

**Du jeu des identités à la transformation de réalités partagées : un programme d'ateliers d'expression théâtrale pour adolescents immigrants et réfugiés**

**Playing with identities, transforming shared realities: School theatre workshop for immigrant and refugee adolescents**

**Del juego de identidades a la transformación de realidades compartidas: un programa de talleres de expresión teatral para adolescentes inmigrantes y refugiados.**

**Da representação de identidades à transformação de realidades solidárias: um programa de ateliês de expressão teatral para adolescentes imigrantes e refugiados**

Cécile Rousseau, Marie-France Gauthier, Maryse Benoît, Louise Lacroix, Alejandro Moran, Musuk Viger Rojas and Dominique Bourassa, B.A.

Volume 31, Number 2, Fall 2006

Ethnopsychiatrie

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/014808ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/014808ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue Santé mentale au Québec

ISSN

0383-6320 (print)

1708-3923 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Rousseau, C., Gauthier, M.-F., Benoît, M., Lacroix, L., Moran, A., Viger Rojas, M. & Bourassa, D. (2006). Du jeu des identités à la transformation de réalités partagées : un programme d'ateliers d'expression théâtrale pour adolescents immigrants et réfugiés. *Santé mentale au Québec*, 31(2), 135–152. <https://doi.org/10.7202/014808ar>

Article abstract

Migration during adolescence represents a challenge for the youth who need to simultaneously work through the multiple losses associated with the migratory journey and adapt to a young adult status. The drama workshop program described here was designed to facilitate the adjustment of newly arrived immigrant teens. The aim of the program is to make it easier for adolescents to adjust to their new environment through creative group work around identity issues. The program also seeks to improve intergroup relations in multiethnic schools. The workshops are inspired both from playback theater and from Boal's form theater which emphasizes the collective transformation of the singular experience. The qualitative assessment of the program effects on the adolescents suggests that the workshops constitute a safe space of expression, in which the team and the ritual nature of the play hold the participants. The workshops facilitate the representation of the multiplicity of values in the adolescent world and invite them to reconsider the way in which they interact, with their environment, without splitting between "us" and "them," but rather creating solidarities around issues of social justice. The workshops also address the life transformation associated both with adolescence and migration and help the elaboration of the losses linked to the migratory journey and the construction of a hybrid identity.



## Du jeu des identités à la transformation de réalités partagées : un programme d'ateliers d'expression théâtrale pour adolescents immigrants et réfugiés

Cécile Rousseau\*  
 Marie-France Gauthier\*\*  
 Maryse Benoît\*\*\*  
 Louise Lacroix\*\*\*\*  
 Alejandro Moran\*\*\*\*\*  
 Musuk Viger Rojas\*\*\*\*\*  
 Dominique Bourassa\*\*\*\*\*

La migration à l'adolescence est particulièrement délicate à cause du fardeau conjugué que représente à ce stade de la vie l'intégration des multiples pertes associées à la migration et l'adaptation au statut de jeune adulte. Le programme d'ateliers d'expression théâtrale vise à faciliter l'adaptation des adolescents immigrants et réfugiés à leur nouvel environnement à partir d'un travail créatif autour des enjeux identitaires liés à la migration et à un statut de minorité. Ces ateliers conjuguent une approche inspirée du théâtre playback qui permet une mise en scène du vécu personnel et le théâtre forum de Boal qui met l'accent sur la transformation collective de l'expérience. Les résultats d'une évaluation qualitative des ateliers d'expression théâtrale suggèrent que ceux-ci constituent un lieu d'expression où les participants se sentent en sécurité et soutenus par l'équipe ainsi que par le caractère rituel du jeu théâtral. Les ateliers permettent de représenter la multiplicité des valeurs et des références internes et externes de l'adolescent et de les renégocier sans dichotomiser le «eux» et le «nous», en s'adressant aux questions de justice sociale qui se posent à la collectivité. Ils favorisent aussi l'élaboration des transitions de l'adolescence en permettant l'évocation des pertes de la migration et le passage vers une identité hybride.

\* MD, Département de psychiatrie transculturelle pour enfants, Hôpital de Montréal pour enfants.

\*\* M.A., Département de psychiatrie, Université McGill.

\*\*\* M. Sc., Département de psychiatrie transculturelle pour enfants, Hôpital de Montréal pour enfants.

\*\*\*\* M.A., Département de psychiatrie, Université McGill.; Department of Creative Art Therapies, Concordia University.

\*\*\*\*\* Comédien professionnel.

\*\*\*\*\* M.A., Département de psychiatrie transculturelle pour enfants, Hôpital de Montréal pour enfants.

\*\*\*\*\* B.A., Département de psychiatrie transculturelle pour enfants, Hôpital de Montréal pour enfants.

L'adolescence est une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte définie dans un contexte culturel occidental bien particulier, qui prend des rythmes et des formes différentes suivant les cultures. Cependant, avec la mondialisation, les formes traditionnelles de passage vers la maturité se sont créolisées (Diouf et Collignon, 2001) et les identités des jeunes immigrants et réfugiés se construisent dans un va-et-vient entre identités collectives (ethniques, nationales, raciales, religieuses, de genre, de groupe, etc.) et identités personnelles. Deux pôles, soit l'absence d'identité et d'appartenance ou la centration sur une identité unique qui définit la personne comme radicalement différente d'autres humains, peuvent générer des problèmes, personnels et groupaux importants (Nathan, 1994). Entre ces pôles, le jeu des identités va baliser le monde du possible, ouvrant de multiples portes dans le cas d'identités dominantes, suggérant un éventail de stratégies de résistance dans le cas d'identités minoritaires en situation de marginalisation ou d'exclusion (Camino et Krulfeld, 1994; Rousseau, 1998).

Si le décalage culturel entre les migrants et la société hôte est évident et oblige les jeunes à négocier des façons différentes d'être au monde, à la maison, à l'école et dans la rue, des éléments contextuels de l'expérience migratoire influencent directement la construction identitaire (Lashley, 2000; Rousseau et al., 1999). L'apprentissage d'une position minoritaire en période post-migratoire et en particulier l'expérience de la discrimination et de l'exclusion sociale ou économique, structurent aussi l'identité. La résolution et l'intégration des expériences tant pré-migratoires que post-migratoires se fondent partiellement sur le construit identitaire qu'elles ont contribué à forger. Dans l'espace public, groupal et interpersonnel, les adolescents expriment leurs diverses identités à la fois explicitement et implicitement, de façons verbale et non verbale. L'identité d'un jeune s'élabore dans un va-et-vient entre son histoire personnelle et les histoires qu'il partage ou emprunte à ses groupes d'appartenance. La possibilité d'utiliser de multiples histoires et de pouvoir les transformer est protecteur dans la mesure où elle permet à la fois une réappropriation d'histoires fondatrices et le recours à un large éventail de stratégies d'adaptation pour faire face aux défis et aux difficultés qui surgissent (Foxen, 2000).

Le programme d'expression théâtrale que nous décrivons dans cet article vise à faciliter la réappropriation et le partage d'histoires collectives des jeunes immigrants et réfugiés de façon à soutenir la construction du sens et de l'identité dans l'histoire personnelle. La constitution d'identités collectives solides et multiples et leur négociation par

le travail théâtral de groupe peut favoriser : 1. La construction du sens (après des traumatismes et des séparations) ; 2. Les processus de deuil (des pertes de personnes, de pays, d'attentes ou de rêves) ; 3. La valorisation de la différence et la construction d'une résistance créatrice (qui n'enferme pas dans des cercles d'exclusion encore plus grands) ; 4. Le développement de multiples appartenances qui élargissent le champ des stratégies disponibles.

### **Expression théâtrale, conflits et transformation personnelle et sociale**

L'expression artistique et théâtrale est un levier important au moment de l'adolescence car elle peut servir à exprimer et 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, 1985 ; Emunah, 1990). L'expression théâtrale présente plusieurs avantages par rapport à une thérapie de groupe verbale : elle facilite l'expression non verbale particulièrement importante pour les jeunes présentant des limites à ce niveau, et permet de mettre en scène les conflits et l'exploration de diverses avenues menant à des solutions dans un environnement sécuritaire (Shuttleworth, 1981). Pour les adolescents, le théâtre est aussi un espace de jeu avec des métaphores permettant de s'approprier et de prendre des distances avec des expériences personnelles, familiales et collectives (MacCormack, 1997). La possibilité d'exprimer et de s'approprier simultanément des identités multiples et ambivalentes est une des clés du pouvoir de transformation du théâtre. Cette transformation de la conscience s'effectue dans un cadre rituel qui lui confère un caractère ludique (Myerhoff, 1990). Le cadre rituel et le caractère ludique contiennent les histoires, les images et les affects évoqués, sans que ceux-ci ne débordent les acteurs ou les spectateurs. Le rituel devient à la fois une forme de savoir, un mode d'apprentissage et une façon de contrôler ou d'influencer des événements (Brockett, 1977).

Le théâtre « playback » est un courant théâtral basé sur l'improvisation qui mise sur la transformation personnelle et sociale à partir du partage d'une expérience théâtrale au sein d'un espace rituel (Fox, 2000a ; Fox, 2000b). Il s'agit de créer « un monde entre les mondes » qui, en modifiant le cadre temporel et spatial, permet de travailler autour d'une intention partagée qui se fonde sur la conscience d'une responsabilité sociale et éthique, autour d'un thème précis (par exemple, le racisme, la migration, les inégalités) ou de façon plus large autour d'un engagement pour la justice sociale. Le théâtre playback s'inspire

de plusieurs courants de théâtre engagé. Ainsi, il emprunte à Moreno (1947) la volonté de rejoindre les silencieux, les isolés, ceux qui se définissent ou sont perçus comme différents. Il rejoint Boal (1979) et Freire (1970) dans leur désir de promouvoir une position de sujet pour les marginalisés et les exclus, qui puisse leur redonner un pouvoir sur eux-mêmes et sur leur environnement. Enfin, il emprunte également aux réflexions de Turner (1974; 1981) qui suggère que le théâtre donne accès à un espace liminal qui confronte les structures sociales, parce que la parole qu'il permet n'obéit pas aux mêmes lois. Les liens ainsi générés au sein d'un groupe sont « anti-structurels » parce qu'ils sont essentiellement non différenciés, égalitaires, directs et non rationnels. En résumé, le théâtre playback vise à mettre en scène des drames personnels issus de la société contemporaine, en secouant ou en abolissant temporairement les structures établies afin de permettre à de nouvelles relations de groupe d'émerger (Fox, 1993). Le cadre rituel doit cependant être maintenu avec soin afin que l'intervention ne dérive pas vers le règlement de conflits personnels ou même vers l'intensification d'affrontements collectifs (Fox, 2000a; Fox, 2000b).

### **Description de l'intervention**

Le programme d'expression théâtrale a été élaboré par l'équipe de Pédopsychiatrie transculturelle de l'Hôpital de Montréal pour Enfants, le département d'art-thérapie de l'université Concordia et l'école secondaire Saint-Luc. Durant les premières années de sa mise en place, plusieurs projets s'adressant à deux clientèles différentes choisies par l'école, soit des classes d'accueil et de post-accueil et des classes régulières ont été réalisés. La fréquentation d'une classe d'accueil est une étape dans le processus d'intégration scolaire et linguistique d'adolescents immigrants et réfugiés nouvellement arrivés au Québec. L'adolescent qui ne satisfait pas les exigences d'apprentissage de la classe d'accueil durant l'année scolaire, est dirigé vers une classe de post-accueil avant d'intégrer les classes régulières.

Les ateliers s'échelonnent sur 10 semaines, à raison d'une séance de 75 minutes par semaine. Ils sont intégrés à l'horaire régulier des classes et sont animés par l'équipe du projet, qui s'appelle « Pluriel », en collaboration avec le professeur de la classe. Les membres du groupe Pluriel possèdent une formation en art (dramathérapie, art thérapie, arts plastiques, théâtre, musique) et/ou en psychologie. Ils ont des origines culturelles diverses (Afrique, Amérique latine, Caraïbes, Québec) et sont habitués à improviser et à contenir des situations parfois délicates.

Le programme s'inspire du théâtre playback et du théâtre forum de Boal au niveau des éléments suivants : 1. Les ateliers visent à générer un climat de sécurité et de respect, où il est possible d'aborder des tensions éventuelles, tout en étant assuré que celles-ci seront contenues par le groupe ; 2. La performance artistique n'est pas un des objectifs visés, ce qui est exprimé demeure dans le groupe et n'est pas présenté sous forme de spectacle ; 3. La structure théâtrale est celle du playback : un directeur du jeu coordonne et contient l'histoire qui se déroule, il dirige un groupe d'acteurs (quatre intervenants et des jeunes) et un groupe de musiciens (1 intervenant et des jeunes) autour d'un récit ; 4. Comme dans le théâtre forum il y a possibilité de transformer les histoires racontées à partir de scénarios alternatifs développés par les jeunes. Contrairement au théâtre playback cependant, les histoires amenées par les jeunes et mises en scène ne sont pas uniquement des histoires directement vécues par l'individu (ce qui permet de respecter la distance parfois nécessaire et d'éviter des phénomènes de retraumatisation), mais aussi des histoires « personnelles », c'est-à-dire, portées et interprétées par le jeune et qu'il amène comme représentant une part de son expérience de vie.

Les ateliers sont structurés autour des mêmes principes durant les dix semaines, bien que l'implication des jeunes ainsi que la complexité des thèmes abordés s'accroissent avec le temps et l'aisance des jeunes par rapport au médium théâtral. Dès la deuxième rencontre, l'équipe propose au groupe un jeu qui permet une valorisation de l'identité personnelle tout en encourageant l'écoute et l'appréciation de l'autre et de ses différences. Les jeux proposés varient et se situent parfois au tout début de l'atelier ou en second lieu. Ils servent de réchauffement kinesthésique et d'éveil sensoriel. Ils aident le groupe à mieux se connaître et à développer la confiance tout en stimulant l'humour et l'imagination. Ensuite, (ou avant) les intervenants présentent le thème de la semaine en y associant un vécu personnel mis en scène par les autres membres de l'équipe et par les jeunes quand ils sont familiarisés avec le déroulement des sessions. Les thèmes sont très ouverts et stimulent la réflexion et l'exploration de domaines comme l'appartenance ou encore l'exclusion, la migration, les voyages, les passages d'une culture à une autre. Les intervenants s'inspirent aussi d'un outil développé par Rousseau et De la Aldea à Montréal et au Pérou pour travailler autour de thèmes précis (la violence, la migration). Les participants écrivent sur de grands papiers de courtes histoires autour d'un thème (Ces histoires peuvent être des histoires vécues ou entendues, très proche ou apparemment éloignées du vécu du jeune). Celles-ci sont ensuite affichées tout autour de la salle et les participants choisissent celles qu'ils souhaitent mettre en scène. L'ensemble des

histoires écrites reste au mur durant tout le travail du groupe et constitue une « maison d'histoires » qui représente une partie des histoires portées par le groupe. Les histoires qui ne sont pas choisies sont aussi importantes et significatives que celles qui le sont.

L'histoire racontée spontanément ou l'histoire écrite et choisie est alors jouée par les intervenants et les jeunes et peut, si le conteur le souhaite, être rejouée en mettant en scène des scénarios alternatifs proposés par le conteur d'abord, puis par tout le groupe. Il s'agit de construire une situation transformée où le conteur, et les autres, reprennent un certain pouvoir que ce soit en infléchissant le sens, en construisant une relation en créant une ouverture ou un dialogue avec l'autre qui manquait dans l'histoire initiale.

### **Méthodologie**

Les ateliers font partie du programme de la classe et ne constituent pas en eux-mêmes une recherche. Un projet de recherche qualitatif et quantitatif a été réalisé après une phase de co-développement du programme avec les intervenants scolaires (Rousseau et al., sous presse ; Rousseau et al., 2005a).

Ce texte comprend deux types de données : des données expérientielles qui proviennent des réflexions et observations de l'équipe d'intervention et des professeurs durant les années de développement du programme ; des données provenant de l'observation participante associée à la recherche qui s'est déroulée après la finalisation du contenu du programme. Cette recherche a été approuvée par le Comité d'éthique de l'Hôpital de Montréal pour enfants et les adolescents participants et leurs parents ont signé un formulaire de consentement. Étant donné qu'il s'agit d'une activité scolaire, ceux qui ne désiraient pas participer à la recherche (10 %) ont quand même pu s'intégrer aux ateliers, mais aucune donnée à leur sujet n'a été recueillie. Afin de respecter l'anonymat et la confidentialité, les vignettes rapportées dans le cadre de cet article ont été modifiées de façon à ce que les jeunes impliqués ne soient pas reconnaissables.

L'évaluation qualitative du programme a été effectuée de deux façons. D'une part, durant les trois années de développement du projet, les professeurs participants, les autres intervenants scolaires et l'équipe responsable des ateliers se sont réunis régulièrement pour faire le point sur l'intervention. Une rencontre de concertation s'est tenue à la fin de chaque année, afin de dégager des lignes directrices pour la poursuite du projet et d'identifier les transformations nécessaires. D'autre part, lors de la recherche quantitative et qualitative formelle, les histoires

racontées par les jeunes lors de chaque session ont été transcrites et les interactions et dynamiques groupales documentées par un observateur. Six groupes, réunissant entre 15 et 30 élèves, ont été observés durant un cycle complet d'ateliers. La grille d'observation comprenait de plus une documentation des relations entre les jeunes et du climat général de la classe au début, au milieu et à la fin de chaque session. L'analyse du matériel recueilli lors de l'observation participative des différentes sessions a porté sur: 1. les thèmes dominants abordés par les adolescents, 2. les dynamiques de groupe récurrentes en examinant en particulier l'émergence de solidarités en termes de soutien groupal ou de tensions, 3. l'influence d'un contexte extérieur spécifique, la guerre en Iraq. Le contenu et la forme des sessions entourant le déclenchement de la guerre en Iraq ont été analysés de façon à voir dans quelle mesure les ateliers constituaient un lieu d'élaboration collective de cette expérience pour les adolescents.

L'analyse s'est effectuée en trois temps. Tout d'abord, après chaque session une discussion d'équipe en présence de l'observateur avait pour objectif de valider les perceptions de celui-ci et parfois de clarifier les divergences de perceptions face aux dynamiques observées de façon à comprendre les décalages éventuels entre les différents acteurs. Ensuite, 2 personnes non impliquées dans l'intervention ont lu l'ensemble des observations de façon à dégager les récurrences au niveau des thèmes et des dynamiques. Dans un troisième temps, ces personnes ont reflété les résultats de leur analyse à l'équipe d'intervention et aux enseignants de façon à confirmer ou nuancer les profils identifiés.

## **Résultats**

Nous présenterons en premier lieu la perception des professeurs et des intervenants, telle que recueillie lors du développement du projet, puis ce qui a émergé de l'analyse des observations participantes.

### ***La perception des professeurs et de l'équipe d'intervenants***

Les professeurs ont dans l'ensemble beaucoup apprécié l'intervention qui leur a permis de mieux connaître leurs élèves. Ils ont rapporté que ces derniers avaient aimé le programme et étaient contents de revenir aux sessions subséquentes. Plusieurs élèves ont directement exprimé aux professeurs que les ateliers leur donnait la capacité de nommer ce qui se passait pour eux et leur apportait un certain soulagement. «Ça m'aide à mieux me sentir». Dans d'autres cas, ce sont les professeurs qui ont observé des changements positifs dans le comportement des élèves et dans leur perception d'eux-mêmes. Certains



professeurs ont été surpris de voir s'exprimer des élèves habituellement silencieux.

Les enseignants ont souligné que le côté rituel de l'intervention conférait à l'espace des ateliers un caractère un peu sacré où les élèves se sentaient en sécurité. Le contenu des histoires discutées dans les ateliers n'est pas sorti dans les couloirs et aucun manque de respect relatif à celui-ci n'a été observé. Les élèves avaient pris conscience qu'ils pouvaient décider de leur niveau de participation et ne se sentaient pas contraints à parler. Certains aspects du langage, utilisé par les élèves, étaient cependant questionnés par les professeurs qui ne favorisaient pas ce type d'expression dans leurs cours (par exemple l'emploi d'un langage utilisé dans la rue dans le cadre de dialogues). Après discussion entre les professeurs et l'équipe il a été entendu que les ateliers pouvaient avoir leurs propres règles d'expression de façon à rendre possible l'expression de l'expérience complète du jeune, dans la mesure où il y avait accord au niveau des valeurs fondamentales de respect mutuel.

Les membres de l'équipe ont, quant à eux, été émerveillés par la confiance que témoignaient les adolescents au groupe en apportant des histoires très significatives pour eux et par le climat de respect qui prévalait en général. Ils ont apprécié le support des professeurs et leurs questionnements par rapport à certains aspects des ateliers. La composition multiethnique, multiâge et pluridisciplinaire de l'équipe s'est révélée un atout important pour comprendre, refléter et transformer les histoires proposées par les jeunes. Certains intervenants se sentaient plus directement interpellés ou repoussés par des histoires spécifiques et l'écart entre les perceptions des membres de l'équipe devenaient une caisse de résonance permettant de mettre en scène de façon centrale la richesse et les tensions liées à la multiplicité.

### **Les thèmes dominants : du quotidien de l'adolescence à la construction identitaire**

Tel que prévu, plusieurs histoires ont abordé les défis de la migration, les enjeux d'une société pluriethnique et les préoccupations personnelles et identitaires propres à l'adolescence. L'équilibre relatif entre les thèmes abordés et leur poids émotionnel est intéressant. Les adolescents appréciaient le rire et la détente associés à des histoires qui abordaient les aspects comiques de dilemmes quotidiens et utilisaient ces histoires plus légères ou carrément drôles pour rompre la lourdeur ou le malaise associés à des histoires tristes ou anxiogènes. Cela leur permettait d'accompagner leurs pairs dans des émotions moins agréables sans toutefois se sentir trop envahis ou écrasés par celles-ci.

La très grande majorité des histoires racontées par les adolescents sont des histoires qu'ils ont vécues personnellement et dans lesquelles ils ont eu un rôle actif ou parfois de témoins. Un premier ensemble d'histoires touche leur vie dans le pays d'origine et évoquent les liens affectifs perdus ou transformés par la migration : les grands-parents, les amis avec lesquels on se demande comment conserver les liens. Des anecdotes d'enfance racontant des petites histoires de courage ou de peur émergent aussi : tomber d'un arbre, sauter dans la mer, « sauver » une fille. Elles se mêlent aux récits de rites initiatiques plus formels (comme la fête de « *Quinceñera* », les quinze ans des jeunes filles pour les Latino-américains) et semblent constituer des moments de passages qui répondent en écho aux moments qui, dans le pays hôte, constituent les marqueurs de l'âge et de l'arrivée à l'âge adulte. Le moment de la migration elle-même est aussi objet d'histoires : déchirures et inquiétudes face à ceux que l'on laisse, mais aussi tracasseries multiples autour des procédures migratoires (visas, papiers, etc...)

Un deuxième ensemble d'histoires illustre la vie dans le pays hôte : les jeux, les défis et les transgressions dans les relations avec les pairs, souvent accompagnés d'une affirmation identitaire qu'elle soit discrète ou massive. Les relations amoureuses qui se jouent dans un espace inconnu en franchissant fréquemment les frontières ethniques, religieuses ou linguistiques : être amoureux mais ne pas « savoir » les mots pour le dire.

*Un jeune mexicain raconte qu'il aime une fille musulmane. Il est fier d'être mexicain mais n'est pas d'accord avec tous les aspects de sa culture. Malheureusement, il ne peut pas téléphoner à cette fille car ses parents l'interdisent. Il n'est pas religieux et dit ne pas croire comme elle. Il trouve cela difficile et préférerait parfois être au Mexique parce qu'au moins là-bas il connaît les règles du jeu. Il est très touché par la mise en scène de son histoire. Il dit avoir des frissons quand on lui offre de modifier la fin : il imagine qu'il part avec celle qu'il aime, pour un autre pays.*

Le quotidien de l'école est très présent : les parents mécontents du bulletin, les pressions des professeurs. Parfois l'atelier devient un lieu pour parler indirectement au professeur ou avoir avec lui des échanges qui n'ont pas lieu dans le cadre des cours. Enfin, un troisième ensemble d'histoires décrit leurs réactions personnelles ou collectives à l'actualité internationale, particulièrement lors d'événements très médiatisés. Le racisme n'est pas directement nommé, les adolescents rapportent plutôt les stéréotypes dont ils sont l'objet et l'inégalité des relations avec la majorité est suggérée en filigrane.

Plusieurs histoires abordent la complexité de la construction identitaire pour les adolescents immigrants et l'influence des pertes significatives et de l'éloignement familial sur ce processus. Les jeunes oscillent entre la représentation d'une identité idéale qui leur restituerait la place sociale ou familiale qu'ils ont perdue à cause de la migration et l'évocation du deuil lié à cette perte.

*Guillaume est un jeune garçon de 15 ans de père camerounais et de mère canadienne. Son histoire raconte son plus grand rêve : un premier voyage au Cameroun. Il décrit son arrivée à l'aéroport et sa rencontre avec des membres de la famille étendue. Il parle de tous ces gens qui l'entourent et qui le reconnaissent comme l'un des leurs. Il nomme son sentiment d'arriver enfin chez lui, sa joie et la chaleur humaine dont il se sent entouré. Entre les lignes on peut lire le manque, le fait qu'il ne se sente pas vraiment chez lui dans le pays si froid, si blanc ou il est né, et qui est le pays de sa mère.*

*Anne est chinoise, elle a 16 ans. Elle veut voir jouer une page de son histoire familiale qu'elle trouve difficile. Sa nièce, qui a à peu près le même âge qu'elle, doit se marier un peu à contrecœur dans le cadre d'un mariage arrangé par sa famille. Elle-même s'oppose à ce mariage traditionnel et souhaiterait pouvoir aider sa nièce, mais elle se sent impuissante parce qu'étant au Canada, elle a perdu l'influence qu'elle aurait pu avoir en tant que tante. Elle manifeste sa tristesse après la présentation de son histoire et l'intervenant lui demande si elle désire que l'on rejoue l'histoire en la transformant. Elle accepte et modifie l'histoire de façon à récupérer, en Chine, son statut de tante et à pouvoir empêcher le mariage. Dans l'histoire d'Anne, modernité et tradition s'affrontent de façon complexe : il y a à la fois désir d'affranchissement face à certaines coutumes (ici le mariage arrangé) et désir de reprendre le pouvoir que lui autoriserait la hiérarchie familiale et qu'elle a perdu au cours de la migration.*

Identités rêvées, revendiquées, perdues, implicites se mélangent dans des rapports complexes et complémentaires. Au-delà des différences identitaires de toutes natures qui séparent les adolescents, le partage de ces interactions complexes, d'une identité essentiellement créole et hybride les rapproche. Au travers de la confusion émerge la multiplicité des possibles.

### **Dynamique de groupe et tensions créatrices**

Brisant le cadre habituellement harmonieux des ateliers, certaines sessions font émerger des tensions importantes qui révèlent probablement les tâches aveugles de l'un ou l'autre des acteurs impliqués.

*Une jeune fille iranienne âgée de 15 ans écrit une histoire dans le cadre de la « maison d'histoire ». Elle mène une campagne bruyante auprès de ses compagnons pour que son histoire soit choisie et jouée. L'histoire est très dramatique. Elle parle d'un homme réfugié du Moyen-Orient qui assassine sa femme parce que celle-ci s'émancipe trop. Elle donne des détails sanglants et insiste sur le rôle du bébé témoin qui pleure de façon déchirante. L'élaboration de l'histoire met en lumière que la femme a reçu sa citoyenneté canadienne la journée avant le crime et que la famille étendue n'a jamais réussi à reprendre les enfants que le tribunal a confiés aux institutions de la société hôte.*

Le professeur est très perturbé par l'histoire, il se sent trahi et a l'impression qu'il s'agit d'une mise en scène mélodramatique pour saboter le travail des ateliers. L'équipe au contraire pense que l'histoire, au-delà de son aspect sensationnaliste parle de la violence institutionnelle de la société hôte et de la façon dont celle-ci dérange la vie des familles immigrantes en modifiant les rôles, mais aussi en leur enlevant ce qu'elles ont de plus précieux : leurs enfants. Un travail intense entre l'équipe et le professeur permet de contenir les affects déclenchés par l'histoire.

Durant quelques sessions, un groupe de jeunes amène de multiples histoires de poupées robots qui évoluent dans un monde virtuel et fragmenté. Les histoires apparaissent comme une série d'événements plus ou moins déconnectés, d'où ressort surtout une impression de grande confusion. Cette fois-ci c'est l'équipe qui réagit et se sent perdue, et d'une certaine façon, dérangée par ces histoires qui n'ont ni queue ni tête. Une réflexion de groupe permet d'émettre l'hypothèse que les histoires présentées par les jeunes représentent sans doute une partie de leur réalité : la difficulté de reconstituer un univers de sens et la place grandissante du sentiment d'absurdité. Le monde virtuel avec ses nouvelles relations mais aussi et surtout, ses pseudo-relations et sa fragmentation représente un miroir de cette nouvelle réalité. L'équipe réalise alors qu'il lui est plus difficile de contenir cette confusion et ce sentiment de chaos que d'affronter des signifiants lourds d'émotions comme la colère et la tristesse.

Les tensions du groupe ont donc agi comme révélateurs. Alors que tous s'accordaient sur le besoin pour les jeunes d'un espace de parole ouvert, certaines choses s'avéraient difficiles à entendre : la violence de la société hôte pour le professeur, la place de l'absurdité dans la vie des jeunes pour l'équipe. La capacité de ne pas agir ces tensions en termes d'interdit d'expression mais de pouvoir contenir le malaise qu'elles suscitaient a permis d'élargir l'espace d'expression et de transformer la

perception et la compréhension que les intervenants et professeurs avaient des jeunes.

### **Parler de la guerre ou ne pas en parler ?**

Durant l'hiver 2003, les ateliers se sont déroulés alors que la guerre menaçait d'éclater en Iraq, et ensuite durant la guerre elle-même. Celle-ci a été amenée soit directement, soit en toile de fond par les jeunes et par l'équipe au cours de différentes sessions. De façon transversale, d'une session à l'autre et à l'intérieur d'une même session, on notait un va et vient entre le besoin d'évoquer directement ou indirectement la guerre et les affects soulevés par celle-ci et un désir de dégageant, de se changer les idées en riant et en mettant en scène des sujets légers. La période de la guerre a fait émerger des thèmes évoquant le conflit et l'impuissance, mettant en jeu d'une part la fascination et l'excitation relié au combat, d'autre part la négociation avec des enjeux moraux.

*Un jeune romain raconte l'affrontement entre 2 groupes de jeunes engagés dans les cadets de l'armée. L'un des groupes provoque l'autre et cherche à se battre mais son leader se retrouve coincé entre son désir d'en découdre et son obligation de maintenir la paix. Les deux groupes se séparent finalement lorsque le groupe qui était provoqué décide de quitter les lieux. Le groupe agresseur savoure une demi-victoire tout en regrettant ce dénouement. Il n'est pas vraiment clair s'ils regrettent le fait qu'il n'y ait pas eu de vraie bataille ou plutôt une victoire facile après laquelle ils se retrouvent en position d'agresseur. Le récit est long, très confus, l'équipe essaye de préciser l'histoire et n'y arrive pas. Le jeune n'est pas satisfait de l'interprétation, la classe s'impatiente, un sentiment de malaise diffus domine.*

Dans d'autres cas, l'empathie pour ceux qui vivent la guerre est directement nommée, mais aussi le sentiment de soulagement de se sentir à l'abri et en sécurité.

*Une jeune fille raconte comment une camarade qui avait du mal à se concentrer lui a confié qu'elle s'inquiétait pour sa famille à Bagdad. Elle a cherché à la rassurer et aussi à l'aider un peu avec ses travaux, mais elle se sentait surtout impuissante à la soulager.*

Une maison d'histoires effectuée à ce moment-là rassemble un éventail d'histoires dont certaines d'adolescents irakiens qui parlent très directement de la guerre. Ces adolescents n'avaient pas mentionné ces éléments auparavant. Il semble que l'écrit permet de nommer les choses tout en les maintenant à une certaine distance.

*« Bon, tout d'abord je veux dire combien j'aime l'Irak, et le problème c'est que je n'y ai jamais vécu. Bon, c'est beaucoup mieux que je sois à l'extérieur à cause de la guerre, mais quand même, j'aimerais voir ma famille de nouveau parce qu'ils me manquent. En même temps, je suis heureux d'être loin de tout ce qui se passe là-bas. »*

Ces histoires ne sont choisies par aucun jeune pour être mises en scène. Elles parlent sans doute de façon trop directe du traumatisme. Le groupe ne peut les porter que partiellement.

## Discussion

Le programme d'ateliers d'expression théâtrale a été très bien accueilli à la fois par les écoles et par les adolescents. Ce qui reflète probablement le fait qu'ils répondent à la nécessité d'un lieu et de modalités d'expression qui permettent de contenir certaines tensions sociales plus ou moins proches de la réalité quotidienne des adolescents, mais toutes profondément inscrites dans leur expérience de vie. En tout premier lieu les ateliers réussissent à générer un sentiment de sécurité. Adolescents et professeurs soulignent l'aspect ritualisé des ateliers qui confère aux histoires partagées dans ce cadre un certain caractère sacré. Malgré les craintes initiales du milieu scolaire, les ateliers ont réussi à maintenir un climat de respect, un respect qui permet les rires, les désaccords et parfois l'ennui, mais qui représente le statut de sujet de chacun, son droit à une voix singulière. La sécurité d'expression au sein des ateliers est aussi liée à la flexibilité des consignes. Le dévoilement est bienvenu mais personne n'y est poussé. La métaphore permet distance et évocation symbolique. Le va et vient entre des thèmes plus lourds et des histoires essentiellement divertissantes est possible. Cette flexibilité permet au groupe de rebondir au sein d'une même séance ou d'une séance à l'autre en élaborant des pertes ou des tensions mais en ayant presque toujours des portes de sortie.

Deuxièmement, les ateliers constituent des lieux où le pluralisme est représenté, nommé et valorisé. La multiplicité des origines ethniques des membres de l'équipe fait écho à la multiplicité des adolescents de la classe et permet de faire jouer le reflet du même autant que des différences. Dans ce processus, chacun est amené au travers de la découverte de sa propre multiplicité, à reconnaître l'autre en lui-même (Dunlop, 1999). Ceci permet de penser la différence d'identité sans dichotomiser « nous » et « eux », mais en resituant les inégalités collectives et la position des minorités dans une perspective de justice sociale et de dialogue (Irving et Young, 2002).

Troisièmement, les ateliers constituent un lieu partagé de mise en scène des passages et des transitions associé à l'adolescence. Cette

initiation se vit différemment dans divers ensembles culturels mais les adolescents de la classe ont en commun une perte des repères permettant la ritualisation de cette transition. Il est intéressant de noter que l'élaboration des pertes associées à la migration va de pair avec cette évocation des transitions de l'adolescence, ce qui rejoint Akhtar (1995) qui souligne que l'adolescence constitue un moment de réactivation des pertes pour les enfants migrants et réfugiés à cause entre autres des défis que posent les séparations associées à l'entrée dans l'âge adulte. Le discours sur l'autonomie et l'indépendance de la société hôte tranche souvent avec les valeurs des familles immigrantes. Le processus de séparation associé au cycle de vie devient d'autant plus difficile s'il doit se dérouler entre des mondes dont les demandes envers le jeune sont souvent opposées ou contradictoires. Les adolescents utilisent les ateliers pour rejouer ces paradoxes et trouver collectivement des pistes de solutions. La possibilité de transformer une histoire après l'avoir mise en scène semble constituer à la fois un espace d'expression du rêve et, à cause de son caractère collectif, un élargissement du champ du possible. Comme si l'impensable, à partir du moment où il n'apparaissait pas impossible à un autre, rentrait dans le domaine des stratégies disponibles.

En conclusion, les ateliers d'expression théâtrale semblent constituer un outil d'intervention approprié pour relever les défis qui se posent aux adolescents migrants et réfugiés et pour travailler les tensions associées à un statut de minorité. Plusieurs questions se posent cependant. Dans quelle mesure les ateliers influencent-ils à moyen terme le bien-être et l'adaptation des participants à leur nouvel environnement ? De quelle façon les écoles peuvent-elles s'approprier de façon réaliste, une intervention qui demande une équipe assez nombreuse tout en en conservant la spécificité de celle-ci ? Au-delà des ces questions, l'expérience des ateliers de théâtre auprès des adolescents rejoint les observations faites avec d'autres groupes d'âge et diverses modalités d'expression (Rousseau et al., 2005a ; Rousseau et al., 2005b ; Rousseau, 2005) et invite à repenser l'enseignement de l'art sous ses différentes formes pour multiplier les espaces d'expression créatrice dans les écoles multiethniques.

## Références

- AKHTAR, S., 1995, A third individuation: Immigration, identity, and the psychoanalytic process, *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 43, 1051-84.
- BEISER, M, DION, R., GOTOWIEC, A., HYMAN, I., VU, N., 1995, Immigrant and refugee children in Canada, *Canadian Journal of Psychiatry*, 40, 67-72.

- BOAL, A., 1979, *Théâtre de l'opprimé*, New York, Urizen Books.
- BROCKETT, O., 1977, *History of Theater*, III ed., Boston, Allyn and Bacon.
- CAMINO, L.A., KRULFELD, R. M., 1994, *Reconstructing lives, recapturing meaning: Refugee identity, gender, and culture change*, Washington, D.C., Gordon and Breach.
- DIOUF, M., COLLIGNON, R., 2001, Les jeunes du Sud et le temps du monde : Identités, conflits et adaptations, *Autrepart*, 18, 5-15.
- DUNLOP, R., 1999, Beyond dualism: Toward a dialogic negotiation of difference, *Canadian Journal of Education*, 24, 57-69.
- EMUNAH, R., 1985, Drama therapy and adolescent resistance, *The Arts in Psychotherapy*, 12, 71-9.
- EMUNAH, R., 1990, Expression and expansion in adolescence : The significance of creative arts therapy, *The Arts in Psychotherapy*, 17, 101-7.
- FOX, H., 2000a, *The Elements of Ritual Theatre : Leadership Essay*, School of Playback Theatre.
- FOX, H., 2000b, *Leadership Practicum*, Department of Youth Services, playback class.
- FOX, J., 1993, *Playback Theatre Social Development Theory*.
- FOXEN, P., 2000, Cacophony of voices: A k'iche' Mayan narrative of remembrance and forgetting, *Transcultural Psychiatry*, 37, 355-81.
- FREIRE, P., 1970., *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Seabury Press.
- IRVING, A., YOUNG, T., 2002, Paradigm for pluralism: Mikhail Bakhtin and social work practice, *Social Work*, 47, 19-29.
- Lashley, M., 2000, The unrecognized social stressors of migration and REUNIFICATION in Caribbean families, *Transcultural Psychiatry*, 37, 201-215.
- MACCORMACK, T., 1997, Believing in make-believe : Looking at theater as a metaphor for psychotherapy, *Family Process*, 36, 151-69.
- MORENO, J. L., 1947, *Theatre of Spontaneity*, New York, Beacon House.
- MYERHOFF, B., 1990, The transformation of consciousness in ritual performances : Some thoughts and questions, in Schechner, R., Willa, A., eds., *By Means of Performance : Intercultural Studies of Theatre and Ritual*, Cambridge University Press, 245-283.
- NATHAN, T., 1994, *L'influence qui guérit*, Paris, Éditions Odile Jacob.



- ROUSSEAU, C., 1998, Se décentrer pour cerner l'univers du possible : Penser l'intervention en psychiatrie transculturelle, *Prisme*, 8, 20-37.
- ROUSSEAU, C., BAGILISHYA, D., HEUSCH, N., LACROIX, L., 1999, Jouer en classe autour d'une histoire, Ateliers d'expression créatrice pour les enfants immigrants exposés à la violence sociale, *Prisme*, 28, 88-103.
- ROUSSEAU, C., BENOIT, M., GAUTHIER, M. F., LACROIX, L., ALAIN, N., sous presse, Evaluation of a classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents, *Journal of the American Medical Association*.
- ROUSSEAU, C., DRAPEAU, A., LACROIX, L., BAGILISHYA, D., HEUSCH, N., 2005a, Evaluation of a classroom program of creative expression workshops for refugee and immigrant children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 180-5.
- ROUSSEAU, C., LACROIX, L., SINGH, A., GAUTHIER, M. F., BENOIT, M., 2005b, Creative expression workshops in school: Prevention programs for immigrant and refugee children, *Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review*, 14, 82-5.
- ROUSSEAU, C., LACROIX, L., SINGH, A., 2005, *Sandplay Workshops for Refugee and Immigrant Children in Kindergarten*, Presented at Healing art: coping with trauma and loss., London, Ontario.
- SHUTTLEWORTH, R. E., 1981, Adolescent drama therapy, in Schattner, G., and Courtney, R., eds., *Drama in Therapy*, New York, Drama book specialists, 157-172.
- TURNER, V., 1974, *Dramas, Fields, and Metaphors*, Ithaca, New York, Cornell University Press.
- TURNER, V., 1981, *From Ritual to Theatre*, New York, Performing Arts Journal Publication.

## ABSTRACT

### **Playing with identities, transforming shared realities: School theatre workshop for immigrant and refugee adolescents**

Migration during adolescence represents a challenge for the youth who need to simultaneously work through the multiple losses associated with the migratory journey and adapt to a young adult status. The drama workshop program described here was designed to facilitate the adjustment of newly arrived immigrant teens. The aim of the program is to make it easier for adolescents to adjust to their new environment through creative group work around identity issues. The program also seeks to improve intergroup relations in multiethnic schools. The

workshops are inspired both from playback theater and from Boal's form theater which emphasizes the collective transformation of the singular experience. The qualitative assessment of the program effects on the adolescents suggests that the workshops constitute a safe space of expression, in which the team and the ritual nature of the play hold the participants. The workshops facilitate the representation of the multiplicity of values in the adolescent world and invite them to reconsider the way in which they interact, with their environment, without splitting between "us" and "them," but rather creating solidarities around issues of social justice. The workshops also address the life transformation associated both with adolescence and migration and help the elaboration of the losses linked to the migratory journey and the construction of a hybrid identity.

## RESUMEN

### **Del juego de identidades a la transformación de realidades compartidas: un programa de talleres de expresión teatral para adolescentes inmigrantes y refugiados.**

La migración en la adolescencia es particularmente delicada a causa de la carga conjunta que representa en esta etapa de la vida la integración de las múltiples pérdidas asociadas a la migración y la adaptación a un estatus de joven adulto. El programa de talleres de expresión teatral busca facilitar la adaptación de los adolescentes inmigrantes y refugiados a su nuevo entorno, a partir de un trabajo creativo relacionado con las cuestiones de identidad ligadas a la migración y a un estatus de minoría. Estos talleres conjugan un enfoque inspirado del teatro playback, que permite una puesta en escena de una experiencia personal, y el teatro forum de Boal, que pone el acento en la transformación colectiva de la experiencia. Los resultados de una evaluación cualitativa de los talleres de expresión teatral sugieren que éstos constituyen un lugar de expresión en el que los participantes se sienten seguros y apoyados por el equipo, así como por el carácter ritual de la representación teatral. Los talleres permiten representar la multiplicidad de los valores y referencias internas y externas del adolescente, y renegociarlos sin crear una dicotomía entre el "ellos" y "nosotros" al tratar cuestiones de justicia social que se plantean a la colectividad. Favorecen también la elaboración de las transiciones de la adolescencia al permitir la evocación de las pérdidas de la migración y el paso hacia una identidad híbrida.

**RESUMO****Da representação de identidades à transformação de realidades solidárias: um programa de ateliês de expressão teatral para adolescentes imigrantes e refugiados**

A imigração na adolescência é especialmente delicada, por causa do fardo conjugado que representa, neste ponto da vida, a integração das múltiplas perdas associadas à imigração e à adaptação ao estatuto de jovem adulto. O programa de ateliês de expressão teatral visa facilitar a adaptação dos adolescentes imigrantes e refugiados ao seu novo ambiente, a partir de um trabalho criativo a respeito das preocupações identitárias relacionadas à imigração e a um estatuto de minoria. Estes ateliês conjugam uma abordagem inspirada no teatro *playback*, que permite uma representação da vivência pessoal, e no teatro fórum de Boal, que ressalta a transformação coletiva da experiência. Os resultados de uma avaliação qualitativa dos ateliês de expressão teatral sugerem que estes continuam sendo um lugar de expressão onde os participantes sentem-se em segurança e apoiados pela equipe e pelo caráter ritual da representação teatral. Os ateliês permitem representar a multiplicidade dos valores e das referências internas e externas do adolescente e renegociá-los sem dicotomizar o “eles” e o “nós”, falando sobre questões de justiça social que são colocadas à coletividade. Os ateliês favorecem também a elaboração das transições da adolescência permitindo a evocação das perdas da imigração e a passagem para uma identidade híbrida.