

Sous la direction de
Fasal Kanouté et Gina Lafortune

**FAMILLES QUÉBÉCOISES
D'ORIGINE IMMIGRANTE :
LES DYNAMIQUES DE L'ÉTABLISSEMENT**

Les Presses de l'Université de Montréal

nécessaire d'établir l'encadrement et de diffuser les politiques qui orientent ces pratiques.

Bibliographie

- BOUCHAMMA, Yamina (dir.), *L'intervention interculturelle en milieu scolaire*, Lévis, La francophonie, 2009.
- FLEURY, Bergman, *Rapport du comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire – Une école québécoise inclusive: dialogue, valeurs et repères communs*, Gouvernement du Québec, MELS, 2007.
- GARDINER, Mary et Enerstine ENOMOTO, « Urban school principals and their role as multicultural leaders », *Urban Education*, vol. 41, n° 6, 2006, p. 560-584.
- MELS, *Une école d'avenir: politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Gouvernement du Québec, MELS, 1998.
- MELS, *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*, Gouvernement du Québec, MELS, 2008 <<http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Presence-Quebec-2008-immigrants-admis1997-2006.pdf>>
- MOISSET, Jean-Joseph, « L'éducation interculturelle et la gestion scolaire », dans Pierre TOUSSAINT et Régent FORTIN (dir.), *Gérer la diversité en éducation*, Montréal, Logiques, 1997.
- OCDE, « Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité », Paris, Éditions OCDE, 2005 <http://www.oecd.org/document/59/0,3343,fr_2649_34521_36221243_1_1_1,00.html - CO>.

CHAPITRE 7

Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil

Françoise Armand, Cécile Rousseau, Marie-Paule Lory et Anousheh Machouf¹

Les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire constituent une population à risque, particulièrement au secondaire. Ces élèves sont caractérisés par une grande hétérogénéité, et les interventions susceptibles d'être mises en place pour répondre à leurs besoins et faciliter leurs apprentissages scolaires touchent tout autant le domaine psychologique et émotionnel que cognitif et langagier. Dans le présent chapitre, nous ferons un portrait de ces élèves, souvent méconnus dans le système éducatif québécois. Nous présenterons ensuite une intervention novatrice fondée sur des ateliers d'expression théâtrale plurilingue. Plus précisément, nous analyserons les effets de ce programme sur les représentations relatives aux langues ainsi que sur le développement des compétences langagières à l'oral de ces élèves dans deux classes d'accueil au secondaire, situées dans des milieux pluriethniques et défavorisés montréalais.

Le Québec accueille chaque année de nombreux immigrants (entre 2005 et 2009, la moyenne annuelle était de 45 576). Selon les portraits établis pour l'année 2009 par le ministère de l'Immigration et des

1. Nous remercions vivement Marie-France Gauthier, Isabelle Laferrière, Sarah Lick, Rita Saboundjian, Tomas Sierra et Élise Venne pour leur participation à la recherche.

Communautés culturelles (MICC, 2010), cette immigration permanente se subdivise en quatre grandes catégories : immigration économique (69,7 %), regroupement familial (20,7 %), réfugiés et personnes en situation semblable (8,2 %) et autres (1,4 %). Au fil des années, ces différents flux migratoires ont modifié le paysage linguistique des écoles québécoises, en particulier à Montréal. En novembre 2009, les élèves allophones (ceux dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais, ni une langue autochtone) représentaient 40,56 % des effectifs scolaires sur l'île de Montréal.

Depuis l'adoption de la Charte de la langue française, connue sous le nom de loi 101, les élèves allophones d'origine immigrante ou nouvellement arrivés sont scolarisés, à quelques exceptions près, dans les commissions scolaires francophones. L'ensemble des services (classe d'accueil fermée, mesures de soutien, soutien linguistique en français, etc.) apparus depuis la fin des années 1960 pour favoriser l'intégration linguistique et scolaire de cette clientèle ont été regroupés en 1997 dans le cadre du Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) (pour plus de détails, voir Armand, 2005). Ainsi, selon les directives du PASAF et en vertu de la Loi sur l'instruction publique et du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire :

Des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française s'adressent à des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français et qui, pour la première fois, reçoivent des services éducatifs en français et dont la connaissance de la langue française ne leur permet pas de suivre normalement l'enseignement. Ces élèves peuvent bénéficier de ces services de soutien à l'apprentissage de la langue française plus d'une année scolaire. Ces services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française visent à faciliter l'intégration de ces élèves dans une classe ordinaire où les services d'enseignement sont dispensés en français.

L'élève ainsi identifié reçoit une cote administrative qui est associée à un financement (dont les montants sont régressifs après les 10 premiers mois) : 10 mois au préscolaire, 20 mois au primaire et 30 mois au secondaire, et ce, soulignons-le, quel que soit le service offert à l'élève. Dans la région du Grand Montréal, où sont scolarisés 80 % de l'ensemble des élèves PASAF du Québec, c'est actuellement le modèle de classes d'accueil fermées qui domine, pour une durée d'un à deux ans au primaire, et de deux

à trois ans au secondaire. Parmi les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés, un nombre non négligeable est en situation de retard scolaire.

Les élèves allophones en situation de retard scolaire

Selon la définition proposée en 1998 par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), ces élèves, peu ou non scolarisés dans leurs pays d'origine, sont ceux qui accusent trois ans de retard ou plus à leur arrivée par rapport à la norme québécoise et doivent être considérés comme en difficulté d'adaptation scolaire. En 2008-2009, on comptait 7 % d'élèves en situation de grand retard scolaire (17 % au secondaire et 2 % au primaire) parmi les élèves du PASAF scolarisés dans les cinq commissions scolaires francophones du Grand Montréal².

À leur arrivée au Québec, certains de ces élèves vont réussir à prendre leur place à l'école et dans la société d'accueil grâce à une résilience attribuable à des capacités personnelles et favorisée par des contextes et des acteurs clés. D'autres vont rencontrer des difficultés d'adaptation au milieu scolaire pour des raisons psychologiques qui affectent leur motivation et leur capacité de concentration (pertes et expériences traumatisantes) ou pour des raisons relatives à l'expérience scolaire (méthodes de travail différentes de celles de l'école québécoise, par exemple). Par ailleurs, parmi ces derniers, il est possible de distinguer encore plusieurs profils d'apprenants en difficulté.

Un premier groupe est constitué de jeunes dont la scolarité a été interrompue par la violence organisée ou par des trajectoires migratoires complexes, mais qui présentent par ailleurs de bonnes capacités d'apprentissage lorsque soutenus par un environnement stimulant qui leur assure une sécurité émotionnelle. Un deuxième groupe rassemble des jeunes présentant des handicaps innés ou acquis qui limitent leurs apprentissages, mais qui n'ont jamais été évalués ou reconnus à cause des circonstances de vie adverses qu'ils ont dû traverser. À leur arrivée, la barrière de la langue et le peu (voire l'absence) d'expérience antérieure de scolarisation constituent des difficultés supplémentaires à la reconnaissance de

2. Nous remercions M. Georges Lemieux, conseiller à la Direction des services aux communautés culturelles (MELS), de nous avoir fourni ces données.

l'origine des difficultés. Enfin, un troisième groupe rassemble des jeunes chez qui les retards sont à la fois attribuables à la précarité de l'environnement et à des difficultés d'apprentissage primaires. Différentes sources soulignent les difficultés scolaires des élèves allophones « sous-scolarisés », en particulier ceux qui arrivent au secondaire, et plus largement, leur difficulté à s'insérer dans la société d'accueil. En effet, après avoir reçu des services du PASAF, plusieurs élèves sont dirigés vers des classes spéciales ou quittent sans diplôme le secteur des jeunes, sans poursuivre nécessairement leur formation dans le secteur des adultes, par ailleurs peu adapté à leur réalité.

En 1998, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle indique qu'une intervention immédiate et appropriée est requise pour ces élèves et qu'un repérage rapide est donc nécessaire. Par ailleurs, il est suggéré de mettre à profit les ressources des programmes d'enseignement des langues d'origine (PELO) et de recourir à la langue d'origine pour favoriser le rattrapage des connaissances dans les diverses matières. Enfin, le document souligne la nécessité de susciter un soutien parental accru.

La mise en place du Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du MEQ (1998-2002) a mené à l'élaboration en 2003 de l'« Outil diagnostique en mathématique pour les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire ». Cet outil permet, en complément des informations recueillies (selon le cas) sur l'histoire scolaire et personnelle de l'élève et des observations de l'enseignant, d'attribuer une cote administrative propre à ces élèves sous-scolarisés (sans toutefois que cette cote soit associée actuellement à un financement supplémentaire). Une enquête récente (Armand, 2010) a toutefois permis d'observer que les cinq commissions scolaires du Grand Montréal n'utilisent pas cet outil de façon systématique, ce qui peut expliquer en partie les très grandes variations dans le nombre d'élèves sous-scolarisés déclarés par les différentes commissions scolaires (38 % au secondaire dans l'une, 0 à 6 % dans les quatre autres). Actuellement, les élèves sous-scolarisés sont intégrés dans des classes d'accueil ordinaires ou regroupés, lorsque le nombre le permet, dans des classes spécifiques. La durée de séjour en classe d'accueil est généralement de deux ans et plus. Comme on l'a indiqué, il est important de noter qu'à la suite de leur cheminement dans le programme PASAF, une grande partie des élèves allophones sous-scolarisés sont

orientés vers des classes spéciales : des classes d'élèves en difficultés graves d'apprentissage ou en cheminement particulier. Ce placement ne correspond toutefois pas nécessairement au profil de l'élève et traduit le dénuement auquel font face plusieurs acteurs scolaires qui demandent plus de soutien et de services (ceux de psychologues et d'orthopédagogues, notamment), de concertation, de formation et de matériel pour intervenir auprès de ces élèves (Armand, 2010).

En ce qui concerne les interventions pédagogiques, au début des années 1990, à l'initiative du MEQ, différents projets de recherche-action, axés notamment sur une mise en contact accrue avec la culture de l'écrit et sur la présence de personnel de soutien et de liaison avec la famille, ont été mis à l'essai auprès de ces élèves. Ces modèles d'intervention impliquaient que les élèves suivent un cursus de deux ans avec le même professeur. Deux grandes limites pratiques ont nui au maintien de ces mesures : d'une part, la nécessité d'avoir un nombre suffisant d'élèves immigrants sous-scolarisés et la difficulté de créer des groupes un tant soit peu homogènes et, d'autre part, la grande mobilité du personnel enseignant, qui, par ailleurs, n'était pas nécessairement formé pour les apprentissages de base en lecture et en écriture.

La Direction des services aux communautés culturelles du MELS offre, depuis 2001, des fonds supplémentaires, sur la base de concours, aux enseignants de l'accueil désirant mettre sur pied des projets novateurs destinés entre autres à aider la scolarisation des élèves allophones sous-scolarisés. Parmi les neuf projets novateurs retenus et financés en 2005-2007, on trouve des interventions orientées vers l'apprentissage de la lecture (enseignement explicite des stratégies ; collaboration famille-école ; accès facilité aux livres), vers l'augmentation de la confiance en soi et le recours aux « ressources intérieures » de l'élève par la (re)construction identitaire (activités sur les contes, ateliers d'art dramatique, conception et présentation d'une pièce de théâtre, etc.). Il est intéressant de noter que des pratiques artistiques, notamment théâtrales, ont été proposées et mises en œuvre par les enseignants.

[Les pratiques artistiques] permettent aux élèves aux parcours scolaires variés (certains ayant été peu scolarisés dans leur pays d'origine), aux niveaux de langue hétérogènes et en difficulté sociale et psychologique de se confronter à une démarche de création ; leur apportent des ressources diversifiées, une palette de langages et un accroissement de leur désir d'expression dans la

langue de scolarisation et les aident à s'inscrire dans un nouvel environnement éducatif. (Clerc, 2008, p. 135)

En fait, étant donné les parcours de vie souvent difficiles et la variété des profils de ces élèves, la conception et la mise en place d'interventions qui prennent davantage en compte les dimensions affectives et émotionnelles de leur existence apparaissent de plus en plus comme des avenues importantes à explorer. Une piste d'intervention novatrice auprès de ces élèves sous-scolarisés au secondaire a été récemment proposée par une équipe de recherche en psychiatrie transculturelle (Université McGill) et en éducation (Université de Montréal) : les ateliers d'expression théâtrale³.

Une intervention novatrice

L'intervention se fonde sur des pratiques développées en partenariat avec le milieu scolaire dans deux champs disciplinaires : les ateliers d'expérience théâtrale pour adolescents ont été développés par une équipe de chercheuses en psychiatrie transculturelle (Équipe de recherche et d'intervention transculturelle – ERIT), et la dimension plurilingue a été développée par une équipe de chercheuses en éducation (Équipe d'éveil au langage et d'ouverture à la diversité linguistique – ELODiL).

L'expression artistique et théâtrale est un levier important au moment de l'adolescence, car elle peut servir à exprimer et à contenir la souffrance associée aux transformations de cette période du cycle de vie tout en canalisant les forces de l'adolescent et son idéalisme (Emunah, 1990). Dans un contexte scolaire, l'expression théâtrale favorise une croissance sociale au travers d'activités non compétitives qui mettent de l'avant la responsabilité partagée et la constitution d'une équipe. Les ateliers d'expression théâtrale misent sur la créativité pour soutenir les processus de transformation qui surgissent face à l'adversité et créer des ponts entre les multiples univers et les identités diverses des jeunes immigrants et réfugiés.

3. Cécile Rousseau et Françoise Armand, « Conception, élaboration et mise à l'essai d'ateliers d'expression théâtrale plurilingue auprès d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire », contrat de recherche octroyé par la Direction des Services aux Communautés culturelles, MELS, 2009-2012 et soutenu par le CMQ-IM (Centre Métropolis du Québec – Immigration et métropoles).

L'évaluation qualitative des ateliers d'expression théâtrale en classe d'accueil suggère que les ateliers sont un espace sécuritaire d'expression où les adolescents sont soutenus par leurs pairs, l'équipe et la nature rituelle de l'activité. Les ateliers favorisent l'élaboration et l'intégration des différentes transitions associées à l'adolescence, à la migration et à une identité hybride ; ils permettent également aux jeunes de transformer partiellement les expériences de l'adversité en apprentissage (Rousseau *et al.*, 2005). L'évaluation quantitative, quant à elle, montre que les ateliers tempèrent les problèmes associés aux symptômes émotionnels et améliorent la performance scolaire.

Par ailleurs, étant donné les liens entre l'apprentissage des langues en milieu scolaire et les représentations que l'apprenant a de sa langue d'origine et de la langue de scolarisation, ces ateliers ont été modifiés pour prendre en compte la diversité linguistique des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés et légitimer la présence de leur langue d'origine en classe. En effet, le contexte sociolinguistique dans lequel sont réalisés les apprentissages langagiers et les représentations des langues que les apprenants se forgent sont des composantes déterminantes d'une construction identitaire harmonieuse et de son expression, ce qui a, par ailleurs, des effets importants sur la motivation à apprendre ces langues.

Afin d'éviter des situations de bilinguisme dit soustractif au sein desquelles l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, qui est perçue comme plus prestigieuse, se réalise au détriment du maintien de celle du pays d'origine (les deux langues sont perçues comme concurrentes plutôt que complémentaires), plusieurs chercheurs soulignent que l'école doit reconnaître la variété des langues parlées dans la société ainsi que les compétences linguistiques des élèves bilingues et plurilingues. Les programmes d'éveil aux langues, qui visent l'ouverture à la diversité linguistique, constituent à cet égard une voie privilégiée. Ces programmes, apparus d'abord en Europe et tout récemment au Canada à travers le projet ELODiL proposent une réflexion sur les langues plus ou moins familières au moyen d'activités de découverte et de manipulation de corpus langagiers (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008). L'évaluation de ces programmes en Europe comme au Canada permet de souligner leur potentiel dans l'émergence de représentations positives de la diversité des langues chez les enseignants et les élèves, en particulier chez les plus faibles scolairement, faisant ainsi obstacle aux attitudes et aux pratiques discriminatoires en milieu scolaire.

Durant ces activités, les élèves allophones sont considérés comme des interlocuteurs riches en connaissances diverses sur les langues plutôt que seulement comme des apprenants novices ayant peu de connaissances dans la langue scolaire (Candelier, 2003 ; Dagenais *et al.*, 2007).

Dans le cadre de l'intervention ici décrite, il s'agissait d'intégrer aux ateliers d'expression théâtrale des modalités permettant de prendre en compte les langues d'origine des élèves et de favoriser l'ouverture à la diversité linguistique. Il est important de rappeler que le Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du MEQ (1998-2002) recommandait l'utilisation de la langue maternelle pour soutenir les apprentissages des élèves allophones sous-scolarisés.

L'intervention a été mise à l'essai durant l'année scolaire 2009-2010 dans deux écoles secondaires situées en milieu pluriethnique et défavorisé à Montréal. Deux classes d'élèves allophones en situation de grand retard scolaire (n = 27) ont bénéficié des interventions et deux autres classes regroupant également des élèves sous-scolarisés ont accepté d'être des classes contrôles (n = 28). Les deux classes expérimentales étaient composées de 13 garçons et 14 filles. Les deux classes contrôles étaient composées de 12 garçons et 16 filles. Les élèves, pour la plupart, venaient tout juste d'arriver au Québec et les profils ethnoculturels étaient assez semblables, provenant en majorité de l'Asie (Inde et Pakistan principalement), des Philippines, des Caraïbes, de l'Amérique latine et d'Afrique noire. Ils étaient âgés de 13 à 18 ans. Un nombre important d'entre eux (29 sur 55) ont mentionné avoir été victimes ou témoins d'actes de violence. Au total, 29 ont été séparés de l'un ou l'autre de leurs parents (ou des deux) durant la migration, et 17 le sont encore. Enfin, 17 élèves ont mentionné avoir connu des difficultés scolaires dans leur pays d'origine. Ce portrait souligne clairement l'hétérogénéité des apprenants de ces classes, les parcours et les conditions de vie parfois difficiles de plusieurs et les enjeux de résilience quant à leur intégration linguistique, scolaire et sociale dans le pays d'accueil.

Les ateliers ont eu lieu une fois par semaine, durant des périodes de 90 minutes pendant 12 semaines. Ils étaient intégrés à l'horaire régulier et étaient animés par deux personnes de l'équipe de recherche (qui possédaient une formation en psychologie et en éducation) et par l'enseignante dont le niveau d'implication augmentait au fur et à mesure qu'elle se familiarisait avec l'approche. Chaque atelier comprenait une première période de réchauffement et d'exercices d'expression théâtrale (activités

d'écoute, de visualisation, de jeux avec des instruments de musique, des tissus, ainsi que l'expression corporelle, etc.). Durant cette première période, les intervenants favorisaient l'émergence d'une ouverture à la diversité linguistique et l'expression dans l'une ou l'autre des langues parlées par les élèves au moyen de différentes activités telles que le « message secret », transmis de bouche à oreille dans une langue choisie par les élèves, l'« écho », qui permet de jouer avec les sonorités des différentes langues, ou encore la création collective d'une « fleur des langues » (au moyen de tissus), qui permet aux élèves de faire part, selon leur désir, de leur connaissance de diverses langues. Soulignons que ces activités d'éveil aux langues étaient menées de façon à proposer et non à imposer une affirmation identitaire en relation avec la ou les langue(s) d'origine.

Durant la deuxième période, les élèves, réunis en sous-groupe, racontaient des histoires personnelles en lien avec le thème proposé chaque semaine (les amis, le voyage, les rituels, la famille, etc.). Les participants devaient ensuite choisir l'une des histoires, préparer un jeu de rôle ou une saynète sur cette histoire et la jouer devant la classe. Les saynètes s'appuyaient sur l'expression verbale tout autant que non verbale (des instruments de musique et des tissus sont disponibles durant les ateliers). Durant cette deuxième partie, les élèves avaient la possibilité de s'exprimer dans la langue de leur choix; une traduction en français leur était toutefois demandée pour faciliter la compréhension de tous les participants. Il est important de noter que la performance artistique n'est pas le but visé et que les ateliers d'expression théâtrale plurilingue cherchent à créer un climat de sécurité et de confiance au sein duquel il est possible d'aborder des tensions éventuelles, tout en étant assuré que celles-ci seront contenues par le groupe et que les informations révélées sur des aspects personnels seront traitées de façon confidentielle et respectueuse.

Plusieurs types de données ont été recueillis lors de la mise à l'essai, d'un côté, pour les dimensions psychologique et émotionnelle, et de l'autre, pour les dimensions liées aux représentations sur les langues et à l'apprentissage du français à l'oral. En ce qui concerne les premières dimensions, soulignons que les résultats, obtenus avant et après l'intervention au moyen d'un questionnaire lors d'entrevue individuelle dans la langue d'origine, suggèrent que les élèves bénéficient de l'intervention dans la mesure où celle-ci est associée à une diminution significative du handicap associé aux symptômes émotionnels et de comportement. De

plus, les élèves qui ont connu des situations de violence organisée et ceux qui n'ont pas connu de difficultés scolaires marquées dans leur pays d'origine semblent tirer davantage profit de l'intervention (Rousseau *et al.*). Nous présenterons dans cet article les résultats visant à analyser les effets de cette intervention sur les représentations à l'égard du français langue seconde, de la ou les langues maternelles, de la diversité linguistique et du bi-plurilinguisme ainsi que sur le développement des compétences langagières à l'oral de ces élèves sous-scolarisés.

Il s'agissait pour nous d'analyser les effets de cette intervention sur les représentations à l'égard du français langue seconde, des langues maternelles, de la diversité linguistique et du bi- ou plurilinguisme, ainsi que sur le développement des compétences langagières à l'oral de ces élèves sous-scolarisés. Pour recueillir ces données, les élèves des classes expérimentales et contrôles ont tout d'abord été rencontrés en entrevue individuelle. Ils devaient identifier sur une échelle de fréquence (« toujours », « souvent », « un peu », « pas du tout ») leur positionnement relativement à 9 énoncés portant sur 4 thèmes : 1) les représentations sur la ou les langue(s) maternelle(s) (exemple : « À l'école, j'aime parler la ou les langues que j'ai apprise(s) en premier dans ma famille ») ; 2) les représentations sur l'apprentissage du français (exemple : « Je me sens stressé quand je dois comprendre ou communiquer en français ») ; 3) les représentations sur la diversité linguistique (exemple : « À l'école, je me sens mal à l'aise quand je suis entouré de personnes qui parlent beaucoup de langues différentes que je ne comprends pas ») et 4) les représentations sur le bi-plurilinguisme (exemple : « C'est difficile pour moi de parler plusieurs langues parce que j'ai peur de les mélanger »).

Par ailleurs, une grille d'observation des compétences à l'oral a été utilisée lors d'une situation d'enseignement et d'apprentissage à l'oral. Cette situation, mise en œuvre par l'un des membres de l'équipe de recherche durant trois périodes scolaires (trois fois 75 minutes), porte sur le thème de l'alimentation et des restaurants et comprend une activité de départ, deux tâches et une activité d'intégration. Plusieurs moments de modélisation soutiennent les apprentissages et l'élève est amené à interagir dans différentes situations d'interaction spontanées ou planifiées. En grand groupe, l'élève réagit aux propos et aux questions de l'enseignant. En sous-groupe, il interagit en caucus pour préparer un jeu de rôle ou une saynète. Devant la classe, il participe en équipe à la présentation de cette saynète qui prend place dans un restaurant.

Cette grille d'observation permet de recueillir des informations sur différents aspects ciblés de la compétence à communiquer. Dans le cadre du projet, des informations ont ainsi été recueillies sur :

La compétence linguistique. Éléments observables : la prononciation de l'élève permet la compréhension du message ; l'élève est capable d'ajuster le volume de sa voix selon les besoins ; l'élève produit adéquatement des groupes de mots ou des phrases selon les besoins ; l'élève produit des énoncés syntaxiques qui permettent la compréhension du message.

La compétence sociolinguistique et socioculturelle. Éléments observables : les propos de l'élève sont en adéquation avec l'intention de communication ; lors des échanges, il manifeste de l'écoute et interagit de façon « adéquate ».

La compétence stratégique. Éléments observables : l'élève adopte des comportements ou tente de formuler des énoncés qui dépassent ce qu'il a l'habitude de faire (prise de risque) ; l'élève manifeste son intention de prendre la parole ; l'élève prend la parole avec ou sans sollicitation.

Rappelons par ailleurs que, durant ces ateliers d'expression théâtrale plurilingue, les élèves étaient autorisés à avoir recours aux langues maternelles et que, de façon générale, l'ouverture à la diversité linguistique était favorisée. Nous avons donc observé si l'élève manifestait cette ouverture d'esprit et faisait preuve d'une curiosité à apprendre et à partager des connaissances sur diverses langues (et pas seulement le français). Pour chacun des éléments observables, les deux observatrices présentes (dont l'une était l'enseignante de la classe) au moment de la mise en œuvre de la situation d'apprentissage devaient identifier la manifestation de ces comportements selon trois niveaux possibles ; par exemple : « La prononciation de l'élève rend le message compréhensible 1) dans la majorité de ses productions, 2) dans une partie de ses productions, ou 3) dans peu ou aucune de ses productions ». Enfin, des entrevues avec les enseignantes des classes dans lesquelles étaient réalisés les ateliers et avec les animatrices de ces ateliers ont permis de compléter le portrait de ces élèves dans le domaine des compétences langagières à l'oral.

En ce qui concerne les représentations sur les langues révélées par les résultats du questionnaire, la comparaison des moyennes entre les groupes (*t*-test) indique que les élèves des groupes expérimentaux obtiennent, de façon significative, des résultats différents de ceux des groupes contrôle pour un seul thème, celui de l'apprentissage du français langue seconde. Ainsi, les élèves qui ont bénéficié des ateliers d'expression théâtrale

plurilingue se sentent moins stressés de parler en français et plus capables d'en faire l'apprentissage. Il est intéressant de noter que ces ateliers plurilingues, qui autorisaient l'utilisation de la langue maternelle, n'ont pas eu d'effet sur l'expression d'un plus grand souhait d'affirmation identitaire par rapport à leur langue d'origine.

Par ailleurs, les observations réalisées durant l'évaluation des compétences linguistiques à l'oral indiquent que ce sentiment de confiance à l'égard du français a des répercussions sur les apprentissages. En effet, les données colligées au moyen de la grille d'observation de l'oral et les propos des enseignantes et des animatrices recueillis durant les entrevues indiquent que l'intervention a eu une importante influence sur plusieurs points, en particulier dans le domaine des compétences stratégique et linguistique. Ainsi, des progrès sont observés dans la capacité à prendre la parole en sous-groupe ou en grand groupe, dans la prise de risque (compétence stratégique) et dans l'ajustement du volume de la voix chez plusieurs élèves (compétence linguistique).

Par exemple, avant les ateliers, les enseignantes n'entendaient pratiquement jamais 5 des 14 jeunes filles des deux groupes expérimentaux qui étaient très discrètes ou dont les propos étaient inaudibles tant elles parlaient bas. Au terme de l'intervention, ces jeunes filles participaient de leur plein gré, n'étaient plus gênées d'exprimer leur opinion et ajustaient le volume de leur voix selon les besoins. Les enseignantes ont mentionné leur plaisir de voir s'épanouir ces élèves habituellement très réservées. Plusieurs raisons sont susceptibles d'expliquer cette plus grande aisance dans l'expression orale. Lors des ateliers, les adolescents se retrouvaient dans un contexte plus informel que celui de la classe « traditionnelle », un espace où ils pouvaient se percevoir en sécurité, et au sein duquel une plus grande liberté d'expression était possible. De plus, l'usage des langues maternelles étant autorisé, plusieurs élèves ont été en mesure de « retrouver une voix », de prendre une place dans le groupe que leur statut d'apprenant de français langue seconde ne leur permettait pas toujours de prendre. Selon les enseignantes, les élèves comprenaient qu'ils avaient le droit à l'erreur et que personne n'était là pour les juger, ce qui leur donnait plus de confiance en eux.

Dans le même ordre d'idées, les enseignantes des groupes expérimentaux ont noté que leurs élèves tentaient de formuler des énoncés qui dépassaient ceux qu'ils avaient l'habitude de produire, qu'ils avaient des

idées originales, souvent drôles, et enfin, qu'ils ne se limitaient pas à une imitation des énoncés qui leur avaient été proposés lors des périodes de modélisation. Par exemple, deux élèves, Jon et Christina, ne s'étaient pas bien compris lors d'une répétition de leur saynète au restaurant : Jon jouait le client qui commandait un whisky, et Christina avait compris qu'il voulait un biscuit. Les élèves ont décidé de conserver cette méprise lors de leur saynète finale pour obtenir un effet comique. Ainsi, ces jeunes étaient davantage capables de « jouer avec la langue » et de produire, avec une intention précise, des énoncés pertinents, adaptés à la situation de communication.

En ce qui concerne la compétence sociolinguistique et socioculturelle, il a été également noté que les élèves respectaient leur tour de parole et écoutaient les autres. Les ateliers d'expression théâtrale ont permis, comme l'a mentionné une des enseignantes interviewées, « de se connaître plus rapidement ». En effet, ces ateliers favorisent la cohésion de groupe et l'expression d'histoires personnelles, ce qui a permis aux élèves de mieux se connaître eux-mêmes et de connaître les autres. Les enseignantes ont d'ailleurs remarqué que, par la suite, dans les différentes situations de communication orale en classe, les élèves reproduisaient le comportement d'écoute et de respect que certains n'avaient pas du tout acquis jusqu'alors.

La prononciation des élèves ainsi que la structure de leurs phrases (compétence linguistique) se sont également améliorées après les interventions. L'une des enseignantes a indiqué que les ateliers d'expression théâtrale ont donné à ses élèves plus d'opportunités de développer leurs habiletés à l'oral. Les situations proposées, variées et signifiantes, ont eu un effet sur leur motivation à parler en français – et dans d'autres langues.

Enfin, l'ouverture à la diversité linguistique et aux langues de leurs pairs a été également favorisée par les ateliers. Si quelques élèves manifestaient au départ une certaine réserve (l'école québécoise mettant souvent l'accent implicitement ou explicitement sur une norme monolingue qui ne permet que la seule présence du français), ils se sont, par la suite, autorisés à utiliser leur langue, en particulier pour créer des effets particuliers dans l'expression ou le jeu de rôle. Plusieurs élèves ont également manifesté leur curiosité pour les langues, en particulier lorsque l'enseignante elle-même participait en jouant avec les mots, les sonorités des différentes langues. Cette participation active d'un représentant de

l'institution scolaire permettait de légitimer la présence de ces langues de l'immigration en salle de classe. Toutefois, il est intéressant de noter que dans une des classes, un petit nombre d'élèves ont utilisé leur langue maternelle pour se moquer ou humilier d'autres élèves, ce qui a nécessité un retour collectif sur ces épisodes et le rappel des règles de vie de la classe, quelle que soit la langue utilisée, afin de rétablir un climat de confiance. Par ailleurs, comme nous l'avons indiqué, le fait de légitimer des pratiques plurilingues dans une classe d'accueil permet aux élèves allophones de percevoir que leur bagage linguistique est reconnu (ils ne ressentent pas le besoin d'un repli identitaire), ce qui les amène à aborder l'apprentissage d'une nouvelle langue avec plus de motivation et d'ouverture.

* * *

Intervenir auprès des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire constitue un défi de taille pour le système éducatif québécois. Ces élèves ont très peu de temps pour apprendre le français en classe d'accueil avant de poursuivre leurs apprentissages dans les différentes matières afin de réussir leur vie scolaire et leur intégration dans la société en général. Des approches novatrices sont de mise auprès de ces élèves allophones confrontés à des difficultés psychologiques tout autant que cognitives (en raison de leurs parcours personnel et scolaire), afin de développer leur résilience, leur estime de soi, leur capacité à apprendre le français et à développer un bilinguisme ou un plurilinguisme équilibré. Les résultats de cette étude pilote, qu'il serait nécessaire de répliquer puisqu'elle a été réalisée auprès d'un groupe restreint de sujets, font voir tout d'abord l'hétérogénéité des classes d'élèves sous-scolarisés et l'envergure de leurs difficultés pré- et post-migratoires. Les résultats tendent également à démontrer l'intérêt d'approches pluridisciplinaires conjuguant des objectifs psycho-sociaux, langagiers et cognitifs. Mis en œuvre par des équipes d'enseignants et de personnels des services complémentaires ayant une formation en psychologie, ces ateliers d'expression théâtrale plurilingue sont susceptibles de favoriser le bien-être des élèves, leur apprentissage du français, et plus largement, leur capacité à prendre leur place dans la société de leur pays d'accueil.

Bibliographie

- ARMAND, Françoise, « Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise », *Santé, société et solidarité*, n° 1, 2005, p. 141-152.
- ARMAND, Françoise, *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal* (2007), Rapport de recherche sur le Programmes d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) déposé à la Direction des Services aux Communautés culturelles, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011.
- ARMAND, Françoise, Diane DAGENAIS et Laura NICOLLIN, « La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue », dans Marie MC ANDREW (dir.), *Rapports ethniques et éducation : perspectives nationale et internationale*, Éducation et Francophonie, vol. XXXVI, n° 1, 2008, p. 44-64.
- CANDELIER, Michel (dir.), *L'éveil aux langues à l'école primaire - Evlang. Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck, 2003.
- CLERC, Stéphanie, « Les apports de la pratique théâtrale en classe d'accueil », dans Joëlle ADEN (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*, Lyon, Éditions Le Manuscrit, 2008, p. 133-146.
- DAGENAIS, Diane *et al.*, « L'Éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 10, n° 2, 2007, p. 197-219.
- EMUNAH, Renée, « Expression and expansion in adolescence: The significance of creative arts therapy », *The Arts in Psychotherapy*, n° 17, 1990, p. 101-107.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC ET MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION, *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Gouvernement du Québec, 1998.
- MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES, *Fiche synthèse sur l'immigration au Québec - Faits saillant de l'année 2009*, consultation en ligne le 20 avril 2010.
- ROUSSEAU, Cécile *et al.*, « A pilot project of school-based intervention integrating drama and language awareness », *Child and Adolescent Mental Health*.
- ROUSSEAU, Cécile *et al.*, « Creative expression workshops in school: Prevention programs for immigrant and refugee children », *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review*, vol. 14, n° 3, 2005, p. 77-80.