciblé. Cela implique donc que la

---

<sup>61</sup> Notre traduction de « can lead to significantly larger gains in oral fluency relative to purely communicative approaches ».

<sup>62</sup> Une synthèse de la séquence des ateliers effectués dans le cadre de notre recherche est disponible en Annexe A de la thèse.

structure présentée ci-dessous, et utilisée pour notre recherche, n'est pas nécessairement utilisée dans l'ensemble des contextes d'enseignement en L2 dépendamment des objectifs visés. Notons toutefois que la flexibilité de la structure proposée permet de s'adapter à différents contextes en proposant des tâches qui soient axées sur l'intérêt et les objectifs visés pour le public cible, autant auprès d'élèves adolescents que d'adultes.

La première phase, soit la *phase d'initiation*, est une phase de transition entre la vie réelle et l'espace instauré pour la pratique du jeu dramatique. Cette phase crée une ambiance détendue, agréable, afin de casser la glace et de rentrer progressivement dans cet espace de jeu. En effet, les jeux et exercices introductifs vont établir les règles collectives et individuelles nécessaires au bon déroulement des ateliers. À titre d'exemple, il s'agira d'expliquer que lorsque l'on rentre dans ce contexte de pratique, nous rentrons collectivement dans cet espace, ce qui permet de comprendre que le groupe est nécessaire pour entretenir l'imaginaire des personnes participantes et transformer l'espace de la classe en d'autres lieux et époques, soit en fonction du contexte dramatique imaginé. En d'autres termes, cette première phase d'initiation crée une transition entre la vie quotidienne et l'atelier, et mène les personnes apprenantes vers une prise de conscience de leurs rôles fictifs au sein du groupe, un aspect nécessaire au bon fonctionnement de l'atelier global.

La seconde phase, soit la *phase expérientielle*, peut se tenir à partir du moment où les personnes apprenantes, que nous pouvons aussi nommer « participants, participantes » ou « joueurs, joueuses », ont acquis davantage de confiance au sein du groupe. Cette phase est la partie centrale d'un atelier de jeu dramatique, dans le sens où c'est ici que l'apprentissage implicite se produit, où les personnes apprenantes sont amenées à coconstruire le sens dans le contexte dramatique, un sens qui peut tout aussi bien être sensoriel et émotionnel que cognitif. Pour que cette phase soit la plus expérientielle possible, l'existence d'une tension dramatique semble particulièrement importante (O'Toole et Dunn, 2020). Cette dernière est définie comme « l'électricité qui existe dans l'écart entre ce que les personnes participantes savent déjà et ce qu'ils veulent découvrir par le biais de la pratique du jeu dramatique, donc plus l'écart est grand, plus la pratique du jeu dramatique est électrique et excitante » (O'Toole et Dunn, 2020, p. 33). Celle-ci est un aspect nécessaire de la phase expérientielle, car elle mène à un engagement fort et une motivation intrinsèque en gardant le public et les personnes participantes intéressés à la situation en jeu et aux personnages. Il s'agit donc de fournir des contraintes, des défis qui stimuleront les personnes apprenantes dans les réflexions de leurs personnages, tant que cela semble possible et réalisable. Des éléments tels

que la tâche à effectuer, un conflit, un mystère ou encore la création d'un suspense, sont des aspects pouvant nourrir cette tension dramatique et donc l'engagement des personnes apprenantes au sein de cette phase expérientielle.

Ce qui nous semble pertinent et intéressant à souligner, ce sont les liens que nous pouvons établir entre cette phase expérientielle et la tension dramatique nécessaire, avec la vision vygotskienne de l'apprentissage et le concept de *zone proximale de développement*, soit le principe de l'« échafaudage ». Définie telle la différence entre le niveau de développement de la personne apprenante et le niveau supérieur de développement potentiel (Vygotsky, 1978), cette zone proximale de développement met l'accent sur le potentiel des activités collaboratives entre personnes apprenantes et enseignantes. Son application suppose que les nouvelles connaissances – linguistiques ou autres – soient construites conjointement par le biais d'une activité collaborative, qui peut ou non impliquer un enseignement formel et un dialogue en classe (Mitchell *et al.*, 2019). Les nouveaux savoir-faire sont ensuite intériorisés par les personnes apprenantes, considérées comme des agentes actives de leur propre développement. En d'autres termes, cette tension dramatique nous semble constituer une voie permettant d'engager les personnes apprenantes émotionnellement dans l'histoire créée et la situation d'apprentissage instaurée durant l'atelier.

Néanmoins, c'est lors de la dernière phase d'un atelier, soit la *phase réflexive*, que cesdits apprentissages implicites vont pouvoir être mis en lumière. Cette étape de réflexion est essentielle aux ateliers de jeu dramatique dans le sens où il est important de prendre un temps avec les personnes apprenantes/participantes afin d'actualiser les apprentissages effectués et rendre explicites les défis rencontrés. C'est notamment le moment où il est temps d'explicitier les stratégies employées pour effectuer la tâche, de prendre conscience et de nommer les nouvelles structures linguistiques qui ont émergé durant la phase expérientielle via des rétroactions et négociations de sens, mais aussi de s'assurer que les émotions vécues durant l'atelier n'entravent pas le retour à la réalité des personnes participantes. De ce fait, ces réflexions métacognitives et métalinguistiques, soit discuter, réfléchir et partager ce qui vient d'être vécu collectivement et sur ses propres pratiques est essentiel afin de conclure ces ateliers.

La flexibilité de la structure présentée, au-delà de pouvoir facilement s'adapter aux objectifs spécifiques du public cible, réside également dans le fait que certains moments peuvent être plurilingues et autorisent ainsi l'utilisation de la L1 des personnes participantes pour communiquer, interagir et parler de soi. Tout

dépendra finalement du niveau de L2 ciblé, des objectifs visés, mais aussi des phases de l'atelier. Par exemple, nous pourrions imaginer que la L1 puisse être utilisée et perçue tel un recours pour s'échauffer lors de la phase initiale et accroître le niveau de confort des personnes apprenantes dans l'espace de jeu, ainsi que lors de la phase réflexive afin de pouvoir communiquer avec aisance les difficultés rencontrées et les stratégies employées pour réaliser la tâche durant la phase expérientielle.

#### 2.3.3.2 Création d'un monde fictif

Durant les premières phases de l'atelier que nous venons de présenter, il est également nécessaire d'instaurer un espace de jeu en créant un monde fictif qui sera constamment imaginé et réinventé en fonction des expériences, des intuitions, des interprétations et des compréhensions des différentes personnes participantes (Kao et O'Neill, 1998). Ce monde fictif est construit en fonction d'une structure épisodique, soit des ateliers interreliés les uns aux autres dans le temps et l'espace (Piazzoli, 2018), pouvant être improvisés, composés ou répétés (Kao et O'Neill, 1998). Afin de pouvoir débiter cette structure épisodique, O'Toole et Dunn (2020) abordent l'importance d'un pré-texte, défini par la personne enseignante et/ou médiatrice, agissant comme élément ou document déclencheur pour interpeller les personnes participantes sur une thématique ou une situation. À partir de ce pré-texte, la structure épisodique des ateliers crée une cohérence sur l'ensemble de la séquence, celle-ci s'articulant en fonction d'une thématique que les personnes participantes peuvent imaginer, incarner, réinventer, s'approprier.

#### 2.3.3.3 Absence de script ou de scénario

En outre, une absence de script ou de scénario est privilégiée dans le cadre des ateliers de jeu dramatique. Bien qu'un pré-texte puisse sembler nécessaire, les histoires et leur contenu qui constituent la base de la réflexion collective émergent dans l'action (Piazzoli, 2018), ce qui permet aux ateliers de prendre la forme d'un véritable processus. Dans de nombreux cas, le groupe entier est invité à réfléchir collectivement dès le début de ce processus, ce qui crée, par la suite, des petits groupes afin d'avoir des scénarii différents et émergents selon les réflexions, histoires et solutions dessinées au cours des ateliers (Kao et O'Neill, 1998). En d'autres termes, comme le soutient O'Neill (2017, p. 27), « il devrait toujours y avoir une ouverture aux contributions des participants au processus et à la possibilité que le travail se développe de manière inattendue »<sup>63</sup>. Précisons que ce principe offre une grande liberté aux personnes apprenantes, car ces

---

<sup>63</sup> Notre traduction de « There should always be an openness to the contributions of the participants to the process and the possibility of the work developing in unexpected ways. »

derniers n'ont pas de structure fixe et rigide à respecter, de costumes, de mouvements ou encore de texte à mettre en scène et à respecter de manière rigoureuse. Enfin, un autre avantage perçu concerne l'inclusion de la dimension interculturelle au sein des ateliers. En effet, un travail collaboratif entre pairs s'engage en raison de la liberté octroyée aux personnes participantes dans les contenus et les directions à prendre quant aux différentes trames narratives des situations abordées. Un accent est donc mis sur l'ouverture à l'autre et ses perceptions de la culture cible en fonction de sa culture d'origine.

#### 2.3.3.4 Absence d'un auditoire

Par ailleurs, l'absence d'un auditoire externe aux ateliers est aussi un principe important dans le cadre de la pratique du jeu dramatique. Puisque le public est intégré dans un espace commun de partage de réflexions et de construction de sens, l'auditoire externe au processus n'existe pas. Ce sont les personnes apprenantes elles-mêmes qui sont caractérisées comme étant les « spectateurs, spectatrices de leurs propres actes »<sup>64</sup> (Kao et O'Neill, 1998, p. 15). Le rôle du collectif prend donc toute sa part dans le cadre des ateliers, dans le sens où chaque personne participante fait partie d'un « public intégral »<sup>65</sup> (Piazzoli, 2018, p. 36). Il n'existe aucun groupe ou petit groupe prédéfini dans des tâches ou rôles spécifiques, encore moins de groupes *extérieurs* — *spectateurs* de la mise en scène. Néanmoins, la flexibilité est, là aussi, possible dans le sens où les ateliers pourraient préparer à une mise en scène devant un auditoire extérieur au groupe, mais ce n'est pas le principe premier des ateliers.

À titre d'illustration, comme l'illustre Piazzoli (2018), de nombreux ateliers débutent souvent par la formation d'un cercle dans lequel les personnes participantes remettent en question, repensent leurs propres perceptions de situations vécues, partagées ou imaginées, et égalisent « les frontières personnelles à travers l'espace (au moins métaphoriquement), en réduisant la différence de statut qu'une scène surélevée peut créer »<sup>66</sup> (Piazzoli, 2018, p. 36). Notons d'ailleurs que la « scène » communément instaurée au théâtre et perçue tel un espace de performance surélevé face à un auditoire ne s'applique pas nécessairement dans le cadre de ces ateliers. Cedit espace est considéré tel un espace de coconstruction, de partage où toute hiérarchie entre personne enseignante, médiatrice d'art dramatique,

---

<sup>64</sup> Notre traduction de « participants are the audience to their own acts ».

<sup>65</sup> Notre traduction de « integral audience ».

<sup>66</sup> Notre traduction de « personal boundaries through space (at least metaphorically), reducing the status differential that an elevated stage may create. »

s'il y en a, et apprenante disparaît. Cela nous permet désormais d'aborder le rôle spécifique de la personne enseignante dans le cadre de ces ateliers.

#### 2.3.3.5 Rôle de la personne enseignante

Parce que les ateliers de jeu dramatique sont communément utilisés dans les salles de classe de L2, des ouvrages ont été publiés à cet effet afin de guider les personnes enseignantes dont l'art dramatique ne constitue, peut-être, qu'un vague concept (p. ex., Cahnmann-Taylor et McGovern, 2021; McGovern, 2017; O'Toole et Dunn, 2020; Winston, 2012). De ces écrits, on note que le rôle de la personne enseignante est abordé car celle-ci fait à la fois partie de ce processus de construction de sens avec les personnes apprenantes, telle une membre à part entière, mais aussi telle une praticienne réfléchie (Schön, 1983) qui alimente et contribue au processus de réflexion et de construction.

Caractérisé en anglais de *Teacher-in-role* (Kao et O'Neill, 1998; O'Toole et Dunn, 2020; Piazzoli, 2018), la personne enseignante a la possibilité d'entrer dans la fiction avec ses élèves dans le but, non pas de performer, mais bien d'inviter les personnes apprenantes à entrer et à commencer la création d'un monde fictif (Kao et O'Neill, 1998). Une personne médiatrice professionnelle d'art dramatique peut tout à fait être présente afin d'accompagner l'enseignant ou l'enseignante de L2 dans les étapes ritualisées des ateliers, mais sa présence n'est pas obligatoire. En effet, la ressource pédagogique la plus précieuse en matière de théâtre dont disposent les personnes enseignantes, c'est elles-mêmes (O'Toole et Dunn, 2020). Caractérisées telles des personnes cocréatrices de mondes fictifs (Kao et O'Neill, 1998), elles ont l'opportunité d'adopter un rôle leur permettant de faire participer leurs élèves en leur laissant tout l'espace nécessaire afin d'étendre, opposer ou transformer ce qui se passe et manipuler le langage. Il s'agit donc d'un « acte de présentation consciente de soi »<sup>67</sup> (Kao et O'Neill, 1998, p. 26), envoyant un message clair aux personnes apprenantes : l'activité est prise au sérieux par la personne enseignante et les interventions et suggestions apportées par quiconque sont tout autant valables les unes que les autres.

La création de cet espace démocratique où la hiérarchie semble s'effacer peu à peu peut paraître à contre-courant de l'image verticale et de l'autorité de la personne enseignante. En réalité, il nous semble que c'est tout le contraire. Si la personne enseignante s'investit dans le cadre de ces ateliers au même titre que ses élèves adolescents ou adultes, cela lui permet d'organiser et d'encadrer la structure épisodique

---

<sup>67</sup> Notre traduction de « an act of conscious self-presentation ».

qui se met progressivement en place par l'ensemble des personnes participantes, d'influencer l'ambiance générale et les scénarii en fournissant indirectement des données contextuelles ainsi que d'évaluer qualitativement sur le terrain les compétences en production et en compréhension orales.

#### 2.3.4 Aspects intrinsèques et extrinsèques du jeu dramatique recensés

À présent, si nous regardons de plus près le jeu dramatique comme tâche pédagogique dans les classes de L2, nous notons, à la lumière de nos lectures, que ses principes ne sont pas toujours circonscrits. Certains ouvrages ont cherché à définir les grandes approches et usages au sein des ateliers de jeu dramatique (p. ex., Belliveau et Kim, 2013; Galante, 2018; McGovern, 2017), mais aucune étude ou ouvrage théorique à notre connaissance nous semble aborder les aspects spécifiques et communs de cette tâche pédagogique permettant d'étudier son interaction avec d'autres variables, comme la VDC. Les aspects des ateliers de jeu dramatique présentés dans les parties précédentes sont issus de différents ouvrages théoriques et nous ont permis d'explicitier leurs principes fondamentaux. Pour ce faire, la partie suivante présente les résultats d'un travail de recension, publié par Hameau (2022), dressant six aspects non exhaustifs, synthétisés, définis et observés à travers la littérature scientifique afin de poursuivre cet élan de clarification théorique.

D'entrée de jeu, précisons que l'ensemble des études citées relèvent de contextes éducatifs variés, sont toutes en lien avec l'apprentissage d'une L2, n'adoptent pas nécessairement les mêmes postures épistémologiques et angles d'études sur le phénomène, ni utilisent nécessairement la même approche méthodologique pour l'étudier. Certaines visent une compréhension de ce qui se vit du côté des personnes apprenantes, d'autres se fixent davantage sur la compréhension des relations interpersonnelles, ou bien encore sur le développement des compétences langagières en L2. Certaines utilisent uniquement une gamme de jeux et d'improvisations, d'autres s'intéressent plus spécifiquement à la performance théâtrale ou encore au process drama, mais ont toutes recours à une série de jeux dramatiques, tels que définis dans ce chapitre. Bien que non exhaustifs, nous avons pu dresser six aspects caractérisant cette pratique : trois d'entre eux constituent des aspects *intrinsèques* du jeu dramatique comme tâche pédagogique, soit des aspects qui font partie des caractéristiques inhérentes de cette tâche; et trois d'entre eux sont des aspects *extrinsèques* du jeu dramatique, soit des aspects qui concernent les effets que peut susciter cette pratique sur la situation d'apprentissage et/ou sur la personne apprenante. La partie suivante vise à les définir.

#### 2.3.4.1 Aspects intrinsèques du jeu dramatique

De cette recension, nous avons d'abord identifié trois aspects intrinsèques du jeu dramatique comme tâche pédagogique, soit des aspects qui font partie des caractéristiques inhérentes de cette tâche. Il s'agit des éléments suivants, détaillés dans la présente partie : 1) Création d'un espace potentiel ; 2) Affect, comme matériau de travail ; 3) Rôle du collectif.

1) *Création d'un espace potentiel*. L'espace potentiel décrit dans cette section fait référence à l'espace de jeu qui est créé lors des ateliers de jeu dramatique et qui prend vie en fonction des tâches et improvisations des personnes participantes. En lien avec l'identité et la *décentration de soi*, autre aspect recensé du jeu dramatique, la création d'un espace potentiel sert à accueillir les personnes apprenantes, « de manière inconditionnelle » (Laurens, 2013, p. 298), dans l'objectif de créer un aparté de la vie réelle, ou plutôt, « un prolongement de la vie » (Lecoq, 1997, p. 14). Cet espace de réflexion et de tâtonnements peut prendre la forme commune d'un espace scénique surélevé par rapport à un éventuel auditoire, mais peut tout autant être pensé et créé sur le moment de l'atelier, selon un cadre défini par les personnes participantes (p. ex., en cercle, sans aucune table, à l'extérieur, etc.).

Selon les études recensées, nous répertorions deux apports principaux grâce à la création de cet espace potentiel. D'abord, celui-ci devient un espace potentiel où l'affect de la personne apprenante est considéré. En effet, comme transition de la vie réelle à l'espace de création collective, cet espace potentiel sera incarné au moyen de l'instauration d'un espace affectif où chaque personne apprenante pourra se découvrir et pratiquer la langue cible dans un cadre protégé, sécuritaire et sans menace. L'instauration de cet espace affectif fait partie des caractéristiques propres à la pratique du jeu dramatique et ses bienfaits sont partagés par un grand nombre d'études (p. ex., Araki et Raphael, 2018; Boal, 1977, 1978; Clerc, 2010, 2013; Laurens, 2011, 2013; Piazzoli, 2011; Stinson, 2008). Cet espace sécuritaire s'établit progressivement et engage un apprentissage expérientiel où la prise de risques est encouragée, les erreurs sont permises et perçues comme constructives et où, l'étonnement, la gêne, l'interrogation, le rire, le dépassement de soi, la fierté des résultats individuels et collectifs ainsi que le dépaysement deviennent des faits qui s'entremêlent et rendent cet espace particulièrement singulier en fonction de la situation individuelle et collective vécue (Laurens, 2013). Des constats ont été émis sur les apports de cet espace potentiel où toutes les émotions sont admises. Par exemple, Piazzoli (2011) note une augmentation de la confiance en soi, envers le médiateur et le groupe chez la plupart des personnes participantes grâce à cet espace affectif potentiel. Laurens (2013) souligne une augmentation de l'autonomie des personnes apprenantes, une

meilleure compréhension de la responsabilité collective dans la co-construction du sens avec la langue nouvelle ainsi qu'une meilleure ouverture sur les défis à venir et sur le monde de la vie réelle. L'ensemble de ces éléments ont par ailleurs des effets sur les actes de parole et de communication. En effet, tout en étant un espace affectif et sécuritaire, cet espace potentiel est aussi considéré comme un espace de travail exigeant dans lequel les personnes participantes sont amenées à effectuer des tâches simples et complexes en L2. Ce travail de création s'effectue à l'intérieur même de cet espace potentiel où chaque personne apprenante a la possibilité de s'exercer en L2 et d'incarner différents rôles avec sa langue nouvelle. Il s'agira pour lui, pour elle de produire à l'oral, d'appréhender une communication interpersonnelle non verbale, de s'exposer en langue cible devant les autres, de commettre des erreurs linguistiques, de nuancer son propos verbal ou non verbal en interaction avec autrui, et de créer un projet en collaboration avec ses pairs. Cet espace potentiel prend ainsi son sens lorsqu'il constitue un espace de partage de réflexion individuelle et collective sur des situations vécues et des défis à relever.

2) *Affect, comme matériau de travail.* Un des aspects relevés dans la littérature concerne également le fait que le jeu dramatique inclut la dimension affective de la personne apprenante, notamment en ce qui concerne les émotions générées dans l'environnement d'apprentissage (p. ex., Gill, 2013a; Miccoli, 2003; O'Toole et Dunn, 2020). Cet aspect concerne donc les émotions impliquées dans le jeu dramatique et peut être considéré à deux niveaux : les émotions vécues lors de l'incarnation de différents personnages, mais aussi en lien avec les tâches de jeu dramatique elles-mêmes (Giebert, 2014). Ces deux plans peuvent susciter de fortes réactions émotionnelles au départ, plutôt négatives, comme la peur de s'exposer face à autrui, la frustration d'être dans l'incapacité de réinvestir les contenus linguistiques vus en classe, ou encore de l'anxiété face à une situation inconnue lorsqu'il s'agit d'improviser.

Néanmoins, nombreuses sont les études qui témoignent d'une peur initiale dépassée et d'une augmentation de la confiance en soi lorsqu'il s'agit de produire à l'oral en L2, grâce à la pratique du jeu dramatique (Atas, 2015; Bernard, 2010; Clerc, 2013; Galante, 2018; Gill, 2013a; Laurens, 2013; Piazzoli, 2011; Trantoul et Freadman, 2013). De nombreuses raisons peuvent venir justifier ce constat. Notamment, le jeu dramatique permet de créer un espace où toutes émotions sont acceptées. En effet, la dimension affective devient un matériau de travail à l'intérieur même de l'espace instauré durant l'atelier, ce qui permet, notamment, de créer un espace sécuritaire dans lequel chacun, chacune à l'occasion d'affronter progressivement certaines de ses peurs ou appréhensions initiales. À ce titre, le fait de travailler avec un groupe, d'appartenir à ce groupe qui devient de plus en plus familier, soutient les personnes apprenantes

dans un engagement plus spontané, car la prise de risques devient soudainement plus abordable (O'Toole et Dunn, 2020). Ajoutons aussi que cette prise de risques peut également mener vers un développement de la précision des compétences orales, sociolinguistiques et pragmatiques (Galante et Thomson, 2017; Gill, 2013a), du fait notamment de se sentir plus à l'aise à occuper cet espace de partage. À titre d'exemple, dans le cadre d'une approche basée sur le process drama, la sécurité du travail en groupe et la dynamique sociale créée, en lien avec la spontanéité et l'émergence d'une tension dramatique au sein d'une histoire où les personnages sont menés à réaliser des tâches et résoudre des dilemmes ou conflits, peut susciter chez les personnes apprenantes une spontanéité et un engagement dans l'action permettant de se dissocier de l'anxiété initiale ressentie (O'Toole et Dunn, 2020; Piazzoli, 2011).

3) *Rôle du collectif*. Défini à plusieurs reprises comme une forme « d'art social »<sup>68</sup> (Araki et Raphael, 2018, p. 54; O'Toole et Dunn, 2020, p. 24), le jeu dramatique est une tâche collaborative où la co-construction du sens, le dialogue et l'interaction constituent le cœur du processus. Cet aspect est partagé par de nombreuses études et ouvrages théoriques (p. ex., Araki et Raphael, 2018; Cheng et Winston, 2011; Coleman, 2005; Clerc, 2010, 2013; Meddah, 2013; O'Toole et Dunn, 2020; Piazzoli, 2011; Schautz, 2013; Trantoul et Freadman, 2013) en décrivant les tâches de jeu dramatique comme des activités menant au déclenchement de la cohésion, de l'entraide et de solidarité. L'espace créé par les personnes apprenantes, enseignantes et médiatrices d'art dramatique devient un espace démocratique où chacun, chacune peut développer l'attention et l'écoute à l'égard de ses pairs, et venir nuancer, compléter, contredire leur parole (Clerc, 2013). En d'autres termes, les histoires et expériences singulières s'entremêlent, chacune contribuant à la co-construction d'une histoire commune.

Cela dit, afin de participer pleinement à cette co-construction du sens, certains apprentissages individuels sont aussi nécessaires et cela constitue, selon nous, une des richesses notoires de cet aspect. En effet, partager son histoire au sein de cette collectivité implique aux personnes apprenantes, même les plus timides, d'accepter sa propre réalité et de s'affirmer au sein du groupe en tant que membre intégrant de ce collectif (Trantoul et Freadman, 2013). Pour ce faire, car ces objectifs ne vont pas de soi, les ateliers de jeu dramatique contribuent au développement de certaines habiletés et stratégies sociales. Par exemple, l'étude de Bundy (2003) permet de comprendre que les personnes apprenantes participant à ces ateliers ont un besoin de faire confiance au processus de groupe, aux réponses physiques et émotionnelles des

---

<sup>68</sup> Notre traduction de « social art ».

autres personnes participantes, à leur appartenance et à leur statut au sein de ce groupe, à la pertinence de leurs propres réponses ainsi qu'à leur propre perception. Comme le souligne Bundy (2003, p. 179), si ces conditions sont réunies pour que la confiance s'installe peu à peu, l'effet est multiplié : « Plus les participants ont confiance dans le travail et dans leurs réponses individuelles, plus ils sont ouverts et honnêtes, ce qui renforce à leur tour leur confiance dans le travail et dans les autres membres du groupe »<sup>69</sup>.

Par ailleurs, c'est lors des premières expériences individuelles et collectives au travers de ce type de pratique que la personne apprenante « comprend que son comportement influe sur l'autre dans ses possibilités de se concentrer, d'oser faire et dire » (Clerc, 2013, p. 89). L'attention, l'écoute et le respect de l'autre constituent ainsi des habiletés et stratégies sociales que l'on peut acquérir à travers la place importante accordée au collectif dans cette approche, ce qui crée à la fois des apports pour le groupe, mais aussi pour la personne apprenante elle-même, dans le sens où la cohésion et la confiance envers le groupe sont des aspects essentiels ayant la capacité de soulager la tension et la gêne souvent ressenties lorsque les personnes apprenantes sont amenées à produire en L2 à l'oral devant un auditoire (Coleman, 2005). Cette interaction constructive, tant pour le groupe que pour la personne apprenante comme individu, nous rappelle, une fois de plus, la perspective socio-constructiviste et socio-culturelle de Vygotsky, là où les formes sociales d'apprentissage contribuent au développement cognitif (Cheng et Winston, 2011; Clerc, 2013).

#### 2.3.4.2 Aspects extrinsèques du jeu dramatique

Ensuite, trois autres aspects ont été identifiés à travers la littérature. Ces aspects sont qualifiés d'extrinsèques, dans le sens où ils concernent les effets que peut susciter cette pratique sur la situation d'apprentissage et/ou sur la personne apprenante. Il s'agit des éléments suivants, détaillés dans la présente partie : 4) Décentration de soi ; 5) Développement du plaisir et de la motivation ; 6) Accent mis sur le corps dans l'apprentissage.

4) *Décentration de soi*. Liée à l'identité de la personne apprenante, la décentration de soi est un constat répertorié dans certaines études et est associée au fait que les ateliers de jeu dramatique peuvent mener vers une décentration de sa propre réalité (p. ex., Araki et Raphael, 2018; Piazzoli, 2011; Galante, 2018).

---

<sup>69</sup> Notre traduction de « The more participants trust the work and their individual responses, the more open and honest they become which in turn enhances their trust in the work and in other members of the group. »

En effet, à travers le travail effectué autour de l'incarnation de rôles variés dans des situations qui sortent du quotidien, les personnes apprenantes ont l'occasion de prendre de la distance sur les situations personnelles et collectives vécues. Un des éléments permettant d'engager une décentration de soi est la phase de transition entre la vie quotidienne et l'espace de jeu. Comme nous l'avons vu ci-dessus, cette phase *préparatoire*, ou *d'initiation* (O'Toole et Dunn, 2020), aussi appelée *rituel d'ouverture* (Rousseau et al., 2013) permet aux personnes apprenantes de rentrer progressivement dans cet espace collectif de création. La décentration de soi peut donc être initiée au moyen de cette première phase d'initiation, et permet progressivement de déplacer l'attention en s'impliquant dans l'histoire qui se joue, de parfois s'identifier au personnage, d'entrer en empathie tout en se désidentifiant et en se distanciant (Meirieu, 2004). En d'autres termes, se distancier de sa propre réalité, c'est aussi expérimenter la vie d'un autre point de vue. Cet élément est particulièrement important, car la décentration de soi émergerait grâce à l'association mentale effectuée par la personne apprenante elle-même, au moment où elle est amenée à vivre une situation induite par le jeu dramatique et qui est différente de sa propre réalité (Bundy, 2003).

Les conséquences sur la personne apprenante relevées dans différentes études nous semblent appuyer la pertinence de cet aspect extrinsèque. D'abord, tel que le souligne Galante (2018, p. 282), une apprenante a déclaré se sentir « plus à l'aise... pour parler anglais parce que ce n'est pas [elle]... c'est Linda »<sup>70</sup>. En d'autres termes, le constat soulevé souligne ici un accroissement du niveau de confort lorsqu'il s'agit de produire à l'oral en L2 en raison d'un sentiment de désidentification dans l'histoire qui se joue. Ensuite, on constate un développement de la compétence interculturelle, dans le sens où, en se mettant dans la peau d'un autre personnage, les personnes apprenantes peuvent être amenées à expérimenter d'autres points de vue, ce qui permet d'apprendre et de se sensibiliser à d'autres perspectives culturelles (O'Toole et Dunn, 2020). Enfin, la décentration de soi comporte également une qualité plus insoupçonnée sur le plan psychologique. Comme en témoigne Laurens (2013), se décentrer de sa propre réalité, pour les personnes apprenantes de L2 issus d'un parcours migratoire, peut les accompagner dans la mise à distance de situations de vie difficiles, ce qui peut en ce sens contribuer au développement d'une certaine résilience face aux réalités vécues à l'extérieur de l'espace de jeu.

5) *Développement du plaisir et de la motivation*. Cet aspect extrinsèque souligne le caractère ludique du jeu dramatique et ses effets sur l'environnement d'apprentissage, et constitue, en soi, une pertinence

---

<sup>70</sup> Notre traduction de « more comfortable... speaking English because it's not me... it's Linda. »

notoire de l'utilisation du jeu dramatique en contexte d'apprentissage au regard des préconisations pédagogiques aujourd'hui explicitées dans les programmes de formation de la profession enseignante au Québec. En ce sens, ces derniers présentent le soutien du plaisir d'apprendre des élèves comme nouvelle compétence à développer chez les personnes enseignantes (Gouvernement du Québec, 2020). En contexte d'apprentissage d'une L2, des recherches explicitent justement un des éléments clés de cette pratique, soit le développement du plaisir comme base pour toutes activités pédagogiques basées sur l'art dramatique (Araki et Raphael, 2018). Ce sentiment de plaisir semble être suscité selon différentes perspectives. En effet, en ayant recours au process drama, Piazzoli (2011) souligne un plaisir ressenti et témoigné au moyen d'une plus grande motivation intrinsèque et extrinsèque en raison de trois éléments propres à cette approche, soit la variété des rôles créés et à incarner, les contextes authentiques occasionnant des communications plus spontanées et stimulantes et la tension dramatique instaurée par cette approche. Ce dernier élément, « résultat de l'imbrication des rôles et des situations dramatiques »<sup>71</sup> (Piazzoli, 2011 p. 569), contribuerait selon l'auteur, à renforcer la motivation à communiquer avec autrui dans la langue cible.

En outre, la collaboration entre personnes apprenantes semble constituer une source de plaisir et de développement de la motivation (Araki et Raphael, 2018; Bernard, 2010; Coleman, 2005). En effet, l'interaction suscitée par les tâches collaboratives imposant une organisation collective ou une résolution de conflits, se traduit par un besoin des personnes apprenantes de partager leurs idées. Cette richesse collaborative, que l'on peut par ailleurs retrouver dans des approches pensées pour apprendre une L2, comme l'enseignement des langues basé sur les tâches (p. ex., Long, 2015; Willis, 1996), se retrouve renforcée par le caractère imaginaire que suscitent les activités de jeu dramatique. En effet, au-delà du caractère collectif, Araki et Raphael (2018) remarquent que l'imagination, nécessaire aux activités issues du process drama, devient un facteur potentiel de motivation intrinsèque, car il suscite un désir fort de partager les idées issues de leur imagination. En d'autres termes, la combinaison du caractère collaboratif des tâches de jeu dramatique et l'imagination des personnes apprenantes constituent des forces motrices à la fois de motivation et de communication orale.

Enfin, l'apprentissage actif que suggèrent les tâches issues de pratiques théâtrales peut constituer un facteur de plaisir et de motivation. D'abord, notons que la diversité et la pluralité des histoires et des rôles

---

<sup>71</sup> Notre traduction de « a result of interweaving dramatic roles and situations ».

proposés créent une différenciation pédagogique en fonction des habiletés, de l'aisance et des préférences des participants, ce qui constitue là aussi une force motrice de motivation (Bernard, 2010). Mais au-delà de cet aspect, en raison d'une diversité de rôles possibles à incarner, chaque personne apprenante a l'occasion de trouver un espace à investir de manière active. En ce sens, l'engagement physique de la personne apprenante permet de l'inclure dans sa globalité (Giebert, 2014). Cette considération implique une meilleure reconnaissance de son plein potentiel, autre élément pouvant susciter plus de plaisir et de motivation.

6) *Accent mis sur le corps dans l'apprentissage.* Cet aspect souligne le caractère énonciatif du jeu dramatique (Varela, 1988; Varela *et al.*, 1993) qui invite et engage les personnes apprenantes à produire en L2 en utilisant l'oral, mais aussi à combiner ces actes de parole à des gestes et une communication non verbale. En effet, le langage peut être perçu, à l'instar de Maturana et Varela (1994), de manière plus holistique, tel un outil d'organisation de l'interaction sociale où tous les canaux de communication sont exploités et mis en œuvre. On y retrouve ainsi les langages sensoriel, émotionnel, verbal et non verbal qui se combinent et se complètent dans un langage commun. À ce titre, le geste permet d'étirer l'imagination au-delà des frontières linguistiques (Liu, 2002), de soutenir l'apprentissage de la langue lorsque le langage fait défaut (Alix, 2013; Clerc, 2013) et constitue, en soi, « une appréhension sensible et relationnelle de la parole » (Pierra, 2013, p. 49).

La place des gestes et du corps devient ainsi un aspect des approches pédagogiques intégrant le jeu dramatique et instaure une règle fondamentale, soit la disponibilité des corps dans l'apprentissage, là où chaque personne apprenante doit pouvoir se mouvoir en utilisant la langue cible (Alix, 2013). Le corps tout entier devient un médium d'affirmation, de négociation, de médiation et d'interaction tout aussi puissant et significatif que les mots, et peut servir de recours pour interagir à tous les niveaux d'apprentissage de la langue cible. Cela s'effectue à travers des actions physiques dans l'espace, dès les premiers ateliers, où l'on cherche à découvrir l'ouverture, la verticalité du corps et la respiration dans l'acte de communication. En d'autres termes, il s'agit de « passer du dedans au dehors : le souffle qui s'appuie sur la respiration, est une sorte de régulateur d'énergie, qui porte vers l'extérieur et vers l'autre ce qu'on a envie de lui dire » (Schröpfer, 2013, p. 69).

De ce fait, lorsque l'accent est mis sur la communication non verbale et lorsque le corps est considéré dans l'apprentissage, des chercheuses et chercheurs notent des progrès tant sur les plans affectif, linguistique

que sur la qualité de l'interaction. En effet, alors que Giebert (2014) remarque une diminution de l'anxiété et un élargissement de la perspective des personnes apprenantes sur la langue cible et le langage corporel, Lapaire (2016), en utilisant le geste et la dynamique des mouvements, illustre une meilleure compréhension des aspects grammaticaux de l'anglais comme L2 auprès de francophones. Dans le même ordre d'idées, Sambanis (2013) et Schiffler (2012) notent que l'utilisation du langage corporel aide à une meilleure mémorisation du nouveau vocabulaire en L2, et Galante (2018) constate une amélioration des compétences en communication à travers la précision et le contact visuel.

De ce fait, l'aspect intitulé *Accent mis sur le corps dans l'apprentissage* nous permet de considérer le corps dans l'apprentissage, tel un véritable moyen de médiation, de négociation de sens et de co-construction de connaissances. La conclusion d'Alix (2013) nous semble, à ce titre, éclairer parfaitement sa pertinence pour l'apprentissage et la nécessité d'y recourir : « Le corps est un allié à la parole, il soutient la présence, l'immédiateté, la conscience, la foi en la possibilité de s'exprimer autrement. Il faut donc se débarrasser des chaises et des tables dans les classes de langue. Il faut mettre le corps en action, au centre de l'apprentissage des langues » (2013, p. 134).

#### 2.3.4.3 Synthèse

Ainsi, bien que les études citées relèvent de contextes d'apprentissage d'une L2 aussi variés et qu'elles n'adoptent pas nécessairement les mêmes postures épistémologiques et angles d'études sur le phénomène, chacune a recours à une série de jeux dramatiques, ce qui nous a permis de dresser et de définir six de ses aspects. Bien que non exhaustifs, ces derniers ont pu être caractérisés comme étant des aspects intrinsèques du jeu dramatique, soit des aspects qui permettent de définir cette tâche dans son essence; et des aspects extrinsèques du jeu dramatique, soit des aspects qui concernent les effets que peut susciter sa pratique sur la situation d'apprentissage et/ou sur la personne apprenante. Par ailleurs, il semble important d'apporter une précision quant à leur action et leur organisation. Ces six aspects définis ci-dessus constituent des caractéristiques que nous avons circonscrites afin de les définir, mais elles nous semblent en soi toutes interreliées, c'est-à-dire que les frontières entre chacun de ces aspects ne sont pas opaques. Ils peuvent interagir les uns avec les autres en fonction des spécificités individuelles, collectives et de la situation d'apprentissage concernée. À ce titre, la Figure 3 ci-dessous propose une modélisation de ces six apports afin d'illustrer leur interconnexion au sein d'une situation d'apprentissage.

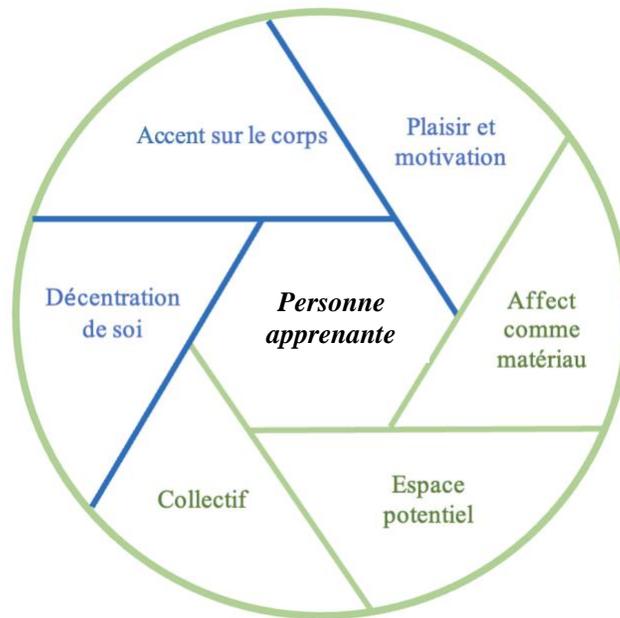


Figure 3 - Modélisation de l'interconnexion des aspects du jeu dramatique recensés

Le cercle vert représente l'espace induit par la pratique du jeu dramatique comme tâche pédagogique, et ses aspects intrinsèques menant à une définition plus précise de sa pratique sont modélisés en vert. En bleu, et de manière interconnectée aux aspects intrinsèques, on retrouve les trois aspects extrinsèques du jeu dramatique liés plus spécifiquement à la personne apprenante. La Figure 3 nous permet ainsi de modéliser l'interconnexion et l'interaction de ces six aspects abordés par la pratique du jeu dramatique, qui convergent ensemble, vers le centre, tel un soutien pédagogique, social et émotionnel pendant l'apprentissage.

À travers ce travail de recension, nous constatons donc que le jeu dramatique constitue effectivement une tâche pédagogique dont les effets sur les personnes apprenantes et la situation d'apprentissage sont nombreux. À présent, si l'on regarde de plus près l'objectif général de notre étude, soit d'explorer l'interaction entre la pratique du jeu dramatique et la VDC de personnes apprenantes de L2, nous notons que des études ont déjà été menées afin d'explorer l'interaction entre le jeu dramatique et les prédicteurs les plus forts de la VDC en L2, soit les émotions et la motivation vécues en contexte d'apprentissage d'une L2. Ainsi, avant d'entamer la dernière partie de notre cadre théorique présentant une mise en rapport théorique entre la VDC en L2 et le jeu dramatique, la partie suivante recense les études ayant exploré la pratique du jeu dramatique et la dimension affective dans l'apprentissage d'une L2 ainsi que l'unique étude s'intéressant au lien avec la VDC en L2.

## 2.4 Études sur le jeu dramatique, l'affect et la VDC dans l'apprentissage d'une langue seconde

La présente recension a pour objectif de présenter les travaux en lien avec le jeu dramatique dans les classes de L2 et son interaction avec la dimension affective, soit les facteurs prédictifs de l'évolution de la VDC en L2, que sont l'anxiété langagière, le sentiment de confiance en communication perçu et la motivation. En d'autres termes, cette partie souligne la dimension affective engagée par la pratique du jeu dramatique auprès de personnes apprenantes de L2, une dimension qui mérite d'être soulignée dans le cadre de cette recension du fait de son lien direct avec la VDC en L2. En effet, considérant que les émotions vécues interagissent directement avec nos mécanismes cognitifs en situation de production orale en L2 (Zuniga et Simard, 2022), et qu'elles constituent les prédictifs les plus forts de la VDC en L2 (MacIntyre *et al.*, 1998), il nous semble pertinent de recenser des études nous permettant de préciser l'interaction possible entre le jeu dramatique et les émotions vécues en contexte d'apprentissage d'une L2. Notons toutefois qu'une récente étude s'est penchée sur l'interaction entre les facteurs psychoaffectifs, dont la VDC-trait en L2, et le jeu dramatique (Flores, 2022). Celle-ci fera donc l'objet de la conclusion de cette partie.

D'abord, en ce qui concerne l'anxiété langagière, les études de Piazzoli (2011) et de Galante (2018) constituent des études phares soulignant le rôle pertinent du jeu dramatique dans la gestion des émotions vécues en contexte d'apprentissage. Celle de Piazzoli (2011) visait à comprendre ce qu'il se passe sur les plans affectif et interculturel lorsque le process drama comme approche pédagogique est appliqué auprès de personnes apprenantes de L2, d'un niveau avancé, dans le cadre d'un cours d'italien L2 dans une université australienne. Pour ce faire, la recherche a été menée à l'aide de plusieurs instruments dont l'enregistrement vidéo des ateliers de process drama, le journal de bord de la chercheuse, les forums de communication, des entretiens individuels semi-structurés, un focus groupe en ayant recours à une tâche de rappel suscité (Gass et Mackey, 2000). Parmi les nombreux résultats de cette étude, sur le plan affectif, la chercheuse observe des effets émergents du process drama sur l'aisance et la motivation à produire à l'oral en L2. Plus précisément, elle note que les personnes apprenantes les plus susceptibles d'être anxieuses sur le plan linguistique sont celles qui ont bénéficié le plus de l'espace affectif instauré par le process drama. En ce sens, cette approche les a aidées à se sentir moins affectées par les attitudes intergroupes, notamment en raison de leur intérêt qui résidait plus dans la volonté spontanée de communiquer en L2, plutôt que dans l'attention fixée sur ce que les autres membres du groupe faisaient. Aussi, cet espace affectif a permis à la fois de développer la spontanéité, mais aussi de réduire un certain degré d'anxiété langagière chez quelques personnes participantes, en raison de l'opportunité de la variété

de rôles à incarner, des contextes authentiques de communication et de la tension dramatique dans les différentes situations abordées.

L'étude de Galante (2018) soutient également ce constat en examinant spécifiquement les effets du jeu dramatique sur l'anxiété langagière de 24 personnes étudiantes brésiliennes, apprenant l'anglais. À l'aide d'une méthodologie mixte, la chercheuse a comparé les résultats obtenus entre un groupe expérimental ayant l'occasion d'expérimenter un apprentissage lié à une pratique récurrente de jeu dramatique et un groupe témoin sans intervention pédagogique spécifique. Les résultats témoignent d'une diminution du niveau d'anxiété langagière chez les deux groupes mis à l'étude. Bien que les résultats obtenus ne soient pas statistiquement significatifs, ces derniers présentent un niveau d'anxiété langagière plus bas pour le groupe ayant eu recours au jeu dramatique. La seconde phase, qualitative, s'est intéressée à l'expérience de 13 personnes participantes et a fait ressortir le constat selon lequel l'unique pratique en classe citée améliorant le confort des personnes apprenantes à l'oral en L2 est le jeu dramatique. Cette remarque a été justifiée par l'opportunité d'incarner différents rôles, ce qui aurait aidé les personnes ciblées à se sentir plus à l'aise lorsqu'il s'agit de produire à l'oral en L2.

D'autres études comme celles de Sağlamel et Kayaoğlu (2013) et d'Atas (2015), rejoignent les constats de Galante (2018) et de Piazzoli (2011). Ces deux autres recherches ont exploré le rôle de la pratique du jeu dramatique dans l'évolution de l'anxiété langagière d'étudiants d'origine turque apprenant l'anglais comme L2. À l'aide d'un questionnaire quantitatif (pour Sağlamel et Kayaoğlu, 2013) et d'une méthodologie mixte constituée de questionnaires quantitatifs et d'entretiens semi-structurés (pour Atas, 2015), ces deux études ont cherché à identifier les perceptions des personnes apprenantes turques avant et après l'implantation d'un programme basé sur le jeu dramatique dans le cadre de leur apprentissage de l'anglais L2. Dans les deux études, les résultats statistiques obtenus sont significatifs et soulignent l'effet positif de la pratique du jeu dramatique sur l'anxiété, le manque de confiance, la peur de l'échec physique et mental, la réticence à participer à des cours d'expression orale, la compétitivité et le perfectionnisme des élèves lorsqu'il s'agit de produire à l'oral en L2. En effet, ces résultats témoignent d'une diminution de l'anxiété langagière entre le début et la fin des interventions basées sur le jeu dramatique en relation avec le caractère ludique et sécuritaire de l'espace créé par cette pratique (Sağlamel et Kayaoğlu, 2013). Par ailleurs, l'analyse des entrevues et des journaux de bord a notamment souligné le travail effectué par le jeu dramatique sur le rapport entretenu par les personnes apprenantes avec leur prononciation en L2, un aspect anxiogène selon les perceptions recueillies (Atas, 2015).

Ainsi, la recension de ces quelques études nous permet de retenir qu'un des aspects majeurs de la pratique du jeu dramatique en classe de L2 concerne la création d'un espace affectif sécuritaire. Ce dernier octroie aux personnes participantes la possibilité de se sentir à la fois plus à l'aise pour communiquer en L2, moins anxieuses et alertes aux jugements des autres, mais aussi plus engagées dans leur apprentissage en raison des contextes authentiques pédagogiques proposés, ce qui pourrait contribuer sensiblement à l'évolution de la VDC en L2.

Par ailleurs, considérant que notre étude s'ancre dans un contexte de migration au Québec, certaines études se sont également intéressées à l'expérience de jeu dramatique vécue en L2 dans ce même contexte. Par exemple, l'étude d'Armand *et al.* (2013) visait la description des retombées de l'implantation d'ateliers d'expression théâtrale plurilingues auprès d'élèves allophones immigrés, récemment arrivés au Québec, et en situation de grand retard scolaire. La recherche consistait à implanter des ateliers plurilingues d'expression théâtrale pensés par une équipe issue de la psychiatrie transculturelle et de la didactique des L2, auprès de 25 élèves allophones arrivés au Québec depuis moins d'un an. Les effets de cette intervention étaient par ailleurs comparés auprès de deux autres classes témoins afin d'identifier les retombées propres aux ateliers. Les résultats ont été recueillis à travers l'administration de questionnaires pré- et post-intervention, soumis ensuite à une étude qualitative. Les retombées se concentrent autour de trois axes, soit l'instauration d'un climat de confiance, d'écoute et de respect, la création d'un espace de jeu, de plaisir et de complicité ainsi que l'émergence d'une dynamique de relation entre les jeunes. Parmi les nombreuses observations faites, les chercheuses observent que ces ateliers de théâtre ont créé un véritable travail autour de la résilience des personnes apprenantes face aux difficultés émotionnelles vécues dans les sphères familiale, sociale et scolaire. En outre, l'anxiété ressentie dans ce contexte de migration a diminué lorsqu'il s'agissait de produire en L2, et la confiance en soi a augmenté du fait de se sentir davantage en mesure d'approfondir leur apprentissage en comparaison avec les élèves des autres classes n'ayant pas reçu d'ateliers. Aussi, les personnes participantes ont eu l'opportunité de développer un sens de l'empathie ainsi qu'une plus grande curiosité à découvrir et respecter les différences avec autrui. En effet, les chercheuses rapportent que ces ateliers créent un partage d'expériences de vie et d'émotions communes, éveillant « des résonances, parfois douloureuses, parfois joyeuses, chez les élèves » (Armand *et al.*, 2013, p. 48).

Dans la même perspective, Clerc (2010) s'est intéressée à l'écriture et à la mise en scène de récits de vie de personnes apprenantes de L2 en contexte de migration en France. À ce titre, la chercheuse a mené une

recherche-action longitudinale, étendue sur une année scolaire. En amenant d'abord les élèves à lire des récits, puis à parler de leurs propres expériences, pour ensuite les rédiger et les mettre en scène, la chercheuse et l'enseignante observent un enthousiasme inhabituel des personnes participantes, « comme s'il y avait une nécessité de dire et d'écrire » (Clerc, 2010, p. 71). De plus, la chercheuse observe que les apprentissages linguistiques s'effectuent en amenant les élèves à développer leurs compétences à exprimer des émotions dans différentes langues et justifier des décisions faites dans leur vie passée ou pour leur futur. Enfin, dans le cadre d'une autre étude en 2013, Clerc analyse l'expérience de création d'une communauté d'apprentissage par le jeu dramatique. Au sein d'une classe d'accueil, la chercheuse a mis en place un atelier auprès de personnes nouvellement arrivées, dont l'objectif était de travailler une pièce de théâtre qui aboutirait à une représentation publique. L'hypothèse sous-jacente de cette expérimentation était de comprendre si et comment la perspective d'une représentation théâtrale pouvait constituer une force motrice d'engagement des personnes apprenantes ainsi qu'une expérience valorisante pour eux et elles. De ce fait, au moyen d'ateliers de jeu dramatique comprenant une phase d'échauffements et de rappels, une phase d'expérimentation et une dernière de réflexivité, de questionnements et d'échanges, la chercheuse constate l'utilisation et le développement de stratégies variées par les élèves eux-mêmes. Au-delà des stratégies cognitives et sociales recensées, la chercheuse précise des stratégies affectives développées par la pratique du jeu dramatique : diminuer son anxiété, s'autoencourager, être à l'écoute de son corps et de ses émotions. Là aussi, l'espace sécuritaire créé par la pratique du jeu dramatique a permis aux personnes apprenantes d'adopter progressivement une attitude de prise de risque. Comme elle le précise, « la mise en situation d'exploration, de tâtonnement, d'essais, de droit à l'erreur, a sans doute aidé les élèves à dépasser la peur de s'exposer et d'être jugés », ce qui offre des « possibilités de dépassement de ses peurs » (Clerc, 2013, p. 89).

Enfin, comme explicité dans l'introduction de cette partie, la récente recherche doctorale de Flores (2022) s'est intéressée aux effets de l'art dramatique sur les facteurs psychoaffectifs liés à l'apprentissage de la L2, soit l'anxiété langagière, le sentiment de compétence en communication perçu et la VDC-trait en L2. Il s'agit ici, à notre connaissance, de la seule étude s'étant attardée aux effets de l'art dramatique sur l'ensemble de ces facteurs psychoaffectifs en contexte d'apprentissage d'une L2 auprès d'adultes immigrants nouvellement arrivés. Ainsi, dans un contexte d'enseignement de l'espagnol L2 auprès de personnes migrantes en Espagne, la chercheuse a mis en place une recherche mixte en explorant les trois facteurs psychoaffectifs cités ci-dessus à l'aide de questionnaires quantitatifs, puis d'entrevues qualitatives. Cette étude s'inscrit donc dans une perspective portant plus sur l'évolution des facteurs

psychoaffectifs comme traits stables, plutôt que comme états dynamiques. Toutefois, ces deux perspectives étant intrinsèquement liées (MacIntyre et Gregersen, 2022), notons que l'analyse statistique effectuée a révélé que la pratique du jeu dramatique a soutenu de manière significative le sentiment de compétence en communication autoperçu et l'anxiété langagière en dehors de la classe. Néanmoins, aucun résultat significatif n'a été obtenu pour l'anxiété langagière à l'intérieur de la classe, ainsi que pour la VDC-trait en L2 à l'intérieur et à l'extérieur de celle-ci. L'analyse qualitative des entrevues révèle toutefois que la création de personnages, la musique et la dynamique de groupe étaient les principales techniques interagissant avec les facteurs psychoaffectifs des personnes participantes.

En conclusion, cette recension souligne les stratégies affectives développées et les apports sur le plan émotionnel suscités par la pratique du jeu dramatique en classe de L2. Sur le plan individuel, ces derniers sont donc nombreux, « comme si personne ne pouvait s'effacer, mais plutôt se révéler et se dépasser » (Clerc, 2010, p. 91). La majorité des constats soulevés soulignent le rôle des différents facteurs psychoaffectifs prédisant une augmentation de la VDC en L2, soit une diminution de l'anxiété langagière (p. ex., Atas, 2015; Galante, 2018; Sağlamel et Kayaoğlu, 2013), une augmentation de la confiance en soi, de l'aisance et de la motivation à produire à l'oral en L2 (p. ex., Armand *et al.*, 2013; Clerc, 2010, 2013; Piazzoli, 2011). La récente étude de Flores (2022) nous permet également de voir le potentiel d'interaction du jeu dramatique avec les facteurs psychoaffectifs nommés ci-dessus. Étant toutefois explorés à l'aide de questionnaires quantitatifs, donc comme traits stables plutôt qu'états dynamiques, les interactions étudiées n'ont pas permis d'établir de lien significatif avec la VDC, mais uniquement avec ses prédicteurs psychoaffectifs les plus forts. Ainsi, il nous paraît encore plus pertinent pour notre recherche d'adopter une perspective dynamique pour explorer les similitudes, nuances et distinctions sur l'interaction spécifique entre la VDC en L2 et le jeu dramatique, cette fois-ci sur des échelles de temps plus courtes.

Maintenant que l'interaction entre les prédicteurs les plus forts de la VDC en L2 et le jeu dramatique a été exposée, la dernière partie de ce chapitre se penche sur une mise en rapport théorique engagée entre la VDC en L2 et la pratique du jeu dramatique en fonction des six aspects recensés (et présentés dans la partie 2.3.4) afin de mieux percevoir l'interaction possible entre ces deux concepts.

## 2.5 Mise en rapport théorique entre la VDC et le jeu dramatique

À la suite du survol théorique effectué des deux concepts clés de notre recherche, la *volonté de communiquer* et le *jeu dramatique* en contexte d'apprentissage d'une L2, nous procédons donc à une mise

en rapport théorique de ces deux concepts afin d’y explorer de potentiels liens théoriques. Dans notre cas, nous cherchons à décrire la manière avec laquelle ces deux concepts peuvent avoir un *potentiel d’interaction*. Il s’agit donc, sur un plan théorique, d’analyser comment ces construits peuvent s’articuler et interagir l’un avec l’autre. En d’autres termes, pour examiner ce potentiel d’interaction d’un point de vue théorique, nous explorons comment le jeu dramatique peut instaurer un contexte favorable à la communication en L2 dans le but de soutenir la VDC en L2. Comme le modélise la Figure 4 ci-dessous, nous effectuons donc notre mise en rapport théorique en tissant des liens entre les quatre couches influençant et soutenant directement ou indirectement la VDC en L2<sup>72</sup>, soit les *Antécédents situés* (Couche III), les *Inclinations motivationnelles* (Couche IV), le *Contexte cognitif-affectif* (Couche V) ainsi que le *Contexte social et individuel* (Couche VI) et les six aspects du jeu dramatique recensés<sup>73</sup> : 1) *Création d’un espace potentiel*, 2) *Affect, comme matériau de travail*, 3) *Rôle du collectif*, 4) *Décentration de soi*, 5) *Plaisir et développement de la motivation* et 6) *Accent mis sur le corps dans l’apprentissage*.

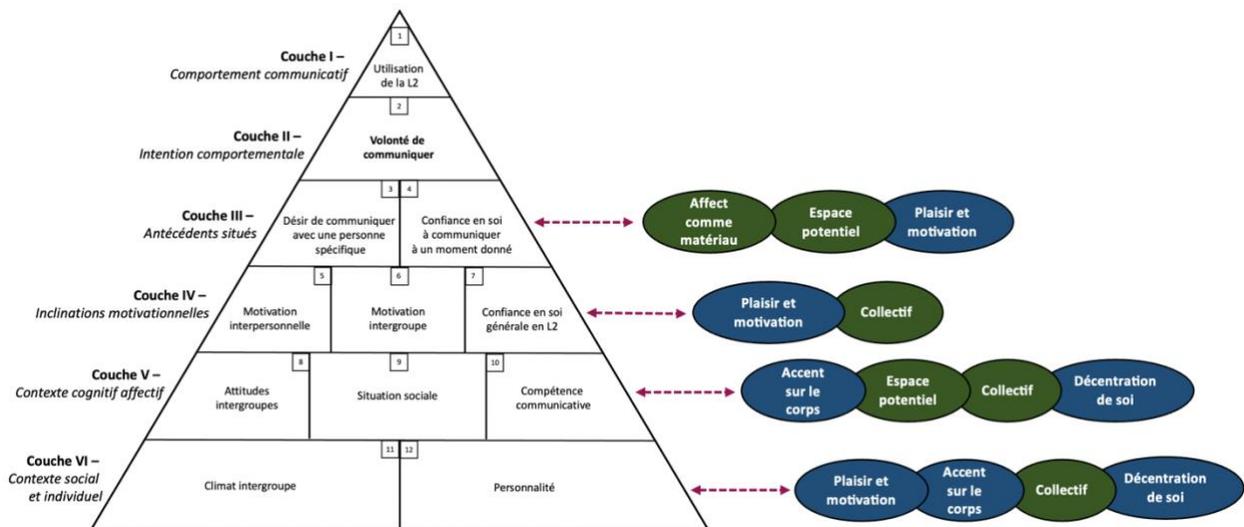


Figure 4 - Mise en rapport théorique entre les variables du modèle pyramidal de la VDC en L2 et les aspects du jeu dramatique recensés

### 2.5.1 Antécédents situés de la VDC en L2

D’abord, la Couche III mise à l’étude concerne les *Antécédents situés*, ayant des effets directs et déterminants sur la VDC en L2, l’*intention comportementale* (Couche II). À ce niveau, on retrouve le *désir*

<sup>72</sup> Celles-ci sont présentées de manière plus détaillée dans la partie 2.2.3 de ce cadre théorique.

<sup>73</sup> Ceux-ci sont également présentés de manière plus détaillée dans la partie 2.3.4 de ce cadre théorique.

de communiquer avec une personne spécifique, soit une préférence délibérée de communiquer avec une personne d'un groupe social différent sans nécessairement être prêt à agir, ainsi que l'état de confiance en soi pour communiquer en L2. Cet aspect est décrit comme un sentiment temporaire de confiance dans une situation particulière et non pas comme une caractéristique stable de l'individu (MacIntyre *et al.*, 1998). Cet état de confiance en soi est le résultat de la combinaison de deux construits, soit le niveau d'anxiété vécu à un moment précis qui varie en intensité au fil du temps, et la compétence perçue à un moment donné pour communiquer en L2. En d'autres termes, tous les éléments pouvant interagir avec ce niveau d'anxiété contribueront à réduire la confiance en soi à communiquer en L2 et, par conséquent, la VDC. De ce fait, des aspects du jeu dramatique recensés, tels que l'Affect, comme matériau de travail, la Création d'un espace potentiel et le Développement du plaisir et de la motivation, nous semblent constituer un fort potentiel d'interaction avec la Couche III, soit les Antécédents situés de la VDC.

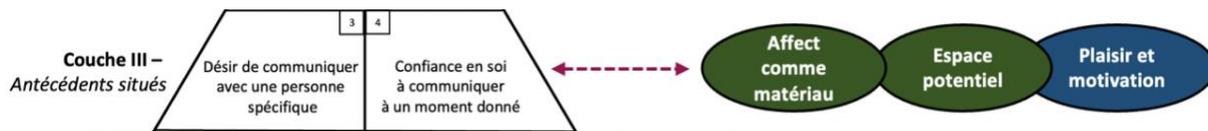


Figure 5 - Modélisation de l'interaction potentielle entre les Antécédents situés et les aspects du jeu dramatique

*Création d'un espace potentiel.* Considérant que l'espace potentiel inhérent à la pratique du jeu dramatique est caractérisé tel un espace affectif où la prise de risques est progressivement encouragée, où les erreurs sont permises et perçues comme constructives et où l'étonnement, la gêne ou encore l'interrogation constituent des aspects constructifs de cet espace affectif (Laurens, 2013), il semble que ce dernier pourrait soutenir les antécédents situés de la VDC, comme l'anxiété langagière et la confiance en soi en L2. Par exemple, Piazzoli (2011) note, à cet effet, une augmentation de la confiance en soi, envers le médiateur et le groupe chez la plupart des personnes participantes grâce à cet espace affectif potentiel.

*Affect, comme matériau de travail.* En outre, les antécédents situés de la VDC seraient aussi soutenus par le fait que le jeu dramatique considère l'affect, tel un matériau de travail. En effet, comme nous l'avons précisé ci-dessus, de nombreuses études témoignent d'une peur initiale dépassée et d'une augmentation de la confiance en soi lorsqu'il s'agit de produire à l'oral en L2, grâce à la pratique du jeu dramatique (Atas, 2015; Bernard, 2010; Clerc, 2013; Galante, 2018; Gill, 2013a; Laurens, 2013; Piazzoli, 2011; Trantoul et Freadman, 2013). Cela s'explique notamment par le fait que le jeu dramatique crée un espace où toutes les émotions vécues sont acceptées et deviennent un matériau de travail à l'intérieur même de l'espace instauré durant l'atelier, ce qui permet, par exemple, d'affronter ses propres peurs et ses anxiétés

momentanées. En d'autres termes, si le jeu dramatique permet d'accompagner la personne apprenante dans les différentes émotions vécues, notamment négatives, alors cette tâche pourrait soutenir les antécédents situés et donc, la VDC en L2.

*Développement du plaisir et de la motivation.* Cette interaction théorique peut être justifiée si l'on regarde de plus près le travail fait à partir des émotions vécues lorsque l'on pratique le jeu dramatique. D'un point de vue théorique, nous pouvons considérer les émotions ressenties en fonction de leur intensité, forte ou faible, et de leur valence, positive et négative (Feldman Barrett et Russell, 1999; Russell, 2003). Dans les classes de L2, les émotions fortes négatives, comme l'anxiété, ou faible et négative, comme l'ennui, peuvent avoir des conséquences sur le comportement de la personne apprenante et son propre apprentissage. En effet, l'anxiété langagière perturbe la production orale notamment chez les personnes ayant un faible contrôle attentionnel (Zuniga et Simard, 2022), en altérant leur capacité à traiter l'information, à la récupérer ou à la produire en cas de besoin (MacIntyre, 2017). D'un autre côté, lorsqu'une personne apprenante se sent à l'aise dans la salle de classe, les émotions ressenties seront plus positives, ce qui lui donnera l'occasion d'explorer de nouveaux contenus et de nouveaux défis à relever. En d'autres termes, plus nous ressentons des émotions positives, plus nous adoptons un comportement d'exploration dans la tâche (Fredrickson, 2001, 2013), ce qui rendrait la personne apprenante plus à même de communiquer en L2. À l'inverse, plus nous ressentons des émotions négatives, plus nous adoptons un comportement de protection (Fredrickson, 2001, 2013), ce qui pourrait entraver l'engagement des personnes apprenantes dans la tâche (Gregersen et MacIntyre, 2014). Lorsque nous recourons au jeu dramatique, nous créons un espace de jeu qui devient également un espace de sécurité émotionnelle et affective (Araki et Raphael, 2018; Boal, 1978; Clerc, 2010, 2013; Laurens, 2011, 2013; Piazzoli, 2011; Stinson, 2008). En effet, dans la pratique du jeu dramatique, les émotions plus négatives comme l'anxiété, la peur, la honte, la colère deviennent un matériau de travail, ce qui signifie qu'un travail avec ces émotions peut être amorcé (Barba et Savarese, 2008; Martinelli, 2020). Alors, on observe la création d'un espace où les problématiques humaines peuvent être symbolisées, et parce que la personne apprenante est acceptée et considérée dans sa globalité, les émotions ressenties dans cet espace font partie du processus d'apprentissage, ce qui leur permettrait de fluctuer et, finalement, d'être positivées.

Ainsi, si nous revenons au modèle pyramidal, parce que ces émotions négatives ont la capacité d'être positivées en pratiquant le jeu dramatique, nous pouvons émettre l'hypothèse que c'est à travers cette positivité des problématiques humaines que nous voyons une interaction possible entre les trois aspects

de la pratique du jeu dramatique, la *Création d'un espace potentiel*, l'*Affect*, comme *matériau de travail*, *Développement du plaisir et de la motivation* et les *Antécédents situés* de la VDC en L2.

### 2.5.2 Inclinations motivationnelles

La Couche IV mise à l'étude concerne les *Inclinations motivationnelles*, incarnant un rôle de transition et d'interaction entre les variables stables et situées sur la VDC en L2 (MacIntyre *et al.*, 1998). Selon notre compréhension, cette seconde couche semble avoir un potentiel d'interaction théorique fort avec certains des aspects recensés du jeu dramatique, tels que *Développement du plaisir et de la motivation* et *Rôle du collectif*.

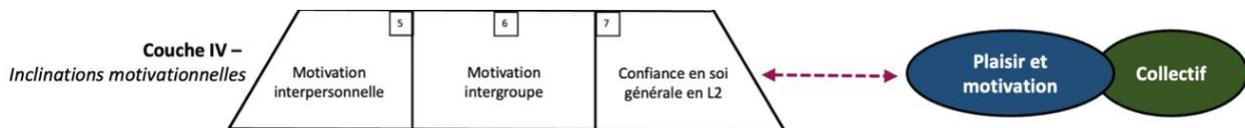


Figure 6 - Modélisation de l'interaction potentielle entre les Inclinations motivationnelles et les aspects du jeu dramatique

Trois facteurs façonnent cette couche de la pyramide, les motivations interpersonnelle et intergroupe et la confiance en soi générale en L2. Selon MacIntyre *et al.* (1998), les motivations interpersonnelles et intergroupes sont deux facteurs très spécifiques à la personne apprenante et font état de sa relation avec les personnes qui parlent la L2 ainsi qu'à la L2 elle-même. MacIntyre (2007) distingue ces deux types de motivations en soulignant que l'appartenance sociale d'un individu à une communauté particulière correspond à la *motivation intergroupe*, alors que les *motivations interpersonnelles* sont davantage caractérisées par les différents rôles sociaux au sein même du groupe. Ces dernières s'articulent en fonction du *sentiment d'affiliation*, soit la volonté d'une personne à se lier et s'apparenter à une autre, et du sentiment de contrôle, une notion davantage associée aux relations de pouvoir, où une personne peut avoir la volonté de changer le comportement d'une autre (Mystkowska-Wiertelak et Pawlak, 2017). Cela peut être, par exemple, le cas entre une personne enseignante et apprenante. Les rôles sociaux associés à chacun peuvent donc déterminer des attitudes et modes d'interaction, une variable stable de ce modèle. Ces motifs de contrôle et d'affiliation sont étroitement liés aux attitudes et au schéma de la relation interpersonnelle en tant qu'individus et en tant que représentants de groupes linguistiques. Enfin, la *confiance en soi* comme trait stable correspond au rapport qu'on entretient avec la L2 de manière globale (MacIntyre *et al.*, 1998). Ce facteur se divise en deux parties : une première dite « cognitive » dans laquelle la personne apprenante a tendance à autoévaluer ses propres compétences en L2 et une seconde partie

davantage liée à l'anxiété langagière ressentie, se manifestant lors de l'apprentissage ou de l'utilisation d'une L2 (MacIntyre, 1999, p. 27).

*Développement du plaisir et de la motivation.* D'un point de vue théorique, si l'on regarde de plus près cet aspect en lien avec les *Inclinations motivationnelles* de la pyramide, il nous semble pertinent de relever que la motivation intrinsèque, c'est-à-dire « la tendance inhérente à rechercher la nouveauté et les défis, à étendre et à exercer ses compétences, à explorer et à apprendre »<sup>74</sup> (Ryan et Deci, 2000, p. 70), a été considérée comme un facteur influent dans le développement des compétences en L2 (Dörnyei, 1998; Dörnyei et Ushioda, 2013). À cet égard, la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2012; Ryan et Deci, 2000) a permis de cibler les besoins psychologiques motivationnels et individuels dans le but de « faciliter un développement social et un bien-être personnel constructifs »<sup>75</sup> (Ryan et Deci, 2000, p. 68). Selon cette théorie, les besoins de la personne apprenante comprennent 1) le besoin de compétence, soit le sentiment de maîtrise, le sentiment que l'on peut réussir et grandir, 2) le besoin d'appartenance, soit le besoin de se sentir membre d'un groupe et de se connecter avec les autres, et 3) le besoin de soutien à l'autonomie, soit le sentiment d'initiative et d'appropriation de ses actions (Ryan et Deci, 2020).

Différentes caractéristiques et constats autour de la pratique du jeu dramatique peuvent venir soutenir ces besoins motivationnels, tant en ce qui a trait à la compétence, l'appartenance, qu'au soutien à l'autonomie. À titre d'exemple, Piazzoli (2011) souligne une plus grande motivation intrinsèque des personnes apprenantes en raison de trois éléments du jeu dramatique, soit la variété des rôles créés et à incarner, les contextes authentiques occasionnant des communications plus spontanées et stimulantes au sein du groupe et la tension dramatique instaurée par cette tâche. Ce dernier élément contribuerait, selon l'auteur, à renforcer la motivation à communiquer avec autrui dans la langue cible.

*Rôle du collectif.* Par ailleurs, la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000, 2020) peut également venir justifier le soutien d'autres éléments comme le *Rôle du collectif* et l'aspect collaboratif du jeu dramatique dans la motivation intrinsèque des personnes apprenantes. En effet, l'interaction suscitée par les tâches collaboratives imposant une organisation collective ou une résolution d'énigmes ou de

---

<sup>74</sup> Notre traduction de « the inherent tendency to seek out novelty and challenges, to extend and exercise one's capacities, to explore, and to learn. »

<sup>75</sup> Notre traduction de « for facilitating optimal functioning of the natural propensities for growth and integration, as well as for constructive social development and personal well-being. »

mystère, se traduit par un besoin des personnes apprenantes de partager leurs idées et de coconstruire le sens (Araki et Raphael, 2018; Bernard, 2010; Coleman, 2005). Aussi, les relations créées au moyen de la richesse des jeux dramatiques collaboratifs se retrouvent renforcées par le caractère imaginaire que suscitent ces tâches. Araki et Raphael (2018) remarquent que l'imagination des personnes apprenantes devient ainsi un facteur potentiel de motivation intrinsèque, car il suscite un désir fort de partager les idées issues de leur imagination en situation d'improvisation. En d'autres termes, la combinaison du caractère collaboratif des tâches de jeu dramatique et l'imagination des personnes apprenantes constitue une force motrice de motivation intrinsèque pour communiquer à l'oral en L2.

Enfin, l'apprentissage actif que suggère les tâches issues de jeu dramatique peut constituer un facteur de plaisir et de motivation dans le sens où chaque personne apprenante peut trouver un espace à investir de manière active et autonome. À ce titre, l'engagement physique permet d'inclure la personne apprenante dans sa globalité (Giebert, 2014), ce qui implique une meilleure reconnaissance de son plein potentiel. Cela constitue, en soi, un lien direct avec le besoin de compétence souligné par Ryan et Deci (2000) afin de stimuler la motivation intrinsèque des personnes apprenantes de L2.

On comprend donc que c'est à travers les aspects propres au jeu dramatique pouvant favoriser la motivation intrinsèque, la place du collectif et de la collaboration au sein des tâches proposées, que l'on peut entrevoir une interaction sur le plan théorique avec la seconde couche soutenant la VDC en L2, les *Inclinations motivationnelles*. Cela s'explique notamment, comme nous l'avons vu, à travers la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000, 2020) où l'on constate que des aspects du jeu dramatique peuvent sensiblement venir soutenir un besoin de compétence, d'appartenance et de soutien à l'autonomie des personnes apprenantes de L2.

### 2.5.3 Contexte cognitif-affectif

La Couche V mise à l'étude concerne le *Contexte cognitif-affectif* et correspond aux facteurs plus distants et indirects sur la VDC en L2 (MacIntyre *et al.*, 1998). Cette couche nous semble avoir un potentiel d'interaction théorique fort avec des aspects recensés du jeu dramatique, tels que le *Rôle du collectif*, la *Décentration de soi*, la *Création d'un espace potentiel* et l'*Accent mis sur le corps dans l'apprentissage*.

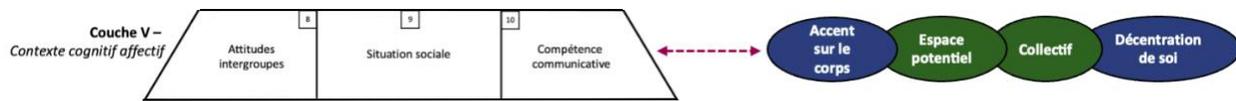


Figure 7 - Modélisation de l'interaction potentielle entre le Contexte cognitif-affectif et les aspects du jeu dramatique

Le *contexte cognitif-affectif* comprend trois éléments, soit les attitudes intergroupes, la situation sociale et la compétence communicative. Selon MacIntyre *et al.* (1998), les attitudes intergroupes sont influencées, d'une part, par le concept d'*intégrativité*, soit l'intérêt de la personne apprenante à s'approcher et à s'intégrer à la communauté de pratique de la L2 (Gardner, 1985), mais aussi la peur de l'assimilation et la motivation à apprendre la L2. Par ailleurs, le *contexte cognitif-affectif* est composé de la situation sociale, c'est-à-dire le type de contexte social à travers laquelle la communication prend place. Celle-ci est influencée par des variables spécifiques au contexte de communication comme les personnes participantes, le contexte social, la finalité, le sujet et le mode de communication. Enfin, la compétence communicative, dernier aspect du *Contexte cognitif-affectif*, fait référence au niveau de maîtrise de la L2 d'un individu qui peut influencer significativement sa VDC.

*Décentration de soi.* Sur le plan théorique, si l'on regarde d'abord la *décentration de soi*, un aspect inhérent du jeu dramatique, celle-ci est directement liée à l'identité de la personne apprenante et ce, en engageant une décentration de sa propre réalité et des difficultés vécues dans la vie réelle. Cet élément a permis, selon certaines chercheuses et certains chercheurs, une augmentation du niveau de confort à l'oral et dans les interactions avec les autres personnes participantes (Araki et Raphael, 2018; Galante, 2018; Piazzoli, 2011). Il semble ainsi cohérent de tisser le lien selon lequel l'incarnation de nouveaux rôles et le caractère ludique inhérent au jeu dramatique engagent une décentration de sa propre réalité, ce qui permettrait d'établir une situation sociale nouvelle et plus stimulante au sein de la classe. Ce lien nous semble constituer un aspect pertinent pour accompagner et favoriser les attitudes intergroupes, soit l'intégrativité de la personne apprenante, sa peur de l'assimilation et sa motivation à parler la L2.

*Création d'un espace potentiel.* L'espace de jeu créé lors des ateliers de jeu dramatique qui prend vie en fonction des tâches et improvisations en cours et où chaque personne apprenante a la possibilité de se découvrir et de pratiquer la langue cible dans un cadre protégé et sans menace (Araki et Raphael, 2018; Boal, 1978; Clerc, 2010, 2013; Laurens, 2011, 2013; Piazzoli, 2011; Stinson, 2008), nous semble être un aspect pouvant soutenir le *Contexte cognitif-affectif* de la personne apprenante. En effet, considérant que Piazzoli (2011) et Laurens (2013) observent une augmentation de l'autonomie, de la confiance en soi, une meilleure compréhension de la responsabilité collective dans la co-construction du sens ainsi qu'une

meilleure ouverture sur les défis à venir et sur le monde de la vie réelle, nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle la situation sociale permettant de soutenir indirectement la VDC en L2 peut être positivée par la pratique du jeu dramatique.

*Accent mis sur le corps dans l'apprentissage.* Aussi, comme nous l'avons souligné dans les caractéristiques de la *Création d'un espace potentiel*, des effets sont notés sur les actes de parole et de communication des participants (Clerc, 2013; Laurens, 2011, 2013; Piazzoli, 2011). En effet, tout en étant un espace affectif et sécuritaire, cet espace potentiel est aussi considéré comme un espace de travail exigeant dans lequel les personnes participantes sont amenées à effectuer des tâches simples et complexes, comme par exemple, produire à l'oral et s'exposer devant autrui, appréhender une communication interpersonnelle non verbale, nuancer son propos verbal et non verbal en fonction de la situation sociale, ou encore cocréer des projets collaboratifs. L'ensemble de ces aspects nous semble constituer des aspects solides renforçant une caractéristique du *Contexte cognitif-affectif*, la compétence communicative en L2. Cette dernière peut également être renforcée par l'*Accent mis sur le corps dans l'apprentissage*, une caractéristique du jeu dramatique instaurant les gestes comme moyens pour étirer son imagination au-delà des frontières linguistiques (Liu, 2002) et soutenir l'apprentissage de la langue lorsque le langage fait défaut (Alix, 2013; Clerc, 2013).

*Rôle du collectif.* Enfin, il nous semble également important de noter que le *Rôle du collectif*, dans le sens où le jeu dramatique est une tâche collaborative où la coconstruction du sens, le dialogue et l'interaction sont au cœur du processus d'apprentissage, semble être en mesure de soutenir la situation sociale et les attitudes intergroupes nécessaires à un *Contexte cognitif-affectif* positif et encourageant la VDC en L2. En effet, considérant que de nombreuses études soulignent que la pratique du jeu dramatique peut déclencher de la cohésion, de l'entraide et de la solidarité (p. ex., Cheng et Winston, 2011; Coleman, 2005; Meddah, 2013; Schautz, 2013; Trantoul et Freadman, 2013), tout en offrant des opportunités d'accepter sa propre réalité et de s'affirmer au sein du groupe en tant que membre intégrant de ce collectif (Trantoul et Freadman, 2013), il nous semble cohérent de soutenir l'idée selon laquelle le *Rôle du collectif* est un aspect pertinent et essentiel à une mise en place constructive, positive et respectueuse du *Contexte cognitif-affectif* des personnes apprenantes de L2.

#### 2.5.4 Contexte social et individuel

La Couche VI mise à l'étude concerne le *Contexte social et individuel* et correspond aux facteurs stables, plus distants et indirects sur la VDC en L2 (MacIntyre *et al.*, 1998). Selon notre compréhension, cette couche aurait un potentiel d'interaction théorique fort avec des aspects recensés du jeu dramatique, tels que le *Rôle du collectif*, la *Décentration de soi*, l'*Accent mis sur le corps dans l'apprentissage* et le *Développement du plaisir et de la motivation*.

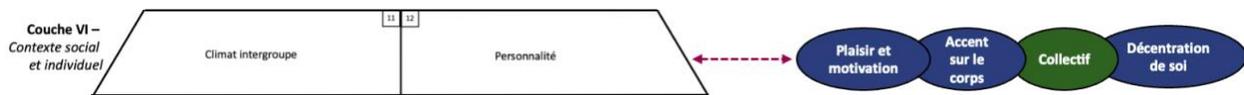


Figure 8 - Modélisation de l'interaction potentielle entre le Contexte social et individuel et les aspects du jeu dramatique

Cette dernière couche est celle qui influence le plus indirectement la VDC et l'utilisation de la L2. Celle-ci comprend deux aspects, soit le climat intergroupe et la personnalité de la personne apprenante. Le climat intergroupe, influencé par la vitalité ethnolinguistique, soit le pouvoir socio-économique relatif à chaque communauté ethnolinguistique (MacIntyre *et al.*, 1998), en lien avec les réseaux de communication personnels. Comme l'expliquent les auteurs, ces réseaux peuvent venir modérer les effets de la vitalité ethnolinguistique. Bien qu'il ne s'agisse pas de caractéristiques psychologiques, la vitalité ethnolinguistique et les réseaux de communication personnels fournissent les opportunités et les conditions qui favorisent ou non l'utilisation de la L2. C'est dans ce contexte particulier que les aspects subjectifs du climat intergroupe se développent. Ensuite, le second aspect, soit la personnalité de la personne apprenante, impacte indirectement la VDC en L2 par le biais de facteurs affectifs, telles que l'attitude, la motivation et la confiance (MacIntyre *et al.*, 1998). Certains traits de personnalité connus sous le nom des « Big Five » (Goldberg, 1992) influencent l'initiation de la communication intergroupe et ainsi, l'apprentissage de la L2. Cela regroupe l'extraversion, l'agréabilité, la conscienciosité, la stabilité émotionnelle et l'ouverture.

*Création d'un espace potentiel.* Pour commencer, le climat intergroupe peut être soutenu par la *Création d'un espace potentiel*. Comme le souligne Laurens (2013), la création de cet espace sécuritaire a permis l'augmentation de l'autonomie des personnes participantes, une meilleure compréhension de la responsabilité collective dans la coconstruction du sens avec la langue nouvelle ainsi qu'une meilleure ouverture sur les défis à venir et sur le monde de la vie réelle. Des liens pourraient donc être tissés entre les opportunités que crée cet espace potentiel et le climat intergroupe, dans le sens où cet espace permet

d'engager à la fois cette mise en rapport entre personnes participantes, mais aussi une meilleure compréhension des réalités des autres membres.

*Accent mis sur le corps dans l'apprentissage.* Il nous semble également intéressant de penser l'utilisation du corps et de la communication non verbale tel un moyen de médiation, de négociation de sens et de co-construction de connaissances, permettant aux personnes apprenantes de dépasser les clivages linguistiques, sociaux et économiques, car la communication non verbale constitue un langage universel dont l'accent est porté sur l'immédiateté du moment partagé, la conscience et la foi en la possibilité de s'exprimer autrement. Cet aspect pourrait donc venir soutenir le climat intergroupe.

*Décentration de soi.* À ce titre, si l'on regarde de plus près la formation du climat intergroupe, nous pouvons noter que la *décentration de soi* peut également soutenir cet aspect. Celle-ci engage un développement de la compétence interculturelle, dans le sens où, en se mettant dans la peau d'un autre personnage, les personnes apprenantes ont l'opportunité d'être amenées à expérimenter d'autres points de vue, d'apprendre d'autres perspectives culturelles (O'Toole et Dunn, 2020). En ce sens, si la *décentration de soi* engage une meilleure compréhension des différences culturelles des membres d'autres groupes, alors cet aspect pourrait également soutenir le climat intergroupe, la vitalité ethnolinguistique ainsi que la qualité des réseaux de communication interpersonnels.

*Développement du plaisir et de la motivation.* Enfin, une autre interaction peut être entrevue entre la personnalité de la personne apprenante et le *Développement du plaisir et de la motivation*. Comme nous l'avons vu, la diversité et la pluralité des histoires et des rôles proposés créent une différenciation pédagogique en fonction des habiletés, de l'aisance et des préférences des personnes participantes, ce qui constitue là aussi une force motrice de motivation (Bernard, 2010). Mais au-delà de cet aspect, du fait d'une diversité de rôles possibles, chaque personne peut trouver un espace à investir de manière active et s'engager physiquement et dans sa globalité (Giebert, 2014). Cet élément nous semble particulièrement important, car le jeu dramatique offre la liberté aux personnes apprenantes, en fonction de leur personnalité, de pouvoir suggérer une variété d'opportunités de rôles permettant ainsi de se sentir à l'aise selon les limites de chacune et chacun, voire de s'identifier et s'affirmer en L2. Donc, si cet argument est une source de confort et de plaisir, comme en témoignent Bernard (2010) et Giebert (2014), alors il nous semble que le jeu dramatique pourrait contribuer à l'élaboration d'un *Contexte social et individuel* plus facilitant et épanouissant pour les personnes apprenantes de L2.

*Rôle du collectif.* Enfin, le *Rôle du collectif* pourrait également interagir avec le *Contexte social et individuel*, dans le sens où les ateliers de jeu dramatique contribuent au développement de certaines habiletés et stratégies sociales, ce qui pourrait avoir un impact sur le climat intergroupe. À titre d'exemple, l'étude de Bundy (2003) sur le rôle de la confiance nous semble particulièrement éclairante. Les personnes participant à ces ateliers ont un besoin de faire confiance au processus de groupe, aux réponses physiques et émotionnelles des autres personnes participantes, à leur appartenance et à leur statut au sein de ce groupe, à la pertinence de leurs propres réponses ainsi qu'à leur perception d'elles-mêmes. L'ensemble de ces éléments rejoint le climat intergroupe nécessaire pour que la VDC en L2 puisse être soutenue. Ainsi, comme le souligne Bundy (2003), si ces conditions sont réunies pour que la confiance des personnes apprenantes s'installe peu à peu, l'effet est multiplié dans le cadre d'ateliers de jeu dramatique : « Plus les participants ont confiance dans le travail et dans leurs réponses individuelles, plus ils sont ouverts et honnêtes, ce qui renforce à leur tour leur confiance dans le travail et dans les autres membres du groupe »<sup>76</sup> (Bundy, 2003, p. 179). Cela nous laisse ainsi penser que le *Contexte social et individuel* influençant le contexte de communication et la VDC en L2, peut être soutenu par le *Rôle du collectif* offrant l'opportunité d'un accroissement de la confiance des personnes apprenantes dans les processus de groupe et le sentiment d'appartenance à ce groupe.

Pour conclure cette mise en rapport théorique, notons que les liens établis suggèrent une potentielle interaction entre ces deux concepts, mais ne demeurent en aucun cas exhaustifs. Un grand nombre de facteurs tant sur le plan du jeu dramatique que de la VDC en L2 peuvent sensiblement interagir les uns avec les autres, en fonction de la situation de communication vécue et du caractère dynamique de la VDC. Néanmoins, il nous semble que ce travail illustre le fort potentiel d'interaction entre le jeu dramatique, ses aspects intrinsèques et extrinsèques, et la VDC en L2 en lien avec ses quatre niveaux permettant de la déterminer de près ou de loin.

## 2.6 Synthèse, implications méthodologiques et objectifs de la recherche

Dans un premier temps, nous avons présenté dans ce chapitre l'évolution de la théorisation de la VDC en L2. Celle-ci a d'abord fait l'objet de nombreuses études sous la forme d'un trait stable (p. ex., MacIntyre, 1994; MacIntyre et Charos, 1996), dont la théorisation a progressivement évolué vers un construit stable

---

<sup>76</sup> Notre traduction de « The more participants trust the work and their individual responses, the more open and honest they become which in turn enhances their trust in the work and in other members of the group. »

étant particulièrement sensible à la situation de communication rencontrée (p. ex., MacIntyre *et al.*, 1998; MacIntyre *et al.*, 1999). Ces nouvelles considérations ont suscité de nombreux travaux de recherche afin de comprendre la relation causale de différents facteurs à la fois individuels, biologiques, linguistiques (p. ex., Baker et MacIntyre, 2000; MacIntyre *et al.*, 1999 ; MacIntyre *et al.*, 2002) mais aussi culturels et contextuels (p. ex., Peng, 2014; Wen et Clément, 2003) sur la VDC-trait en L2. Par la suite, à partir de constats ressortis de certaines études sur la VDC-trait en lien avec la situation (Cao et Philp, 2006; Kang, 2005), on observe l'émergence du caractère et de l'évolution dynamique de ce concept (MacIntyre, 2012; MacIntyre et Legatto, 2011), permettant de l'étudier à travers la perspective des systèmes dynamiques complexes (de Bot *et al.*, 2007). Cette dernière offre aux chercheuses et chercheurs la possibilité d'obtenir des informations qu'une perspective plus large pour étudier des variables plus stables ne peut apporter (Larsen-Freeman, 2015; van Dijk *et al.*, 2011) et permet d'explorer de manière intra-individuelle les fluctuations de la VDC en L2, comme recommandé aujourd'hui dans la littérature (p. ex., MacIntyre, 2020). Pour ces différentes raisons, étudier la VDC-dyn en L2 sous le prisme des systèmes dynamiques complexes nous semble particulièrement pertinent dans le cadre de notre recherche<sup>77</sup>. D'abord, cela permet d'identifier les interactions possibles entre les deux concepts avec plus de précisions du fait de l'échelle de temps rapprochée, ce qui offre l'opportunité d'aller explorer les moindres fluctuations de la VDC en interaction avec des facteurs contextuels et individuels. Par ailleurs, comme le soulignent Mystkowska-Wiertelak et Pawlak (2017), bien qu'il existe un besoin d'études par questionnaire auprès d'un grand nombre de personnes participantes qui permettent à la fois d'identifier certaines tendances chez de grandes populations, et de déterminer les facteurs pouvant influencer ces tendances, ce type d'approche plus large semble insuffisante pour nous aider à comprendre avec précision le rôle des différences individuelles chez les personnes apprenantes et les façons dont elles peuvent interagir avec la pratique du jeu dramatique.

Aussi, certains auteurs observent le besoin urgent, mais aussi la pertinence de compléter la recherche déjà existante avec des études se penchant spécifiquement sur le caractère dynamique des systèmes comme la motivation ou encore la VDC en L2 (p. ex., Dörnyei *et al.*, 2015; MacIntyre, 2020). À cet effet, la nature dynamique, complexe, imprévisible et idiosyncrasique des variables comme la VDC en L2 implique de ne

---

<sup>77</sup> Maintenant que les différentes facettes de la VDC comme trait stable et état dynamique ont été exposées, et considérant que notre étude se penche uniquement sur la VDC comme état dynamique, chaque abréviation de la VDC rencontrée dans la suite du texte se réfère à la VDC préalablement abrégée « VDC-dyn ». Lorsque nous parlons de VDC comme trait stable, nous gardons l'abréviation « VDC-trait ».

pas seulement mener une méthode de recherche mixte pour obtenir des données qualitatives approfondissant la compréhension des fluctuations moment par moment de la VDC. Celle-ci implique également d’instaurer une recherche qui soit, selon les possibles, longitudinale, dense et individuelle (van Dijk *et al.*, 2011).

Par ailleurs, cela permettrait d’engager des recherches plus sensibles au contexte (MacIntyre, 2012; MacIntyre et Gregersen, 2022; Mystkowska-Wiertelak et Pawlak, 2017). En ce sens, au regard de l’évolution de la théorisation de la VDC en L2, il nous semble cohérent et pertinent d’explorer comment la VDC entre dans une interaction complexe avec un ensemble de facteurs liés à la pratique du jeu dramatique, qu’ils soient situationnels (p. ex., le rôle du collectif, la forme et le fond des tâches mises en place, le rôle de l’enseignant) et individuels (p. ex., les émotions vécues, les différents profils des personnes apprenantes). Étudier une variable émotionnelle au moyen de la théorie des systèmes dynamiques complexes a été effectué dans de nombreuses études (p. ex., Henry, 2015; MacIntyre et Serroul, 2015), et notamment récemment pour étudier la VDC (p. ex., MacIntyre et Gregersen, 2022; MacIntyre et Wang, 2021; Nematizadeh et Wood, 2019 ; Nematizadeh, 2021; Pawlak *et al.*, 2016). L’individu devient ainsi l’entité concernée dans le sens où les études penchées sur des cas deviennent de plus en plus reconnues comme une méthode utile et efficace afin de comprendre les trajectoires motivationnelles et émotionnelles des personnes apprenantes (MacIntyre, 2020; Schumann, 2015). Par conséquent, il nous semble pertinent d’aller étudier la VDC en L2 à travers la perspective des systèmes dynamiques complexes.

Dans un second temps, nous avons défini le jeu dramatique comme tâche pédagogique communicative en contexte d’apprentissage d’une L2 en explicitant les apports que sa pratique suscite dans le développement de la production orale en L2. Après avoir présenté les grands principes d’un atelier type de jeu dramatique, nous avons plus spécifiquement recensé six aspects intrinsèques et extrinsèques du jeu dramatique, contribuant à une précision à la fois de cette tâche pédagogique communicative en classe de L2 et des apports qu’elle peut susciter sur la personne apprenante et l’environnement d’apprentissage.

Par la suite, considérant que les émotions vécues peuvent directement influencer nos comportements (Fredrickson, 2001, 2013) et la production orale en L2, notamment auprès des personnes ayant un plus faible contrôle attentionnel (Zuniga et Simard, 2022), nous avons recensé un certain nombre d’études nous permettant de préciser l’interaction possible entre le jeu dramatique et les émotions vécues par les personnes participantes. Nous en avons déduit que l’utilisation de cette tâche pédagogique a la capacité

d'instaurer un climat de classe plus serein, d'augmenter la confiance en soi, le plaisir d'explorer une L2, tout en réduisant l'anxiété langagière vécue (p. ex., Atas, 2015; Coleman, 2005; Galante, 2018; Piazzoli, 2011; Sağlamel et Kayaoğlu, 2013), et développant un certain nombre de stratégies affectives, notamment dans un contexte de migration (p. ex., Armand *et al.*, 2013; Clerc, 2010, 2013).

Enfin, à partir des aspects intrinsèques et extrinsèques recensés et parce que l'ensemble des constats soulevés dans le cadre de la recension des écrits ne font qu'entrer en résonance avec les différents facteurs prédictifs de la VDC en L2, nous avons engagé une mise en rapport théorique afin de voir comment le jeu dramatique pouvait constituer une tâche pédagogique soutenant la VDC en L2. Pour ce faire, nous avons mis en évidence différents liens théoriques tissés entre les six aspects du jeu dramatique recensés et les quatre couches du modèle heuristique de la VDC en L2 (MacIntyre *et al.*, 1998).

De cette mise en rapport théorique, ressort l'hypothèse générale selon laquelle le jeu dramatique pourrait effectivement constituer une tâche pédagogique qui soutiendrait à la fois les contextes cognitif, affectif, social et individuel, mais aussi les inclinations motivationnelles et les antécédents situés de la VDC en L2. D'ailleurs, comme le soulignent Belliveau et Kim (2013), il existe un besoin accru de recherches longitudinales sur des tâches pédagogiques basées sur l'art dramatique en classe de L2, afin de « mieux comprendre les possibilités, les défis et les complexités de l'apprentissage d'une langue seconde par le biais du théâtre »<sup>78</sup> (2013, p. 18). À ce titre, Piazzoli (2011, p. 135) recommande l'utilisation du jeu dramatique qui résonne avec le caractère psychodynamique de l'apprentissage des L2, un espace où les niveaux interpersonnel et intrapersonnel peuvent être mis en lumière, du fait du potentiel affectif considéré et de l'identification permise d'une variété de rôles à incarner. Cette recherche s'ancre donc, à l'instar de Hughes et Arnold (2008) et de Piazzoli (2011), dans la croyance que la rencontre entre la cognition et l'affect est un engagement pris au service d'un apprentissage plus efficace et efficient.

Ainsi, considérant qu'aucune étude ne s'est penchée sur cette interaction, notre recherche vise à *explorer l'interaction entre la pratique du jeu dramatique et la VDC-dyn de personnes apprenantes de L2, dans notre cas, d'adultes en francisation au Québec*. Celle-ci s'est effectuée au moyen d'une implémentation d'une

---

<sup>78</sup> Notre traduction de : « to attain a fuller understanding of the possibilities, challenges, and complexities of second language learning through drama ».

série de 14 ateliers de jeu dramatique durant une session de francisation auprès de personnes apprenantes adultes allophones au Québec afin de répondre aux objectifs spécifiques suivants :

1. Décrire l'évolution des fluctuations de la VDC de personnes apprenantes de français langue seconde, lorsqu'elles effectueront trois tâches de jeu dramatique, soit au début, au milieu et à la fin de la session des huit semaines de francisation ;
2. Dégager et comprendre le sens attribué par les personnes participantes aux évaluations des fluctuations de leur VDC en L2 ;
3. Examiner et documenter les interactions possibles entre les fluctuations de la VDC en L2 des personnes participantes et les aspects propres à la pratique du jeu dramatique.

## CHAPITRE 3

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie de recherche ciblée pour répondre à nos objectifs spécifiques de recherche. Dans un premier temps, nous spécifions notre posture épistémologique (3.1), et décrivons l'approche de recherche choisie ainsi que la méthode idiodynamique utilisée pour collecter nos données (3.2). Dans un second temps, nous décrivons successivement le milieu de recherche (3.3) et le recrutement des personnes participantes (3.4). Nous présentons ensuite les instruments utilisés pour collecter nos données (3.5), la manière avec laquelle les ateliers de jeu dramatique ont été conçus (3.6) ainsi que les procédures liées au déroulement de la collecte à mesures répétées (3.7). Enfin, nous terminons avec l'explicitation de l'analyse des données selon les trois objectifs spécifiques de notre recherche doctorale (3.8) et concluons avec une synthèse du devis expérimental élaboré pour la mener à bien (3.9).

#### 3.1 Positionnement épistémologique

Dans cette partie, à des fins de clarté scientifique, nous explicitons les aspects du paradigme compréhensif adopté pour notre recherche ainsi que notre posture de chercheur, qui est inductive et dialectique.

En premier lieu, nous précisons notre conception d'une interaction en L2 en raison de la perspective interactionniste sous-entendue à travers la théorie des systèmes dynamiques complexes, qui diffère sensiblement de celle abordée par les courants psycholinguistiques. Selon ces derniers, communiquer en L2 peut être comparé aux processus d'un télécopieur, c'est-à-dire que le message transmis durant une interaction constituerait un ensemble de codes utilisés par la personne apprenante pour transférer une information en L2 (de Bot *et al.*, 2007; Shanker et King, 2002). Cela implique que chaque personne émettrice et réceptrice d'un message cherche à coder puis décoder l'information afin que le sens en soit saisi. De manière plus nuancée, la théorie des systèmes dynamiques complexes permet de concevoir l'acte de communication en L2 telle une danse plus improvisée et spontanée entre deux personnes danseuses/interlocutrices (de Bot *et al.*, 2007; Shanker et King, 2002), ce qui sous-tend l'existence de modèles plus complexes et imprévisibles. Issue des travaux de Savage-Rumbaugh *et al.* (1993), qui se sont penchés sur les comportements en communication des grands singes, cette métaphore permet d'entrevoir l'acte de communication telle « une danse délicate avec de nombreuses partitions différentes,

dont la sélection est constamment négociée pendant que la danse est en cours, plutôt qu'à l'avance »<sup>79</sup> (Savage-Rumbaugh *et al.*, 1993, p. 27). Les auteurs soulignent à quel point l'acte de communiquer entre deux personnes peut donc devenir plus complexe qu'il n'en paraît : « la voix, le rythme et les expressions faciales interagissent pour créer une compréhension mutuelle et un accord sur les étapes à suivre »<sup>80</sup> (de Bot *et al.*, 2007, p. 9). Cela nous permet d'associer l'acte de communication entre deux individus à une action dans laquelle des individus dansants passent par des vagues de synchronie et d'asynchronie, eux-mêmes s'adaptant constamment pour réparer les moments d'asynchronie. L'adaptation et le changement semblent ainsi des éléments inhérents à l'acte de communication sans pour autant pouvoir identifier lequel des partenaires est à l'origine de ces changements.

Cette conception de l'interaction n'est pas sans conséquence sur l'étude de la VDC en L2. En effet, sur le plan méthodologique, celle-ci implique de se pencher de manière très détaillée sur l'observation du phénomène à l'étude et des aspects déclencheurs permettant de comprendre cette dynamique, comme c'est le cas dans certains travaux s'étant penchés sur le caractère dynamique de la VDC et sur une échelle de temps beaucoup plus rapprochée (p. ex., MacIntyre, 2012; MacIntyre et Legatto, 2011; Nematizadeh, 2021; Wood, 2016; Yue, 2014).

En second lieu, afin d'explorer la dynamique de l'interaction, nous adoptons une démarche compréhensive. À travers ce pôle épistémologique, nous considérons les personnes participantes de notre étude tels « des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus » (Kaufmann, 1996, p. 23), construisant ainsi « des significations à partir de la place qu'il[s] occupe[nt] dans le monde » (Charmillot et Seferdjeli, 2002, p. 188). Ainsi, cette démarche partage des fondements épistémologiques avec la phénoménologie d'Husserl dans le fait que notre étude vise la description d'expériences individuelles tout en explorant la signification profonde d'un phénomène à travers les perceptions communiquées par les sujets (Giorgi, 1975). Elle s'en distingue toutefois par une volonté à ne pas nous limiter à une compréhension introspective du phénomène, mais plutôt à créer une relation dialectique entre les données.

---

<sup>79</sup> Notre traduction de « a delicate dance with many different scores, the selection of which is being constantly negotiated while the dance is in progress, rather than in advance ».

<sup>80</sup> Notre traduction de « voice, rhythm and facial expressions interact to create mutual understanding and agreement on steps to take ».

Enfin, entreprendre une recherche exploratoire ainsi qu'adopter une démarche compréhensive implique que notre posture de chercheur pour collecter et analyser les données soit inductive (Blumer, 1969; Corbin et Strauss, 2008) et dialectique (Anadón, 2019; Greene et Hall, 2010). D'abord, elle est inductive, car le point de départ adopté pour collecter nos données et les interpréter réside dans l'expérience interprétée telle qu'elle est vécue, et favorise ainsi un questionnement des pratiques quotidiennes à partir de leur complexité (Perrin, 2005). Selon cette posture, la réalité ne peut être purement découverte telle qu'elle est, sans interprétation (Strauss, 1992). L'expérience vécue est considérée comme un fait et les mots comme une marque de ce qui se vit. En d'autres termes, les perceptions d'un individu et ses autoévaluations de son propre vécu sont considérées comme des données fondamentales. Il ne s'agit donc pas de dire que le langage traduit une expérience, mais plutôt de dire que c'est par le langage que l'expérience se construit comme expérience (Ricoeur, 1975).

Ensuite, lors de l'analyse des données, la posture que nous avons adoptée était dialectique (Anadón, 2019; Greene et Hall, 2010). En ce sens, les données quantitatives et qualitatives recueillies ont été analysées de manière à promouvoir le dialogue entre nos données recueillies, soit celui explorant comment les aspects du jeu dramatique pouvaient interagir avec les différentes variables de la VDC. Ainsi, cette posture reconnaît, et nous a permis de souligner, à la fois, les convergences, mais aussi les différences observées entre les données recueillies, et ne considère aucune hiérarchie entre celles-ci (Anadón, 2019). Considérant l'ensemble de ces éléments, nous avons engagé une recherche exploratoire adoptant une méthode de collecte de données mixtes, des aspects méthodologiques définis dans la prochaine partie de ce chapitre.

### 3.2 Approche de recherche

Dans cette partie, nous définissons la recherche exploratoire que nous avons mise en place en recourant à une méthode mixte de collecte de données (3.2.1). Celle-ci a pris la forme d'une méthode idiodynamique (MacIntyre, 2012), explicitée ci-dessous (3.2.2).

#### 3.2.1 Recherche mixte exploratoire

La méthodologie de recherche adoptée est exploratoire, car son but est de « combler un vide, une lacune dans les écrits à propos de l'objet » (Van der Maren, 1996, p. 192) en visant la « compréhension préliminaire descriptive d'une situation » (Gohier, 2018, p. 110). Aussi, la recension des études portant sur le jeu dramatique en lien avec la dimension affective en L2 et les facteurs psychoaffectifs associés (partie

2.4 du cadre théorique) nous permet de déduire que les outils de mesure utilisés ont été majoritairement quantitatifs (p. ex., Coleman, 2005; Sağlamlı et Kayaoğlu, 2013), via des questionnaires principalement basés sur l'échelle de Likert (p. ex., MacIntyre *et al.*, 2001; McCroskey et Richmond, 1991, 2013), mais aussi mixtes afin d'approfondir la compréhension des résultats quantitatifs obtenus par ces questionnaires quantitatifs (p. ex., Atas, 2015; Galante, 2018). De plus, en ce qui concerne la VDC en L2, celle-ci a été étudiée comme construit stable en ayant recours à des méthodes quantitatives (p. ex., Dewaele et Dewaele, 2018; Joe *et al.*, 2017), mais aussi comme construit dynamique au travers d'études mixtes à dominance qualitative (p. ex., Dewaele et Pavelescu, 2021; MacIntyre et Legatto, 2011). Dès lors, recueillir des données qualitatives pour étudier la VDC offre l'opportunité « d'intégrer des approches psychologiques, linguistiques, éducatives et communicatives à la recherche en L2 qui sont généralement indépendantes les unes des autres »<sup>81</sup> (MacIntyre, 2007, p. 564). De leur côté, les méthodes qualitatives présentent des avantages considérables par rapport aux approches quantitatives en ce qui a trait aux descriptions riches des processus impliqués dans la création de la VDC, mais ne sont pas nécessairement aptes à décrire les interactions et les dynamiques complexes (MacIntyre, 2020). Nous avons donc recouru à une méthode mixte pour collecter nos données, qui est définie telle « une procédure pour collecter, analyser et « mélanger » ou intégrer des données qualitatives et quantitatives (...) dans le but de mieux comprendre le problème de recherche »<sup>82</sup> (Ivankova *et al.*, 2006, p. 3). Celle-ci nous a permis de combiner les données recueillies afin d'acquérir une plus grande amplitude de recherche et une corroboration des résultats (Anadón, 2019).

Pour ce faire, le devis de recherche adopté est séquentiel explicatif (Creswell, 2014). Défini telle une recherche en deux phases dépendantes l'une de l'autre, ce devis octroie la possibilité de collecter des données quantitatives dans la première phase et d'utiliser ces résultats dans une seconde phase qualitative pour approfondir la compréhension du phénomène à l'étude (Creswell *et al.*, 2018). Selon cette conception de la recherche, les données qualitatives aident à expliquer plus en détail et approfondir la compréhension des résultats quantitatifs obtenus initialement (Creswell, 2014). Ce type de devis est utilisé lorsque la personne chercheuse souhaite approfondir la compréhension d'un mécanisme ou de raisons qui expliciteraient les tendances résultant de la phase quantitative (Creswell et Plano Clark, 2011). Afin

---

<sup>81</sup> Notre traduction de « to integrate psychological, linguistic, educational, and communicative approaches to L2 research that typically have been independent of each other ».

<sup>82</sup> Notre traduction de « a procedure for collecting, analyzing, and “mixing” or integrating both quantitative and qualitative data at some stage of the research process within a single study for the purpose of gaining a better understanding of the research problem. »

d'aligner ce type de devis à la perspective des systèmes dynamiques complexes adoptée, nous avons analysé l'interaction de la pratique du jeu dramatique avec la VDC à travers la mise en place d'une méthode idiodynamique (MacIntyre, 2012), soit une méthode de collecte de données mixtes, adoptant un devis séquentiel explicatif, et permettant de mesurer les fluctuations d'intensité de la VDC en L2 ayant lieu en temps réel pendant l'accomplissement d'une tâche de jeu dramatique, suivi d'une phase qualitative pour approfondir la compréhension des dites fluctuations autoévaluées et ce, à différents moments de la session d'apprentissage.

### 3.2.2 Méthode idiodynamique

Notre étude a donc recouru à la méthode idiodynamique afin d'explorer la nature dynamique et les fluctuations de la VDC en interaction avec la pratique du jeu dramatique (MacIntyre, 2012). Cette méthode prend son ancrage à partir des travaux d'Allport (1937) qui étudie les traits spécifiques de la personnalité chez un même individu. À partir de ses travaux, et en mettant l'accent sur les événements plutôt que sur les traits pour étudier la personnalité, Rosenzweig (1986) crée le terme *idiodynamique* pour qualifier les changements dynamiques au sein d'un individu à mesure qu'un événement se déroule. En contexte d'apprentissage d'une L2, MacIntyre et Legatto (2011) sont les premiers à utiliser une méthode idiodynamique dans le but d'explorer les fluctuations des émotions individuelles grâce à un logiciel basé sur les autoévaluations des personnes participantes. Cette approche concentre son analyse sur « les changements dynamiques au sein d'un individu au fur et à mesure qu'un événement se déroule »<sup>83</sup> (MacIntyre, 2012, p. 362) en se basant sur la façon dont le processus se développe. Dès lors, adopter cette méthodologie dans l'apprentissage d'une L2 ouvre un nouvel espace pour des modèles mixtes prenant en compte la complexité des processus sous-jacents de la communication humaine (MacIntyre et Serroul, 2015).

Concrètement, la méthode idiodynamique se conduit en plusieurs étapes (MacIntyre, 2012; MacIntyre et Legatto, 2011). D'abord, la tâche communicative réalisée par les personnes participantes est enregistrée à l'aide d'une caméra. Ensuite, après s'être déplacés dans une pièce extérieure à la salle de classe, la collecte de données peut commencer en présence du chercheur ou de la chercheuse et de la personne participante concernée par l'étude. Pour ce faire, à l'aide du logiciel *The Anion Variable 2* (Ducker, 2022), la première phase quantitative prend place avec le visionnement de la tâche accomplie avec la personne

---

<sup>83</sup> Notre traduction de « to the dynamic changes within an individual as an event unfolds ».

participante qui, en visionnant l'enregistrement, indique à l'aide d'une souris d'ordinateur et sur une échelle de -10 à +10, l'intensité de la VDC en L2 ressentie moment par moment alors qu'elle accomplissait la tâche. Cette autoévaluation de la variable en question produit un graphique qui offre une représentation visuelle des fluctuations au fur et à mesure que la tâche se complète. Une fois le graphique avec les fluctuations de la variable à l'étude généré, se tient alors la phase qualitative à travers une tâche de rappel suscité (*stimulated recall interview*, Gass et Mackey, 2000, traduit par Simard *et al.*, 2021) pour que les personnes participantes puissent expliciter les raisons des fluctuations autorapportées. Ainsi, toujours dans la même pièce et en enregistrant l'échange, le chercheur ou la chercheuse demande à la personne d'expliquer les raisons sous-jacentes aux fluctuations apparentes dans le graphique émergé de la première partie quantitative. Il s'agit donc ici, pour la personne participante, d'expliquer son expérience en décrivant ce qu'elle a ressenti et perçu durant la réalisation de la tâche.

Dans le cadre de notre étude, la pertinence de cette méthodologie réside dans le fait qu'en quantifiant dans un premier temps les fluctuations de la VDC en L2, le chercheur est en mesure d'identifier et de décrire les moments de changement de la VDC (objectif spécifique n°1) et de chercher ensuite à dégager les facteurs inhérents aux changements des systèmes dynamiques sous-jacents de la VDC grâce à la tâche de rappel suscité (objectif spécifique n°2). Aussi, l'ajout de données qualitatives permet, dans ce second temps, d'attirer l'attention sur les interactions qui se produisent au moment précis où la VDC est stimulée, inhibée ou stabilisée (MacIntyre, 2020), ce qui nous permettra d'identifier les aspects spécifiques du jeu dramatique pouvant interagir avec la VDC en L2 (objectif spécifique n°3). La méthode idiodynamique permet donc de rendre compte de la dynamique de la VDC, par opposition aux approches nomothétiques dont la capacité de saisir les changements dans les fluctuations identifiées minute par minute est plus limitée (Mystkowska-Wiertelak et Pawlak, 2017). En effet, la méthode idiodynamique aborde des questions de recherche qui ne se prêtent pas à la corrélation traditionnelle ou à l'ANOVA puisque celle-ci permet d'aborder « des questions sur les modèles de changement au sein d'un individu », des questions qui sont aussi plus difficilement traitées par des études transversales dont l'objectif est d'explorer des différences individuelles au sein d'un échantillon, ou d'études qualitatives rétrospectives, dont la mémoire nécessaire pour l'exploration de facteurs de changement potentiels peut être sujette à divers biais (MacIntyre, 2020). En d'autres termes, la pertinence de la méthode idiodynamique réside dans le fait qu'elle permet à la fois de recueillir une quantité considérable de données dans un bref laps de temps où les tâches sont effectuées, mais aussi d'exploiter en partie les raisons derrière les fluctuations de la VDC en L2 autorapportées sur de courtes échelles de temps. Enfin, il convient également de noter que cette

méthodologie produit « des données sur des questions qui échappaient à l'introspection des répondants individuels et qui n'auraient donc pas pu être saisies par les autoévaluations »<sup>84</sup> (Mystkowska-Wiertelak et Pawlak, 2017, p. 29).

Dès lors, un nombre croissant de chercheuses et de chercheurs en apprentissage des L2 applique la méthode idiodynamique pour étudier des variables émotionnelles dynamiques comme la VDC, mais aussi l'anxiété langagière et le plaisir, *language enjoyment*, (p. ex., Boudreau *et al.*, 2018; MacIntyre, 2019; Nematizadeh, 2021; Saghafi et Elahi Shirvan, 2020). Notons enfin que cette méthode a produit, jusqu'à présent, « des résultats qui n'auraient pas été obtenus avec une échelle de temps plus large ou une collecte de données rétrospective »<sup>85</sup> (Boudreau *et al.*, 2018, p. 156) en fournissant notamment des « conclusions précises et nuancées sur les facteurs affectifs liés à l'apprenant d'une L2 »<sup>86</sup> (Lu, 2022, p. 7).

### 3.3 Milieu de recherche

Notre étude a été menée dans un centre d'éducation aux adultes, en région urbaine au Québec. Cet établissement offre des cours de francisation aux adultes allophones, du niveau 1 (début du stade *débutant*) au niveau 8 (fin du stade *intermédiaire*)<sup>87</sup>. Les cours de francisation offerts s'étendent sur des sessions d'apprentissage de huit semaines pour chaque niveau d'apprentissage. Leurs classes débutantes et intermédiaires couvrent près de 1500 heures d'apprentissage afin de développer les différentes habiletés langagières. Selon leur projet éducatif, les personnes apprenantes fréquentant cet établissement sont issues de différents quartiers de leur région urbaine, leur contexte socio-économique est variable et le nombre d'inscriptions fluctue considérablement d'une année à l'autre.

### 3.4 Personnes participantes recrutées

Cette section présente les informations concernant les considérations éthiques nécessaires au consentement éclairé des personnes participantes et au bon déroulement de la recherche (3.4.1), le

---

<sup>84</sup> Notre traduction de « data on issues that evaded individual respondents' introspection and could thus not have been captured by the self-ratings. »

<sup>85</sup> Notre traduction de « results that would not have been obtained using a larger timescale or retrospective data collection technique. »

<sup>86</sup> Notre traduction de « results in more accurate and nuanced conclusions concerning the L2 learner related affective factors ».

<sup>87</sup> Selon l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français (Gouvernement du Québec, 2023).

recrutement des personnes participantes (3.4.2), ainsi que le profil démographique de chacune d'entre elles (3.4.3).

#### 3.4.1 Considérations éthiques

Cette recherche a été étudiée et approuvée par le comité éthique du Centre de services scolaire impliqué dans ce projet, ainsi que par le Comité d'éthique de la recherche pour des projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) de l'Université du Québec à Montréal, le 24 février 2023 et le 13 février 2023 (Numéro de certificat : 2023-5504). L'approbation éthique reçue autorisait les enregistrements vidéo et audio des ateliers et des entrevues des personnes participantes, en leur ayant préalablement fait lire et signer un formulaire de consentement dans leur langue maternelle. Les formulaires de consentement ont donc tous été traduits dans les différentes langues maternelles présentes dans les classes de francisation concernées<sup>88</sup>, soit en anglais, arabe, espagnol, farsi, français, mandarin, portugais, russe et ukrainien.

#### 3.4.2 Recrutement

Le contexte spécifique de recrutement des personnes participantes à notre recherche implique une description des critères d'inclusion que nous avons dû respecter (3.4.2.1) ainsi que des procédures générales afin d'assurer une bonne compréhension de l'ensemble de la recherche par les personnes concernées (3.4.2.2).

##### 3.4.2.1 Critères d'inclusion

Considérant l'existence de forces restrictives conditionnées par la culture en matière de communication pouvant influencer le comportement communicatif des personnes apprenantes de L2 à l'intérieur et à l'extérieur de la classe (Croucher, 2013 ; Derwing *et al.*, 2008; MacIntyre, 2007; Peng, 2014; Wen et Clément, 2003), nous nous sommes intéressés à une communauté culturelle spécifique ayant la même L1. Aussi, considérant que l'analyse de la VDC en L2 implique une prise en compte des différences individuelles de chaque personne participante et de manière située (MacIntyre, 2020; Mystkowska-Wiertelak et Pawlak, 2017), nous avons pour objectif de recruter un échantillon de cinq à dix personnes apprenantes présentes dans les ateliers, âgées de 18 ans et plus. Les niveaux en français L2 étaient ensuite à documenter, mais ne constituaient pas une variable pouvant faire l'objet d'une quelconque exclusion car les entrevues allaient être menées dans la langue maternelle des personnes participantes. Par ailleurs,

---

<sup>88</sup> Le formulaire de consentement en français est disponible en Annexe B de la thèse.

précisons qu'en accord avec la direction de l'établissement qui a accueilli la recherche, les ateliers de jeu dramatique allaient faire partie intégrante des cours, toutes les personnes apprenantes des classes concernées ont donc participé aux ateliers et seules certaines d'entre elles allaient être recrutées pour la collecte de données. Une potentielle absence aux ateliers pouvait donc uniquement se produire si un justificatif personnel était présenté.

#### 3.4.2.2 Procédures de recrutement

Quelques mois avant le début de la recherche, nous avons présenté notre projet à l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'établissement. À la suite de cette présentation, trois enseignantes ont déclaré leur intérêt pour accueillir notre étude et les ateliers de jeu dramatique dans leur classe durant une session de francisation de huit semaines. Ensuite, le recrutement des personnes participant à la collecte a été réalisé lors de la semaine 1 de la session de francisation, alors que les ateliers de jeu dramatique débutaient dès la semaine 2. Lors de ce temps de rencontre, il a été pensé, en amont de la recherche et en accord avec les enseignantes et la direction de l'établissement, que les trois classes concernées allaient venir dans l'auditorium de l'établissement afin que le chercheur puisse dans un premier temps présenter la recherche, son objectif principal ainsi que les différentes étapes de la collecte. Durant cette première rencontre, les ateliers de jeu dramatique et leur médiatrice respective ont été présentés. Afin d'assurer une pleine compréhension des personnes apprenantes des niveaux débutants, nous avons formé des groupes par L1, mélangeant ainsi les différents niveaux d'apprentissage du français L2. Cela a permis d'assurer une pleine compréhension de la recherche et de ses étapes, en laissant les personnes apprenantes de niveau intermédiaire en français traduire les consignes progressivement dans leur L1 auprès de celles de niveaux moins avancés.

Après avoir présenté les ateliers et ajouté que toutes et tous allaient y participer, nous avons expliqué que leur participation faisait partie intégrante du programme d'apprentissage, qu'elle constituait une opportunité pour mettre en pratique les contenus linguistiques vus pendant les cours et que leur présence était donc requise. Nous avons également précisé que la participation à la recherche se ferait de façon intentionnelle, sur une base volontaire, tout en considérant les critères d'inclusion présentés ci-dessus (Fortin et Gagnon, 2016), et que la non-participation à l'étude n'aurait aucun impact sur la réussite du cours. Ceci étant dit, les présences ont été prises durant l'ensemble de la session et l'absence à un atelier sur les 14 offerts était la seule limite permise pour pouvoir participer à la collecte de données. Notons enfin qu'il a été précisé qu'une attention particulière serait portée sur la préservation de l'anonymat des

personnes participantes, de la confidentialité des données, et qu'une contribution financière de 30\$CAD leur serait offerte à la fin de la collecte si chaque personne complétait bien les trois entrevues de trente minutes durant la session. Pour conclure ce temps de présentation, les personnes volontaires ont ensuite pu poser l'ensemble de leurs questions auxquelles nous avons répondu, sans pour autant compromettre la validité des outils de mesure mobilisés pour notre recherche.

Une fois la recherche explicitée, nous avons retenu le groupe linguistique le plus nombreux afin d'assurer le maximum de personnes participantes pour notre recherche. De ce fait, le groupe de personnes apprenantes hispanophones, étant le groupe le plus nombreux parmi les volontaires, a été sélectionné pour la collecte de données, se répartissant dans deux groupes d'apprentissage sur les trois présents dans l'auditorium, soit de niveau 1 (débutant) et de niveau 5 (intermédiaire). Nous avons ainsi pu réaliser notre recherche doctorale en explorant l'expérience vécue de sept personnes participantes hispanophones durant les sept semaines de francisation qui ont suivi cette phase de recrutement. À titre de précision, même si trois classes allaient accueillir les ateliers de jeu dramatique, il s'est avéré que les personnes participantes volontaires hispanophones étaient réparties selon leur niveau dans deux groupes sur les trois présents au moment de la présentation de la recherche. Notre étude s'est donc implémentée auprès de ces deux groupes de niveaux 1 et 5, et les ateliers pour le troisième groupe de niveau 7 n'ont pas été inclus dans le cadre de cette recherche.

### 3.4.3 Profil démographique des personnes participantes

Ce qui suit est une présentation générale des sept personnes participantes recrutées pour notre recherche. Pour chaque personne, un pseudonyme leur a été aléatoirement attribué afin d'assurer leur anonymat. La présentation de chacune de ces personnes, de manière plus détaillée, est effectuée lors de l'introduction de leur portrait dans le chapitre suivant exposant les résultats. Un résumé des données démographiques des personnes recrutées est toutefois disponible ci-dessous, dans le Tableau 1.

Tableau 1 - Profil démographique des personnes participantes

| Pseudonymes | Genre | Âge | L1       | Pays d'origine | Niveau de francisation | Arrivée au Canada au moment de la recherche |
|-------------|-------|-----|----------|----------------|------------------------|---|
| Mónica      | F     | 23  | Espagnol | Colombie       | 1                      | < 6 mois                                    |
| Ernesto     | M     | 24  | Espagnol | Colombie       | 1                      | < 6 mois                                    |
| Camilo      | M     | 28  | Espagnol | Colombie       | 1                      | < 6 mois                                    |
| Hector      | M     | 52  | Espagnol | Pérou          | 1                      | < 6 mois                                    |
| Alma        | F     | 32  | Espagnol | Colombie       | 5                      | < 1 an                                      |
| Gloria      | F     | 33  | Espagnol | Mexique        | 5                      | < 1 an                                      |
| Luis        | M     | 30  | Espagnol | Colombie       | 5                      | < 1 an                                      |

Sur les sept personnes recrutées, quatre d'entre elles faisaient partie du groupe de niveau débutant et trois d'entre elles du groupe de niveau intermédiaire en francisation. D'abord, Mónica, Ernesto, Camilo et Hector initiaient leur apprentissage du français L2. Ils étaient donc au niveau 1, soit débutant, au moment de la recherche. Dans ce premier niveau, les personnes apprenantes amorcent l'apprentissage de certains savoirs de base pour développer l'ensemble des habiletés langagières délimitées par des situations simples de communication (Gouvernement du Québec, 2015).

Ensuite, Alma, Gloria et Luis, quant à elles et lui, démarraient le palier intermédiaire du programme de francisation, soit le niveau 5, au moment de la recherche. Dans ce niveau, les apprentissages sont de plus en plus orientés vers une compréhension fine des mécanismes de la langue, y compris du métalangage, au travers de situations de communication plus structurées, tel qu'il est décrit dans le programme de francisation (Gouvernement du Québec, 2015).

### 3.5 Instruments de collecte de données

Cette section présente les outils quantitatif et qualitatif, inhérents à la méthode idiodynamique, qui ont été utilisés pour explorer les fluctuations de la VDC en L2 des sept personnes participantes. Le logiciel *The Anion Variable 2* est l'outil principal qui nous a permis de collecter les données quantitatives, puis qualitatives (Ducker, 2022). Les personnes participantes étant de niveau débutant et intermédiaire, nous avons mené l'ensemble de la collecte de données dans leur langue maternelle, soit l'espagnol, afin d'assurer une pleine compréhension des consignes et un meilleur accès à leurs processus de pensée.

### 3.5.1 Outil quantitatif : Autoévaluation de la VDC

Nous avons focalisé la tâche d'autoévaluation des fluctuations de la VDC en L2 sur une tâche spécifique de communication au sein des ateliers de jeu dramatique, soit une tâche qui a été effectuée durant la seconde phase des ateliers, *la phase expérimentale*<sup>89</sup>. Nous avons alors suivi à la lettre chacune des étapes de la méthode idiodynamique, que nous avons explicitées précédemment. Ainsi, après avoir effectué la tâche de jeu dramatique qui a été enregistrée, chaque personne participante a été accompagnée à la fin de l'atelier dans l'auditorium de l'établissement, où on lui a demandé de visionner individuellement une première fois l'enregistrement de la tâche effectuée, à travers le logiciel *The Anion Variable 2* (Version 2020). Ce logiciel a permis à la personne participante d'utiliser la souris d'ordinateur pour indiquer son niveau de VDC, selon si celle-ci augmentait ou diminuait durant la réalisation de chaque tâche. Les notes à attribuer à raison d'une unité par seconde allaient de +10 (très forte VDC en L2) à -10 (aucune VDC en L2, rejet complet de la communication en cours) et apparaissaient à l'écran en temps réel, comme le montre la Figure 9 ci-dessous. Chaque temps d'autoévaluation de la tâche durait approximativement deux minutes, un temps suffisamment court pour que l'attention des personnes participantes pendant le temps d'autoévaluation demeure stable. Enfin, précisons que lors du premier temps d'évaluation de la VDC par les personnes participantes, nous avons commencé par une tâche de familiarisation afin que le chercheur puisse expliciter ce que signifiait concrètement une évaluation de la VDC à -10, 0 et +10 et que la personne participante puisse également avoir l'opportunité de tester le logiciel avec une autre vidéo avant de passer à la sienne<sup>90</sup>.

---

<sup>89</sup> Pour plus de précisions sur cette phase, voir la section 3.6.1 de ce cadre méthodologique.

<sup>90</sup> L'ensemble des procédures de la collecte de données est exposé avec plus de détails dans la partie 3.7.1 ci-dessous, soit celle qui concerne la chronologie de l'étude.

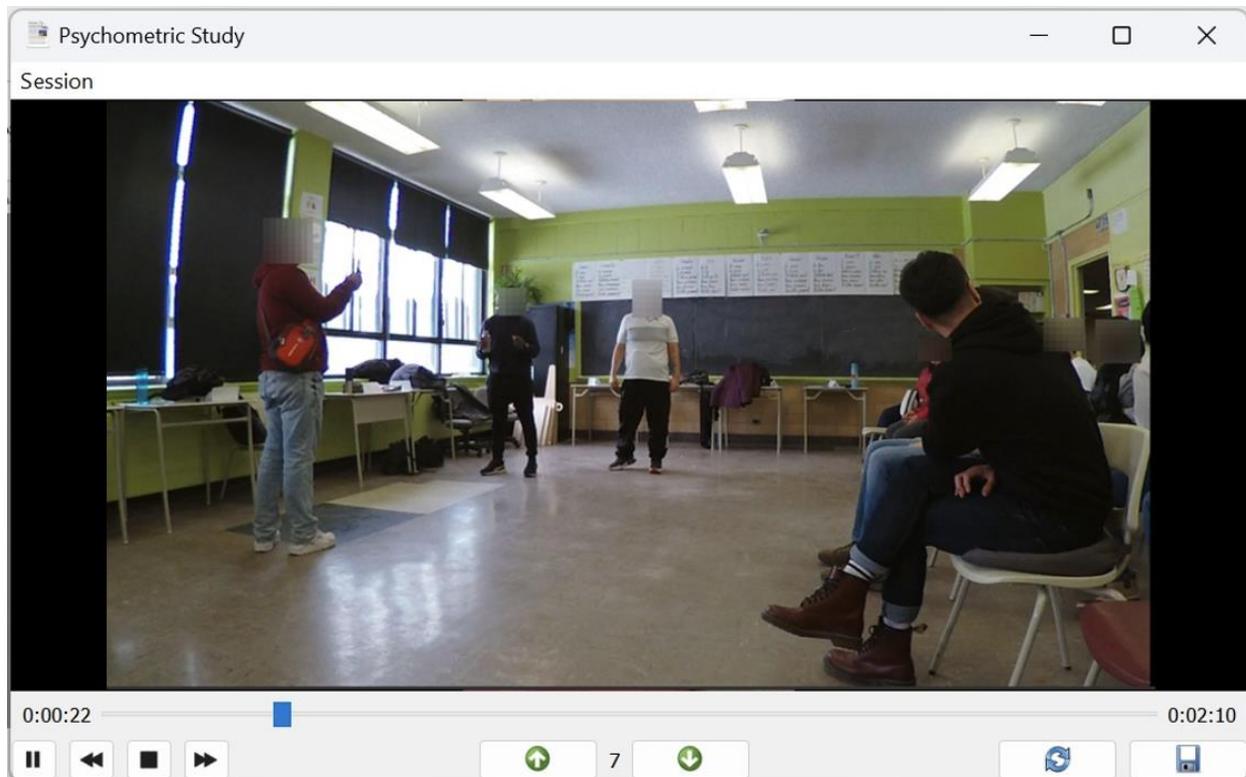


Figure 9 - Capture d'écran du logiciel *The Anion Variable 2* (Version 2020)

Les personnes participantes devaient donc surveiller continuellement la précision du niveau de VDC figurant sur leur écran (indiqué à 7 sur la Figure 9), puisqu'après environ deux secondes sans évaluer leur VDC, le niveau autoévalué revenait automatiquement et graduellement à zéro, soit une VDC neutre. Une fois l'enregistrement et les fluctuations de la VDC complétés, le logiciel fournit un graphique des fluctuations et une feuille de calcul avec des notations de la VDC de la personne participante par seconde, comme le montre la Figure 10.

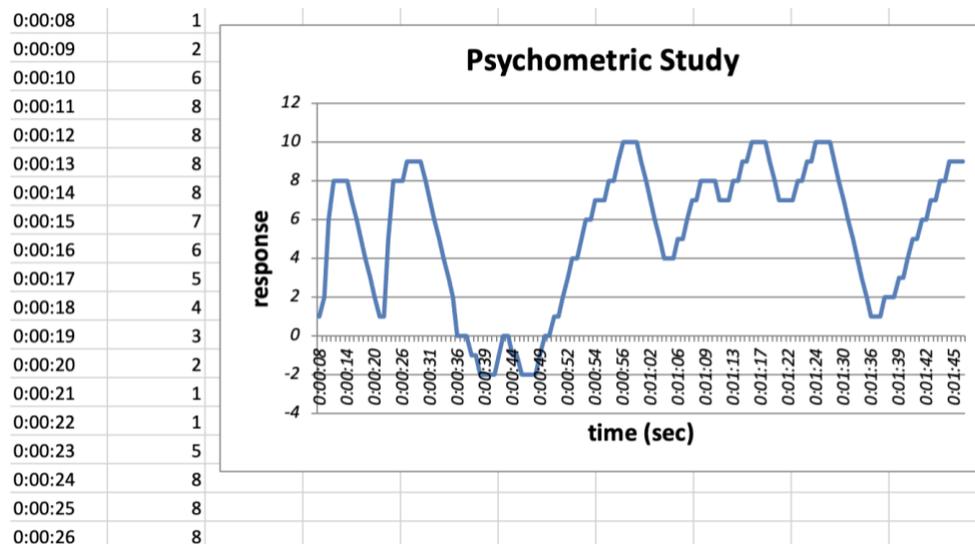


Figure 10 - Exemple d'un graphique généré par le logiciel *The Anion Variable 2* et des notations par seconde

### 3.5.2 Outil qualitatif : Tâche de rappel suscité

Après cette première phase quantitative, s'en suivait l'étape qualitative de la méthode idiodynamique qui visait à mettre en lumière les perceptions des personnes participantes en explicitant et précisant les fluctuations autorapportées dans l'étape précédente. Alors, dans un second temps, une fois le graphique des fluctuations généré, la tâche de rappel suscité, qui était enregistrée, débutait par un second visionnement de l'enregistrement par les personnes participantes<sup>91</sup>. Le chercheur arrêta la lecture lorsque des pics ou des baisses de notation étaient visibles et leur demandait d'expliquer les raisons des changements dans leur évaluation de leur VDC pour « explorer les processus de pensée ou les stratégies des apprenants »<sup>92</sup> (Gass et Mackey, 2000, p. xi) durant l'accomplissement de la tâche de jeu dramatique effectuée. Ainsi, dès lors qu'un pic, une baisse ou une stabilisation apparaissait sur le graphique, le chercheur posait la question suivante : « À X minutes et X secondes sur le graphique, vous avez évalué votre VDC comme particulièrement élevée/basse/stable à cet intervalle particulier, pouvez-vous expliquer pourquoi ? ».

Ces deux étapes de collecte nous ont donc permis d'explorer la VDC de nos personnes participantes dans une perspective dynamique. Ensuite, pour mettre en place cette recherche une fois que les outils de

<sup>91</sup> Le guide de réalisation des tâches de rappel suscité pour notre collecte est disponible dans le protocole de recherche en Annexe C de la thèse.

<sup>92</sup> Notre traduction de « to explore a learner's thought processes or strategies ».

collecte ont été déterminés, un temps de préparation a été mené en amont de la collecte et en collaboration avec les médiatrices d'art dramatique participant à notre recherche, afin de concevoir les ateliers et de déterminer les tâches de jeu dramatique qui ont fait l'objet de l'exploration de la VDC. Ce temps de conception est présenté dans la partie suivante.

### 3.6 Conception des ateliers de jeu dramatique

Cette partie présente la conception des ateliers de jeu dramatique effectués durant la recherche (3.6.1) ainsi qu'une description des trois tâches de jeu dramatique (3.6.2) qui ont été réalisées par les personnes participantes et enregistrées dans le cadre de la collecte de données.

#### 3.6.1 Conception des ateliers de jeu dramatique

Pour concevoir les 14 ateliers de jeu dramatique dans le cadre de cette recherche, nous avons travaillé en collaboration avec les deux médiatrices en art dramatique concernées par les groupes dans lesquels étaient nos personnes participantes. Chaque médiatrice avait son propre groupe et est venue animer chaque atelier pendant les sept semaines de la session<sup>93</sup>. Afin de concevoir les ateliers, nous nous sommes appuyés sur la structure largement reprise dans différents contextes, notamment présentée par O'Toole et Dunn (2020), dont les étapes sont également similaires à celles présentées par l'équipe de recherche ERIT de l'Université de Montréal (Rousseau *et al.*, 2013), introduites dans le cadre théorique précédemment (partie 2.3.3.1).

La séquence des ateliers était globalement la même pour les deux niveaux de francisation ciblés dans le sens où l'ensemble des ateliers comportaient la même structure présentée ci-dessous et intégraient des jeux dramatiques adaptés au niveau visé en L2. Le degré de difficulté des consignes, les improvisations et les thématiques abordées pouvaient toutefois différer selon le niveau du groupe, le contenu des apprentissages vus dans la semaine avec leur enseignante de francisation et l'évolution du confort effectif des personnes participantes durant les ateliers<sup>94</sup>. Entre les deux groupes, la variante consistait à réinvestir le lexique ou une règle de grammaire vue pendant la semaine dans un atelier par semaine. Cela impliquait

---

<sup>93</sup> À titre de précision, notons que les personnes médiatrices recrutées pour notre recherche avaient la même formation en médiation de l'art dramatique, soit un baccalauréat en art dramatique (profil jeu/interprétation), et avaient également déjà créé des ateliers pour la francisation des adultes et/ou en classe d'accueil au primaire au Québec.

<sup>94</sup> Une synthèse de la séquence des ateliers de jeu dramatique est disponible en Annexe A de la thèse.

donc aussi une collaboration entre la médiatrice et l'enseignante de la francisation pour que les ateliers soient en adéquation avec le programme suivi par les personnes apprenantes durant la semaine. À cette étape-ici de la collaboration, la posture adoptée par le chercheur consistait uniquement à mettre en contact la personne enseignante avec la médiatrice d'art dramatique concernée afin que la collaboration puisse s'effectuer et la planification, s'organiser. D'une durée de 50 minutes à une heure, ces ateliers faisaient donc partie intégrante des cours de francisation et se sont articulés selon les trois étapes ritualisées : phase initiale, phase expérientielle et phase réflexive.

#### 3.6.1.1 Phase initiale

D'une durée de 15 minutes environ, elle consiste à un rituel d'ouverture, offrant la possibilité de créer une transition entre l'espace du quotidien et l'espace de jeu. Cette phase peut inclure des jeux et réchauffements, qui permettent de travailler la motivation dans le plaisir, de détendre l'atmosphère, de motiver les personnes apprenantes à participer (p. ex., l'activité *Cours, fige, lent, terre* demande à chaque personne de marcher en équilibre de plateau et d'adapter son déplacement selon la consigne et le verbe d'action nommé par la personne médiatrice). Cette phase constitue en soi un déclencheur pour réveiller le corps et l'esprit, et rentrer progressivement dans le cadre de l'atelier.

#### 3.6.1.2 Phase expérientielle

D'une durée de 30 minutes environ, cette phase s'articule autour de jeux dramatiques, qui donneront des outils pour s'exprimer de façon verbale et non verbale en travaillant notamment les sons et les rythmes, sur les bases de l'improvisation. Aussi, nous retrouvons, comme l'a effectué le groupe de recherche ERIT dans le cadre de sa recherche (2013), des jeux dramatiques qui créent un espace où les personnes apprenantes sont invitées à raconter et mettre en scène leur vécu et leur imagination tout en laissant intervenir le public (ici, les autres membres du groupe) pour possiblement en changer la fin ou une partie. Inspirée du Théâtre de l'opprimé d'Augusto Boal (1977), cette phase invite les personnes apprenantes à former des sous-groupes, puis à choisir et présenter une situation vécue qu'elles mettent elles-mêmes en scène (p. ex., une femme ou un homme se fait insulter dans le métro par un individu qui l'accompagne ou alors un jeune homme excentrique se place au-devant d'une des personnes dans une file d'attente). Après une première présentation, les autres membres participent directement en proposant des actions concrètes permettant un dénouement du conflit (p. ex., une participante propose d'intervenir auprès de la femme insultée ou de l'homme insulté et lui demande si elle peut l'aider, ou un participant propose de s'adresser à l'homme excentrique et lui demande de respecter la file). Durant la mise en scène, les autres

personnes apprenantes participent donc directement en proposant des pistes de solution à l'histoire présentée par leurs camarades. Ce type de dramaturgie simultanée permet à la personne apprenante d'essayer de transformer sa réalité par la fiction.

Précisons que c'est durant cette phase que nous avons enregistré à trois reprises une tâche communicative de jeu dramatique. C'est donc à travers cette tâche que les personnes participantes ont ensuite été invitées à évaluer leur VDC en L2. Le choix d'analyser le vécu des personnes à travers cette phase expérientielle réside spécifiquement dans le fait que cette étape n'a pour objectif ni prétention de former des personnes professionnelles de théâtre, mais plutôt d'introduire un langage qui constitue une pratique sociale pour toutes et tous (Coudray, 2020). Cette pratique repose sur la réversibilité des fonctions actérielles/spectatorielles, chaque personne ayant la possibilité de venir porter sa parole, prêter sa voix à l'énonciation du discours du groupe. Cette construction du collectif inhérente à cette étape nous semblait ainsi constituer un terrain pertinent pour étudier la VDC en L2, moment par moment.

#### 3.6.1.3 Phase réflexive

D'une durée de 15 minutes environ, cette phase est un rituel de fermeture qui permet de mettre fin à l'espace de partage. À travers celle-ci, les personnes apprenantes parlent de ce qu'elles ont vécu pendant l'atelier à travers un mot, une phrase, une émotion. Des questions leur seront donc posées pour comprendre leurs facilités et leurs difficultés durant l'atelier : « Que pensez-vous du niveau de la tâche ? Trop facile ? Difficile ? Comment avez-vous vécu cette rencontre ? Quel est le premier mot, le premier geste, le premier sentiment qui vous vient en tête ? Y a-t-il d'autres personnes qui ont vécu, ressenti la même chose ? Y a-t-il d'autres personnes qui ont vécu, ressenti le contraire ? ». Une personne peut aussi être invitée à rejouer un moment drôle. Ce rituel est important tant pour la personne médiatrice pour comprendre les facilités et difficultés rencontrées par le groupe entier que pour les personnes participantes parce qu'elle permet une étape métacognitive et métalinguistique sur ce qui a été vécu, une étape importante dans le cycle d'apprentissage (Kolb, 1984).

Ces étapes représentent une structure de base sur laquelle s'est donc articulée la planification des ateliers pour les deux groupes. Néanmoins, il est important de noter que les médiatrices demeuraient flexibles en fonction du moment vécu. Certaines de ces étapes ont donc pu être ajustées en fonction du moment et du temps passé pour chaque tâche.

### 3.6.2 Description des tâches de jeu dramatique enregistrées

Les tâches sélectionnées en amont avec les médiatrices devaient être progressives dans le degré de difficulté, tant en ce qui a trait à l'utilisation du français L2 qu'aux situations dramatiques proposées. Ainsi, tant pour le niveau 1 que le niveau 5, la séquence d'ateliers visaient à proposer des jeux dramatiques plus collectifs au départ, pour aller progressivement vers des jeux dramatiques en binômes, et avec des degrés de difficulté où le degré d'improvisation et l'accès aux ressources linguistiques étaient tout aussi progressifs. Enfin, l'ensemble de ces tâches permettait d'effectuer des enregistrements de deux minutes en moyenne afin de respecter l'exploration de la VDC en L2 sur une courte échelle de temps.

#### 3.6.2.1 Tâche 1 : Tâche de jeu en grand groupe

Cette première tâche communicative de jeu dramatique a été proposée et enregistrée dès l'atelier 1 de la séquence, soit lors de la semaine 2 de francisation, et de la semaine 1 des ateliers de jeu dramatique. L'objectif de cette première tâche était de proposer un premier temps de travail où le groupe était invité à créer une fresque collective pour le niveau 1, une machine humaine pour le niveau 5. Cette tâche invite les personnes apprenantes à s'organiser, sans directive initiale, et à communiquer à la fois verbalement et non verbalement pour créer cette fresque collective ou cette machine humaine. Cette tâche a aussi pour objectif d'engager progressivement une prise de risque et de ressentir le soutien du groupe dans l'expérience physique engagée.

Pour le niveau 1, la tâche intitulée *La fresque collective*, inspirée des travaux de Boal (1977, 1978), était d'une durée de deux à cinq minutes, par groupe de cinq personnes environ. La médiatrice donne un thème concret (vu dans la journée ou dans la semaine précédente en classe), par exemple un lieu connu par les personnes participantes comme la salle de classe, la gare, l'aéroport, l'hôpital ou un parc connu de toutes et tous. Une à une, lorsque la médiatrice les nomme, les personnes apprenantes se placent dans l'espace de jeu en adoptant une position originale et en cohérence avec le thème annoncé et les postures proposées par les autres personnes participantes. Chaque personne vient donc se placer en adoptant une position propice à adopter dans ce lieu spécifique. Ce jeu dramatique a été adapté en fonction du niveau de français L2 : une fois les positions adoptées dans la fresque construite collectivement, la médiatrice déclenche des interactions verbales et non verbales entre personnes participantes, d'une durée variable en fonction de ce qui se passe dans l'espace de jeu. Ceci constitue aussi une première tâche introductive à l'improvisation d'actes de parole dans différentes situations de communication.

Pour le niveau 5, la tâche *La machine*, inspirée des travaux de Boal (1977, 1978) et d'une durée de deux à cinq minutes environ, consiste à inviter une personne à la fois dans l'espace de jeu, où chacune ajoute un ou des éléments pour créer une machine mobile et bruyante. On commence donc par inviter une personne qui fait un bruit et un geste simple à répéter. Ensuite, lorsque la première personne a un rythme et qu'une seconde personne a une idée de mouvement qui se rattache au premier geste, elle rejoint la première participante en faisant un nouveau bruit et un nouveau mouvement qui se rattache au geste original. Chaque membre ajoute donc un nouveau bruit et un nouveau geste et se connecte aux autres d'une manière ou d'une autre, jusqu'à ce que toutes les personnes apprenantes participent à la même création d'une machine humaine.

#### 3.6.2.2 Tâche 2 : Improvisation contrôlée en binôme

Effectuée lors de l'atelier 8 de la séquence, soit lors de la semaine 5 de francisation, et de la semaine 4 des ateliers de jeu dramatique, d'une durée de trois minutes environ par binôme, l'objectif était de proposer une tâche d'improvisation en binôme, devant les autres personnes de la classe, dont une partie des contenus linguistiques à utiliser durant l'interaction était accessible, soit écrits au tableau ou sur une feuille qu'ils avaient en leur possession pendant la tâche. Les paramètres de la tâche étaient donc similaires pour les deux niveaux.

Pour le niveau 1, la tâche *La cabine téléphonique* consistait à inviter une personne apprenante à la cabine téléphonique fictive afin de répondre à des questions proposées parmi celles écrites au tableau, et posées par un autre camarade. Mais d'abord, comme tâche de familiarisation, une question était posée par la médiatrice pour chaque personne apprenante, invitée à répondre à une des questions suivantes : Quelle heure est-il ? De quel pays venez-vous ? Quel est votre numéro de téléphone ? Quelle est votre adresse ? Quel âge avez-vous ? Combien d'enfants avez-vous ? Depuis combien de temps êtes-vous au Canada ? Quelle date sommes-nous ? Des réponses étaient aussi indiquées au tableau afin de leur montrer des exemples de réponses. Une fois la consigne comprise, chaque binôme était invité à converser au téléphone, dos à dos, en s'appuyant sur les questions et réponses suggérées, inscrites au tableau. Pour rendre la tâche plus difficile, une émotion pouvait être ajoutée par la médiatrice pour les personnes apprenantes volontaires. Par exemple, il s'agissait de passer l'appel téléphonique en colère, ou bien épris de tristesse, ou encore de joie extrême.

Pour le niveau 5, la tâche *Continuez l'histoire* a été proposée. Il s'agit d'une tâche de lecture d'un court texte dramatique, suivie d'une improvisation à partir de ce texte. Dans un premier temps, chaque binôme était invité à lire un texte ensemble à voix haute et à en comprendre le sens. Ensuite, les binômes étaient invités à venir dans l'espace de jeu, à commencer à lire le texte en travaillant les intonations pensées et à le poursuivre de manière improvisée en fonction de ce qu'ils imaginaient pour la suite de l'histoire. Pour rendre la tâche plus difficile, là aussi, une émotion pouvait être ajoutée par la médiatrice pour les volontaires.

### 3.6.2.3 Tâche 3 : Improvisation libre en binôme

Pour la dernière tâche enregistrée lors du dernier atelier de la séquence, soit lors de la semaine 8 de francisation, et de la semaine 7 des ateliers de jeu dramatique, les paramètres de la tâche proposée se voulaient un peu plus difficiles. D'une durée de cinq minutes pour les deux niveaux de francisation, la tâche consistait pour chaque binôme à improviser une situation, sans ressource linguistique disponible, en fonction d'une situation de communication imposée, mais avec un temps de préparation de cinq à dix minutes par binôme.

Pour le groupe de niveau 1, il s'agissait d'effectuer une *Entrevue de star*. Durant la phase de préparation de cinq à dix minutes, les personnes apprenantes devaient imaginer un personnage, choisir un accessoire physique et préparer des réponses à des questions susceptibles d'être posées par un autre camarade sur leur nom, leur talent, leur âge, leur vie personnelle, leur qualité et leur défaut.

Pour le groupe de niveau 5, il s'agissait aussi d'une tâche d'improvisation en binôme, avec une préparation de 5 minutes, pendant laquelle ils participaient au *Concours Lépine*<sup>95</sup>. Il s'agissait donc, pendant le temps de préparation, de détourner la fonction principale de l'objet qui leur avait été attribué, d'imaginer en quoi le détournement de cet objet pouvait être une nouvelle invention, et d'en faire ensuite la publicité devant le groupe entier pendant 5 minutes.

---

<sup>95</sup> Le nom donné à cette tâche provient d'un concours annuel français durant lequel des personnes artisanes du monde entier peuvent venir présenter leurs inventions et essayer de remporter le concours.

### 3.7 Procédures

Cette partie présente les étapes pour mettre en place la collecte de données. Nous explicitons la chronologie de l'étude (3.7.1), la préparation de la collecte de données (3.7.2), et terminons par présenter son déroulement pour qu'elle puisse se faire à mesures répétées (3.7.3).

#### 3.7.1 Chronologie de l'étude

Afin de gagner en clarté dès le début de cette partie, la Figure 11 suivante présente la chronologie de l'étude dans le but d'identifier le design de la recherche effectuée.

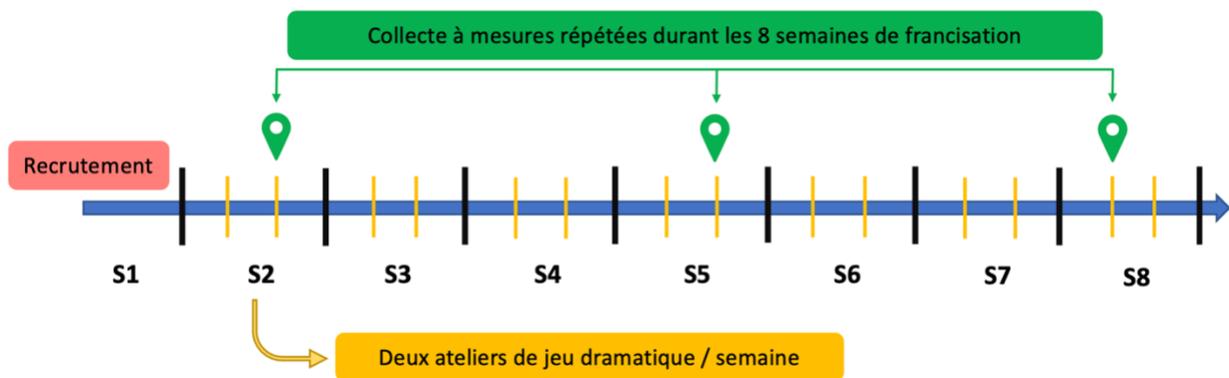


Figure 11 - Design de la recherche pendant les huit semaines de francisation

Nous pouvons retrouver dans la Figure 11 la phase de recrutement décrite dans la partie précédente qui a eu lieu durant la semaine 1 de francisation. Ensuite, après avoir effectué cette première étape, deux ateliers par semaine ont été implémentés durant les sept semaines suivantes de la session de francisation, pour les deux groupes de niveaux 1 et 5. Afin d'implémenter notre recherche dans un contexte de francisation au Québec, le design de la recherche a pris la forme d'une collecte à mesures répétées, avec un temps de collecte après l'atelier 2 (semaine 2), l'atelier 8 (semaine 5) et l'atelier 13 (semaine 8). La partie suivante vise notamment à justifier le design adopté.

#### 3.7.2 Préparation de la collecte de données

*Recherche longitudinale, dense et individuelle.* Afin de respecter les préconisations méthodologiques pour étudier des variables dynamiques émotionnelles et motivationnelles comme la VDC en L2, nous avons cherché à ce que la recherche soit, du mieux possible, à la fois longitudinale, dense et individuelle (van Dijk *et al.*, 2011). Pour collecter nos données, nous avons mis en place une collecte à mesures répétées,

ce qui nous a permis, dans un premier temps, pour son objectif quantitatif, d'observer et de décrire les changements dans le temps de la VDC en L2, pour trois tâches de jeu dramatique à trois différents moments de la session et pour chaque personne participante, mais aussi de constater, dans un second temps, sur le plan qualitatif, si les raisons propres à ces changements et fluctuations de la VDC en L2 évoluaient en fonction des personnes participantes et du temps de pratique du jeu dramatique.

*Recrutement de trois auxiliaires de recherche.* Considérant que nous avons quatre personnes participantes au niveau 1 et trois au niveau 5, et que chaque temps de collecte allait durer approximativement 30 à 40 minutes pour chaque personne participante en comptant le temps de déplacement de la salle de classe à l'auditorium, et que nous n'avons qu'une heure pour effectuer la collecte à chaque temps de mesure, nous avons fait le choix de recruter trois auxiliaires de recherche. Les critères de recrutement des trois auxiliaires concernaient l'expérience professionnelle en classe de français L2 afin d'avoir une connaissance du public ciblé et une maîtrise de la langue espagnole afin de pouvoir mener les entrevues qualitatives et accéder aux processus de pensée sans difficulté. Ainsi, trois auxiliaires étudiant en deuxième année du baccalauréat en enseignement du français langue seconde ont été recrutés. Ensuite, le chercheur leur a proposé deux temps de formation de huit heures au total. Les trois premières heures concernaient l'explicitation du cadre théorique de la recherche, les trois suivantes abordaient la méthode idiodynamique et l'explicitation du protocole de recherche, incluant les questions à poser lors des entrevues<sup>96</sup>. Un dernier temps de formation de deux heures a ensuite été ajouté durant lequel les auxiliaires ont eu l'opportunité de pratiquer, en présence du chercheur, le protocole de recherche et, surtout, l'entrevue qualitative auprès d'autres personnes étudiantes de leur formation, recrutées sur une base volontaire, et ne faisant donc pas partie du Centre d'éducation où a ensuite eu lieu la recherche. Un formulaire de confidentialité a par ailleurs été distribué à chacun de ces personnes intervenantes avant le début de la collecte, afin que les données récoltées puissent demeurer confidentielles.

*Préconisations méthodologiques en amont de la recherche.* Aussi, le processus de recherche impliquait l'enregistrement des tâches de jeu dramatique et donc, l'installation de caméras dans les salles de classe. Afin de faire en sorte que les caméras ne soient pas un aspect qui puisse modifier l'état émotionnel des personnes participantes, et pour que ces dernières puissent faire abstraction de leur présence durant les

---

<sup>96</sup> Un exemplaire du protocole de recherche utilisé pour notre collecte de données est disponible en Annexe C de la thèse.

ateliers, nous avons installé les caméras dans les deux salles de classe deux jours avant le premier enregistrement.

### 3.7.3 Déroulement de la collecte à mesures répétées

La présente partie reprend l'ensemble des aspects présentés ci-dessus, afin que l'ensemble des étapes soit concrètement et clairement explicité. En somme, pour chaque moment de la collecte, la procédure suivie, étape par étape, était la suivante, comme le résume la Figure 12 à la page suivante :

1. Le chercheur a identifié les endroits discrets et stratégiques des caméras à installer dans chaque salle de classe où les ateliers allaient avoir lieu ;
2. Avant chaque moment de collecte, le chercheur accueillait les trois auxiliaires de recherche, les aidait à installer leur matériel dans leur partie de l'auditorium, dont une caméra qui servait à enregistrer l'entrevue de la personne participante ;
3. Avant chaque atelier, le chercheur accueillait la médiatrice en art dramatique et l'accompagnait dans l'installation de la salle avec l'enseignante en francisation, cette dernière étant présente avec la médiatrice durant l'atelier pour s'assurer que tout se passe correctement ;
4. Pour chaque moment de collecte, les auxiliaires de recherche restaient dans l'auditorium, pendant que le chercheur assistait aux ateliers. C'est lui qui se chargeait de mettre la caméra en marche pour filmer la phase expérientielle durant laquelle la tâche communicative de jeu dramatique se réalisait. L'enregistrement était arrêté lorsque la tâche de jeu dramatique était terminée, puis directement téléversé dans le logiciel *The Anion Variable 2* pendant que les personnes apprenantes terminaient la phase réflexive de l'atelier ;
5. Dès la fin de l'atelier, les personnes participantes étaient accompagnées par le chercheur dans l'auditorium. Chacune d'entre elles était ensuite invitée à rejoindre un ou une auxiliaire de recherche ou le chercheur pour commencer la collecte de données ;
6. La lecture et la signature du formulaire de consentement ayant eu lieu en classe avec toutes les personnes apprenantes en amont pour pouvoir filmer tout le groupe pendant l'atelier, le premier temps de la collecte consistait d'abord à expliquer à la personne participante comment annoter ses fluctuations de la VDC avec le logiciel, en la familiarisant à la tâche avec une autre vidéo de familiarisation et en explicitant clairement ce que signifiait une évaluation de la VDC en L2 de -10 (soit rejet total de la communication en cours), 0 (soit comportement neutre) et +10 (soit très forte volonté de communiquer en L2) ;

7. Une fois la personne participante prête, commençait alors la collecte avec le visionnement de la tâche communicative de jeu dramatique effectuée durant l'atelier et l'autoévaluation de sa VDC en L2 avec le logiciel *The Anion Variable 2* (2020) ;
8. Ensuite, une fois le graphique des fluctuations généré, débutait la tâche de rappel suscité qui était également enregistrée. La personne participante était amenée à expliciter les raisons derrière les moments charnières indiqués par les pics autoévalués en regardant à nouveau la vidéo en temps réel ;
9. Au bout de 30 minutes, le chercheur ou l'auxiliaire de recherche concluait alors la rencontre, remerciait la personne et la raccompagnait jusqu'à la salle de classe. Enfin, le chercheur récupérait le matériel à l'aide des auxiliaires de recherche ainsi que chaque enregistrement des entretiens pour les futures analyses.

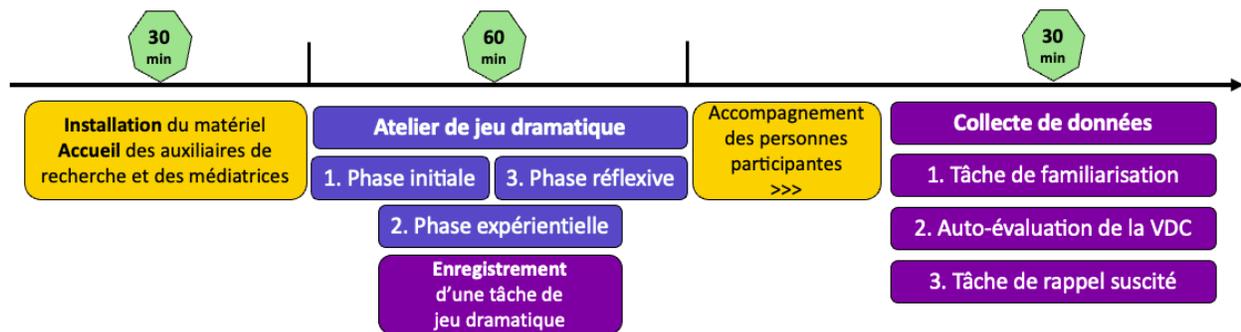


Figure 12 - Synthèse des procédures de la collecte de données

### 3.8 Analyse des données

La présente partie expose le processus d'analyse des données, depuis l'organisation et la codification des données recueillies (3.8.1), jusqu'à l'analyse plus fine des données afin de répondre aux objectifs spécifiques n°1 (3.8.2), n°2 (3.8.3), et n°3 (3.8.4).

#### 3.8.1 Organisation des données et transcription des verbatims

Dans un premier temps, une fois la collecte de données terminée, l'ensemble des données recueillies a été conservé dans un lieu confidentiel et sécurisé, comme il était convenu dans le cadre des certifications éthiques obtenues. Un document Excel a ensuite été créé afin d'y entrer l'ensemble des données pour chacune des personnes participantes, en fonction des différents temps de mesure de la collecte. Dans ce document Excel, l'objectif était de répertorier les données suivantes obtenues :

1. Le profil démographique de chaque personne participante ;
2. Le suivi de la participation de chaque personne participante ;
3. Les trois graphiques des trois tâches de jeu dramatique effectuées ;
4. Le calcul des moyennes, écarts-types et coefficients de variation de la VDC en L2 pour les trois tâches et pour chaque personne participante.

C'est à partir de ces éléments que nous avons ensuite pu débiter les séries d'analyses statistiques descriptives.

Dans un second temps, pour ce qui est des données qualitatives obtenues, soient les trois tâches de rappel suscité pour chaque personne participante, celles-ci ont été transcrites par le chercheur à l'aide du logiciel de transcription MacWhisper (2020), puis contrevérifiées par une auxiliaire de recherche dont la langue maternelle était l'espagnol afin de s'assurer que l'ensemble des verbatims avait été correctement transcrit.

### 3.8.2 Objectif spécifique n°1 : Exploration des fluctuations de la VDC en L2

D'abord, les graphiques générés par les autoévaluations de la VDC par les personnes participantes avec le logiciel *The Anion Variable 2* nous ont permis de répondre à l'objectif spécifique n°1 qui était de décrire l'évolution des fluctuations de la VDC en L2 des personnes participantes à trois reprises dans le cadre d'une série de 14 ateliers de jeu dramatique étalés sur une session de huit semaines. Cela nous a permis d'analyser les fluctuations de la VDC en L2 durant la réalisation de trois tâches de jeu dramatique, pour les sept participants, soit 21 graphiques représentant la VDC en L2 durant la réalisation de 21 tâches de jeu dramatique. La description, pour chaque personne participante et pour chacune des trois tâches, a été élaborée au moyen de quatre données :

1. La moyenne de l'intensité de la VDC en L2 par seconde, une donnée de description conforme à l'étude de MacIntyre et Legatto (2011) ;
2. L'écart-type des autoévaluations de la VDC en L2, une seconde donnée conforme à l'étude de MacIntyre et Serroul (2015). Cet indice sert à mesurer la dispersion de l'ensemble des scores de la VDC autour de sa moyenne. Ainsi, plus l'écart-type est faible, plus les scores de la VDC autorapportés sont homogènes ;
3. L'apparence visuelle des fluctuations sur chaque graphique, une troisième donnée conforme à l'étude de Nematizadeh (2021). Pour ce faire, nous avons caractérisé la nature des fluctuations

autoannotées comme *positive*, soit une autoévaluation de la VDC au-dessus de 0, comme *négative*, soit une autoévaluation de la VDC en dessous de 0, ou bien comme *positive et négative*, soit une autoévaluation de la VDC variant au-dessus et en dessous de 0 dans le même graphique. Le Tableau 2 ci-dessous expose cette caractérisation.

- Le coefficient de variation des fluctuations de la VDC sur chaque graphique, un dernier critère que nous avons ajouté afin de décrire avec plus de précisions ces fluctuations, en accord avec la perspective adoptée des systèmes dynamiques complexes qui évoluent de manière non-linéaire (Larsen-Freeman, 2015). Celui-ci est le rapport de l'écart-type à la moyenne de l'intensité de la VDC en L2. En termes plus concrets, plus la valeur du coefficient est élevée, plus la dispersion autour de la moyenne est grande, ce qui indiquerait dans ce cas-ci une forte variation de la variable étudiée sur un temps défini. Le Tableau 2 et les Figures 13, 14 et 15 ci-dessous exposent aussi cette caractérisation.

Tableau 2 - Caractérisation des graphiques selon leur stabilité et leur coefficient de variation

| Stabilité du graphique | Coefficient de variation (CV) | Nature des variations  | Code du graphique |
|------------------------|-------------------------------|------------------------|-------------------|
| Stable                 | $CV \geq 0,20$                | Positives              | SP                |
|                        |                               | Négatives              | SN                |
| Instable               | $0,21 \geq CV > 1,20$         | Positives              | IP                |
|                        |                               | Négatives              | IN                |
|                        |                               | Positif et négatif     | IPN               |
| Montagnes russes       | $1,20 \geq CV$                | Positives              | MRP               |
|                        |                               | Négatives              | MRN               |
|                        |                               | Positives et Négatives | MRPN              |

Il s'avère que pour notre corpus, les graphiques identifiés s'apparentaient aux modèles SP, IP, IPN, MRP et MRPN. Enfin, nous présentons ci-dessous des exemples de catégorisation des graphiques en fonction des trois types de coefficient de variation.

*Coefficient de variation  $\geq 0,20$ .* Le modèle *Stable positif*, illustré dans la Figure 13 ci-dessous, comprend des évaluations stables de la VDC au-dessus de +8 durant la quasi-totalité de l'autoévaluation.

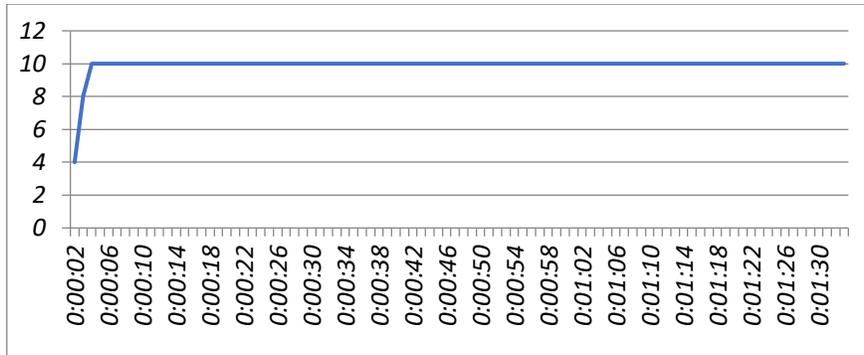


Figure 13 - Modèle de graphique stable positif

(Tâche 3 d'Hector, CV = 0,07)

$0,21 \geq \text{Coefficient de variation} > 1,20$ . Le modèle *Instable positif et négatif*, illustré dans la Figure 14 ci-dessous, comprend des évaluations positives et négatives instables, c'est-à-dire des évaluations de la VDC dont les fluctuations indiquées vont au-dessus et en dessous de 0, mais avec une intensité de variation qui demeure modérée.

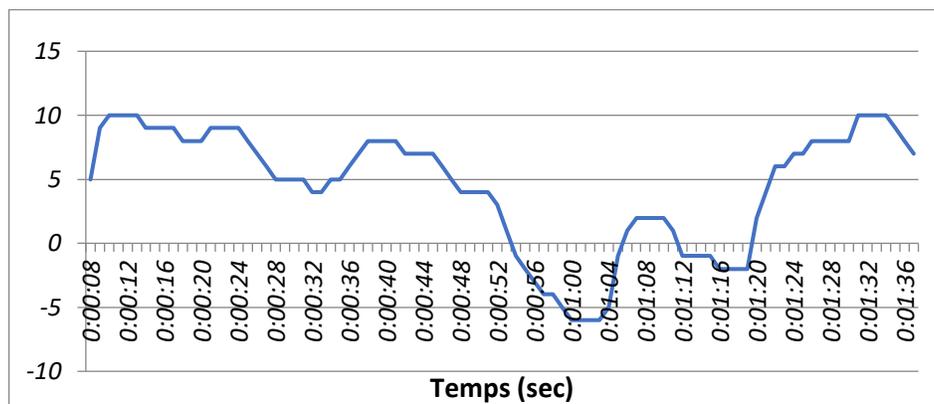


Figure 14 - Modèle de graphique instable positif et négatif

(Tâche 3 d'Ernesto, CV = 1,05)

$1,20 \geq \text{Coefficient de variation}$ . Le modèle *Montagnes russes*, illustré dans la Figure 15 ci-dessous, comprend des évaluations qui peuvent être positives et/ou négatives, donc très instables, c'est-à-dire des évaluations de la VDC dont les fluctuations indiquées vont au-dessus et en dessous de 0, mais dont l'intensité de variation est beaucoup plus fréquente et dynamique.

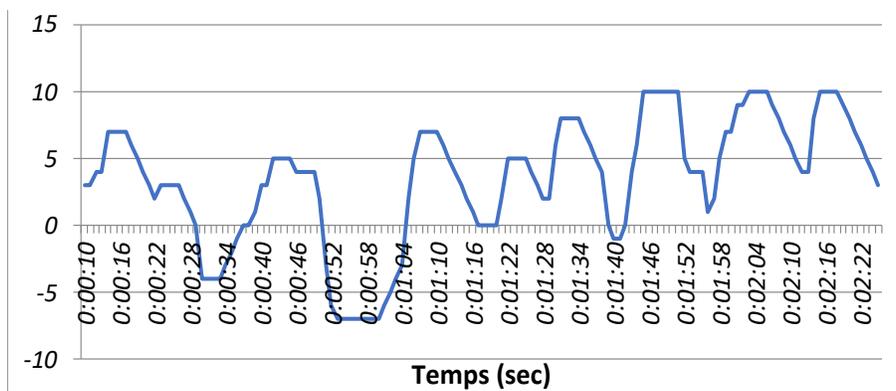


Figure 15 - Modèle de graphique montagnes russes positives et négatives  
(Tâche 1 de Luis, CV = 1,33)

Ensuite, lorsque nous avons cherché à décrire les fluctuations de la VDC en L2, il nous a semblé conforme, et en cohérence avec l'analyse intra-individuelle suggérée pour étudier les systèmes dynamiques complexes (Larsen-Freeman, 2015), de dresser le portrait de la VDC en L2 de chaque personne participante et au fur et à mesure de la réalisation des trois tâches, selon les états attracteurs et états répulsifs se dégageant des fluctuations<sup>97</sup>. Pour ce faire, nous avons réalisé une analyse de points de changement, tel que suggéré par MacIntyre et Ducker (2022), soit un type d'analyse qui peut être utilisé afin d'« identifier des moments de changements significatifs dans le niveau d'une variable évaluée »<sup>98</sup> (MacIntyre et Ducker, 2022, p. 7). À l'aide du logiciel *Change-Point Analyzer* (Version 2.3), développé par Taylor (2000), nous avons pu analyser les fluctuations en déterminant si des changements significatifs avaient eu lieu dans les fluctuations autorapportées dans chaque tâche.

Pour ce faire, après que chaque personne participante a autoévalué sa VDC en L2 pendant le visionnement de la tâche avec le logiciel *The Anion Variable 2*, un document Excel est automatiquement généré. Comme l'illustre la Figure 16 ci-dessous, ce document Excel reprend les scores de l'intensité de la VDC autorapporté par la personne participante ainsi que le graphique représentant les fluctuations.

<sup>97</sup> Pour rappel, les états attracteurs évoquent la stabilité de la variable à l'étude et les états répulsifs évoquent une instabilité significative. Cette manière de caractériser l'évolution des systèmes dynamiques complexes est décrite dans la partie 2.2.5.4 du cadre théorique de la thèse.

<sup>98</sup> Notre traduction de « that can be used to identify moments of significant change in the level of a rated variable. »

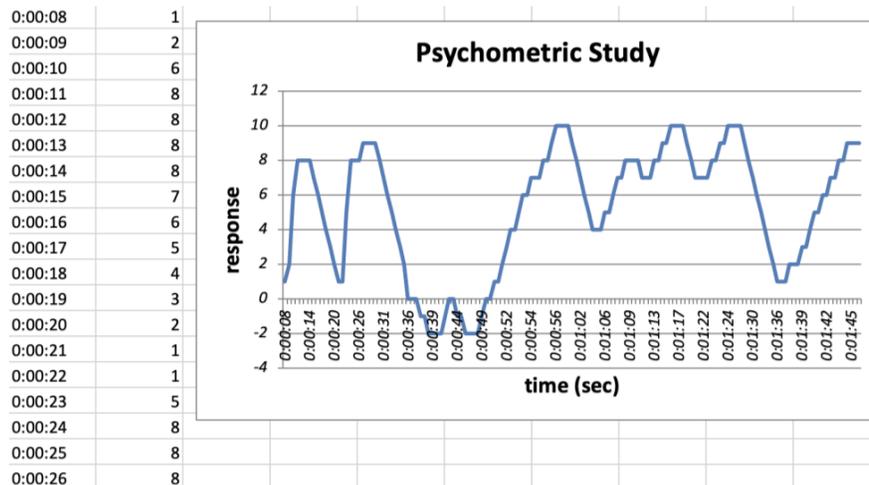
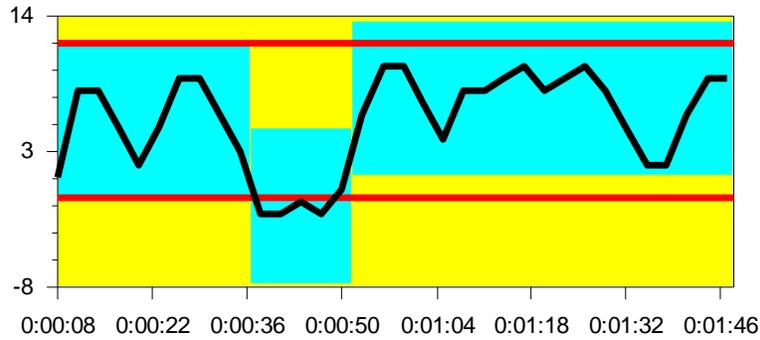


Figure 16 - Exemple d'un document Excel généré par le logiciel *The Anion Variable 2*

Ensuite, après avoir vérifié que nous avons bien une annotation par seconde de la variable à l'étude, comme le préconisent MacIntyre et Ducker (2022), nous pouvons entrer ces scores de la VDC par seconde dans l'algorithme du logiciel *Change-Point Analyzer*, puis lancer le processus d'analyse de points de changement. Ce logiciel détecte alors les changements multiples significatifs et fournit des intervalles de confiance pour chaque changement ainsi qu'une estimation du temps du changement significatif détecté. À titre d'illustration, pour les fluctuations de la Figure 16 ci-dessus, le logiciel a détecté trois périodes stables (de couleur bleu clair) et deux changements significatifs (à 00:38 et 00:53) au travers des fluctuations autorapportées, comme l'indique la Figure 17 ci-dessous.



### Table of Significant Changes for VDC D1

Confidence Level for Candidate Changes = 80%, Confidence Level for Inclusion in Table = 90%, Confidence Interval = 95%,  
 Bootstraps = 1000, Without Replacement, MSE Estimates

| 0:00:08 | Confidence Interval | Conf. Level | From | To     | Level                                |
|---------|---------------------|-------------|------|--------|--------------------------------------|
| 0:00:38 | (0:00:32, 0:00:38)  | 100%        | 5.6  | -1.4   | 2 <span style="color: red;">■</span> |
| 0:00:53 | (0:00:53, 0:00:56)  | 99%         | -1.4 | 7.3684 | 1 <span style="color: red;">■</span> |

Figure 17 - Exemple d'une analyse de points de changement significatifs avec le logiciel *Change-Point Analyzer*

Ensuite, en cohérence avec la théorie sur les systèmes dynamiques complexes (Larsen-Freeman, 2015, 2017), les périodes de stabilité détectées par le logiciel peuvent être interprétées comme des états attracteurs des systèmes à l'étude, donc comme des périodes de stabilité, et les points de changements significatifs détectés comme des états répulsifs dans l'évolution dudit système dynamique complexe. Nous avons ainsi pu dresser le portrait des fluctuations de la VDC en L2 à travers la perspective des systèmes dynamiques complexes, soit selon la présence d'états attracteurs et répulsifs au sein même des fluctuations. Notons toutefois qu'il nous semblait important de pouvoir assurer la validité des résultats et corroborer la véracité des états attracteurs et répulsifs avec les entrevues qualitatives des personnes participantes. Pour cette raison, les portraits présentés pour chaque personne ont été décrits en fonction des fluctuations de la VDC en L2 (objectif spécifique n°1), puis mis directement en relation avec le contenu des entrevues qualitatives. Pour ce faire, nous avons cherché à dégager le sens attribué par les participants derrière les fluctuations de leur VDC en L2 (objectif spécifique n°2) en effectuant une analyse thématique des raisons sous-jacentes aux augmentations, baisses et moments de stabilité de la VDC en L2. Cela nous a ensuite permis de décrire les fluctuations de la VDC en L2 en fonction des facteurs soulevés par les personnes participantes derrière chaque état attracteur et état répulsif. La prochaine partie est donc consacrée à l'analyse thématique des entrevues effectuées.

### 3.8.3 Objectif spécifique n°2 : Exploration du sens attribué aux fluctuations de la VDC en L2

Dans cette partie, nous explicitons les différentes étapes nécessaires pour mener à bien l'analyse thématique effectuée pour répondre à l'objectif spécifique n°2, soit de dégager et comprendre le sens attribué par les personnes participantes aux évaluations des fluctuations de leur VDC en L2. Pour ce faire, nous présentons d'abord le type d'analyse effectuée (3.8.3.1), puis précisons la prise en compte de la sensibilité du chercheur afin de mener nos analyses qualitatives (3.8.3.2). Ensuite, nous détaillons les différentes étapes nécessaires à la codification des entrevues (3.8.3.3), décrivons les codes qui ont émergé de l'analyse thématique (3.8.3.4) et terminons par expliquer le processus de contrevérification de la codification des verbatims (3.8.3.5), étape nécessaire pour assurer la validité de nos résultats.

#### 3.8.3.1 Présentation de l'analyse thématique effectuée

Nous avons d'abord transcrit les tâches de rappel suscité, ce qui nous a permis d'explorer trois verbatims pour chaque personne participante : celui de la tâche 1 (semaine 1), de la tâche 2 (semaine 5) et de la tâche 3 (semaine 8) de jeu dramatique. Ces transcriptions ont ensuite été contrevérifiées par une auxiliaire de recherche hispanophone afin d'assurer la véracité des propos transcrits.

Précisons que les étapes de codification ont suivi les recommandations explicitées par Paillé et Mucchielli (2021) afin de respecter les conditions de l'analyse thématique, effectuée à l'aide du logiciel *NVivo* (Version R1.7). L'objectif de ce type d'analyse est de relever et de synthétiser des thèmes présents dans le corpus, afin de construire rigoureusement des descriptions et des interprétations relatives au sens à donner aux expériences humaines analysées, en cherchant à « comprendre le discours non comme phénomène linguistique – ce qui revient à une analyse du discours –, mais comme événement intellectuel qui vise un sens et une vérité théorique ou pratique » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 139). À visée donc spécifiquement descriptive, l'analyse thématique effectuée visait à illustrer comment l'expérience s'est déployée, et non combien de fois elle s'est reproduite.

#### 3.8.3.2 Prise en compte de la sensibilité théorique du chercheur

Comme le soulignent certaines personnes spécialistes des analyses qualitatives, il nous semblait nécessaire de prendre en compte la sensibilité théorique du chercheur et d'inclure, en ce sens, les catégories conceptualisantes issues de notre cadre théorique dans la grille d'analyse utile au processus de codification (p. ex., Anadón et Savoie-Zajc, 2009; Mukamurera *et al.*, 2006; Paillé et Mucchielli, 2021; Plouffe et Guillemette, 2012; Van der Maren, 1996). En ce sens, l'analyse thématique effectuée s'inscrivait

dans une logique d'induction modérée, dont « les catégories préliminaires d'analyse sont ancrées dans le cadre conceptuel » (Anadón et Savoie-Zajc, 2009, p. 3). Cela nous a ainsi permis de coder la nature des références propres aux fluctuations de la VDC en L2 à travers les différents niveaux du modèle pyramidal de MacIntyre *et al.* (1998) exposé dans notre cadre théorique, et de les mettre éventuellement en relation avec les différents aspects du jeu dramatique explicités aussi dans la cadre théorique plus haut. Néanmoins, la pratique du jeu dramatique étant initialement peu balisée sur le plan théorique (Belliveau et Kim, 2013; Galante, 2018; McGovern, 2017), la logique inductive modérée, impliquant une marge d'ajustement dans la grille initiale d'analyse au fur et à mesure de la codification, nous semblait plus conforme au phénomène étudié dans notre recherche, plutôt qu'une logique inductive délibératoire où la grille d'analyse est élaborée en amont et où le cadre théorique fournit clairement et définitivement l'ensemble des catégories conceptualisantes (Anadón et Savoie-Zajc, 2009).

### 3.8.3.3 Étapes du processus de codification des entrevues

La lecture des verbatims et la codification des données se sont alors effectuées de manière progressive et linéaire, et ce, de manière descendante (Paillé et Mucchielli, 2021), soit en identifiant des rubriques générales, pour ensuite déterminer des thèmes communs dans ces rubriques, puis des codes spécifiques dans les thèmes identifiés. Cinq temps de codification des verbatims ont ainsi eu lieu sur une période de cinq mois :

*Temps 1 : Codification des références<sup>99</sup> soutenant ou inhibant la VDC en L2.* Il s'agissait ici d'identifier la présence de références, soit les raisons attribuées par les personnes participantes aux augmentations et baisses de leur VDC en L2, dans les verbatims. Par exemple : « J'ai une forte VDC à ce moment-là, car je suis heureuse de travailler en binôme avec ma collègue qui parle aussi espagnol », code attribué : *facteur soutenant la VDC*.

*Temps 2 : Codification de la nature de chaque référence en lien avec la VDC.* Ici, il s'agissait d'attribuer chaque référence soutenant ou inhibant la VDC en L2 aux catégories conceptualisées dans le modèle pyramidal de MacIntyre *et al.* (1998) afin d'identifier la nature de la référence. Par exemple : « J'ai une

---

<sup>99</sup> À titre de précision, chaque fois que le terme *référence* est utilisé dans le cadre de la codification des entrevues, il tient lieu de *segment d'analyse*.

forte VDC à ce moment-là, car je suis heureuse de travailler en binôme avec ma collègue qui parle aussi espagnol », codes attribués :

1. Couche 2 de la pyramide : Inclinations motivationnelles > motivation interpersonnelle (car elle est heureuse de communiquer avec sa collègue) ;
2. Couche 1 de la pyramide : Antécédents situés > Confiance en soi à un moment donné en L2 (car elle ressent un sentiment de contrôle, si on ne se comprend pas en L2, on peut utiliser la L1).

*Temps 3. Codification de la nature éventuelle de chaque référence en lien avec la pratique du jeu dramatique.* Ici, il s'agissait d'identifier si chaque référence soutenant ou inhibant la VDC en L2 était aussi effectivement liée à la tâche du jeu dramatique. Et si c'était le cas, en fonction de quel aspect. Par exemple : « J'ai une forte VDC à ce moment-là, car je suis heureuse de travailler en binôme avec ma collègue qui parle aussi espagnol », codes attribués :

1. Jeu dramatique : *Oui*
2. Aspect du jeu dramatique : *Place du collectif*

*Temps 4. Codification de chaque référence en attribuant un nom de code de faible inférence.* Ici, il s'agissait d'attribuer dans les catégories propres à la VDC et au jeu dramatique un nom de code pour chaque référence en respectant une faible inférence, c'est-à-dire un nom de code au plus près de l'énoncé afin de garder une forte fidélité du discours codé. Par exemple : « J'ai une forte VDC à ce moment-là, car je suis heureuse de travailler en binôme avec ma collègue qui parle aussi espagnol », nom du code attribué : *Heureuse de travailler avec sa collègue qui parle la même L1.*

*Temps 5. Lecture finale de l'ensemble des codifications des verbatims par codage inverse.* Ici, il s'agissait, à titre de première contrevérification de codification, de parcourir en sens inverse chaque référence codée et de vérifier que chaque élément était bel et bien placé dans le bon thème et la bonne rubrique.

Au total, l'analyse thématique des 21 entretiens a relevé 298 références liées aux fluctuations de la VDC en L2 parmi les trois tâches et chez l'ensemble des personnes participantes, dont 192 sont liées à une augmentation et 106 sont liées à une baisse de la VDC en L2. Après les avoir codées en lien avec les dix variables identifiées dans le modèle pyramidal de MacIntyre *et al.* (1998) et faisant partie des quatre couches interagissant avec la VDC en L2 dans ledit modèle, l'ensemble des références a été codé en

fonction des aspects de la tâche de jeu dramatique, ce qui nous a permis d’observer que parmi les 298 références liées aux fluctuations de la VDC en L2, 219 ont aussi été associées à des paramètres des tâches de jeu dramatique effectuées. Enfin, ces 219 références ont ensuite été codées selon les aspects du jeu dramatique présentés dans le cadre théorique, en laissant toutefois émerger d’autres aspects.

#### 3.8.3.4 Description des codes émergeant de l’analyse thématique

La logique inductive modérée adoptée nous permet de reconnaître une marge d’ajustement dans la grille initiale d’analyse, au fur et à mesure de la codification. En d’autres termes, cette considération nous permet d’explorer les aspects du jeu dramatique qui ont émergé des entrevues et qui n’étaient pas recensés dans le cadre théorique précédemment. Nous avons ainsi pu identifier la présence de quatre codes – ou aspects du jeu dramatique – supplémentaires au travers des entrevues, nous permettant d’approfondir la caractérisation de la pratique du jeu dramatique dans ce contexte spécifique d’apprentissage. Les quatre nouveaux aspects identifiés du jeu dramatique sont définis et décrits dans le Tableau 3 ci-dessous, en plus des six aspects d’ores et déjà identifiés dans le cadre théorique de cette thèse.

Tableau 3 - Rappel des aspects du jeu dramatique et description des codes émergents

| Nature de l’aspect du jeu dramatique | Description de l’aspect  |
|--------------------------------------|--|
| Espace de jeu potentiel              | Toute référence liée aux effets de l’espace de jeu créé durant la tâche.<br>Exemple : « <i>Tout d’abord, parce que c’est un ... un espace sûr qui a été créé, d’accord ? Où l’espace est créé pour que vous puissiez faire une erreur en toute tranquillité.</i> »   |
| Affect, comme matériau de travail    | Toute référence liée à la prise en compte et à l’évolution de la dimension affective durant la tâche.<br>Exemple : « <i>Je pense que j’étais nerveux à l’idée de passer devant, mais une fois que j’étais là et que j’avais commencé, j’ai tout simplement oublié. C’était comme si j’étais déjà dans le rôle, que j’étais là et que c’était tout.</i> » |
| Rôle du collectif                    | Toute référence liée au caractère collectif et interactionnel de la tâche, que ce soit en binôme, en petit groupe ou en classe entière.<br>Exemple : « <i>Oui, disons que le fait de sentir que les autres étaient attentifs en silence était assez agréable, car je ne ressentais pas de pression.</i> »  |

|   |   |
|---|---|
| Décentration de soi et de sa réalité                      | <p>Toute référence liée à la décentration du soi, de son quotidien, de sa propre réalité et des difficultés éventuelles vécues à l'extérieur de l'atelier.</p> <p>Exemple : « <i>Je me suis sentie très à l'aise, je veux dire que c'était un environnement très confortable pour moi, c'était aussi un environnement de rires, de... Cela nous permettait de sortir de la routine, assis à apprendre.</i> »</p>  |
| Développement du plaisir et de la motivation              | <p>Toute référence liée au caractère ludique et stimulant de la tâche, susceptible de créer du plaisir et de la motivation en réalisant la tâche.</p> <p>Exemple : « <i>J'ai vraiment l'impression de m'amuser, dans ces activités, de m'amuser et surtout de savoir que nous avons beaucoup progressé.</i> »</p>   |
| Accent mis sur le corps dans l'apprentissage              | <p>Toute référence liée à l'utilisation du corps, à la pertinence de la gestuelle et de la communication non verbale durant la tâche.</p> <p>Exemple : « <i>Je communique non seulement avec les mots mais aussi avec les autres, corporellement. Cela... me permet de mieux communiquer.</i> »</p>   |
| Parler devant les autres<br>(Code émergent)               | <p>Toute référence liée au fait de devoir réaliser la tâche devant les autres membres du groupe, même si ce n'est pas un auditoire extérieur ou public inconnu.</p> <p>Exemple : « <i>J'étais une personne qui, disons, quand je devais me présenter devant beaucoup de personnes, ça me rendait nerveux. Mais précisément avec ces activités, j'ai pris le risque pour la même raison, parce que je me suis dit : non, je veux améliorer cela en moi.</i> »</p>  |
| Travail cognitif<br>(Code émergent)                       | <p>Toute référence liée à l'effort cognitif, comme la stimulation cognitive et le besoin d'attention, généré pour pouvoir réaliser la tâche.</p> <p>Exemple : « <i>Beaucoup d'activités que l'on fait qui nous font faire beaucoup d'efforts pour retenir tel ou tel chiffre, donc parfois plusieurs personnes disent chaque chiffre, chaque nom ou chaque phrase et quand ils viennent vers moi je dois les répéter tous donc je dois travailler la concentration, on enregistre beaucoup, on est concentrés !</i> »</p> |
| Rôle et interventions de la médiatrice<br>(Code émergent) | <p>Toute référence liée aux effets de la présence et des interventions de la médiatrice d'art dramatique.</p> <p>Exemple : « (...) <i>parce que la médiatrice venait vers moi et me corrigeait ou me disait que j'avais dû faire une erreur, que j'avais dû mal le dire ou mal le prononcer</i> »</p>   |
| Improvisation<br>(Code émergent)                          | <p>Toute référence liée au fait de devoir réaliser une tâche basée sur l'improvisation en L2, avec le libre choix d'entreprendre une action dans l'espace.</p>  |

---

|   |
|---|
| Exemple : « <i>Et j'ai peut-être senti un peu de nervosité, qui diminue un peu, parce que je savais que ça allait être mon tour de me lancer.</i> » |
|---|

---

### 3.8.3.5 Contrevérification de la codification des verbatims

Afin d'assurer la validité interne des résultats, nous avons procédé à trois accords interjuges, lors de différentes étapes du processus de codification. Après explication des procédures, une auxiliaire de recherche ayant l'espagnol comme langue première a effectué la codification de 24 % du corpus. D'abord, un premier accord interjuges de .94 a été trouvé en ce qui concerne l'identification des références soutenant et inhibant la VDC en L2 dans les verbatims (*Temps 1*). Ensuite, un autre accord interjuges a été effectué pour ce qui est de la nature de la référence identifiée et attribuée en fonction des quatre niveaux du modèle pyramidal de MacIntyre *et al.* (1998) (*Temps 2*). Pour cette codification, un accord interjuges de .83 a été trouvé. Bien que l'accord demeure particulièrement élevé, soulignons que la différence dans la codification nous semble principalement due à la sensibilité théorique qui différait entre le chercheur et la seconde juge, ce qui peut rendre une interprétation quelque peu différente dans la lecture des segments d'analyse. Tous les désaccords ont été examinés et résolus par la suite. Enfin, un troisième accord interjuges a été calculé sur le fait que chaque référence soutenant et inhibant la VDC en L2 soit spécifiquement liée, ou non, à la tâche de jeu dramatique elle-même (*Temps 3*). Un accord interjuges de .99 a été trouvé dans ce dernier cas.

### 3.8.4 Objectif spécifique n°3 : Exploration des interactions entre la VDC et le jeu dramatique

Afin de répondre à l'objectif spécifique n°3 de notre recherche, qui était d'examiner et de documenter les interactions possibles entre les fluctuations de la VDC des personnes participantes et les aspects propres à la pratique du jeu dramatique, nous avons mené des analyses quantitatives selon la perspective des systèmes dynamiques complexes adoptée. Plus concrètement, nous voulions déterminer comment les divers aspects du jeu dramatique stabilisent, stimulent ou inhibent la VDC en L2 durant la réalisation d'une tâche expérientielle.

Pour ce faire, dans un premier temps, afin d'identifier les références présentes dans chaque état attracteur et répulsif émergeant de l'analyse de points de changement, nous avons dû coder chaque verbatim des entrevues en fonction des états attracteurs et répulsifs vécus par les personnes participantes. Considérant que chaque question posée par le chercheur lors des entrevues indiquait le temps sur le graphique (c'est-à-dire, « À X minutes et X secondes du graphique, vous avez évalué votre VDC comme particulièrement

élevée/basse/stable à cet intervalle particulier, pouvez-vous expliquer pourquoi ? »), nous avons pu coder l'ensemble des passages des entrevues appartenant à chaque état attracteur et répulsif que nous avons numéroté. Dans un second temps, nous avons organisé dans un fichier Excel les données issues des analyses thématiques explicitées dans la section précédente, avec les états attracteurs et répulsifs listés sur l'axe des  $x$  et les caractéristiques des états en variable dichotomique sur l'axe des  $y$ , soit la dynamicité de l'état (attractif/répulsif ; inhibiteur/répulsif/stimulateur), les couches prédictrices de la VDC dans le modèle pyramidal (Antécédents situés ; Inclinations motivationnelles ; Contexte cognitif-affectif ; Contexte social et individuel) et les composantes du jeu dramatique qui le caractérisent (Espace de jeu potentiel ; Affect comme matériau de travail ; Rôle du collectif ; Décentration de soi et de sa réalité ; Développement du plaisir et de la motivation ; Accent mis sur le corps dans l'apprentissage ; Parler devant les autres ; Travail cognitif ; Rôle et interventions de la médiatrice ; Improvisation). Pour chacun des  tats répertoriés, un « 1 » a été attribué à chaque colonne représentant les caractéristiques codées, ce qui nous a permis de calculer la fréquence des occurrences des différentes caractéristiques dans les données.

  l'aide du logiciel *SPSS* (Version 29), nous avons ensuite effectué des analyses de tableaux croisés entre les diverses variables binaires afin de déterminer la fréquence d'apparition des composantes du jeu dramatique avec les composantes de la VDC. Des analyses à l'aide des tests de Chi-2 ( $\chi^2$ ) et de Fisher ont été effectuées pour nous donner un aperçu de l'ampleur de la taille d'effet et de la signification de ces interactions et de leur intensité (Larson-Hall, 2010). Pour interpréter nos données, le seuil alpha a été fixé à  $\alpha=.05$ , que ce soit pour le test  $\chi^2$  ou celui de Fisher. Néanmoins, considérant que cette étude est exploratoire, et afin d'obtenir un meilleur équilibre entre les erreurs de type I, c'est-à-dire d'être trop axé sur la recherche de résultats statistiques, et les erreurs de type II, c'est-à-dire d'être trop prudent dans la recherche de différences statistiques (Kirk, 1982; Larson-Hall, 2010), nous avons augmenté notre seuil d'interprétation en explorant également les tendances se dégageant jusqu'au seuil alpha  $\alpha=.1$ . Enfin, pour ce qui est de la taille d'effet de la variance, nous avons interprété le  $V$  de Cramer, selon les préconisations apportées par Larson-Hall (2010), comme une petite taille d'effet lorsque  $V \leq .20$ , une moyenne taille d'effet lorsque  $.20 \leq V < .50$ , et une grande taille d'effet lorsque  $V \leq .50$ .

### 3.9 Synthèse du devis expérimental

  titre de synthèse de ce chapitre, le Tableau 4 à la page suivante résume les informations essentielles liées au design du devis expérimental mené.

Tableau 4 - Synthèse du devis expérimental

| Devis de recherche  | Devis séquentiel explicatif en ayant recours à la méthode idiodynamique.  |
|---|---|
| Participants  | Sept personnes apprenantes adultes hispanophones ;<br>Quatre de niveau 1 et trois de niveau 5 de francisation.  |
| Mesure à collecte répétée (x 3)   | - Enregistrement d'une tâche de jeu dramatique ;<br>- Collecte quantitative à l'aide du logiciel <i>The Anion Variable 2</i> :<br>Autoévaluation de la VDC en L2 durant la tâche de jeu dramatique accomplie ;<br>- Collecte qualitative : Tâche de rappel suscité.   |
| Objectifs spécifiques   | Analyses menées pour répondre aux objectifs   |
| 1. Décrire l'évolution des fluctuations de la VDC en L2 de personnes apprenantes de français langue seconde, lorsqu'ils effectueront trois tâches de jeu dramatique.      | - Description des graphiques de la VDC en L2 à l'aide de quatre critères (moyenne, écart-type, apparence visuelle et coefficient de variation) pour chaque tâche de chaque personne participante ;<br>- Identification des points de changement significatifs afin de faire ressortir les états attracteurs (stables) et répulsifs (stimulateurs et inhibiteurs) de la VDC pour chaque tâche effectuée, à l'aide du logiciel <i>Change Point Analyzer</i> . |
| 2. Dégager et comprendre le sens attribué par les personnes participantes aux évaluations des fluctuations de leur VDC.   | - Analyse thématique qualitative des 21 entrevues, à l'aide du logiciel <i>NVivo</i> ;<br>- Association des références qualitatives explicitant les fluctuations de la VDC en L2 selon les états attracteurs et répulsifs de la VDC qui ont émergé de l'analyse de points de changement.  |
| 3. Examiner et documenter les interactions possibles entre les fluctuations de la VDC des personnes participantes et les aspects propres à la pratique du jeu dramatique. | - À l'aide du logiciel <i>SPSS</i> , analyse des relations d'indépendance et de dépendance entre les couches de la pyramide de la VDC en L2 et les aspects du jeu dramatique en croisant les données quantitatives et qualitatives obtenues, au moyen de tableaux croisés et des tests $\chi^2$ et de Fisher.   |

## CHAPITRE 4

### RÉSULTATS

Ce chapitre expose les résultats obtenus à la suite de l'analyse des données, articulés selon les objectifs spécifiques auxquels notre recherche répond. Pour ce faire, une première partie dresse le portrait des fluctuations de la VDC en L2 des sept personnes participantes à l'étude durant la réalisation de chaque tâche de jeu dramatique, afin de répondre à ces deux premiers objectifs spécifiques, qui seront rappelés au début de la partie concernée (4.1). Ensuite, la deuxième et dernière partie de ce chapitre est consacrée à l'objectif spécifique n°3 qui vise à exposer l'exploration des interactions effectuée entre les composantes du jeu dramatique et les états attracteurs et répulsifs de la VDC en L2 (4.2).

#### 4.1 Objectifs spécifiques n°1 et n°2 : Exploration des fluctuations de la VDC et des raisons sous-jacentes

Dans cette partie, nous exposons les résultats relatifs aux objectifs spécifiques n°1 et n°2 de notre recherche, qui visaient à 1) décrire l'évolution des fluctuations de la VDC en L2 des personnes participantes pour les trois tâches effectuées et 2) dégager le sens attribué à leur évaluation des fluctuations de leur VDC en L2 durant la réalisation des tâches de jeu dramatique. Pour ce faire, nous exposons la description des fluctuations de la VDC et le sens attribué pour chaque personne participante et pour les trois tâches effectuées ci-dessous, en démarrant avec celles du niveau 1 de francisation, soit Mónica (4.1.1), Ernesto (4.1.2), Camilo (4.1.3) et Hector (4.1.4), pour ensuite terminer avec le portrait de celles de niveau 5 de francisation, soit Alma (4.1.5), Gloria (4.1.6) et Luis (4.1.7)<sup>100</sup>.

À titre de bref rappel<sup>101</sup>, la séquence d'ateliers visait à proposer des jeux dramatiques plus collectifs au départ, pour aller progressivement vers des jeux dramatiques en binômes, et avec des degrés de difficulté

---

<sup>100</sup> À titre de précision, même si les résultats sont présentés par personne participante pour ces deux premiers objectifs, notre recherche doctorale ne constitue pas une étude de cas car, d'une part, la problématisation initiale n'a pas été portée en ce sens, soit sur des cas spécifiques. D'autre part, l'objectif spécifique n°3 vise, au contraire d'une approche intra-individuelle, une exploration de la VDC en L2, à travers laquelle l'unité d'analyse concerne les états attracteurs et répulsifs de la VDC en L2 chez l'ensemble des personnes participantes, ce qui ne correspond pas aux principes même d'une recherche qui repose sur une étude de cas.

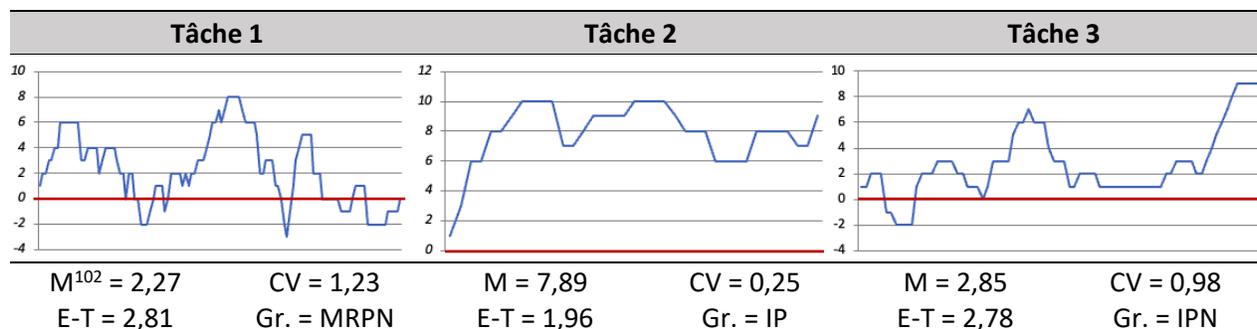
<sup>101</sup> Pour un détail des tâches réalisées, des descriptions plus précises sont fournies dans la partie 3.6.2 du chapitre portant sur la méthodologie de recherche.

où le degré d'improvisation était tout aussi progressif, tant pour le niveau 1 que le niveau 5. Pour la tâche 1 (atelier 2), les personnes apprenantes étaient invitées à s'organiser, sans directive initiale, et à communiquer à la fois verbalement et non verbalement pour créer une fresque collective (niveau 1) ou une machine humaine (niveau 5). Pour la tâche 2 (atelier 8), l'objectif était de leur proposer, devant les autres membres de la classe, une tâche d'improvisation en binôme dont une partie des contenus linguistiques à utiliser durant l'interaction était accessible, soit écrits au tableau ou sur une feuille qu'ils avaient en leur possession pendant la tâche (*La cabine téléphonique* pour le niveau 1, *Continuez l'histoire* pour le niveau 5). Et pour la tâche 3 (atelier 13), il s'agissait d'une tâche d'improvisation, en fonction d'une situation de communication imposée, avec un temps de préparation de cinq à dix minutes par binôme, mais sans ressources linguistiques disponibles (*L'entrevue de star* pour le niveau 1, *Le concours Lépine* pour le niveau 5).

#### 4.1.1 Portrait de Mónica

Mónica est apprenante de niveau 1 en francisation. Elle est colombienne, âgée de 23 ans au moment de la recherche, et sa langue première est l'espagnol. Elle est arrivée au Québec moins de six mois avant le début de notre étude. Durant cette première session de francisation, Mónica a suivi l'entièreté des ateliers de jeu dramatique, ce qui nous a permis de la recruter comme participante. Le Tableau 5 présente de manière globale le portrait de l'évolution des fluctuations de la VDC en L2 de cette première participante au travers des trois tâches de jeu dramatique réalisées : 1) *La fresque collective*, 2) *La cabine téléphonique*, 3) *L'entrevue de star*.

Tableau 5 - Portrait des fluctuations de la VDC de Mónica

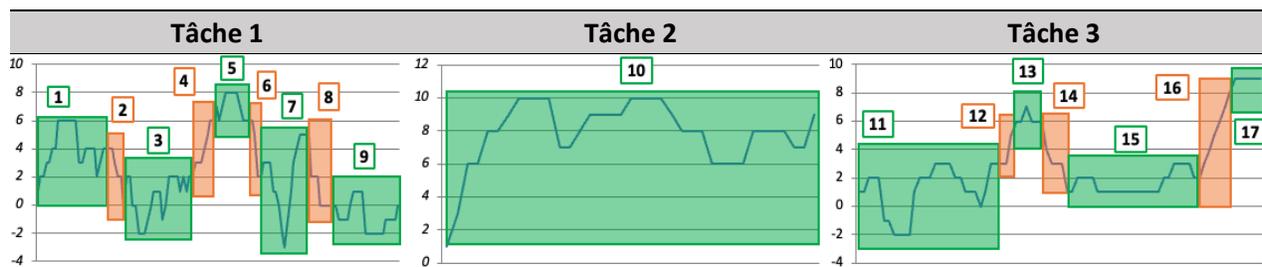


<sup>102</sup> Pour rappel, M = moyenne; E-T = écart-type; CV = coefficient de variation; Gr = apparence visuelle du graphique.

Le Tableau 5 révèle qu’au travers des trois tâches effectuées, les fluctuations de la VDC de cette première participante ont fluctué de manière particulièrement importante lors de la tâche 1, puis se sont davantage stabilisées lors des tâches 2 et 3, même si certaines fluctuations significatives sont à noter pour la dernière tâche. De manière générale, nous pouvons également constater que l’intensité de la VDC, identifiée par le calcul des moyennes de la VDC pour chaque tâche, se retrouve être beaucoup plus élevée pour la tâche 2, que pour les tâches 1 et 3. En ce sens, les statistiques descriptives effectuées révèlent une moyenne de VDC de 2,27 pour la tâche 1, avec un écart-type de 2,81, ainsi qu’un coefficient de variation des fluctuations d’1,23, ce qui témoigne d’une forte instabilité dans les variations autorapportées. À cet effet, le graphique peut être visuellement caractérisé comme présentant des fluctuations très instables de la VDC s’apparentant à des montagnes russes positives et négatives. Pour ce qui est de la tâche 2, la moyenne de VDC s’élève à 7,89, avec un écart-type de 1,96, ainsi qu’un coefficient de variation de 0,25 attestant de fluctuations particulièrement positives, légèrement instables selon le coefficient de variation obtenu. Enfin, durant la tâche 3, Mónica présente une moyenne de VDC de 2,85, avec un écart-type de 2,78, ainsi qu’un coefficient de variation de 0,98 attestant de fluctuations majoritairement positives, quelque peu négatives, et évoluant de manière instable tout au long de la tâche.

Pour ce qui est des états attracteurs et répulsifs, le Tableau 6 présente les résultats de l’analyse de points de changement (APC) effectuée pour les trois tâches.

Tableau 6 - Analyse des points de changement des fluctuations de la VDC de Mónica



La lecture du Tableau 6 fait ressortir, pour la tâche 1, la présence de cinq états attracteurs (carrés verts) et de quatre états répulsifs (carrés orangés), évoquant ainsi quatre moments d’instabilité significative dans les fluctuations de la VDC de Mónica. Alors que dans la tâche 2, l’APC a révélé l’absence de point de changement significatif dans les fluctuations de la VDC, mettant ainsi en lumière un unique état attracteur,

ce qui révèle une stabilité de la VDC de la participante tout au long de la tâche. Enfin, pour ce qui est de la dernière tâche, nous pouvons observer la présence de quatre états attracteurs et de trois états répulsifs, une instabilité due notamment à un manque spontané de confiance en soi, un aspect qui sera explicité ci-dessous.

À présent, le Tableau 7 ci-dessous expose les résultats liés à l'analyse thématique des entrevues réalisées directement après les tâches. Ces analyses nous ont permis de recenser, au total, 29 références liées à des augmentations ou à des baisses de la VDC de Mónica. À titre indicatif, la partie A du tableau (en haut) recense le nombre de références (ou segments) liées à la pyramide de la VDC, et la partie B (en bas), le nombre de références liées aux aspects du jeu dramatique. Notons qu'une référence peut être codée plusieurs fois, car elle peut correspondre à plusieurs variables de la pyramide ou à plusieurs aspects du jeu dramatique. Ces données nous permettent donc de dégager, à travers le discours de la participante, comment les aspects du jeu dramatique ont pu interagir avec les couches prédictrices de la VDC en L2.

Tableau 7 - Répartition des références issues des entrevues de Mónica

|  | Augmentations |          |          | Baisses  |          |          |
|--|---------------|----------|----------|----------|----------|----------|
|  | T1            | T2       | T3       | T1       | T2       | T3       |
| Nombre de références liées à la VDC                | 5             | 5        | 8        | 5        | 4        | 2        |
| Différence Augmentation/Baisse                     | 0             | +1       | +6       |          |          |          |
| <b>A. Références liées à la pyramide de la VDC</b> | <b>5</b>      | <b>5</b> | <b>8</b> | <b>5</b> | <b>4</b> | <b>2</b> |
| 1. Antécédents situés                              | 3             | 4        | 6        |          | 4        | 2        |
| 1.1 Désir de communiquer                           |               | 1        | 2        |          |          |          |
| 1.2 Confiance en soi à un moment donné             | 3             | 4        | 5        |          | 4        | 2        |
| 2. Inclinations motivationnelles                   | 2             | 1        | 8        |          |          |          |
| 2.1 Motivation interpersonnelle                    | 1             | 1        | 3        |          |          |          |
| 2.2 Motivation intergroupe                         | 1             |          | 1        |          |          |          |
| 2.3 Confiance en soi générale en L2                |               |          | 5        |          |          |          |
| 3. Contexte cognitif-affectif                      |               |          |          | 1        |          |          |
| 3.1 Attitudes intergroupes                         |               |          |          |          |          |          |
| 3.2 Situation sociale                              |               |          |          | 1        |          |          |
| 3.3 Compétence communicative en L2                 |               |          |          |          |          |          |
| 4. Contexte social et individuel                   |               |          |          | 5        |          |          |
| 4.1 Climat intergroupe                             |               |          |          |          |          |          |

|  |                          |          |          |          |          |          |
|--|--------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 4.2  | Personnalité             |          |          |          | 5        |          |
| <b>B. Références liées au jeu dramatique</b> |                          | <b>5</b> | <b>4</b> | <b>6</b> | <b>4</b> | <b>4</b> |
| a  | Espace potentiel         |          | 1        |          |          |          |
| b  | Affect                   | 2        | 3        | 3        |          |          |
| c  | Collectif                |          |          | 1        |          |          |
| d  | Décentration             |          |          |          |          |          |
| e  | Plaisir et motivation    | 2        | 4        | 1        | 4        |          |
| f  | Corps                    |          |          |          |          |          |
| g  | Passer devant les autres |          |          |          |          |          |
| h  | Travail cognitif         | 1        |          | 2        |          | 4        |
| i  | Médiatrice               |          |          |          |          |          |
| j  | Improvisation            |          |          |          |          |          |

L'inspection du Tableau 7 nous permet d'observer dix références émises par Mónica pour expliquer les fluctuations de la VDC durant la tâche 1, qui sont liées autant à une augmentation ( $n = 5$ ) qu'à une baisse ( $n = 5$ ) de sa VDC. Pour la tâche 2, neuf références liées aux fluctuations ont été répertoriées, dont un nombre plus élevé de références sont liées à une augmentation ( $n = 5$ ) qu'à une baisse ( $n = 4$ ). Et pour la tâche 3, dix références ont été identifiées, dont un nombre plus important est lié aux augmentations ( $n = 8$ ), qu'à une baisse ( $n = 2$ ).

#### 4.1.1.1 Références liées à des augmentations de la VDC

Si l'on regarde de plus près les facteurs sous-jacents de ces augmentations de la VDC autorapportées, nous pouvons observer sur l'ensemble des trois tâches que les *Antécédents situés* ( $n = 13$ ) et les *Inclinations motivationnelles* ( $n = 11$ ) représentent les couches du modèle pyramidal concernées par une grande majorité des fluctuations de la VDC. Selon l'analyse thématique effectuée, certains aspects propres à ces trois tâches de jeu dramatique ont pu venir soutenir ces différentes variables ; c'est le cas, par exemple, de l'*Affect comme matériau de travail* ( $n = 8$ ), du *Développement du plaisir et de la motivation* ( $n = 7$ ), ainsi que du *Travail cognitif* ( $n = 3$ ) engagé durant la réalisation des tâches. D'abord, la tâche 1 a permis un engagement des personnes participantes dans un travail cognitif qui leur demandait de réfléchir activement et spontanément à différentes postures physiques à adopter en fonction de la situation proposée. Pour cette raison, Mónica explique que le travail cognitif généré par la tâche 1 l'a particulièrement stimulée :

Je me suis sentie heureuse. Cela m'a permis de réfléchir à d'autres positions et activités.  
[Mónica, Tâche 1, État attracteur 1]

Si l'on regarde l'*Affect comme matériau de travail*, cet aspect a aussi contribué à la stimulation de certains aspects de sa VDC. Mónica souligne, par exemple, des marques d'empathie durant les tâches qui ont stimulé les motivations interpersonnelles, puisqu'elle décrit cette source d'énergie comme résultant du simple fait d'observer les autres membres du groupe en situation d'improvisation. Le fait de les voir s'investir de manière plus dynamique qu'à l'habitude et qu'ils réussissaient la tâche demandée est une référence explicitant la stabilité élevée de sa VDC :

En regardant mes camarades de classe et en voyant l'activité qu'ils faisaient, j'ai vu qu'ils se débrouillaient bien et c'est pourquoi je me suis sentie bien aussi. [Mónica, Tâche 1, État attracteur 5]

Le développement de l'empathie, aspect inclus dans l'*Affect, comme matériau de travail*, a permis de stimuler sa VDC en interagissant avec les *Inclinations motivationnelles*. Aussi, cette observation peut contribuer au *Développement du plaisir et de la motivation*, lorsque le fait de voir un participant dépasser sa timidité durant la même tâche génère des émotions positives chez les autres membres du groupe :

Comme ma partenaire est un peu discrète, le fait de la voir participer m'a aidée à me sentir heureuse aussi. [Mónica, Tâche 1, État attracteur 7]

On voit ainsi comment les *Inclinations motivationnelles*, interpersonnelles et intergroupes, qui constituent des prédictors de la VDC, peuvent être stimulées par le *Développement du plaisir et de la motivation* ainsi que par l'*Affect, comme matériau de travail* durant la réalisation de la tâche. Également, ce dernier aspect se retrouve invoqué dans le discours de Mónica lorsqu'elle est amenée à décrire la dynamique interactionnelle pour expliquer la stabilité élevée de sa VDC durant la tâche 2 :

Chercheur : Et le fait de parler davantage avec des collègues, comment vous sentez-vous ?

Mónica : Je me suis sentie libre. C'est vrai, comme libre. [Mónica, Tâche 2, État attracteur 10]

Mónica souligne donc un sentiment de liberté lorsqu'il s'agit d'interagir en L2 avec ses camarades, un sentiment qui semble lié à l'élaboration d'un *Espace de jeu* dans lequel elle se sent plus en sécurité pour pouvoir interagir. Cet aspect nous paraît être particulièrement important puisqu'il suscite chez la

participante une plus grande facilité à prendre des risques en L2 et à jouer avec la langue cible, sans pour autant se sentir jugée si des erreurs communicatives pouvaient être commises. Cela nous amène au renforcement des compétences en L2, une caractéristique nommée par la participante, notamment dans la tâche 3, où le discours met en relief le caractère renforçant de la tâche pouvant contribuer à un renforcement de la confiance en soi à un moment donné. En effet, les aspects linguistiques vus en classe étant travaillés et réinvestis dans l'espace de jeu, le jeu dramatique offre un temps de renforcement des contenus linguistiques, qui engage de ce fait un soutien de la confiance en soi par le sentiment de contrôle généré durant la tâche :

Lorsque j'ai répété la phrase, je me suis rendu compte que je l'avais mal prononcée la première fois et que je l'avais bien prononcée la deuxième fois. Répéter une deuxième fois m'a donné confiance. [*Mónica, Tâche 3, État attracteur 15*]

#### 4.1.1.2 Références liées à des baisses de la VDC

En ce qui concerne les baisses de la VDC autorapportées par la participante, notons d'abord que des éléments liés au jeu dramatique ont été soulevés dans les tâches 1 et 2, mais aucun élément lié au jeu dramatique durant la tâche 3 n'a été associé à une baisse de sa VDC en L2. Au-delà de l'état de fatigue de la participante occasionnant une baisse du *Plaisir et de la motivation* ( $n = 4$ ) durant la tâche 1, il semblerait que le *Travail cognitif* engagé durant la tâche 2 ( $n = 4$ ) ait affecté sa VDC en venant notamment inhiber sa confiance en elle ( $n = 4$ ). Mónica indique, en ce sens, une incertitude et une nervosité spontanées face à la validation de ses propres réponses en L2 :

J'étais très nerveuse, je ne savais pas si j'allais répondre correctement ou non (...) Je veux dire, en pensant à ma réponse, dois-je dire ceci, cela, ou cela ? [*Mónica, Tâche 2, État attracteur 10*]

Ce sentiment d'incertitude occasionnant une certaine anxiété chez la participante vient souligner la manière avec laquelle le besoin de validation, qui peut également traduire un besoin de contrôle dans l'interaction générée dans la tâche, peut occasionner des baisses de la VDC d'un moment à l'autre. En effet, c'est ici que nous pouvons voir que même si l'espace de jeu peut sembler plus sécuritaire, comme la participante l'avait nommé pendant la réalisation de la tâche 2, il demeure que l'anxiété langagière vécue peut interagir avec la manière avec laquelle elle se perçoit comme bonne communicatrice en L2, ce

qui peut avoir un impact notamment dans sa motivation à interagir avec son binôme. Enfin, rappelons que l'APC effectuée n'a fait ressortir aucun état répulsif pour la tâche 2, ce qui soutient aussi le fait que les références liées à la baisse de la VDC de Mónica pour cette tâche n'ont pas été déterminantes, ni significatives, dans l'évolution de sa VDC durant cette tâche.

#### 4.1.1.3 Synthèse du portrait de Mónica

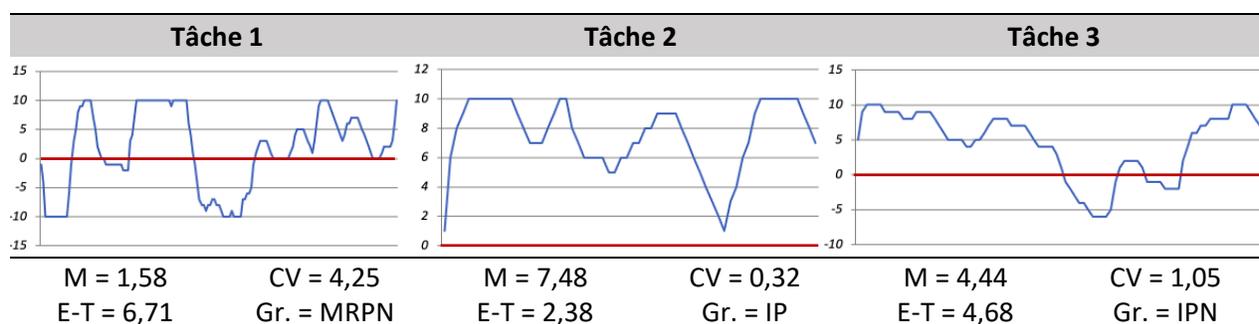
Au fil des trois tâches de jeu dramatique effectuées durant les 14 ateliers de jeu dramatique étalés sur huit semaines de la session de francisation, et des états attracteurs et répulsifs vécus, Mónica semble avoir vécu un renforcement de sa VDC en L2, à travers l'acquisition d'une plus grande confiance en soi et une meilleure maîtrise de certaines de ses compétences en L2. D'abord, si l'on regarde la différence entre le nombre de références qualitatives liées à une augmentation et à une baisse de sa VDC (voir la ligne 3 du Tableau 7 ci-dessus), il nous semble pertinent de noter une augmentation du nombre de références positives. En effet, l'évolution peut être décrite par un équilibre de références positives et négatives pour la tâche 1, à +1 référence positive pour la tâche 2 et +6 références positives pour la tâche 3. Ce constat s'explique notamment par différents aspects des tâches de jeu dramatique qui interagissent avec quelques antécédents de la VDC, pour ce qui est du cas de Mónica. En effet, la participante souligne un plus fort engagement dans les interactions en L2 durant les activités, car elle semble stimulée par le rythme dynamique et le type d'interaction généré par les tâches d'improvisation avec ses camarades. Aussi, sur le plan plus personnel, elle souligne à plusieurs reprises une plus forte VDC, car elle se sent plus en confiance lorsqu'il s'agit de communiquer en raison d'une meilleure maîtrise de la L2, notamment de la prononciation, et d'un meilleur contrôle dans l'action, car pratiquer la L2 s'effectue sans risques effectifs.

Enfin, l'APC effectuée corrobore ces constats. Notons la présence d'états répulsifs dans les tâches 1 et 3, laissant entrevoir que la tâche 2 a été vécue par Mónica comme un moment entièrement stable sur le plan émotionnel, du fait notamment que la tâche était une improvisation contrôlée où les ressources linguistiques étaient aussi suggérées au tableau. Les états répulsifs présents dans le cas de Mónica concernent donc principalement la tâche 1, soit une tâche d'improvisation en groupe, et la tâche 3, une tâche d'improvisation libre en binôme, des aspects discutés dans l'objectif spécifique n°3 de ce chapitre et, plus tard, dans le dernier chapitre de cette thèse.

#### 4.1.2 Portrait d'Ernesto

Ernesto est apprenant de niveau 1 en francisation. Il est colombien, âgé de 24 ans au moment de la recherche et sa langue première est l'espagnol. Il est arrivé au Québec moins de six mois avant le début de notre étude. Nous décrivons ci-dessous le portrait de l'évolution des fluctuations de la VDC en L2 d'Ernesto au travers des trois tâches de jeu dramatique réalisées : 1) *La fresque collective*, 2) *La cabine téléphonique*, 3) *L'entrevue de star*.

Tableau 8 - Portrait des fluctuations de la VDC d'Ernesto

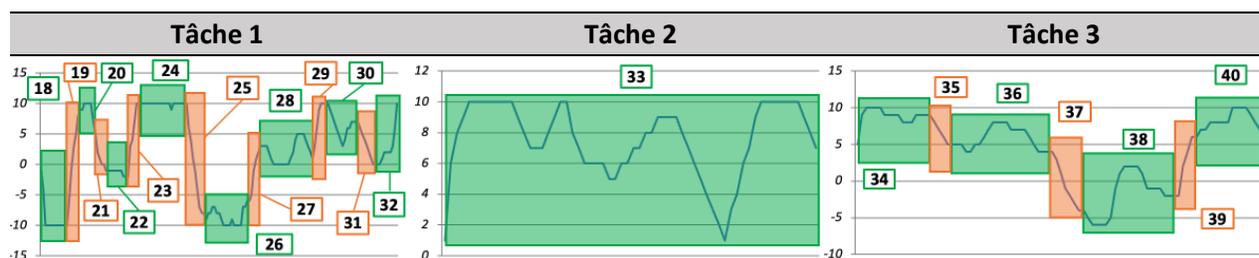


Le Tableau 8 nous indique différents éléments quant aux fluctuations de la VDC d'Ernesto au fil des trois tâches. D'abord, au regard de l'écart-type et du coefficient de variation calculé pour chaque tâche, nous observons une forte instabilité et une grande étendue du degré d'autoévaluation de la VDC durant la tâche 1 — passant de -10 à +10 en quelques secondes — une tendance qui se stabilise quelque peu durant les tâches 2 et 3, mais demeure toutefois instable avec de fréquentes variations. Aussi, l'intensité autorapportée de la VDC au fil des trois tâches augmente sensiblement entre la tâche 1 et la tâche 2, et devient ensuite plus modérée lors de la tâche 3. En somme, ces premiers aspects descriptifs laissent entrevoir une tâche 1 vécue de manière très instable par le participant au regard des quatre critères d'analyse, un constat qui serait ensuite à nuancer pour les tâches 2 et 3. En effet, les statistiques descriptives effectuées révèlent une moyenne de VDC d'Ernesto de 1,58 pour la tâche 1, avec un écart-type s'élevant à 6,71, ainsi qu'un coefficient de variation des fluctuations de 4,25, ce qui témoigne d'une forte instabilité dans les variations autorapportées, s'apparentant à des montagnes russes positives et négatives comme nous pouvons le voir visuellement sur le graphique. Pour ce qui est de la tâche 2, la moyenne de VDC d'Ernesto s'élève à 7,48, avec un écart-type de 2,38, ainsi qu'un coefficient de variation des fluctuations de 0,32 attestant de fluctuations particulièrement positives, légèrement instables selon

le coefficient de variation obtenu. Notons toutefois que la tâche 2 semble être une expérience beaucoup plus positive et stable sur le plan de la VDC d'Ernesto que lors de la tâche 1. Enfin, pour ce qui est de la tâche 3, Ernesto présente une moyenne de VDC de 4,44, avec un écart-type s'élevant à 4,68, ainsi qu'un coefficient de variation de 1,05 attestant de fluctuations majoritairement positives, parfois négatives, et évoluant de manière instable tout au long de la tâche, comme l'illustre le graphique.

Si l'on regarde maintenant du côté des états attracteurs et répulsifs ressortis, le Tableau 9 expose les résultats de l'APC pour les trois tâches.

Tableau 9 - Analyse des points de changement des fluctuations d'Ernesto



Visuellement, nous retrouvons les mêmes constats que ceux décrits ci-dessus à l'aide des statistiques descriptives. En effet, pour la tâche 1, le Tableau 9 fait ressortir la présence de huit états attracteurs et de sept états répulsifs, nous laissant déduire une très forte instabilité significative dans les fluctuations de la VDC d'Ernesto. Aussi, la stabilité et l'expérience positive vécue durant la tâche 2 semblent se confirmer avec l'absence de point de changement significatif, mettant ainsi en lumière la présence d'un unique état attracteur, signe d'une stabilité de la VDC du participant. Enfin, pour ce qui est de la tâche 3, nous pouvons observer la présence de quatre états attracteurs et de trois états répulsifs, soit quelques moments d'instabilité significative qui viennent corroborer les tendances observées ci-dessus.

Ensuite, le Tableau 10 ci-dessous nous expose les résultats liés à l'analyse thématique des entretiens réalisés avec Ernesto directement après les tâches. Cette analyse a permis de recenser 51 références liées à des augmentations ou à des baisses de la VDC d'Ernesto durant les trois tâches.

Tableau 10 - Répartition des références issues des entrevues d'Ernesto

|  | Augmentations |          |           | Baisses  |          |          |
|--|---------------|----------|-----------|----------|----------|----------|
|  | T1            | T2       | T3        | T1       | T2       | T3       |
| Nombre de références liées à la VDC                | 12            | 9        | 15        | 7        | 2        | 6        |
| Différence Augmentation/Baisse                     | +5            | +7       | +9        |          |          |          |
| <b>A. Références liées à la pyramide de la VDC</b> | <b>12</b>     | <b>9</b> | <b>15</b> | <b>7</b> | <b>2</b> | <b>6</b> |
| 1. Antécédents situés                              | 10            | 6        | 9         | 6        | 2        | 6        |
| 1.1 Désir de communiquer                           | 3             |          | 1         |          |          | 2        |
| 1.2 Confiance en soi à un moment donné             | 7             | 6        | 8         | 6        | 2        | 6        |
| 2. Inclinations motivationnelles                   | 6             | 9        | 5         | 2        |          | 2        |
| 2.1 Motivation interpersonnelle                    | 3             | 2        |           | 2        |          | 1        |
| 2.2 Motivation intergroupe                         | 2             | 1        | 1         |          |          | 1        |
| 2.3 Confiance en soi générale en L2                | 1             | 9        | 4         |          |          |          |
| 3. Contexte cognitif-affectif                      | 2             |          | 1         | 2        |          |          |
| 3.1 Attitudes intergroupes                         | 2             |          |           |          |          |          |
| 3.2 Situation sociale                              |               |          | 1         |          |          |          |
| 3.3 Compétence communicative en L2                 |               |          |           | 2        |          |          |
| 4. Contexte social et individuel                   |               | 3        | 3         | 1        | 1        |          |
| 4.1 Climat intergroupe                             |               | 3        |           | 1        |          |          |
| 4.2 Personnalité                                   |               |          | 3         |          | 1        |          |
| <b>B. Références liées au jeu dramatique</b>       | <b>8</b>      | <b>9</b> | <b>10</b> | <b>6</b> |          |          |
| a Espace potentiel                                 | 2             | 1        | 3         |          |          |          |
| b Affect   | 3             | 8        | 8         |          |          |          |
| c Collectif  | 2             | 1        |           |          |          |          |
| d Décentration                                     |               |          | 1         |          |          |          |
| e Plaisir et motivation                            | 4             | 2        | 7         | 1        |          |          |
| f Corps  |               |          |           |          |          |          |
| g Passer devant les autres                         |               |          | 2         |          |          |          |
| h Travail cognitif                                 | 1             | 1        |           | 3        |          |          |
| i Médiatrice                                       | 1             | 3        |           | 2        |          |          |
| j Improvisation                                    |               |          |           |          |          |          |

L'inspection du Tableau 10 nous permet de recenser 19 références émises par Ernesto pour expliquer les fluctuations de sa VDC durant la tâche 1. Parmi celles-ci, davantage sont liées à une augmentation ( $n = 12$ ) qu'à une baisse ( $n = 7$ ). Pour la tâche 2, 11 références liées aux fluctuations ont été répertoriées, dont un nombre plus élevé de références liées à une augmentation ( $n = 9$ ) qu'à une baisse ( $n = 2$ ). Et pour la tâche

3, 21 références ont été identifiées, dont un nombre plus important, là aussi, est lié aux augmentations ( $n = 15$ ), plutôt qu'à une baisse ( $n = 6$ ).

#### 4.1.2.1 Références liées à des augmentations de la VDC

Les entrevues d'Ernesto nous laissent entrevoir une augmentation de sa VDC en L2 au niveau des *Antécédents situés* ( $n = 25$ ) et des *Inclinations motivationnelles* ( $n = 20$ ), des couches de la pyramide qui ont pu être stimulées durant l'accomplissement des tâches, principalement en raison d'un renforcement de la confiance en soi en L2, à un moment donné ( $n = 21$ ) et de manière générale ( $n = 14$ ). Aussi, certains aspects propres aux tâches de jeu dramatique réalisées ont pu soutenir les augmentations de sa VDC, notamment l'*Affect comme matériau de travail* ( $n = 19$ ), le *Développement du plaisir et de la motivation* ( $n = 13$ ), l'*Espace de jeu potentiel* ( $n = 6$ ), ou encore le rôle de la *Médiatrice* ( $n = 4$ ). À titre d'illustration, notons que l'*Affect comme matériau de travail* est un aspect du jeu dramatique qui semble être une source de création de certains états attracteurs et états répulsifs stimulateurs chez Ernesto durant la tâche 1 notamment. Précisons que cette première tâche a été effectuée, en groupe, alors que leur apprentissage du français venait de débiter. Les insécurités peuvent donc être fortes pour les personnes apprenantes lorsqu'il s'agit de communiquer en L2. Toutefois, Ernesto remarque que des paramètres de la tâche ont permis à ce qu'il soit plus détendu :

Je vois ma partenaire venir vers moi, je me sens beaucoup plus calme de nous voir travailler en équipe, tous les deux ensemble. C'était... c'était un sentiment agréable. Je me suis donc senti moins nerveux, je me suis senti plus soutenu, voilà ce que j'ai ressenti. [Ernesto, Tâche 1, État attracteur 24]

En ce sens, les fresques collectives, comme la tâche 1, constituent une opportunité pour permettre aux personnes apprenantes de s'exprimer verbalement et non verbalement, de pouvoir réfléchir à des événements et habitudes de leur quotidien et de pouvoir aussi créer une connexion avec les autres personnes participantes en faisant écho à leur vécu commun, ce qui peut contribuer à un climat plus détendu. Cette caractéristique vient soutenir à la fois les motivations interpersonnelle et intergroupe, et l'état de confiance en soi à un moment donné, soit des antécédents et prédictors de la VDC. La construction progressive de cet état est due au renforcement de la confiance lorsqu'il s'agit de communiquer en L2, encore plus spécifiquement lorsqu'elles sont en lien avec les interventions de la médiatrice. En effet, ces émotions positives vécues semblent contribuer à une assurance et une fierté qui

permettent à Ernesto de sentir plus de contrôle dans l'interaction en L2, ce qui vient en partie expliquer l'unique présence de l'état attracteur 33 tout au long de la tâche 2 :

Parce que j'ai ressenti des émotions positives, je ressens les mêmes émotions de satisfaction d'avoir pu comprendre et répondre avec les bons mots, c'est quelque chose qui me remplit de satisfaction et de bonheur d'avoir pu comprendre ce que la médiatrice me demandait et d'avoir pu y répondre. [Ernesto, Tâche 2, État attracteur 33]

Aussi, sur le plan du *Développement du plaisir et de la motivation*, cet aspect du jeu dramatique est remarqué tout au long des trois tâches chez Ernesto, grâce au caractère ludique des tâches proposées, suscitant chez lui du plaisir à utiliser le français comme L2 dans une tâche communicative :

J'ai vraiment l'impression de m'amuser, dans ces activités, de m'amuser et surtout de savoir que nous avons beaucoup progressé. [Ernesto, Tâche 3, État attracteur 34]

Remarquons ici que le plaisir ressenti semble à la fois lié au caractère ludique de la tâche proposée, mais aussi combiné à l'accomplissement de cette tâche et à la prise de conscience que son niveau de français s'améliore et qu'il devient donc un meilleur communicateur en L2, des prédicteurs forts de la VDC. Enfin, l'aspect *Espace potentiel de jeu* des tâches de jeu dramatique est aussi mis en lumière à travers une autre référence. En indiquant une baisse de sa VDC, Ernesto confiait une peur liée à la dynamique de l'interaction en L2 avec son camarade, facteur à l'origine de l'état répulsif inhibiteur 37, mais témoigne en même temps de sa nouvelle capacité à prendre des risques dans l'espace de jeu :

En fait, je l'ai fait parce que j'ai vu dans ces ateliers l'opportunité de m'améliorer, dans le domaine de la confiance en soi, de savoir que je peux faire des choses et qu'elles peuvent émerger. J'ai donc accepté de prendre des risques, et j'ai essayé parce que je veux vraiment apprendre la langue de la meilleure façon possible pour pouvoir communiquer et me sentir chez moi ici. [Ernesto, Tâche 3, État répulsif 37]

L'espace de jeu sécuritaire instauré progressivement à travers la session aurait donc permis qu'Ernesto puisse considérer ses insécurités à l'égard du français L2 comme un véritable matériau de travail. La prise de risques entreprise, malgré l'inhibition de sa VDC sur un court instant, l'a aidé à la fois à prendre confiance dans sa capacité à pouvoir communiquer en français, mais aussi, sur un plan plus identitaire, à développer son sentiment d'appartenance.

#### 4.1.2.2 Références liées à des baisses de la VDC

Sur le plan des baisses de la VDC d'Ernesto, le Tableau 10 nous permet de détecter que des aspects de la tâche 1 du jeu dramatique ont pu contribuer à l'instabilité de sa VDC, un constat que nous avons souligné plus haut dans le graphique des fluctuations (Tableau 8) et avec la présence de sept états répulsifs (Tableau 9). En effet, le *Travail cognitif* engagé par la tâche ( $n = 3$ ) a pu venir interagir avec la confiance en soi à un moment donné en L2 durant cette même tâche ( $n = 6$ ). Dans le cadre de la réalisation d'une première tâche de jeu dramatique, le travail cognitif imposé par les consignes des fresques collectives peut effectivement débloquent certaines personnes apprenantes sur le plan émotionnel en fonction de la situation vécue, mais peut aussi constituer une source d'anxiété particulièrement forte, et donc former des états répulsifs inhibiteurs de la VDC, comme c'est le cas pour Ernesto. À ce titre, il témoigne notamment du moment de panique ressenti lorsqu'il s'agissait de se lancer dans la tâche et que les idées n'émergeaient pas nécessairement comme il le souhaitait :

À ce moment-là, j'ai l'impression d'être une personne nerveuse. Dans ma tête, je ne savais pas quoi interpréter, quoi faire ou s'ils allaient me demander quelque chose en français, alors j'ai ressenti beaucoup de nervosité, beaucoup d'anxiété, oui, de l'anxiété plus que du stress. [Ernesto, Tâche 1, État répulsif 25]

Il nous semble intéressant de porter attention aux blocages cognitifs et affectifs témoignés dans cet extrait face au travail cognitif exigeant que peut constituer une tâche de jeu dramatique en L2. Comme il l'explique lui-même dans cette autre citation, le blocage cognitif suscité par l'improvisation peut entraîner des variations émotionnelles plus négatives et engager une perte de contrôle dans l'interaction, des antécédents de la VDC, surtout dans le cadre de la réalisation d'une première tâche :

À ce moment-là, c'était une combinaison de plusieurs émotions. Je savais ce que je devais répondre, mais je ne savais pas exactement quoi dire, j'étais donc un peu anxieux et j'essayais de me calmer, et encore une fois, le fait de ne pas savoir quoi dire m'a fait ressentir toutes ces sensations. [Ernesto, Tâche 1, État attracteur 28]

Cet extrait témoigne de la dynamité et de la complexité des émotions vécues dans un court instant durant la réalisation d'une tâche en L2. En effet, la complexité du moment dans ce court laps de temps se traduit ici par une conjugaison de différentes variables cognitives et affectives chez Ernesto, comme la barrière linguistique, le travail cognitif engagé par la tâche, mais aussi la recherche de détente pour se

tranquilliser face aux défis de communication en jeu, autant d'éléments imposant un besoin de contrôle pour accomplir la tâche demandée. L'analyse de ce discours nous permet donc de mieux saisir comment la combinaison de ces facteurs peut engendrer une baisse de la VDC en L2 sur ce court instant, ce qui peut notamment entraîner la formation d'états répulsifs inhibiteurs.

Enfin, notons qu'en ce qui concerne les baisses de la VDC, aucune autre référence n'a été associée dans les tâches 2 et 3 par le participant à la pratique du jeu dramatique. Néanmoins, précisons que les éléments restants indiquant une baisse, notamment dans la tâche 3, sont davantage liés aux barrières linguistiques vécues par le participant plutôt qu'à la pratique même du jeu dramatique proposé.

#### 4.1.2.3 Synthèse du portrait d'Ernesto

Au fil des 14 ateliers durant la session et des trois tâches de jeu dramatique effectuées, Ernesto semble avoir vécu une plus forte VDC en L2 ainsi qu'une plus grande stabilité émotionnelle, acquise progressivement lors de la réalisation des tâches, comme on le voit à travers la formation des états attracteurs. Mais d'abord, si l'on regarde la différence entre le nombre de références liées à une augmentation et à une baisse de sa VDC (voir ligne 3 du Tableau 10), il nous semble pertinent de noter une augmentation du nombre de références positives, passant à +5 références positives pour la tâche 1, à +7 références positives pour la tâche 2 et +9 références positives pour la tâche 3. Le renforcement de sa VDC, constaté aussi dans l'évolution de la variation des fluctuations visibles dans les graphiques, s'est effectué à travers différents aspects. D'abord, on observe une conscientisation d'Ernesto dans la manière avec laquelle on peut utiliser des ressources linguistiques pour communiquer de manière plus effective dans une tâche communicative en L2, comme les ressources non verbales développées lors de la tâche 1, et dans la manière avec laquelle nous pouvons gérer nos émotions lorsque le langage fait défaut, comme lorsque des peurs de mal prononcer ou de ne pas recourir au bon terme apparaissent. Ensuite, on observe une véritable motivation intrinsèque d'Ernesto à prendre plus de risques pour dépasser ses craintes de communiquer en L2. Il conclut, en ce sens, la dernière entrevue en ajoutant :

Disons que... je me sens capable de parler, d'agir devant de nombreuses personnes sans crainte comme je le faisais probablement auparavant, donc... Avant, j'étais une personne très peu sûre d'elle et ces activités m'ont rendu plus confiant en moi-même, en ce que je suis et en ce que je peux accomplir. [*Ernesto, Tâche 3, État attracteur 40*]

Cette prise d'assurance peut aussi se traduire par l'observation des états répulsifs dans les différentes tâches de jeu dramatique. En effet, Ernesto a autorapporté ses fluctuations de la VDC en laissant constater la présence de nombreux états répulsifs lors de la tâche 1 ( $n = 7$ ), un aspect diminuant sensiblement lors de la tâche 2 ( $n = 0$ ) et de la tâche 3 ( $n = 3$ ), même si la consigne d'improvisation se complexifiait. Cela nous invite ainsi à déduire que, malgré les insécurités d'Ernesto exposées notamment lors de la tâche 1, une stabilisation progressive a pu être effectuée sur le plan affectif et cognitif en raison des aspects soulevés dans la description du portrait ci-dessus. À titre d'illustration, Ernesto exprime clairement qu'une assurance a été acquise durant les ateliers et qu'au moment où il se lance dans la communication, il se sent plus sûr de lui, ce qui vient justifier la présence de l'état attracteur 34 dans le graphique :

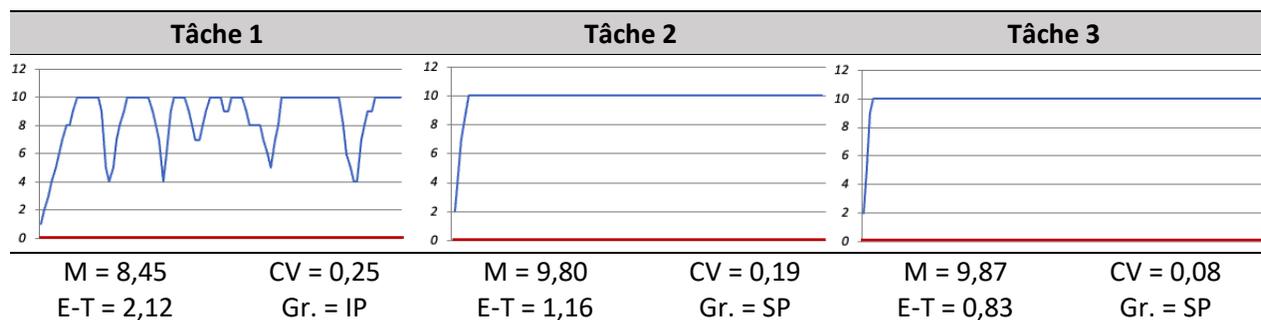
[C'est] savoir que je peux le faire. Je pense donc que ces ateliers m'ont beaucoup aidé à me sentir calme au moment de participer à une expérience concrète ou de parler avec quelqu'un.  
 [Ernesto, Tâche 3, État attracteur 34]

Cette prise d'assurance, non évidente lors de la tâche 1, semble donc beaucoup plus claire pour Ernesto à la fin de la session.

#### 4.1.3 Portrait de Camilo

Camilo est apprenant de niveau 1 en francisation. Il est âgé de 28 ans au moment de la recherche, il est colombien, sa langue première est l'espagnol. Il est arrivé au Québec moins de six mois avant le début de notre étude. Nous décrivons ci-dessous le portrait de l'évolution des fluctuations de la VDC de Camilo au travers des trois tâches de jeu dramatique réalisées : 1) *La fresque collective*, 2) *La cabine téléphonique*, 3) *L'entrevue de star*.

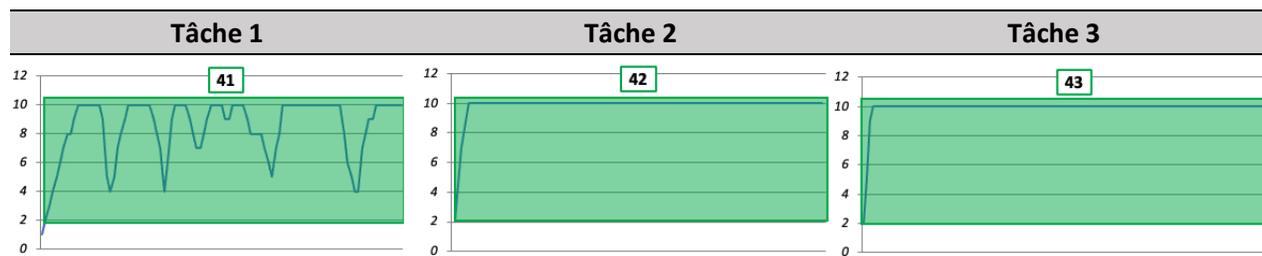
Tableau 11 - Portrait des fluctuations de la VDC de Camilo



Le Tableau 11 nous permet d’abord d’observer que l’intensité de la VDC autorapportée par Camilo est particulièrement élevée au regard de la moyenne calculée sur l’ensemble des tâches. Ensuite, pour ce qui est des coefficients de variation calculés et de l’aspect visuel des graphiques, bien que la première tâche soit plus instable, Camilo témoigne d’une VDC en L2 particulièrement stable durant la réalisation des tâches 2 et 3. En effet, les statistiques descriptives effectuées révèlent une moyenne de 8,45 pour la tâche 1, avec un écart-type de 2,12, ainsi qu’un coefficient de variation des fluctuations de 0,25, ce qui témoigne d’une faible instabilité dans les variations autorapportées, un aspect corroboré par l’apparence visuelle du graphique de la tâche 1. Pour ce qui est de la tâche 2, la moyenne de VDC s’élève à 9,80, avec un écart-type de 1,16, ainsi qu’un coefficient de variation des fluctuations de 0,19 attestant de fluctuations particulièrement stables et positives. Enfin, pour ce qui est de la tâche 3 qui s’apparente sensiblement à l’expérience vécue durant la tâche 2, Camilo présente une moyenne de VDC de 9,87, avec un écart-type s’élevant à 0,83, ainsi qu’un coefficient de variation de 0,08 attestant de fluctuations là aussi très stables et très positives tout au long de la tâche 3.

Pour ce qui est des états attracteurs et répulsifs ressortis de l’APC, le Tableau 12 ci-dessous souligne l’absence d’états répulsifs sur l’entièreté des tâches, signifiant ainsi une stabilité particulièrement constante de la VDC durant la réalisation des trois tâches de jeu dramatique, malgré quelques variations observables durant la tâche 1.

Tableau 12 - Analyse des points de changement des fluctuations de la VDC de Camilo



Ensuite, pour ce qui est du Tableau 13 qui nous expose les résultats de l’analyse thématique des entretiens de Camilo, on observe l’identification de 35 références liées à des augmentations ou à des baisses de la VDC sur l’ensemble des tâches.

Tableau 13 - Répartition des références issues des entrevues de Camilo

|  | Augmentations |           |          | Baisses  |          |          |
|--|---------------|-----------|----------|----------|----------|----------|
|  | T1            | T2        | T3       | T1       | T2       | T3       |
| Nombre de références liées à la VDC                | 7             | 13        | 7        | 5        | 1        | 2        |
| Différence Augmentation/Baisse                     | +2            | +12       | +5       |          |          |          |
| <b>A. Références liées à la pyramide de la VDC</b> | <b>7</b>      | <b>13</b> | <b>7</b> | <b>5</b> | <b>1</b> | <b>2</b> |
| 1. Antécédents situés                              | 2             | 9         | 5        | 3        |          | 2        |
| 1.1 Désir de communiquer                           |               | 5         | 5        |          |          |          |
| 1.2 Confiance en soi à un moment donné             | 2             | 6         | 1        | 3        |          | 2        |
| 2. Inclinations motivationnelles                   | 4             | 12        | 6        | 3        |          |          |
| 2.1 Motivation interpersonnelle                    | 3             | 2         | 2        | 2        |          |          |
| 2.2 Motivation intergroupe                         | 1             | 4         | 2        | 1        |          |          |
| 2.3 Confiance en soi générale en L2                | 1             | 9         | 3        |          |          |          |
| 3. Contexte cognitif-affectif                      | 2             | 6         | 1        | 2        | 1        | 2        |
| 3.1 Attitudes intergroupes                         |               | 3         |          | 1        |          |          |
| 3.2 Situation sociale                              |               | 3         | 1        |          | 1        |          |
| 3.3 Compétence communicative en L2                 | 2             |           |          | 1        |          | 2        |
| 4. Contexte social et individuel                   |               |           |          |          |          |          |
| 4.1 Climat intergroupe                             |               |           |          |          |          |          |
| 4.2 Personnalité                                   |               |           |          |          |          |          |
| <b>B. Références liées au jeu dramatique</b>       | <b>4</b>      | <b>12</b> | <b>6</b> | <b>3</b> |          |          |
| a Espace potentiel                                 |               | 4         | 4        |          |          |          |
| b Affect   |               | 8         | 6        |          |          |          |
| c Collectif  | 2             | 2         | 3        | 2        |          |          |
| d Décentration                                     |               |           | 2        |          |          |          |
| e Plaisir et motivation                            | 2             | 7         | 2        |          |          |          |
| f Corps  | 1             | 2         |          |          |          |          |
| g Passer devant les autres                         |               | 1         | 1        |          |          |          |
| h Travail cognitif                                 | 1             | 3         | 3        | 1        |          |          |
| i Médiatrice                                       |               | 2         |          |          |          |          |
| j Improvisation                                    |               |           |          |          |          |          |

L'observation du Tableau 13 nous permet d'identifier 12 références émises par Camilo pour expliciter les fluctuations de sa VDC pendant la tâche 1, dont la majorité est plus liée à une augmentation ( $n = 7$ ) qu'à une baisse ( $n = 5$ ). Pour la tâche 2, la tendance se confirme avec un total de 14 références liées aux fluctuations autorapportés, dont la grande majorité est liée à une augmentation ( $n = 13$ ) plutôt qu'à une

baisse ( $n = 1$ ). Enfin, neuf références ont été identifiées pour expliquer la stabilité de la forte VDC autorapportée durant la tâche 3, dont la plupart sont également liées à des références positives ( $n = 7$ ) justifiant cette tendance. Notons toutefois que malgré la stabilité et l'intensité élevée autorapportées de la VDC, certaines références ont été identifiées comme évoquant des facteurs pouvant inhiber sa VDC ( $n = 2$ ).

#### 4.1.3.1 Références liées à des augmentations de la VDC

Au fil des trois tâches effectuées durant les 14 ateliers, les références liées à la stimulation et à la stabilité de la VDC de Camilo concernent à la fois les *Antécédents situés* ( $n = 27$ ), les *Inclinations motivationnelles* ( $n = 22$ ) et le *Contexte cognitif-affectif* ( $n = 8$ ). Selon l'analyse effectuée, certains aspects du jeu dramatique ont, là aussi, pu soutenir cette stabilité élevée de la VDC, comme l'*Affect comme matériau de travail* ( $n = 14$ ), le *Développement du plaisir et de la motivation* ( $n = 11$ ), l'*Espace de jeu* ( $n = 8$ ), le *Travail cognitif* ( $n = 7$ ), ou encore l'*Accent mis sur le corps* durant la tâche ( $n = 3$ ). À titre d'illustration, le caractère ludique de la pratique du jeu dramatique est venu développer et soutenir le plaisir et la motivation intrinsèque de Camilo durant la tâche :

Camilo : Je trouvais ça drôle, l'action que le collègue a faite était drôle et donc, durant tout le moment, c'est là que c'est monté [la VDC].

Chercheur : Sais-tu pourquoi, le fait que c'était drôle, ça a augmenté ta VDC ?

Camilo : Parce qu'on comprend, parce que je comprends soudainement l'action qui est faite. Quand je sens que je ne comprends pas, ça baisse. [*Camillo, Tâche 1, État attracteur 41*]

Cette référence nous semble particulièrement éclairante sur la manière avec laquelle le *Développement du plaisir et de la motivation* peut soutenir la VDC. En effet, le caractère ludique engagé par la tâche lui a permis de prendre conscience qu'il comprenait effectivement le sens du message véhiculé par un partenaire, notamment en raison des références communes proposées au sein de la situation communicative instaurée dans l'espace de jeu. Cette compréhension du sens en L2 crée ainsi un meilleur contrôle dans l'interaction ainsi qu'un renforcement du sentiment de compétence en communication perçu, ce qui peut indirectement renforcer la VDC en L2. Par ailleurs, l'*Espace de jeu potentiel* aurait aussi contribué à la stabilité émotionnelle dont Camilo fait part dans ses autoévaluations de la VDC durant les tâches. Il explique la stabilité d'une forte VDC ainsi :

Parce qu'ils ne notaient pas les erreurs, c'est-à-dire qu'ils ne vous discriminaient pas, « vous avez fait telle ou telle erreur », mais plutôt, si vous dites quelque chose de faux, vous cherchez un moyen de vous corriger, ou parfois vous faites une erreur dans une phrase, d'une lettre. (...) Soudain, il n'y a plus de « oh, tu l'as mal dit » mais plutôt « allez, bravo ». En d'autres mots, on célèbre plus la volonté, c'est plus important le désir de communiquer, l'effort que tu produis, que les erreurs que tu fais. On remarque plus qu'on te valorise, on valorise les phrases, on valorise plus le désir de communiquer et pas l'erreur que tu as commise. [Camilo, Tâche 2, État attracteur 42]

Cet extrait nous permet d'observer que lorsqu'un espace de pratique de la L2 est sécuritaire, c'est-à-dire que ce ne sont pas les erreurs commises, mais bel et bien l'énergie et les intentions fournies par les personnes participantes qui sont valorisées et considérées, alors certains facteurs de la VDC peuvent être stimulés, c'est le cas ici des *Inclinations motivationnelles* et des *Antécédents situés* de la VDC, comme le sentiment de compétence en communication perçu. Par ailleurs, *l'Affect comme matériau de travail* est aussi mis en valeur dans le discours de Camilo, un aspect qui peut entrer en interaction avec *l'Espace potentiel de jeu* et venir soutenir des antécédents directs de la VDC comme l'état de confiance en soi à un moment donné et l'anxiété langagière ressentie lorsqu'il s'agit de produire à l'oral. En effet, soulignons ce renforcement individuel sur le plan de la confiance, un autre aspect pouvant venir justifier la stabilité de l'état attracteur 42 (observable dans le Tableau 12) tout au long de la tâche :

Dans l'atelier, il y a des gens dans le groupe qui ont beaucoup de difficultés, et quand il y a un atelier, je sens qu'ils participent, donc aujourd'hui, j'ai senti que cet atelier a aidé beaucoup de gens à prendre confiance, à ressentir, même s'ils ne savent pas grand-chose, aucun d'entre nous ne sait grand-chose parce que nous apprenons, mais cela vous fait perdre un peu de honte et d'essayer, d'essayer de faire des choses. C'est très important, avant tout d'apprendre à perdre notre timidité, nos nervosités, c'est un point très important de l'atelier. [Camilo, Tâche 2, État attracteur 42]

Ce renforcement sur le plan affectif peut donc être dû à l'instauration de cet *Espace de jeu potentiel*, comme le souligne le participant. Cette tendance se confirme d'ailleurs lors de la tâche 3, où *l'Affect comme matériau de travail* peut être observé, là où l'anxiété langagière du participant ressentie au début de la session semble plus contrôlable :

Ça ne m'affecte plus autant, mais avant, ça m'affectait dans la mesure où l'anxiété signifiait que je ne me souvenais pas du... à ce moment-là je ressentais de l'anxiété et soudain ça me bloquait un peu, cependant [ici] ça n'a rien influencé, ça ne m'a pas affecté du tout parce que j'ai réfléchi jusqu'à ce que je puisse me dire « bon je ne sais pas si la phrase est bonne ou

mauvaise », elle était fausse, mais je l'ai dite et je me suis fait comprendre. [*Camilo, Tâche 3, État attracteur 43*]

Confiant de pouvoir transmettre le sens du message qu'il souhaite véhiculer, notre participant semble ne pas se laisser perturber par d'éventuelles barrières linguistiques et affectives qui auraient pu inhiber sa VDC durant la tâche 1. Aussi, ce renforcement sur le plan affectif peut s'expliquer par l'*Accent mis sur le corps* durant la tâche. Par exemple, lors de la réalisation de la tâche 2 où les personnes apprenantes étaient placées dos à dos pour discuter au téléphone, il semblerait que ce type de tâche communicative ait été plus difficile pour Camilo, ce qui vient souligner le rôle du corps facilitateur pour les personnes débutantes :

Parce que normalement, quand ils parlent, ils bougent leurs mains, cela aide, c'est-à-dire, quand vous regardez leur visage, comme... comme s'ils ne comprenaient pas. J'ai l'impression que c'est plus difficile quand on ne voit pas les gestes. [*Camilo, Tâche 2, État attracteur 42*]

Comme il l'explicite, la situation sociale, autre prédicteur de la VDC, a pu être plus déstabilisante, car ils n'avaient pas accès à la gestuelle de leur destinataire pour mieux saisir le sens des messages véhiculés. Cela nous indique aussi comment le rôle du corps et de la communication non verbale peuvent être des éléments facilitateurs pour les personnes apprenantes afin d'acquérir une compréhension plus rapide du sens du message véhiculé, ce qui peut soutenir des facteurs propres au *Contexte cognitif-affectif* comme la *situation sociale* et la *compétence communicative*, autres prédicteurs indirects de la VDC en L2. Enfin, le Tableau 13 souligne également que le *Travail cognitif* engagé par ces tâches est un aspect qui a pu contribuer au maintien de la stabilité de la VDC de Camilo :

Parce que les dynamiques (...) vous gardent très attentif. Ce ne sont pas des dynamiques ennuyeuses, du genre « oh non », mais ce sont toujours des dynamiques qui captent toute votre attention, (...) que votre esprit garde constamment comme ça, alors on se concentre, on se concentre beaucoup, c'est amusant si vous avez des problèmes... Pas des problèmes, mais si vous êtes stressé, votre journée peut être très dure, très compliquée, mais quand ces ateliers arrivent, tout change, et maintenant vous entrez avec une meilleure attitude. [*Camilo, Tâche 3, État attracteur 43*]

Nous observons ainsi à la fois que la tâche proposée engage l'apprenant dans l'action, ce qui suscite nécessairement une attention particulière portée sur ce qu'il est en train de faire, là, dans l'instant. Ce besoin de concentration et d'attention, nécessaires au bon déroulement de la tâche, permettrait

notamment à Camilo de se décentrer de certaines réalités plus difficiles vécues à l'extérieur de l'atelier ou de la salle de classe. Ce point nous semble essentiel, car nous comprenons ainsi que l'attention cognitive suggérée par la tâche peut inviter les personnes apprenantes à se décentrer de leur propre réalité, ce qui vient indirectement soutenir leur VDC en L2.

#### 4.1.3.2 Références liées à des baisses de la VDC

Notons toutefois que l'état d'ambivalence entre émotions positives et insécurités peut créer des variations dans la VDC en L2 des personnes apprenantes, comme c'est le cas avec Camilo, spécifiquement durant la tâche 1. En effet, même si cela n'a pas engendré d'état répulsif occasionnant une baisse significative de sa VDC, le participant fait remarquer que le *Travail cognitif* suggéré par la tâche pouvait bloquer le participant pendant quelques instants et inhiber quelque peu sa VDC :

À ce moment-là, j'ai commencé à penser à ce que mes compagnons pensaient faire et à ce que je pensais faire, parce que j'étais... comme... Je ne savais pas ce que je pouvais faire.  
[Camillo, Tâche 1, État attracteur 41]

Aussi, les barrières linguistiques peuvent inhiber certaines variables de la VDC, que nous retrouvons dans les *Antécédents situés* et le *Contexte cognitif-affectif*, comme celles liées à la perception de ses compétences. C'est le cas, par exemple, lorsque le participant souligne qu'une baisse de sa VDC s'est produite lorsqu'il a proposé son idée, mais que les camarades ne semblaient pas comprendre la proposition :

Je pensais que peut-être ... ils comprenaient l'idée que je voulais faire. Mais à ce moment-là, je ne suis pas sûr... s'ils m'ont compris. [Camillo, Tâche 1, État attracteur 41]

Le jeu spontané peut effectivement créer des interactions plus ambiguës. Lorsque le sens du message ne semble pas être compris par l'autre, la personne émettrice peut se sentir moins bonne communicatrice en L2. L'espace de jeu demeure ainsi un espace de risques, qu'il est toutefois possible de défier. Malgré ces barrières linguistiques pouvant inhiber certains facteurs prédictifs de la VDC en L2, notons que très peu de bris de communication sont ressortis des entrevues. En ce sens, la présence d'un unique état attracteur pour chacune des tâches nous laisse entrevoir un état stable sur le plan émotionnel du participant, ce qui nous permet de déduire que les bris de communication qui ont pu naître durant

l'interaction ont engagé des moments d'inhibition de sa VDC, mais n'ont pour autant pas engendré une chute significative de sa VDC durant la tâche.

#### 4.1.3.3 Synthèse du portrait de Camilo

Le cas de Camilo nous semble particulièrement intéressant pour comprendre le phénomène de stabilité de la VDC en L2 à travers la session des 14 ateliers de jeu dramatique. En effet, nous remarquons une forte stabilité de sa VDC au travers des trois tâches effectuées. Ce constat peut être observé par l'absence de point de changement significatif dans les fluctuations de sa VDC, mais aussi par la différence de références liées à des augmentations et à des baisses sur les trois tâches (voir ligne 3 du Tableau 13), avec +2 références positives pour la tâche 1, +12 références positives pour la tâche 2 et +5 références positives pour la tâche 3. Chaque entrevue a permis d'observer à quel point un trait de personnalité et le contexte d'apprentissage, dont les raisons de l'apprentissage du français L2 font partie, peuvent susciter chez Camilo une forte détermination à s'engager dans les tâches et à initier des interactions en L2. Ces aspects peuvent créer un très fort désir de communiquer en L2 de manière constante, et ce, malgré les différentes barrières et défis communicatifs vécus :

Je ressens toujours cette disponibilité, ce besoin de... de m'exprimer, de parler, la confiance que l'atelier me donne à ce moment-là, cette confiance de parler, même si je fais une erreur, de sortir et de m'exprimer, donc je ressens constamment que j'ai envie de m'exprimer.  
[Camilo, Tâche 2, État attracteur 42]

En plus de cette forte détermination, l'analyse de son discours a également fait émerger la présence de différents aspects liés aux trois tâches de jeu dramatique qui l'ont soutenu en ce sens. En effet, l'espace de jeu dans lequel les prises de risques sont encouragées et les erreurs permises, l'évolution de la dynamique collective, le besoin d'attention cognitive inhérent au bon déroulement de la tâche et la décentration de sa propre réalité, sont autant d'éléments facilitant la stabilité d'une VDC en L2 qui est demeurée positive. Cette stabilité, sur du plus long terme, peut finalement avoir des impacts plus durables :

Je sais qu'un jour, quand je serais ici et que je devrais parler en public, « oh bon, faisons cette pièce [de théâtre] dynamique », je ne me sentirais plus aussi mal parce que [avant] je ne me sentais pas capable de me tenir debout devant tout le monde, de parler, je veux dire, je sais

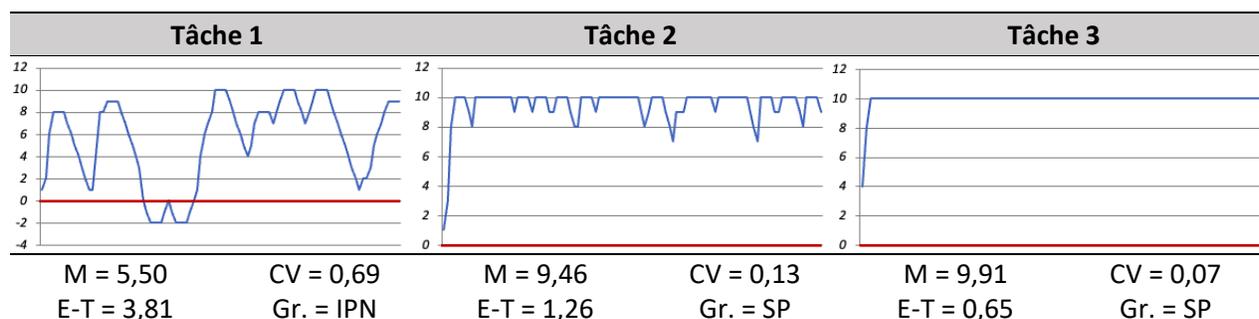
que je n'étais pas capable de le faire. Et maintenant je le fais, ça me fait plaisir, donc je suis très content. [*Camilo, Tâche 3, État attracteur 43*]

On en déduit donc que ces ateliers auraient aussi permis à Camilo de pouvoir plus facilement envisager de communiquer en L2 dans différentes situations sociales, comme parler en public, un aspect qui peut être particulièrement anxiogène et pouvant très facilement inhiber la VDC en L2, encore plus au niveau débutant. La capacité de pouvoir simplement se projeter dans ce genre de situation nous semble être un élément révélateur de la prise de confiance engagée et construite tout au long de la session.

#### 4.1.4 Portrait d'Hector

Hector est le dernier apprenant de niveau 1 en francisation de notre échantillon. Il est péruvien, âgé de 52 ans au moment de la recherche, et sa langue première est l'espagnol. Il est arrivé au Québec moins de six mois avant le début de notre étude. Nous décrivons ci-dessous le portrait de l'évolution des fluctuations de sa VDC en L2 au travers des trois tâches de jeu dramatique réalisées : 1) *La fresque collective*, 2) *La cabine téléphonique*, 3) *L'entrevue de star*.

Tableau 14 - Portrait des fluctuations de la VDC d'Hector

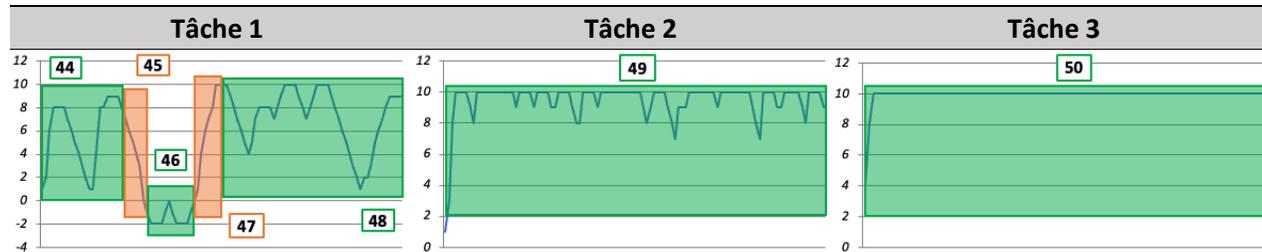


Le Tableau 14 dresse le portrait des fluctuations de la VDC en L2 d'Hector. Nous pouvons observer une stabilisation progressive de sa VDC au fil des trois tâches ainsi qu'une augmentation tout aussi progressive de son intensité, au regard de la moyenne pour chaque tâche. En effet, les statistiques descriptives effectuées révèlent une moyenne de VDC de 5,50 pour la tâche 1, avec un écart-type s'élevant à 3,81, ainsi qu'un coefficient de variation des fluctuations de 0,69, ce qui témoigne d'une instabilité dans les variations positives et négatives autorapportées, comme nous pouvons le voir visuellement sur le graphique. Pour ce qui est de la tâche 2, la moyenne de VDC s'élève à 9,46, avec un écart-type de 1,26,

ainsi qu'un coefficient de variation des fluctuations de 0,13 attestant de fluctuations de plus en plus stables et particulièrement positives, selon le coefficient de variation et la moyenne de l'intensité obtenus. Enfin, pour ce qui est de la tâche 3, Hector présente une moyenne de VDC de 9,91, avec un écart-type s'élevant à 0,65, ainsi qu'un coefficient de variation des fluctuations de 0,07 attestant de fluctuations très positives et évoluant de manière stable tout au long de la tâche.

Ensuite, pour ce qui est des états attracteurs et répulsifs ressortis de l'APC, le Tableau 15 ci-dessous nous permet d'observer la même tendance qui se dégage des statistiques descriptives que nous venons d'exposer ci-dessus. En effet, pour la tâche 1, le Tableau 15 fait ressortir la présence de trois états attracteurs et de deux états répulsifs vécus durant la tâche, nous laissant déduire deux moments évoquant une instabilité significative des fluctuations de la VDC. Pour ce qui est des tâches 2 et 3, l'APC a révélé l'absence de point de changement significatif, ce qui témoigne d'une stabilité constante de la VDC en L2 d'Hector durant la réalisation de ces tâches.

Tableau 15 - Analyse des points de changement des fluctuations de la VDC d'Hector



Ensuite, le Tableau 16 ci-dessous nous expose les résultats liés à l'analyse thématique des entretiens réalisées avec Hector directement après les tâches. Cette analyse a permis de recenser 29 références liées à des augmentations ou à des baisses de la VDC du participant durant les trois tâches.

Tableau 16 - Répartition des références issues des entrevues d'Hector

|  | Augmentations |          |          | Baisses  |          |          |
|--|---------------|----------|----------|----------|----------|----------|
|  | T1            | T2       | T3       | T1       | T2       | T3       |
| Nombre de références liées à la VDC                | 8             | 5        | 9        | 1        | 6        | 0        |
| Différence Augmentation/Baisse                     | +7            |          | +9       |          | +1       |          |
| <b>A. Références liées à la pyramide de la VDC</b> | <b>8</b>      | <b>5</b> | <b>9</b> | <b>1</b> | <b>6</b> | <b>0</b> |
| 1. Antécédents situés                              | 6             | 3        | 7        | 1        | 6        |          |
| 1.1 Désir de communiquer                           |               |          | 3        |          |          |          |
| 1.2 Confiance en soi à un moment donné             | 6             | 3        | 6        | 1        | 6        |          |
| 2. Inclinations motivationnelles                   | 2             | 3        | 3        | 1        |          |          |
| 2.1 Motivation interpersonnelle                    |               |          |          | 1        |          |          |
| 2.2 Motivation intergroupe                         | 1             |          |          |          |          |          |
| 2.3 Confiance en soi générale en L2                | 1             | 3        | 3        |          |          |          |
| 3. Contexte cognitif-affectif                      |               | 2        | 1        |          |          |          |
| 3.1 Attitudes intergroupes                         |               |          |          |          |          |          |
| 3.2 Situation sociale                              |               | 1        | 1        |          |          |          |
| 3.3 Compétence communicative en L2                 |               | 1        |          |          |          |          |
| 4. Contexte social et individuel                   |               |          |          |          |          |          |
| 4.1 Climat intergroupe                             |               |          |          |          |          |          |
| 4.2 Personnalité                                   |               |          |          |          |          |          |
| <b>B. Références liées au jeu dramatique</b>       | <b>8</b>      | <b>4</b> | <b>8</b> | <b>1</b> | <b>4</b> | <b>0</b> |
| a Espace potentiel                                 |               |          | 3        |          |          |          |
| b Affect   | 2             | 3        | 4        |          |          |          |
| c Collectif  | 1             |          |          | 1        |          |          |
| d Décentration                                     | 2             |          | 1        |          |          |          |
| e Plaisir et motivation                            | 1             | 2        | 4        |          |          |          |
| f Corps  | 1             |          |          |          |          |          |
| g Passer devant les autres                         |               |          | 1        |          |          |          |
| h Travail cognitif                                 | 4             |          |          |          | 4        |          |
| i Médiatrice                                       | 1             |          |          |          |          |          |
| j Improvisation                                    |               |          | 2        |          |          |          |

L'inspection du Tableau 16 nous permet de recenser neuf références émises par Hector pour expliquer les fluctuations de sa VDC durant la tâche 1. La grande majorité d'entre elles est liée à une augmentation ( $n = 8$ ) plutôt qu'à une baisse ( $n = 1$ ). Par contre, pour la tâche 2, au travers des 11 références liées aux fluctuations qui ont été répertoriées, on observe un nombre plus élevé de références liées à une baisse

( $n = 6$ ) qu'à une augmentation ( $n = 5$ ), malgré la stabilité visuellement et statistiquement constatée dans les Tableaux 14 et 15. Enfin, pour la tâche 3, neuf références ont été identifiées, et elles sont toutes liées à une augmentation de la VDC ( $n = 9$ ).

#### 4.1.4.1 Références liées à des augmentations de la VDC

Au fil des trois tâches effectuées durant les 14 ateliers, les références liées à la stimulation et à la stabilité de la VDC du participant concernent à la fois les *Antécédents situés* ( $n = 16$ ), les *Inclinations motivationnelles* ( $n = 8$ ) et le *Contexte cognitif-affectif* ( $n = 3$ ). L'analyse thématique des entrevues nous permet également de constater que certains aspects du jeu dramatique ont, là aussi, pu soutenir l'augmentation de la VDC d'Hector, comme l'*Affect comme matériau de travail* ( $n = 9$ ), le *Développement du plaisir et de la motivation* ( $n = 7$ ), ou encore la *Décentration de soi* ( $n = 3$ ). Dès la tâche 1, malgré certaines appréhensions ressenties, le participant souligne que ses émotions négatives ont pu fluctuer, notamment en raison des autres membres du groupe qui représentent un véritable soutien pour le participant, en réagissant positivement aux idées qu'il a proposées dans la fresque collective. En adoptant une posture physique issue de son quotidien, Hector a suscité un écho dans le vécu des autres membres du groupe :

Hector : Alors, immédiatement, j'ai su ce que j'allais faire. [Rires du groupe dans la vidéo] Les gens riaient, n'est-ce pas ?

Chercheur : Qu'est-ce que cela vous procure ?

Hector : Ça fait plaisir parce qu'ils s'identifient à l'image que je projette. [*Hector, Tâche 1, État attracteur 48*]

L'improvisation initiée dans cet espace de jeu et notamment l'identification des membres à l'idée d'Hector ont ainsi généré une stimulation de ses motivations intergroupe et interpersonnelle et du sentiment de compétence en communication en L2 en raison de la validation que le sens du message avait bel et bien été transmis auprès de ses pairs, des prédicteurs forts de la VDC en L2. Aussi, le *Développement du plaisir et de la motivation* semble être initié à différents égards durant les trois tâches. Par exemple, notons que l'interaction suggérée par les tâches a permis à Hector de prendre conscience des progrès effectués en L2 malgré les barrières linguistiques pouvant être ressenties :

Même s'il s'agissait d'une improvisation, je n'ai ressenti aucun sentiment de peur ou de doute. Et ce n'est pas tout ! En fait, maintenant je communique mieux. J'écoute mieux les questions et je comprends mieux, je comprends mieux et les réponses sortent mieux qu'au début. Depuis trois semaines, il y a eu une évolution. [*Hector, Tâche 2, État attracteur 49*]

On voit ainsi que malgré les barrières linguistiques pouvant être ressenties, le fait de se sentir meilleur communicateur en L2 peut effectivement venir développer plus de plaisir chez le participant lorsqu'il s'agit de réaliser la tâche. Par ailleurs, Hector souligne que cette tâche permettait également de parler de soi, de ses passions, de ses intérêts, ce qui est aussi venu renforcer son plaisir dans l'utilisation de la L2 et ainsi, sa VDC :

J'ai vite compris ce que j'allais répondre, et ça m'a semblé logique parce que ... peut-être c'est parce que j'ai choisi une activité que j'aime bien, à savoir les échecs. Donc j'allais parler de quelque chose que j'aime, dans la vraie vie (...) C'est peut-être pour ça que je me suis senti plus en confiance. [*Hector, Tâche 3, État attracteur 50*]

Les tâches de jeu dramatique, autant que possible, viennent engager les personnes participantes dans l'espace de jeu en les invitant à parler de leur vécu, de leurs expériences. Ici, ce constat nous fait remarquer que l'invitation à parler d'un aspect de notre vie personnelle suscite à la fois du plaisir, de la motivation intrinsèque, mais parce qu'il s'agissait aussi de parler d'un sujet qu'il maîtrisait à l'extérieur de la salle de classe, il se sentait plus en confiance et plus en contrôle pour interagir en L2. En outre, les détails apportés par Hector durant la dernière entrevue soulignent aussi un renforcement singulier sur le plan affectif :

J'étais très détendu, confiant, sûr de moi. Je n'avais absolument aucune crainte, aucune peur, aucune anxiété, aucune panique, aucun trac, rien de tout cela. J'étais très calme et j'ai regardé le public et normal, je me sentais très confiant et sûr de ce que je faisais. [*Hector, Tâche 3, État attracteur 50*]

Le participant met ainsi en lumière dans cette citation les progrès sur le renforcement du confort ressenti et acquis dans l'espace de jeu. En effet, pouvoir se sentir détendu face aux autres membres du groupe, en confiance et sûr de soi lorsqu'il s'agit de produire à l'oral en L2 est un aspect notoire pour un apprenant de niveau débutant, renforçant ainsi la stabilité de sa VDC. En ce sens, l'espace de jeu sécuritaire, le travail sur les émotions engagé par la pratique du jeu dramatique et les barrières linguistiques dépassées font partie des éléments constitutifs du renforcement de la stabilité de la VDC en L2 d'Hector.

#### 4.1.4.2 Références liées à des baisses de la VDC

Malgré les renforcements notoires sur les plans affectif et linguistique observés ci-dessus, nous notons que certains aspects ont également pu venir inhiber la VDC d'Hector, particulièrement durant la réalisation des tâches 1 et 2. Cette inhibition, notamment des *Antécédents situés* de la VDC ( $n = 7$ ), a effectivement pu être occasionnée par des aspects du jeu dramatique, comme le *Travail cognitif engagé* par la tâche ( $n = 4$ ) et le *Rôle du collectif* ( $n = 1$ ). À titre d'illustration, lors de la tâche 1, lorsque la fresque collective commence, le graphique indique l'apparition de l'état répulsif 45 inhibiteur de la VDC en L2. Comme l'explique le participant, le jeu dramatique instauré dans cet espace peut engager des marques d'empathie envers les autres membres et leurs difficultés respectives, ce qui peut générer certaines appréhensions :

Oui... là j'ai vu Pablo [*pseudonyme*]. Et soudain, j'ai eu ce... ce sentiment parce que Pablo n'était pas... il ne savait pas très bien ce qu'il allait présenter. Je l'ai regardé et je me suis dit tout d'un coup : « je vais être pareil, moi aussi ? » Et ça m'a un peu... j'ai été un peu contaminé par cette attitude. [*Hector, Tâche 1, État répulsif 45*]

La sensibilité de chaque personne peut s'exercer de manière totalement imprévue et incontrôlable en fonction de la tâche effectuée et de ce qui se passe dans l'instant. Mais rapidement, le participant indique une nouvelle stabilité de sa VDC en L2 en reprenant le contrôle sur ce qu'il ressentait :

Puis je me suis souvenu de ce que j'avais déjà pensé faire... et je me suis senti de nouveau mieux. Ça a duré environ 3 secondes. [*Hector, Tâche 1, État attracteur 46*]

Cet exemple de la dynamicité dans l'expérience subjective du participant illustre donc bien comment le rôle du collectif et le travail cognitif de ces activités peuvent venir inhiber certains antécédents situés de la VDC comme le désir de communiquer avec une personne spécifique et le sentiment de compétence en communication perçu à un moment donné. Enfin, notons que sur le plan des baisses de la VDC, la tâche 2 a effectivement rapporté un nombre plus élevé de références liées à une baisse ( $n = 6$ ) qu'à une augmentation ( $n = 5$ ). Ce constat s'explique notamment en raison de la compétence linguistique du participant qui semble constituer une barrière déstabilisante durant la tâche d'improvisation. En effet, rappelons qu'il s'agissait d'une première improvisation à réaliser seul face à une autre personne, et que

l'aisance en français L2 au niveau débutant est une composante de la compétence communicative qui n'est pas encore développée :

À cause du besoin de répondre correctement, on sent que dans le cas d'une langue seconde, ce n'est pas si automatique, je dois réfléchir... quand on me demande, je pense que c'est l'âge de mon fils, alors j'ai senti que je devais réfléchir, élaborer la réponse. Là, je ne sais pas si je dois dire que c'est à cause du besoin d'avoir la réponse ou à cause d'une certaine anxiété ou quelque chose comme ça, quand je te demande quelque chose et que tu n'as pas la réponse à ce moment-là, c'est là qu'il y a cette petite transition, disons-le comme ça. [*Hector, Tâche 2, État attracteur 49*]

La barrière linguistique combinée au travail cognitif exigeant de l'improvisation empêche le participant de pouvoir rendre un discours plus fluide. La procéduralisation des nouvelles connaissances pouvant effectivement prendre un certain temps, la frustration à cet égard peut venir confronter chacun et ses aspirations quant à l'apprentissage de la langue cible et le fait de se sentir un bon communicateur en L2 :

Parce que j'ai déjà la réponse, mais elle ne sort pas à la vitesse normale qu'elle aurait en français normal. Elle sort à ma vitesse. J'ai l'impression que ça reste bloqué, je le sens, je ne peux pas nier qu'on ne le sent pas, et c'est comme si on restait là à parler à son propre rythme, pas vraiment dans le rythme d'un locuteur qui parle couramment le français et c'est un peu déprimant. [*Hector, Tâche 2, État attracteur 49*]

Le rythme plus lent, interprété comme moins naturel, peut aussi venir créer un bris de communication et donc une perte de contrôle au sein de l'interaction. Ainsi, des variables plus individuelles, comme l'attitude à l'égard de la L2, l'état de confiance momentané en communication perçu, mais aussi des aspects propres à la tâche de jeu dramatique, comme le travail cognitif exigeant engagé par l'improvisation en temps réel, constituent une combinaison de facteurs s'apparentant à un véritable défi pour le participant, notamment durant la tâche 2.

#### 4.1.4.3 Synthèse du portrait d'Hector

Le cas d'Hector nous semble éclairant quant à l'exploration des interactions possibles entre la VDC et la pratique du jeu dramatique en classe de L2. Mais d'abord, en observant visuellement les graphiques des trois tâches effectuées au fil des 14 ateliers, nous remarquons la présence d'états répulsifs uniquement lors de la tâche 1, les fluctuations de la VDC autorapportées venant progressivement se stabiliser dans les

tâches 2 et 3. Aussi, nous observons que les états d'ambivalence exposés par le participant, notamment dans la tâche 2, font état de forces restrictives et attractives constantes en lien avec les barrières linguistiques ressenties et le soi idéal en L2 inspiré par une meilleure aisance à l'oral. Ce constat peut aussi être corroboré par la différence de références liées à une augmentation et à une baisse de la VDC du participant sur les trois tâches (voir ligne 3 du Tableau 16), avec +7 références positives pour la tâche 1, +1 référence négative pour la tâche 2 et +9 références positives pour la tâche 3. Pour résumer, malgré les frustrations linguistiques et cognitives vécues, Hector a témoigné d'un renforcement constant de sa VDC en L2. Différents éléments liés à la pratique du jeu dramatique ont pu contribuer au renforcement de cette stabilisation, comme l'identification du groupe aux propositions d'Hector lors de la tâche 1, qui ne l'ont pas laissé indifférent :

Chercheur : Et donc, qu'avez-vous ressenti lorsque le groupe s'est identifié ?

Hector : Ah, beaucoup beaucoup d'émotions. Une émotion positive. Parce que ce n'était pas dans les consignes, n'est-ce pas (...) et je me suis senti bien quand ils ont exprimé un peu leur identification. [*Hector, Tâche 1, État attracteur 48*]

Une émotion positive liée à la reconnaissance du groupe durant la tâche 1 qui vient, selon notre interprétation, renforcer également le sentiment d'appartenance au groupe, un aspect prédicteur de la VDC et essentiel pour former de bonnes conditions au développement des apprentissages. Enfin, à la fin de la dernière entrevue, Hector explicite cette stabilisation positive et forte de sa VDC en L2 en raison de la tâche de jeu dramatique qui plaçait une priorité sur la transmission du sens du message véhiculé :

Peut-être parce que je disais des choses que je pensais réelles, ou que je les traitais de la manière avec laquelle elles se sont déroulées et je les restituais en français. C'est peut-être une compétence que j'ai développée au cours de ces trois ou quatre semaines. Donc, cette compétence d'apprentissage du français n'est pas seulement un apprentissage, mais c'est déjà une production orale et cette production orale sort d'une manière plus fluide. La raison pour laquelle je fais cela n'est pas claire pour moi. Mais je suppose qu'à l'intérieur, on pense déjà en français et c'est ce qui m'arrive vraiment, je commence à penser en français. [*Hector, Tâche 3, État attracteur 50*]

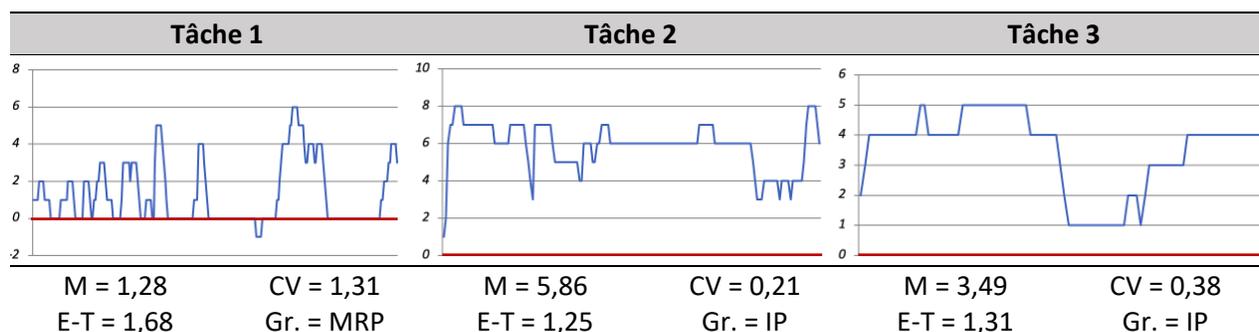
On assiste donc à une première émancipation du participant lorsqu'il se rend compte qu'il peut commencer à penser en français et ne plus uniquement se focaliser sur la forme linguistique. En d'autres termes, la pratique du jeu dramatique pourrait contribuer à ce que les personnes participantes puissent

prendre conscience de l'utilisation effective de la langue cible dans des situations authentiques, en se focalisant sur le sens qu'ils souhaitent véhiculer à leurs pairs plutôt que sur la forme linguistique. Cette prise d'autonomie nous semble être un aspect particulièrement renforçant de la VDC en L2 sur du plus long terme, en soutenant la compétence communicative en L2 et l'état de confiance en soi général en L2.

#### 4.1.5 Portrait d'Alma

Alma est apprenante de niveau 5 en francisation. Elle est colombienne, âgée de 32 ans au moment de la recherche, et sa langue première est l'espagnol. Elle est arrivée au Québec moins d'un an avant le début de notre étude. Nous décrivons ci-dessous le portrait de l'évolution des fluctuations de la VDC en L2 d'Alma au travers des trois tâches de jeu dramatique réalisées : 1) *La machine*, 2) *Continuez l'histoire*, 3) *Le concours Lépine*.

Tableau 17 - Portrait des fluctuations de la VDC d'Alma

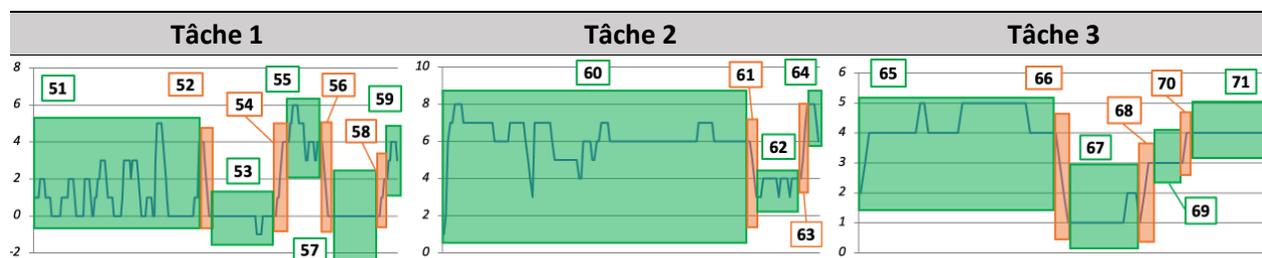


Le Tableau 17 dresse le portrait des fluctuations de la VDC en L2 d'Alma. Globalement, nous pouvons voir que sur l'ensemble des tâches, la VDC d'Alma fluctue de manière instable, notamment au regard de l'apparence visuelle des graphiques. Même si l'on peut constater une tendance à la stabilisation de la VDC pour les tâches 2 et 3, celle-ci demeure instable au regard de l'évolution du coefficient de variation au fil des tâches. Concrètement, les statistiques descriptives effectuées révèlent une moyenne de VDC de 1,28 pour la tâche 1, avec un écart-type s'élevant à 1,68, ainsi qu'un coefficient de variation des fluctuations de 1,31, ce qui témoigne d'une forte instabilité dans les variations majoritairement autorapportées, comme nous pouvons le voir visuellement sur le graphique. Pour ce qui est de la tâche 2, la moyenne s'élève à 5,86, avec un écart-type de 1,25, ainsi qu'un coefficient de variation des fluctuations de 0,21 attestant de fluctuations positives et plus stables que lors de la tâche 1, selon le coefficient de

variation et la moyenne de l'intensité de la VDC obtenus. Enfin, pour ce qui est de la tâche 3, Alma présente une moyenne de VDC de 3,49, avec un écart-type s'élevant à 1,31, ainsi qu'un coefficient de variation de 0,38 attestant de fluctuations constamment positives, évoluant toujours de manière instable comme nous pouvons l'observer sur le graphique.

Aussi, pour ce qui est des états attracteurs et répulsifs ressortis de l'APC, le Tableau 18 ci-dessous nous permet d'observer la même instabilité qui se dégage des statistiques descriptives exposées ci-dessus.

Tableau 18 - Analyse des points de changement des fluctuations de la VDC d'Alma



Pour la tâche 1, le Tableau 18 fait ressortir la présence de cinq états attracteurs et de quatre états répulsifs vécus durant la tâche, nous laissant interpréter quatre moments évoquant une instabilité significative dans les fluctuations de la VDC d'Alma. Pour ce qui est de la tâche 2, nous constatons la présence de trois états attracteurs et de deux états répulsifs. Enfin, quatre états attracteurs et trois états répulsifs ressortent de l'APC effectuée pour la tâche 3.

Enfin, le Tableau 19 ci-dessous nous expose les résultats liés à l'analyse thématique des entretiens réalisées. Cette analyse a permis de recenser 53 références liées à des augmentations ou à des baisses de la VDC en L2 d'Alma durant les trois tâches.

Tableau 19 - Répartition des références issues des entrevues d'Alma

|  | Augmentations |          |          | Baisses   |          |           |
|--|---------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|
|  | T1            | T2       | T3       | T1        | T2       | T3        |
| Nombre de références liées à la VDC                | 11            | 6        | 9        | 13        | 4        | 10        |
| Différence Augmentation/Baisse                     |               | +2       |          | +2        |          | +1        |
| <b>A. Références liées à la pyramide de la VDC</b> | <b>11</b>     | <b>6</b> | <b>9</b> | <b>13</b> | <b>4</b> | <b>10</b> |
| 1. Antécédents situés                              | 3             | 5        | 7        |           | 4        | 7         |
| 1.1 Désir de communiquer                           | 1             | 1        |          |           |          |           |
| 1.2 Confiance en soi à un moment donné             | 2             | 4        | 7        |           | 4        | 7         |
| 2. Inclinations motivationnelles                   | 6             | 2        | 5        | 2         | 1        | 4         |
| 2.1 Motivation interpersonnelle                    | 2             |          | 1        | 1         |          | 3         |
| 2.2 Motivation intergroupe                         | 4             |          |          |           |          | 1         |
| 2.3 Confiance en soi générale en L2                |               | 2        | 4        | 1         | 1        |           |
| 3. Contexte cognitif-affectif                      | 3             | 2        |          | 9         |          | 1         |
| 3.1 Attitudes intergroupes                         |               |          |          | 2         |          | 1         |
| 3.2 Situation sociale                              | 2             | 2        |          | 9         |          |           |
| 3.3 Compétence communicative en L2                 | 1             |          |          |           |          |           |
| 4. Contexte social et individuel                   |               |          | 2        | 4         |          | 3         |
| 4.1 Climat intergroupe                             |               |          |          |           |          |           |
| 4.2 Personnalité                                   |               |          | 2        | 4         |          | 3         |
| <b>B. Références liées au jeu dramatique</b>       | <b>4</b>      | <b>6</b> | <b>9</b> | <b>8</b>  | <b>4</b> | <b>8</b>  |
| a Espace potentiel                                 |               | 2        |          |           |          |           |
| b Affect   | 1             | 4        | 6        |           |          | 3         |
| c Collectif  | 2             |          |          |           |          | 4         |
| d Décentration                                     |               |          | 2        |           |          |           |
| e Plaisir et motivation                            | 1             | 3        | 2        | 7         |          |           |
| f Corps  |               |          |          |           |          |           |
| g Passer devant les autres                         |               | 1        |          | 1         |          |           |
| h Travail cognitif                                 |               |          | 1        |           | 4        |           |
| i Médiatrice                                       |               |          |          |           |          |           |
| j Improvisation                                    |               |          | 1        |           |          | 4         |

L'inspection du Tableau 19 nous permet de recenser 24 références d'Alma pour expliciter les fluctuations de sa VDC en L2 durant la tâche 1. Parmi celles-ci, plus de références sont liées à une baisse ( $n = 13$ ) qu'à une augmentation ( $n = 11$ ). Pour la tâche 2, parmi les dix références répertoriées, on constate plus de

références liées à une augmentation ( $n = 6$ ) qu'à une baisse ( $n = 4$ ). Enfin, pour la tâche 3, parmi les 19 références identifiées, davantage sont liées à une baisse ( $n = 10$ ) plutôt qu'à une augmentation ( $n = 9$ ).

#### 4.1.5.1 Références liées à des augmentations de la VDC

Le Tableau 19 indique que les augmentations de la VDC d'Alma se sont notamment traduites par une stimulation des *Antécédents situés* de la VDC ( $n = 15$ ) et des *Inclinations motivationnelles* ( $n = 13$ ). Différents éléments propres aux tâches ont aussi pu soutenir ces couches de la pyramide, comme l'*Affect comme matériau de travail* ( $n = 11$ ) et le *Développement du plaisir et de la motivation* ( $n = 6$ ). Mais d'abord, notons d'entrée de jeu que la participante signale, lors de la première entrevue, que son comportement en communication et sa VDC lui paraissent être façonnés par sa personnalité plus réservée et introvertie lorsqu'il s'agit d'initier une communication avec autrui :

Je n'ai aucune volonté de communiquer, en permanence. [*Alma, Tâche 1, État attracteur 51*]

Donc pour Alma, les conditions initiales du début de la tâche sont plus caractérisées par un comportement d'observatrice du groupe et de ce qui se passe en temps réel, plutôt que par un engagement plus prononcé dans la tâche, ce qui peut d'ores et déjà apporter quelques éléments de compréhension quant à l'instabilité de la VDC observée dans les graphiques. Certains paramètres des tâches peuvent toutefois contribuer au développement de son plaisir et de sa motivation durant la réalisation de l'activité, c'est le cas des tâches 2 et 3 qui ont davantage contribué à une stimulation de sa VDC, plutôt que la tâche 1 durant laquelle il lui était plus difficile de s'engager. En résumé, la participante souligne que lorsque la tâche est plus centrée sur la personne apprenante plutôt que sur le groupe entier, tant en ce qui a trait à la rétroaction corrective qu'à la situation communicative proposée pour interagir en L2, elle se sent alors plus investie et donc sa VDC en L2 augmente :

J'aime participer et quand ce sont des exercices de lecture, et que la professeure me corrige alors j'aime savoir ... quelle erreur je fais et le fait d'être devant tout le monde me permet de contrôler ma nervosité par rapport au français. [*Alma, Tâche 2, État attracteur 60*]

Une centration donc sur la participante crée un meilleur engagement d'Alma, ce qui fait aussi écho à la position d'observatrice adoptée lors de la tâche 1 qui contribuait à un ennui de la participante et à une inhibition de sa VDC en L2. Aussi, malgré cette réticence à communiquer comme trait stable, Alma précise

également dès le départ le caractère intimidant de l'improvisation, ce qui vient aussi expliquer les fluctuations dynamiques et les états répulsifs présents dans le graphique de la tâche 1. On observe néanmoins que la dimension affective chez Alma évolue au fil des tâches. Le caractère déstabilisant de l'improvisation de la tâche 1 semble s'atténuer progressivement au fil de la session, notamment en raison d'une peur inhibée de produire des erreurs en L2 :

Oui, parce que ce n'est pas quelque chose que je trouve difficile en ce moment de sortir en public et parler n'est pas difficile, si je me sentais soudainement gênée de faire des erreurs, j'aurais des émotions négatives, mais j'ai appris à ne pas m'en soucier. [*Alma, Tâche 3, État attracteur 65*]

Elle justifie à cet effet ses progrès sur le plan de la nervosité en explicitant qu'elle perçoit progressivement l'improvisation tel un véritable défi à relever :

C'est comme un défi ok ? Comme un défi, on te dit « tu ne peux pas le faire » et tu le fais, tu te dis « ça me donne le trac », mais c'est positif parce que tu te dis « oui je suis capable », donc c'est le trac qui te pousse, c'est le trac qui te fait plonger. [*Alma, Tâche 3, État attracteur 65*]

L'internalisation du discours cité ci-dessus permet de témoigner de *l'Affect comme matériau de travail*, où l'anxiété langagière ressentie peut progressivement être positivée dans l'espace de jeu et devenir une source d'énergie afin de relever le défi de l'improvisation proposée. En d'autres termes, ce discours intérieur semble progressivement renforcer sa confiance en elle pour interagir en L2 devant les autres membres du groupe pendant cette dernière tâche.

#### 4.1.5.2 Références liées à des baisses de la VDC

Pour ce qui est des baisses de la VDC en L2 d'Alma, nous pouvons voir que de nombreux moments pendant les tâches ont pu être considérés comme des temps de défis et d'inhibition pour la participante, notamment des *Inclinations motivationnelles* ( $n = 7$ ) et du *Contexte cognitif-affectif* ( $n = 10$ ). Certains aspects propres aux tâches ou aux ateliers ont là aussi pu contribuer à cette inhibition, c'est le cas du *Travail cognitif* ( $n = 4$ ), du *Rôle du collectif* ( $n = 4$ ) et du constat d'un manque de *Plaisir et de motivation* durant la réalisation des tâches ( $n = 7$ ). Par exemple, dès la tâche 1, Alma nomme que le contexte social,

comme le moment de l'atelier, constitue un ensemble de facteurs significatifs de la réduction de son plaisir et de sa motivation, des aspects à l'origine de la formation d'un nouvel état attracteur stable :

Oui. Le vendredi, à 17 heures, je ne veux surtout pas qu'on me parle en français [rires]. [*Alma, Tâche 1, État attractif 53*]

Par ailleurs, Alma explique les inhibitions de sa VDC, notamment en raison de la charge cognitive induite par la tâche de jeu dramatique qui n'est pas toujours stimulante pour elle :

Oui, parce que quand je fais deux choses en même temps qui requièrent mon attention, si je me lève et que je fais un mouvement que j'essaie de jouer, je rate la ligne où je suis, ou j'oublie comment je dois prononcer et je lis comme si c'était de l'espagnol, alors ça m'arrive. C'est comme si j'avais peur de me tromper. [*Alma, Tâche 2, État attracteur 60*]

Le travail cognitif inhérent à l'improvisation proposée semble faire vivre à cette participante un manque de contrôle dans la communication, ce qui vient inhiber sa VDC. La peur de commettre une erreur engagerait donc une prise de risques plus difficile à adopter chez certaines personnes apprenantes, comme c'est le cas d'Alma. Ce constat se confirme par la suite avec la présence d'un premier état répulsif négatif :

Dans la seconde partie, j'ai perdu ma concentration et le fil de l'histoire et je me suis perdue. [*Alma, Tâche 2, État répulsif 61*]

La charge cognitive induite par la pratique de la tâche semble donc perturber la performance d'Alma dans la tâche, la déstabiliser et inhiber de ce fait sa VDC en L2. Aussi, les autres membres du groupe et notamment ceux avec qui elle est amenée à improviser, ont également pu contribuer à cette inhibition des motivations interpersonnelles et intergroupe :

Là, j'étais nerveuse parce qu'Ashley [*pseudonyme*] ne savait pas par où commencer. Ensuite, j'ai dû décider pour elle par où commencer, donc j'étais un peu stressée, je me gère moi-même, mais gérer les autres ... [*Alma, Tâche 3, État répulsif 66*]

Le jeu dramatique peut aussi effectivement engager une dynamique d'empathie moins constructive, là où la nervosité d'une personne peut entraver le travail collectif. La dynamique interpersonnelle engagée

ne semble donc pas constructive pour Alma, ce qui la rend plus nerveuse et inhibe indirectement sa VDC en L2. Peu de temps après, elle ajoute :

Je lui ai dit comme « vas-y, lance-toi ». Et à partir de là, ma VDC a commencé à monter parce que je me suis enlevé la responsabilité de lui dire qu'elle devait entrer en scène pour que je puisse me concentrer sur moi-même. [*Alma, Tâche 3, État répulsif 68*]

Considérant que l'improvisation peut déjà être particulièrement stressante pour les personnes participantes, la dynamique interpersonnelle peut effectivement fluctuer et devenir plus ou moins constructive en fonction de la situation, ce qui peut affecter directement la VDC en L2.

#### 4.1.5.3 Synthèse du portrait d'Alma

L'expérience générale d'Alma tout au long de la session semble être caractérisée par la présence de forces restrictives venant parfois stimuler, parfois inhiber sa VDC en L2. En effet, sur l'ensemble des trois tâches de jeu dramatique que nous venons de présenter, on observe chez la participante une oscillation entre émotions de faible intensité, émotions plus fortes stimulées par les défis à relever et émotions d'accomplissement. Ce constat nuancé peut aussi être corroboré du point de vue des différences de références liées à une augmentation et à une baisse de la VDC sur les trois tâches (voir ligne 3 du Tableau 19), avec +2 références négatives pour la tâche 1, +2 références positives pour la tâche 2 et +1 référence négative pour la tâche 3. Pour résumer, nous pouvons constater que la place de l'apprenante dans la tâche proposée est un aspect pouvant interagir avec sa VDC. Nous avons ainsi vu que la tâche 1 ne semblait pas stimuler la VDC d'Alma lorsqu'elle se retrouvait en position d'observation et de passivité durant la tâche. Cet élément s'est ensuite confirmé lors de la tâche 2 où sa VDC a progressivement augmenté lorsqu'elle a pu s'engager dans la tâche et l'accomplir correctement, ce qui a stimulé sa motivation intrinsèque et son sentiment de compétence en communication en L2, des antécédents des fluctuations de sa VDC. Nous retenons aussi que chez certaines personnes les états d'ambivalence ressentis attestent de la présence de forces restrictives de différentes natures, pouvant être associées au contexte de l'atelier, à la dynamique du groupe et du binôme, et aux émotions vécues par le ou la partenaire en situation d'improvisation. Malgré ces obstacles rencontrés, l'expérience d'Alma nous permet d'observer qu'improviser en L2 pourrait être une compétence qui se développe au fil de sa pratique, et que ses apports peuvent être particulièrement pertinents chez des personnes apprenantes de L2. En effet, à titre

d'exemple, la participante souligne lors de la dernière tâche que la prise de risques engagée et le fait de sortir de sa zone de confort, des aspects inhérents à l'improvisation dans le jeu dramatique, engagent le développement d'apprentissages implicites qui semblent dépasser la salle de classe :

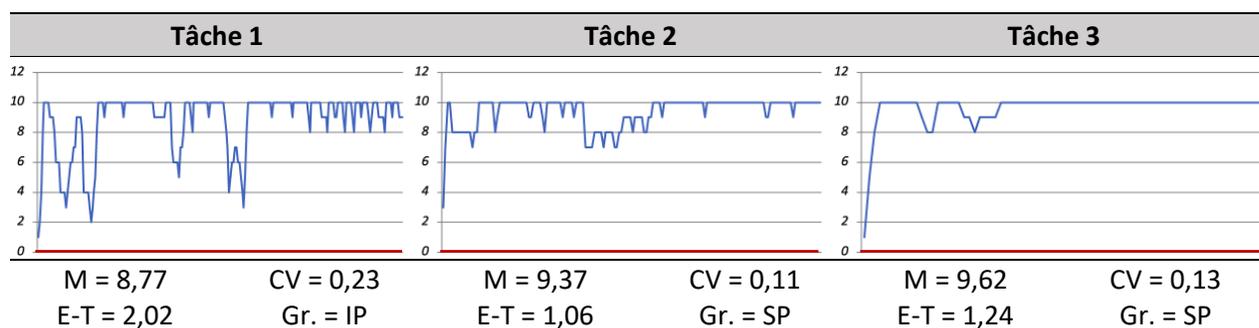
Parce que tu commences à savoir des choses que tu ne savais pas sur toi-même, même parfois quand je parle dans la rue, des mots sortent que je ne savais pas que je savais. Pourquoi ? Je ne sais pas. Mais parfois, sortir de sa zone de confort permet de se remettre en question et de découvrir des choses que l'on n'aurait pas dites consciemment. Je pense que c'est une bonne chose. [Alma, Tâche 3, État attracteur 69]

Cette explicitation nous permet donc de souligner que la pratique orale de la L2, lorsqu'effectuée en improvisation dans cet espace de jeu, pourrait permettre à certaines personnes apprenantes de focaliser leur attention sur les défis propres à la situation « ici » et « maintenant ». Cela conduirait à l'émergence des connaissances procéduralisées, sans que l'attention soit portée sur ce réinvestissement. Il s'agirait ici, selon notre compréhension, d'un des apports essentiels du jeu dramatique dans la construction progressive d'un état de confiance en soi en L2 qui soit moins fragilisé par d'éventuels défis liés à des situations spécifiques de communication en L2 rencontrés dans la vie réelle.

#### 4.1.6 Portrait de Gloria

Gloria est apprenante de niveau 5 en francisation. Elle est mexicaine, âgée de 33 ans au moment de la recherche, et sa langue première est l'espagnol. Elle est arrivée au Québec moins d'un an avant le début de notre étude. Nous décrivons ci-dessous le portrait de l'évolution des fluctuations de la VDC en L2 de Gloria au travers des trois tâches de jeu dramatique réalisées : 1) *La machine*, 2) *Continuez l'histoire*, 3) *Le concours Lépine*.

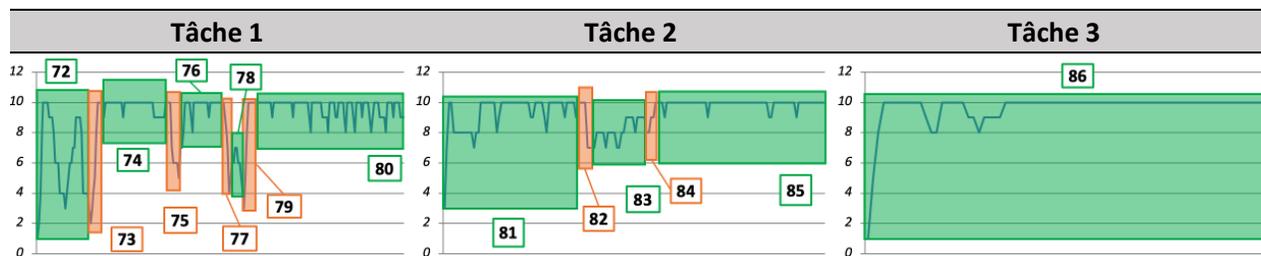
Tableau 20 - Portrait des fluctuations de la VDC de Gloria



Le Tableau 20 nous indique différents éléments quant aux fluctuations de la VDC de Gloria au fil des trois tâches. D’abord, au regard du coefficient de variation, de l’écart-type et de l’apparence visuelle des graphiques, nous pouvons constater une stabilisation de la VDC en L2 de la participante. Aussi, le Tableau 20 fait ressortir une moyenne de l’intensité de VDC autorapportée très élevée dès la première tâche et qui évolue de manière croissante au fil des tâches 2 et 3. En effet, les statistiques descriptives effectuées révèlent une moyenne de 8,77 pour la tâche 1, avec un écart-type de 2,02, ainsi qu’un coefficient de variation des fluctuations de 0,23, ce qui est en cohérence avec les fluctuations légèrement instables et particulièrement positives que nous pouvons voir dans le graphique de la tâche 1 du Tableau 20. Aussi, pour la tâche 2, la moyenne de VDC s’élève à 9,37, avec un écart-type de 1,06, ainsi qu’un coefficient de variation de 0,11 attestant de fluctuations particulièrement positives et stables tout au long de la tâche. Enfin, pour ce qui est de la tâche 3, Gloria présente une moyenne de VDC de 9,62, avec un écart-type de 1,24, ainsi qu’un coefficient de variation des fluctuations de 0,13 attestant, comme pour la tâche 2, de fluctuations très positives et évoluant de manière stable, comme l’illustre le graphique.

Si l’on regarde maintenant du côté des états attracteurs et répulsifs ressortis de l’APC, le Tableau 21 ci-dessous expose les résultats de cette analyse pour les trois tâches. Visuellement, nous retrouvons sensiblement les mêmes constats.

Tableau 21 - Analyse des points de changement des fluctuations de la VDC de Gloria



Pour la tâche 1, le Tableau 21 nous indique la présence de cinq états attracteurs et de quatre états répulsifs, nous permettant d’interpréter quatre moments d’instabilité significative. Aussi, pour la tâche 2, nous observons la présence de trois états attracteurs et de deux états répulsifs, ce qui laisse entrevoir une réduction des états répulsifs – et donc une stabilisation de la VDC – dans l’expérience de Gloria. La tendance se confirme avec la tâche 3 dont l’APC n’a relevé aucun point de changement significatif.

En outre, le Tableau 22 ci-dessous expose les résultats en lien avec l'analyse thématique des entrevues de Gloria. Nous pouvons recenser 41 références émises par la participante pour expliquer les augmentations et les baisses de la VDCen L2 durant les trois entrevues.

Tableau 22 - Répartition des références issues des entrevues de Gloria

|  | Augmentations |          |           | Baisses  |          |          |
|--|---------------|----------|-----------|----------|----------|----------|
|  | T1            | T2       | T3        | T1       | T2       | T3       |
| Nombre de références liées à la VDC                | 5             | 9        | 11        | 7        | 7        | 2        |
| Différence Augmentation/Baisse                     |               | +2       | +7        | +2       |          |          |
| <b>A. Références liées à la pyramide de la VDC</b> | <b>5</b>      | <b>9</b> | <b>11</b> | <b>7</b> | <b>7</b> | <b>2</b> |
| 1. Antécédents situés                              | 5             | 7        | 10        | 6        | 6        | 2        |
| 1.1 Désir de communiquer                           | 3             |          | 2         |          |          |          |
| 1.2 Confiance en soi à un moment donné             | 2             | 7        | 9         | 6        | 6        | 2        |
| 2. Inclinations motivationnelles                   | 4             | 6        | 9         | 3        | 3        |          |
| 2.1 Motivation interpersonnelle                    | 3             | 3        | 2         |          | 1        |          |
| 2.2 Motivation intergroupe                         | 1             | 3        | 2         | 3        | 1        |          |
| 2.3 Confiance en soi générale en L2                |               | 2        | 5         | 2        | 2        |          |
| 3. Contexte cognitif-affectif                      | 1             | 1        | 3         | 2        | 1        | 1        |
| 3.1 Attitudes intergroupes                         |               | 1        | 2         |          |          |          |
| 3.2 Situation sociale                              | 1             |          | 1         | 1        | 1        | 1        |
| 3.3 Compétence communicative en L2                 |               |          |           | 1        |          |          |
| 4. Contexte social et individuel                   |               | 2        |           |          |          |          |
| 4.1 Climat intergroupe                             |               | 2        |           |          |          |          |
| 4.2 Personnalité                                   |               |          |           |          |          |          |
| <b>B. Références liées au jeu dramatique</b>       | <b>4</b>      | <b>8</b> | <b>9</b>  | <b>0</b> | <b>3</b> | <b>2</b> |
| a Espace potentiel                                 | 1             | 3        | 5         |          |          |          |
| b Affect   |               |          | 5         |          |          |          |
| c Collectif  |               | 4        | 2         |          |          |          |
| d Décentration                                     |               | 2        | 3         |          |          |          |
| e Plaisir et motivation                            | 1             | 3        | 4         |          |          |          |
| f Corps  |               | 1        |           |          |          |          |
| g Passer devant les autres                         |               |          |           |          | 1        | 1        |
| h Travail cognitif                                 | 1             | 1        |           |          |          |          |
| i Médiatrice                                       | 1             | 2        |           |          | 2        |          |
| j Improvisation                                    |               |          |           |          | 1        | 2        |

Si l'on examine de plus près le Tableau 22 ci-dessus, nous identifions 12 références de Gloria pour expliquer ses fluctuations de la VDC durant la tâche 1. Parmi celles-ci, une majorité est liée à une baisse de sa VDC ( $n = 7$ ) et une minorité à une augmentation de sa VDC ( $n = 5$ ). Pour la tâche 2, la tendance s'inverse puisque nous constatons l'émergence de 16 références liées aux fluctuations, dont une plus grande partie est plutôt associée à une augmentation ( $n = 9$ ) qu'à une baisse ( $n = 7$ ). Enfin, cette évolution croissante de la VDC de Gloria se confirme à travers l'analyse thématique puisque nous pouvons identifier 13 références liées aux fluctuations, dont une grande majorité est associée à des augmentations ( $n = 11$ ) et une minorité à une baisse de la VDC ( $n = 2$ ).

#### 4.1.6.1 Références liées à des augmentations de la VDC

Pour ce qui est des augmentations, le Tableau 22 laisse entrevoir l'importance de nombreux aspects des tâches de jeu dramatique dans les fluctuations autorapportées, qui ont permis de stimuler les *Antécédents situés* de la VDC ( $n = 22$ ), les *Inclinations motivationnelles* ( $n = 19$ ) et le *Contexte cognitif-affectif* ( $n = 5$ ). En effet, à travers le discours de Gloria, on retrouve différents aspects liés à ces augmentations, comme l'*Espace potentiel de jeu* ( $n = 9$ ), le *Développement du plaisir et de la motivation* ( $n = 8$ ), le *Rôle du collectif* ( $n = 6$ ) et la *Médiatrice* ( $n = 3$ ). Cette dernière joue effectivement un rôle important dans la VDC des personnes participantes, nous le voyons dans différents discours, notamment parce qu'elle a pu aider certaines personnes apprenantes à développer plus d'assurance lorsqu'il s'agit d'improviser en L2 :

Ma VDC était forte, parce que je savais ce que j'allais dire, je l'ai partagé à la médiatrice, elle m'a dit que c'était bon, donc je me suis sentie à l'aise parce que je savais que ce que j'allais dire était bon. [*Gloria, Tâche 1, État répulsif 73*]

Ce point de changement significatif menant à une plus forte VDC de la participante souligne le rôle essentiel de la médiatrice dans ces ateliers, notamment lorsque les personnes apprenantes ressentent le besoin d'être rassurées et d'être certaines que la réponse initialement conceptualisée en français L2 était correcte pour pouvoir se lancer. Les interventions de la médiatrice viendraient donc soutenir certains antécédents situés de la VDC, comme la confiance en soi à un moment donné. Aussi, on observe un développement du plaisir et de la motivation, en raison du fait que la L1 des personnes participantes est autorisée dans l'espace de jeu, ce qui peut contribuer à plus d'assurance lorsqu'il faut ensuite se lancer dans l'improvisation :

Je me sentais à l'aise parce que je parlais avec Laura [*pseudonyme*] qui parle aussi espagnol. Nous faisons des blagues sur ce qui allait être fait, donc nous parlions en espagnol, alors je me sentais à l'aise. [*Gloria, Tâche 1, État attracteur 72*]

Ce développement du plaisir de Gloria dans le cadre de la tâche peut donc être dû à la possibilité d'utiliser la L1, un aspect qui vient là aussi renforcer la VDC en stimulant les motivations interpersonnelles ainsi que la confiance en soi. Sur un autre plan, on observe aussi que les paramètres imposés par la consigne de la tâche de jeu dramatique lui ont permis de renforcer ce sentiment de confiance :

Quand je ne comprends pas en classe, c'est comme si je ne comprenais rien, c'est impossible, alors je vais voir comment je vais comprendre plus tard. Et dans l'atelier, je comprends différemment parce que je vois une situation réelle, comme ce qui se passerait si cela se produisait. En fait, je vais souvent au parc avec mes enfants, donc parler du parc, c'est quelque chose qui pourrait vraiment m'arriver. [*Gloria, Tâche 3, État attracteur 86*]

Les tâches d'improvisation instaurées dans l'espace de jeu apportent donc un contexte à l'interaction en jeu qui rend la réalisation de la tâche plus signifiante. Le constat de Gloria nous permet donc de souligner à quel point le paradigme énaactif de l'apprentissage, soit d'*apprendre en action* (Varela, 1988; Maturana et Varela, 1994), permet à la fois une meilleure compréhension de la situation en cours, car le langage non verbal vient préciser des éléments propres à la situation de communication en faisant appel aux référents des personnes apprenantes, mais aussi un meilleur contrôle dans l'action, et donc plus d'assurance. Aussi, les tâches de jeu dramatique offrent très régulièrement un temps pour chaque personne de proposer une situation issue de leur quotidien. Le point de départ étant lié à leur propre réalité, leur engagement et leur compréhension orale en L2 semblent augmenter de pair durant la réalisation de la tâche. Enfin, jouer avec la L2 dans l'espace potentiel de jeu pourrait aussi contribuer au développement du sentiment de confort de l'apprenante :

Je me sens bien. En fait, je me trompe, j'ai oublié de le préciser. Mais je ne me sens ni nerveuse, ni mal, ni fatiguée. Je sais que je fais une erreur et tout, mais ça va. (...) Je fais une erreur, je m'en rends compte, je la corrige et je continue à parler malgré tout, mais je me sens toujours bien. [*Gloria, Tâche 3, État attracteur 86*]

La stabilité progressive observée dans les graphiques des Tableaux 20 et 21 ci-dessus pourrait donc s'expliquer, en partie, par le fait qu'elle ne ressent plus cette peur de commettre des erreurs en L2, notamment parce que l'interaction est portée sur le sens, ce qui lui permet de ne plus se focaliser sur la

forme linguistique. Nous observons ainsi comment l'ensemble des facteurs de la pyramide et de la pratique du jeu dramatique peuvent interagir les uns entre les autres, de manière complexe et surtout, idiosyncrasique : l'espace potentiel de jeu et la pratique de la L2 dans cet espace semblent, entre autres, soutenir la VDC de Gloria en ayant renforcé le sentiment de confiance en communication perçue, ce qui lui permet de ne pas se déstabiliser sur le plan affectif lorsqu'elle produit une erreur. Les impacts de ce type de renforcement vont même plus loin :

Je dois dire que, de manière générale, je ne parle pas beaucoup le français, de peur de faire une erreur, tu vois ? Alors que dans l'atelier, c'était comme si j'avais fait une erreur, mais bon, je me sentais bien. Même moi, j'en suis étonnée ! [Rires]. [Gloria, Tâche 3, État attracteur 86]

La participante souligne sa relation avec son utilisation effective du français L2, à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe, souvent conditionnée par la peur de faire des erreurs. Donc, si la pratique du jeu dramatique peut accompagner la personne apprenante dans un développement de son assurance pour produire à l'oral, alors sa VDC se retrouve à son tour renforcée, ce qui lui permet aussi d'avoir plus d'opportunités pour développer ses apprentissages. Cette spirale ascendante nous semble illustrer la dynamique de renforcement que peut engager une pratique du jeu dramatique en L2, combinée à des cours plus traditionnels.

#### 4.1.6.2 Références liées à des baisses de la VDC

Même si le jeu dramatique peut effectivement renforcer certaines dimensions affectives dans l'expérience de la participante, certaines références semblent également indiquer des baisses de sa VDC. Bien que moins nombreuses, le Tableau 22 nous permet de noter l'émergence de références associées à l'*Improvisation* ( $n = 3$ ) et à la *Médiatrice* ( $n = 2$ ), des aspects ayant pu notamment interagir avec la *confiance en soi à un moment donné* ( $n = 14$ ) et les *Inclinations motivationnelles* ( $n = 6$ ). En effet, les tâches de jeu dramatique, surtout au début de la session, peuvent susciter certaines appréhensions et donc des baisses de la VDC en L2, surtout lors du moment où les personnes apprenantes sont amenées à se lancer dans l'interaction improvisée :

Je commence à me sentir nerveuse. J'ai commencé à descendre ma VDC, parce que je sais que ce sera à mon tour de parler. [Gloria, Tâche 1, État répulsif 75]

Une forme d'anxiété semble donc apparaître dans ce type de situation, car c'est à son tour de se lancer et de produire la réponse imaginée dans la tâche de la machine humaine. Ce type d'appréhension semble donc freiner la participante dans son action, ce qui vient aussi diminuer les inclinations motivationnelles, interpersonnelles et intergroupe. Par ailleurs, nous venons de voir que les interventions de la médiatrice peuvent aussi bien rassurer les personnes participantes, mais la nature de la rétroaction corrective peut également engendrer des baisses significatives de la VDC :

Parce que la médiatrice est venue me voir pour me corriger ou me dire que j'avais dû faire une erreur, que je l'avais mal dit ou mal prononcé. [*Gloria, Tâche 2, État répulsif 82*]

La crainte de faire des erreurs en L2 semble donc être un aspect persistant dans le cas de Gloria, une variable pouvant déstabiliser à tous moments son état émotionnel. La participante oscille donc fréquemment, comme lors de la tâche 1, sur un continuum allant de l'insécurité de commettre des erreurs éventuelles à la prise de confiance en soi en L2 lorsqu'une validation de sa réponse est émise par la médiatrice. Dans tous les cas, les interventions de la médiatrice semblent contribuer significativement aux fluctuations de la VDC de notre participante.

#### 4.1.6.3 Synthèse du portrait de Gloria

Le cas de Gloria met en lumière divers aspects propres à la tâche qui ont pu renforcer globalement la confiance en soi de la participante pour communiquer en L2, ce qui a un impact sur son comportement et son intention de communication en L2. En effet, ce constat peut être observé du point de vue des différences de références liées à une augmentation et à une baisse de la VDC sur les trois tâches (voir ligne 3 du Tableau 22), avec +2 références négatives pour la tâche 1, +2 références positives pour la tâche 2 et +7 références positives pour la tâche 3. Cette augmentation progressive de facteurs soutenant la VDC au fur et à mesure des tâches nous semble mettre en exergue un développement de l'aisance et du confort lorsqu'il s'agit de produire à l'oral en L2. En outre, notons que ce constat général sur l'expérience de Gloria peut aussi être corroboré par l'analyse de la présence d'états répulsifs. Nous pouvons en effet observer qu'au fur et à mesure des tâches, les états répulsifs diminuent jusqu'à complètement disparaître lors de la tâche 3, ce qui nous laisse interpréter une stabilité et un renforcement de la VDC en L2 de Gloria au fil de la session. Bien que cela ne soit pas uniquement dû aux ateliers de jeu dramatique, car les personnes apprenantes suivent des cours de français quotidiennement, ce constat peut en partie s'expliquer par

certaines aspects propres aux tâches de jeu dramatique. La participante a, par exemple, souligné le thème qui se rapportait à son quotidien, la dynamique rassurante et joueuse du groupe dans l'atelier, le rythme différent d'un cours quotidien en étant simplement debout pour produire à l'oral, l'invitation à penser à autre chose que sa propre réalité. De nombreux aspects ont donc été soulignés, interagissant à des intensités variées, mais exerçant une influence similaire, soit la stabilisation de la VDC durant la tâche, par le renforcement de l'état de confiance en soi en L2 :

Chercheur : Pourquoi pensez-vous qu'il y a eu un changement entre le premier et le dernier atelier ? Quelle est la différence ?

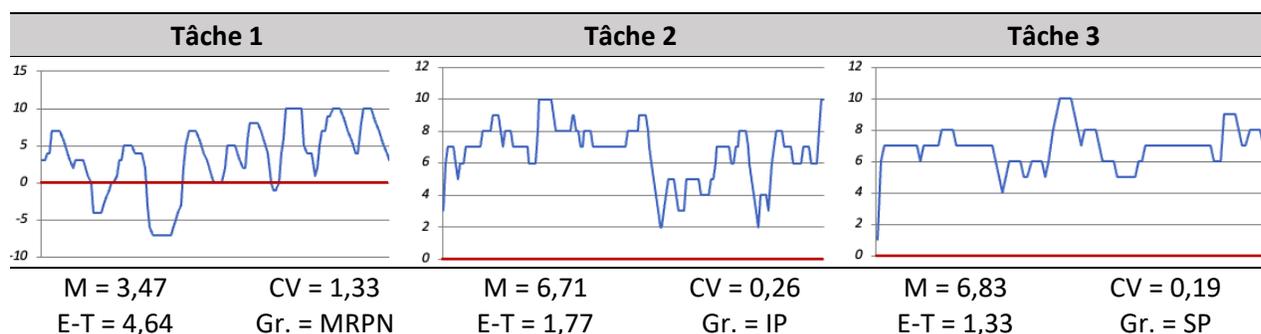
Gloria : Je ne dirais pas qu'il y a une différence à cause de l'atelier, non, mais à cause de la confiance. Évidemment, au début, c'était la confiance, je ne voulais pas parler, je ne voulais pas dire un mot, et maintenant ma VDC est stable. Parce que l'on gère le jeu, on n'est pas juste assis, il ne s'agit pas juste d'écrire, lire, écrire, et rien d'autre. C'est vraiment un jeu. D'autre part, nous simulons des situations de la vie réelle. Et c'est différent, ne serait-ce que s'il n'y a que deux personnes qui vont à l'atelier, c'est toujours différent du groupe de personnes avec qui nous parlons tous les jours. [*Gloria, Tâche 3, État attracteur 86*]

Soulignons ainsi que la situation sociale, induite par la pratique du jeu dramatique, est un aspect clé rapporté par la participante, qui a permis de générer un renforcement de la confiance en soi. Pour résumer, lorsque cette situation sociale est abordée dans un contexte ludique, sans effet de pression et d'enjeux spécifiques avec la L2, où l'accent est mis sur le sens afin que les personnes participantes entrevoient la pertinence de la tâche en raison de la simulation proposée préparatrice de la vie réelle, alors l'espace de jeu pourrait constituer un terrain de renforcement des compétences, de la confiance et de la motivation intrinsèque pour communiquer en L2.

#### 4.1.7 Portrait de Luis

Luis est le dernier apprenant de niveau 5 en francisation de notre échantillon. Il est colombien, âgé de 30 ans au moment de la recherche, et sa langue première est l'espagnol. Il est arrivé au Québec moins d'un an avant le début de notre étude. Nous décrivons ci-dessous le portrait de l'évolution des fluctuations de la VDC en L2 de Luis au travers des trois tâches de jeu dramatique réalisées : 1) *La machine*, 2) *Continuez l'histoire*, 3) *Le concours Lépine*.

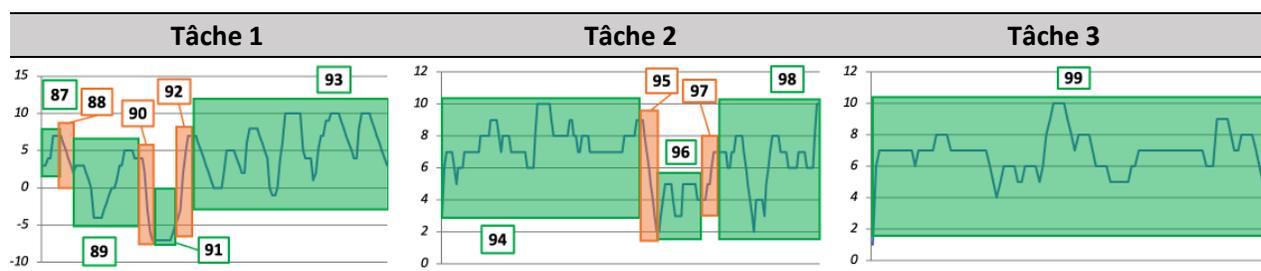
Tableau 23 - Portrait des fluctuations de la VDC de Luis



Le Tableau 23 nous permet d'abord d'observer une intensité moyenne de la VDC de Luis qui s'accroît progressivement au fur et à mesure des semaines. De la même manière, on constate une VDC en L2 plus stable durant les tâches 2 et 3 de jeu dramatique que lors de la première tâche, si l'on se fie à l'aspect visuel des graphiques, à l'écart-type et au coefficient de variation, trois indicateurs qui s'accordent sur ce constat. Plus précisément, les statistiques descriptives effectuées révèlent une moyenne de VDC de 3,47 pour la tâche 1, ainsi qu'un écart-type de 4,64, et un coefficient de variation des fluctuations de 1,33, ce qui témoigne d'une forte instabilité avec des autoévaluations s'étendant de -7 à +10, s'apparentant ainsi à des montagnes russes à la fois positives et négatives, comme l'illustre le graphique. Pour ce qui est de la tâche 2, la moyenne s'élève à 6,71, avec un écart-type de 1,77, ainsi qu'un coefficient de variation de 0,26 attestant de fluctuations uniquement positives, mais toujours instables, même si la variation ne semble pas aussi forte que lors de la tâche 1. Enfin, pour ce qui est de la tâche 3, Luis présente une moyenne de 6,83, avec un écart-type s'élevant à 1,33, ainsi qu'un coefficient de variation de 0,19 attestant de fluctuations positives et plus stables que lors des tâches 1 et 2.

Ensuite, du côté des états attracteurs et répulsifs ressortis de l'APC, le Tableau 24 ci-dessous présente une diminution progressive du nombre d'états répulsifs, ce qui signifie, à l'instar des statistiques descriptives exposées ci-dessus, une tendance à la stabilisation de la VDC de Luis au fur et à mesure des tâches.

Tableau 24 - Analyse des points de changement des fluctuations de la VDC de Luis



Pour la tâche 1, le Tableau 24 nous expose l'émergence de quatre états attracteurs et de trois états répulsifs, nous laissant donc interpréter trois moments significativement instables sur le plan de la VDC du participant. Pour la tâche 2, nous pouvons observer la présence de trois états attracteurs et de deux états répulsifs, une diminution des moments significativement instables par rapport à la tâche 1. Cette stabilisation se confirme ensuite avec la tâche 3, où l'APC n'a révélé aucun changement significatif.

Enfin, le Tableau 25 nous expose les résultats de l'analyse thématique des trois entretiens réalisés avec Luis, directement après avoir réalisé les trois tâches. De cette analyse, 60 références dans le discours du participant ont été associées à des augmentations ou à des baisses de sa VDC en L2 sur l'ensemble des trois tâches.

Tableau 25 - Répartition des références issues des entretiens de Luis

|  | Augmentations |           |           | Baisses   |          |          |
|--|---------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
|  | T1            | T2        | T3        | T1        | T2       | T3       |
| Nombre de références liées à la VDC                | 11            | 12        | 13        | 13        | 8        | 3        |
| Différence Augmentation/Baisse                     |               | +4        | +10       | +2        |          |          |
| <b>A. Références liées à la pyramide de la VDC</b> | <b>11</b>     | <b>12</b> | <b>13</b> | <b>13</b> | <b>8</b> | <b>3</b> |
| 1. Antécédents situés                              | 4             | 6         | 7         | 7         | 4        | 2        |
| 1.1 Désir de communiquer                           | 1             |           |           |           |          | 1        |
| 1.2 Confiance en soi à un moment donné             | 3             | 6         | 7         | 7         | 4        | 2        |
| 2. Inclinations motivationnelles                   | 6             | 7         | 8         | 2         | 3        | 1        |
| 2.1 Motivation interpersonnelle                    | 1             | 3         |           |           | 2        | 1        |
| 2.2 Motivation intergroupe                         | 4             | 4         | 5         | 2         |          |          |
| 2.3 Confiance en soi générale en L2                | 2             |           | 3         |           | 1        |          |

|  |          |           |           |          |          |          |
|--|----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|
| 3. Contexte cognitif-affectif                | 1        | 1         | 1         | 5        | 3        |          |
| 3.1 Attitudes intergroupes                   |          |           |           |          |          |          |
| 3.2 Situation sociale                        | 1        |           | 1         | 4        | 1        |          |
| 3.3 Compétence communicative en L2           |          | 1         |           | 1        | 2        |          |
| 4. Contexte social et individuel             |          | 1         |           | 1        | 1        |          |
| 4.1 Climat intergroupe                       |          |           |           |          |          |          |
| 4.2 Personnalité                             |          | 1         |           | 1        | 1        |          |
| <b>B. Références liées au jeu dramatique</b> | <b>6</b> | <b>11</b> | <b>12</b> | <b>8</b> | <b>8</b> | <b>3</b> |
| a Espace potentiel                           |          |           | 6         |          |          |          |
| b Affect                                     | 1        | 4         | 4         |          |          |          |
| c Collectif                                  |          | 4         | 1         |          | 1        | 2        |
| d Décentration                               |          | 3         |           |          | 2        |          |
| e Plaisir et motivation                      | 1        | 2         | 4         | 2        |          |          |
| f Corps                                      |          | 2         |           |          | 2        |          |
| g Passer devant les autres                   | 1        | 3         | 2         | 2        | 1        |          |
| h Travail cognitif                           | 3        |           | 2         | 4        | 3        |          |
| i Médiatrice                                 |          | 1         |           |          | 1        |          |
| j Improvisation                              |          |           |           |          |          | 2        |

L'inspection du Tableau 25 nous permet d'identifier 24 références pour expliciter les fluctuations de la VDC en L2 pendant la tâche 1, dont la majorité est plus liée à une baisse ( $n = 13$ ) qu'à une augmentation ( $n = 11$ ). Pour la tâche 2, la tendance s'inverse avec un total de 20 références liées aux fluctuations autorapportées, dont la majorité est liée à une augmentation ( $n = 12$ ) plutôt qu'à une baisse ( $n = 8$ ). Enfin, 16 références ont été identifiées pour expliquer les fluctuations de la VDC durant la tâche 3, dont la plupart sont liées à des augmentations ( $n = 13$ ), alors qu'une petite minorité est associée à une baisse ( $n = 3$ ).

#### 4.1.7.1 Références liées à des augmentations de la VDC

Si l'on regarde de plus près les facteurs sous-jacents de ces augmentations de la VDC autorapportées, nous pouvons observer sur l'ensemble des trois tâches que les *Antécédents situés* ( $n = 17$ ) et les *Inclinations motivationnelles* ( $n = 21$ ) représentent les couches du modèle pyramidal concernées par une grande majorité des fluctuations de la VDC de Luis. Selon l'analyse thématique effectuée, certains aspects propres à ces trois tâches de jeu dramatique ont pu venir soutenir ces différentes variables ; c'est le cas, par exemple, de l'*Affect comme matériau de travail* ( $n = 9$ ), de l'*Espace de jeu potentiel* ( $n = 6$ ), du *Travail cognitif* ( $n = 5$ ), ainsi que du *Rôle du collectif* ( $n = 5$ ) engagé durant la réalisation des tâches. En effet,

l'analyse de Luis met en lumière la dynamique de groupe et plus précisément, comment la tâche de jeu dramatique implique une collaboration nécessaire pour pouvoir accomplir la tâche correctement, comme c'était le cas avec la tâche de la machine humaine. La richesse du caractère collaboratif de la tâche peut ainsi venir soutenir différents facteurs, comme les inclinations motivationnelles ainsi que la confiance en soi pour communiquer en L2 :

Luis : Eh bien, je dirais que le fait de faire partie d'un groupe, de ne pas me sentir discriminé seul, pour ainsi dire, me fait me sentir en sécurité. Donc, si je me sens en sécurité, je peux parler. (...) donc à ce moment-là, j'ai senti que nous étions tous synchronisés, que nous faisons tous partie d'un groupe, que je n'étais plus le centre de l'attention, mais que nous étions tous le centre de l'attention, en tant qu'équipe.

Chercheur : Si vous deviez décrire l'émotion que vous ressentez lorsque vous appartenez à un groupe, ce serait comme...

Luis : Je dirais que je me sens heureux, je veux dire que ça me rend vraiment heureux de faire partie d'un groupe. [*Luis, Tâche 1, État attracteur 93*]

Nous observons donc que la collaboration, même si cela peut être déstabilisant au départ, semble finalement soutenir notre participant en renforçant sa confiance en lui. En réalité, la consigne de la tâche 1 de ne former qu'un ensemble cohérent et unifié implique la recherche d'une synchronie parmi le groupe pendant la tâche, ce qui justifie aussi cette découverte de l'importance du groupe parmi les personnes participantes. Aussi, *l'Affect comme matériau de travail* est un aspect du jeu dramatique qui semble mis en lumière lorsque ces dernières sont invitées à incarner un autre rôle durant l'improvisation :

Et bien, tout à coup, le fait de jouer une personne X m'amène à changer complètement de rôle. Disons qu'à ce moment-là, je jouais quelqu'un de calme qui essayait de calmer une personne stressée. Donc, soudainement, j'ai senti que j'étais dans ce rôle et que je devais être dans ce contexte. J'ai donc eu l'impression d'être très calme et j'ai aimé ça, j'ai aimé être comme ça. [*Luis, Tâche 2, État attracteur 94*]

Le rôle induit par l'improvisation en jeu semble créer aussi des conditions propices pour que la dimension affective du participant soit prise en compte et puisse être modifiée dans l'espace de jeu, ce qui rend l'expérience de pratique de la L2 sensiblement différente d'une pratique en classe traditionnelle ou même à l'extérieur de celle-ci. En effet, interpréter un rôle implique aussi de se décentrer de son propre soi et de sa réalité, ce qui peut aussi venir soutenir certaines variables de la VDC comme la confiance en soi à un moment donné et de manière générale. En outre, nous pouvons aussi noter l'importance d'autres

aspects des tâches pour renforcer la confiance du participant, c'est le cas du rôle du corps et des gestes dans la tâche, recours pouvant pallier certaines barrières cognitives et affectives, notamment lorsque les ressources cognitives s'épuisent ou se bloquent. En ce sens, le participant ajoute :

Parce que c'était plus de choses en même temps, la première fois je me suis concentré sur la lecture de ce que j'avais presque mémorisé et la deuxième fois je lisais un peu, mais je jouais aussi davantage, je faisais plus de gestes, de mouvements du corps. Ça aide, les gestes aident beaucoup, disons que si je veux lui demander l'heure, c'est plus facile, comme montrer une montre en faisant les gestes, c'est mieux, donc c'est génial de pouvoir mélanger les deux langages. [Luis, Tâche 2, État attracteur 98]

L'utilisation du corps et plus précisément de la gestuelle dans l'espace de jeu et au sein de l'interaction en L2 semble donc bénéficier à la transmission du sens et au sentiment de contrôle nécessaire pour se sentir bien et en confiance dans une interaction en L2. En ce sens, plus indirectement, l'utilisation de la gestuelle peut donc combler certaines lacunes linguistiques ressenties, diminuer une crainte de créer des bris de communication, et soutenir ainsi la VDC des personnes apprenantes lorsque la confiance en soi peut être fragile. Enfin, le *Travail cognitif* généré par la tâche d'improvisation aurait aussi permis à Luis de laisser de côté les craintes de mal prononcer en L2 en se focalisant uniquement sur l'improvisation en cours et le sens des messages à transmettre :

Luis : Eh bien, disons que l'anxiété que j'avais au départ s'est dissipée. En fait, elle a complètement disparu parce que j'étais déjà dans mon rôle, dans la performance que je faisais. Je n'avais donc aucune angoisse. Je me sentais bien, c'est juste que je faisais quelque chose que j'avais déjà préparé et la prononciation n'était probablement pas correcte, mais j'étais quand même capable de parler avec aisance sans que les erreurs soient trop visibles, donc j'ai aimé ça, je me sentais bien.

Chercheur : Qu'est-ce qui vous a permis de ne pas avoir peur de la prononciation ?

Luis : C'est vrai, je l'ai oubliée. Quand je me préparais, je me demandais comment prononcer ce mot et tout ça, mais en fin de compte, quand je suis en train de parler, si je parle avec aisance, je ne me concentre pas sur la prononciation de chaque mot, alors je l'oublie. [Luis, Tâche 3, État attracteur 99]

L'attention nécessaire à la réalisation de la tâche a donc permis au participant de dépasser cette crainte de faire des erreurs en L2 : il peut effectivement en produire, mais semble conscient qu'elles peuvent arriver sans pour autant craindre des bris de communication en L2. Cette forme d'assurance nous semble être le résultat d'une spirale ascendante dans l'apprentissage : le renforcement de la confiance en soi en

L2 pourrait permettre d'acquérir davantage d'aisance à l'oral, ce qui crée également un soutien de la VDC en L2 de manière plus durable en renforçant le sentiment de compétence en communication perçue.

#### 4.1.7.2 Références liées à des baisses de la VDC

À présent, si l'on regarde de plus près les facteurs sous-jacents des baisses de la VDC autorapportées par le participant, nous pouvons observer sur l'ensemble des trois tâches que les quatre couches du modèle pyramidal semblent contribuer à l'inhibition de la VDC à certains moments, soit les *Antécédents situés* ( $n = 13$ ), les *Inclinations motivationnelles* ( $n = 6$ ), le *Contexte cognitif-affectif* ( $n = 8$ ) et le *Contexte social et individuel* ( $n = 2$ ). Selon l'analyse thématique effectuée, certains aspects propres à ces trois tâches de jeu dramatique ont pu venir inhiber ces différents facteurs ; c'est le cas, par exemple, du *Travail cognitif* ( $n = 7$ ), du *Rôle du collectif* ( $n = 3$ ) ou encore du fait de *Passer devant les autres* ( $n = 3$ ). En effet, certaines consignes des tâches de jeu dramatique peuvent créer des situations pouvant venir inhiber la VDC de certaines personnes, comme la tâche 1 qui consistait à construire une machine humaine. Il s'agit à la fois de conceptualiser une idée à apporter dans la machine humaine en construction, mais aussi d'être en cohésion avec le groupe afin de former un ensemble uniforme et cohérent. Le *Travail cognitif* et le *Rôle du collectif* sont donc deux aspects qui se combinent et semblent être à l'origine d'états répulsifs inhibiteurs chez le participant :

À ce moment-là, nous cherchions des sons en rapport avec ce que nous faisons. J'avais des idées en tête sur ce que je pouvais faire, mais aucune d'entre elles ne correspondait au type d'exercice, au type de machine que nous allions faire, qui portait sur l'amour, donc je ne savais pas quoi faire et je ne me sentais pas sûr de moi. (...) Pour moi, l'idée avait complètement disparu, et j'en suis arrivé au point où, euh, maintenant je ne sais pas quoi faire parce que toutes les idées des autres n'ont rien à voir avec celles que j'ai (...). C'est là que je me suis senti complètement bloqué. [*Luis, Tâche 1, État répulsif 88*]

Les premiers temps de construction du groupe peuvent donc être complexes dans le sens où il s'agit à la fois de trouver une idée pour accomplir la tâche correctement, tout en étant en cohérence avec les idées des autres membres. La pression ressentie par le participant semble le bloquer cognitivement, ce qui peut même devenir particulièrement anxiogène :

Ce n'est pas ne pas avoir d'idée, mais, qu'est-ce que je vais faire à ce moment-là, comment je vais réagir, et si je ne sais pas comment je vais réagir, je ne vais pas être confiant de réagir devant d'autres personnes. [*Luis, Tâche 1, État répulsif 90*]

En d'autres termes, le contexte d'une tâche collaborative semble donc pouvoir contribuer à l'inhibition de la confiance en soi à un moment donné ainsi que des motivations à interagir avec autrui. Le *Rôle du collectif* constituerait donc un aspect de la tâche qui, selon le participant et l'expérience vécue, peut tout autant inhiber sa VDC en L2. En ce sens, dans la tâche 3 qui était une improvisation libre, des marques d'empathie des difficultés vécues par le ou la partenaire avec qui nous interagissons en L2 peuvent engendrer une inhibition de la VDC :

Fabiana [*pseudonyme*] est arrivée comme si elle avait l'air de ne pas se sentir très bien, disons que j'ai toujours une attitude très positive et qu'elle était très renfermée, comme si elle parlait comme ça, comme... [*imite une voix chétive*] puis elle est venue parler et elle est entrée en scène, très doucement, donc bien sûr même les gens qui étaient là, j'ai l'impression, ils n'ont pas entendu ce qu'elle a dit, puis j'ai dit « quoi ? », « qu'est-ce qu'elle a dit ? » pour qu'elle puisse le répéter quand on ne fera plus de bruit pour que tout le monde puisse entendre ce qu'elle a dit, donc c'est juste comme ce moment de connexion où une personne entre qui, en fait, ne se sent pas très bien. [*Luis, Tâche 3, État attracteur 99*]

L'interaction étant sujette à la rencontre de deux personnes apprenantes, de deux personnalités, de deux exigences et affects pouvant différer, la dynamique peut s'établir avec interférences et donc plus de difficultés. Aussi, la situation sociale, incluant le public constitué des autres membres du groupe, impliquait une pression supplémentaire pour les personnes participantes. Les exigences et attentes d'une personne apprenante peuvent ainsi être projetées chez un, une autre partenaire et créer ainsi certaines frustrations, ce qui peut, là aussi, venir inhiber la VDC en L2 en raison des exigences qui diffèrent selon chacune, chacun et d'un besoin de contrôle dans l'espace de jeu.

#### 4.1.7.3 Synthèse du portrait de Luis

Au fil des 14 ateliers de jeu dramatique réalisés, le cas de Luis met en lumière divers aspects propres à la tâche de jeu dramatique qui ont pu stabiliser et inhiber sa VDC en L2. D'abord, notons, à travers les différences calculées des références liées aux augmentations et aux baisses de la VDC pour chaque tâche, la présence de plus de facteurs augmentant la VDC au fur et à mesure des tâches (voir la ligne 3 du Tableau 25). En effet, l'évolution peut être décrite par +2 références négatives liées à la VDC pour la tâche

1, à +4 références positives pour la tâche 2 et +10 références positives pour la tâche 3. Malgré la difficulté accentuée de la tâche, ce constat peut aussi être corroboré par la réduction progressive d'états répulsifs au fur et à mesure des tâches. Cette stabilisation progressive de facteurs soutenant la VDC en L2 au fur et à mesure de la session nous laisse donc entrevoir un développement de l'aisance et du confort lorsqu'il s'agit de produire à l'oral en L2. Bien que cela ne soit pas uniquement dû à la tâche comme nous l'avons dit précédemment, ce constat peut également être dû à certains de ses aspects. Le participant a notamment souligné un renforcement dû à la dynamique de groupe, qui se voulait de plus en plus encourageante, ainsi qu'un renforcement linguistique progressif en raison, par exemple, de la rétroaction corrective reçue durant les tâches d'improvisation. Aussi, terminons par souligner l'évolution de la perception des défis à accomplir, par notre participant. En effet, dès le départ de la tâche 1, Luis souligne une forte sensibilité quant à la recherche d'idées pertinentes pour s'intégrer au groupe et faire fonctionner la machine humaine à créer. Cet aspect avait déstabilisé de manière significative sa VDC tout au long de la tâche. Au bout de quelques semaines de pratique du jeu dramatique, le participant souligne une réduction significative de sa nervosité, de là à ne plus ressentir de soulagement lorsque la tâche 3 d'improvisation libre devant le groupe se termine :

Eh bien, j'avais complètement oublié que j'avais senti de l'anxiété ou de la nervosité, donc tout le temps je me suis senti bien, et à ce moment-là, la scène s'est aussi terminée et je ne me suis même pas senti soulagé, j'étais juste bien. [*Luis, Tâche 3, État attracteur 99*]

Ce constat nous semble révélateur de l'impact du travail effectué sur le plan affectif des personnes apprenantes durant la session. En effet, là où l'espace de jeu permet de travailler sur les émotions vécues en contexte d'apprentissage, là où celles-ci peuvent être progressivement positivées par un renforcement de différents facteurs comme la confiance en soi, la motivation intergroupe et la compétence linguistique effective, des tâches comme l'improvisation libre en temps réel en L2 devant un auditoire peuvent être perçues comme des tâches facilitatrices des apprentissages où appréhension et soulagement peuvent être conjointement expérimentés.

À titre de synthèse, pour mettre en valeur les réponses liées aux objectifs spécifiques n°1 et n°2, la partie suivante met en exergue l'ensemble des critères de description des fluctuations de la VDC ainsi que les tendances générales ressorties de l'analyse thématique des entrevues.

#### 4.1.8 Synthèse de l'évolution des fluctuations de la VDC en L2 obtenues

Pour ce qui est de l'objectif spécifique n°1, le Tableau 26 ci-dessous met en exergue les critères de description des fluctuations de la VDC en L2 pour chaque personne participante et chaque tâche, soit la moyenne, l'écart-type, le coefficient de variation et le modèle de variation des fluctuations pour chaque graphique.

Tableau 26 - Synthèse des données statistiques descriptives par personne participante et par tâche

|         | Tâche 1 |      |      |                   | Tâche 2 |      |      |    | Tâche 3 |      |      |     |
|---------|---------|------|------|-------------------|---------|------|------|----|---------|------|------|-----|
|         | M       | E-T  | CV   | Gr <sup>103</sup> | M       | E-T  | CV   | Gr | M       | E-T  | CV   | Gr  |
| Mónica  | 2,27    | 2,81 | 1,23 | MRPN              | 7,89    | 1,96 | 0,25 | IP | 2,85    | 2,78 | 0,98 | IPN |
| Ernesto | 1,58    | 6,71 | 4,25 | MRPN              | 7,48    | 2,38 | 0,32 | IP | 4,44    | 4,68 | 1,05 | IPN |
| Camilo  | 8,45    | 2,12 | 0,25 | IP                | 9,80    | 1,16 | 0,19 | SP | 9,87    | 0,83 | 0,08 | SP  |
| Hector  | 5,50    | 3,81 | 0,69 | IPN               | 9,46    | 1,26 | 0,13 | SP | 9,91    | 0,65 | 0,07 | SP  |
| Alma    | 1,28    | 1,68 | 1,31 | MRP               | 5,86    | 1,25 | 0,21 | IP | 3,49    | 1,31 | 0,38 | IP  |
| Gloria  | 8,77    | 2,02 | 0,23 | IP                | 9,37    | 1,06 | 0,11 | SP | 9,62    | 1,24 | 0,13 | SP  |
| Luis    | 3,47    | 4,64 | 1,33 | MRPN              | 6,71    | 1,77 | 0,26 | IP | 6,83    | 1,33 | 0,19 | SP  |
| Moy.    | 4,47    | 3,40 | 1,33 | -                 | 8,08    | 1,55 | 0,21 | -  | 6,72    | 1,83 | 0,41 | -   |

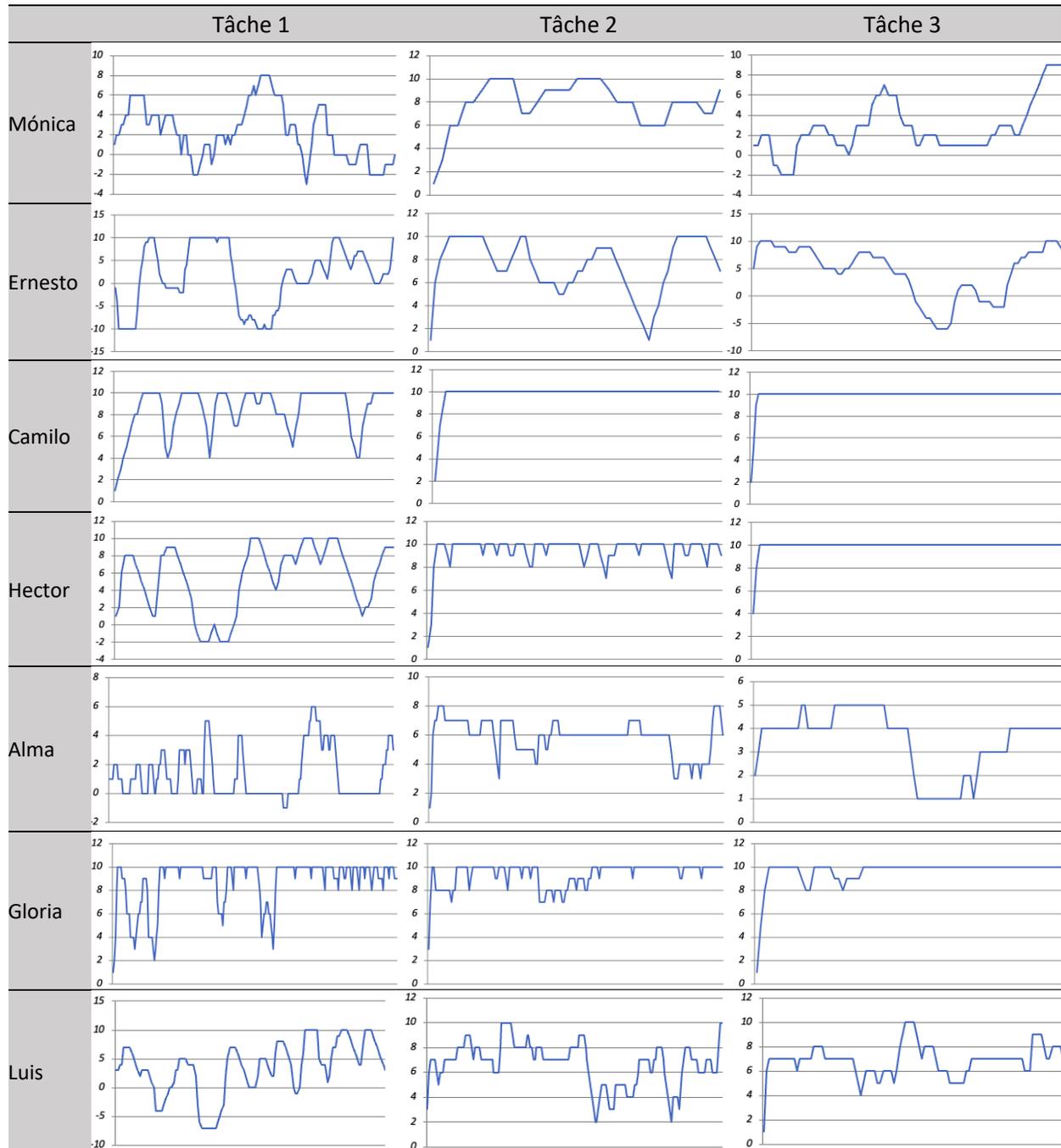
Le Tableau 26 expose certaines tendances dans l'évolution globale de la VDC en L2 des personnes participantes. En effet, nous constatons une moyenne de l'intensité de la VDC qui augmente sensiblement entre la tâche 1 et la tâche 2, et demeure élevée pour la tâche 3. Toutefois, les indicateurs évoquant la stabilité de la VDC en L2 semblent plus parlants, dans le sens où une stabilisation progressive de la VDC peut être observée chez l'ensemble des personnes participantes au fil des 14 ateliers.

Ensuite, nous exposons ci-dessous le Tableau 27 qui reprend l'ensemble des graphiques des fluctuations pour chaque personne participante et chaque tâche. À l'instar du Tableau 26, exposer l'ensemble des

<sup>103</sup> À titre de rappel : Stable positif = SP; Instable positif = IP; Instable, positif et négatif = IPN; Montagnes russes positives = MRP; Montagnes russes positives et négatives = MRPN.

graphiques nous permet de constater visuellement l'évolution de la stabilisation de la VDC en L2 au fur et à mesure des tâches, un trait commun que nous observons chez l'ensemble des personnes participantes.

Tableau 27 - Ensemble des graphiques des fluctuations de la VDC par participant et par tâche



Par ailleurs, pour ce qui est de l'objectif spécifique n°2, le Tableau 28 ci-dessous synthétise les résultats liés à l'analyse thématique des entretiens réalisés directement après les tâches pour l'ensemble des personnes participantes. Bien que l'analyse soit présentée de manière intra-individuelle dans la section précédente, cumuler les références qualitatives identifiées dans l'ensemble des entretiens réalisés (N = 21) auprès de l'ensemble des personnes participantes nous permet également d'identifier certaines tendances.

Tableau 28 - Répartition des références issues des entretiens de l'ensemble des personnes participantes

|  | Augmentations |           |           | Baisses   |           |           |
|--|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|  | T1            | T2        | T3        | T1        | T2        | T3        |
| Nombre de références liées à la VDC                | 59            | 59        | 72        | 51        | 32        | 25        |
| Différence Augmentation/Baisse                     | +8            | +27       | +47       |           |           |           |
| <b>A. Références liées à la pyramide de la VDC</b> | <b>59</b>     | <b>59</b> | <b>72</b> | <b>51</b> | <b>32</b> | <b>25</b> |
| 1. Antécédents situés                              | 33            | 40        | 51        | 23        | 26        | 21        |
| 2. Inclinations motivationnelles                   | 30            | 40        | 44        | 13        | 7         | 7         |
| 3. Contexte cognitif-affectif                      | 9             | 12        | 7         | 21        | 5         | 4         |
| 4. Contexte social et individuel                   | 0             | 6         | 5         | 11        | 2         | 3         |
| <b>B. Références liées au jeu dramatique</b>       | <b>39</b>     | <b>54</b> | <b>60</b> | <b>30</b> | <b>23</b> | <b>13</b> |
| a Espace potentiel                                 | 3             | 11        | 21        |           |           |           |
| b Affect   | 9             | 30        | 36        |           |           | 3         |
| c Collectif  | 7             | 11        | 7         | 3         | 1         | 6         |
| d Décentration                                     | 2             | 5         | 9         |           | 2         |           |
| e Plaisir et motivation                            | 12            | 23        | 24        | 14        |           |           |
| f Corps  | 2             | 5         |           |           | 2         |           |
| g Passer devant les autres                         | 1             | 5         | 6         | 3         | 2         | 1         |
| h Travail cognitif                                 | 11            | 5         | 8         | 8         | 15        |           |
| i Médiatrice                                       | 3             | 8         |           | 2         | 3         |           |
| j Improvisation                                    |               |           | 3         |           | 1         | 8         |

D'abord, rappelons que l'analyse thématique des entretiens nous a permis de relever 298 références liées aux fluctuations de la VDC en L2 au total, dont 192 sont liées à une augmentation et 106 sont liées à une baisse. Si l'on regarde maintenant de manière globale au fil des semaines de la session de francisation, l'inspection de ce tableau nous permet d'identifier un nombre croissant de références liées à des augmentations de la VDC des personnes participantes. En effet, l'évolution peut être décrite par +8 références positives liées à la VDC en L2 pour la tâche 1, à +27 références positives pour la tâche 2 et +47 références positives pour la tâche 3. Ensuite, pour ce qui est des quatre couches du modèle pyramidal de

la VDC en L2 (MacIntyre *et al.*, 1998), nous constatons au total que, parmi les 298 références liées aux fluctuations, davantage de références sont liées aux antécédents situés de la VDC en L2 et aux inclinations motivationnelles, et moins semblent liées au contexte cognitif-affectif et au contexte social et individuel des personnes participantes. Cela nous permet de constater, à l'instar de l'explicitation du modèle théorique pyramidal effectuée par MacIntyre *et al.* (1998), que plus le facteur s'éloigne de la VDC en L2 (Couche II du modèle pyramidal), moins il semble y avoir de répercussions dans l'évolution dynamique de la VDC durant les tâches.

Enfin, au regard du nombre de références liées aux fluctuations de la VDC et aux tâches de jeu dramatique, le Tableau 28 nous permet également d'observer qu'un nombre important de références liées aux fluctuations de la VDC est autant lié à des couches du modèle pyramidal qu'à des aspects propres aux tâches de jeu dramatique. En ce sens, les aspects propres aux tâches semblent avoir permis de davantage soutenir la VDC, plutôt que de l'inhiber. Parmi les tendances se dégageant des augmentations, nous pouvons relever que *l'Affect comme matériau de travail*, *l'Espace de jeu potentiel*, le *Développement du plaisir et de la motivation* semblent être des aspects majeurs dans le soutien de la VDC des personnes participantes. Sur le plan des diminutions, même si les références sont moins nombreuses, nous constatons notamment que le *Travail cognitif* ainsi que *l'Improvisation*, deux aspects propres aux tâches, semblent avoir contribué à la diminution de leur VDC durant la réalisation des tâches. Ces tendances seront discutées dans le prochain chapitre de la thèse.

#### 4.2 Objectif spécifique n°3 : Exploration des interactions entre la VDC et le jeu dramatique

Afin de répondre à l'objectif spécifique n°3 de notre recherche, qui était d'examiner et de documenter les interactions possibles entre les fluctuations de la VDC en L2 des personnes participantes et les aspects propres à la pratique du jeu dramatique, cette partie expose les résultats des analyses quantitatives effectuées, là aussi, selon la perspective des systèmes dynamiques complexes. Pour ce faire, la première partie présente les statistiques descriptives en lien avec les états attracteurs et répulsifs répertoriés, soit les états attracteurs et états répulsifs inhibiteurs et stimulateurs de la VDC en L2 (4.2.1), ainsi qu'avec les fréquences de références qualitatives liées aux couches de la pyramide de MacIntyre *et al.* (1998) et des aspects du jeu dramatique dans l'ensemble des états attracteurs et répulsifs (4.2.2). Ensuite, après avoir présenté ces données descriptives, nous répondons à l'objectif spécifique n°3 en exposant les analyses de tableaux croisés effectuées entre les diverses variables binaires afin de déterminer la fréquence

d'apparition des composantes du jeu dramatique avec les composantes de la VDC, ainsi que les tests  $\chi^2$  et de Fisher réalisés pour vérifier la taille d'effet et la significativité des relations (4.2.3 et 4.2.4).

#### 4.2.1 États attracteurs et répulsifs pour l'ensemble des tâches de jeu dramatique

D'abord, nous exposons la description des différentes variables mises en relation dans les tableaux croisés et les tests  $\chi^2$  et de Fisher effectués. Ainsi, le Tableau 29 ci-dessous présente le nombre d'états attracteurs et répulsifs stimulateurs et inhibiteurs de la VDC en L2, durant les trois tâches de jeu dramatique pour l'ensemble des personnes participantes. Notons donc qu'il ne s'agit plus, pour cet objectif de recherche, d'explorer l'interaction entre la VDC et la pratique du jeu dramatique de manière intra-individuelle et par tâche, mais plutôt d'explorer cette interaction au regard de l'ensemble des états attracteurs évoquant une stabilité de la VDC, et des états répulsifs démontrant un changement stimulateur ou inhibiteur significatif de la VDC, chez l'ensemble des personnes participantes ( $N = 7$ ) et pour l'ensemble des tâches analysées ( $N = 21$ ).

Tableau 29 - Descriptif du nombre d'états attracteurs et répulsifs répertoriés pour l'ensemble des tâches

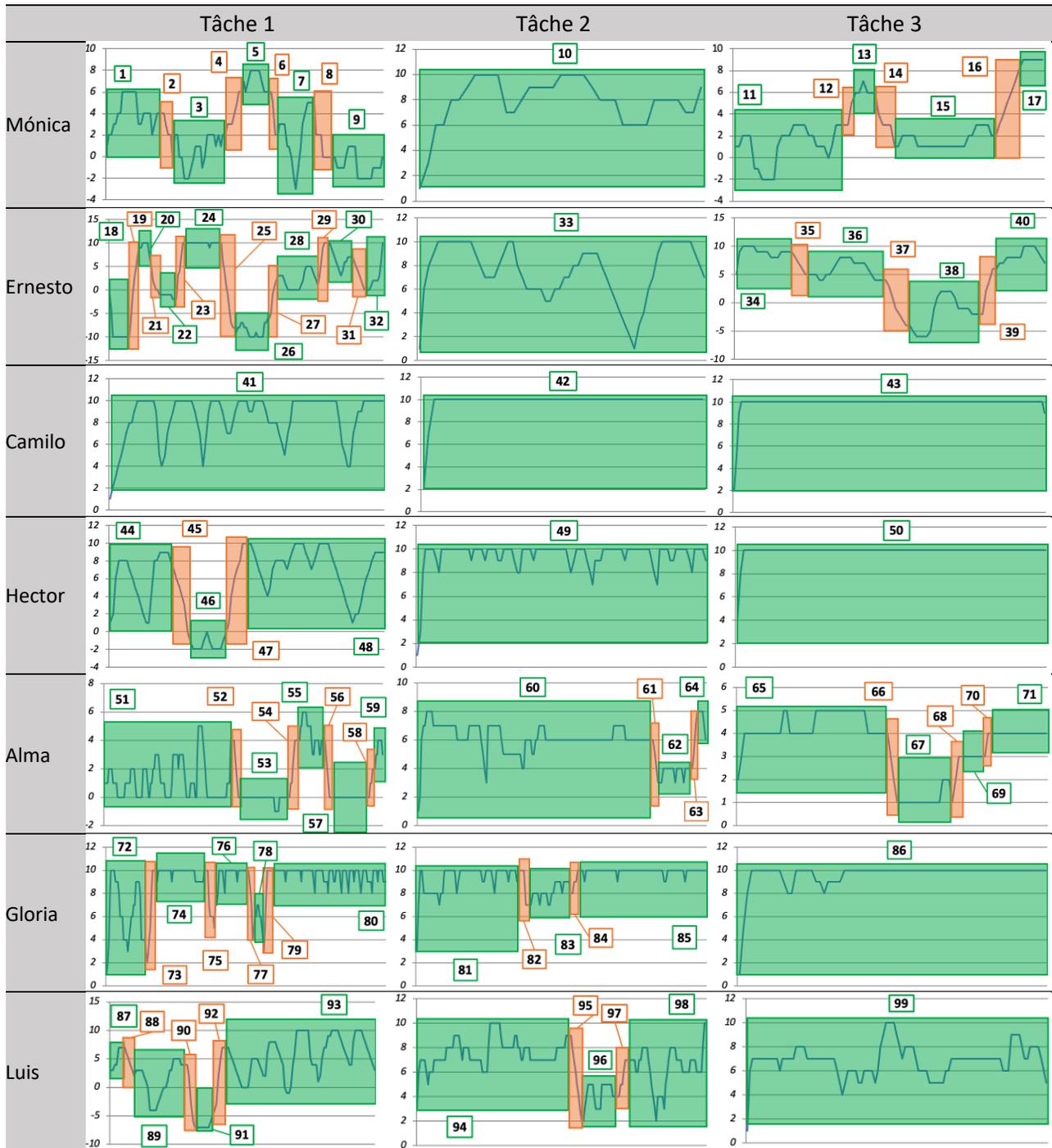
| Nature de l'état               | Total |
|--------------------------------|-------|
| États attracteurs              | 60    |
| États répulsifs                | 39    |
| • États répulsifs inhibiteurs  | 20    |
| • États répulsifs stimulateurs | 19    |
| Total d'états répertoriés      | 99    |

À la lecture du Tableau 29, sur l'ensemble des trois tâches vécues par chacune des personnes participantes, nous comptabilisons un total de 99 états répertoriés, dont 60 sont des états attracteurs signifiant une stabilité de la VDC en L2 durant la réalisation des tâches, et 39 sont des états répulsifs impliquant un changement significatif dans l'évolution des fluctuations de la VDC. Parmi ces 39 états répulsifs, 19 sont des états stimulateurs et 20 constituent des états inhibiteurs de la VDC en L2.

À l'instar du Tableau 29 ci-dessus, et afin de mettre en exergue la présence et l'évolution des états attracteurs et répulsifs parmi l'ensemble des personnes participantes et des tâches de jeu dramatique effectuées, le Tableau 30, présenté à la page suivante, expose l'ensemble des graphiques codés selon les 99 états attracteurs (en vert) et répulsifs (en orange) qui ont émergé de l'analyse de points de changement effectuée. Ce tableau laisse entrevoir, là aussi, la présence importante d'états répulsifs lors de la tâche 1,

signifiant une plus grande instabilité de la VDC des personnes participantes lorsqu'elles réalisent la tâche, et une réduction du nombre de ces états dans les tâches effectuées plus tard dans la session de francisation, signifiant une tendance de stabilisation progressive de la VDC.

Tableau 30 - Ensemble des graphiques des fluctuations de la VDC, selon les états identifiés



#### 4.2.2 Fréquences de références liées à la VDC et au jeu dramatique parmi les états attracteurs et répulsifs

Le Tableau 31 ci-dessous présente les fréquences de références qualitatives calculées pour chaque couche du modèle pyramidal dans l'ensemble des états attracteurs et répulsifs présentés ci-dessus. En d'autres termes, on y retrouve le nombre d'états attracteurs et répulsifs dans lesquels chaque couche de la pyramide a pu être référencée par les personnes participantes dans les explicitations des fluctuations de la VDC en L2 durant les entrevues. Il est important de noter que, parmi les 99 états, deux n'ont pas été explicités par les personnes participantes (le n°62 et le n°64 visibles dans le Tableau 30), ce qui donne un montant total de 97 états référencés et associés à un ou des facteurs directs ou indirects de la VDC en L2.

Tableau 31 - Fréquences de références liées à chaque couche de la pyramide de la VDC parmi les états attracteurs et répulsifs

| Nature de la couche de la pyramide | Fréquences<br>( <i>n</i> = 97) | Pourcentage |
|------------------------------------|--------------------------------|-------------|
| Antécédents situés                 | 78                             | 78.8        |
| Inclinations motivationnelles      | 61                             | 61.6        |
| Contexte cognitif-affectif         | 30                             | 30.3        |
| Contexte social et individuel      | 18                             | 18.2        |

Notons ainsi que le Tableau 31 indique une importante fréquence de références des *Antécédents situés* parmi les différents états de la VDC en L2 (*n* = 78), soit la couche comprenant les facteurs ayant un impact plus direct sur la VDC (MacIntyre *et al.*, 1998). Ensuite, la fréquence de références diminue progressivement au fur et à mesure que la couche s'éloigne, dans le modèle pyramidal de la VDC, ce qui nous semble d'ailleurs conforme à la logique du modèle pyramidal (MacIntyre *et al.*, 1998).

Ensuite, le Tableau 32 ci-dessous présente, par ordre décroissant, les fréquences de références calculées pour chaque aspect du jeu dramatique parmi l'ensemble des états attracteurs et répulsifs répertoriés. Considérant que chaque état attracteur et répulsif pouvait être associé à plusieurs codes, soit à plusieurs aspects du jeu dramatique, les fréquences présentées présentent le pourcentage d'états concernés par chaque aspect du jeu dramatique. Il est également important de noter que, parmi les 99 états émergents de l'analyse de points de changement, 84 d'entre eux ont été associés à des références liées aux aspects propres aux tâches de jeu dramatique.

Tableau 32 - Fréquences de chaque aspect du jeu dramatique répertorié dans les états

| Nature de l'aspect du jeu dramatique         | Fréquences<br>(n = 84) | Pourcentage |
|--|------------------------|-------------|
| Plaisir et motivation                        | 39                     | 46.4        |
| Affect, comme matériau de travail            | 35                     | 41.6        |
| Travail cognitif                             | 30                     | 35.7        |
| Rôle du collectif                            | 26                     | 30.9        |
| Espace de jeu                                | 15                     | 17.9        |
| Médiatrice                                   | 15                     | 17.9        |
| Parler devant les autres                     | 10                     | 11.9        |
| Décentration de soi                          | 9                      | 10.7        |
| Improvisation                                | 6                      | 7.1         |
| Accent mis sur le corps dans l'apprentissage | 5                      | 5.9         |

À titre d'explicitation, le Tableau 31 ci-dessus indique une fréquence plus importante d'états liés au *Développement du plaisir et de la motivation*, là où 46,4 % des états ont été caractérisés par cet aspect, et à l'*Affect comme matériau de travail*, là où 41,6 % des états ont été caractérisés par ce dernier. Il nous paraît aussi intéressant d'observer que d'autres aspects ont été moins référencés par les personnes participantes parmi les différents états, c'est le cas de la *Décentration de soi* qui concerne 10,7 % des états, de l'*Improvisation* (7,1 % des états) et de l'*Accent mis sur le corps dans l'apprentissage* (5,9 % des états).

#### 4.2.3 Résultats des états répulsifs

Dans cette partie, nous exposons les analyses des tableaux croisés et les résultats des tests  $\chi^2$  et de Fisher effectués en lien avec les 39 états répulsifs répertoriés. Pour rappel, ces tests nous ont permis d'examiner le pourcentage d'états répulsifs dans lesquels nous pouvions observer des relations de dépendance significative, *one sided*, soit le pourcentage d'intensité avec lequel les aspects du jeu dramatique peuvent contribuer à l'instabilité – qu'elle soit stimulatrice ou inhibitrice – des couches du modèle pyramidal de la VDC en L2 (MacIntyre *et al.*, 1998). À cet effet, afin de gagner en lisibilité des résultats des tests  $\chi^2$  et de Fisher et dans un souci de répondre à notre objectif de recherche qui visait l'exploration de l'interaction entre la pratique du jeu dramatique et la VDC-dyn en L2 de personnes apprenantes de L2, nous présentons uniquement, parmi les résultats de ces tests obtenus, le pourcentage ciblant l'intensité de la relation identifiée entre les aspects du jeu dramatique et certaines couches du modèle pyramidal.

Nous exposons donc dans le Tableau 33 les résultats en lien avec les états répulsifs répertoriés, soit l'ensemble des carrés de couleur orange présents dans le Tableau 30. Le Tableau 33 ci-dessous est donc un tableau croisé nous permettant de constater le pourcentage d'états répulsifs dans lesquels les aspects du jeu dramatique (axe vertical) ont pu contribuer à la déstabilisation de la VDC en L2 des personnes participantes par couche du modèle pyramidal (axe horizontal).

Tableau 33 - Résultats des états répulsifs (stimulateur et inhibiteurs regroupés)

| Aspects du jeu dramatique <sup>104</sup> | Couches du modèle pyramidal de la VDC en L2 |                                    |                             |                                 |
|--|---|------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|
|  | Antécédents situés (III)                    | Inclinations motivationnelles (IV) | Cont. Cognitif-Affectif (V) | Cont. Social et Individuel (VI) |
| Espace de jeu                            | 10  | 14.3                               | 0                           | 0                               |
| Affect                                   | 30  | 28.6                               | 0                           | 0                               |
| Collectif                                | 20  | 23.8                               | 0                           | 0                               |
| Décentration                             | 3.3   | 4.8                                | 0                           | 0                               |
| Plaisir                                  | 20  | 19                                 | 33.3                        | 75***°                          |
| Corps                                    | -   | -                                  | -                           | -                               |
| Auditoire                                | -   | -                                  | -                           | -                               |
| Cognitif                                 | 23.3  | 9.5                                | 0                           | 0                               |
| Médiatrice                               | 23.3  | 33.3***°                           | 50*°                        | 0                               |
| Improvisation                            | -   | -                                  | -                           | -                               |
| Total aspects JD                         | 90  | 85.7                               | 83.3                        | 75                              |

Notes. Résultats exprimés en pourcentage. N = 39; \* =  $p < .1$ ; \*\* =  $p < .05$ ; \*\*\* =  $p < .001$ ; Test Exact de Fisher = °.

La lecture du Tableau 33 nous permet d'observer que trois interactions significatives ont été identifiées, témoignant d'instabilités parmi trois couches du modèle pyramidal de la VDC, soit les *Inclinations motivationnelles*, le *Contexte cognitif-affectif* et le *Contexte social et individuel*. En ce sens, les interventions de la *Médiatrice* d'art dramatique pendant les tâches ont contribué à l'instabilité de 33,3 % des états répulsifs liés aux *Inclinations motivationnelles*,  $\chi^2(1, n = 21) = 7,313, p = .008, V = .433$ , et à

<sup>104</sup> À titre indicatif, Espace de jeu = Espace de jeu potentiel; Affect = Affect comme matériau de travail; Collectif = Place du collectif; Décentration = Décentration de soi; Plaisir = Développement du plaisir et de la motivation ; Corps = Accent mis sur le corps dans l'apprentissage; Auditoire = Parler devant les autres membres du groupe; Cognitif = Réflexion cognitive; Médiatrice = Interventions de la médiatrice; Improvisation = caractère improvisant des tâches; Aspects JD = Total des aspects du jeu dramatique.

l'instabilité de 50 % des états répulsifs liés au *Contexte cognitif-affectif*,  $\chi^2(1, n = 6) = 4,946$ ,  $p = .059$ ,  $V = .356$ . Aussi, le *Développement du plaisir et de la motivation* inhérent aux tâches de jeu dramatique a contribué à l'instabilité de 75 % des états répulsifs liés au *Contexte social et individuel*,  $\chi^2(1, n = 4) = 5,695$ ,  $p = .045$ ,  $V = .382$ . Il nous importe donc maintenant d'explorer la manière avec laquelle ces différents aspects ont agi pour exercer cet effet répulsif sur la VDC en L2, c'est-à-dire d'explorer lesquels des aspects ont davantage inhibé ou stimulé significativement la VDC en L2 des personnes participantes.

#### 4.2.3.1 Résultats des états répulsifs stimulateurs

Nous exposons à présent les résultats des tests  $\chi^2$  et de Fisher effectués en lien avec les 19 états répulsifs stimulateurs répertoriés. Le Tableau 34 ci-dessous est donc un tableau croisé nous permettant de constater le pourcentage d'états répulsifs stimulateurs dans lesquels les aspects du jeu dramatique ont pu stimuler significativement la VDC en L2 des personnes participantes.

Tableau 34 - Résultats des états répulsifs stimulateurs

| Aspects du jeu dramatique | Couches du modèle pyramidal de la VDC en L2 |                                    |                             |                                 |
|---------------------------|---|------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|
|                           | Antécédents situés (III)                    | Inclinations motivationnelles (IV) | Cont. Cognitif-Affectif (V) | Cont. Social et Individuel (VI) |
| Espace de jeu             | 6.3   | 10                                 | -                           | -                               |
| Affect                    | 43.8  | 40                                 | -                           | -                               |
| Collectif                 | 6.3   | 10                                 | -                           | -                               |
| Décentration              | -   | -                                  | -                           | -                               |
| Plaisir                   | 12.5  | 10                                 | -                           | -                               |
| Corps                     | -   | -                                  | -                           | -                               |
| Auditoire                 | -   | -                                  | -                           | -                               |
| Cognitif                  | 31.5  | 10                                 | -                           | -                               |
| Médiatrice                | 18.8  | 30                                 | -                           | -                               |
| Improvisation             | -   | -                                  | -                           | -                               |
| Total aspects JD          | 93.8*°                                      | 80                                 | -                           | -                               |

Notes. Résultats exprimés en pourcentage.  $N = 19$ ; \* =  $p < .1$ ; \*\* =  $p < .05$ ; \*\*\* =  $p < .001$ ; Test Exact de Fisher = °.

À la lecture du Tableau 34, notons d'abord qu'aucune interaction n'a été identifiée en lien avec les contextes cognitif-affectif et social et individuel. Cela signifie qu'à aucun moment dans le discours des

personnes participantes, ces variables n'ont été stimulées significativement par des aspects des tâches de jeu dramatique, ce qui aurait ensuite stimulé indirectement leur VDC en L2. En revanche, les résultats du test  $\chi^2$  nous permettent de remarquer la présence de plusieurs interactions entre les différentes variables liées aux *Antécédents situés* et aux *Inclinations motivationnelles*, dont une seule est ressortie comme étant statistiquement significative. En effet, lorsque regroupés, les *Aspects du jeu dramatique* ont significativement contribué à la stimulation de 98,3 % des états répulsifs stimulateurs liés aux *Antécédents situés* de la VDC en L2 avec une taille d'effet élevée,  $\chi^2(1, n = 16) = 6,935, p = .051, V = .604$ . En d'autres termes, globalement, la pratique du jeu dramatique a permis de stimuler la VDC en L2 des personnes participantes, en interagissant significativement avec ses antécédents situés, composés du désir de communiquer avec une personne spécifique et de la confiance en soi à un moment donné.

#### 4.2.3.2 Résultats des états répulsifs inhibiteurs

Dans cette partie, nous exposons dans le Tableau 35 les résultats des tests  $\chi^2$  effectués en lien avec les 20 états répulsifs inhibiteurs répertoriés. Le Tableau 35 ci-dessous est donc un tableau croisé nous permettant de constater le pourcentage d'états répulsifs inhibiteurs dans lesquels les aspects du jeu dramatique ont pu significativement inhiber la VDC en L2 des personnes participantes.

Tableau 35 - Résultats des états répulsifs inhibiteurs

| Aspects du jeu dramatique | Couches du modèle pyramidal de la VDC en L2 |                                    |                             |                                 |
|---------------------------|---|------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|
|                           | Antécédents situés (III)                    | Inclinations motivationnelles (IV) | Cont. Cognitif-Affectif (V) | Cont. Social et Individuel (VI) |
| Espace de jeu             | 14.3  | 18.2                               | 0                           | 0                               |
| Affect                    | 14.3  | 18.2                               | 0                           | 0                               |
| Collectif                 | 35.7  | 36.4                               | 0                           | 0*                              |
| Décentration              | 7.1   | 9.1                                | 0                           | 0                               |
| Plaisir                   | 28.6  | 27.3                               | 33.3                        | 75                              |
| Corps                     | -   | -                                  | -                           | -                               |
| Auditoire                 | -   | -                                  | -                           | -                               |
| Cognitif                  | 14.3  | 9.1                                | 0                           | 0                               |
| Médiatrice                | 28.6  | 36.4*                              | 50*                         | 0                               |
| Improvisation             | -   | -                                  | -                           | -                               |
| Aspects JD                | 85.7  | 90.9                               | 83.3                        | 75                              |

Notes. Résultats exprimés en pourcentage.  $N = 20$ ; \* =  $p < .1$ ; \*\* =  $p < .05$ ; \*\*\* =  $p < .001$ ; Test Exact de Fisher = °.

À la lecture du Tableau 35, les résultats obtenus nous permettent de remarquer la présence de plusieurs interactions entre les différents facteurs, dont trois sont ressorties comme étant statistiquement significatives. D'abord, les interventions de la *Médiatrice* ont significativement contribué à l'inhibition de 36,4 % des états répulsifs inhibiteurs liés aux *Inclinations motivationnelles* avec une taille d'effet moyenne,  $\chi^2(1, n = 11) = 4,091, p = .068, V = .452$ , et à l'inhibition de 50 % des états répulsifs inhibiteurs liés au *Contexte cognitif-affectif*, également avec une taille d'effet moyenne,  $\chi^2(1, n = 6) = 4,821, p = .061, V = .491$ . Cela signifie que les interventions de la médiatrice, notamment par la rétroaction corrective fournie durant les tâches, ont engendré une inhibition significative de la VDC en L2, notamment en inhibant en partie les inclinations motivationnelles et le contexte cognitif-affectif de nos personnes participantes. Par ailleurs, notons que le *Rôle du collectif* n'a, en aucun cas, contribué à l'inhibition du *Contexte social et individuel* des personnes participantes, puisque dans 0 % de ces états répulsifs inhibiteurs, la place du collectif inhibe cette couche prédictrice de la VDC en L2,  $\chi^2(1, n = 6) = 3,673, p = .077, V = .429$ .

Nous observons donc deux éléments importants en ce qui concerne les états répulsifs. D'une part, les interventions de la médiatrice ont, pour une grande partie des états répulsifs répertoriés, joué un rôle significatif dans la stimulation et l'inhibition de la VDC en L2, et, d'autre part, le caractère collectif inhérent aux tâches de jeu dramatique a aussi joué un rôle significatif dans le fait de ne jamais avoir contribué à l'inhibition de la VDC en L2 des personnes participantes. Il convient donc maintenant d'explorer si le rôle de cet aspect se confirme en ayant aussi contribué à la stabilisation de la VDC.

#### 4.2.4 Résultats des états attracteurs

Dans cette partie, le Tableau 36 ci-dessous expose les résultats des tests  $\chi^2$  effectués en lien avec les 60 états attracteurs répertoriés, soit des états caractérisant la stabilité de la VDC en L2. Rappelons que ce test nous a permis d'examiner le pourcentage d'états attracteurs dans lesquels nous pouvions observer des relations de dépendance significative, *one sided*, soit la manière avec laquelle les aspects du jeu dramatique contribuent à la stabilisation des différentes couches du modèle pyramidal de MacIntyre *et al.* (1998). Comme pour les états répulsifs ci-dessus, afin de gagner en lisibilité des résultats des tests  $\chi^2$  et de Fisher, nous présentons uniquement le pourcentage ciblant l'intensité de la relation identifiée entre les aspects du jeu dramatique et certaines couches du modèle pyramidal.

Tableau 36 - Résultats des états attracteurs

| Aspects du jeu dramatique | Couches du modèle pyramidal de la VDC |                               |                            |                               |
|---------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|----------------------------|-------------------------------|
|                           | Antécédents situés                    | Inclinations motivationnelles | Contexte Cognitif-Affectif | Contexte Social et Individuel |
| Espace de jeu             | 25*°                                  | 30**°                         | 37.5***°                   | 14.3                          |
| Affect                    | 50**                                  | 50*                           | 50                         | 50                            |
| Collectif                 | 33.3                                  | 47.5***                       | 45.8*                      | 42.9                          |
| Décentration              | 16.7                                  | 20**°                         | 25***°                     | 28.6*°                        |
| Plaisir                   | 54.2*                                 | 55                            | 70.8**                     | 57.1                          |
| Corps                     | 10.4                                  | 12.5                          | 16.7*°                     | 14.3                          |
| Auditoire                 | 20.8*°                                | 20                            | 41.7***°                   | 28.6                          |
| Cognitif                  | 43.8*°                                | 42.5                          | 45.8                       | 35.7                          |
| Médiatrice                | 14.6                                  | 15                            | 16.7                       | 14.3                          |
| Improvisation             | 12.5                                  | 15*°                          | 20.8***°                   | 21.4                          |
| Aspects JD                | 89.6*°                                | 95***°                        | 95.8*°                     | 92.9                          |

Notes. Résultats exprimés en pourcentage.  $N = 60$ ; \* =  $p < .1$ ; \*\* =  $p < .05$ ; \*\*\* =  $p < .001$ ; Test Exact de Fisher = °.

À la lecture du Tableau 36, notons d'abord la présence de nombreuses interactions significatives entre les aspects du jeu dramatique et les couches du modèle pyramidal de la VDC en L2. Cela signifie, en d'autres termes, que les tâches de jeu dramatique ont contribué de manière significative à la stabilisation de la VDC des personnes participantes et ce, à différents égards. Explorons donc avec plus de détails comment ces tâches ont pu intervenir dans ce processus de stabilisation.

D'abord, dans tous les états attracteurs dont les *Antécédents situés* de la VDC en L2 sont stables ( $n = 48$ ), différents aspects du jeu dramatique ont contribué significativement à cette stabilisation. Dans un premier temps, notons que certains aspects y ont contribué de manière plus importante que d'autres. En effet, le *Développement du plaisir et de la motivation* a significativement contribué à la stabilisation de 54,2 % des états attracteurs liés aux *Antécédents situés*,  $\chi^2(1, n = 48) = 3,270$ ,  $p = .067$ ,  $V = .233$ , l'*Affect comme matériau de travail* a contribué à la stabilisation de 50 % de ces états,  $\chi^2(1, n = 48) = 6,857$ ,  $p = .008$ ,  $V = .338$ , et le *Travail cognitif* généré par la tâche a également contribué à la stabilisation de 43,8 % de ces états,  $\chi^2(1, n = 48) = 2,979$ ,  $p = .078$ ,  $V = .223$ , tous avec de petites à moyennes tailles d'effet. Dans un second temps, d'autres aspects ont aussi conduit à cette stabilisation, mais de manière moins

importante. C'est le cas de l'*Espace de jeu* qui a significativement contribué à la stabilisation de 25 % de ces états,  $\chi^2(1, n = 48) = 3,750, p = .05, V = .25$ , et le fait de *Parler devant les autres membres du groupe* de 20,8 % de ces états,  $\chi^2(1, n = 48) = 3, p = .087, V = .224$ . Enfin, lorsque regroupés, les *Aspects du jeu dramatique* ont interagi de manière significative avec les *Antécédents situés*, puisqu'ils ont contribué, au total, à la stabilisation de 89,6 % de ces états,  $\chi^2(1, n = 48) = 3,954, p = .069, V = .257$ , tous aussi avec de petites tailles d'effet.

Ensuite, dans tous les états attracteurs dont les *Inclinations motivationnelles* sont stables ( $n = 40$ ), là aussi, différents aspects du jeu dramatique ont conduit significativement à cette stabilisation. D'abord, notons que certains aspects y ont contribué de manière plus importante que d'autres. C'est le cas du *Rôle du collectif* inhérent à ces tâches qui a contribué à la stabilisation de 47,5 % d'entre eux,  $\chi^2(1, n = 40) = 13,902, p = <.001, V = .481$ , et de l'*Affect comme matériau de travail* qui a contribué à la stabilisation de 50 % de ces états,  $\chi^2(1, n = 40) = 3,429, p = .056, V = .239$ . Ensuite, de manière moins importante, l'*Espace de jeu* a contribué à la stabilisation de 30 % de ces états,  $\chi^2(1, n = 40) = 7,500, p = .004, V = .354$ , la *Décentration de soi* de 20 % de ces états,  $\chi^2(1, n = 40) = 4,615, p = .03, V = .277$ , et l'*Improvisation* dans 15 % de ces états,  $\chi^2(1, n = 40) = 3,333, p = .077, V = .236$ . Enfin, au total, l'ensemble des *Aspects du jeu dramatique* ont interagi de manière significative avec les *Inclinations motivationnelles*, puisqu'ils ont contribué, au total, à la stabilisation de 95 % de ces états avec une taille d'effet moyenne,  $\chi^2(1, n = 40) = 9,412, p = .004, V = .396$ .

Par ailleurs, dans tous les états attracteurs dont le *Contexte cognitif-affectif* est stabilisé ( $n = 24$ ), différents aspects du jeu dramatique ont contribué à cette stabilisation. Là aussi, nous observons que certains aspects ont interagi avec le contexte cognitif-affectif des personnes participantes de manière très importante. En effet, le *Développement du plaisir et de la motivation* a contribué à la stabilisation de 70,8 % des états attracteurs liés au *Contexte cognitif-affectif* des participants,  $\chi^2(1, n = 24) = 8,109, p = .005, V = .368$ , le *Rôle du collectif* a contribué à la stabilisation de 45,8 % de ces états,  $\chi^2(1, n = 24) = 3,710, p = .051, V = .249$ , *Parler devant les autres membres du groupe* a, là aussi, contribué à la stabilisation de 41,7 % des états,  $\chi^2(1, n = 24) = 18, p = <.001, V = .548$ , et l'*Espace de jeu* à 37,5 % de ces états,  $\chi^2(1, n = 24) = 7,656, p = .008, V = .357$ , tous avec de moyennes tailles d'effet. De manière un peu moins importante, la *Décentration de soi* a conduit à la stabilisation de 25 % de ces états,  $\chi^2(1, n = 24) = 4,712, p = .038, V = .28$ , l'*Improvisation* de 20,8 % de ces mêmes états,  $\chi^2(1, n = 24) = 5,216, p = .033, V = .295$ , et l'*Accent mis sur le corps* a aussi contribué à la stabilisation de 16,7 % de ces états,  $\chi^2(1, n = 24) = 3,636, p = .078, V = .246$ . Enfin, lorsque regroupés, les *Aspects du jeu dramatique* ont

interagi de manière significative avec le *Contexte cognitif-affectif* des personnes participantes, puisqu'ils ont contribué, au total, à la stabilisation de 95,8 % de ces états avec une petite taille d'effet,  $\chi^2(1, n = 24) = 3,682, p = .055, V = .248$ .

Enfin, dans tous les états attracteurs dont le *Contexte social et individuel* est stabilisé ( $n = 14$ ), un aspect du jeu dramatique a significativement contribué à cette stabilisation. C'est le cas de la *Décentration de soi* qui a contribué à la stabilisation de 28,6 % des états attracteurs liés au *Contexte social et individuel* avec une petite taille d'effet,  $\chi^2(1, n = 14) = 3,669, p = .077, V = .247$ .

Nous observons des éléments importants en ce qui concerne l'intensité des relations significatives identifiées, notamment dans la manière avec laquelle chaque aspect du jeu dramatique peut soutenir la stabilisation des différentes couches prédictives de la VDC en L2. D'une part, les *Antécédents situés*, les *Inclinations motivationnelles* et le *Contexte cognitif-affectif* constituent les trois couches principales du modèle pyramidal dont la stabilisation est en partie due à différents aspects des tâches de jeu dramatique. D'autre part, certains aspects ont contribué de manière plus importante que d'autres à ce processus de stabilisation. C'est le cas de l'*Espace de jeu* qui a contribué à la stabilisation des trois couches que nous venons de citer, de l'*Affect comme matériau de travail* envers les *Antécédents situés* et les *Inclinations motivationnelles*, du *Rôle du collectif* envers les *Inclinations motivationnelles* et du *Contexte cognitif-affectif*, et de la *Décentration de soi* qui a aussi contribué à la stabilisation des *Inclinations motivationnelles*, du *Contexte cognitif-affectif* et du *Contexte social et individuel* des personnes participantes.

De manière plus discrète, certaines observations nous semblent pour autant tout aussi pertinentes et importantes pour les conclusions que nous tirons dans le chapitre suivant. À titre d'exemple, le fait de *Parler devant les autres membres du groupe* a contribué à la stabilisation des *Antécédents situés* et du *Contexte cognitif-affectif* des personnes participantes, ce qui nous paraît également constituer une pertinence pour les tâches à réaliser en contexte d'apprentissage en L2.

Maintenant que les différentes interactions significatives ont été exposées entre nos variables catégorielles, le prochain et dernier chapitre de notre thèse vise à synthétiser les différents résultats présentés, en proposer une modélisation afin de mieux comprendre les retombées, et entamer une discussion à la lumière des recherches antérieures.

## CHAPITRE 5

### DISCUSSIONS

Le présent chapitre vise une discussion des résultats obtenus selon les trois objectifs spécifiques auxquels répond notre recherche exploratoire. D'abord, rappelons que cette étude avait pour objectif général *d'explorer l'interaction entre la pratique du jeu dramatique et la VDC de personnes apprenantes de L2, dans notre cas, d'adultes en francisation au Québec.*

De manière générale, les résultats obtenus sont en cohérence avec la grande majorité des études qui ont été menées sur la VDC en L2. Comme nous l'avons vu à la fin du chapitre 1 et dans le chapitre 2 de cette thèse, les études entreprises afin d'explorer et de mieux comprendre l'évolution de la VDC ont permis d'identifier des facteurs à la fois psychologiques et affectifs (2.2.4.2), biologiques (2.2.4.3) et en lien avec le contexte d'apprentissage de la L2 (2.2.4.4). Le récent tournant dynamique sur l'étude de la VDC a aussi permis de caractériser son évolution de manière plus précise et sur de courtes échelles de temps, au regard des différentes caractéristiques des systèmes dynamiques complexes (2.2.5). Toutefois, aucune étude ne s'était jusqu'alors penchée sur son caractère dynamique en lien avec l'implémentation de tâches de jeu dramatique en contexte d'apprentissage d'une L2. Ainsi, le présent chapitre est d'abord articulé selon les résultats liés aux objectifs spécifiques n°1 et n°2 visés par notre recherche (5.1). Ces résultats nous permettent de poursuivre les travaux entamés sur le caractère dynamique de la VDC, en mettant en lumière une description de ses fluctuations sur de courtes échelles de temps ainsi que des facteurs venant la soutenir ou l'inhiber au travers des mises en situation communicatives invoquées implicitement par le jeu dramatique. Ensuite, nous nous focalisons sur l'objectif spécifique n°3 qui nous permet, par la perspective différente adoptée sur notre objet d'étude, d'explorer les facteurs propres aux tâches de jeu dramatique qui ont pu contribuer à la stabilisation et à la perturbation de la VDC en L2 de nos personnes participantes (5.2). Les résultats obtenus nous permettent notamment de fournir des réponses quant aux préconisations nécessaires à la mise en œuvre d'ateliers de jeu dramatique en L2 pour rendre l'expérience d'apprentissage d'une L2 plus engageante et positive pour les personnes apprenantes. Plus précisément, les résultats de cette recherche poursuivent l'élan des recherches entreprises pour explorer le potentiel des tâches pédagogiques attrayantes et stimulantes, où les intérêts des personnes apprenantes de L2 sont pris en considération, une préoccupation pédagogique actuelle dans ce domaine de recherche en expansion (Mystkowska-Wiertelak et Pawlak, 2017; Zarrinabadi et Tanbakooei, 2016). Cela nous permet ensuite d'exposer les implications pédagogiques issues des résultats discutés au regard des recherches

antérieures (5.3), d'évoquer les potentielles limites de notre étude (5.4), ainsi que les directions futures envisagées en recherche (5.5).

### 5.1 Objectifs spécifiques n°1 et n° 2 : Exploration des fluctuations de la VDC et des facteurs sous-jacents

Dans cette partie, nous discutons des résultats obtenus en lien avec les objectifs spécifiques n°1 et n°2 de notre recherche, qui visaient à 1) décrire l'évolution des fluctuations de la VDC en L2 des personnes participantes à trois moments différents durant une série de 14 ateliers de jeu dramatique et 2) dégager et comprendre le sens attribué aux évaluations des fluctuations de leur VDC en L2.

Globalement, pour ce qui est de ces deux premiers objectifs de notre recherche, les résultats sont en cohérence avec ceux des études portant sur la VDC comme état dynamique dans le sens où les fluctuations autorapportées de la VDC en L2 durant la réalisation des tâches de jeu dramatique évoluent et s'autoorganisent selon les différentes propriétés liées aux systèmes dynamiques complexes (p. ex., MacIntyre et Legatto, 2011; MacIntyre et Gregersen, 2022; Nematizadeh, 2021). Ensuite, pour ce qui est des raisons sous-jacentes de ces fluctuations, les résultats de notre étude soutiennent la coexistence et l'interconnexion de systèmes et sous-systèmes liés à la VDC, dont ses antécédents situés et les inclinations motivationnelles font partie. En effet, les résultats de l'analyse qualitative soutiennent l'idée que les différentes composantes du modèle pyramidal sont interconnectées avec les fluctuations de la VDC et contribuent à leur évolution sur une courte échelle de temps. Pour ce qui est des aspects liés aux tâches de jeu dramatique, on retrouve par ailleurs une présence importante de facteurs propres à ces tâches dans le discours des personnes participantes lorsqu'elles ont explicité l'évolution des fluctuations de leur VDC en L2. Ainsi, pour discuter avec plus de précisions des résultats obtenus, nous présentons l'évolution des fluctuations obtenues et du sens dégagé de l'analyse qualitative au regard des propriétés explicitées dans le cadre théorique de cette thèse sur la perspective des systèmes dynamiques complexes adoptée : la non-linéarité de la VDC en L2 et son caractère idiosyncrasique (5.1.1), sa dynamique (5.1.2) et son interconnexion avec d'autres systèmes (5.1.3).

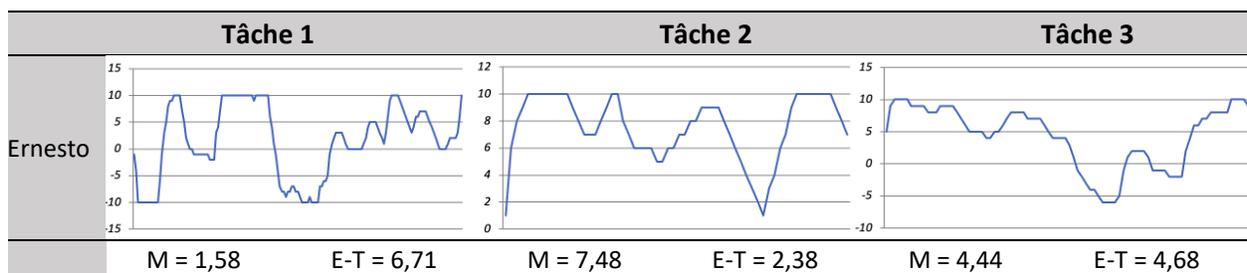
#### 5.1.1 Non-linéarité et idiosyncrasie

D'abord, les graphiques obtenus nous permettent de constater que la VDC en L2, telle qu'autorapportée, évolue de manière non-linéaire durant la réalisation des tâches et présente un caractère idiosyncrasique, soit unique à chaque personne participante. Pour rappel, la non-linéarité des systèmes dynamiques

complexes est due au fait qu'il n'existe pas de « relations de cause à effet automatiques et prévisibles qui régissent le comportement du système »<sup>105</sup> (Waninge *et al.*, 2014, p. 706), puisque chaque système peut entrer dans des périodes d'instabilité, voire de chaos, où chaque prédiction est difficile à vérifier (Larsen-Freeman, 2015). Cette instabilité peut d'ailleurs être systématique ou bien due au hasard (Verspoor *et al.*, 2008). Alors, l'autoévaluation de la VDC en L2 réalisée au fur et à mesure des tâches témoigne d'une non-linéarité de leur VDC dans la grande majorité des graphiques. Si l'on regarde certains indicateurs évocateurs de cette non-linéarité, comme la moyenne de l'intensité de la VDC autorapportée et l'écart-type des fluctuations servant à mesurer la dispersion de l'ensemble des scores de la VDC autour de sa moyenne, on peut constater que la VDC ne semble pas linéaire et diffère sensiblement d'une tâche à l'autre et d'une personne participante à l'autre. En effet, la méthode idiodynamique nous a permis de relever ces deux premiers indicateurs laissant déduire de nombreux changements sur une courte échelle de temps et de multiples variations indépendamment de la tâche de jeu dramatique effectuée, un phénomène qui est aussi observé par d'autres études sur la VDC en L2, comme celles de MacIntyre et Legatto (2011), de MacIntyre et Gregersen (2022) et de Nematizadeh et Wood (2019) qui ont également observé des évolutions non-linéaires et imprévisibles de la VDC en L2 de leurs personnes participantes pendant la réalisation de tâches communicatives en contexte d'apprentissage d'une L2.

Par exemple, si l'on regarde le cas de notre participant Ernesto dans le Tableau 37 ci-dessous, nous observons une non-linéarité de sa VDC en L2 qui se traduit par des moyennes de l'intensité de sa VDC en L2 qui diffèrent sensiblement pour chaque tâche, ainsi que des écarts-types indiquant également une forte dispersion des scores de la VDC avec des changements positifs et négatifs pour les tâches 1 et 3, ainsi que des fluctuations uniquement positives pour la tâche 2.

Tableau 37 - Synthèse de l'expérience d'Ernesto



<sup>105</sup> Notre traduction de « automatic and predictable cause-effect relations governing the system's behaviour ».

Selon la théorie des systèmes dynamiques complexes, considérant que ces derniers ne sont ni automatiques ni prédictibles (Waninge *et al.*, 2014), les systèmes dynamiques comme la VDC peuvent évoluer selon les caractéristiques de *l'effet papillon*, c'est-à-dire que de petits changements peuvent engendrer des conséquences disproportionnées et imprévisibles dans l'évolution dudit système (Larsen-Freeman, 2015). À titre d'illustration, nous retrouvons ces caractéristiques lorsqu'Ernesto explique que le fait de rechercher des idées en situation d'improvisation semble perturber significativement sa VDC en L2, augmenter son anxiété et bouleverser ainsi le contexte de réalisation de la tâche.

Dans ma tête, je ne savais pas quoi interpréter, quoi faire ou s'ils allaient me demander quelque chose en français, alors j'ai ressenti beaucoup de nervosité, beaucoup d'anxiété, oui, de l'anxiété plus que du stress. [Ernesto, Tâche 1, État répulsif 25]

Nos résultats mettent ainsi en lumière la non-linéarité de la VDC en L2 par de nombreux changements dont la nature peut bouleverser chaque personne apprenante de manière sensiblement différente.

Ceci étant dit, nous pourrions également nuancer ce premier constat en notant que chez certaines de nos personnes participantes, nous remarquons l'importance des traits de personnalité et des expériences passées qui contribuent aussi au façonnement de la VDC en L2 durant la réalisation des tâches, un constat qui soutient également la présence du caractère idiosyncrasique de la VDC en L2. En effet, ces facteurs plus distaux comme les traits de personnalité, différant sensiblement de ceux émanant sur le moment, peuvent exercer une forte influence et conditionner la manière avec laquelle la VDC évolue pendant la réalisation des tâches. Ce constat corrobore les résultats observés par Dewaele et Pavelescu (2021) où les expériences passées des personnes apprenantes, notamment avec la langue cible, leur personnalité, leur milieu social façonnaient significativement les fluctuations de la VDC, du plaisir et de l'anxiété langagière pendant la réalisation de tâches en L2. Pour ce qui est de notre étude, la participante Alma expliquait son retrait pendant la première tâche de jeu dramatique en explicitant qu'elle n'avait *aucune volonté de communiquer en permanence*, un trait stable qui a pu contribuer à l'autoévaluation plutôt stable et basse de sa VDC en L2 sur l'ensemble de la tâche 1. À l'inverse, notre participant Camilo explique la linéarité et l'autoévaluation particulièrement élevée de sa VDC en L2 tout au long des tâches de la façon suivante :

Oui, parce que le désir de communiquer est toujours là. Je suis en train d'apprendre, donc l'envie d'apprendre est toujours, toujours, toujours là. Je veux toujours m'exprimer en français. Nous apprenons et nous connaissons de plus en plus de mots, de phrases et donc il y a toujours le désir de communiquer en français. [Camilo, Tâche 3, État attracteur 43]

Ces exemples viennent donc illustrer que, même si un caractère non-linéaire de la VDC en L2 est effectivement observé chez la plupart de nos personnes participantes, des facteurs plus durables, influant sur du plus long terme et propres à chaque individu ont aussi façonné l'évolution de la VDC sur du court terme, indépendamment des perceptions individuelles et des difficultés linguistiques vécues sur le moment. Il en va de même avec des expériences vécues étant extérieures à la salle de classe qui peuvent aussi conditionner l'évolution à court terme des systèmes dynamiques complexes. Par exemple, le cas de Gloria démontre que la non-linéarité de sa VDC en L2 est façonnée par des événements extérieurs passés qui ne sont pas nécessairement en lien direct avec ce qui s'établit durant la tâche :

Mes enfants, mon fils a un problème de santé, ma fille aussi. Alors parfois, quand je cogite, quand je ne suis pas calme (...) j'ai ces situations qui vont me stresser un peu plus aujourd'hui, et je n'arrive pas à trouver les bons mots. Je suis à l'aise en classe, mais je n'arrive pas à m'exprimer, c'est comme si j'étais déjà stressée par autre chose. [*Gloria, Tâche 1, État attracteur 80*]

L'analyse qualitative des entrevues nous a donc permis de constater, à l'instar de Cao (2011) et Dewaele et Pavelescu (2021), que des événements significatifs dans la vie de nos personnes apprenantes – que ce soit des moments de succès, de doutes, d'échecs, de luttes à l'intérieur et à l'extérieur même de la classe – avaient momentanément altéré leur VDC en L2.

Pour conclure, l'objectif spécifique n°1 nous a donc permis d'obtenir des résultats indiquant une non-linéarité de la VDC en L2 durant la réalisation des tâches de jeu dramatique, un aspect que l'on retrouve dans 19 autoévaluations de la VDC en L2 sur 21 réalisées. Ces résultats illustrent que la VDC en L2 en contexte réel d'apprentissage fluctue d'une seconde à l'autre indépendamment de la tâche de jeu dramatique effectuée. Chacune de ces fluctuations indique par ailleurs un caractère idiosyncrasique dans le sens où chaque personne participante indique une moyenne de VDC en L2 et un écart-type différents pour chaque tâche de jeu dramatique réalisée. Enfin, nous avons souligné que ce caractère idiosyncrasique peut également être illustré à travers l'importance des expériences passées et du contexte vécu à l'extérieur de la salle de classe, des facteurs pouvant conditionner la VDC tout au long de la réalisation des tâches. À cet effet, ce constat nous permet de souligner, à l'instar d'Ushioda (2015), que certains facteurs internes à la personne apprenante – comme la motivation, l'autoperception de son discours en L2 – sont intrinsèquement liés à des facteurs externes, comme l'environnement d'apprentissage, la réalité vécue à l'extérieur de la classe. Dans une perspective dynamique, nos résultats rejoignent donc le constat selon

lequel ces facteurs interagissent conjointement et évoluent de manière idiosyncrasique, indépendamment de la tâche communicative effectuée comme celles initiées par le jeu dramatique.

### 5.1.2 Dynamicité

Le caractère dynamique se différencie de la non-linéarité dans le sens où nous caractérisons le développement d'une trajectoire en explorant maintenant l'intensité d'une variation sur une courte échelle de temps, un aspect intra-individuel puisqu'aucun individu ne se développe exactement de la même façon (Verspoor, 2015). En ce sens, et au-delà de la non-linéarité observée, les graphiques de la VDC en L2 révèlent un caractère particulièrement dynamique au sein des variations observées, un aspect qui corrobore les résultats exposés de certaines études sur la dynamicité de la VDC en L2 sur de courtes échelles de temps (p. ex., Dewaele et Pavelescu, 2021; MacIntyre et Gregersen, 2022; MacIntyre et Legatto, 2011; Nematizadeh, 2021; Nematizadeh et Wood, 2019). Néanmoins, notre étude apporte un éclairage différent de celles que nous venons de citer, dans le sens où nous avons trois temps de mesure à travers une série de 14 ateliers de jeu dramatique au cours des huit semaines de francisation, ce qui n'est pas le cas pour les études citées ci-dessus qui explorent la dynamicité de la VDC au regard d'un unique temps de mesure. De ce fait, nos résultats illustrent une forte dynamicité dans les variations de la VDC durant la réalisation des tâches, mais il nous semble aussi pertinent de remarquer que ces variations semblent se stabiliser progressivement au fur et à mesure des trois temps de mesure, et ce, chez l'ensemble de nos personnes participantes.

Mais d'abord, pour caractériser l'état dynamique de la VDC, nous pouvons nous baser sur deux autres indicateurs, soit le coefficient de variation ainsi que les apparences visuelles des graphiques. Dans un premier temps, si l'on compare les coefficients de variation des fluctuations entre eux, nos résultats indiquent une stabilisation progressive de la VDC en L2 au fur et à mesure que la session se déroule avec des coefficients qui diminuent progressivement d'une tâche à l'autre. L'analyse thématique du discours relève également que différents aspects ont pu contribuer à cette stabilisation, comme le développement et le renforcement de la compétence communicative en L2 pouvant créer un sentiment de confort progressif chez les personnes apprenantes en situation de communication, un constat qui rejoint ceux explicités par les études de Nematizadeh et Wood (2019) et de Pawlak *et al.* (2016). Cette observation peut également s'expliquer par le développement de la qualité des relations interpersonnelles et intergroupes, notamment en lien avec la médiatrice d'art dramatique et l'enseignante de francisation, ce qui corroborerait les résultats de MacIntyre et Wang (2021) et de Pawlak *et al.* (2016) qui observent qu'une

dynamique constructive de groupe et une attitude enthousiaste de la personne enseignante interagissent positivement avec les fluctuations de la VDC en L2.

Dans un second temps, lorsque l'on synthétise les constats liés aux apparences visuelles des graphiques des fluctuations obtenues, ce dernier critère nous permet d'observer de manière plus globale l'évolution de la dynamicité de la VDC de nos personnes participantes. En ce sens, la Figure 18 ci-dessous met en exergue l'évolution du nombre de graphiques attestant une instabilité ou une stabilité positive et négative des personnes participantes selon les tâches effectuées.

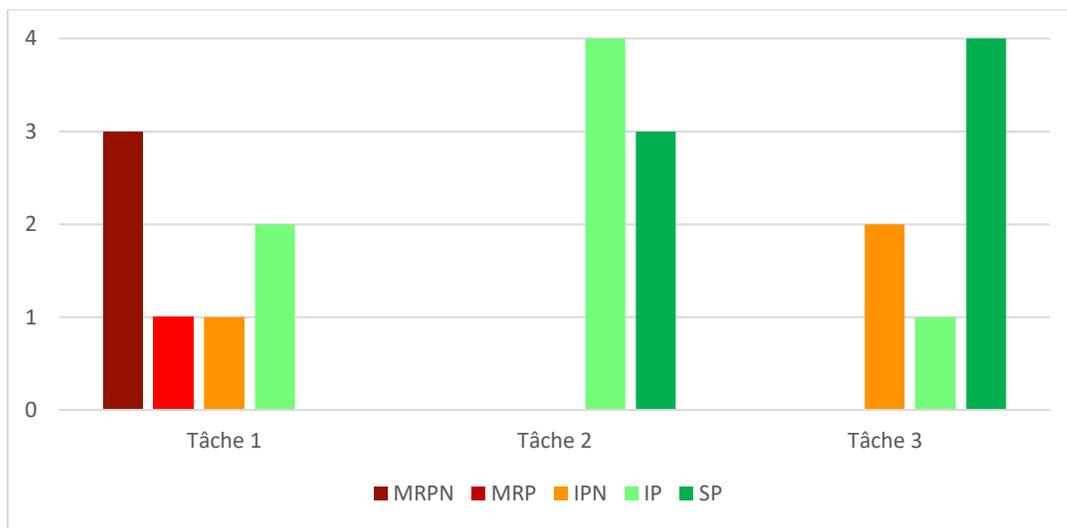


Figure 18 - Évolution de l'apparence visuelle des graphiques

La Figure 18 nous permet d'interpréter l'évolution de la caractérisation de l'apparence visuelle des 21 graphiques obtenus avec un nombre plus important de graphiques témoignant d'une forte instabilité de la VDC pour la tâche 1, caractérisée par la présence de fluctuations s'apparentant à des montagnes russes positives et négatives (MRPN), uniquement positives (MRP), instables positives et négatives (IPN et IP). À l'inverse, les graphiques de la tâche 2 soulignent une tendance à la stabilisation de la VDC avec la présence de graphiques uniquement positifs et instables pour un peu plus de la moitié d'entre eux (IP), sans aucun graphique s'apparentant à des montagnes russes. Enfin, pour la tâche 3, nous constatons que plus de la moitié des graphiques obtenus sont stables positifs (SP), une augmentation notable par rapport aux tâches précédentes, même si deux autres graphiques manifestent une variation de la VDC instable positive et négative. Selon notre interprétation, en plus des facteurs émotionnels, cognitifs et sociaux et de l'effet de la pratique du jeu dramatique sur autant d'ateliers implémentés durant une session, l'évolution de cette

stabilité peut également s'expliquer par le degré de difficulté de la tâche de jeu dramatique effectuée. En effet, les paramètres de réalisation des tâches différaient sensiblement, dans le sens où l'improvisation en grand groupe (tâche 1) et l'improvisation en petits groupes sans ressources linguistiques (tâche 3) suggèrent des degrés de difficultés plus élevés en ce qui a trait à la recherche active d'idées et aux conditions d'utilisation de la L2. La tâche 2, quant à elle, consistait à élaborer une première improvisation en binôme avec des ressources linguistiques disponibles au tableau ou sur une feuille, ce qui peut représenter un moindre degré de difficulté.

Nous pouvons donc énoncer, selon l'analyse des résultats obtenus, que le degré de difficulté de la tâche proposée aurait possiblement interagi avec l'évolution de la dynamique de la VDC de nos personnes participantes, bien que le renforcement de la compétence communicative en L2 grâce aux cours de français L2 reçus quotidiennement dans le cadre de la session de francisation et la pratique du jeu dramatique durant autant d'ateliers, puissent aussi probablement expliquer ce phénomène de stabilisation observée dans les graphiques. Plus précisément, des paramètres liés aux tâches de jeu dramatique comme le choix du sujet de conversation, la situation d'improvisation proposée, la possibilité de recourir à des ressources linguistiques, la modalité de réalisation en grand groupe, petits groupes ou en binômes, sont tout autant de facteurs liés aux tâches de jeu dramatique dans ce contexte, qui ont permis de proposer différents degrés de difficultés semblant interagir avec le caractère dynamique de la VDC en L2. Ce constat rejoint notamment l'étude de Pawlak *et al.* (2016) qui conclut également que les fluctuations de la VDC de leurs personnes participantes sont aussi plus dynamiques lorsque les paramètres des tâches communicatives proposées suggèrent des réalisations en grand groupe plutôt qu'en binômes et lorsque le sujet de conversation est moins lié à la réalité vécue par les personnes apprenantes.

### 5.1.3 Autoorganisation et interconnexion des systèmes et sous-systèmes

Bien que nous n'ayons pas pris de mesure de l'anxiété langagière ressentie et du sentiment de compétence en communication perçu durant la réalisation des tâches de jeu dramatique, l'analyse qualitative effectuée pour répondre à l'objectif spécifique n°2 nous permet de relever la coexistence et l'interconnexion de plusieurs systèmes et sous-systèmes en lien avec la VDC en L2. Ce point nous semble pertinent à relever, car selon la perspective des systèmes dynamiques complexes adoptée, ce sont précisément les interconnexions identifiées et leur influence mutuelle au fil du temps qui nous permettent de caractériser l'autoorganisation du système à l'étude, soit la manière avec laquelle la VDC en L2 se développe (de Bot, 2015).

Des résultats de l'analyse qualitative des facteurs interagissant avec la VDC en L2, effectuée au regard du modèle pyramidal de MacIntyre *et al.* (1998), révèlent que de nombreux facteurs psychoaffectifs, cognitifs et sociaux entrent dans une interaction dynamique avec leur VDC en L2, coexistent sur une même échelle de temps, ce qui caractérise précisément l'autoorganisation de chacun des systèmes explorés. Plus concrètement, ce constat peut s'établir par la forte occurrence d'états d'ambivalence vécus lorsque chaque personne était amenée à initier une communication en L2 dans le cadre des tâches de jeu dramatique. Parmi les résultats obtenus, nous observons que le choix d'initier ou non cette communication représente un acte de volonté façonné par différents éléments du modèle pyramidal devenant saillants dans l'instant vécu, ce qui génère ainsi le comportement en communication en L2. À titre d'illustration, la justification apportée par une participante pour expliquer sa baisse de la VDC en L2 nous semble particulièrement révélatrice de cet état d'ambivalence :

Je voulais vraiment communiquer ! Je me sens à l'aise parce qu'il y a une ambiance détendue, je ris, je suis à l'aise... tu vois ? Et j'aimerais parler, j'aimerais... parce que je comprends déjà, je comprends très bien mais je ne sais pas comment dire les mots, comment les prononcer...  
[Gloria, Tâche 1, État attracteur 80]

Bien que la volonté intrinsèque de communiquer de la participante puisse être élevée, des facteurs propres au sentiment de compétence en communication perçue, à la compétence communicative effective en L2, aux attitudes intergroupes dans l'environnement d'apprentissage, sont tout autant d'éléments exerçant des forces restrictives pouvant inhiber la VDC en L2. Cette observation fait ainsi écho aux travaux de MacIntyre (2007) et MacIntyre et Wang (2021) qui mettent en lumière la pertinence du modèle pyramidal afin de mieux comprendre les facteurs pouvant façonner la VDC en L2, ainsi qu'à l'étude de MacIntyre et Gregersen (2022) qui souligne également la coexistence d'émotions positives et négatives jouant un rôle prépondérant dans la formation des schémas de fluctuations de la VDC en L2.

Pour aller plus loin sur ce point, rappelons que l'analyse thématique des 21 entretiens a relevé 298 références liées aux fluctuations de la VDC en L2 parmi les trois tâches et chez l'ensemble des personnes participantes, dont 192 sont liées à une augmentation et 106 sont liées à une baisse de la VDC en L2. Après les avoir codées en lien avec les dix facteurs identifiés dans le modèle pyramidal de MacIntyre *et al.* (1998), nous constatons au total que, parmi les 298 références liées aux fluctuations de la VDC en L2, 194 sont aussi liées aux *Antécédents situés* de la VDC en L2 (Couche III de la pyramide), 141 aux *Inclinations motivationnelles* (Couche IV), 58 au *Contexte cognitif-affectif* (Couche V) et 27 au *Contexte social et individuel* (Couche VI). Cela nous permet de constater au regard des 21 entretiens effectués, et à l'instar

de MacIntyre et Wang (2021), que les facteurs proximaux et distaux, à la fois psychologiques et liés au contexte, exercent une interaction similaire sur l'intention de communiquer en L2 que celle explicitée par MacIntyre *et al.* (1998). En d'autres termes, plus le facteur s'éloigne de la VDC en L2 (Couche II du modèle pyramidal), moins il semble y avoir de répercussions dans l'évolution dynamique de la VDC durant les tâches. Bien que ce constat puisse être nuancé par le rôle des expériences passées et de la personnalité comme nous l'avons explicité dans la partie précédente, nous observons la tendance selon laquelle les antécédents situés, dont le sentiment de compétence en communication perçu à un moment donné et l'anxiété langagière font partie, et les inclinations motivationnelles regroupent un ensemble de facteurs particulièrement influents dans la prédiction et l'autoorganisation de la VDC en L2 au regard de leur fréquence dans les facteurs interagissant avec la VDC. Pour ce qui est des prédicteurs les plus forts de la VDC en L2, ces observations sont en cohérence avec les résultats observés sur la relation entre la VDC et l'anxiété langagière (p. ex., Baker et MacIntyre, 2000; MacIntyre *et al.*, 1999; MacIntyre et Legatto, 2011) et sur la VDC et le sentiment de compétence en communication perçu (p. ex., MacIntyre et Charos, 1996).

Dans une perspective dynamique, bien que nous n'ayons pas pris de mesure dynamique des émotions positives et négatives vécues durant les tâches, nos résultats qualitatifs nous permettent toutefois de souligner l'autoorganisation de la VDC en L2 en temps réel peut être caractérisée par une interaction fluide et dynamique avec d'autres aspects, telles que les inclinations motivationnelles. Prenons l'exemple de notre participant Luis explicitant sa forte VDC lors de la réalisation de la tâche 3 :

Je dirais que la réaction du public à ce moment-là, la réaction de tout le monde à ce que nous avons déjà planifié et qui était vraiment agréable pour tout le monde, génère des émotions positives pour moi, comme chaque fois qu'il y a une atmosphère positive, je me sens positif, si l'atmosphère est négative, je me sens négatif. [*Luis, Tâche 3, État attracteur 99*]

Cette citation nous semble ici révélatrice de la force des inclinations émotionnelles, motivationnelles, sous-système dynamique de la VDC en L2. En effet, les motivations interpersonnelles et intergroupes ressenties par le participant paraissent particulièrement dépendantes des réactions d'autrui durant la réalisation des tâches de jeu dramatique. En ce sens, la motivation semble fluctuer durant la tâche et être conditionnée par les réactions et soutiens apportés par l'auditoire. Nos résultats issus de l'analyse qualitative nous permettent ainsi d'observer l'interaction de la VDC avec les inclinations motivationnelles dont les composantes ont aussi été identifiées comme dynamiques en situation de réalisation de tâches communicatives (MacIntyre et Serroul, 2015). Cet exemple nous permet donc de souligner la coexistence et l'interconnexion de sous-systèmes en interaction avec la VDC en L2 pendant la réalisation des tâches,

un constat aussi observé dans les études de Dewaele et Pavelescu (2021) et MacIntyre et Gregersen (2022) où l'anxiété langagière, le plaisir et la VDC en L2 se sont également révélés être des systèmes interconnectés qui coexistent et évoluent de manière différente selon la tâche réalisée.

Pour ce qui est des aspects liés aux tâches de jeu dramatique, dans un souci de synthèse et de clarté, une discussion approfondie de l'interaction des aspects des tâches avec la VDC sera apportée dans la prochaine partie de ce chapitre en répondant à l'objectif spécifique n°3. Néanmoins, nous pouvons élaborer une observation globale des résultats issus de l'analyse thématique effectuée afin de poursuivre la discussion liée à l'objectif spécifique n°2 de notre recherche. Selon la codification des discours effectuée afin de dégager le sens des fluctuations de la VDC, parmi les 298 références liées à ces dites fluctuations, 219 d'entre elles ont été associées aux paramètres propres aux tâches de jeu dramatique effectuées. Cela nous laisse d'ores et déjà entrevoir l'importance du rôle des tâches pédagogiques dans l'instauration d'un contexte d'utilisation de la L2 qui façonne et contribue au conditionnement des systèmes dynamiques complexes comme la VDC en L2.

Différents constats généraux peuvent être émis à cet égard. D'abord, au regard du nombre de références qualitatives obtenues et de la codification effectuée, nous observons que l'ensemble des aspects liés aux tâches semble davantage soutenir ( $n = 153$ ) qu'inhiber ( $n = 66$ ) la VDC en L2 de nos personnes participantes. De manière globale, les tâches de jeu dramatique ont donc permis l'instauration d'un contexte d'apprentissage et d'utilisation de la L2 propice au soutien de la VDC en L2. Ensuite, au regard de la fréquence de chaque aspect répertorié dans l'ensemble des entrevues, nous observons que certains d'entre eux reviennent plus que d'autres dans leur contribution à l'évolution de la VDC en L2. C'est le cas notamment de *l'affect comme matériau de travail* ( $n = 78$ ), de *le développement du plaisir et de la motivation* ( $n = 73$ ), de *l'instauration d'un espace de jeu* ( $n = 35$ ) et de *le rôle du collectif* ( $n = 35$ ). À titre d'exemple, la VDC en L2 semble avoir été façonnée par l'instauration d'un espace de jeu sécuritaire qui a contribué au soutien de la VDC de notre participant Camilo. Ce dernier explicite sa forte VDC en L2 en raison de la création d'un espace de jeu où les erreurs en L2 sont acceptées, valorisées et perçues telles des marques d'engagement et de progression.

Parce qu'ils ne notaient pas les erreurs, c'est-à-dire qu'ils ne vous discriminaient pas, « vous avez fait telle ou telle erreur », mais plutôt, si vous dites quelque chose de faux, vous cherchez un moyen de vous corriger, ou parfois vous faites une erreur dans une phrase, d'une lettre. C'était quelque chose de féminin, j'ai dit « mon », par exemple, je faisais soudain référence à mon téléphone, qui est masculin, et je peux dire « ma teléfono ». Et soudain, il n'y a plus de

« oh, tu l'as mal dit » mais plutôt « allez, bravo ». En d'autres mots, on célèbre plus la volonté, c'est plus important le désir de communiquer, l'effort que tu produis, que les erreurs que tu fais. On remarque plus qu'on te valorise, on valorise les phrases, on valorise plus le désir de communiquer et pas l'erreur que tu as commise. [*Camilo, Tâche 2, État attracteur 42*]

L'espace de jeu sécuritaire instauré par les ateliers de jeu dramatique semble donc avoir contribué à la valorisation du travail effectué par les personnes apprenantes, ce qui aurait permis indirectement de stimuler et stabiliser leur VDC en L2. Ce constat lié aux effets de l'espace de jeu en contexte d'apprentissage des L2 sur le plan affectif est partagé par différentes études où celui-ci est établi afin d'instaurer un climat de confiance et de valorisation des productions en L2 (p. ex., Armand *et al.*, 2013; Clerc, 2013; Piazzoli, 2011; Sağlamel et Kayaoğlu, 2013). À titre de second exemple, le caractère ludique initié par la pratique du jeu dramatique a engagé un développement important du plaisir et de la motivation puisque nous retrouvons une fréquence importante de cet aspect dans l'analyse qualitative des discours, comme le souligne une participante :

Parce que l'on gère le jeu, on n'est pas juste assis, il ne s'agit pas juste d'écrire, lire, écrire, et rien d'autre. C'est vraiment un jeu. Aussi, nous simulons des situations de la vie réelle. [*Gloria, Tâche 3, État attracteur 86*]

En effet, la tension dramatique, les situations ludiques à interpréter ou improviser étant elles-mêmes issues de leur propre réalité et de leurs expériences vécues, et la liberté de décider de la tournure de l'improvisation à effectuer durant la tâche, sont autant de raisons contribuant au développement du plaisir et de la motivation. Les personnes apprenantes deviennent les principaux acteurs et actrices des histoires qui se jouent en temps réel, ce qui a permis de soutenir leur autonomie et leur motivation durant la réalisation des tâches. En ce sens, des études témoignent d'un meilleur engagement et d'une motivation accrue des personnes apprenantes de L2 en raison du caractère ludique et de la tension dramatique issue de ces tâches (Clerc, 2013; Sağlamel et Kayaoğlu, 2013). Il nous semble donc pertinent de noter que les résultats de notre analyse qualitative nous permettent d'ajouter que la VDC peut s'autoorganiser selon les aspects propres aux tâches de jeu dramatique.

Comme nous l'avons amorcé précédemment, bien que de nombreux aspects du jeu dramatique soient ressortis de l'analyse qualitative des raisons sous-jacentes des fluctuations de la VDC en L2, la prochaine partie vise à détailler la discussion de l'interaction entre chacun d'entre eux et les différentes couches du modèle pyramidal. Cette discussion nous permet de tirer des conclusions et implications pédagogiques plus précises en fonction de la perspective adoptée autour des états répulsifs et stimulateurs de la VDC en

L2. Ceci étant dit, nous pouvons toutefois conclure, au regard du nombre de références qualitatives liées à la fois aux fluctuations de la VDC en L2 et aux aspects du jeu dramatique dans le discours de nos personnes participantes, que même s'il s'agissait d'explorer la VDC en temps réel durant l'accomplissement d'une tâche de jeu dramatique, l'analyse des résultats identifie à quel point les aspects propres aux tâches pédagogiques proposées peuvent façonner la VDC en L2 en la stimulant ou en l'inhibant, mais aussi en interagissant avec certains de ses sous-systèmes interconnectés, comme l'anxiété langagière, les inclinations motivationnelles, la dynamique intergroupe ou encore le sentiment de compétence en communication perçue. En ce sens, nous pouvons donc percevoir le rôle des tâches pédagogiques tel un moyen de façonner l'ensemble des facteurs du modèle pyramidal. Il convient donc à présent, dans la prochaine partie de ce chapitre, de discuter avec plus de précisions de la manière avec laquelle chacun de ces aspects peut façonner la VDC en L2.

## 5.2 Objectif spécifique n°3 : Exploration des interactions entre la VDC et les aspects du jeu dramatique

Dans cette partie, nous discutons des résultats obtenus en lien avec l'objectif spécifique n°3 de notre recherche, qui visait à examiner et documenter les interactions possibles entre les fluctuations de la VDC en L2 de nos personnes participantes et les aspects propres à la pratique du jeu dramatique.

Rappelons que pour répondre à cet objectif, nous avons exploré l'interaction entre la VDC et la pratique du jeu dramatique au regard de l'ensemble des états attracteurs évoquant une stabilité de la VDC en L2, et des états répulsifs démontrant un changement stimulateur ou inhibiteur significatif de la VDC, chez l'ensemble des personnes participantes ( $N = 7$ ) et pour l'ensemble des tâches analysées ( $N = 21$ ). Cet angle pris sur notre objet d'étude s'appuie notamment sur les recommandations méthodologiques de MacIntyre et Ducker (2022) qui préconisent l'exploration des états attracteurs et répulsifs afin de comprendre l'évolution de la VDC selon la nature de ses fluctuations, et sur l'étude de Nematizadeh (2021) qui explore les fluctuations de la VDC en L2 de personnes apprenantes d'origine iranienne et de leur aisance en L2 en analysant également la présence d'états attracteurs et répulsifs émergeant de l'analyse des graphiques effectuée.

Pour explorer cette interaction, les analyses de tableaux croisés effectuées entre les diverses variables binaires ainsi que les tests  $\chi^2$  et de Fisher réalisés ont permis d'identifier de nombreuses interactions significatives en déterminant la fréquence d'apparition des aspects du jeu dramatique au sein des couches du modèle pyramidal de la VDC. La présente partie vise donc à mettre en lumière et discuter de la manière

avec laquelle les différents aspects du jeu dramatique ont pu inhiber et stimuler significativement la VDC (5.2.1), ou bien la stabiliser (5.2.2).

### 5.2.1 États répulsifs de la VDC en L2

Pour ce qui est des états répulsifs de la VDC en L2 répertoriés, évoquant ainsi des changements significatifs positifs ou négatifs des fluctuations, nos résultats indiquent que différents aspects ont contribué significativement à l'instabilité de la VDC de nos personnes participantes pendant la réalisation des tâches de jeu dramatique. Mais pour ce faire, approfondissons les résultats obtenus en nous intéressant à la nature de la répulsion engagée. Les deux parties ci-dessous présentent ainsi un résumé et une discussion des résultats concernant les états répulsifs inhibiteurs (5.2.1.1) et stimulateurs de la VDC en L2 (5.2.1.2).

#### 5.2.1.1 États répulsifs inhibiteurs

Pour ce qui est des états répulsifs inhibiteurs de la VDC en L2 répertoriés, évoquant ainsi des baisses significatives de la VDC en L2, nos résultats indiquent que le rôle du collectif inhérent aux tâches de jeu dramatique n'a en aucun cas contribué à l'inhibition des facteurs liés au contexte social et individuel des personnes participantes, et que les interventions de la médiatrice durant la réalisation des trois tâches de jeu dramatique ont significativement contribué à l'instabilité de leurs inclinations motivationnelles et de leur contexte cognitif-affectif. Ces constats sont modélisés dans la Figure 19 ci-dessous.

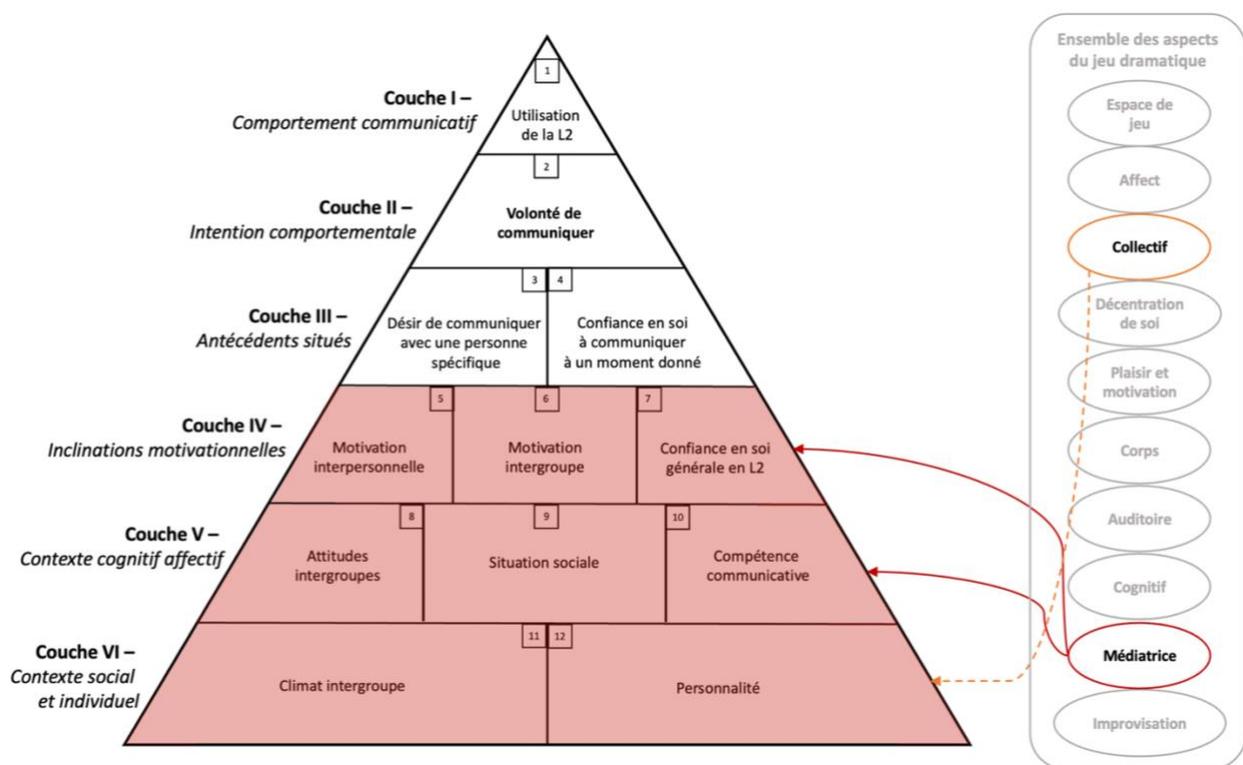


Figure 19 - Modélisation des résultats obtenus pour les états répulsifs inhibiteurs de la VDC en L2

**Rôle du collectif.** Les résultats obtenus nous permettent donc d'établir un premier constat : la nature collective des tâches de jeu dramatique n'aurait, chez aucune de nos personnes participantes, inhibé significativement les facteurs liés au contexte social et individuel, soit le climat intergroupe et la personnalité. Ce point semble apporter une pertinence à la pratique du jeu dramatique dans le sens où, bien que la VDC en L2 soit en partie façonnée par les traits de personnalité, le caractère collaboratif et collectif des tâches de jeu dramatique n'a pas inhibé les traits de personnalité de nos personnes participantes et le climat entre les différents groupes au sein de la classe. Ce premier résultat pourrait s'expliquer par l'idée selon laquelle ces facteurs sont d'abord stables et n'ont donc pas tendance à fluctuer selon le moment, comme le remarquent des études récentes et passées sur la VDC en L2 (Dewaele et Pavelescu, 2021; MacIntyre, 1994; MacIntyre *et al.*, 1998; MacIntyre et Wang, 2021). Aussi, ce résultat nous permet de constater la pertinence des activités collaboratives pour assurer une VDC en L2, un résultat qui corrobore ceux identifiés par MacIntyre et Wang (2021) et Pawlak *et al.* (2016) qui observent que la dynamique de groupe est un aspect essentiel pour préserver une bonne VDC en L2. Enfin, ce résultat rejoint également ceux obtenus par des études implémentant des ateliers de jeu dramatique en L2 en contexte de migration (p. ex., Armand *et al.*, 2013; Bundy, 2003; Clerc, 2013) où le caractère collaboratif crée un besoin spécifique de faire confiance au processus de groupe, aux réponses physiques et

émotionnelles, ce qui permet l'instauration d'un climat de confiance, d'écoute et de respect entre les différents membres.

*Interventions de la médiatrice.* Dans un autre ordre d'idées, nos résultats indiquent que les interventions de la médiatrice auraient contribué à la baisse significative de la VDC en L2 de nos personnes participantes, notamment en l'inhibant par le biais de leurs inclinations motivationnelles ainsi que de leur contexte cognitif-affectif. Pour rappel, lors de l'analyse des états répulsifs, stimulateurs et inhibiteurs regroupés, les interventions de la médiatrice interagissaient significativement avec les mêmes couches de la pyramide, ce qui laisse entrevoir que ces interventions auraient aussi pu, à certains moments, stimuler la VDC en L2 de nos personnes participantes. Ce résultat nous semble intéressant puisqu'il met en lumière le rôle essentiel que joue la personne guide et accompagnatrice des personnes apprenantes sur l'évolution et l'instabilité de leur VDC en L2. Ce constat est largement documenté par de nombreuses études qui remarquent que les interventions de la personne enseignante peuvent sensiblement exercer une influence significative sur la VDC en L2 (p. ex., Cao, 2011; Kang, 2005; Peng, 2014; Wen et Clément, 2003). À titre d'exemple, notre résultat corrobore ceux de Zarrinabadi (2014) qui observe que le temps d'attente de réponse de la personne enseignante, la rétroaction corrective et sa nature positive ou négative ainsi que le sujet de discussion choisi sont tout autant de facteurs pouvant sensiblement perturber la VDC en L2. Cela nous permet de comprendre à quel point les interventions de la médiatrice ont pu venir inhiber des facteurs comme la confiance en soi en L2, les motivations interpersonnelles et intergroupes, les attitudes intergroupes, la situation sociale durant les tâches ainsi que la compétence communicative en L2. À titre d'illustration, l'explication de notre participante Gloria sur la baisse de sa VDC en L2 semble éclairante dans le sens où la rétroaction corrective fournie peut significativement inhiber la confiance en L2 et la compétence communicative en L2 :

Parce que la médiatrice est venue me voir pour me corriger ou me dire que j'avais dû faire une erreur, que je l'avais mal dit ou mal prononcé. [*Gloria, Tâche 2, État répulsif 82*]

Ceci étant dit, il convient à présent d'entamer une discussion autour des résultats obtenus pour les états répulsifs stimulateurs de la VDC.

#### 5.2.1.2 États répulsifs stimulateurs

Pour ce qui est des états répulsifs stimulateurs de la VDC en L2 répertoriés, évoquant ainsi des augmentations significatives de la VDC en L2 des personnes participantes, nos résultats indiquent

qu'aucun aspect spécifique du jeu dramatique n'aurait stimulé significativement leur VDC en L2. En revanche, lorsque l'on regroupe l'ensemble des aspects du jeu dramatique, l'analyse des tableaux croisés effectuée indique une interaction significative avec les antécédents situés de la VDC. Ce constat est modélisé dans la Figure 20 ci-dessous.

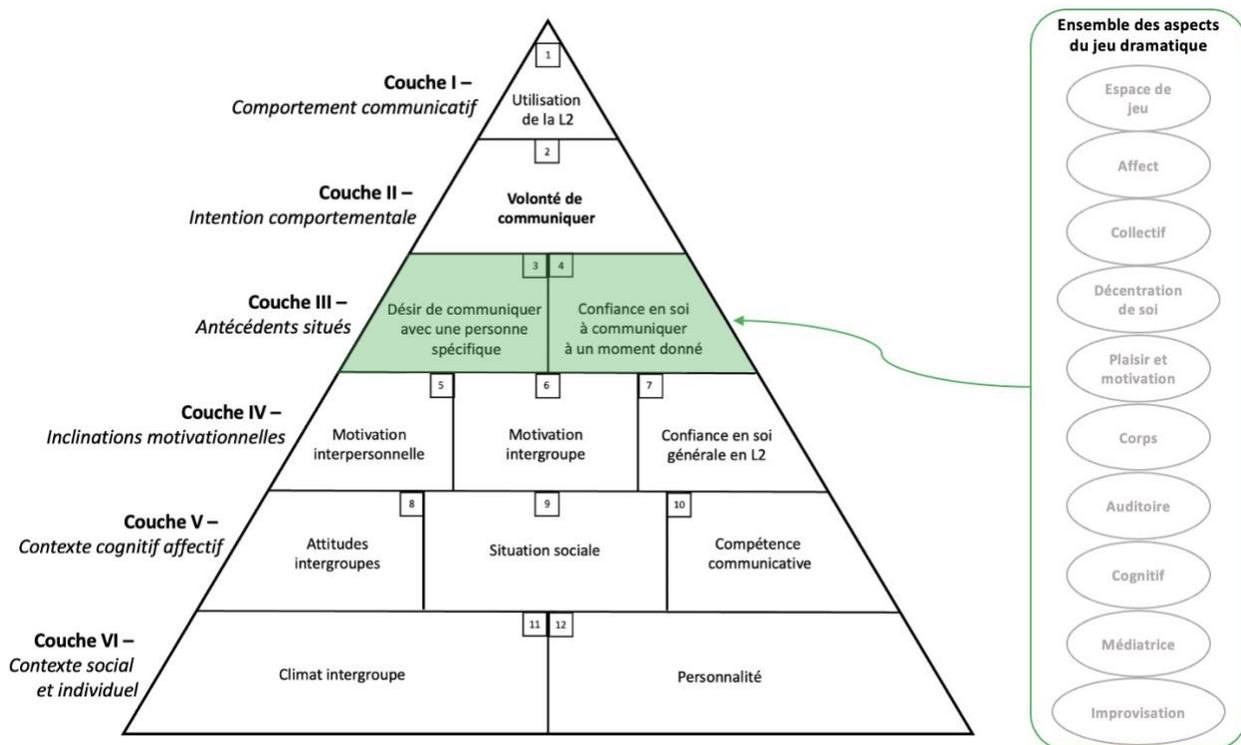


Figure 20 - Modélisation des résultats obtenus pour les états répulsifs stimulateurs de la VDC en L2

*Ensemble des aspects du jeu dramatique.* Ce résultat nous indique que l'ensemble des aspects du jeu dramatique aurait stimulé significativement la VDC en L2 en interagissant directement avec les antécédents situés, dont le désir de communiquer avec une personne spécifique et la confiance en soi à un moment donné en L2 dont l'anxiété langagière et le sentiment de compétence en communication perçu font partie. Ce résultat est particulièrement cohérent au regard de différentes études antérieures. D'abord, en explorant l'ensemble des facteurs psychoaffectifs en interaction avec la pratique du jeu dramatique auprès de personnes adultes immigrantes en Espagne, Flores (2022) identifie que la pratique du jeu dramatique a engagé une augmentation significative du sentiment de compétence en communication perçu ainsi qu'une réduction significative de l'anxiété langagière à l'extérieur de la classe. Bien que les outils de cette étude aient mesuré ces facteurs psychoaffectifs à l'aide de questionnaires quantitatifs considérant ces facteurs tels des traits et non comme états dynamiques, notre étude confirme qu'en

contexte de pratique du jeu dramatique, l'état dynamique de la VDC en L2 peut être significativement stimulé par le biais de ses antécédents situés. Par ailleurs, relevons également que ce résultat corrobore ceux exposés par Galante (2018) qui observe une réduction de l'anxiété langagière, après avoir réalisé une session d'apprentissage de l'anglais L2 de quatre mois basée sur la pratique du jeu dramatique. Bien que cette réduction ne soit pas uniquement due à l'implémentation des ateliers, la chercheuse souligne un accroissement du niveau de confort des personnes apprenantes lorsqu'il s'agit de produire en L2, en particulier chez celles qui se sont déclarées timides. Cette considération nous porte ainsi à interpréter que nos personnes participantes de niveaux débutant et intermédiaire, n'étant pas encore confortables avec l'utilisation de la L2 considérant le système linguistique instable qu'elle constitue, auraient possiblement pu bénéficier des ateliers de jeu dramatique en se sentant plus à l'aise de produire à l'oral en L2 dans ce contexte grâce, par exemple, à une réduction de la peur de l'échec et de la réticence à participer, comme le soulignent Galante (2018) et Sağlamel et Kayaoğlu (2013) dans leurs études respectives.

### 5.2.2 États attracteurs de la VDC en L2

À présent, pour ce qui est des états attracteurs de la VDC en L2 répertoriés, évoquant ainsi des moments de stabilité de la VDC en L2 des personnes participantes, nos résultats indiquent un grand nombre d'interactions significatives entre les aspects du jeu dramatique et différentes couches du modèle pyramidal. Ce constat nous permet de comprendre qu'au-delà de la stimulation et de l'inhibition de la VDC en L2 que nous venons d'évoquer, les tâches de jeu dramatique effectuées ont principalement permis une stabilisation de la VDC en L2 des personnes participantes. Ce premier résultat constitue un des apports majeurs de cette recherche exploratoire, dans le sens où les études nomothétiques ayant exploré la pratique du jeu dramatique en interaction avec différents facteurs psychoaffectifs observent des résultats uniquement à travers l'exploration de relations de cause à effet de facteurs individuels et contextuels dans l'inhibition et la stimulation de la VDC en L2 (p. ex., Atas, 2015; Flores, 2022; Galante, 2018; Sağlamel et Kayaoğlu, 2013). En ce sens, grâce à la perspective des systèmes dynamiques complexes adoptée, notre étude permet d'apporter un nouvel éclairage, soit la force stabilisatrice de certaines tâches pédagogiques sur la VDC en L2, comme le jeu dramatique. L'ensemble des interactions identifiées par l'analyse des tableaux croisés est modélisé dans la Figure 21 ci-dessous. Dans un souci de synthèse et de clarté, nous discutons des résultats obtenus au regard des quatre couches du modèle pyramidal.

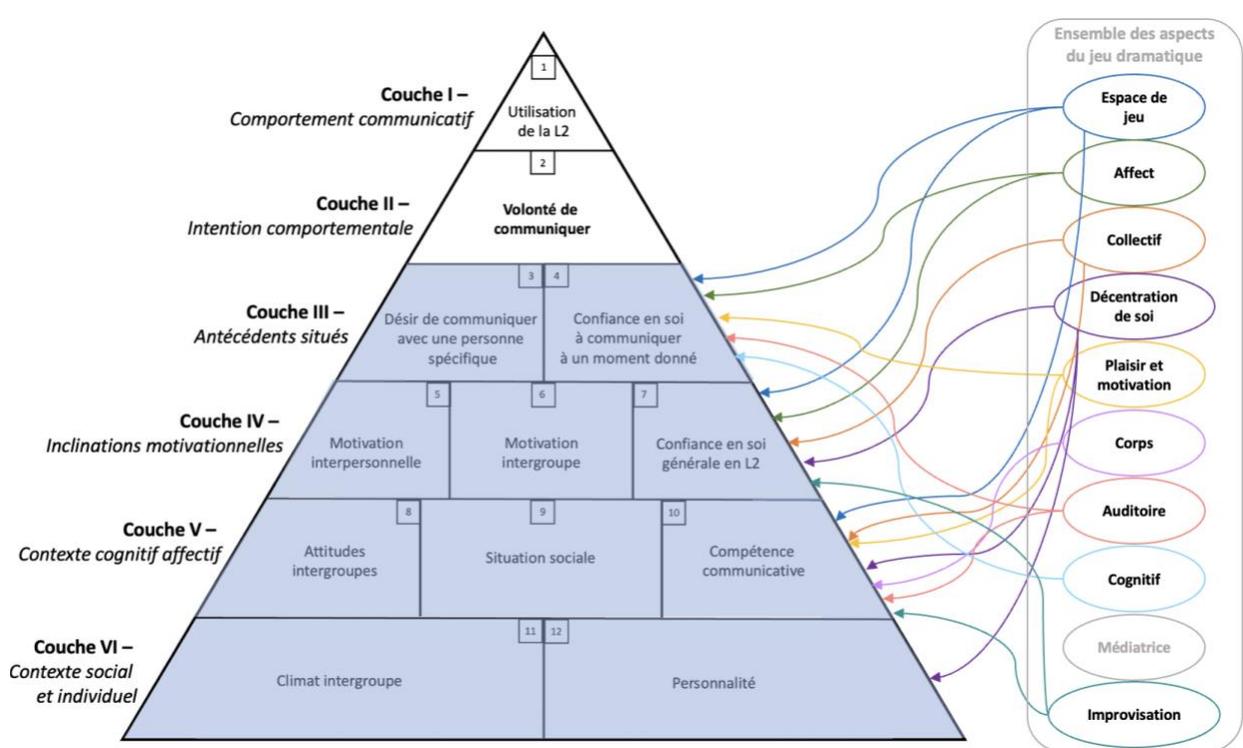


Figure 21 - Modélisation des résultats obtenus pour les états attracteurs de la VDC en L2

### 5.2.2.1 Antécédents situés de la VDC en L2

Les résultats obtenus indiquent que l'espace de jeu, l'affect comme matériau de travail, le développement du plaisir et de la motivation, le fait de parler devant les autres membres du groupe et le travail cognitif généré par la tâche sont les aspects inhérents à la pratique du jeu dramatique qui ont pu en partie contribuer à la stabilisation de la VDC en L2, par le biais de ses antécédents situés. Différentes raisons peuvent soutenir ces résultats.

D'abord, le discours de nos personnes participantes révèle que la considération de l'affect comme un matériau de travail et l'instauration d'un espace de jeu où la prise de risques est encouragée et les erreurs considérées comme constructives pour l'apprentissage, leur auraient permis de dépasser leur peur initiale de produire en L2 devant les autres membres du groupe et d'augmenter leur confiance en elles notamment à l'oral. Bien que le désir de communiquer avec une personne spécifique à un moment donné, l'anxiété langagière et le sentiment de compétence en communication perçu constituent des facteurs psychoaffectifs pouvant sensiblement fluctuer au sein de l'espace de jeu, il nous semble que plus ce dernier est perçu comme sécuritaire, plus les personnes apprenantes paraissent accepter la prise de

risques en L2, ce qui engagerait une stabilisation des antécédents situés de la VDC en L2. Cela constitue une valeur ajoutée lorsque l'on considère que des variations émotionnelles fortes peuvent déstabiliser les personnes apprenantes sur le moment et impacter la qualité de la production orale en L2, notamment pour celles présentant de plus faibles contrôles attentionnels (Zuniga et Simard, 2022). En ce sens, une stabilisation des antécédents situés est une marque de développement des sous-systèmes dynamiques de la VDC en L2, qui permet ainsi aux personnes apprenantes de focaliser leur attention sur les défis propres à la communication en L2. Ces résultats liés à la peur initiale dépassée et au soutien des prédicteurs psychoaffectifs de la VDC corroborent ceux observés par de nombreuses études (Atas, 2015; Bernard, 2010; Clerc, 2013; Flores, 2022; Galante, 2018; Laurens, 2013; Piazzoli, 2011; Trantoul et Freadman, 2013). À titre d'exemple, Laurens (2013) et Piazzoli (2011) soulignent que l'instauration d'un espace de jeu sécuritaire suscite une augmentation de la confiance en soi pour communiquer en L2 ainsi qu'un développement de l'autonomie à l'intérieur de cet espace de travail. En effet, par un accroissement de la disponibilité cognitive et affective des personnes participantes, cet espace de jeu peut devenir de plus en plus exigeant au regard de la diversité des rôles à incarner et de l'engagement nécessaire pour s'investir dans diverses situations communicatives en L2. Cette observation constitue, selon notre interprétation, une spirale ascendante pertinente pour le développement des apprentissages : plus l'espace de jeu et de communication créé est sécuritaire pour les personnes apprenantes, plus les défis liés aux émotions vécues en contexte d'utilisation de la L2 diminuent, plus il est possible d'obtenir un espace cognitif et affectif disponible pour s'engager vers de nouveaux défis de communication avec la L2 et développer ainsi de nouvelles compétences et connaissances en L2.

En outre, nous observons également que le travail cognitif généré par la tâche et le développement du plaisir et de la motivation sont des aspects qui auraient contribué aussi à la stabilisation des antécédents situés de la VDC en L2 de nos personnes participantes. En effet, les improvisations en temps réel engagent un travail cognitif exigeant qui peut constituer un véritable défi pour les personnes apprenantes, considérant que la L2 est un outil pour transmettre le sens souhaité dans l'improvisation en temps réel. Selon notre interprétation, ce défi cognitif peut engager un certain nombre d'émotions, plutôt négatives au départ face aux défis proposés, mais peuvent également conduire vers un développement du plaisir et de la motivation si l'on considère l'espace de jeu tel un espace d'exploration, de tâtonnements, d'essais de réalisation des défis proposés et de validation des hypothèses préalablement conceptualisées en L2 par chaque personne apprenante. Ce processus lié au travail cognitif et au développement du plaisir et de la motivation nous semble contribuer au phénomène de stabilisation des antécédents situés de la VDC que

nos résultats soutiennent. D'ailleurs, les résultats de Flores (2022) corroborent ce que nous venons d'explicitier. La chercheuse souligne à cet effet que le cadre contextuel des tâches de jeu dramatique instaure une situation fictive de communication dans laquelle les personnes apprenantes sont amenées à suggérer des pistes de solution qui soient à la fois créatives, mais aussi efficaces sur le plan de la communication. Ces défis, s'ils s'ancrent dans la zone proximale de développement, seraient perçus comme atteignables par les personnes participantes et moins perturbants sur les plans cognitif et affectif, ce qui pourrait engendrer un développement de leur plaisir et de leur motivation pour communiquer en L2. En d'autres termes, la stabilisation des antécédents situés pourrait se traduire par une perception des défis qui susciterait du plaisir face à la possibilité de les relever plutôt que de l'anxiété langagière pouvant être ressentie face à un défi perçu comme inatteignable.

#### 5.2.2.2 Inclinations motivationnelles

Les résultats obtenus suggèrent que l'espace de jeu, le rôle du collectif, la décentration de soi et l'improvisation générée par la tâche sont les aspects inhérents à la pratique du jeu dramatique qui ont pu en partie contribuer à la stabilisation de la VDC en L2, par le biais de leurs inclinations motivationnelles.

D'abord, ces résultats évoquent l'apport du caractère collectif des tâches de jeu dramatique dans les motivations interpersonnelles et intergroupes, dans le sens où l'interaction suscitée par les tâches d'improvisation impose une organisation collective autour d'une résolution de problèmes, un constat également souligné par les études d'Araki et Raphael (2018), Clerc (2013) et Trantoul et Freadman (2013). Cela implique un besoin des personnes apprenantes à coconstruire le sens, ce qui contribue au développement de l'écoute et du partage de leurs réalités et expériences vécues. Par ailleurs, sur le plan de l'improvisation, les tâches communicatives proposées constituent des situations de communication spontanées et authentiques, ce qui permet également de s'ancrent holistiquement – soit sur le plan cognitif et affectif – dans une situation communicative qui se vit en temps réel. Selon notre interprétation, les tâches de jeu dramatique créent une immersion dans un contexte fictif de pratique de la L2 où la communication peut finalement être ancrée dans le paradigme énonciatif de l'apprentissage, soit *d'apprendre en action* (Varela, 1988; Varela *et al.*, 1993). Cela permet à la fois une meilleure compréhension de la situation en cours, car le langage non verbal vient préciser des éléments propres à la situation de communication en faisant appel aux référents des personnes apprenantes, mais aussi un meilleur contrôle dans l'action, plus d'assurance, ce qui peut renforcer les motivations interpersonnelles et intergroupes, un constat corroboré par les études de Flores (2022) et Piazzoli (2011).

Aussi, la décentration de soi et de sa propre réalité, initiée par l'improvisation suggérée au sein même des tâches, implique les personnes apprenantes dans l'histoire qui se joue en se distanciant et en se désidentifiant de leur propre réalité. Cet aspect peut venir développer le confort pour produire en L2 dans la situation de communication proposée, ce qui viendrait ici stabiliser la confiance en soi pour communiquer en L2, un constat qui rejoint ceux observés par Flores (2022) et Galante (2018). En effet, s'immiscer dans le monde fictif des personnages et des situations de communication proposées serait une technique permettant de renforcer le sentiment de compétence en communication perçu par le fait de s'exprimer librement en s'éloignant de son propre soi et par la mise en pratique de la compétence communicative en L2 selon la variété des interactions expérimentées (Flores, 2022).

### 5.2.2.3 Contexte cognitif-affectif

Les résultats autour du contexte cognitif-affectif des personnes participantes étant particulièrement nombreux, cela nous laisse entrevoir que la pratique du jeu dramatique aurait spécifiquement contribué à la stabilisation de la VDC en L2, par le biais des facteurs liés au contexte cognitif-affectif. Les interactions significatives identifiées démontrent l'importance de l'espace de jeu, du rôle du collectif, du développement du plaisir et de la motivation, de la décentration de soi, du rôle du corps dans l'apprentissage, du fait de parler devant les autres et de l'improvisation générée par la tâche dans la stabilisation de la VDC en L2, notamment par le renforcement de la compétence communicative. En effet, comme nous l'avons introduit précédemment, le discours des personnes participantes souligne ce renforcement, notamment en raison de devoir parler devant les autres membres du groupe, une situation sociale spécifique qui peut engendrer un certain nombre de défis. Afin que les autres membres puissent comprendre le message émis, cela implique le choix d'un lexique maîtrisé et compris par l'ensemble du groupe, l'effort d'une prononciation claire et compréhensible et la proposition de références communes. En ce sens, cette observation corrobore les résultats liés au développement de la compétence communicative de différentes études. Ces dernières soulignent que des éléments linguistiques, comme le lexique (Gill, 2005, 2007; O'Gara, 2008) et la prononciation (Erbaugh, 1990; Gill, 2005), ainsi que des éléments paralinguistiques liés à la compétence communicative, comme le volume de la voix et l'expression émotionnelle dans la situation de communication proposée (p. ex., Coleman, 2005; Gill, 2013a; Stinson et Freebody, 2006), viennent renforcer la compréhension du message, l'aisance à l'oral et donc, la compétence communicative effective en L2. Notre étude précise à cet effet que le rôle du corps au sein des tâches de jeu dramatique semble également renforcer la compétence communicative en L2. À l'instar de Gill (2013a) qui observe que ses personnes participantes étaient « moins conscientes de parler avec

excitation, à voix haute ou en utilisant des gestes plus grands »<sup>106</sup> (2013a, p. 35), nous observons à travers notre analyse des entrevues que l'utilisation du corps, et plus précisément de la gestuelle, dans les situations d'improvisation constituerait un soutien afin d'assurer l'intention de communication et de préciser avec plus de nuances le sens du message à émettre. Le renforcement des composantes langagières comme la prononciation et le lexique ainsi que la prise en compte de ce soutien paralinguistique permettrait, selon notre compréhension, d'accroître le sentiment de confiance et de compétence en communication perçu des personnes de niveau débutant et intermédiaire lors des bris de communication vécus, en rendant le message transmis plus précis et en garantissant la compréhension des personnes interlocutrices sur le sens de la communication en cours.

#### 5.2.2.4 Contexte social et individuel

Les résultats concernant cette dernière couche de la pyramide indiquent une unique interaction, pourtant révélatrice de la pertinence du jeu dramatique en classe de L2. L'interaction identifiée concerne la décentration de soi et de sa propre réalité, unique aspect contribuant indirectement à la stabilisation de la VDC en L2, par le biais du contexte social et individuel composé du climat intergroupe et de la personnalité des personnes apprenantes. Cela nous permet d'interpréter que les effets d'un climat stable entre les groupes pouvant parfois générer certaines insécurités et instabilités émotionnelles et freiner la VDC en L2, ainsi que certains traits de personnalité des personnes apprenantes comme la timidité ou l'introversion, bien que stables, peuvent être atténués lorsque les paramètres pédagogiques des tâches proposées engagent une décentration du soi et de sa propre réalité. Ce résultat corrobore aussi ceux observés par Flores (2022) et Galante (2018) dans le sens où les chercheuses soulignent également que le jeu dramatique peut effectivement soutenir les personnes apprenantes dont les traits de personnalité relèvent de l'introversion et de la timidité, en raison de la variété des personnages à interpréter et des situations de communication différant sensiblement de leurs réalités. En d'autres termes, nos résultats mettent en lumière que le fait d'inviter les personnes apprenantes à dévier leur attention de leur propre réalité par le biais de tâches de jeu dramatique les invitant dans d'autres sphères éloignées de leur vécu, permet d'atténuer les effets stables et parfois restreignants du climat intergroupe et de la personnalité, ce qui aurait pour effet indirect de contribuer à la stabilisation de leur VDC en L2.

---

<sup>106</sup> Notre traduction de « they were less conscious about speaking excitedly, loudly or using larger gestures. »

#### 5.2.2.5 Synthèse

Les interactions significatives identifiées entre la VDC en L2 et les aspects du jeu dramatique étant nombreuses, les analyses de tableaux croisés effectuées nous ont permis d'examiner l'impact global de la pratique du jeu dramatique sur la stimulation, l'inhibition et la stabilisation de la VDC en L2, selon les différentes couches du modèle pyramidal. Notons toutefois que pour la partie sur les aspects du jeu dramatique contribuant à la stabilisation de la VDC en L2, un unique aspect n'est pas concerné par les interactions avec les couches du modèle pyramidal : les interventions de la médiatrice. L'absence d'interaction est un résultat en soi puisque cela nous laisse entrevoir, à l'instar des parties précédentes sur les résultats observés en lien avec les états répulsifs, que le rôle de la personne médiatrice et de ses interventions durant les tâches contribuerait significativement à l'instabilité affective et cognitive des personnes apprenantes. Ce résultat corrobore en effet les résultats de nombreuses études indiquant une influence significative des interventions de la personne enseignante sur la VDC en L2 (p. ex., Cao, 2011; Kang, 2005; Peng, 2014; Wen et Clément, 2003; Zarrinabadi, 2014), comme la rétroaction corrective et la présence ou non d'encouragements à la réalisation de la tâche pouvant intrinsèquement perturber positivement ou négativement la VDC en L2 des personnes apprenantes.

Ceci étant dit, à titre de synthèse des interactions identifiées et explicitées précédemment, ces derniers résultats soulignent, au regard des nombreuses interactions identifiées à l'aide de l'analyse des tableaux croisés, que la pratique du jeu dramatique en L2 pour nos sept personnes participantes a principalement permis de stabiliser leur VDC en L2. Cette observation peut effectivement être constatée lorsque l'on se penche sur la fréquence d'apparition de l'ensemble des composantes du jeu dramatique avec celles de la VDC, notamment en ce qui concerne ses trois couches prédictives que sont les antécédents situés, les inclinations motivationnelles et le contexte cognitif-affectif des personnes apprenantes. Ces derniers résultats sont modélisés dans la Figure 22 ci-dessous.

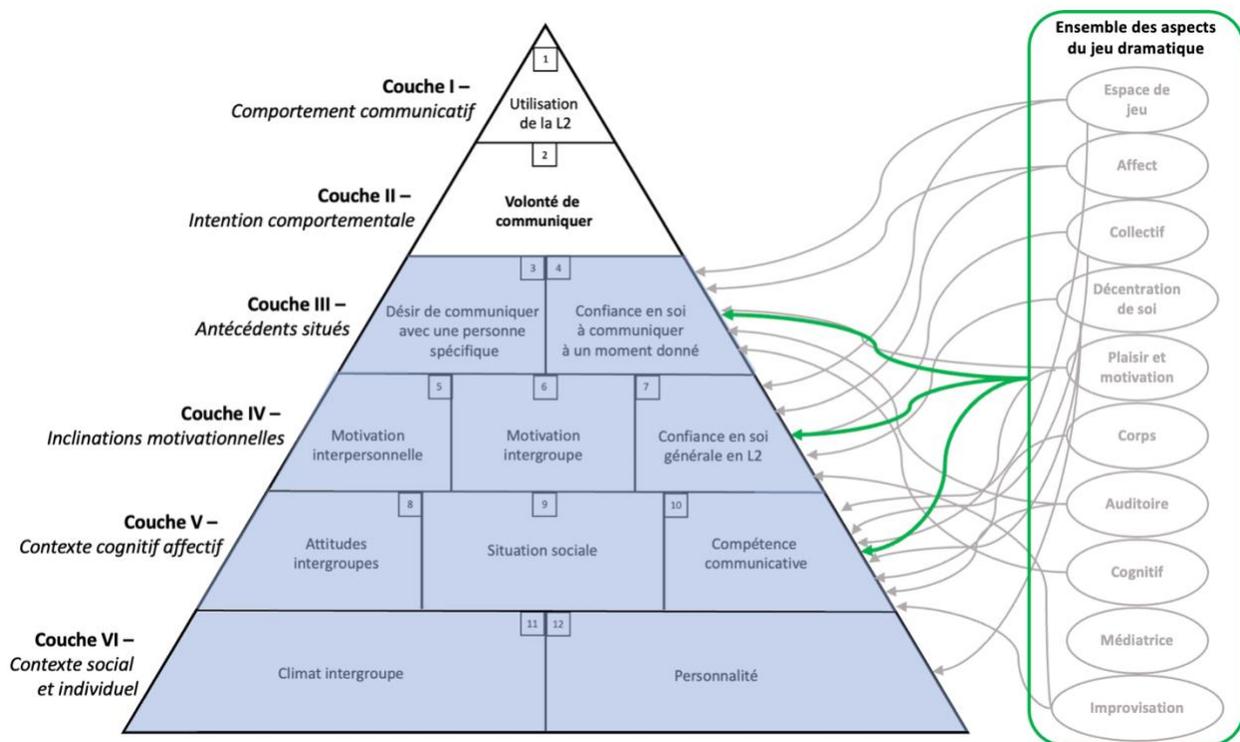


Figure 22 - Modélisation des résultats obtenus pour les états attracteurs et l'ensemble des aspects du jeu dramatique

À titre de synthèse, la Figure 22 nous permet d’observer que lorsque nous regroupons l’ensemble des aspects du jeu dramatique (représenté par l’encadré vert ci-dessus) au sein de l’analyse des tableaux croisés, le jeu dramatique a contribué significativement à la stabilisation de la VDC en L2 par le biais des couches III, IV et V de la pyramide. Cet angle d’étude nous permet d’observer avec plus de précisions comment les tâches de jeu dramatique ont pu stabiliser la VDC en L2, au regard de chacune de ces couches. L’unique couche ne relevant pas d’interaction significative avec l’ensemble des aspects de la pratique du jeu dramatique concerne donc le contexte social et individuel, soit une couche qui englobe les facteurs les plus stables chez une personne apprenante. Ces derniers n’évoluant que très peu sur une courte échelle de temps, il nous semble donc cohérent, au regard de la perspective des systèmes dynamiques complexes adoptée, que cette couche n’interagisse pas de manière significative avec l’ensemble des aspects de la tâche pédagogique proposée.

Enfin, nous notons que le constat lié à la stabilisation progressive de la VDC au travers des tâches de jeu dramatique est également en adéquation avec les résultats discutés dans la partie 5.1 de ce chapitre, dans laquelle nous constatons l’évolution de nos indicateurs liés à la description des graphiques des

fluctuations dynamiques de la VDC en L2 des personnes participantes. En effet, au regard des coefficients de variation qui diminuent progressivement d'une tâche à l'autre et des graphiques dont l'apparence visuelle témoigne également de l'apparition progressive de fluctuations plus stables et positives de la VDC en L2 des personnes participantes, l'analyse des états attracteurs de la VDC en L2 nous permet de conforter le constat émis selon lequel les tâches de jeu dramatique auraient principalement contribué à la stabilisation de la VDC en L2 de nos personnes participantes. Bien que notre échantillon soit limité, ce résultat nous permet d'approfondir la réflexion sur l'importance des tâches pédagogiques dans l'évolution des variables du modèle pyramidal et des systèmes dynamiques complexes. En ce sens, la tâche pédagogique proposée pourrait avoir la capacité d'instaurer un contexte spécifique d'apprentissage et d'utilisation de la L2 générant des conséquences imprévisibles sur l'évolution et le développement des systèmes dynamiques complexes chez chaque personne apprenante. En d'autres termes, bien que les facteurs comme la personnalité et le climat intergroupe soient plus stables, nos résultats nous permettent d'interpréter que la tâche pédagogique possède également un rôle essentiel dans le conditionnement de l'ensemble des facteurs du modèle pyramidal, telle une toile de fond qui, selon les paramètres spécifiques de la tâche proposée, peut apporter un conditionnement spécifique et propice à l'évolution et au développement des systèmes dynamiques complexes. Ce dernier point nous engage donc à déduire des implications pédagogiques pour les classes de L2, détaillées dans la partie suivante.

### 5.3 Implications pédagogiques

Bien que notre échantillon de personnes participantes soit limité, l'ensemble des résultats obtenus nous permet toutefois de formuler certaines préconisations sur le plan pédagogique. D'abord, notre étude a mis en lumière le rôle nécessaire, mais sensible de la personne enseignante dans la dynamique de la VDC en L2 des personnes apprenantes. En effet, au regard des interactions identifiées, les interventions de la personne enseignante ont joué un rôle prépondérant dans les instabilités positives et négatives de la VDC, plus spécifiquement en lien avec les baisses significatives de la VDC en L2 de nos personnes participantes. Ce constat est corroboré par l'absence d'interventions de la médiatrice dans la stabilisation de la VDC, ce qui laisse entrevoir une sensibilité particulière des personnes apprenantes face à la rétroaction corrective reçue, aux types de tâches proposées, à l'espace sécuritaire instauré, aux sujets de conversation choisis pour les situations de communication. Notons à cet effet que même si nos personnes participantes indiquent l'instauration d'un espace de jeu sécuritaire propice au renforcement de la compétence communicative et au développement de stratégies sociales et affectives, nos résultats illustrent que les interventions de la personne enseignante demeurent déstabilisantes sur le plan de la VDC en L2. Cette

étude met ainsi en lumière la sensibilité des personnes apprenantes à l'égard des interventions du corps enseignant, un aspect d'ores et déjà documenté par un certain nombre d'études (p. ex., Cao, 2011; Kang, 2005; Peng, 2014; Zarrinabadi, 2014).

Nous soulignons également l'importance des paramètres pédagogiques à déterminer dans le cadre de la réalisation des tâches en L2. Nous avons en effet pu mettre en évidence le caractère décisif dans l'évolution de la VDC en L2 du degré de difficulté des tâches, se traduisant par un éventuel recours à des ressources linguistiques en situation d'improvisation, par des modalités de réalisation de la tâche en binômes, petits et grands groupes, et par l'importance que la tâche puisse proposer un défi s'inscrivant dans la zone proximale de développement de la personne apprenante. L'ensemble de ces paramètres conduit à un degré spécifique de difficulté de réalisation de la tâche pouvant sensiblement engendrer des conséquences imprévisibles sur le développement des systèmes dynamiques complexes comme la VDC en L2, l'anxiété langagière et les dynamiques motivationnelles, et ce, de manière particulièrement différente chez chacun, chacune.

Par ailleurs, une autre préconisation concerne la mise en place de tâches engageant une décentration du soi et de sa propre réalité. Cet aspect a été identifié dans de nombreuses interactions, notamment en ce qui concerne la stabilisation de la VDC en L2. Cela signifie que le fait de proposer des tâches communicatives invitant les personnes apprenantes de L2 vers la décentration du soi et des réalités vécues à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, permettrait de soutenir et renforcer différentes composantes affectives et cognitives. À cet effet, dans le cadre de la réalisation de tâches pédagogiques en L2 en lien avec cet aspect, nous pourrions considérer la décentration de soi et de sa réalité tel un continuum caractérisant le contexte de réalisation des tâches pédagogiques. Celui-ci débiterait avec des tâches où chaque personne est invitée à parler d'elle et de ses expériences, et se terminerait avec des invitations à mettre de côté son propre soi et ses réalités pour se pencher uniquement sur d'autres réalités, d'autres situations totalement fictives et/ou propres au contexte d'utilisation de la langue cible. Cette étude met ainsi en lumière la pertinence de tâches communicatives à travers ce continuum, dans le sens où chaque tâche engage une situation sociale spécifique pouvant générer une décentration de sa réalité et venir ainsi renforcer et stabiliser la confiance en soi à un moment donné ainsi que l'exploration d'émotions nouvelles et de comportements nouveaux des personnes apprenantes dans le cadre de l'utilisation de la L2.

Enfin, bien que ce dernier point soit plus limité dans nos résultats, nous observons que le rôle du corps dans l'apprentissage a contribué significativement à la stabilisation de la VDC en L2, par le biais des facteurs propres au contexte cognitif-affectif des personnes participantes. Ce résultat nous semble apporter une préconisation importante pour les classes de L2, dans le sens où le développement de tâches communicatives invitant les personnes apprenantes, notamment de niveau débutant et intermédiaire, à davantage utiliser la gestuelle à des fins communicatives et à y recourir pour les renforcer sur le plan affectif, cognitif et social nous semble particulièrement pertinent. En effet, le corps et plus spécifiquement la gestuelle, autre médium de communication, constituent à la fois une manière de préciser son discours, mais aussi une source d'indicateurs permettant de mieux comprendre les enjeux et messages de la communication en temps réel. Par exemple, apprendre à lire les aspects paralinguistiques propres à la communication non verbale de notre destinataire peut tout à fait donner des indications à la personne apprenante sur l'attention de l'interlocuteur, interlocutrice, son état émotionnel, sa disponibilité dans la conversation. En d'autres termes, une attention portée sur le corps dans la communication permettrait de mieux comprendre comment adapter son discours en fonction de notre interlocuteur, interlocutrice. Ainsi, l'implémentation de tâches axées sur l'utilisation et l'interprétation de la gestuelle en classe de L2 engagerait le développement de stratégies métacognitives, interactionnelles et affectives, et ainsi un renforcement des compétences pragmatique et stratégique nécessaires à tout bon communicateur, communicatrice en L2.

#### 5.4 Limites de l'étude

Il importe à présent d'exposer certaines limites à cette étude que nous explicitons au regard des validités interne (5.4.1) et externe (5.4.2) des résultats obtenus.

##### 5.4.1 En lien avec la validité interne des résultats

Pour ce qui est de la validité interne des résultats, il nous semble d'abord important de relever que tout évènement spécifique qui se produit à l'extérieur ou à l'intérieur du cadre de la recherche est susceptible d'influer sur nos résultats. Dans notre cas, il nous semble important de rappeler qu'au-delà des tâches de jeu dramatique mêmes, les cours réguliers de francisation ont pu avoir des impacts sur l'autoévaluation de la VDC, notamment au regard du renforcement de la compétence communicative en L2. Cette considération constitue donc une première limite dans l'exploration de l'interaction entre les tâches de jeu dramatique et l'évolution des fluctuations de la VDC de nos personnes participantes.

Du côté de la méthode idiodynamique utilisée pour mener à bien notre recherche, certaines limites d'ordre méthodologique peuvent également être explicitées sur la validité interne de nos résultats. D'abord, la méthode idiodynamique impliquait l'enregistrement de tâches communicatives en L2. La présence des caméras dans la classe a pu venir inhiber, ou du moins modifier la nature des interactions authentiques et spontanées qui peuvent avoir lieu dans un espace sans connaissance d'enregistrements. Bien que les caméras aient été installées en amont de la recherche afin que l'effet de leur présence en soit diminué, les comportements en communication peuvent être impactés par cet outil de collecte.

Par ailleurs, la méthode idiodynamique invite les personnes participantes de l'étude à se visionner en situation de réalisation d'une tâche, juste après l'avoir effectuée. Notons à cet effet que la tâche communicative enregistrée ne doit pas durer trop longtemps, soit 2 à 3 minutes maximum, car l'attention de la personne participante et la constance de son autoévaluation des fluctuations d'une variable individuelle peuvent elles-mêmes fluctuer si l'enregistrement devient trop long. Ensuite, les tâches de rappel suscité étant filmées et en présence de la personne chercheuse ou auxiliaire de recherche, il est important de considérer le biais lié au rapport introspectif, *self report bias*, dans le sens où des personnes participantes ont pu ne pas demeurer en tout temps objectives et fidèles à leurs perceptions et ressentis lorsqu'elles ont répondu aux questions durant les tâches de rappel suscité. En ce sens, l'effet de Rosenthal, soit le fait que les opinions, les attentes ainsi que les préjugés théoriques et pratiques d'une personne expérimentatrice, intervieweuse ou professeure puissent influencer « la performance des sujets, même lorsque des préjugés, attentes, etc. ne sont pas explicites » (Legendre, 1993, p. 476) constitue une éventuelle limite.

Enfin, notons que l'explicitation des raisons sous-jacentes des fluctuations de la VDC en L2 peut témoigner d'une tendance à la description critique des phénomènes durant la tâche, plutôt que d'une véritable explicitation de ce que les personnes participantes percevaient et ressentaient pendant la réalisation de la tâche. Cette considération constitue ainsi une potentielle limite lorsque nous cherchons à explorer les raisons sous-jacentes des fluctuations de la VDC en L2.

#### 5.4.2 En lien avec la validité externe des résultats

Pour ce qui est de la validité externe, certaines conditions peuvent également limiter la généralisation des résultats que nous avons obtenus. D'abord, notre échantillon de personnes participantes est trop limité pour pouvoir conclure des résultats généralisables. En effet, nous sommes conscient que mener une

recherche exploratoire auprès de quelques personnes volontaires et issues d'une population culturelle spécifique constitue une limite dans le sens où les résultats ne sont pas généralisables à l'ensemble de la population visée ni à d'autres populations issues d'autres cultures.

Aussi, les recommandations sur l'étude des systèmes dynamiques complexes soulignent l'importance de recherches qui soient à la fois longitudinales, denses et intra-individuelles (van Dijk *et al.*, 2011). Bien que notre étude ait été dense en impliquant trois temps de mesure de la VDC et intra-individuelle auprès de sept personnes participantes, nos moyens pour mener à bien notre collecte de données nous imposaient un temps de collecte pouvant s'étendre sur une session de francisation de huit semaines, ce qui nous semble constituer une éventuelle limite à cet égard.

Enfin, bien que la VDC ait été autorapportée pendant la réalisation de la tâche, ce qui répond à notre objectif général de recherche, nous n'avons pas pris de mesure de la VDC en L2 des personnes participantes à l'extérieur de la classe. Cela ne permet donc pas de garantir que les résultats obtenus, notamment au regard de la stabilisation de la VDC en L2 observée, puissent être effectifs en situations réelles et authentiques de communication à l'extérieur de la salle de classe.

## 5.5 Directions futures

À partir des limites que nous venons d'explicitier, nous pouvons en déduire certaines directions pour de futures recherches. D'abord, cette étude demeure exploratoire. Cela signifie qu'elle a permis de dresser un portrait global des aspects du jeu dramatique inhérents aux tâches de jeu dramatique dans l'évolution de la VDC en L2 de nos sept personnes participantes. Néanmoins, il serait pertinent d'approfondir et de déterminer avec plus de précisions le rôle des tâches de jeu dramatique selon leurs modalités de réalisation des tâches en groupe, en binômes et de manière plus individuelle, mais aussi auprès d'un échantillon de personnes participantes plus large afin d'observer les similitudes et différences dans les retombées observées. Aussi, le contexte de réalisation des ateliers de jeu dramatique en L2 est un facteur important qu'il serait intéressant d'approfondir, notamment en ce qui concerne l'exploration de la VDC à travers la pratique du jeu dramatique avec un groupe d'apprenants homogène sur les plans linguistique et culturel et un groupe multiculturel. La pluralité des cultures, des référents, des expériences vécues et des moyens de communication au sein d'un espace de jeu et dans le cadre de l'apprentissage d'une L2 nous semble un terrain particulièrement riche à explorer et approfondir en ce sens. Dans la même lignée, effectuer le même type de recherche, mais avec un groupe contrôle qui n'aurait pas d'ateliers de jeu

dramatique serait également pertinent, si l'on pense un devis méthodologique différent et l'on opte pour une autre perspective que l'approche idiodynamique que nous avons adoptée.

Il serait également pertinent d'explorer davantage les apports d'une approche pédagogique basée sur la pratique du jeu dramatique auprès des niveaux débutants. Considérant que les niveaux plus avancés ont une VDC plus stable en raison d'un système linguistique qui se stabilise et qui rend ainsi les personnes apprenantes plus confiantes sur le plan de la communication en L2, il nous semble également pertinent de mener des recherches en explorant davantage la dynamique suscitée par le jeu dramatique chez des niveaux débutants afin d'observer avec plus de précisions les potentiels apports. Il serait aussi intéressant de l'explorer au regard de trois niveaux différents afin d'en constater les similitudes et différences dans la progression de différents systèmes dynamiques complexes, cette dernière étant considérée comme la marque de leur développement (van Dijk *et al.*, 2011).

En outre, nous pourrions souligner le besoin de mener de recherches qui soient plus longitudinales. Cela revient également aux questions liées aux échelles de temps pour explorer des systèmes dynamiques complexes comme la VDC. En effet, certaines études comme la nôtre se sont penchées sur de courtes échelles de temps avec une fréquence d'autoévaluation de la VDC en L2 par seconde (p. ex., Dewaele et Pavelescu, 2021; MacIntyre et Legatto, 2011; MacIntyre et Gregersen, 2022), et d'autres se sont penchées sur de plus longues échelles de temps avec une fréquence d'autoévaluation toutes les 5 minutes (p ex., Mystkowska-Wiertelak et Pawlak, 2014; Pawlak *et al.*, 2016). À l'instar de Nematizadeh (2021), nous recommandons des recherches pouvant trianguler différentes échelles de temps et ce, sur du plus long terme. Cette considération méthodologique permettrait d'apporter un éclairage plus complet sur le rôle des facteurs distaux et proximaux dans l'évolution de variables dynamiques cognitives et affectives.

Enfin, notre étude permet de souligner la pertinence de l'étude des systèmes dynamiques complexes lorsque l'on cherche à examiner le rôle des tâches pédagogiques et didactiques sur l'apprentissage et l'évolution de variables individuelles cognitives et affectives. Après avoir constaté que les résultats obtenus par l'étude des états attracteurs et répulsifs sont en cohérence avec ceux obtenus grâce aux différents indicateurs liés à la description des fluctuations de la VDC, comme le coefficient de variation et la caractérisation de l'apparence visuelle des graphiques des fluctuations, d'autres études pourraient être menées selon cette perspective afin de mieux comprendre comment celles-ci viennent significativement stimuler, inhiber, mais aussi stabiliser une variable émotionnelle. Bien que la complexité et la dynamicité

des systèmes comme la VDC ne permettent pas nécessairement de généralisation, les facteurs émanant des fluctuations nous octroient la possibilité de comprendre comment des tâches pédagogiques peuvent soutenir l'apprentissage des L2 et fournir des préconisations pédagogiques utiles et spécifiques à certains publics.

D'ailleurs, parmi les résultats obtenus, l'étude de la VDC à travers ses états répulsifs et attracteurs nous a permis de faire émerger la pertinence de certains aspects pourtant peu documentés dans la littérature, comme le rôle du corps et de la gestuelle dans l'apprentissage d'une L2. Cette thèse de doctorat permet donc également de lancer un appel à des travaux permettant d'explorer avec plus de précisions le potentiel de tâches communicatives basées sur la gestuelle en L2 dans le but de fournir davantage de recours et de soutien aux personnes apprenantes de niveau notamment débutant et intermédiaire afin d'assurer une communication effective en L2 et sécuritaire sur le plan affectif.

## CONCLUSION

Cette recherche doctorale a d'abord été menée afin de combler un manque dans la littérature. En effet, des études avaient d'ores et déjà été menées sur la pratique du jeu dramatique en classe de L2 en interaction avec l'anxiété langagière (Atas, 2015; Galante, 2018; Sağlamel et Kayaoğlu, 2013), le sentiment de compétences en communication perçue (Bernard, 2010; Kao, 1994; Laurens, 2013) et les facteurs liés à la motivation (p. ex., Clerc, 2013; Kao, 1994; Laurens, 2013), tous prédicteurs de la VDC en L2 (Dewaele, 2019; Dewaele et Dewaele, 2018; Elahi Shirvan *et al.*, 2019). Néanmoins, même si une étude s'est penchée sur la pratique du jeu dramatique en L2 en lien avec la VDC (Flores, 2022), celle-ci s'est ancrée dans un contexte didactique et pédagogique différent de celui de la francisation au Québec et a eu recours à des questionnaires quantitatifs explorant donc la VDC comme trait stable. De ce fait, cette étude exploratoire apporte un éclairage différent en explorant l'interaction entre la pratique du jeu dramatique et la VDC en L2 comme état dynamique.

Pour ce faire, nous avons eu recours à la méthode idiodynamique (MacIntyre, 2012) dans le but d'explorer les fluctuations des émotions individuelles grâce à un logiciel idiodynamique basé sur les autoévaluations des personnes participantes. Nous avons ainsi mis en place une série de 14 ateliers de jeu dramatique pendant sept semaines dans un centre de francisation aux adultes, et avons récolté les fluctuations de la VDC en L2 de sept personnes apprenantes hispanophones, de niveaux débutant et intermédiaire, pendant la réalisation de trois tâches de jeu dramatique, à trois moments différents durant la session de francisation. Durant chacun de ces trois moments, il s'agissait d'enregistrer la réalisation d'une tâche communicative durant un atelier de jeu dramatique, puis chaque personne participante prenait part à une entrevue durant laquelle elle était invitée à autoévaluer sa VDC en L2 en temps réel durant l'accomplissement de la tâche de jeu dramatique en question. À la suite de ce temps d'autoévaluation, une tâche de rappel suscitée avait lieu afin de déterminer les facteurs susceptibles d'être à l'origine des changements de la VDC autorapportées par les personnes participantes.

Ensuite, une fois transcrits, les verbatims des entrevues ont été analysés et codés afin d'établir le rôle des tâches de jeu dramatique et des facteurs individuels dans l'évolution de la VDC. Afin de mieux comprendre cette évolution, nous avons procédé à une caractérisation de la nature des fluctuations selon ses états répulsifs inhibiteurs et stimulateurs et ses états attracteurs, en accord avec la perspective des systèmes

dynamiques complexes adoptée, ce qui nous a permis d'identifier les facteurs codés dans les entrevues pouvant être à l'origine de l'inhibition, de la stimulation et de la stabilisation de la VDC en L2.

Les résultats de cette étude ont ensuite été articulés selon les trois objectifs spécifiques de notre recherche. L'objectif spécifique n°1 de notre recherche visait à décrire l'ensemble des fluctuations de la VDC en L2 telles qu'autorapportées par les personnes participantes. Cette étude, par les trois temps de mesure effectués, a permis de mettre en exergue le caractère non-linéaire, dynamique et idiosyncrasique de la VDC en L2 pendant la réalisation de chaque tâche de jeu dramatique. Cette première observation, dont les raisons ont notamment été discutées au regard du degré de difficulté des tâches, est en cohérence avec de nombreuses études effectuées sur la VDC comme état dynamique durant la réalisation de tâches communicatives (p. ex., MacIntyre et Legatto, 2011; MacIntyre et Wang, 2021; Nematizadeh, 2021). Nous avons également pu observer à la fois l'importance des expériences passées dans l'évolution de la VDC en L2 sur de courtes échelles de temps, mais aussi sa stabilisation chez l'ensemble de nos personnes participantes, au fur et à mesure de la session. Ce constat a pu être émis au regard de certains indicateurs caractérisant les fluctuations obtenues, comme le coefficient de variation et l'apparence visuelle des graphiques.

L'objectif spécifique n°2 de notre recherche visait l'explicitation des facteurs ayant généré les fluctuations de la VDC en L2 durant la réalisation des tâches. Les résultats obtenus soulignent l'interconnexion et la coexistence de nombreux facteurs interagissant en temps réel et de manière différente chez l'ensemble des personnes participantes. En ce sens, nous avons explicité l'importance des antécédents situés dans la formation de la non-linéarité de la VDC en L2, soit les facteurs psychoaffectifs prédictifs de la VDC, ainsi que des inclinations motivationnelles, notamment les dynamiques interpersonnelles et intergroupes, exerçant un rôle spécifique en créant des comportements de partage, de cohésion et d'entraide dans le cadre de la réalisation de tâches de jeu dramatique où la dynamique collective est au cœur de sa pratique. De ce fait, nous avons noté que parmi les 298 références liées aux fluctuations de la VDC en L2 dans le discours de nos personnes participantes, 219 étaient aussi spécifiquement liées aux tâches. Ce résultat nous laisse entrevoir une interaction entre la réalisation de tâches de jeu dramatique et l'évolution de la VDC des personnes participantes, notamment au regard de différents aspects propres à la tâche qui ont émergé de l'analyse thématique qualitative et dont leur rôle a également été approfondi dans le cadre de l'objectif spécifique n°3.

Ce dernier objectif visait l'examen spécifique de l'interaction des différents aspects liés aux tâches de jeu dramatique avec les différentes couches du modèle pyramidal. L'analyse des tableaux croisés effectuée nous a permis de déterminer la fréquence d'apparition des composantes du jeu dramatique avec celles de la VDC en L2. Globalement, les résultats obtenus ont souligné à la fois le rôle sensible de la médiatrice d'art dramatique dans l'inhibition significative et la stimulation de la VDC en L2, le rôle du collectif par son absence dans les facteurs liés à l'inhibition de la VDC en L2, mais aussi le soutien significatif de l'ensemble des aspects du jeu dramatique auprès des antécédents situés de la VDC en L2, ce qui nous a permis de mettre en lumière la pertinence de sa pratique pour les classes de L2. Enfin, les résultats de cette recherche exploratoire mettent principalement en exergue la force stabilisatrice de la pratique du jeu dramatique sur la VDC en L2 lorsqu'elle est effectuée sur plusieurs semaines. En effet, par l'espace de jeu sécuritaire qu'elle crée, par le travail cognitif engagé dans le cadre des improvisations proposées, par la considération de la dimension affective tel un matériau de travail, par son caractère ludique, par la mise en valeur de la gestuelle comme moyen de communication, par le renforcement de la compétence communicative en L2, la pratique du jeu dramatique en L2 a contribué de manière significative à la stabilisation de la VDC en L2 de nos personnes participantes. Ce résultat a pu être notamment observé au regard de la stabilisation des antécédents situés, des inclinations motivationnelles et du contexte cognitif-affectif.

Pour conclure, bien que certaines limites aient pu être explicitées dans le chapitre précédent, l'ensemble de ces résultats a permis de déduire des implications pédagogiques au regard de différents aspects à implémenter dans le cadre de la création de tâches pédagogiques pensées pour l'apprentissage des L2. Elles concernent notamment l'élaboration d'un espace de pratique de la L2 qui soit sécuritaire pour les personnes apprenantes, l'invitation à partir de ses propres expériences, mais aussi à se décentrer de soi et de sa propre réalité, ainsi que le développement de l'utilisation de la gestuelle à des fins de communication favorisant ainsi un soutien émotionnel et une précision du sens du message à transmettre en L2. L'importance des paramètres des tâches dans l'évolution de la VDC en L2 a aussi été explicitée au regard du sujet de conversation proposé et des modalités de réalisation de la tâche (en grands et petits groupes, ainsi qu'en dyade). Enfin, notre thèse de doctorat met en lumière la pertinence de la perspective des systèmes dynamiques complexes adoptée, par l'exploration des états répulsifs et attracteurs de la VDC en L2. Selon notre compréhension, poursuivre l'élan de ce tournant dynamique affine la compréhension du rôle des tâches pédagogiques dans l'expérience d'apprentissage vécue par les personnes apprenantes, une expérience sensible et pourtant constituante des fondements essentiels au bon développement des savoirs et compétences générales en L2.

## ANNEXE A

### SÉQUENCE DES ATELIERS DE JEU DRAMATIQUE

La durée de chaque atelier de jeu dramatique varie entre 50 minutes et 1 heure. Chacun d’entre eux débute par une phase initiale d’échauffements et se conclut par une phase réflexive durant laquelle les personnes apprenantes reviennent sur les moments forts de l’atelier, tant en ce qui a trait aux difficultés rencontrées qu’aux moments positifs vécus. Le tableau ci-dessous présente les jeux et activités effectués après chaque phase initiale et avant chaque phase réflexive. Ces séquences ont été créées par les médiatrices d’art dramatique Juliette Ouimet et Charlotte Bissonnette-Reichhold, titulaires d’un baccalauréat en art dramatique (profil jeu/interprétation), réalisé à l’École Supérieure de Théâtre de l’Université du Québec à Montréal. Lors de la planification des séquences, une collaboration avec les enseignantes de francisation a été menée afin d’arrimer le programme des ateliers au contenu linguistique étudié par les personnes apprenantes pendant la semaine.

À titre indicatif, les références théoriques ayant permis l’utilisation des jeux dramatiques dans le cadre de la recherche sont indiquées dans la séquence et références à la fin de celle-ci.

| Semaine | Atelier | Niveau 1   | Niveau 5   |
|---------|---------|--|--|
| S1      |         | Recrutement des personnes participantes  |  |
| S2      | A1      | 1. Présentation avec balle et salutations en langue première. <sup>A</sup><br>2. <i>Concentration</i> : au claquement de doigts on dit notre pays d’origine. <sup>F</sup><br>3. <i>Qu’est-ce que cet objet ?</i> Mettre des objets au milieu du cercle puis changer leur utilité. <sup>D</sup> | 1. Présentation avec balle et salutations en langue première. <sup>A</sup><br>2. <i>Mappe monde</i> (équilibre de plateau). <sup>C</sup><br>3. <i>Se place d’un côté ou l’autre de la ligne imaginaire</i> selon des questions dichotomiques pour apprendre à se connaître. <sup>F</sup> |
|         | A2      | 1. <i>Cours, fige, lent, terre</i> . Dans l’espace, chacun marche en équilibre de plateau et adapte le déplacement avec la consigne. <sup>G</sup><br>2. <i>Fresques collectives</i> . <sup>A, D</sup>  | 1. <i>Mémo des langues</i> . <sup>E</sup><br>2. <i>La machine</i> . En équipe, une personne vient faire un mouvement répétitif avec un son. Une autre personne vient ajouter un mouvement et sons pour créer une connexion avec cette personne, etc. <sup>D</sup>                        |
| S3      | A3      | 1. <i>Que préférez-vous ? Se place d’un côté ou l’autre de la ligne imaginaire</i>   | 1. <i>Pratique du volume de la voix</i> . <sup>F</sup><br>2. <i>Fresques collectives</i> . <sup>A, D</sup>   |

|    |    |   |  |
|----|----|---|--|
|    |    | <p>selon des questions dichotomiques pour apprendre à se connaître.<sup>F</sup></p> <p>2. <i>Jeu de la tape</i> (claque). Édition profession.<sup>A</sup></p>   | <p>3. <i>Marcher / Stop / Justifiez</i> : on marche dans l'espace, se contorsionne, quand l'animateur dit « stop » on fige et trouve une activité liée à la position adoptée.<sup>A</sup></p>  |
|    | A4 | <p>1. <i>Travail en mouvement</i>. En cercle, chaque personne nous dit sa profession, avec un mouvement. Ensuite, test de mémoire en lien avec la profession des autres.<sup>D</sup></p> <p>2. <i>1-2-3 photo</i>.<sup>D</sup></p>  | <p>1. <i>D'où viens-tu ? Que fais-tu ?</i> Une personne commence une action dans un lieu. Tout en continuant ce qu'il fait une personne s'ajoute dans la scène et pose des questions sur ce qu'il fait. Cela devient comme une petite voix intérieure, la personne continue et se concentre sur ses actions.<sup>D</sup></p> <p>2. <i>Courtes improvisations</i>. Selon des situations du quotidien.<sup>G</sup></p> |
| S4 | A5 | <p>1. <i>Jeu de mémoire</i>. Édition famille.<sup>D</sup></p> <p>2. <i>Qui est cette famille ?</i> Jeu de devinettes pour réutiliser le vocabulaire vu pendant la semaine.<sup>F</sup></p>  | <p>1. <i>Entrevue de star</i>. Trouver 3 choses intéressantes/surprenantes sur chaque individu et on le présente aux autres, inventer un nom, âge, profession, accessoire avec le tissu.<sup>F</sup></p>   |
|    | A6 | <p>1. <i>Chaise de l'émotif</i>. Mettre 3 chaises devant l'auditoire, une personne et émotion par chaise (joie, peur, tristesse), donner une phrase simple et ils doivent dire la phrase avec l'émotion de la chaise : <i>Je suis marié.e, je suis divorcé.e, j'ai 2 grands-mères, je suis célibataire</i>.<sup>D</sup></p> <p>2. <i>Chasse au trésor</i>. 3 personnes devant la classe. Je nomme des objets de la classe et ils doivent les trouver le plus rapidement possible.<sup>F</sup></p> | <p>1. <i>Jeu physique AYA</i>.<sup>F</sup></p> <p>2. <i>Courtes improvisations</i>. Nouvelles situations du quotidien.<sup>F</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuisinier : préparer un plat;</li> <li>- Dentiste : entrain de réparer une dent, nettoyage ;</li> <li>- Au gym : faire des poids et haltères ;</li> <li>- Maison : faire le ménage ou jouer au jeu vidéo.</li> </ul>                 |
| S5 | A7 | <p>1. <i>Suite de gestes</i>. En cercle, la première personne fait un geste, puis le prochain reprend puis enrichie d'un autre geste. Etc.<sup>A</sup></p> <p>2. <i>Suite de chiffres</i>. Même principe que suite de gestes, mais avec des chiffres de 1 à 10.</p> <p>3. <i>Fresques collectives</i>.<sup>A</sup></p>  | <p>1. <i>Travail à partir d'un texte</i>. Lecture à voix haute, travail sur les intonations et activité de compréhension écrite en classe entière.<sup>F</sup></p>   |
|    | A8 | <p>1. <i>Cabine téléphonique</i>. Un à un, les apprenants vont à la cabine téléphonique (chaise devant la classe), ils arrivent avec une émotion. La médiatrice pose une question, ils doivent répondre avec l'émotion.<sup>F</sup></p>   | <p>1. <i>Jeu personnalité publique</i>.</p> <p>2. <i>Travail à partir d'un texte</i>. À partir du texte travaillé lors de l'atelier précédent, en binôme, chacun propose une interprétation du texte devant le groupe.<sup>F</sup></p>   |

|    |     |  |   |
|----|-----|--|---|
|    |     | <p>P. ex. : Quelle heure est-il ? Quel est votre numéro de téléphone ?</p> <p>2. <i>Répétition de la tâche par deux.</i> Sans la médiatrice, dos à dos, conversation au téléphone.<sup>F</sup></p>   |   |
| S6 | A9  | <p>1. <i>Gardien de but !</i> Ensemble, identifier où est la cafétéria, le bureau d'inscription, la toilette, l'escalier. Une personne fait le gardien, d'autres viennent avec des questions simples "où sont les toilettes?" "Elles sont en bas à gauche" etc. Change de gardien après 2-3 questions.<sup>A</sup></p> <p>2. <i>Jeu de mémoire.</i> Édition transport.<sup>F</sup></p> | <p>1. <i>Création d'histoires.</i> En groupe entier, chacun doit ajouter une partie de l'histoire en commençant par : heureusement, malheureusement.<sup>F</sup></p> <p>2. <i>Banc de parc.</i> Une personne s'assoit, une autre vient la rejoindre pour lui poser une question, et l'autre devra répondre. La 1ère personne s'en va, la 2ème reste, une autre arrive, etc.<sup>C</sup></p> |
|    | A10 | <p>1. <i>Mur et slow motion.</i> Deux personnes commencent au mur, elles doivent être totalement synchro. Sans se regarder elles doivent commencer à avancer en même temps et bouger de la même façon. Si ça va bien, la médiatrice leur pose des questions, elles doivent rester concentrées.<sup>D</sup></p> <p>2. <i>Jeux de la tape.</i> Édition métro.<sup>A</sup></p>            | <p>1. <i>Courtes improvisations.</i> Après avoir improvisé sur des situations du quotidien, les apprenants se retrouvent au musée. À partir d'une œuvre d'art, chaque groupe interprète et met en scène une œuvre connue physiquement, puis propose une improvisation à partir des postures proposées.<sup>G</sup></p>  |
| S7 | A11 | <p>1. <i>Jeu Oui/Non.</i> Édition culture.</p> <p>2. <i>Personnalité publique !</i> La médiatrice met la photo d'une personnalité publique, ils doivent venir devant et dire une phrase; "Je suis / je fais", avec un geste. Variante avec équivalent dans votre pays.<sup>D</sup></p>   | <p>1. <i>Improvisations collectives.</i> Chaque petit groupe doit proposer une publicité pour vendre un objet. D'abord, temps de préparation par groupe durant lequel chacun doit détourner l'utilisation première de l'objet. Puis, mise en scène de publicité de cet objet.</p>   |
|    | A12 | <p>1. <i>Course au mime.</i> À partir d'une liste de mots en ordre alphabétique, chaque groupe doit deviner le plus rapidement possible l'ensemble des mots présents sur la liste.</p>   | <p>1. <i>Improvisations collectives.</i> Chaque petit groupe doit proposer une improvisation spontanée à partir d'un mot, d'un lieu, d'un personnage nommé par la médiatrice.<sup>F</sup></p>   |
| S8 | A13 | <p>1. <i>Entrevue de star.</i> Improvisation en petits groupes. Avec un temps de préparation, chaque apprenant écrit des questions/réponses incluant nom, talent, âge, défaut/qualité, secret. Choix d'accessoires. Ensuite, simulation d'entrevue avec musique.<sup>F</sup></p>   | <p>1. <i>Improvisations collectives.</i> En petits groupes, improvisations selon des situations hors du commun. P. ex :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tu es au restaurant avec ton ami et tu trouves une souris dans ton hamburger ;</li> <li>- Vous voyez un chat coincé dans un arbre très haut vous devez trouver une façon de demander de l'aide.<sup>F</sup></li> </ul> |

|  |     |   |   |
|--|-----|---|---|
|  | A14 | <p>1. <i>Banc de parc</i>. Une personne s'assoit, une autre vient la rejoindre pour lui poser une question, et l'autre devra répondre. La 1ère personne s'en va, la 2ème reste, une autre arrive, et ainsi de suite.<sup>C</sup></p> <p>2. Partage des moments forts de la session.</p> | <p>1. <i>Création de poèmes collectifs</i>. En cercle, de dos, création de phrases avec des expressions permettant de parler de soi :<br/><i>Je veux, j'ai peur de, il me manque, je suis fier, je déteste.</i><sup>A, D</sup></p> <p>2. Partage des moments forts de la session.</p> |
|--|-----|---|---|

Liste des références ayant permis la planification de cette séquence :

<sup>A</sup> Gravel, R. et Lavergne, J.-M. (1989). *Impro II*. Leméac.

<sup>B</sup> Grotowski, J. (1968). *Vers un théâtre pauvre*. L'âge d'homme.

<sup>C</sup> Lecoq, J. (1997). *Le corps poétique*. Actes Sud.

<sup>D</sup> Boal, A. (1978). *Jeux pour acteurs et non acteurs*. Maspero.

<sup>E</sup> Gauthier, M.-F., Machouf, A., Moran, A et Sierra, T. (2013). « Volet pratique ». Dans Rousseau, C. (dir.) Gauthier, M. F., Machouf, A., Mauduit, M., Moran, A., Sierra, T., Armand, F., Lory, M.-P. et Saboundjian, R. (2013). *Manuel de formation. Atelier d'expression créative*. Théâtre Pluralité ÉRIT-ÉLODil, Université de Montréal. Accessible sur : <https://elodil.openum.ca/files/sites/249/2023/12/12-complet.pdf>

<sup>F</sup> Création de jeux par les médiatrices liées au projet de recherche. (2023). Jeux créés spécifiquement pour les groupes de personnes apprenantes.

**ANNEXE B**  
**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

Notes : Le présent formulaire de consentement a été traduit en espagnol afin d'assurer un consentement libre et éclairé dans la langue maternelle des personnes participantes. La traduction en espagnol a également été contrevérifiée.



**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

**Titre du projet de recherche**

*Analyse de la volonté de communiquer à travers la pratique du jeu dramatique en classe de francisation au Québec.*

**Étudiant-chercheur**

*Florian Hameau, Candidat au doctorat en Sciences de l'Éducation (3666),  
Courriel : [hameau.florian@courrier.uqam.ca](mailto:hameau.florian@courrier.uqam.ca)*

**Direction de recherche**

*Michael Zuniga, PhD. Département de Didactique des langues, Université du Québec à Montréal :  
[zuniga.michael.j@uqam.ca](mailto:zuniga.michael.j@uqam.ca), (514) 987-3000, poste 6651.*

*Marie-Josée Plouffe, PhD. Départements des Arts et philosophie, Université du Québec à Trois-Rivières :  
[marie-josée.plouffe@uqtr.ca](mailto:marie-josée.plouffe@uqtr.ca), 819 376-5011, poste 3218.*

**Préambule**

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique la participation à des ateliers de jeu dramatique faisant partie d'une session de francisation. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

**Description du projet et de ses objectifs**

Ce projet de recherche doctorale a reçu des fonds des organismes subventionnaires *Fonds de recherche du Québec* et vise à répondre à la question de recherche suivante : *Comment la volonté de communiquer d'apprenants allophones interagit-elle avec la pratique du jeu dramatique en classe de francisation au Québec ?*

Ce projet consiste en la participation de 2 classes de francisation de niveau débutant et intermédiaire, à 2 ateliers de jeu dramatique par semaine pendant 7 semaines. Ces ateliers seront animés par des médiatrices en art dramatique et seront pensés en fonction du programme de compétences langagières à enseigner. Cette recherche aura lieu du 6 mars au 5 mai 2023. Elle poursuivra les objectifs suivants :

1. Décrire l'évolution de la volonté de communiquer d'apprenants de français langue seconde, lorsqu'ils effectueront des tâches de jeu dramatique, au début, au milieu et à la fin de la session de francisation ;
2. Dégager et comprendre le sens attribué par les participants aux évaluations de leur volonté de communiquer ;
3. Examiner et documenter les interactions possibles entre l'évolution de la volonté de communiquer des participants et les aspects propres à la pratique du jeu dramatique.

## Nature et durée de votre participation

Dans le cadre de ce travail, nous nous intéressons à l'interaction entre la volonté de communiquer en langue seconde et la pratique du jeu dramatique. À cet égard, votre participation implique la participation aux ateliers de jeu dramatique inclus dans la session de francisation pour laquelle vous êtes inscrit. Votre participation dans cette recherche impliquera trois aspects différents :

- Participer aux ateliers de jeu dramatique, deux fois par semaine pendant la session de francisation. Notez que ces ateliers font partie intégrante de vos cours et qu'il ne vous sera pas demandé de rester plus longtemps dans le Centre d'études de francisation qu'à l'habitude ;
- Autoévaluer votre volonté de communiquer, à l'aide d'un logiciel qui vous sera présenté par l'étudiant-chercheur, Florian Hameau ou l'un ou l'autre des co-chercheurs. Vous devrez, dans le cadre de cette tâche, autoévaluer votre volonté de communiquer durant l'accomplissement d'une tâche de jeu dramatique qui aura été filmée et vécue durant l'atelier.
- Participer à une entrevue conduite par l'étudiant-chercheur ou un co-chercheur, afin de comprendre votre autoévaluation de votre volonté de communiquer durant l'atelier. Cette entrevue sera enregistrée, avec votre autorisation, dans un format audiovisuel.

## Avantages liés à la participation

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude, excepté de nombreuses occasions de communiquer à l'oral en français langue seconde et de collaborer au développement des connaissances relatif à l'acquisition des langues secondes.

## Risques liés à la participation

Il n'y a pas de risque particulier dans la participation à cette étude. Si certaines questions lors des entrevues peuvent vous mener vers des souvenirs d'une expérience désagréable, vous pourrez refuser de répondre à la question ou mettre fin à l'entrevue.

## Confidentialité

Nous tenons à vous assurer que les réponses fournies aux différentes tâches seront utilisées à des fins uniquement scientifiques, et que la confidentialité de vos réponses sera assurée. De la même manière, votre identité ne sera jamais divulguée. Aussi, votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que, par ailleurs, vous êtes libres de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, auquel cas les renseignements vous concernant seraient détruits. L'ensemble des données sera gardé et conservé dans un lieu confidentiel et sécurisé dont seul le chercheur aura connaissance. Les enregistrements audio et vidéo seront détruits après l'analyse des données.

Enfin, sachez que notre projet a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de la recherche (CERPÉ) de l'UQAM. Si jamais vous aviez des questions concernant l'étude, vous pouvez nous joindre à l'adresse de courriel suivante [hameau.florian@courrier.uqam.ca](mailto:hameau.florian@courrier.uqam.ca). Nous nous ferons un plaisir de vous répondre. Si vous préférez, vous pouvez joindre directement le comité d'éthique au numéro (514) 987-3000 poste 3642 ou par courriel à l'adresse : [cerpe-pluri@uqam.ca](mailto:cerpe-pluri@uqam.ca).

## Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser, l'étudiant-chercheur Florian Hameau, verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

## Indemnité compensatoire

Une indemnité de 30\$ est prévue pour votre participation. Celle-ci vous sera donnée à la fin de votre participation.

## Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet de recherche :

Florian Hameau, [hameau.florian@courrier.ugam.ca](mailto:hameau.florian@courrier.ugam.ca), (XXX) XXX-XXXX ;

Michael Zuniga, [zuniga.michael\\_j@uqam.ca](mailto:zuniga.michael_j@uqam.ca), (514) 987-3000, poste 6651 ;

Marie-Josée Plouffe, [marie-josée.plouffe@uqtr.ca](mailto:marie-josée.plouffe@uqtr.ca), 819 376-5011, poste 3218.

## Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Approbation éthique du CERPE : 2023-5504

## ANNEXE C

### PROTOCOLE DE RECHERCHE

Notes : Le présent protocole de recherche a été traduit en espagnol afin que l'entièreté de la rencontre soit effectuée dans la langue maternelle des personnes participantes. La traduction a également été contrevérifiée.

Nom, prénom : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Collecte : Temps : 1  ; 2  ; 3

#### 1. Sommaire des étapes à suivre et documents à vérifier

- ✓ Accueil ;
- ✓ Formulaire de consentement ;
- ✓ Tâche de familiarisation du logiciel *The Anion Variable 2* ;
- ✓ Autoévaluation de la volonté de communiquer avec le logiciel *The Anion Variable 2* ;
- ✓ Guide pour la tâche de rappel suscité (entrevue) ;
- ✓ Remerciements.

#### 2. Accueil

Lire le paragraphe qui suit :

*« Cette étude porte sur la volonté de communiquer en français à travers la pratique du jeu dramatique en classe de français. Votre participation consiste à accomplir quelques tâches, dont une autoévaluation de votre volonté de communiquer et une courte entrevue. Cela vous prendra environ 30 minutes. Veuillez noter que vous êtes libre de mettre fin à votre participation à tout moment au cours de la rencontre. Les informations recueillies resteront confidentielles et seuls les chercheurs responsables de l'étude auront accès aux résultats. Les documents papier et les enregistrements audio et vidéo seront anonymes, conservés dans un endroit sécurisé et détruits après l'analyse des données. »*

Demander si la personne participante à des questions.

Faire signer le formulaire de consentement. Garder un exemplaire de signature pour nous, en donner un au participant.

#### 3. Tâche de familiarisation du logiciel *The Anion Variable 2*

Expliquer la tâche :

*« Vous venez de terminer l'atelier et vous avez été filmé pendant une activité de jeu dramatique. Nous allons commencer par l'autoévaluation de votre volonté de communiquer pendant que vous réalisez la*

*tâche de jeu dramatique, à l'aide d'un logiciel. Nous allons débiter par une tâche de familiarisation pour vous aider à comprendre comment utiliser ce logiciel ».*

Tâche de familiarisation :

*« Nous allons vous demander d'évaluer l'état émotionnel du participant dans la vidéo. Lorsque vous pensez que cette personne ressent des émotions positives (plaisir, joie, forte motivation), appuyez sur le bouton « ↑ ». Alternativement, lorsque vous pensez que la personne ressent des émotions négatives (anxiété, stress), appuyez sur le bouton « ↓ ». Vous pouvez cliquer avec insistance sur la flèche, plusieurs fois, jusqu'à +10 pour indiquer une forte émotion positive et jusqu'à -10 pour indiquer une forte émotion négative. Donc, si vous voyez une forte émotion positive ou négative, n'ayez pas peur de cliquer, même avec insistance, sur la souris à plusieurs reprises ! Êtes-vous prêt, prête ? ».*

Laisser la personne participante faire une évaluation des émotions avec la vidéo de familiarisation à l'aide du logiciel. Si elle ne comprend pas, lui faire une démonstration.

Demander à la personne participante si elle a des questions.

**4. Autoévaluation de la volonté de communiquer en L2**

Lire le paragraphe ci-dessous.

*« Ce que nous allons faire maintenant, c'est regarder la vidéo de la tâche de jeu dramatique que vous avez réalisée pendant l'atelier. Nous pouvons voir ce que vous faisiez en regardant la vidéo, mais nous ne savons pas à quoi vous pensiez. Ce que j'aimerais que vous fassiez, comme pendant la tâche de familiarisation, c'est d'autoévaluer votre volonté de communiquer en français quand vous réalisez l'activité de jeu dramatique. Donc, quand vous avez ressenti une forte volonté de communiquer, appuyez sur le bouton « ↑ ». Et à l'inverse, lorsque vous avez moins ressenti l'envie de communiquer, appuyez sur le bouton « ↓ ». Vous pouvez cliquer avec insistance sur la flèche, plusieurs fois, jusqu'à +10 si vous aviez une forte envie de communiquer ! Vous pouvez aussi cliquer avec insistance sur la flèche, plusieurs fois, jusqu'à -10 si vous aviez une très faible volonté de communiquer.*

*Avez-vous des questions ? Êtes-vous prêt ? ».*

Quand la personne participante est prête, lancer le logiciel. Choisir « Secondes » comme unité de temps.

**5. Enregistrer les fluctuations**

**6. Générer le graphique des fluctuations et l'afficher sur l'écran, avec la vidéo**

**7. Procéder à la tâche de rappel suscité (entretien)**

**A) Consignes :**

Lire le paragraphe suivant :

*« Nous allons maintenant visionner une seconde fois l'activité de jeu dramatique. Je vais arrêter la vidéo lorsque vous avez indiqué des changements dans votre volonté de communiquer. À ce moment, je vous demanderai d'expliquer pourquoi vous avez évalué votre volonté de communiquer*

de cette façon. Ce que j'aimerais que vous fassiez, c'est dire ce que vous pensiez, ce que vous aviez à l'esprit à ce moment-là pendant que vous réalisiez l'activité de jeu dramatique.

Je vais mettre la souris de l'ordinateur sur la table ici. Si vous voulez me dire quelque chose sur ce que vous pensiez, vous pouvez faire une pause quand vous le souhaitez. Souvenez-vous qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, que les enregistrements sont confidentiels et anonymes, et que cela ne dure que quelques minutes.

Êtes-vous prêt, prête ? ».

**B) Lancer l'enregistrement de l'entrevue**

**C) Se souvenir d'enregistrer le nom de la personne participante lorsqu'on lance l'enregistrement**

Avec la personne participante, visionner donc une seconde fois la tâche de jeu dramatique effectuée et arrêter la vidéo lorsque des pics élevés ou bas de la volonté de communiquer ont été notés par le participant. Et lorsque vous arrêtez la vidéo, poser la question suivante :

« À X minutes et X secondes de la vidéo, vous avez évalué votre volonté de communiquer comme particulièrement élevée/basse/stable à cet intervalle particulier, pouvez-vous m'expliquer pourquoi ? »

« Et ici ? Ta volonté de communiquer semble basse/haute/stable, peux-tu m'expliquer pourquoi ? » « Et ici ? Pourquoi as-tu indiqué un changement positif/négatif ? »

Si la personne participante arrête la vidéo par elle-même, écouter ce qu'elle dit et approfondir au besoin.

Si la personne répond qu'elle ne se souvient de rien, ne pas insister.

Essayer de ne pas orienter les réponses des personnes participantes au-delà de « à quoi pensiez-vous à ce moment-là ? ». On peut attirer l'attention en disant quelque chose comme :

« Vous rappelez-vous avoir pensé quelque chose à ce moment-là ? »

« Pouvez-vous vous souvenir de ce que vous pensiez lorsqu'elle a dit ce(s) mot(s) ? »

Essayer de ne pas réagir aux réponses autres que celles qui donnent des indices ou des non-réponses : Oh, hmm, super, bien, je vois, d'accord, ok...

**D) Passer aux questions explicites ouvertes.**

Poser toutes les questions, même si le participant a déjà fourni des réponses pendant l'entrevue :

« Souhaitez-vous ajouter quelque chose ? »

« Avez-vous des questions/commentaires sur la vidéo ou la tâche que vous venez d'effectuer ? »

« Qu'avez-vous pensé des activités de jeu dramatique durant cet atelier ? »

« Avez-vous appris quelque chose ? Si oui, quoi ? »

« Voyez-vous une évolution sur votre apprentissage du français depuis que vous faites du jeu dramatique ? Si oui, précisez. »

« Voyez-vous des changements sur vos émotions depuis que vous faites du jeu dramatique ? Si oui, précisez. »

Arrêter l'enregistrement de l'entrevue (vidéo et cellulaire).



## BIBLIOGRAPHIE

- Aden, J. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante : Théâtre et didactique des langues. *Langages*, 192(4), 101-110. <http://doi.org/10.3917/lang.192.0101>
- Aden, J. (2015). Théâtre et didactique des langues. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, 422-437.
- Alix, C. (2013). La pratique théâtrale au service de l'apprentissage d'une langue : exposé du projet *Ubu Roi*. Dans C. Alix, D. Lagorgette et È.-M. Rollinat-Levasseur (dir.), *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale* (p. 125-134). Laboratoire Langages, Littératures, Sociétés.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A Psychological Interpretation*. Holt.
- Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : Implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105-123. <https://doi.org/10.7202/1059650ar>
- Anadón, M et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction. L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Araki, N. et 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 et C. Williams (dir.), *Teaching English for academic purposes (EAP) in Japan* (p. 41-48). Springer. [http://doi.org/10.1007/978-981-10-8264-1\\_3](http://doi.org/10.1007/978-981-10-8264-1_3)
- Armand, F., Lory M.-P. et 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, 37-55. <https://doi.org/10.4000/lidil.3311>
- Armstrong, L. et Mongeon, J. (1979). Le théâtre de l'illusion militante. *Jeu*, 12, 157-165.
- Arnold, J. et Brown, H. D. (1999). *A map of the terrain*. Dans J. Arnold (dir.), *Affect in language learning* (p. 1-24). Cambridge University Press.
- Ashton-Hay, S. (2005). *Drama: Engaging all learning styles*. Papier présenté au 9ème Congrès international INGED (Turkish English Education Association), 20-22 Octobre 2005, Economics and Technical University, Ankara Turkey.
- Atas, M. (2015) The reduction of speaking anxiety in EFL learners through drama techniques. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 176, 961-969.

- Aubrey, S. (2017b). Measuring flow in the EFL classroom: learners' perceptions of inter- and intra-cultural task-based interactions. *TESOL quarterly*, 51, 661-692. <https://doi.org/10.1002/tesq.387>
- Aubrey, S. (2022). The relationship between anxiety, enjoyment, and breakdown fluency during second language speaking tasks: An idiodynamic investigation. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968946>
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Baker, S. C. et MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50(2), 311-341. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00119>
- Ballantyne, R., Bain, J. et Packer, J. (1997). *Reflecting on university teaching: Academics' stories*. Australian Government Publishing Service.
- Banzhaf, W. (2009). Self-organizing Systems. *Encyclopedia of complexity and systems science*, 14, 589-609.
- Barba, E. et Savarese, N. (2008). *L'énergie qui danse. Dictionnaire d'anthropologie théâtrale*. Éditions l'Entretemps, Collection « Les voies de l'acteur ».
- Barraclough, R., Christophel, D. et McCroskey, J. C. (1988). Willingness to communicate: a cross-cultural investigation. *Communication Research Reports*, 5, 187-192. <https://doi.org/10.1080/08824098809359822>
- Beauchamp, H. (1984). *Les enfants et le jeu dramatique*. De Boeck.
- Beauchamp, H. (1997). *Apprivoiser le théâtre. Les enfants, le jeu dramatique et le théâtre*. Les Éditions Logiques.
- Belliveau, G. et Kim, W. (2013). Drama in L2 learning: A research synthesis. *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning and Research*, 7(2), 7-27. <https://doi.org/10.33178/scenario.7.2.2>
- Bernard, I. (2010). Pratique théâtrale et insécurité linguistique. Un exemple d'enseignement du Fle en Jordanie. *Synergies Algérie*, 10, 225-231.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Prentice-Hall.
- Boal, A. (1977). *Théâtre de l'opprimé*. Petite Collection Maspero.
- Boal, A. (1978). *Jeux pour acteurs et non acteurs, pratique du théâtre de l'opprimé*. Maspero.

- Boudreau, C., MacIntyre P.D. et Dewaele, J.-M. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. *SSLT*, 8(1), 149-170.  
<https://doi.org/10.14746/sslit.2018.8.1.7>
- Brook, P. (1977). *L'Espace vide*. Éditions du Seuil.
- Bundy, P. (2003). Aesthetic Engagement in the Drama Process. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 8(2), 171-181. <https://doi.org/10.1080/13569780308333>
- Burgoon, J. K. (1976). The unwillingness-to-communicate scale: Development and validation. *Communications Monographs*, 43(1), 60-69.  
<http://doi.org/10.1080/03637757609375916>
- Burgoon, J. K. et Burgoon, M. (1974). Unwillingness to Communicate, Anomia-Alienation, and Communication Apprehension as Predictors of Small Group Communication. *The Journal of Psychology*, 88(1), 31-38. <http://doi.org/10.1080/00223980.1974.9915710>
- Burroughs, N. F., Marie, V. et McCroskey, J. C. (2003). Relationships of self-perceived communication competence and communication apprehension with willingness to communicate: A comparison with first and second languages in Micronesia. *Communication Research Reports*, 20(3), 230-239.  
<http://doi.org/10.1080/08824090309388821>
- Cabet, J.-L. et Lallias, J.-C. (1984). Jeu dramatique, pratiques théâtrales et apprentissages des langages : les pistes d'une recherche. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle. Langue, images et sons en classe*, 64, 51-65.
- Cahnmann-Taylor, M. et McGovern, K. R. (2021). *Enlivening Instruction with Drama and Improv. A Guide for Second Language and World Language Teachers*. Routledge.
- Cao, Y. (2011). Investigating situational willingness to communicate within second language classrooms from an ecological perspective. *System*, 39, 468-479.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2011.10.016>
- Cao, Y. et Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34(4), 480-493.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2006.05.002>
- Carson, L. (2012). The Role of Drama in Task-based Learning: Agency, Identity and Autonomy. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, 6(2), 47-60.  
<https://doi.org/10.33178/scenario.6.2.6>
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. Dans A. Soler et M. S. Jordà (Dir.), *Intercultural language use and language learning* (p. 41-57). Springer.

- Chaîné, F. et Marceau, C. (2014). La trajectoire d'enseignement en théâtre : entretien avec Jacques Lessard. *L'Annuaire théâtral*, (55), 133–145. <https://doi.org/10.7202/1033707ar>
- Chancerel, L. (1936). *Jeux dramatiques dans l'éducation, introduction à une méthode*. Librairie Théâtrale.
- Charmillot, M. et Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet. Dans M. Saada-Robert et F. Leutenegger (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 187-203). De Boeck.
- Cheng, A. Y.-M. et Winston, J. (2011). Shakespeare as a second language: Playfulness, power and pedagogy in the ESL Classroom. *Research in Drama Education. The Journal of Applied Teacher and Performance*, 16(4), 541-556. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.617101>
- Chimisanas, G. (2016). Le jeu dramatique, objet d'un espace de création à créer. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 66, 121-132. <https://doi.org/10.3917/rppg.066.0121>
- Clément, R., Gardner, R. C. et Smythe, P. C. (1977). Motivational variables in second language acquisition: A study of Francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 9, 123-133. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0081614>
- Clément, R., Gardner, R. C. et Smythe, P. C. (1980). Social and Individual Factors in Second Language Acquisition. *Canadian Journal of Behavioural*, 12, 293-902. <http://doi.org/10.1037/h0081081>
- Clément, R. et Kruidenier, B. G. (1983). Orientations in second language acquisition: the effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence. *Language Learning*, 33, 273-291. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1983.tb00542.x>
- Clerc, S. (2010). Récits écriture et mise en scène en classe d'accueil. *Les Langues modernes*, 2, 65-72.
- Clerc, S. (2013). Vivre la langue et construire une communauté d'apprentissage par la pratique théâtrale : Analyse d'une expérience en classe d'accueil. Dans C. Alix, D. Lagorgette et È.-M. Rollinat-Levasseur (dir.), *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale* (p. 77-93). Laboratoire Langages, Littératures, Sociétés.
- Cohen, Y. et Norst, M. J. (1989). Fear, dependence and loss of self-esteem: Affective barriers in second language learning among adults. *RELC Journal*, 20(2), 61-77. <https://doi.org/10.1177/003368828902000206>
- Coleman, L. (2005). *Drama-based English as a foreign language instruction for Korean adolescents* [Thèse de doctorat, document non publié]. Pepperdine University, États-Unis.
- Copeau, J. (1993). Louis Jouvet (cite par) dans *Registres V : Les Registres du Vieux Colombier, III, 1919-1924*. Gallimard.

- Corbin, J. et Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage.
- Coudray, S. (2020). Du « je » au « nous ». Le Théâtre de l'opprimé comme grammaire collective. *Éducation et socialisation*, 57. <https://doi.org/10.4000/edso.12627>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. et Plano Clark V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. et Plano Clark, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Croucher, S. M. (2013). Communication Apprehension, Self-Perceived Communication Competence, and Willingness to Communicate: A French Analysis. *Journal of International and Intercultural Communication*, 6(4), 298-316. <http://doi.org/10.1080/17513057.2013.769615>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.
- Damasio, A. R. (2005). *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Poches Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (2012). *Self comes to mind: Constructing the conscious brain*. Pantheon Books.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. Dans P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski et E. T. Higgins (dir.), *Handbook of theories of social psychology* (p. 416–436). Sage Publications Ltd.
- Derwing, T. M., Munro, M. J. et Thomson, R. I. (2008). A Longitudinal Study of ESL Learners' Fluency and Comprehensibility Development. *Applied linguistics*, 29(3), 359–380. <http://doi.org/10.1093/applin/amm041>
- Dewaele, J.-M. (2019). The Effect of Classroom Emotions, Attitudes Toward English, and Teacher Behavior on Willingness to Communicate Among English Foreign Language Learners. *Journal of language and social psychology*, 38(4), 523–535. <http://doi.org/10.1177/0261927x19864996>
- Dewaele, J.-M. et Dewaele, L. (2018). Learner-internal and learner-external predictors of Willingness to Communicate in the FL Classroom. *The Journal of EuroSLA*, 2(1), 24-37. <http://doi.org/10.22599/jesla.37>
- Dewaele, J.-M. et MacIntyre, P. D. (2022). Do Flow, Enjoyment and Anxiety emerge equally in English Foreign Language Classrooms as in other Foreign Language Classrooms? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 22(1), 156-180. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202218487>

- Dewaele J.-M. et Pavelescu L. M. (2021). The relationship between incommensurable emotions and willingness to communicate in English as a foreign language: A multiple case study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15, 66–80. <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2019.1675667>
- de Bot, K. (2008). Introduction: Second Language Development as a Dynamic process. *The Modern Language Journal*, 92, 166-178. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1540-4781.2008.00712.x>
- de Bot, K. (2015). Rates of Change: Timescales in Second Language Development. Dans Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre et A. Henry (Éd.), *Motivational dynamics in language learning* (p. 29–37). Multilingual Matters.
- de Bot, K., Lowie, W. et Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, 7–21. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/S1366728906002732>
- Dodson, S. (2002). The educational potential of drama for ESL. Dans G. Brauer (dir.), *Body and language: Intercultural learning through drama* (p. 161–180). Ablex.
- Donovan, L. et MacIntyre, P. D. (2005). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension, and self-perceived competence. *Communication Research Reports*, 21(4), 420-427. <http://doi.org/10.1080/08824090409360006>
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135. <http://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dörnyei, Z. (2014). Researching complex dynamic systems: ‘Retrodictive qualitative modelling’ in the language classroom. *Language Teaching*, 47(1), 80-91. <http://doi.org/10.1017/S0261444811000516>
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D. et Henry, A. (2015). Introduction: Applying Complex Dynamic Systems Principles to Empirical Research on L2 Motivation. Dans Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre et A. Henry, *Motivational Dynamics in Language Learning* (p. 1-10). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. et Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. Routledge.
- Ducker, N. T. (2022), Bridging the Gap Between Willingness to Communicate and Learner Talk. *The Modern Language Journal*, 106, 216-244. <https://doi.org/10.1111/modl.12764>
- Egbert, J. (2003). A study of Flow Theory in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 87(4), 499-518. <http://doi.org/10.1111/1540-4781.00204>
- Elahi Shirvan, M., Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D. et Taherian, T. (2019). A Meta-analysis of L2 Willingness to Communicate and Its Three High-Evidence Correlates. *Journal of psycholinguistic research*, 48(6), 1241–1267. <http://doi.org/10.1007/s10936-019-09656-9>

- Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the communicative approach? *ELT Journal*, 50(3), 213-218. <https://doi.org/10.1093/elt/50.3.213>
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Erbaugh, M. S. (1990). Taking advantage of China's literary tradition in teaching Chinese students. *The Modern Language Journal*, 74(1), 15-27. <http://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.
- Eysenck, M. W. et Calvo, M. G. (1992). Anxiety and Performance: The Processing Efficiency Theory. *Cognition and Emotion*, 6(6), 409-434. <https://doi.org/10.1080/02699939208409696>
- Felder, R. M. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31.
- Feldman Barrett, L. et Russell, J. A. (1999). The Structure of Current Affect: Controversies and Emerging Consensus. *Current Directions in Psychological Science*, 8(1), 10-14.
- Ferrier, B. (2013). Le théâtre entre jeu et texte : une longue tradition scolaire jusqu'au XXI<sup>e</sup> siècle. *Le français aujourd'hui*, 180, 11-25. <https://doi.org/10.3917/lfa.180.0011>
- 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, Espagne].
- Fo, D. (1991). *Le Gai Savoir de l'acteur*. Éditions de l'Arche.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.
- Foss, K. et Reitzel, A. (1991). A relational model for managing second language anxiety. Dans E. K. Horwitz et D. J. Young (dir.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (p. 437-454). Prentice Hall.
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L. (2013). Updated Thinking on Positivity Ratios. *American Psychologist*, 68(9), 814-822. <http://doi.org/10.1037/a0033584>
- Galante, A. (2018). Drama for L2 Speaking and Language Anxiety: Evidence from Brazilian EFL Learners. *RELC Journal*, 49(3), 273-289. <http://doi.org/10.1177/0033688217746205>

- Galante, A. et Thomson, R. I. (2017). The Effectiveness of Drama as an Instructional Approach for the Development of Second Language Oral Fluency, Comprehensibility, and Accentedness. *TESOL Q*, 51, 115-142. <https://doi.org/10.1002/tesq.290>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R. C. et MacIntyre, P. D. (1993). On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language Learning*, 43(2), 157-194. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x>
- Gass, S. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. L. Erlbaum.
- Gass, S. M. et Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gendron-Langevin, M. (2014). Du regard en soi au regard de l'autre. *L'Annuaire théâtral*, 55, 73-88. <https://doi.org/10.7202/1033703ar>
- Giebert, S. (2014). Drama and theatre in teaching foreign language for professional purposes. *Cahiers de l'APLIUT*, 33(1), 138-150. <https://doi.org/10.4000/apliut.4215>
- 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. Vijayarajnam, S. John et E. N. Ding, E. N. (dir.), *Special Issue on Teaching and Learning* (p. 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. <http://doi.org/doi: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. <http://doi.org/10.7575/aiac.all.v.4n.1p.34>
- Giorgi, A. (1975). An Application of Phenomenological Method in Psychology. Dans Giorgi, A., Fischer, C. and Murray, E. (dir.), *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology* (p. 82-103). Duquesne University Press.
- Gleick, J. (1987). *Chaos: Making a New Science*. Penguin Books.
- Gohier, C. (2018). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches (4e édition revue)*. (p. 109-137). Presses de l'Université de Montréal.

- Goldberg, L. R. (1992). The development markers for the big-five factor structure. *Psychological Assessment*, 4(1) 26-42. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1040-3590.4.1.26>
- Gouvernement du Québec. (2015). *Programme d'études francisation-Domaine de langues- Formation générale des adultes*. Québec : MEES.
- Gouvernement du Québec. (2019). *Agir pour interagir*. Québec : MIFI.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Québec : MEES.
- Gouvernement du Québec. (2023). *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français*. Québec : MIFI, MEES.
- Greene, J. C. et Hall, J. N. (2010). Dialectics and pragmatism: Being of consequence. Dans A. Tashakkori, et C. Teddlie (dir.), *Sage handbook of mixed methods in social and behavioral research* (p. 119-143). Sage.
- Gregersen, T. et MacIntyre, P. D. (2014). *Capitalizing on Language Learners' Individuality. From premise to Practice*. Multilingual Matters.
- 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>
- Haseman, B. (1991). Improvisation, process drama and dramatic art. *The Drama Magazine*, 19-21.
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: the Japanese ESL context. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(2), 29–70.
- Heathcote, D. (1984). *Collected writings on education and drama*. Hutchinson.
- Henry, A. (2015). The Dynamics of L3 Motivation: A Longitudinal Interview/Observation-Based Study. Dans Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre et A. Henry, *Motivational Dynamics in Language Learning* (p. 315-342). Multilingual Matters.
- Henry, A. et MacIntyre, P. D. (2023). *Willingness to Communicate, Multilingualism and Interactions in Community Contexts*. Multilingual Matters.
- Henry, A., Thorsen, C. et MacIntyre, P. D. (2021). Willingness to communicate in a multilingual context: part two, person-context dynamics. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-20. <http://doi.org/10.1080/01434632.2021.1931248>

- Hiver, P. (2015). Once Burned, Twice Shy: The Dynamic Development of System Immunity in Teachers. Dans Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre et A. Henry, *Motivational Dynamics in Language Learning* (p. 214-237). Multilingual Matters.
- Holland, J. H. (1995). *Hidden order*. MIT Press.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. et Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Horwitz, E. K. et Young, D. J. (1991). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Prentice Hall.
- Hughes, J. et Arnold, R. (2008). Drama and the teaching of poetry. Dans J. Manuel, J. Hughes, et M. Anderson (Éd.), *Drama and English teaching: Imagination, action and engagement* (p. 88-103). Oxford University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. Dans J. B. Pride et J. Holmes (Dir.), *Sociolinguistics : Selected Readings* (p. 269-293). Penguin.
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. Norton & Company.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W. et Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods*, 18(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/1525822X05282260>
- Joe, H.-K., Hiver, P. et Al-Hoorie, A. H. (2017). Classroom social climate, self-determined motivation, willingness to communicate, and achievement: A study of structural relationships in instructed second language settings. *Learning and individual differences*, 53, 133–144. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.005>
- Kang, S. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 42, 277-292. <http://doi.org/10.1016/j.system.2004.10.004>
- 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, document non publié]. The Ohio State University, Columbus, États-Unis.
- Kao, S.-M. et O'Neill, C. (1998). *Words into Worlds*. Ablex Publishing.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Armand Collin.
- Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D. et Barabadi, E. (2018). Role of the Emotions and Classroom Environment in Willingness to Communicate: Applying Doubly Latent Multilevel Analysis in Second Language

Acquisition Research. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 605-624.  
<http://doi.org/10.1017/S0272263117000304>

- Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., Taherian, T. et Ross, J. (2021). Examining the Dynamic Relationships Between Willingness to Communicate, Anxiety and Enjoyment Using the Experience Sampling Method. Dans N. Zarrinabadi et M. Pawlak (dir.), *New perspectives on Willingness to Communicate in a Second Language* (p. 169-198). Springer. [http://doi.org/10.1007/978-3-030-67634-6\\_9](http://doi.org/10.1007/978-3-030-67634-6_9)
- Kirk, R. E. (1982). *Experimental Design and Statistics*. Brooks.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Kuiken, F. et 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)
- Lantolf, J. P. et Swain, M. (2019). On the Emotion–Cognition Dialectic: A Sociocultural Response to Prior. *The Modern Language Journal*, 103, 528-530. <https://doi.org/10.1111/modl.12574>
- Lantolf, J. P. et Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and He Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press.
- Lapaire, J.-R. (2016). The Choreography if time: Metaphor, gesture and construal. Dans R. Gabriel et A. C. Pelosi, *Linguagem e cognição: Emergência e produçao de sentidos* (p. 217-234). Insular.
- Larson-Hall, J. (2010). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2007). Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91(1), 773-787. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00668.x>
- Larsen-Freeman, D. (2015). Ten ‘Lessons’ from Complex Dynamic Systems Theory: What is on offer. Dans Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre et A. Henry, *Motivational Dynamics in Language Learning* (p. 11-19). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092574-004>
- Larsen-Freeman, D. (2017). Chapter 1. Complexity Theory: The lessons continue. Dans L. Ortega et Z. Han (Éd.), *Complexity Theory and Language Development* (p. 11-50). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.48.02lar>
- Larsen-Freeman, D. et Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford University Press.

- Laurens, V. (2011). Accueil et autonomisation : enseigner le français à des demandeurs d'asile. *Éducation permanente*, 186, 123-131.
- Laurens, V. (2013). Théâtre, terre d'asile. Dans C. Alix, D. Lagorgette et È.-M. Rollinat-Levasseur (dir.), *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale* (p. 289-310). Laboratoire Langages, Littératures, Sociétés.
- Le Bouthillier, J. (2016). *La construction de savoirs liés à l'écriture : Une étude ethnographique en 7<sup>e</sup> année de l'immersion précoce* [Thèse de doctorat, Université du Nouveau-Brunswick, Canada].
- Lecoq, J. (1997). *Le Corps Poétique*. Actes Sud-Papiers.
- Ledoux, J. (1997). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. Simon & Schuster Paperbacks.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Guérin.
- Li, H. et Zheng, Y. (2024). Complex Dynamic Systems Theory in Second Language Learning and Teaching: A Textometric Review from 2008 to 2022. *Language Teaching Research Quarterly*, 39, 68-95. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.39.07>
- Liu, J. (2002). Process drama in second- and foreign-language classrooms. Dans G. Bräuer (dir.), *Body and language: Intercultural learning through drama* (p. 51-70). Ablex.
- 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. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>
- Long, M. H. (1983b). Linguistic and controversial adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5, 177-193. <http://doi.org/10.1017/S0272263100004848>
- Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. Dans S. M. Gass et C. G. Madden (dir.), *Input in second language acquisition* (p. 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.
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley Blackwell.
- Lorenz, E. N. (1963). Deterministic Nonperiodic Flow. *Journal of the Atmosphere Sciences*, 20, 130-141. [https://doi.org/10.1175/1520-0469\(1963\)020%3C0130:DNF%3E2.0.CO;2](https://doi.org/10.1175/1520-0469(1963)020%3C0130:DNF%3E2.0.CO;2)

- Lu, M. (2022). A review of the idiodynamic method as an emerging research method for the investigation of affective variables in second language acquisition. *Frontiers in Psychology, 13*.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1002611>
- Lutzker, P. (2007). *The Art of Foreign Language Teaching: Improvisation and Drama in Teacher Development and Language Learning*. Francke Verlag. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn062>
- Lutzker, P. (2016). The recovery of experience in foreign language learning and teaching. Dans S. Even et M. Schewe (dir.), *Performative teaching, learning, research-Performatives Lehren, Lernen Forschen* (p. 222-239). Schibri Verlag.
- MacIntyre, P. D. (1992). *Anxiety and language learning from a stages of processing perspective* [Thèse de doctorat, document non publié]. University of Western Ontario, London, Canada.
- MacIntyre, P. D. (1994). Variables underlying willingness to communicate: a causal analysis. *Communication Research Reports, 11*, 135–142. <https://doi.org/10.1080/08824099409359951>
- 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. (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.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x>
- MacIntyre, P. D. (2012). The Idiodynamic Method: A Closer Look at the Dynamics of Communication Traits. *Communication Research Reports, 29*(4), 361-367.  
<http://doi.org/10.1080/08824096.2012.723274>
- MacIntyre, P. D. (2017). An Overview of Language Anxiety Research and Trends in its Development. Dans C. Gkonou, M. Daubney et J.-M. Dewaele, *New Insights into Language Anxiety* (p. 11-30). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097722-003>
- MacIntyre, P. D. (2019). Anxiety/Uncertainty Management and Communication Accommodation in Women's Brief Dyadic Conversations With a Stranger: An Idiodynamic Approach. *Sage Open, 9*(3). <https://doi.org/10.1177/2158244019861482>
- MacIntyre, P. D. (2020). Expanding the theoretical base for the dynamics of willingness to communicate. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 10*(1), 111-131.  
<http://dx.doi.org/10.14746/ssl.2020.10.1.6>
- MacIntyre, P. D., Babin, P. A. et Clément, R. (1999). Willingness to communicate: Antecedents and consequences. *Communication Quarterly, 47*, 215-229.  
<https://doi.org/10.1080/01463379909370135>

- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R. et Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. *Studies in second language acquisition*, 23(3), 369-388. <https://doi.org/10.1017/S0272263101003035>
- MacIntyre, P.D., Baker, S.C., Clément, R. et Donovan, L.A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52(3), 537–564. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00226>
- MacIntyre, P.D., Baker, S.C., Clément, R. et Donovan, L.A. (2003). Talking in order to learn: willingness to communicate and intensive language programs. *Canadian Modern Language Review*, 59. 589–607. <http://doi.org/10.3138/cmlr.59.4.589>
- MacIntyre, P. D. et Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3-26. <https://doi.org/10.1177/0261927X960151001>
- MacIntyre, P. D. et Clément, R. (1996). *A model of willingness to communicate in a second language: The concept, its antecedents and implications*. Communication présentée au 11th World Congress of Applied Linguistics, Jyväskylä, Finland.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z.M. et Noels, K.A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: a situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545–562. <http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- MacIntyre, P. D. et Ducker, N. (2022). The idiodynamic method: A practical guide for researchers. *Research Methods in Applied Linguistics*, 1(2). <http://doi.org/10.1016/j.rmal.2022.100007>
- MacIntyre, P. D. et 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. <http://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>
- MacIntyre, P. D. et Gardner, R. C. (1994a). The effects of induced anxiety on cognitive processing in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1-17. <http://doi.org/10.1017/S0272263100012560>
- MacIntyre, P. D. et Gardner, R. C. (1994b). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- MacIntyre, P. D. et Gregersen, T. (2013). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193-213. <http://doi.org/10.14746/ssl.t.2012.2.2.4>

- MacIntyre, P. D. et Gregersen, T. (2022). The idiodynamic method: willingness to communicate and anxiety processes interacting in real time. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 60(1), 67-84. <http://doi.org/10.1515/iral-2021-0024>
- MacIntyre, P. D. et Legatto, J. J. (2011). A dynamic system approach to willingness to communicate: Developing an idiodynamic method to capture rapidly changing affect. *Applied Linguistics*, 32(2), 149-171. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1093/applin/amq037>
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A. et Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47(2), 265-287. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.81997008>
- MacIntyre, P. D. et Serroul, A. (2015). Motivation on a per-second timescale: Examining approach–avoidance motivation during L2 task performance. Dans Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre et A. Henry (dir.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (p. 109-138). Multilingual Matters. <http://doi.org/10.21832/9781783092574-013>
- MacIntyre, P. D. et Wang, L. (2021). Willingness to communicate in the L2 about meaningful photos: Application of the pyramid model of WTC. *Language Teaching Research*, 25(6), 878–898. <https://doi.org/10.1177/13621688211004645>
- Maley, A. et Duff, A. (1982). *Drama techniques in language learning: a resource book of communication activities for language teachers*. Harvard University Press.
- Marceau, C. et Chaîné, F. (2020). Expérience de création collective en art dramatique : approches pédagogiques et apprentissages. *Percées*, (3). <https://doi.org/10.7202/1076679ar>
- Marceau, C. et Gendron-Langevin, M. (2018). Dialogue sur les enjeux liés à une démarche théâtrale de prise de parole citoyenne. Dans M. Gendron-Langevin, C. Lepage, C. Marceau et N. Wendell (dir.), *Théâtre-éducation : Pluralité des trajectoires* (p. 161-168). GRET, École supérieure de théâtre.
- Maréchal, A. (1993). *Art dramatique. Repères pédagogiques : une suite de fragments dans une brève continuité. Textes réunis et présentés par Hélène Beauchamp et Francine Chaîné*. Presses collégiales du Québec.
- Martinelli, M. (2020). *Aristophane dans les banlieues. Pratique de la non-école*. Actes-Sud, collection « Apprendre ».
- Mason, A. et Payant, C. (2019). Experienced teachers' beliefs and practices toward communicative approaches in teaching English as a foreign language in rural Ukraine. *TESOL journal*, 10(1), 1-15. <http://doi.org/10.1002/tesj.377>

- Maturana, H. R. et Varela, F. J. (1994). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*. Éditions Addison-Wesley.
- McAvoy, M. et O'Connor, P. (2022). *The Routledge Companion to Drama in Education*. Routledge.
- McCaslin, N. (2000). *Creative Drama in the Classroom and Beyond* (7<sup>ème</sup> éd). Longman.
- McCroskey, J. C. (1997). Willingness to Communicate, Communication Apprehension, and Self Perceived Communicative Competence: Conceptualizations and Perspectives. Dans J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf et D. M. Ayres (dir.), *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension* (2e éd., p. 75-108). Hampton Press.
- McCroskey, J. C. et Baer, J. E. (1985). *Willingness to communicate: The construct and its measurement*. Papier présenté lors de la Convention annuelle de *Speech Communication Association*.  
<https://doi.org/10.1080/01463379209369817>
- McCroskey, J. C., Burroughs, N. F. Duan, A. et Richmond, V. P. (1990). Correlates of quietness: Swedish and American perspectives. *Communication Quarterly*, 38, 127–37.
- McCroskey, J. C., Daly, J.A., Martin, M.M. et Beatty, M.J. (1998). *Communication and Personality*. Hampton Press.
- McCroskey, J. C. et Richmond, V. P. (1982). Communication apprehension and shyness: Conceptual and operational distinctions. *Central States Speech Journal*, 33, 458-468.
- McCroskey, J. C. et Richmond, V. P. (1987). Willingness to communicate. Dans J. C. McCroskey et J. A. Daly (dir.), *Personality and interpersonal communication* (Vol. 6, p. 129-155). Sage.
- McCroskey, J. C. et Richmond, V. P. (1990). Willingness to communicate: differing cultural perspectives. *Southern Communicational Journal*, 56, 72-77.
- McCroskey, J. C. et Richmond, V. P. (1991). Willingness to Communicate: A Cognitive View. Dans M. Booth-Butterfiels (dir.), *Communication, Cognition, and Anxiety* (p. 19-37). Sage.
- McCroskey, J. C. et Richmond, V. P. (2013). Willingness To Communicate (WTC). *Measurement Instrument Database for the Social Science*.
- McGovern, K. R. (2017). Conceptualizing Drama in the Second Language Classroom. *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning and Research*, 11(1), 4-16.  
<http://doi.org/10.33178/scenario.11.1.3>

- Meddah, H. (2013). Enseigner la langue de Molière par le 4<sup>ème</sup> art ? Dans C. Alix, D. Lagorgette et È.-M. Rollinat-Levasseur (dir.), *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale* (p. 113-116). Laboratoire Langages, Littératures, Sociétés.
- Meirieu, P. (2004). Le théâtre et l'école : élément pour une histoire, repères pour un avenir... Entretien avec Philippe Meirieu recueilli par Jean-Claude Lallias et Jean-Pierre Lorient. *Le Théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée*, 11. Actes Sud-Papiers.
- Miccoli, L. (2003). English through drama for oral skills development. *ELT Journal*, 57(2), 122–29. <http://doi.org/10.1093/elt/57.2.122>
- Mitchell, S. D. (2003). *Biological Complexity and Integrative Pluralism*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511802683>
- Mitchell, R., Myles, F. et Marsden, E. (2019). *Second Language Learning Theories* (4<sup>ème</sup> éd.) Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617046>
- Moody, D. J. (2002). Undergoing a process and achieving a product: A contradiction in educational drama? Dans G. Brauer (dir.), *Body and language: Intercultural learning through drama* (p. 135–160). Ablex.
- Moreno, J. (1975). *Psychothérapie de groupe et psychodrame*. Centre d'étude et de promotion de la lecture.
- Mortensen, C. D., Arntson, P. H. et Lustig, M. (1977). The measurement of verbal predispositions: Scale development and application. *Human Communication Research*, 3(2), 146-158. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1468-2958.1977.tb00513.x>
- Motos, T. (2018). ¿Lo tuyo es “puro” teatro? (Juego dramático versus performance). Dans D. Danzi (dir.), *Glotodidáctica Teatral II* (p. 17-36). Ñaque.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Mystkowska-Wiertelak, A. et Pawlak, M. (2014). Fluctuations in learners' willingness to communicate during communicative task performance: Conditions and tendencies. *Research in Language*, 12(3), 245-260. <http://doi.org/10.2478/rela-2014-0019>
- Mystkowska-Wiertelak, A. et Pawlak, M. (2017). *Willingness to Communicate in Instructed Second Language Acquisition: Combining a Macro- and Micro-Perspective*. Multilingual Matters. <http://doi.org/10.21832/9781783097173>

- Nematizadeh, S. (2021). *Willingness to Communicate and Second Language Speech Fluency: A Complex Dynamic Systems Perspective* [Thèse de doctorat, Université de Carlton, Canada].  
<https://doi.org/10.22215/etd/2019-13680>
- Nematizadeh, S. et Wood, D. (2019). Willingness to Communicate and Second Language Speech Fluency: An Investigation of Affective and Cognitive Dynamics. *La Revue Canadienne des langues vivantes*, 75(3), 197-215. <http://doi.org/10.3138/cmlr.2017-0146>
- Newman, L. (2009). Human-environment interactions: Complex systems approaches for dynamic sustainable development. Dans R. Meyers (dir.), *Encyclopedia of Complexity and Systems Science* (p. 4631—4643). Springer. [http://doi.org/10.1007/978-0-387-30440-3\\_273](http://doi.org/10.1007/978-0-387-30440-3_273)
- Nguyen, D. J. et Larson, J. B. (2015). Don't forget about the body: Exploring the curricular possibilities of embodied pedagogy. *Innovative Higher Education*, 40, 331-344. <https://doi.org/10.1007/s10755-015-9319-6>.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- O'Gara, P. (2008). To be or have not been: Learning language tenses through drama. *Issues in Educational Research*, 18(2), 156-166. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:56183710>
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Pearson Education Canada.
- O'Neill, C. (2017). Seal Wife—Random observations. *Drama Australia Journal*, 41(1), 27–29.  
<https://doi.org/10.1080/14452294.2017.1329687>
- O'Neill, C. et Lambert, A. (1982). *Drama Structures: A Practical Handbook for teachers*. Heinemann.
- O'Toole, J. (1992). *The process of drama: Negotiating art and meaning*. Routledge.
- O'Toole, J., et Dunn, J. (2020). *Pretending to learn: Teaching drama in the primary and middle years* (2<sup>ème</sup> éd.). DramaWeb Publishing.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. et Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20(2), 217-239.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/S0142716499002039>
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81, 443–456.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05510.x>
- Page, C. (1995). *L'Engagement dans le jeu en jeu dramatique* [Thèse de doctorat, Université Paris 3, France].

- 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.
- Page, C. (2005). Le jeu dramatique : une rencontre entre théâtre et éducation. *Études théâtrales*, 34(2), 78-84. <http://doi.org/10.3917/etth.034.0078>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5<sup>ème</sup> ed.). Armand Colin.
- Paul, A. (2015). Incorporating theatre techniques in the language classroom. *Scenario*, 6(2), 115-124. <http://doi.org/10.33178/scenario.9.2.8>
- Pavis, P. (1987). *Dictionnaire du théâtre*. Méssidor-Sociales.
- Pawlak M. et Mystkowska-Wiertelak A. (2015). Investigating the dynamic nature of L2 willingness to communicate. *System*, 50, 1–9. <http://doi.org/10.1016/j.system.2015.02.001>
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A. et Bielak, J. (2016). Investigating the nature of classroom willingness to communicate (WTC): A micro-perspective. *Language Teaching Research*, 20(5), 654–671. <https://doi.org/10.1177/1362168815609615>
- Peng, J. E. (2007). Willingness to communicate in an L2 and integrative motivation among college students in an intensive English language program in China. *University of Sydney Papers in TESOL*, 2(1), 33-59.
- Peng, J. E. (2014). *Willingness to Communicate Inside the EFL Classroom: An Ecological Perspective*. Multilingual Matters.
- Perrin, N. (2005). La méthode inductive, un outil pertinent pour une formation par la recherche ? Quelques enjeux pour le mémoire professionnel. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 2, 125-137.
- 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.
- Piazzoli, E. (2018) *Embodying language in action. The Artistry of Process Drama in Second Language Education*. Palgrave Macmillan.
- Pierra, G. (2013). Quelle pratique théâtrale en français langue étrangère ? Le corps et la voix en action dans les textes. Dans C. Alix, D. Lagorgette et È.-M. Rollinat-Levasseur (dir.), *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale* (p. 47-56). Laboratoire Langages, Littératures, Sociétés.

- Phillips, E. M. (1992), The Effects of Language Anxiety on Students' Oral Test Performance and Attitudes. *The Modern Language Journal*, 76, 14-26. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1992.tb02573.x>
- Plouffe, M.-J. (2011). *La pratique théâtrale des personnes « handicapées »* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada].
- Plouffe, M.-J. (2021). Le théâtre à la rencontre du monde: le festival international de théâtre francophone comme espace de rencontres festives et pédagogiques pour les enseignants en art dramatique. Dans C. Marceau et F. Chaîné (dir.), *Porte ouverte sur l'enseignement du théâtre: histoires de formation* (p. 169-186). GRET UQAM.
- Plouffe, M.-J. et Guillemette, F. (2012). La MTE comme apport au développement de la recherche en arts. Dans J. Luckerhoff et F. Guillemette (dir.), *Méthodologie de la théorisation enracinée (grounded theory) : fondements, procédures et usages* (p. 87-114). Presses de l'Université du Québec.
- Puren, C. (2009a). Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? *Les Cahiers Pédagogiques, Collection des hors-série numériques*, 18, 87-91.
- Ricoeur, P. (1975). La philosophie et la spécificité du langage religieux. *Revue d'histoire et de philosophie religieuse*, 1, 13.
- Rioux, M. (1980). *L'enfant et l'expression dramatique*. Éditions de l'Aurore.
- Rollinat-Levasseur, È.-M. (2013). Pratiques théâtrales en FLE: du jeu de l'imitation et des représentations dans l'apprentissage. Dans C. Alix, D. Lagorgette et È.-M. Rollinat-Levasseur (dir.), *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale* (p. 31-46). Laboratoire Langages, Littératures, Sociétés.
- Rosenzweig, S. (1986). 'Idiodynamics vis-à-vis psychology'. *American Psychologist*, 41, 241-245.
- Rousseau, C., Gauthier, M. F., Machouf, A., Mauduit, M., Moran, A., Sierra, T., Armand, F., Lory, M.-P. et Saboundjian, R. (2013). *Manuel de formation. Atelier d'expression créative*. Théâtre Pluralité ÉRIT – ÉLODil, Université de Montréal.
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110(1), 145-172.
- Ryan, S. (2009). 6. Self and Identity in L2 Motivation in Japan: The Ideal L2 Self and Japanese Learners of English. Dans Z. Dörnyei et E. Ushioda (dir.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (p. 120-143). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-007>

- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryngaert, J.-P. (1977). *Le Jeu dramatique en milieu scolaire*. Cedic.
- Ryngaert, J.-P. (2010). *Jouer, représenter : Pratiques dramatiques et formation*. Armand Collin.
- Saghafi, K. et Shirvan, M. E. (2020). Rapid Changes in Foreign Language Learning Anxiety Caused by a Multiplicity of Topics: An Idiodynamic Approach. *Journal of Language and Education*, 6(1), 83–102. <http://doi.org/10.17323/jle.2020.9684>
- Sağlamel, H. et Kayaoğlu, M.N. (2013). Creative drama: a possible way to alleviate foreign language anxiety. *RELC Journal*, 44(3), 377–394. <http://doi.org/10.1177/0033688213500597>
- Sallinen-Kuparinen, A., McCroskey, J. C. et Richmond, V. P. (1991). Willingness to communicate, communication apprehension, introversion, and self-reported communication competence: Finnish and American comparisons. *Communication Research Reports*, 8, 55–64. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/08824099109359876>
- Sambanis, M. (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Narr.
- Samuda, V. et Bygate, M. (2008). *Tasks in Second Language Learning*. Palgrave. <http://doi.org/10.1057/9780230596429>
- Savage-Rumbaugh, E. S., Murphy, J., Sevcik, R. A., Brakke, K. E., Williams, S. L. et Rumbaugh, D. M. (1993). Language Comprehension in Ape and Child. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(3-4). <https://doi.org/10.2307/1166068>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation: Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour* (p. 191-218). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.10>
- Schautz, R. (2013). Théâtre en situation. Dans C. Alix, D. Lagorgette et È.-M. Rollinat-Levasseur (dir.), *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale* (p. 95-102). Laboratoire Langages, Littératures, Sociétés.
- Schewe, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning and Research*, 7(1), 5–23. <http://doi.org/10.33178/scenario.7.1.2>

- Schiffler, L. (2012). *Effektiver: Bewegung – Visualisierung – Entspannung*. Narr.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226. <http://doi.org/10.1017/S0267190500002476>
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. Dans R. Schmidt (dir.), *Attention and awareness in foreign language learning* (p. 1-64). University of Hawaii Press.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Temple Smith.
- Schröpfer, D. (2013). Les pratiques théâtrales au service de l'apprentissage du français, stratégie didactique et/ou expérience culturelle et artistique : « la puissance de la voix ». Dans C. Alix, D. Lagorgette et È.-M. Rollinat-Levasseur (dir.), *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale* (p. 67-74). Laboratoire Langages, Littératures, Sociétés.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Langue Learning*, 28, 129-142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
- Shand, J. (2008). *The Use of Drama to Reduce Anxiety and Increase Confidence and Motivation towards Speaking English with Two Groups of English Language Learners* [Thèse de doctorat, Université d'Arizona, États-Unis].
- Shanker, S. G. et King, B. J. (2002). The emergence of a new paradigm in ape language research. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(5), 605-620. <http://doi.org/10.1017/S0140525X02000110>
- Simard, D., Molokopeeva, T. et Zhang, Y. Q. (2021). Production d'autoreformulations autoamorçées par des apprenants adultes du français et capacité de mémoire de travail. *Canadian journal of applied linguistics*, 24 (1), s. 138–158. doi:10.37213/cjal.2021.28971
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. Edward Arnold.
- Spolin, V. (1963). *Improvisation for the Theater: A Handbook of Teaching and Directing Techniques*. Northwestern University Press.
- Spolin, V. (1986). *Theater games for the classroom: A teacher's handbook*. Northwestern University Press.
- Spitzberg, B. H. et Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal Communication Competence*. Sage.
- Stanislavski, K. (2007). *Ligne des actions physiques. Répétitions et exercices (1936). Textes réunis, traduits et présentés par Marie-Christine Autant-Mathieu*. L'Entretemps.

- Stinson, M. (2008). Process drama and teaching English to speakers of other languages. Dans M. Jacqueline, H. John, M. Anderson et R. Arnold (dir.), *Drama and English teaching: Imagination, action and engagement*. Oxford University Press.
- Stinson, M. et Freebody, K. (2006). The DOL project: The contributions of process drama to improved results in English oral communication. *Youth Theatre Journal*, 20, 27–41.  
<https://doi.org/10.1080/08929092.2006.10012585>
- Stinson, M. et 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.  
<http://doi.org/10.1080/13569783.2011.616395>
- Strauss, A. L. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme. Textes réunis par I. Baszanger*. L'Harmattan.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans S. Gass et C. Madden (dir.), *Input and second language acquisition* (p. 235–253). Newbury House.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. Dans H. Byrnes (dir.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (p. 95–108). Continuum.
- Swain, M. (2010). Talking it through: Languaging as a source of learning. Dans R. Batstone (dir.), *Sociocognitive perspectives on language use and language learning* (p. 112–130). Oxford University Press.
- Swain, M. et Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82, 320–337.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01209.x>
- Swain, M. et Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. Dans M. Bygate, P. Skehan et M. Swain (dir.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (p. 99–118). Routledge.
- Swain, M. et Watanabe, Y. (2012). Languaging: Collaborative Dialogue as a Source of Second Language Learning. Dans *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, (p. 3218-3225). Wiley-Blackwell. <http://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0664>
- Syed, H., Memon, S., Chachar, Z. A., Zameer, S. et Shah, T. (2021). Willingness to communicate in a second language and the promise of complex dynamic systems theory: A narrative review. *Research in Education*, 113(1), 41-58. <https://doi.org/10.1177/00345237211031261>
- Taylor, W. (2000). *A pattern test for distinguishing between autoregressive and mean-shift data*. Taylor Enterprises. <http://www.variation.com/cpa/tech/changeoint.html>

- Teven, J. J., Richmond, V. P., McCroskey, J. C. et McCroskey, L. L. (2010). Updating Relationships Between Communication Traits and Communication Competence. *Communication Research Reports*, 27(3), 263-270. <https://doi.org/10.1080/08824096.2010.496331>
- Thelen, E. et Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. The MIT Press.
- Thompson, I. et Rubin, J. (1996). Can Strategy instruction Improve Listening Comprehension? *Foreign Language Annals*, 29, 331-342. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01246.x>
- Trantoul, A. et Freadman, A. (2013). Trois pièces en quête de titre. Dans C. Alix, D. Lagorgette et È.-M. Rollinat-Levasseur (dir.), *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale* (p. 103-112). Laboratoire Langages, Littératures, Sociétés.
- Ushioda, E. (2015). Context and complex dynamic systems theory. Dans Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre et A. Henry (Éd.), *Motivational dynamics in language learning* (p. 47-54). Multilingual Matters.
- Varela, F. (1988). *Invitation aux sciences cognitives*. Seuil.
- Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'Inscription corporelle de l'esprit*. Seuil.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>ème</sup> éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- van Dijk, M., Verspoor, M. H. et Lowie, W. M. (2011). Variability analyses in Language Development. Dans M. H. Verspoor, K. de Bot et W. Lowie (dir.), *A dynamic approach to second language development: methods and techniques* (p. 55 - 84). John Benjamins Publishers.
- van Geert, P. (1994). *Dynamic systems of development: Change between complexity and chaos*. Harvester Wheatsheaf.
- van Geert, P. (1995). Green, Red and Happiness: Towards a Framework for Understanding Emotion Universals. *Culture & Psychology*, 1(2), 259-268. <https://doi.org/10.1177/1354067X9512006>
- Verspoor, M. (2015). Initial Conditions. Dans Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre et A. Henry, *Motivational Dynamics in Language Learning* (p. 38-46). Multilingual Matters.
- Verspoor, M. et de Bot, K. (2021). Measures of variability in transitional phases in second language development. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 60(1), 85-101. <https://doi.org/10.1515/iral-2021-0026>
- Verspoor, M., Lowie, W., et de Bot, K. (2021). Variability as normal as apple pie. *Linguistics Vanguard*, 7(2), 20200034. <https://doi.org/10.1515/lingvan-2020-0034>

- Verspoor, M., Lowie, W. et van Dijk, M. (2008). Variability in second language development from a dynamic systems perspective. *The Modern Language Journal*, 92(2), 214-231.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00715.x>
- Via, R. (1972). TESL and creative drama. *TESL Reporter*, 5(2), 30-32.
- Via, R. (1976). *English in Three Acts*. The University of Hawaii Press.
- Vygotsky, L. S. (1933/1976). Play and its role in the mental development of the child. Dans J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (dir.), *Play: Its role in development and evolution* (p. 537–554). Penguin.
- Vygotsky, L. S. (1930/1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of LS Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology* (Vol. 3). Springer Science & Business Media.
- Waninge, F., Dörnyei, Z. et De Bot, K. (2014). Motivational Dynamics in Language Learning: Change, Stability, and Context. *The Modern Language Journal*, 98, 704-723.  
<https://doi.org/10.1111/modl.12118>
- Wen, W. P. et Clément, R. (2003). A Chinese Conceptualisation of Willingness to Communicate in ESL. *Language, culture and curriculum*, 16(1), 18–38.  
<http://doi.org/10.1080/07908310308666654>
- Wendell, N. (2014). L'enseignement du théâtre social à l'école : réflexions sur la mobilisation des élèves en tant que citoyens créateurs. *L'Annuaire théâtral*, 55, 89-100.  
<https://doi.org/10.7202/1033704ar>
- Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford University Press.
- Whiteson, V. (1998). *57 Varieties: A can of words: New ways of using drama and literature in the classroom*. University of Hawaii, National Foreign Language Resource Center for Language & Technology.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based teaching*. Longman.
- Winston, J. (2012). *Second language learning through drama. Practical techniques and applications*. Routledge.
- Wood, D. (2016). Willingness to communicate and second language speech fluency: An idiodynamic investigation. *System*, 60, 11-28. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.003>

- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a language: the Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86, 54–66. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136>
- Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. Dans Z. Dörnyei et E. Ushioda (dir.), *Motivation, language identity, and the L2 self* (p. 144–163). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-008>
- Yue, Z. (2014). Chinese University Students' Willingness to Communicate in the L2 Classroom: The Complex and Dynamic Interplay of Self-Concept, Future Self-Guides and the Sociocultural Context. Dans C. Kata et M. Michael (dir.), *The Impact of Self-Concept on Language Learning* (p. 250-267). Multilingual Matters. <http://doi.org/10.21832/9781783092383-015>
- Zarrinabadi, N. (2014). Communicating in a second language: Investigating the effect on learners' willingness to communicate. *System*, 42(1), 288-295. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.014>
- Zarrinabadi, N. et Tanbakooei, N. (2016). Willingness to communicate: Rise, development, and some future directions. *Language and Linguistics Compass*, 10(1), 30-45. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12176>
- Zuniga, M. (2023). The correlates of flow in the L2 classroom: Linking basic L2 task features to learner flow experiences. *The Modern Language Journal*, 107, 650–668. <https://doi.org/10.1111/modl.12865>
- Zuniga, M. et 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>