Lidil
Revue de linguistique et de didactique des langues

48 | 2013
L'émotion et l'apprentissage des langues

« 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

Françoise Armand, Marie-Paule Lory et Cécile Rousseau

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/lidil/3311
DOI : 10.4000/lidil.3311
ISSN : 1960-6052

Éditeur
UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée
Date de publication : 1 novembre 2013
Pagination : 37-55
ISBN : 978-2-84310-260-8
ISSN : 1146-6480

Référence électronique
Françoise Armand, Marie-Paule Lory et Cécile Rousseau, « « 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* [En ligne], 48 | 2013, mis en ligne le 01 mai 2015, consulté le 29 février 2024. URL : http://journals.openedition.org/lidil/3311 ; DOI : https://doi.org/10.4000/lidil.3311

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

« 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

Françoise Armand, Marie-Paule Lory et Cécile Rousseau***

Résumé

Cet article présente les données d'une recherche portant sur la mise en œuvre d'ateliers d'expression théâtrale plurilingues auprès d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire et inscrits dans deux classes d'accueil et de francisation à Montréal (Québec). Les auteures présentent une analyse qualitative, issue de notes de terrain, afin de décrire comment l'implantation de ces ateliers a permis d'instaurer un climat de classe propice à l'expression des émotions et aux apprentissages ainsi qu'à l'émergence d'une nouvelle dynamique dans les relations entre les jeunes.

Abstract

In this article, we examine data regarding the implementation of a series of plurilingual creative expression theatre workshops with underscholarised immigrant French language learners in two welcoming classes in Montreal (Quebec). We provide a qualitative analysis of field notes in order to describe how this program fostered a safe atmosphere in the classroom that allowed students to share their feelings, and eventually to learn more effectively.

Les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés au Québec en situation de grand retard scolaire (trois ans de retard ou plus à leur

* Université de Montréal (Québec).

** Université McGill, Montréal (Québec).
En collaboration avec Marie-France Gauthier, Anousheh Machouf, Rita Saboundjian et Tomas Sierra.

arrivée par rapport à la norme québécoise) sont confrontés à un défi de taille en ce qui concerne leur apprentissage du français langue seconde, dans une classe d'accueil. Bon nombre d'entre eux rencontrent des difficultés d'adaptation au système scolaire québécois, en raison de leur parcours personnel (conditions de vie précaires, évènements traumatisants assortis de violence ou d'abus, choc migratoire, séparation familiale, absence partielle ou totale de scolarisation, modalités de scolarisation très différentes entre le pays d'origine et le pays d'accueil, etc.). Compte tenu de la fragilité psychologique de ces élèves, il est important de mettre en place des interventions qui tiennent compte tout autant des dimensions émotionnelles et affectives que des dimensions cognitives et langagières. En partenariat avec le milieu scolaire montréalais, une piste d'intervention novatrice a été récemment explorée dans des classes d'accueil au secondaire. Il s'agit des ateliers d'expression théâtrale plurilingues (Théâtre Pluralité-Élodil), mis en place par une équipe interdisciplinaire composée de chercheures en psychiatrie transculturelle (ERIT[1]) de l'université McGill, et de didacticiens en langue seconde travaillant sur le plurilinguisme en éducation (ÉLODiL[2]) de l'université de Montréal.

Une expérimentation, réalisée en 2010 dans deux classes d'élèves en situation de grand retard scolaire au secondaire dans une école pluriethnique montréalaise, a montré (au moyen de questionnaires passés en pré-test et en post-test dans ces deux classes ainsi que dans deux classes témoins), que la mise en œuvre de ces ateliers d'expression théâtrale plurilingues diminue, de façon significative sur le plan statistique (t-tests de comparaison de moyennes), les problèmes associés, dans différentes sphères (familiale, sociale et scolaire), aux difficultés émotionnelles des adolescents (Rousseau et coll., 2011). Par ailleurs, et de façon significative également, selon des données recueillies aussi par questionnaire, les élèves qui ont bénéficié de ces ateliers se sentent moins stressés de parler en français (en général) et « plus capables » d'en faire l'apprentissage que les élèves des deux classes témoins (Armand et coll., 2011). Enfin, ce sentiment d'efficacité personnelle (Puozzo & Capron, 2009, 2012) a des répercussions positives sur les apprentissages langagiers de ces élèves tels que la capacité à prendre la parole en groupe et à ajuster le volume de sa voix selon les besoins, la volonté de

1. ERIT : Équipe de recherche et d'intervention transculturelle.
2. ÉLODiL : Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique.

formuler des énoncés nouveaux (prise de risque), la prononciation et la syntaxe (Armand et coll., 2011).

Dans le cadre du présent article, portant également sur la recherche réalisée en 2010, nous présenterons l'ancrage théorique de cette intervention, une description du déroulement des ateliers et de la méthodologie adoptée pour recueillir cette fois des données qualitatives. Les résultats, issus de l'analyse des notes de terrain transcrites tout au long de l'expérimentation, permettent de décrire comment ces ateliers ont modifié le climat de classe et les dynamiques relationnelles entre les élèves.

1. Ancrage théorique

L'intervention proposée combine les approches de deux équipes, qui misent toutes deux sur la relation entre l'émotion et l'apprentissage, mais se centrent sur des dimensions différentes de cette relation. Ainsi, par l'entremise d'ateliers d'expression théâtrale (Rousseau et coll., 2005, 2007), l'équipe ERIT mise sur la créativité pour créer des ponts entre les multiples univers et les identités diverses des jeunes immigrants et réfugiés. Dans ces ateliers, l'émotion est d'abord contenue à l'intérieur d'un cadre rituel qui permet d'évoquer et de symboliser les expériences auxquelles elle est rattachée. Cette émotion est par la suite transformée et canalisée, de façon personnelle et collective, au moyen du processus créatif. Au cours de cette transformation, les expériences deviennent savoirs, sources d'apprentissages. Ces savoirs sont partiellement partagés grâce à la communication verbale, reflet du vécu émotionnel des personnes et de ses métamorphoses, et favorisés par l'expression créatrice. Ils sont également enrichis grâce aux échanges interpersonnels qui permettent d'appréhender la complexité de l'expérience. Cette approche se situe pleinement dans des courants qui soulignent l'intérêt de la créativité artistique pour redonner du sens à l'acte d'apprendre (Aden, 2009) et notamment des pratiques théâtrales dans le domaine de la didactique des langues secondes (Aden, 2008 ; Clerc, 2008).

De son côté, l'équipe ÉLODiL mise sur la prise en compte des langues d'origine pour soutenir l'émergence de représentations positives sur les langues et leur apprentissage ainsi qu'une construction identitaire plus harmonieuse chez les jeunes allophones en contexte d'immigration (Armand, Dagenais & Nicollin, 2008). Plusieurs d'entre eux, en cours d'apprentissage du français langue seconde, perçoivent leurs limites et sont inhibés par rapport à leur expression orale. L'approche

ÉLODiL permet de créer un climat de classe au sein duquel les élèves se sentent autorisés à utiliser aussi leur(s) langue(s) maternelle(s) et ainsi à puiser dans leur bagage de connaissances et d'habiletés linguistiques acquises antérieurement (nous exposerons plus loin comment les élèves exploitent la possibilité d'utiliser ces différentes langues). Elle vise aussi à favoriser les interactions orales, à lever la barrière de la compétence langagière en émergence dans la langue seconde et à permettre aux élèves de prendre leur place au sein de la communauté d'apprenants (Dagenais, Walsch, Armand & Maraillet, 2008). Par ailleurs, si le langage dans lequel on raconte en partie ou en totalité des souvenirs (comme c'est le cas dans plusieurs des ateliers d'expression théâtrale plurilingues) est celui dans lequel l'évènement a été encodé, le rappel a plus d'intensité (Harris, Berko Gleason & Ayçiçegi, 2006). Toutefois, le fait que la première langue soit perçue comme étant plus émotionnelle n'implique pas qu'elle soit systématiquement favorisée pour l'expression des émotions (Pavlenko, 2006). En effet, les conditions d'apprentissage et l'utilisation authentique d'une langue seconde, dans des contextes moins formels et moins mécaniques favorisent un engagement émotif par rapport à cette langue et sont susceptibles d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997/2003) par rapport à l'apprentissage de cette langue. Elle peut alors devenir la « langue du cœur » ou encore partager ce statut avec la langue maternelle.

Pour cela, il s'agit de créer dans la classe, au moyen des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, un contexte d'apprentissage au sein duquel les jeunes apprennent à se connaitre et à connaitre les autres. Ce climat de confiance les incite à repousser leurs limites et à prendre des risques (Puozzo & Capron, 2009, 2012). En didactique des langues, Aden (2008) a exposé comment les pratiques théâtrales soutiennent le développement de l'empathie et de compétences interculturelles. Dans le même ordre d'idées, des auteurs comme Dornyei et Malderez (1999) ou Arnold et Brown (1993) soulignent l'importance de la dynamique relationnelle à l'intérieur du groupe d'apprenants qui, selon eux, constitue une composante essentielle de la dimension affective du processus d'apprentissage d'une langue seconde. Ils recommandent de mettre l'accent sur cette dynamique afin de rendre le climat de classe moins « menaçant ».

Donato (1994) a également examiné le rôle de la collaboration dans l'apprentissage des langues et les interactions sociales qui se mettent en place dans ces contextes. Selon Donato, pour qu'il y ait collaboration dans les activités de classe, les individus doivent se sentir impli-

qués dans une activité porteuse de sens (*meaningful core activity*) et développer entre eux une relation significative. De plus, il est important qu'ils perçoivent que leur contribution est respectée et valorisée et qu'elle contribue à l'atteinte des buts fixés par le groupe. Allant plus loin dans cette vision de la collaboration et des interactions en milieu scolaire, Cummins (2009) souligne l'importance de l'identité comme composante centrale de l'apprentissage et la négociation des identités comme déterminante du fait que les apprenants s'engageront ou non cognitivement dans le processus d'apprentissage. Sur ce point, le fait d'être autorisé à utiliser aussi sa(ses) langues maternelle(s) constitue un principe important de l'intervention mise en place dans les ateliers, soit la reconnaissance d'une composante clef de l'identité de l'apprenant.

2. Déroulement des ateliers

Les ateliers Théâtre Pluralité-Élodil ont eu lieu une fois par semaine, pendant 12 semaines, durant des périodes de 90 minutes. Ils ont été intégrés, dans les deux classes expérimentales, à l'horaire régulier et ont été animés par deux personnes de l'équipe de recherche (qui possèdent une formation en psychologie et/ou en éducation) ainsi que par chaque enseignante, au fur et à mesure qu'elle se sentait assez à l'aise pour le faire.

Chaque atelier commence par un rituel d'ouverture qui marque l'arrivée dans « l'espace théâtre » : les élèves entrent silencieusement dans la classe et se placent en cercle. L'atelier se poursuit avec une période de jeux et réchauffements, puis d'exercices d'expression théâtrale. Certaines de ces activités mettent l'accent sur l'ouverture à la diversité linguistique. Par exemple, dans l'activité « Le téléphone », un message secret est transmis de bouche à oreille dans la langue choisie par l'élève qui commence la chaine.

Pendant la période suivante, les élèves, réunis en sous-groupes racontent des histoires personnelles, réelles ou inventées, sur le thème spécifique à l'atelier (*Une personne importante*, *Ma première journée à l'école*, *Les au-revoir*, etc.). Les élèves ont la possibilité de s'exprimer aussi, à un moment ou à un autre, dans la (ou les) langue(s) de leur choix (avec des éléments traduits en français par les pairs selon les besoins). Durant cette période, les jeunes sont accompagnés d'un adulte pour les premières séances, puis agissent de façon plus autonome en fin de programme. Par la suite, chaque sous-groupe choisit l'histoire

qui fera l'objet d'une « représentation » devant le groupe. Ces représentations peuvent adopter différentes formes qui auront été travaillées durant la première période consacrée aux jeux et exercices d'expression théâtrale. Les élèves utilisent ainsi différentes techniques, la photo par exemple, qui fige les jeunes dans un mouvement représentatif de l'histoire choisie par le groupe. L'histoire peut aussi se traduire par une saynète dans laquelle peuvent apparaitre aussi quelques mots, quelques phrases dans une langue autre que le français (avec traduction par les élèves). Enfin, l'atelier se termine sur un rituel de fermeture (le kaléidoscope) qui assure symboliquement que les évènements partagés sont « contenus » dans cet espace confidentiel.

3. Méthodologie

Les ateliers Théâtre Pluralité-Élodil ont été mis à l'essai durant trois années (2009-2012) dans plusieurs écoles secondaires situées en milieu pluriethnique, à Montréal. Comme nous l'avons indiqué en introduction, deux classes d'élèves allophones en situation de grand retard scolaire ont bénéficié, en 2010, de ces ateliers et deux autres regroupant également des élèves en situation de grand retard scolaire, sensiblement constitués des mêmes communautés d'origine, ont accepté le rôle de classes témoins. L'expérimentation a eu lieu pendant 12 semaines, du 3 février au 5 mai 2010. Les deux groupes expérimentaux se composaient de 13 garçons et de 14 filles, tous immigrés depuis moins d'un an. La majorité d'entre eux a commencé leur apprentissage du français quelques mois auparavant. La plupart de ces élèves, alors âgés de 13 à 18 ans, étaient originaires d'Asie (Inde, Pakistan, Bengladesh et Sri Lanka : n = 20). Certains venaient des Antilles, Haïti (n = 2) et Saint-Vincent (n = 1), et de l'Afrique subsaharienne (n = 4). Selon les témoignages recueillis, plusieurs avaient été victimes ou témoins d'actes de violence ; certains avaient été séparés de leurs parents durant la migration et quelques-uns vivaient encore cette situation. Pour respecter la confidentialité des données et l'anonymat des personnes, certains renseignements (nom et origine nationale) ont été légèrement modifiés.

Dans le but de « comprendre le sens de la réalité des individus » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004, p. 126), nous avons adopté une perspective interprétative des données qualitatives recueillies dans les deux classes expérimentales. Ce positionnement épistémologique permet de porter notre attention sur les dimensions affectives et émotionnelles en jeu durant ce type d'intervention. Ainsi, les notes de terrain prises

par deux membres de l'équipe de recherche durant chacune des douze séances apportent un éclairage sur le fonctionnement des ateliers, les réactions des élèves aux différentes activités, les histoires racontées en sous-groupe, les interactions entre les différents acteurs (jeunes, enseignants, intervenants), la dynamique de classe, etc. Certains propos des différents acteurs, recueillis durant les interactions pendant les ateliers ou lors d'échanges informels après les ateliers, ont été reproduits verbatim.

L'analyse des données a été effectuée au moyen de la « *note-expansion approach* » (Bertrand, Brown & Ward, 1992). Cette méthode requiert l'étayage des notes de terrain, dans le but de clarifier les situations qui y sont décrites. Le processus de condensation des données, tel que défini par Miles et Huberman (2003), autorise la sélection des données « brutes » issues des notes de terrain, leur codage et leur analyse ultérieure. Ce travail a permis de distinguer deux grandes thématiques liées à la mise en œuvre de ces ateliers : 1) la création d'un environnement propice à l'expression des émotions ; 2) l'émergence d'une nouvelle dynamique dans les relations entre les jeunes.

4. Résultats

4.1. La création d'un environnement propice à l'expression des émotions

Ce premier thème comprend deux sous-thèmes : 1) l'instauration d'un climat de confiance, d'écoute et de respect ; 2) l'instauration d'un espace de jeu, de plaisir et de complicité.

4.1.1. Instauration d'un climat de confiance, d'écoute et de respect

Nous devons tout d'abord préciser que les ateliers Théâtre Pluralité-Élodil ne sont ni une thérapie ni un lieu de performance. Avant tout, le format et l'encadrement de ces ateliers visent à dégager un espace d'expression créatrice où les participants ont la possibilité de partager diverses émotions personnelles, et ce, parfois aussi dans la(les) langue(s) de leur choix, tout en se sentant en sécurité.

Ainsi, le format de l'atelier comporte des rituels permettant de symboliser l'entrée et la sortie de l'espace théâtre dans lequel sont « contenus », dans le respect de la confidentialité et de l'anonymat, les récits racontés et les émotions ressenties par les élèves. Tahina s'exprime en ces termes sur l'importance du rituel de fermeture durant lequel les jeunes prennent le temps de se recentrer sur eux-mêmes et de

se remémorer les activités vécues : « C'est silence, et notre *memory* se réfléchit de comment c'est le théâtre. » (Classe 1, séance 12)

Par la suite, les périodes de jeux et de réchauffements permettent aux jeunes de redécouvrir le plaisir de jouer et de « s'amuser ensemble ». De leur côté, les périodes d'exercices théâtraux offrent la possibilité de développer des habiletés de communication des émotions, de prendre conscience de son corps comme moyen d'expression, d'établir une relation avec l'autre, de s'entraider, et ce, à l'aide « d'outils » tels que les tissus, les instruments de musique, la voix et les langues du répertoire linguistique des élèves. Par exemple, « L'écho » offre aux jeunes la possibilité de crier, du haut d'une montagne, un mot de la langue de leur choix qui sera repris à la manière d'un écho par l'ensemble du groupe. Cette activité met l'accent sur l'écoute et la cohésion de groupe. Dans le même ordre d'idées, le réchauffement appelé « Soulever la roche » requiert la coopération des jeunes pour lever, dans un effort commun, une roche imaginaire très lourde, dans différents espaces de la classe. L'activité « Jeu de combat », qui consiste à mimer une séance de combat, incite le jeune à mieux contrôler les mouvements de son corps et l'expression de ses émotions de colère, et ce, en interaction avec les autres. Ces activités instaurent le climat nécessaire au moment de partage d'histoires personnelles, qui représente le moment phare de l'atelier. En sous-groupe, les jeunes se racontent des récits réels ou inventés, sur le thème proposé. La véracité des histoires n'est pas importante : on vise plutôt l'expression et les émotions susceptibles de s'y rattacher. Ainsi, les différentes étapes de l'atelier offrent un espace d'expression aux plus timides et à ceux qui, pour une raison ou pour une autre, ne souhaitent que rarement partager leurs récits. Ils font malgré tout « partie du jeu », partie du groupe.

En ce qui concerne l'encadrement des ateliers, les adultes qui interviennent dans le programme Théâtre Pluralité-Élodil sont les « gardiens » des ateliers. La confidentialité, l'écoute et le respect des histoires sont énoncés comme les « règles d'or » du programme. Les intervenants soulignent régulièrement leur importance, aussi bien dans les activités plus ludiques que dans les moments de partage d'histoires.

Ces règles d'or sont établies par les adultes qui encadrent les ateliers et les jeunes tendent également à se les approprier. Ainsi, à de nombreuses reprises, ils se sont exprimés sur l'importance de ces règles sécurisantes (ils s'attendent à être entendus) et manifestent leur mécontentement quand certains de leurs camarades ne les respectent pas. Par exemple, lors d'un rituel de fermeture, Tahina a mentionné avoir aimé

raconter des histoires personnelles avant d'ajouter : « Je n'aime pas quand on raconte les histoires et on rit. » (Classe 1, séance 3)

De telles interventions surviennent aussi de façon spontanée au cours de l'atelier lui-même. La description qui suit en est un exemple. Soham partage, en sous-groupe, l'histoire de son processus migratoire. Il explique qu'il a dû séjourner dans cinq pays avant d'arriver au Canada et qu'il était seul la plupart du temps. Il raconte, avec beaucoup d'émotions, que ce fut un « voyage difficile quand seul, beaucoup de questions, pas de passeport ». Les membres de son équipe choisissent d'en faire une saynète qu'ils jouent par la suite devant le groupe. Pendant la représentation, ils ne peuvent s'empêcher de rire et semblent nerveux à l'idée de jouer une histoire triste. Des rires se font également entendre parmi les spectateurs, possiblement parce qu'une accolade entre deux garçons est mise en scène. À la fin de la présentation, Soham prend la parole : « Première fois que je suis arrivé à Montréal c'est triste, beaucoup triste parce que mes parents étaient restés dans mon pays. » (Classe 1, séance 12)

Soham ajoute ces précisions après la saynète, comme le font souvent les jeunes dont l'histoire a été retenue, afin qu'elle soit le plus près possible de la version du conteur. Ces interventions spontanées tendent à indiquer que les jeunes se sentent suffisamment en sécurité pour aborder des histoires plus intimes. Comme nous le préciserons plus loin, ces histoires font souvent écho chez les autres élèves, car elles présentent des ressemblances avec les parcours de vie de plusieurs d'entre eux. Certains rires ne sont parfois que l'expression d'un certain malaise et les élèves arrivent généralement à gérer ces situations entre eux.

Parfois, comme dans une classe ordinaire, il arrive que le groupe éprouve des difficultés à gérer certains conflits interpersonnels. Les gardiens des ateliers peuvent alors rétablir l'équilibre et rappeler les règles d'or qui régissent le programme. Ils utilisent différentes techniques théâtrales qui mènent à réfléchir à la situation. Par exemple, ils les invitent à arrêter l'activité en cours, à se placer silencieusement en cercle comme ils le font lors des rituels d'ouverture et de fermeture et à discuter, parfois sous forme de mimes, de l'évènement à l'origine du malaise.

Par ailleurs, il est important de rappeler que, tout au long des ateliers, les intervenants encouragent les élèves à utiliser aussi la ou les langue(s) de leur choix (avec traductions en français). Lors des échanges en français ou dans d'autres langues, certains écarts de langage peuvent

survenir. Les élèves sont lucides et conscients des tensions que créent de tels écarts, en particulier lorsque les enseignants ne sont pas en mesure de les repérer :

> Raman : Oui, Madame, mais tu comprends pas Madame. Tu sais pas, quand c'est pas en français, si c'est bon ou pas. (Classe 1, séance 12)

Toutefois, au même titre que les adultes, la majorité des élèves n'acceptent pas ces écarts, insultes ou « mauvais mots » comme ils les nomment, et ce, quelle que soit la langue en cause.

À titre d'exemple, dans l'exercice théâtral « Je parle, tu parles, nous parlons », les jeunes sont invités à s'exprimer sur les langues qu'ils aimeraient apprendre. Osman indique qu'il veut apprendre le créole qui est la langue de son ami Jerry. Un intervenant lui demande s'il connait un mot dans cette langue et Osman en prononce un. Une autre élève, Tahina, réagit et dit : « C'est un mauvais mot ! » Jerry intervient et propose alors « *Kouman ko a yé ?* » qui veut dire « Comment ça va ? » en créole (classe 1, séance 2). Ces interactions illustrent à la fois comment les jeunes expriment leur désaccord lors de l'emploi de « mauvais mots » et à la fois comment d'eux-mêmes ils se placent dans un processus de rééquilibrage en proposant une alternative à la situation et donc ici, un énoncé « acceptable ».

En conclusion, le format des ateliers et l'encadrement par les adultes, au moyen de règles d'or que les élèves s'approprient au fil des ateliers, favorisent l'instauration d'un climat d'écoute et de respect susceptible de permettre le partage d'histoires sensibles, chargées émotionnellement.

4.1.2. L'instauration d'un espace de jeu, de plaisir et de complicité

Ces activités permettent également la création d'un espace de jeu et de complicité, autorisant le jeune, en salle de classe, à retrouver le plaisir de jouer au sein d'un groupe. Par exemple, de façon spontanée, quelques minutes avant la fin d'un atelier, un élève propose de jouer au réchauffement « Passer la claque ». Il s'agit de frapper une fois dans ses mains pour produire un rythme qui sera transmis au voisin. La claque passe ainsi d'élève en élève, la cadence du passage augmentant au gré des joueurs. Cette activité suscite beaucoup d'applaudissements et de cris d'amusement (classe 2, séance 9).

Par ailleurs, les jeunes manifestent clairement leur plaisir à « voir revivre » des histoires personnelles lorsqu'elles font l'objet d'une représentation devant la classe. Tahina partage son histoire au sujet d'une personne importante pour elle, sa grand-maman. Son histoire est jouée devant la classe. Les élèves rient et s'amusent à voir la représentation.

Placée à l'extérieur de la scène, Tahina sourit également : « Oh ! J'ai ri beaucoup, oh, j'aime beaucoup » (classe 1, séance 9). Ainsi, les ateliers permettent aux élèves d'évoquer des expériences personnelles au fil des séances. Parfois reprises par leurs camarades, elles participent à la création d'un sentiment de complicité fondé sur des souvenirs communs en tant que groupe.

Par ailleurs, cet espace de jeu, de plaisir et de complicité facilite également l'emploi des diverses langues durant les ateliers. Les élèves partagent leurs connaissances au sujet de celles de leurs camarades : ils s'entrainent à la prononciation de mots dans d'autres langues et s'amusent à découvrir de nouveaux sons, en particulier lorsque l'enseignante elle-même participe activement à ces découvertes.

Par exemple, durant l'activité intitulée « La mappemonde », les jeunes se déplacent de pays en pays, sur une mappemonde virtuelle construite dans la classe, et expliquent pourquoi tel endroit les intéresse. Ils prononcent parfois quelques mots dans la ou les langues de ce pays. Joyce, originaire du Ghana, est arrivée il y a quelques mois au Québec et souhaite se rendre en Inde. Elle se place sur la « carte » et essaie de prononcer quelques mots en punjabi. Plusieurs éclats joyeux se font entendre dans la classe. Lors d'un autre voyage, elle choisit d'aller au Pakistan et elle dit « Salamalikoum ». Il est à noter que les pays visités sont autant de clins d'œil à ses camarades venus en majorité d'Inde ou du Pakistan (classe 2, séance 1).

4.2. L'émergence d'une nouvelle dynamique dans les relations entre les jeunes

Les ateliers Théâtre Pluralité-Élodil modifient également les rapports entre les élèves et les conduisent à mieux se connaitre les uns les autres. Ces modifications se manifestent par le développement de l'empathie, d'une part, et de la curiosité pour l'Autre, d'autre part.

4.2.1. L'empathie ou la naissance d'une « communauté » : les histoires révèlent des points communs

Comme nous l'avons évoqué plus haut, la phase des histoires est un moment phare de l'atelier durant lequel les jeunes ont un espace pour exprimer des expériences personnelles. Au cours d'un rituel de fermeture, Tahina résume en quelques mots la manière dont elle entrevoit cette période de partage :

> Tahina : Les histoires, ça montre les personnes dedans, les *feelings*. Pas possible si pas de théâtre. (Classe 1, séance 12)

Une fois la confiance établie, les élèves se sentent à même de partager avec le groupe ces émotions « du dedans », comme l'évoquait Tahina. L'extrait ci-dessous rend compte de l'interaction entre des élèves, en sous-groupe, qui s'expriment sur des évènements difficiles, survenus à l'école de leur pays d'origine. Daya et Tarik, scolarisés dans le même établissement en Inde, expliquent qu'ils y étaient frappés. Tahina réagit à ce récit et révèle qu'elle a aussi été frappée dans son école à Haïti [en aparté avec l'intervenante, elle ajoute qu'elle en porte toujours des cicatrices dans le dos]. Daya et Tarik marquent leur étonnement. On peut également percevoir une certaine compassion entre les élèves. Tahina conclut en soulignant que, finalement, « les histoires se ressemblent. »

Ainsi, plusieurs des histoires partagées éveillent des résonances, parfois douloureuses, parfois joyeuses, chez les élèves. Dans l'extrait suivant, au cours d'un atelier portant sur « Le voyage », Raman choisit de parler de celui qui l'a conduit au Canada. Il indique qu'il a quitté sa ville natale à l'âge de 14 ans (il précise qu'il a 15 ans maintenant) en compagnie de ses deux sœurs. Leurs parents avaient immigré au Canada préalablement et ils les rejoignaient afin que la famille soit de nouveau réunie. Une partie de l'histoire de Raman, la réunion des membres de sa famille à l'aéroport de Montréal (d'abord racontée en petit groupe), est choisie par les jeunes pour faire l'objet d'une présentation au groupe classe. Après la saynète, tous les élèves sourient et applaudissent avec beaucoup d'enthousiasme (classe 1, séance 7).

Lors de la dernière séance, une intervenante a demandé aux jeunes d'exprimer leurs sentiments sur le partage des histoires :

> Tahina : Des fois, te rappeler, ça te fait un peu pleurer car on n'aime pas se souvenir.
>
> Intervenante : […] Est-ce que, après, quand on est triste, on est longtemps à être triste ou après, on va mieux ?
>
> Tahina : Non, on va être mieux, ça va me faire plaisir. Si j'entends les autres, je vois que c'est pas grave d'être triste un peu pour quelque chose de passé. (Classe 1, séance 12)

4.2.2. La curiosité ou apprendre à mieux connaitre l'Autre

Il est important de rappeler un autre des rôles des intervenants dans les ateliers. Ils offrent à plusieurs reprises des exemples de « modelage » d'interactions durant les rituels, les périodes de jeux et exercices théâ-

traux et de partage d'histoires personnelles. Ainsi, au moyen de questions, de demandes d'éclaircissements, d'encouragements, de mises en place de stratégies d'entraide ou de proposition d'alternatives, ils soutiennent les élèves dans leur cheminement. Fréquemment, ces derniers s'approprient ces formes de modelage et les exploitent pour exprimer leur curiosité de l'Autre. Les extraits suivants illustrent ce phénomène.

Dans cette séquence, les élèves sont placés en sous-groupes afin de partager leurs histoires personnelles sur la thématique de l'atelier, « Les cérémonies ». Osman ne souhaite pas partager son histoire, il dit qu'il a « oublié ». L'intervenant l'encourage, mais Osman persiste dans son silence. Pour soutenir son camarade, Tahina discute avec lui et propose une alternative, soit celle de raconter une histoire d'anniversaire qui se déroule chez lui. La solution convient à Osman qui partage son histoire avec le sous-groupe (classe 1, séance 4).

À l'occasion de la dernière séance, Sadou relate le récit de son départ de Gambie, son pays d'origine. Quelques interactions relatives aux émotions associées aux départs ont lieu entre les jeunes. Ainsi, Sadou explique qu'il n'était pas triste au moment de son départ pour le Canada :

> Sadou : Des fois, je suis triste, mais pas cette fois-là. […] Mon papa a pris une photo et une vidéo. Des fois, je regarde.
>
> Waleed : C'est quand tu es triste ?
>
> Sadou reste silencieux. (Classe 2, séance 12)

Par ailleurs, cet intérêt et cette curiosité se manifestent également au sujet des langues.

Les élèves se questionnent sur les langues parlées par les uns et les autres ou s'engagent dans des débats. Ainsi, dans le cadre de l'exercice « Je parle, tu parles, nous parlons », la distinction entre l'ourdou et l'hindi fait l'objet d'une discussion assez animée entre des locuteurs d'origine pakistanaise, car ils ne savent pas s'ils doivent les considérer comme une seule et même langue, compte tenu de leur proximité, ou comme deux langues différentes (classe 2, séance 2).

Cet intérêt, qui se manifeste aussi dans la volonté de s'initier aux langues de leurs camarades, est illustré dans une saynète où Soham, qui parle le tamoul, souhaite utiliser des mots de cette langue. Raman se montre très motivé à formuler un énoncé dans la langue de son camarade, même s'il ne la connait pas et qu'il a de la difficulté à prononcer certains sons (classe 1, séance 12).

Il est important de noter que la curiosité et l'intérêt que soulèvent les langues d'origine des élèves favorisent la mise en place de stratégies d'entraide inspirées par le modelage des intervenants, tel qu'évoqué plus haut. Ces interventions permettent ainsi aux élèves de « débloquer » certaines situations en faisant usage des langues d'origine, comme on peut le voir dans l'extrait suivant. Raman tente de raconter son voyage au Canada, mais il semble soudain bloqué et interroge en punjabi son ami Saleem. Appuyé par Saima, Saleem aide Raman à exprimer ses idées d'abord en punjabi, puis ensuite en français. Raman est alors en mesure d'expliquer qu'il a quitté son pays d'origine avec ses deux sœurs pour rejoindre ses parents qui habitent le Canada depuis six ans déjà. Par la suite, Raman évoque, en français, son arrivée à Montréal, sans l'aide de ses deux camarades « traducteurs », et ce, pendant plusieurs minutes (classe 1, séance 7).

Le défi majeur de ces élèves est de s'exprimer en français, langue de scolarisation. L'usage de leur(s) langue(s) d'origine pour partager certains éléments d'histoires chargées émotionnellement semble être une stratégie gagnante qui les autorise à retrouver une voix, à prendre leur place au sein d'une communauté d'apprenants et durant une activité signifiante sur le plan des interactions sociales.

On a pu observer qu'une majorité des élèves intègrent la composante plurilingue de ces ateliers, et se donnent le droit de parler quelquefois dans leur(s) langue(s) maternelle(s) ou une autre langue de leur répertoire. Au début de l'intervention, les élèves ont tendance à utiliser ces langues pour clarifier entre eux des consignes ou pour se soutenir, avec l'aide de la traduction en français par des élèves volontaires, lors de l'étape de production des histoires en sous-groupe. On peut d'ailleurs noter que la traduction en français par les élèves eux-mêmes donne son plein sens au concept de langue commune de communication. Ces propos en langue(s) maternelle(s) touchent généralement quelques mots, deux ou trois phrases au maximum et les passages par la traduction ne nuisent pas au rythme des échanges. Il est intéressant de noter que, au fur et à mesure que les élèves prennent de l'assurance en français, l'usage de ces autres langues n'est pas seulement au service de la communication mais devient aussi partie intégrante du jeu théâtral. Ainsi, l'usage ciblé d'un mot ou d'une phrase dans une langue d'origine est au service de l'expressivité, car il devient porteur d'émotion, d'humour ou de complicité basée sur le partage d'une identité plurilingue, ou d'une même langue commune.

Toutefois, même si la légitimation du plurilinguisme facilite le partage d'histoires et l'expression d'émotions, un petit nombre d'élèves

fait parfois état de son désaccord par rapport à l'emploi des langues autres que celle de l'école. La préséance du français, langue de scolarisation dans le milieu scolaire québécois, a une influence sur l'usage que les élèves font ou non de leurs langues d'origine. À ce sujet, Esha, Pakistanaise récemment immigrée au Canada, a souvent exprimé ses réticences à utiliser d'autres langues que le français. Elle devait par exemple raconter, au cours de la première séance, l'histoire de son entrée à l'école québécoise. Ses parents l'y avaient accompagnée et lui avaient souhaité bonne chance. L'intervenant lui indique alors qu'elle peut dire « bonne chance » dans sa langue d'origine, mais elle refuse de le faire (classe 2, séance 1). Elle affirme également, lors d'un rituel de fermeture, qu'elle n'aime pas que l'on dise « combien de langues on parle » (classe 2, séance 2). On note toutefois que ses réticences s'estompent graduellement : lors de la dernière séance, elle souhaite que son histoire soit présentée au groupe classe en utilisant des mots de sa langue d'origine, le punjabi (classe 2, séance 12). Cette évolution permet de démontrer que, malgré la perception possible de certains « risques », il est possible de s'ouvrir sur nos appartenances identitaires lorsqu'un climat de confiance est établi.

Dans certains cas, le malaise engendré par la non-compréhension suscite un questionnement sur la présence des langues d'origine. Dans l'extrait suivant, l'intervenante rappelle la thématique dans laquelle les récits doivent s'inscrire. Hina et Waleed demandent des précisions sur cette consigne. Sadou fournit quelques explications, mais lorsque Hina propose une reformulation à Waleed en punjabi, Sadou réagit, car il ne comprend pas cette langue : « Ah non, pas en punjab ! » (classe 2, séance 12). À la faveur d'un rituel de fermeture, les intervenants interrogent ouvertement les élèves sur leurs sentiments quant à l'usage des langues d'origine dans l'espace théâtre. Tandis que plusieurs y trouvent leur intérêt, un petit nombre le désapprouvent, si la communication en souffre :

> Sadou : Parce que, quand ils parlent en punjabi, je comprends pas.
> Intervenante : Est-ce que, quand ils traduisent, après ça va ?
> Sadou : Quand ils traduisent, ça va. (Classe 2, séance 12)

À ce propos, on peut indiquer que les réponses obtenues à un questionnaire par ces mêmes élèves, sur les représentations sur les langues et leur apprentissage (Armand et coll., 2011) révèlent que la participation à ces ateliers plurilingues n'a pas amené les élèves allophones à une position réactive de « suraffirmation identitaire », en lien avec

leur langue d'origine. Tout au contraire, nous rappelons, comme nous l'avons indiqué en introduction, que ces ateliers plurilingues ont eu comme effet significatif de faire en sorte qu'ils se sentent « plus capables » d'apprendre le français et moins stressés de le parler que les élèves des deux classes témoins (Armand et coll., 2011).

5. Conclusion

Les résultats présentés dans le présent article ont permis d'illustrer comment, au moyen des ateliers Théâtre Pluralité-Élodil, les enseignants, les intervenants et les élèves peuvent instaurer un climat qui favorise l'émergence et l'expression d'émotions qui sont contenues par le groupe. L'établissement de ce climat infléchit la dynamique de classe puisqu'il engendre des solidarités fondées sur le respect mutuel. Les jeunes sont ainsi susceptibles d'acquérir une attitude différente et de poser un regard nouveau sur l'autre qui est à la fois semblable et différent. L'empathie et la curiosité sont au cœur de ces nouvelles relations où l'expérience peut être exprimée de façon non verbale et verbale, et ce, dans différentes langues.

Ces activités ont non seulement une influence sur les liens collectifs, mais aussi sur les élèves eux-mêmes. Ainsi, les améliorations relevées sur le plan affectif et émotionnel se traduisent par des repositionnements individuels au sein de la classe. Il semble que le pairage entre expression verbale et émotions soit mis en exergue par le passage d'une langue à une autre langue, dans la mesure où cet aller-retour donne accès à des répertoires émotionnels différents : celui du tabou (l'interdit des « mauvais mots ») comme celui de la complicité et du rire partagé. Le passage entre les langues, dans un contexte ludique au sein duquel l'expérience de vie est évoquée, met simultanément en scène la pluralité des appartenances (« ce qui me représente ») et la multiplicité des expériences d'exclusion (cet Autre que je ne comprends pas). Ces contextes d'expression privilégiés ne font pas disparaitre les sources de souffrance passées ou présentes, mais leur réservent une place légitime dans la classe et leur confèrent un statut de « savoir ». Ce savoir, et en particulier le savoir linguistique, devient un instrument de maitrise et de transmission de l'expérience. De la même façon, la charge émotionnelle associée à cette transmission, dans un climat de confiance, offre un espace de reconfiguration de la relation à soi-même et de la relation aux autres. Simultanément, prenant appui sur un sentiment de maitrise

partielle, les autres formes de savoirs peuvent être réinvesties, notamment dans le domaine des apprentissages langagiers.

Enfin, la mise en place d'ateliers d'expression théâtrale plurilingue, qui mettent l'accent sur l'établissement d'une solide base affective à l'intérieur du groupe d'apprenants de français langue seconde et sur la prise en compte des dimensions émotionnelles des jeunes, constitue une piste novatrice qui vise la réussite des apprentissages scolaires et, plus largement, le développement de nos élèves en tant que citoyens d'une société pluriethnique et plurilingue plus inclusive.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADEN, J. (2008). Compétences interculturelles en didactique des langues. Développer l'empathie par la théâtralisation. Dans J. Aden (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques* (p. 67-100). Paris : Le Manuscrit.

ADEN, J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergie Europe*, *4*, 173-180.

ARMAND, F., DAGENAIS, D. & NICOLLIN, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Revue Éducation et Francophonie*, *XXXVI* (1), 44-64. Disponible sur <www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_1_044.pdf>.

ARMAND, F., ROUSSEAU, C., LORY, M.-P. & MACHOUF, A. (2011). Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil. Dans F. Kanouté, F. & G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques d'établissement* (p. 97-110). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

ARNOLD, J. & BROWN, H. D. (1999). A Map of the Terrain. Dans J. Arnold (dir.), *Affect in Language Learning* (p. 1-27). New York : Cambridge University Press.

BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, trad. 2e éd.). Bruxelles : De Boeck. (Original publié en 1997).

BERTRAND, J. T., BROWN, J. E. & WARD, V. M. (1992). Techniques for Analyzing Focus Group Data. *Evaluation Review*, *16* (2), 198-209.

CLERC, S. (2008). Les apports de la pratique théâtrale en classe d'accueil. Dans J. Aden (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques* (p. 133-146). Paris : Le Manuscrit.

CUMMINS, J. (2009). Transformative Multiliteracies Pedagogy: School-Based Strategies for Closing the Achievement Gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, *11* (2), 38-56.

DAGENAIS, D., WALSCH, N., ARMAND, F. & Maraillet, E. (2008). Collaboration and Co-Construction ok Knowledge during Language Awareness Activities in Canadian Elementary School. *Language Awareness*, *17* (2), 139-155.

DONATO, R. (2004). Aspects of Collaboration in Pedagogical Discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, *24*, 284-302.

DORNYEI, Z. & MALDEREZ, A. (1999). The Role of Group Dynamics in Foreign Language Teaching and Learning. Dans J. Arnold (dir.), *Affect in Language Learning* (p. 155-170). New York : Cambridge University Press.

HARRIS, C. L., BERKO-GLEASON, J. & AYÇYÇEGI, A. (2006). When is a First Language More Emotional? Psychological Evidence from Bilingual Speakers. Dans A. Pavlenko (dir.), *Bilingual Minds. Emotional Experience, Expression and Representation* (p. 257-283). Clevedon : Multilinguals Matters Ltd.

KARSENTI, T. & SAVOIE-ZAJC, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.

KOVEN, M. (2006). Feeling in Two Languages: A Comparative Analysis of a Bilingual's Affective Displays in French and Portuguese. Dans A. Pavlenko (dir.), *Bilingual Minds. Emotional Experience, Expression and Representation* (p. 84-117). Clevedon : Multilinguals Matters Ltd.

LOISELLE, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadon & M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-97). Québec : Presses de l'Université Laval.

MILES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck Université.

PAVLENKO, A. (2006). *Bilingual Minds. Emotional Experience, Expression and Representation*. Clevedon : Multilinguals Matters Ltd.

PUOZZO CAPRON, I. (2009). Le sentiment d'efficacité personnelle. Pour un nouvel enseignement/apprentissage des langues. *Sciences croisées*, *6*, 1-29.

PUOZZO CAPRON, I. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues. *Les Cahiers de l'Acedle*, *9* (1), 75-94. Disponible sur <http://acedle.org/IMG/pdf/05_Puozzo-Capron.pdf>.

ROUSSEAU, C., ARMAND, F., LAURIN-LAMOTHE, A., GAUTIER, M.-F. & SABOUNDJIAN, R. (2011). A Pilot Project of School-Based Intervention Integrating Drama and Language Awareness. *Child and Adolescent Mental Health*, *17* (1), 187-190.

ROUSSEAU, C., BENOIT, M., GAUTHIER, M.-F., LACROIX, L., ALAIN, N., VIGER ROJAS, M. et coll. (2007). Classroom Drama Therapy Program for

Immigrant and Refugee Adolescents : A Pilot Study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *12* (3), 451-465.

ROUSSEAU, C., LACROIX, L., SINGH, A., GAUTHIER, M.-F. & BENOIT, M. (2005). Creative Expression Workshops in School: Prevention Programs for Immigrant and Refugee Children. *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review*, *14* (3), 77-80.