

Le Je(u) en mouvement: La médiation théâtrale favorisant la résilience

YAĞMUR GÖKDUMAN

Psychologue interculturelle. Doctorante en Psychologie à l'Université de Toulouse Jean Jaurès. Laboratoire Cliniques Pathologique et Interculturelle (LCPI)¹

JULIA DE FREITAS GIRARDI

Psychologue clinicienne. ATER et doctorante en Psychologie à l'Université de Toulouse Jean Jaurès. Laboratoire Cliniques Pathologique et Interculturelle (LCPI)²

JULIETTE ADJINACOU MÉNIL

Étudiante en Psychologie et stagiaire au CASNAV³

LAETICIA CATHARY

Étudiante en Psychologie et stagiaire au CASNAV⁴

FILIFE SOTO GALINDO

Docteur et ATER en Psychologie Interculturelle à l'Université de Toulouse Jean Jaurès. Laboratoire Cliniques Pathologique et Interculturelle (LCPI)⁵

GESINE STURM

Maître de Conférences en Psychologie Interculturelle à l'Université de Toulouse Jean Jaurès. Laboratoire Cliniques Pathologique et Interculturelle (LCPI)⁶

RÉSUMÉ

Considérant l'augmentation importante des jeunes en mouvement dans le monde et les difficultés qu'ils peuvent rencontrer lors de leur parcours, notre équipe d'enseignant-chercheurs, cliniciens et étudiants s'intéresse aux interventions et espaces facilitant l'intégration de ces jeunes dans le pays d'accueil et impactant leur santé mentale et leur bien-être de manière positive. Pour cela, des ateliers "Théâtre Pluralité" ont été mis en place dans un dispositif accueillant les jeunes en mouvement dans deux collèges de la région toulousaine. Dans cet article, nous présentons nos premières observations de cette recherche-action à travers deux vignettes cliniques. Nous en concluons que le dispositif "Théâtre Pluralité" présente un espace potentiel à explorer comme un lieu favorisant la résilience des jeunes à l'école.

INTRODUCTION

Depuis une décennie, on constate une augmentation importante des enfants et adolescents migrants arrivants sur le territoire des pays européens (Unicef, 2017 : p. 64). Certains y arrivent seuls, d'autres avec leurs parents. Les raisons et les conditions du départ de leur pays d'origine, le parcours migratoire et les conditions de l'arrivée et de l'installation en France sont très variables. Néanmoins, on peut constater qu'une grande partie des enfants migrants se retrouve dans une situation de vulnérabilité psychique et psychosociale et en risque de développer des symptômes de souffrance psychique si les conditions de l'accueil dans le pays de résidence ne leur permettent pas de retrouver un équilibre (Fazel et al., 2012 : pp. 250-265).

Parmi les enfants arrivés dans le contexte d'une fuite, nombreux sont ceux qui ont été exposés à des situations de séparation ou de perte de proches, voire, pour certains d'entre eux, à des situations potentiellement traumatogènes. Les mineurs non accompagnés sont particulièrement exposés aux situations d'instabilité, d'incertitude et de menace sur une longue durée, avant et pendant le parcours migratoire (Derluyn et Brockaert, 2008 : pp. 319-330). Beaucoup d'enfants et adolescents réfugiés qui ont vécu ce type de situation présentent des difficultés au niveau de la régulation émotionnelle et au niveau du comportement. Ces difficultés peuvent être liées aux événements traumatiques vécus avant le départ, aux périples de leur parcours migratoire, avec les pertes et les séparations qu'il a

¹ yagmur.gokduman@univ-tlse2.fr

² julia.girardii@gmail.com

³ juliette.adjm@gmail.com

⁴ laeti.cath@gmail.com

⁵ filipe.soto-galindo@univ-tlse2.fr

⁶ gesine.sturm@univ-tlse2.fr

engendrées, mais aussi aux difficultés rencontrées lors du processus d'adaptation au pays d'accueil (Allwood et al., 2002 : pp. 450-457).

Vervliet et al. (2014) soulignent l'importance des facteurs de stress au quotidien (daily stressors) en situation post-migratoire. Ces facteurs peuvent être liés aux conditions de logement, à l'incertitude quant à l'issue d'une demande d'asile ou, concernant la majorité des mineurs non accompagnés (MNA), d'une demande de titre de séjour, et plus globalement à la situation sociale et administrative dans laquelle les mineurs (et leurs familles) se retrouvent. S'ajoutent l'isolement et la stigmatisation dont ils sont victimes et le défi d'établir des relations avec les pairs et les adultes, qui peuvent engendrer un stress social non négligeable (Vervliet et al., 2014 : pp. 337-346). L'ensemble de ces facteurs peut impacter le bien-être et la santé mentale des jeunes et limiter leur capacité de s'inscrire dans les apprentissages scolaires.

On peut donc constater que les enfants et adolescents en situation d'exil affrontent les défis que pose l'adaptation à leur nouvelle vie dans le pays d'accueil, et ce à partir d'une position de double vulnérabilité, psychique et psychosociale. Malgré la résilience souvent très importante de ces jeunes, le processus d'adaptation mentionné s'avère habituellement complexe, demandant une grande flexibilité de leur part. Les jeunes en situation migratoire se retrouvent face à un environnement social, culturel et linguistique peu familier, puis à un environnement scolaire dont il faut décoder le fonctionnement qui peut contraster avec leurs expériences antérieures. Certains ont fréquenté des écoles suivant un cursus dont les étapes et les contenus étaient fort différents par rapport à celui du pays d'accueil, d'autres ont vécu des périodes prolongées de déscolarisation, et certains n'ont pas été scolarisés avant leur migration.

Dans cette situation, la qualité de l'accueil est de prime importance. En absence d'un environnement favorable, le risque de développer des troubles tels que le syndrome post-traumatique, des troubles anxieux, de l'humeur ou du comportement est important (Hodes et al., 2018 : pp. 385-388). Puis, pour ceux qui présentent déjà ces troubles, l'absence de réponse adaptée peut potentiellement engendrer le risque de développer des troubles chroniques persistant à l'âge adulte (Roza et al., 2003 : pp. 2116-2121).

L'ÉCOLE COMME LIEU FAVORISANT LA RÉSILIENCE

Face à l'ensemble des difficultés d'accueil qui se présentent aux jeunes exilés et à la vulnérabilité psychique et psychosociale dont ils sont victimes, il est important de concevoir des interventions qui favorisent la résilience. Ungar définit la résilience de la manière suivante : « *Dans le contexte d'une exposition à une adversité importante, la résilience est la capacité des individus à s'orienter vers les ressources psychologiques, sociales, culturelles et physiques qui soutiennent leur bien-être. Elle implique également leur capacité, individuelle et collective, à négocier pour que ces ressources soient mises à disposition, investies, et vécues comme vecteurs d'une expérience culturellement significative* » (Ungar, 2008 : p. 225, trad GS)

Cette définition écologique de la résilience insiste sur l'interaction des facteurs individuels, intrinsèques et intrapsychiques (tel que la compétence de savoir mobiliser des ressources) avec des facteurs environnementaux (la possibilité de disposer de ressources sociales et matérielles). Elle indique la nécessité de concevoir des interventions qui mobilisent des compétences individuelles et collectives, mais aussi l'intérêt de créer des environnements où les jeunes peuvent développer des compétences, les partager avec d'autres. Elle indique également l'importance de permettre aux jeunes de disposer des ressources dans l'environnement social de leur quotidien.

Le contexte scolaire se prête particulièrement à ce type d'interventions (Fazel et Betancourt, 2018 : pp. 121-132). C'est le lieu où se passe une grande partie de la vie quotidienne des jeunes, où ils nouent des liens d'amitié avec des pairs, où ils se familiarisent avec les manières de faire du pays qui les accueille, et c'est aussi le lieu où ils construisent des projets pour leur avenir, et de manière plus globale, un lieu où ils façonnent leur identité, personnelle et sociale.

Néanmoins, les jeunes migrants peuvent rencontrer des difficultés lors de leur intégration dans l'espace scolaire, surtout s'ils n'ont pas encore eu le temps d'assimiler la langue du pays et les codes implicites de l'éducation scolaire. Ceci est notamment le cas pour les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). Dans un rapport publié en 2018 sur la scolarisation des EANA sur plusieurs académies en France, les auteurs soulignent la nécessité de soutenir ces élèves, non seulement au niveau des apprentissages, mais plus globalement à travers des interventions qui leur permettent de s'exprimer, de se sentir accueillis et entendus dans leurs besoins (Armagnague-Roucher et al., 2018 : p. 425).

LE “THÉÂTRE PLURALITÉ” COMME VECTEUR DE LA RÉSILIENCE DES JEUNES MIGRANTS À L’ÉCOLE

Sur la base des considérations mentionnées, nous avons souhaité proposer une intervention d’expression artistique aux jeunes migrants en contexte scolaire, puis accompagner la réalisation de cette intervention par un volet de recherche, dans l’objectif de mieux comprendre ce qu’elle apporte réellement aux élèves. L’intervention que nous avons choisie, le Théâtre Pluralité, a été développé au Canada par l’équipe du Centre Recherche Sherpa⁷, une équipe multidisciplinaire (cliniciens, art-thérapeutes, chercheurs, ...) qui propose des interventions en milieu scolaire. Actuellement, elle fait aussi l’objet d’une implémentation dans plusieurs pays européens⁸. Le Centre de Recherche Sherpa a développé différentes techniques de médiation artistique et a montré, par ses recherches, que l’expression créative est un moyen effectif pour délivrer des stratégies de prévention en santé mentale auprès des enfants migrants (Girardi et al., 2019 ; Machouf et al., 2013 ; Rousseau et al., 2005, 2007).

Dans un premier temps, et dans l’objectif de développer une proposition qui répond aux besoins du terrain, nous avons pris contact avec le CASNAV⁹ de l’Académie de Toulouse. Le CASNAV coordonne l’ensemble des dispositifs spécifiques proposés aux élèves allophones arrivant sur l’académie. Ses objectifs sont multiples : la formation des enseignants et des professionnels de l’éducation nationale qui travaillent auprès des EANA (et également auprès des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs), la coordination des enseignants intervenants dans les dispositifs spécifiques tel que les dispositifs UPE2A ou les classes FLE, la formation et la mise à disposition de matériel pédagogique sur leur site, etc.

Nous avons eu un accueil très chaleureux, et le dialogue avec le CASNAV nous a permis de rentrer en contact avec quatre collèges accueillant des EANA dans le dispositif des Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A). Ces échanges avec les enseignants et la direction des quatre collèges en question nous ont permis de

mieux comprendre le fonctionnement des UPE2A et les difficultés rencontrées tant par les élèves que par les équipes des établissements.

Dans un deuxième temps, nous sommes rentrés en contact avec les équipes de plusieurs collèges intéressés par l’implémentation du Théâtre Pluralité au sein du dispositif UPE2A. Cette coopération a permis une première implémentation dans un collègue toulousain durant l’année scolaire 2018/2019, puis, l’année suivante, une deuxième implémentation dans un autre collège, cette fois-ci à proximité de la ville de Toulouse.

L’IMPLÉMENTATION DU “THÉÂTRE PLURALITÉ” EN DISPOSITIF UPE2A

Les dispositifs UPE2A accueillent les élèves allophones lors de leur première année en France. Dans ce dispositif, des cours spécifiques sont proposés afin de faciliter l’apprentissage du français. En même temps, et dès le début de leur scolarisation en France, les élèves du dispositif intègrent une classe ordinaire pour y suivre les cours qui peuvent leur être accessibles, et ne nécessitant pas un niveau de français élevé du fait des limites dans leur maîtrise du français (par exemple les cours d’Éducation Physique et Sportive). Au gré de leur progression, les élèves seront amenés à suivre un nombre plus important de cours en classe ordinaire, jusqu’à y être pleinement intégrés.

Pour permettre l’implémentation du Théâtre Pluralité, nous avons tout d’abord convenu d’une manière de coopérer avec l’enseignante du dispositif. La première auteure de cet article était responsable de ces ateliers, mais la réalisation se faisait en étroite coopération avec l’enseignante qui a co-animé l’ensemble des ateliers. Nous avons convenu d’une série d’ateliers hebdomadaires. L’horaire était fixé de façon à ce que les élèves puissent y participer sans modifier leur emploi du temps en classe ordinaire. En total, dans les dispositifs des deux collèges participants à l’étude, 34 élèves, âgés de 11 à 15 ans, ont pu participer aux ateliers.

⁷ Institut universitaire SHERPA : infrastructure de recherche financée par les Fonds de recherche du Québec Société et Culture et par le Ministère de la santé et des services sociaux, voir <http://www.sherpa-recherche.com/fr/sherpa/sherpa/>

⁸ Le projet Refugees Well School : <https://refugeeswellschool.org/about/>

⁹ Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants des familles itinérantes et de Voyageurs, voir <https://disciplines.ac-toulouse.fr/casnav/accueil>

L'OUTIL DE MÉDIATION CRÉATRICE : LE "THÉÂTRE PLURALITÉ"

Objet de plusieurs implémentations et recherches au Canada, Théâtre Pluralité est une technique de médiation créatrice qui a été créée par l'équipe de Sherpa Recherche à Montréal pour faciliter le travail avec les jeunes primo-arrivants en contexte scolaire. Elle s'inspire du théâtre du playback et de l'opprimé. Le théâtre du playback est une forme de théâtre d'improvisation créée par le couple Fox et Jo Salas en 1975 aux États-Unis et vise à créer des liens entre le public et les comédiens. Dans un cadre bien spécifique, les spectateurs sont invités à partager des histoires, des événements et leurs opinions personnelles autour d'une thématique spécifique. Ces histoires sont ensuite jouées par les comédiens (Théâtre Pluralité, Manuel de formation – Erit, 2010 : p. 105). Quant au théâtre de l'opprimé, il est développé dans les années 70 par Augusto Boal qui voit le théâtre comme une forme de connaissance de soi et du monde et un moyen pour transformer la société. Ce type de théâtre social et politique soutient la prise de parole des groupes marginalisés, aborde un conflit social, une question d'actualité et peut être joué par des acteurs et non-acteurs. Des exercices amènent le groupe à réfléchir ensemble et à créer des solutions qui vont être jouées comme un scénario alternatif (Théâtre Pluralité, Manuel de formation – Erit, 2010 : p. 106).

Par le biais de cette inspiration, Théâtre Pluralité donne une place importante aux paroles et au vécu des jeunes adolescents et leur permet de s'exprimer et de se raconter à travers des exercices théâtraux. Il offre aux jeunes au sein de l'école un espace sécurisant. C'est un espace entre-deux, qui n'est pas à visée thérapeutique (contrairement à l'art-thérapie), mais qui dépasse le cadre strictement scolaire. Il s'agit surtout d'un espace d'expression et de partage en groupe, dans une ambiance bienveillante et ouverte à la créativité. Dans cet espace de médiation, les jeunes ont l'opportunité de se faire une place à leur rythme. Ils peuvent utiliser le jeu théâtral pour exprimer leur vécu, mais aussi pour s'appropriier et mieux comprendre des situations difficiles qu'ils ont rencontrées. Ainsi, le Théâtre Pluralité vise à « *soutenir la construction du sens dans l'histoire personnelle, favoriser les processus de deuil associés à l'immigration, à des expériences d'échec scolaire et/ou à l'héritage intergénérationnelle, consolider les multiples identités, valoriser la différence et l'élaboration de stratégies de résilience sans accroître les phénomènes d'exclusion* » (Théâtre Pluralité, Manuel de formation – Elodil, 2013 : p. 18).

La technique prévoit une dizaine de séances hebdomadaires de 75 minutes, sachant que la durée de l'expérience et les horaires peuvent être adaptées aux conditions concrètes du lieu de l'implémentation. Chaque atelier se compose de cinq étapes : 1. le rituel d'ouverture, 2. le jeu social, 3. le réchauffement et les exercices théâtraux, 4. les histoires personnelles et leur mise en scène par le jeu théâtral 5. le rituel de fermeture (Machouf et al., 2013 : pp. 551-563). Ces étapes, prévisibles pour les jeunes qui se familiarisent avec la technique, facilitent la création du lien entre les séances. Le rituel d'ouverture est un moment important qui permet aux jeunes de "sortir" du cadre scolaire et de "rentrer" dans l'atelier, qui est un espace ouvert au jeu et à la rêverie. La fermeture permet de "revenir" dans le quotidien scolaire, avec son fonctionnement habituel.

Dans la suite du rituel d'ouverture, les jeunes sont invités à jouer à des jeux sociaux bien connus (la chaise musicale, un deux trois soleil...) en groupe puis à mobiliser leur corps à travers des exercices théâtraux. Ces techniques aident à développer l'écoute de l'autre, à ressentir sa présence dans l'espace, à jouer avec l'utilisation de sa voix, mais aussi à nouer des liens et à « faire groupe », faisant également appel à l'imaginaire des jeunes. Une fois que l'ambiance de jeu est installée, ils sont invités à raconter des histoires, autour de thèmes très ouverts, qui peuvent les amener à évoquer des souvenirs, et qui invitent à un partage chargé d'émotions : "les choses que j'aime" ... "les amis", "le voyage", "la nuit", "une chanson que j'aime", "les langues que je parle", etc. Ensuite, les adolescents s'organisent, à l'aide des animateurs, pour jouer une scène qu'ils ont choisie en groupe, devant les autres.

Le déroulement des séances est adapté aux dynamiques individuelles et groupales qui se déploient, en respectant le rythme des uns et des autres, et leur envie de partager des souvenirs ou de les garder pour soi – ou bien de les raconter, sans les jouer... Une place importante est accordée à la pluralité culturelle et linguistique, ainsi qu'au respect de l'altérité. L'expression théâtrale favorise un jeu qui s'appuie sur une variété de moyens d'expression intégrant le corps, la parole, dans la langue de leur choix, l'usage des tissus pour se déguiser ou illustrer une scène ou des instruments de musique associés au jeu.

PREMIÈRES OBSERVATIONS ET RÉFLEXIONS MENÉES À PARTIR DE NOTRE RECHERCHE-ACTION¹⁰

Notre projet utilise une logique de recherche-action, qui explore des nouvelles perspectives, ou des manières de faire face à une problématique sociale, médicale, pédagogique, ... La particularité est la coopération étroite avec les acteurs du terrain, le dialogue et l'adaptation de la méthodologie aux besoins et particularités d'un terrain. En ce sens, le dialogue avec les acteurs du CASNAV, puis les enseignants et les élèves, a permis d'adapter la méthodologie, en remplaçant par exemple des questionnaires que l'on souhaitait initialement soumettre aux élèves par une discussion plus ouverte en focus-groupe, qui semblait mieux répondre à leurs besoins.

La mise en place des ateliers Théâtre Pluralité en UPE2A au sein des deux collèges mentionnés s'est avérée être une expérience très enrichissante. Lors de la première implémentation, nous avons dû raccourcir la durée de l'intervention, en réalisant sept ateliers à la place de douze, en raison des contraintes liées aux autres activités scolaires. Nous avons pu constater qu'il était primordial de s'adapter à cette réalité, ce qui a permis une bonne alliance avec l'enseignante et les élèves. La deuxième année, nous avions prévu de réaliser l'ensemble des douze séances, mais le confinement lié à la pandémie de COVID-19 est venu interrompre notre travail qui, de nouveau, s'est réduit subitement à sept séances. Pour garder le lien avec les élèves, nous leur avons adressé par le biais de leur enseignante une vidéo réalisée par nous-mêmes et dans laquelle apparaissaient tous les membres de l'équipe de recherche. Après coup, nous avons appris que cette vidéo avait été très importante pour eux, car elle les rassurait sur le fait qu'on ne les avait pas oubliés, qu'on allait reprendre les ateliers. Malgré ces perturbations en lien avec le confinement, nous avons pu constater des changements, en termes de confiance en soi pour certains, d'ouverture et de disposition au partage pour d'autres. Dans le cadre du focus-groupe qui faisait partie de notre volet de recherche, les élèves ont exprimé le plaisir qu'ils ont pris lors de ces ateliers, mais aussi le sentiment de mieux se connaître, d'être plus liés les uns aux autres. En même temps, nous avons observé que chaque élève s'est approprié l'atelier à sa manière, de façon singulière, en s'impliquant plus ou moins dans les jeux, en partageant des expériences plus

ou moins personnelles, et en prenant une place plus ou moins importante dans le groupe. Nous avons vu que les jeunes ont investi cette activité comme un espace de jeu et de plaisir, mais aussi qu'il leur a permis d'aborder des éléments de leur vie en dehors de l'école. Pendant ce temps, les élèves ont montré une facette d'eux-mêmes qui n'apparaissait que très peu à l'école, en se racontant à partir de leur position spécifique, subjective, de leur perception du monde. On pourrait dire qu'ils ont investi cet espace comme lieu où l'on peut se raconter en tant que « sujet » sans être jugé ou renvoyé à leur rôle d'élève allophone nouvellement arrivé.

« Chaïma (12 ans) est une élève qui se montre très timide. L'enseignante du dispositif UPE2A nous raconte qu'elle est la seule élève à rester sur place lors des récréations, pendant que les autres vont sortir, courir et se montrer beaucoup plus dynamiques. Chaïma parle très doucement et semble un peu inhibée. Elle travaille bien à l'école, mais elle ose rarement faire des propositions devant les autres.

Lors du premier atelier, quand chacun raconte une histoire autour de l'origine de son propre prénom, elle ne parle pas du sien. A la place, elle raconte une histoire concernant le surnom d'une tante. On reste sur l'impression qu'elle évite de se mettre en scène, contrairement aux autres qui prennent plaisir à parler de leur propre prénom devant les autres. Au cours du deuxième atelier, quand il faut courir afin d'attraper un autre élève, les couples se construisent rapidement, et restant sans partenaire, elle se retrouve en binôme avec l'enseignante. Incapable de bouger, elle reste sur place, sans rien dire. Quand nous essayons de comprendre ce qui l'empêche de bouger, elle explique qu'elle n'aime pas courir. Suivant les principes de la technique (faire preuve de compréhension et ne pas forcer les jeunes), nous inventons un rôle pour elle qui lui permet de participer au jeu sans qu'elle soit obligée à courir.

Lors du troisième atelier Chaïma nous surprend par la manière dont elle prend sa place parmi les autres. Nous travaillons sur « une chanson que j'aime », et chacun peut la présenter, que ce soit en chantant, en fredonnant ou encore avec un instrument de musique. Chaïma se pose, et elle chante devant tout le monde une chanson en arabe, avec une voix claire et posée, en prenant son temps. Les autres l'écoutent, quelque peu surpris par la présence qu'elle crée en chantant. Son chant semble non seulement attirer leur attention, mais aussi le respect par rapport à sa maîtrise de la voix.

A partir de cet atelier, Chaïma prend de plus en plus de place dans les ateliers. Elle raconte des

¹⁰ Les descriptions présentées ici sont issues du volet de recherche de notre recherche-action. La recherche a été approuvée par le 11 Comité Éthique de Recherche de l'Université de Toulouse. Les noms et autres indicateurs permettant d'identifier des jeunes ont été anonymisés.

souvenirs de son école en Algérie, parle du décès de son grand-père, nous raconte qu'elle apprend le coréen en raison de son intérêt pour la K-pop. Elle commence également à faire des propositions quand on prépare des scènes à jouer. Lors du focus groupe, elle nous dit qu'elle a beaucoup apprécié l'atelier, parce qu'elle sent que dans l'atelier on lui accorde le temps qu'il lui faut, pour qu'elle puisse s'exprimer et qu'elle soit écoutée. Pour elle, cette expérience contraste avec celles qu'elle peut vivre pendant les temps d'inclusion en classe ordinaire. Du fait que la plupart des élèves parlent bien français en classe d'inclusion (quand elle n'est pas dans le dispositif UPE2A), elle ne se sent pas légitime à prendre parole ayant peur de faire des fautes de français. Mais elle explique aussi que le fait de s'exprimer dans les ateliers Théâtre Pluralité l'a aidé à parler devant les autres en classe d'inclusion, même si elle sait qu'elle fait toujours beaucoup de fautes en français »

Le changement de Chaïma au fil des ateliers montre bien l'importance de respecter la temporalité des jeunes et leur position subjective. Ainsi Chaïma, qui aborde les autres à travers une position de retrait et de timidité, s'ouvre petit à petit à eux. Elle s'appuie sur l'espace protégé de ces ateliers, où elle se sent respectée dans sa manière de se montrer, timidement, et en restant toujours un peu en retrait, pour s'ouvrir davantage et prendre une place plus visible et "audible" dans le groupe. Ainsi elle peut se montrer "un peu" lors de la séance portant sur les prénoms, en donnant le surnom de sa tante. Ce n'est pas un élément concernant son propre nom, mais un élément de son entourage familial, de ses proches et de leur histoire. Ce choix n'est pas commenté, mais simplement accueilli, et respecté, sans interprétation, sans rappel de consigne, mais dans une ouverture vers la différence, et vers les différentes manières de se montrer à l'autre et de pouvoir apporter une bribe de son histoire familiale quand on parle de soi.

Dans la deuxième séance, où elle reste figée sur place sans pouvoir (ou vouloir) jouer le jeu d'attraper sa partenaire (qui est l'enseignante), elle s'exprime à nouveau de manière indirecte. Elle montre peut-être qu'un tel changement de rôle, qui met l'enseignante au même niveau que les élèves, la surprend et l'intimide. Peut-être est-ce également l'expression de sa manière d'être dans le corps et dans le temps lorsqu'elle dit qu'elle « n'aime pas courir ». A nouveau, sa manière de s'exprimer va être accueillie, sans commentaire, interprétation ou rectification.

C'est sans doute grâce à cette adaptation aux élèves, à leur rythme et leurs désirs (que permet le Théâtre Pluralité), que la jeune a pu ensuite

s'exprimer et profondément toucher les autres à travers sa chanson. L'expérience de la réaction des autres par rapport à son chant permet à Chaïma d'exprimer son monde intérieur plus facilement, de s'ouvrir aux autres et d'oser la rencontre.

À partir de ce moment-là, un changement se manifeste dans sa manière de présenter, et nous apprenons par la suite que cela se manifeste non seulement dans les ateliers Théâtre Pluralité, mais aussi en classe, que ce soit dans le dispositif UPE2A ou en classe ordinaire. Le chant et la langue maternelle, deux médiations chargées d'affects, lui permettent de s'exprimer, de toucher les autres, et de découvrir qu'elle peut surmonter sa timidité.

Le détour proposé par la médiation théâtrale semble offrir aux jeunes l'occasion de tester de nouvelles possibilités dans un espace de jeu favorisant ce type d'exploration. La richesse de cette technique réside aussi dans l'éventail des médiations proposées. Certains exercices passent par une expression corporelle, d'autres proposent l'utilisation de tissus pour se déguiser ou pour construire une scène, d'autres encore passent par des instruments de musique qui sont à la disposition des jeunes et peuvent être utilisés pour créer des ambiances sonores. Toutes ces médiations mobilisent facilement l'émotion, tout en permettant de rester allusif et dans le jeu. Leur utilisation prépare le travail sur les histoires qu'ils créent lors des ateliers et invite les jeunes à introduire du détail, de l'émotion dans les récits, à « jouer » avec ces derniers, puis avec leur mise en scène devant les autres.

La possibilité de se raconter dans les langues de son choix, de pouvoir apporter des mots dans différentes langues est une des consignes générales données à chaque atelier. Ceci est très important pour valoriser les compétences des élèves, qui maîtrisent très souvent plusieurs langues, et qui ont très peu l'occasion de montrer ces compétences dans l'espace scolaire. Mais au-delà de cette reconnaissance, c'est aussi une manière d'inviter les élèves à expérimenter les langues, de ressentir la résonance d'une langue familière au niveau émotionnel, de faire l'expérience que l'on peut toucher les autres profondément si l'on chante dans une langue qui renvoie à des souvenirs et qu'il est possible, dès lors, d'abolir la barrière de la langue...

« Amara (14 ans) est un jeune qui se présente très sociable, souriant, et très investi à l'école et dans les apprentissages. Il s'entend avec tout le monde, et il sait s'adapter aux autres. Ainsi il prend un ton compréhensif, même protecteur quand il interagit avec les plus jeunes de la classe. Lors des ateliers, il est à l'aise avec les autres, propose des

idées, raconte des histoires liées aux thèmes, en évoquant parfois comment il se sent à ce moment-là. Aussi, Amara utilise les ateliers pour exprimer et partager une autre facette de lui : ses angoisses quant à l'issue d'une demande de reconnaissance en tant que mineur non accompagné, sa tristesse par rapport aux éléments qui ont provoqué sa fuite. Ainsi, il utilise l'espace du dispositif UPE2A pour parler du décès de son père, des maltraitances qu'il avait subies ensuite, de la perte de son frère lors de leur périple commun de traversée de la méditerranée. Lors de la dernière séance, alors que chacun raconte une histoire autour de la « séparation », son histoire est choisie par le reste de son groupe pour être jouée. Il raconte une scène qui se passe dans un aéroport : une mère et un père qui se disputent souvent décident de vivre dans deux pays situés à l'opposé du globe. Chacun d'entre eux doit prendre un de leurs deux fils avec lui. Mais les deux frères, qui s'aiment beaucoup, ne veulent pas se séparer et s'accrochent l'un à l'autre. Les parents, n'arrivant pas à les séparer, font appel à un vigile de l'aéroport pour les aider. L'histoire racontée est tellement déchirante qu'elle fait ressentir la violence de cette séparation, peut-être aussi parce qu'elle rappelle une autre séparation, encore plus terrible, celle du décès du frère d'Amara. Quand le groupe met l'histoire en scène, avec toute la liberté d'interprétation que la technique du Théâtre Pluralité permet, ils changent la tonalité de la scène, et proposent une version burlesque de la dispute entre ce couple parental qui ne s'entend pas. En développant la scène dans ce sens, les jeunes se réapproprient l'histoire d'Amara qui les confronte à l'impuissance des frères face aux "histoires des adultes". Dans le jeu, ils peuvent reprendre la scène en main, en se moquant des adultes, en se rapprochant, mais aussi en transformant les émotions associées à l'histoire. Lors du focus groupe, Amara raconte que l'atelier Théâtre Pluralité lui a permis de mieux connaître ses camarades et de partager davantage de choses avec eux, y compris les histoires difficiles. Il revient à la scène de l'aéroport, qui lui rappelle la déchirante perte de son frère lors de sa migration, et il explique que la fiction permet d'exprimer autrement des choses "indicibles" »

DISCUSSION

L'implémentation du Théâtre Pluralité, qui a servi de cadre aux analyses et aux observations menées, puis l'analyse du retour par les jeunes et par l'enseignante sur leur vécu de cette expérience, nous ont permis de constater le potentiel important de cette technique. Comme on le voit dans l'exemple du récit d'Amara, elle permet d'exprimer

et de partager le vécu de situations extrêmement difficiles et de faire l'expérience d'un portage par le groupe, qui renforce également le lien entre les jeunes. Nous pensons que ce type de partage peut jouer un rôle protecteur important, favorisant la résilience des jeunes participant aux ateliers tout en renforçant le lien social. Nous partageons l'idée selon laquelle cette résilience permet aux jeunes d'intégrer des manières de mieux faire face au danger d'effondrement face aux expériences douloureuses, voire traumatogènes : « *Du point de vue psychologique, le processus de résilience suppose de mettre en place des modes de protection efficaces face aux risques d'effraction psychique* » (Anaut, 2006 : p. 31).

Dans le cadre de l'école, les liens avec les pairs, mais aussi l'expérience d'être soutenu par un adulte, jouent un rôle particulièrement déterminant pour la résilience. Anaut évoque notamment l'impact de ces expériences sur le sentiment d'avoir « *la possibilité de réussir et d'être valorisé, que ce soit à travers la réussite scolaire proprement dite, par la participation à des activités ou la construction de liens sociaux* » (ibid : p.33). Selon Cyrulnik (2003) ces "tuteurs de résilience" aident le jeune à supporter les souffrances et les dépasser.

Une autre dimension importante du travail réalisé lors des ateliers Théâtre Pluralité nous semble être liée à la possibilité de mettre en scène la diversité d'expériences, de parcours, mais aussi de représentations culturelles. Ceci nous semble particulièrement intéressant pour les jeunes faisant l'expérience de l'adolescence tout en se trouvant face à un contexte culturel (et une pluralité culturelle) contrastant avec leurs expériences antérieures, que ce soit par rapport aux langues, aux pratiques culturelles ou encore par rapport aux pratiques et attentes du système scolaire en France. A l'âge de l'adolescence ceci est particulièrement important, car les jeunes sont confrontés à la tâche développementale d'intégrer de nouvelles idées et manières de se penser, de se différencier par rapport à sa famille et la génération des aïeux tout en cherchant à établir un sentiment de cohérence au niveau de leur identité (Erikson, 1963).

Dahoun (1998) propose de penser ce processus de construction identitaire en situation interculturelle, en supposant que cette situation amène les jeunes non seulement à penser et articuler différentes expériences culturelles, mais aussi à « *métaboliser la différence culturelle* » par la création de nouvelles réalités culturelles (Denoux, 1994). D'après Dahoun, la migration provoque une expérience de transitionnalité : « *La création d'un espace intermédiaire culturel et psychique, permet aux conflits suscités par*

l'acculturation et l'écart culturel de se négocier dans un va-et-vient dynamique, afin de trouver des compromis viables pour les deux parties : modernité et tradition ; culture d'origine et culture d'accueil, langue maternelle et langue sociale, processus psychiques intra- et interpersonnels, etc. » (Dahoun, 1998 : p. 217). Elle parle d'une « espace de rêverie entre l'origine et l'accueil, qui pourrait aider ou permettre que se développe une pensée créatrice étayée par un champ d'illusion/désillusion » (ibid : p. 218). Dahoun souligne enfin que l'expérience subjective en situation migratoire peut être conçue comme une vie dans un "pays de l'entre-deux", lieu de la conflictualisation et de la créativité.

Nous pensons avoir observé des processus liés à cette mise en lien, parfois conflictuelle, mais toujours créative, entre différentes manières de faire, de penser, de se penser. Ainsi nous avons vu avec l'exemple de Chaïma que le fait de montrer ses compétences au niveau du chant, tout en partageant une chanson dans sa langue maternelle, a ouvert des possibilités pour elle de se redéfinir face au groupe, d'investir un autre rôle que celui d'une jeune fille timide. A d'autres moments, ce partage de connaissances, de compétences et de visions culturelles a été plus conflictuel, mettant en scène des divergences concernant la conception du rapport entre générations, entre hommes et femmes, ou encore le rapport à la religion. Dans ces situations, le jeu a permis de s'arrêter sur ces désaccords, de les surmonter par un processus de déconstruction et d'ouverture à l'altérité.

Par son double apport, au niveau individuel, en termes de technique facilitant l'expression et la mise en narration d'expériences difficiles, puis au niveau groupal en termes d'outil pour travailler la cohésion et l'acceptation de la diversité, le *Théâtre Pluralité* nous semble particulièrement intéressant pour le travail avec les jeunes migrants et réfugiés. Nous pensons qu'il pourrait être un vecteur important pour promouvoir la résilience de ces jeunes, en renforçant leur résilience individuelle, mais aussi leur capacité de se construire une identité intégrant leurs différentes attaches culturelles.

RÉFÉRENCES

- ALLWOOD, M.A., BELLE-DOLAN, D. and HUSAIN, S.A. (2002), Children's trauma and adjustment reactions to violent and nonviolent war experiences, in *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* vol. 41 (n° 4), pages 450–457.
- ANAUT, M. (2006), L'école peut-elle être facteur de résilience ?, in *Empan* vol. 3 (n° 63), pages 30-39.
- CYRULNIK, B. (2003), La résilience ou comment renaître de sa souffrance, Collection Penser le monde de l'enfant, Ed. Fabert, Paris, 248 pages.
- DAHOUN, Z. (1998), L'entre-deux : une métaphore pour penser la différence culturelle in KAËS, R., « Différence culturelle et souffrances de l'identité », Édition Dunod, Paris, pages 209-242.
- DÉFENSEUR DES DROITS & INS HEA (2018), Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV), 425 pages.
- DENOUX, P. (1994), Pour une nouvelle définition de l'interculturalité in BLOMART, J. and KREWER, B., « Perspectives de l'interculturel », Édition St Cloud/L'harmattan, Paris : Ec. Norm. Sup, pages 67-81.
- DERLUYN, I. & BROEKAERT, E. (2008), Unaccompanied refugee children and adolescents: the glaring contrast between a legal and a psychological perspective, in *Int J Law Psychiatry* vol. 31 (n° 4), pages 319–330.
- ERIKSON, E.H. (1963), Youth: Change and challenge. Ed. New York: Basic books, 284 pages.
- FAZEL, M. & BETANCOURT, T. S. (2018), Preventive mental health interventions for refugee children and adolescents in high-income settings, in *The Lancet Child and Adolescent Health* vol. 2 (n° 2), pages 121–132.
- FAZEL, M., REED, R.V., PANTER-BRICK, C. and STEIN, A. (2012), Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors, in *The Lancet* vol. 379 (n° 9812), pages 250-265.
- GIRARDI, J. F., MICONI, D., LYKE, C. and ROUSSEAU, C. (2019), Creative expression workshops as Psychological First Aid (PFA) for asylum seeking children: an exploratory study in temporary shelters in Montreal?, in *Clinical Child Psychology and Psychiatry* vol 0 (n° 0), pages 1-11.
- HODES, M., ANAGNOSTOPOULOS, D. and SKOKAUSKAS, N. (2018), Challenges and opportunities in refugee mental health : clinical, service, and research considerations, in *European Child & Adolescent Psychiatry* vol. 27, Pages 385-388.
- MACHOUF, A., GAUTHIER, M.-F., SIERRA, T. and ROUSSEAU, C. (2013), Se raconter autour du jeu et jouer autour d'une histoire pour se bricoler une identité, in *Adolescence* vol. 31 (n° 3), pages 551-563.
- ROUSSEAU, C., ARMAND, F. et al. (2013), ERIT et ELODIL. Théâtre Pluralité – ELODIL Manuel de Formation Atelier d'Expression Créative.
- ROUSSEAU, C., GAUTHIER, M.-F., MACHOUF, A., MAUDUIT, M., MORAN, A. and SIERRA, T. (2010), ERIT. Théâtre Pluralité Manuel de Formation Créatrice.
- ROUSSEAU, C., BENOIT, M., GAUTHIER, M.-F., LACROIX, L., ALAIN, N., ROJAS, M. V., MORAN, A. and BOURASSA, D. (2007), Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents: a pilot study, in *Clinical Child Psychology and Psychiatry* vol. 12 (n° 3), pages 451-465.
- ROUSSEAU, C., LACROIX, L., SINGH, A., GAUTHIER, M.-F., and BENOIT, M. (2005), Creative expression workshops in school: Prevention programs for immigrant and refugee children, in *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review* vol.14 (n° 3), pages 77–80.
- ROZA, S.J., HOFSTRA, M.B., VAN DER ENDE, J. and VERHULST, F.C. (2003), Stable prediction of mood and anxiety disorders based on behavioral and emotional problems in childhood: a 14-year follow-up during childhood, adolescence, and young adulthood, in *Am J Psychiatry* vol. 160, pages 2116–2121.
- UNGAR, M. (2008), Resilience Across Cultures, in *British Journal of Social Work* vol.38, pages 218-235.
- UNICEF (2017), A child is a child Protecting Children on the move from violence, abuse and exploitation, United Nations Children's Fund (UNICEF), 64 pages.