

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'INFLUENCE INTERACTIONNELLE DES PROCESSUS DE CREATION ARTISTIQUE
DANS UNE INTERVENTION PSYCHOSOCIALE AUPRES D'ENFANTS EN MILIEU
COMMUNAUTAIRE : UNE EXPLORATION THÉORIQUE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN COMMUNICATION

PAR

EVA PAYRE

MAI 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma maman pour être mon modèle, autant dans la vie personnelle que professionnelle. Éternelle apprenante, elle m'a transmis sa soif de connaissance, et de part sa bienveillance m'a appris à toujours chercher à développer mes qualités et les mettre à profit des autres dans l'espoir d'un monde meilleur. Ma grand-mère quant à elle m'a appris que la créativité était le plus beau des cadeaux donné aux êtres humains, une véritable expérience spirituelle et libératrice qui permet de se connecter avec son essence sacrée et de s'épanouir harmonieusement. Plus généralement, merci à ma famille et mes amis, pour m'avoir soutenu et encouragé durant ce long processus. Je vous suis reconnaissante pour m'avoir supportée durant mes phases de passion frénétique pour mon sujet, comme dans mes moments de désespoir où je pensais que je n'allais jamais terminer mon travail. Merci également à l'UQAM, cette école merveilleuse où j'ai pu trouver ma voie professionnelle tout en m'épanouissant en tant que personne. Les professeur.es que j'ai eu la chance de côtoyer m'y ont appris bien plus que des connaissances théoriques et pratiques, mais bien une manière d'exister et d'entrer en relation au monde, avec comme mots d'ordre respect, tolérance et bienveillance. Enfin, une de ses professeures est devenue ma directrice de mémoire. Merci Isabelle, pour avoir toi aussi eu à faire à mes montagnes russes émotionnelles et m'avoir soutenue tout en respectant mon rythme. Ce fut un travail laborieux sur fond de pandémie mondiale et de problèmes de santé mentale, j'ai cru abandonner mille fois mais je suis finalement reconnaissante de cette expérience qui m'a poussée à me dépasser et à me prouver que j'en étais capable.

AVANT-PROPOS

Issue d'une famille foraine, j'ai été confrontée depuis mon enfance à des enjeux communicationnels et identitaires complexes. Je ne me suis jamais vraiment sentie à ma place au sein de ma communauté, tiraillée entre affection et consternation. J'ai rapidement pu observer l'attachement à certaines traditions et rôles sociaux, exerçant une pression constante sur les comportements à adopter. Cependant, ce qui m'a le plus touchée a été le manque de communication et de gestion saine des émotions, entraînant de nombreux conflits relationnels. À défaut d'avoir le courage de m'impliquer dans le changement au sein de ma communauté, j'ai décidé d'entreprendre des études de communication afin de comprendre et d'aider des individus souffrant de problématiques similaires à celles que j'ai vécues et que vivent encore un grand nombre de personnes proches.

Lors de mon baccalauréat en communication relations humaines, il m'a été offert l'opportunité de travailler comme intervenante psychosociale pour un centre communautaire du quartier du centre-sud nommé La Relance Jeunes et Familles. Lors de cette expérience de travail, j'ai pu rejoindre mes intentions de départ en accompagnant des familles marginalisées. J'y ai appris l'importance de tenir compte de la complexité des personnes et de leurs contextes. Effectivement, issues d'un quartier d'accueil plutôt défavorisé, les familles accompagnées étaient confrontées à des enjeux sociaux importants tels que la pauvreté, l'adaptation culturelle ou encore l'intégration sociale. Notre mission en tant qu'intervenantes était de les soutenir dans leur processus d'épanouissement personnel et de groupe. Pour cela, il était primordial de garder une attitude respectueuse et tolérante, basée sur l'écoute active et l'autonomisation des personnes. Ce climat sécuritaire et cette relation de confiance permettaient ainsi aux personnes d'entamer une réflexion introspective tout en récupérant un sentiment de pouvoir d'agir, en posant des actions qui leur ressemblent et leur font du bien.

Une approche psychosociale en accord avec mes valeurs personnelles et ma manière de concevoir le monde, au carrefour entre la prise en compte du poids du déterminisme social (systémique) et de la capacité de changement appuyée par les forces personnelles et collectives (constructivisme). Autant d'un point de vue professionnel que personnel, j'ai pu apprendre beaucoup de mes

rencontres et en ressortir des sentiments d'accomplissement et d'épanouissement. C'est ainsi que j'ai confirmé avec certitude que ce domaine professionnel était fait pour moi. Motivée par l'envie d'être au contact de l'Humain et de trouver ma place utile dans le monde, je vois ma pratique comme une manière de participer à l'évolution de cette société qui m'entoure, dans une collaboration démocratique vers l'égalité sociale et le bien être autant collectif qu'individuel.

Plus précisément, j'ai pu découvrir une méthode d'intervention qui m'a fascinée. Accompagnée d'une autre intervenante, mon rôle était de co-animer des ateliers créatifs de trois heures en petit groupe d'enfants présentant des signes de difficultés scolaires et/ou comportementales (mauvaises notes, agitations, TDAH, anxiété, colère, etc...). Premièrement, j'ai remarqué la volonté de l'organisme communautaire de tenir compte du contexte économique et social et des enjeux qui y sont reliés, permettant une approche critique de la situation et une appréhension des pressions extérieures. Deuxièmement, la mise à profit de l'environnement par la mobilisation de la famille et des professeurs m'a semblé apporter un support non négligeable dans le bon déroulement de l'intervention. Enfin, troisièmement, on retrouve l'utilisation du processus de création artistique, à la fois comme un médium facilitant la communication et la relation avec et entre les personnes, à la fois comme un moyen d'expression et de compréhension de soi profond et efficace. J'ai ainsi pu avoir un premier aperçu des effets bénéfiques de l'art en contexte d'intervention. D'après mes observations et mes discussions avec les intervenantes et personnes concernées, je pense que c'est un moyen original et pertinent d'accompagner les individus dans leur processus de développement personnel et social.

Toutefois, après beaucoup de lectures sur le sujet de l'art-thérapie et en ayant collaboré avec plusieurs personnes, je me suis rendu compte que les définitions et les applications de cette pratique par les différentes autrices et intervenantes ne font pas consensus. Selon moi, cela est dû au fait que chaque intervention est personnalisée, d'une part selon le cadre institutionnel du contexte, d'autre part selon la personnalité et les préférences des intervenantes, et enfin en fonction des besoins et des envies des personnes accompagnées. J'éprouve un grand intérêt à continuer de documenter cette pratique, car je pense fortement qu'elle mériterait d'être plus connue et mobilisée, et également pour approfondir ma connaissance et mon appréhension personnelle et professionnelle de ce type d'intervention. Avec ce travail, je souhaite effectuer une exploration théorique des impacts de l'utilisation de l'art lors d'interventions en contexte

communautaire, principalement auprès d'enfants et plus précisément au niveau interactionnel. En effet, je suis fascinée par la manière dont l'art permet de réinventer les modes de communications intra et interpersonnels. Il s'agit donc de l'angle d'approche que je vais développer.

Il est à noter que je voulais dans un premier temps réaliser ce travail avec une méthodologie de terrain en effectuant des observations participantes et des entretiens. Cependant, le contexte de pandémie mondiale ayant affecté la logistique de cette réalisation ainsi que ma santé mentale, j'ai fait le choix de réaliser une recherche théorique dont je ne manquerais pas de définir la pertinence.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
AVANT-PROPOS	iii
RÉSUMÉ.....	viii
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	1
1.1 L'intervention psychosociale.....	1
1.1.1 Historique et définition	2
1.1.2 Caractéristiques et objectifs	5
1.2 La mobilisation du processus de création artistique auprès d'enfants.....	8
1.2.1 Les origines de l'art-thérapie	9
1.2.2 Les interventions psychosociales mobilisant des processus de création artistique.....	12
1.2.3 Intervention auprès des enfants.....	15
1.3 Le milieu communautaire au Québec	19
1.4 Objectifs et questions de recherche	22
1.4.1 Nature communicationnelle de la recherche.....	23
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE	25
2.1 L'interactionnisme symbolique	26
2.2 La communication intrapersonnelle	28
2.2.1 Facteurs psychologiques	29
2.2.2 Le travail introspectif.....	30
2.2.3 Le développement des compétences émotionnelles chez les enfants	33
2.3 La communication interpersonnelle	35
2.3.1 Co-construction des représentations et de l'identité	35
2.3.2 Le développement des compétences sociales chez les enfants	37
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	40
3.1 Approche qualitative.....	40
3.2 Stratégie d'investigation	41
3.2.1 Pertinence de la méthodologie.....	42
3.3 Création et justification du corpus.....	43
3.4 Étapes de recherche	48

3.4.1	Collecte des données	48
3.4.2	Analyse des données	52
3.5	Fiabilité des résultats	53
3.6	Limites et considérations éthiques.....	54
CHAPITRE 4 ANALYSE DES DONNÉES		56
4.1	Communication intrapersonnelle.....	56
4.1.1	Langage du monde intérieur.....	57
4.1.1.1	Expression des émotions et situations problématiques	57
4.1.1.2	Expression de l'inconscient.....	59
4.1.1.3	Le monde des sensations ou l'expérience multisensorielle.....	61
4.1.2	Vers une meilleure compréhension de soi	63
4.1.2.1	Exploration identitaire.....	63
4.1.2.2	Le pouvoir de l'imaginaire sur les représentations	66
4.1.2.3	Acceptation de soi	69
4.1.3	Empowerment individuel.....	71
4.1.3.1	Responsabilisation et engagement	72
4.1.3.2	Déploiement de l'énergie	73
4.2	Communication interpersonnelle.....	75
4.2.1	Nouveaux modes de communication	75
4.2.1.1	Renforcement de l'alliance intervenante-enfant.....	75
4.2.1.2	Développement des compétences interpersonnelles et sociales.....	78
4.2.2	Co-construction des représentations	80
4.2.3	Reconnaissance	84
4.2.4	Portée sociale	88
4.2.4.1	Empowerment communautaire	88
4.2.4.2	Engagement social et politique	91
CONCLUSION		93
APPENDICE A TABLEAU DES TEXTES PAR PARTIES AVEC THEMES (SELON AUTRICES-DATES).....		96
RÉFÉRENCES.....		100
BIBLIOGRAPHIE		109

RÉSUMÉ

Alors que dans les domaines de la psychiatrie et de la psychologie, la mobilisation des processus de création artistique est une pratique reconnue, il semblerait qu'elle soit moins démocratisée dans la littérature du domaine de l'intervention psychosociale. C'est donc dans l'optique de faire connaître et progresser l'intervention psychosociale artistique que nous avons rédigé ce mémoire. Une recherche documentaire qui recense, met en lien et analyse l'influence des processus de création sur les interactions, plus précisément, au sein d'une intervention psychosociale en milieu communautaire auprès d'enfants.

Il s'agit d'une exploration de la pratique sous le prisme de l'interactionnisme symbolique. Nous cherchons ainsi à comprendre le rôle que joue l'art (soit l'activité de création et l'œuvre en elle-même) dans les interactions intrapersonnelles et interpersonnelles des personnes impliquées dans l'intervention, principalement des enfants. Puis, nous observons les impacts de ces dynamiques interactionnelles sur l'intervention en elle-même, soit dans la qualité des échanges et des relations entre les personnes présentes ainsi que dans le développement personnel et collectif de ces mêmes personnes. En bref, ce travail de recherche se présente comme une exploration de la pertinence générale de la pratique au niveau communicationnel, tout en restant alerte des améliorations possibles et de ses limites.

Mots clés : intervention psychosociale artistique, communautaire, processus de création artistique, communication intrapersonnelle, communication interpersonnelle, interactionnisme symbolique, interactions, art-thérapie, enfants

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous présenterons les éléments clés de la problématique en appuyant nos définitions sur des revues de littérature et en approfondissant nos concepts grâce à différentes études empiriques. Tout d'abord, afin d'obtenir une vision commune du sujet de recherche, nous reviendrons sur la définition de l'intervention psychosociale, en expliquant son déroulement, ses buts et les rôles des personnes engagées. Puis, après avoir effectué un rappel sur les origines de l'art-thérapie, nous examinerons plus en détail les caractéristiques spécifiques à la mobilisation des processus de création artistique en intervention psychosociale, et plus spécifiquement son application auprès d'enfants. Ensuite, nous replacerons l'intervention étudiée dans son contexte précis, en exposant les particularités du milieu communautaire. Enfin, nous terminerons ce chapitre par la présentation de notre problématique. Nous y développerons les questions de recherches et leurs différents objectifs, tout en justifiant leurs pertinences communicationnelles.

1.1 L'intervention psychosociale

Le domaine central de notre sujet de recherche se trouve être l'intervention psychosociale. Nous ferons donc un retour historique sur l'apparition de la pratique, tout en nous assurant d'en offrir une définition actuelle. Ensuite, nous approfondirons ses caractéristiques, c'est-à-dire son déroulement, ses objectifs et les différents rôles des personnes impliquées.

1.1.1 Historique et définition

Durant la première partie du XXe siècle, de nombreuses chercheuses-praticiennes de différentes disciplines des sciences sociales se rencontrent et échangent sur la manière dont le croisement de leurs connaissances et de leurs regards critiques pourrait aider à développer une approche plus pertinente. Ces chercheuses soutiennent l'idée que leur position d'experte prétendument neutre et objective dans une discipline précise, les enferment finalement dans une approche trop éloignée de la réalité pratique (Dubost, 1987). D'après elles, cela semble réduire les sujets humains à de simples objets, sortis de leurs contextes et de leurs relations à leur environnement, ne permettant pas de les comprendre dans leur totalité ni de les aider de manière pertinente. Alors, elles décident de croiser leurs disciplines afin de tenter de mieux cerner toute la complexité des individus et plus généralement celle de l'organisation de la société, tout en appuyant la volonté d'un épanouissement individuel et collectif.

« Parler d'une intervention psychosociologique, c'est parler du travail qui s'instaure au sein d'un ensemble concret composé d'individus et de groupes en interaction, structuré par le ou les systèmes dont il relève, en collaboration avec des consultants extérieurs de formation psychosociologique appelés par cet ensemble ou une de ses parties, à propos de phénomènes qui font problème au moins à l'un des acteurs. »
(Dubost, 1987, p.13)

L'intervention dite psychosociale a donc pour projet de réunir plusieurs aspects issus de la psychologie et de la sociologie, deux disciplines interdépendantes.

D'une part, l'emprunt à la psychologie se retrouve dans le présupposé constructiviste, qui conçoit chaque individu comme créateur de sa réalité, notamment grâce à sa capacité à modéliser ses représentations de sens (Sainsaulieu, 2002). C'est d'ailleurs dans le but d'accorder une véritable importance aux subjectivités de chacun que la place de la chercheuse-praticienne est révisée, non plus comme agente du changement mais comme facilitatrice ou accompagnatrice, faisant désormais de la personne accompagnée la principale actrice de son changement (Dubost, 1987).

D'autre part, la fusion se complète par le point de vue sociologique, dans lequel on s'attarde sur l'influence mutuelle entre les individus et leur contexte. Cela s'observe à plusieurs échelles, englobant l'influence de l'entourage proche jusqu'à celle des systèmes institutionnels et culturels, perpétuant des modes de pensées, pressions et comportements. Ainsi, il est désormais possible de prendre en compte la manière dont les représentations de sens sont en fait co-construites continuellement à l'intérieur des interactions entre les différents acteurs et avec leur environnement (Barus-Michel et al., 2002). Aussi, lorsque les auteurs Aebischer et Oberlé (2012, p.4) expliquent que « la réalité sociale est à la fois le cadre qui rend possibles et oriente les conduites humaines, et un produit de celles-ci. », ils mettent en lumière le fait que les normes sociales, si elles sont nécessaires à la vie en société, peuvent également être changées. Ils donnent alors un point de départ pour reconnaître, déconstruire, contourner et/ou modifier les systèmes sociaux problématiques. Il s'agit là de sociologie critique, qui apporte une dimension de responsabilité sociale, une volonté de s'engager dans la lutte des inégalités sociales, de conscientiser et d'aider la population. Cela implique une attention particulière à la remise en question des institutions sociales et à la redéfinition des rapports de pouvoirs dans une optique plus démocratique où la participation collective est mise de l'avant (Rhéaume, 2002). On remarque une prise de recul de l'intervenante sur ses propres systèmes ainsi que le développement d'une approche axée sur des processus d'empowerment (pouvoir d'agir) et d'autonomisation des personnes accompagnées (Dubost et Lévy, 2002). La portée et les enjeux de l'intervention psychosociale sont d'ailleurs résumés tel qu'il suit :

« Le travail psychosociologique est bien d'accroître une conscience plus critique, une compréhension et une maîtrise accrue de sa situation personnelle et sociale. Et ceci devant le constat de rapports sociaux inégalitaires, du risque toujours présent de la tentation totalitaire, de la conviction de rendre les individus et les collectifs plus «sujets» de leur histoire. » (Réhaume, 2002, p.70, dans Bourassa-Dansereau et al, 2020, p.160).

Dans le but de mieux visualiser le déroulement d'une intervention psychosociale, nous reprenons les 5 grandes étapes de Turcotte et Deslauriers (2011) :

1) La prise de contact et récolte d'informations

Rencontre des personnes impliquées suite à une demande ou proposition d'aide. Définition des rôles de chacun, des buts d'une intervention, des conditions de celle-ci et discussion des attentes. Établissement d'une relation collaborative et de confiance. Première analyse de la situation et piste d'orientation de celle-ci.

2) L'analyse de la situation et l'évaluation psychosociale

Exposition claire et détaillée de la problématique à travailler, s'assurer d'une compréhension commune. Vision d'ensemble de la situation et des personnes impliquées dans leur contexte, dont la définition des caractéristiques de la personne et de son environnement. Étape continue et réflexive, à réactualiser tout au long de l'intervention.

3) L'élaboration du plan d'intervention

Définition des objectifs et d'une ligne de temps. Recherche des outils, moyens et ressources pertinents au bon déroulement et à l'atteinte des objectifs. Mise en place d'instruments de mesure pour évaluer la réussite de l'intervention. Engagement mutuel nommé et/ou signé par un contrat.

4) L'exécution de l'action

Mise en place et utilisation des actions, exercices et outils préalablement décidés ensemble. Vérification constante de la pertinence de ceux-ci et ajustement si besoin. Implique un travail réflexif et la résurgence des ressources intérieures de la personne accompagnée grâce aux interactions avec l'intervenante.

5) Fin de l'intervention

Utilisation des instruments d'évaluation, bilan et retour constructif pour les personnes impliquées, y compris l'intervenante. Discussion de la manière de maintenir les acquis à long terme pour permettre la consolidation du changement. Mettre en place une clôture saine qui désengage émotionnellement les personnes en présence et offre une reconnaissance positive de la personne accompagnée tout comme de l'intervenante.

Notons que ce modèle sert de point de référence afin d'aider à conceptualiser le déroulement général d'une intervention, il n'est cependant pas immuable puisque comme nous le verrons dans la partie suivante, l'approche psychosociologique est centrée sur l'importance du processus et l'individualisation de la relation (Gagnon, Moulin et Eysermann, 2011). Être à l'écoute des besoins des personnes accompagnées implique parfois de sortir du cadre et faire face aux imprévus ensemble.

Nous verrons dans la partie suivante en quoi consistent plus précisément les caractéristiques d'une intervention psychosociale, ainsi que les rôles des personnes impliquées.

1.1.2 Caractéristiques et objectifs

Comme expliqué ci-dessus, l'intervention psychosociale se définit tout d'abord par une relation impliquant une ou plusieurs intervenantes et une ou plusieurs personnes désireuses d'effectuer un développement personnel ou collectif. Cette relation est caractérisée par une confiance et un engagement mutuel, l'intervenante étant là pour apporter un soutien à la personne dans son processus de changement. Gagnon, Moulin et Eysermann (2011) emploient en ce sens le terme d'accompagnement pour exprimer leur vision de l'intervention psychosociale. Le terme d'intervention étant le plus récurrent dans la littérature scientifique utilisée, il sera celui utilisé majoritairement dans le cadre de cette recherche dans un souci de formalité. Néanmoins, au contact des personnes sur le terrain, ainsi que dans cette section, le terme d'accompagnement sera privilégié. Nous justifions cet emploi, d'une part, car son étymologie plus douce permet de réduire la formalité de la relation et d'en faire ressortir l'aspect profondément Humain. D'autre part, car nous pensons que sa définition (développée ci-dessous) correspond à notre manière de percevoir et de pratiquer l'intervention psychosociale.

« Le recours au mot « accompagnement » pour qualifier un très grand nombre de pratiques témoigne en définitive de la place que prend la subjectivité dans l'intervention sociale. Nouvelle version de la croissance et du développement personnel, les pratiques dites d'accompagnement ont ceci en commun qu'elles mobilisent non seulement les compétences et savoirs de l'individu, mais aussi son histoire, l'image qu'il se fait de lui-même, la manière dont il éprouve subjectivement sa situation, ainsi que ses forces morales : responsabilité, autonomie, volonté. » (Cantelli et Genard, 2007, dans Gagnon, Moulin et Eysermann, 2011)

Le mot « accompagnement » peut également renvoyer aux termes d'accompagnante et d'accompagnée, ce qui laisse sous-entendre une relation de pouvoir, qui existe et devra être reconnue, d'autant plus dans un contexte d'intervention avec des enfants qui sont de par leur âge, placés généralement en position d'infériorité. Toutefois, nous verrons la manière dont il est possible de travailler à bâtir une relation plus égalitaire, dans laquelle les enfants seront véritablement les acteurs de leur changement. Il apparaît donc que le terme d'accompagnement, lorsqu'il est conceptualisé dans ce contexte, n'en reste pas moins être une belle image de l'expérience vécue par les différentes personnes impliquées.

Afin d'exposer les caractéristiques de ce type d'intervention, ainsi que les rôles des personnes participantes, tout particulièrement ceux des intervenantes, nous nous appuyons ici, sur une recherche empirique de Gagnon, Moulin et Eysermann (2011) qui emploiera également le concept d'accompagnement pour traiter d'intervention psychosociale.

C'est après avoir interrogé une trentaine d'intervenantes aux pratiques et milieux divers que les auteurs dégagent 6 caractéristiques communes de l'accompagnement (en gras). Tout d'abord l'intervenante comme nous l'avons mentionné plus haut atteste d'une certaine implication personnelle. Elle montre qu'elle se **soucie de l'autre**, qu'elle est prête à lui apporter son soutien avec bienveillance, tout en la reconnaissant dans sa totalité comme actrice-créatrice de sa vie, détenant un pouvoir de changement. Toutes les parties impliquées s'engagent à être sincères et authentiques les unes envers les autres. L'instauration de cette relation de confiance nécessite un climat relationnel basé sur des principes de respect mutuel, de non-jugement et d'ouverture.

Ensuite, grâce à une écoute active et une attention particulière aux besoins de la personne accompagnée, il est possible d'**individualiser l'aide** afin que l'accompagnement soit véritablement personnalisé et de ce fait, d'autant plus pertinent. Pour s'en assurer, l'adoption d'une **approche globale** est à privilégier. Elle consiste à tenir compte de toute la complexité de l'individu (intrapersonnel) et de son contexte (interpersonnel et influences sociales). La personne étant vue comme fonctionnant en interdépendance avec son environnement, une attention à la compréhension et déconstruction de ses relations avec celui-ci est accordée en conséquence. D'ailleurs, un autre aspect à travailler lors de l'accompagnement est l'**intégration sociale**, notamment au travers du développement des habiletés de communication interpersonnelle. Entretenir de bonnes relations avec les autres permet un sentiment d'appartenance et de reconnaissance, qui aide à une construction identitaire saine et épanouissante.

Ce processus de changement requiert toutefois un important **travail sur soi**, une responsabilité partagée par toutes les parties engagées. D'un côté, le travail personnel de l'intervenante est d'effectuer des retours sur sa pratique, seule, avec d'autres professionnels et surtout avec les personnes accompagnées, dans le but de pouvoir s'ajuster de manière adaptée ou de déléguer avec humilité si la situation dépasse ses compétences actuelles. D'un autre côté, la personne accompagnée doit s'engager à être véritablement active et concernée, ainsi qu'à porter un regard introspectif sur elle-même, ce qui peut parfois être éprouvant. L'intervenante est alors là pour l'accompagner dans cette voie, l'aidant à reconnaître et à utiliser ses propres ressources mais aussi en la soutenant lors de la recherche de ressources extérieures. Finalement, le dernier point et non des moindres, est l'importance du processus. Celui-ci doit être assimilé dans le but que la personne puisse augmenter son sentiment de pouvoir d'agir et atteindre l'**autonomie**. On parle dans ce cas de développer une conscience plus critique, une meilleure compréhension et maîtrise de sa situation personnelle et sociale.

Comme dans tout type d'intervention, il est certain que cet équilibre est situationnel puisqu'un grand nombre de facteurs peut venir influencer la qualité de l'accompagnement, autant du côté de l'intervenante que de la personne accompagnée. On ne sait jamais ce qui va ressortir, parfois les émotions sont trop fortes et douloureuses pour la personne accompagnée, ce qui va entraîner de la résistance (Hétu, 2019). Afin que cela n'influe pas trop de manière négative sur la relation d'accompagnement, il sera du ressort de l'intervenante de gérer la situation, mais également de la

personne accompagnée de puiser dans ses ressources pour honorer son engagement envers elle-même et le processus d'accompagnement.

Celle-ci peut également projeter sur l'intervenante certaines dynamiques relationnelles, souvent disfonctionnelles, qu'elle a pu expérimenter au cours de sa vie (Halmos, 2016). Ce phénomène se nomme le transfert et il peut être bénéfique s'il est bien appréhendé. En effet, le lieu symbolique que représente l'intervention est un espace sécuritaire qui peut permettre de recréer et d'analyser les ressentis et comportements auxquels la personne accompagnée fait face dans ses interactions quotidiennes (Halmos, 2016). Pour que ceux-ci soient révélés, décortiqués et potentiellement modifiés, il est important qu'une relation de confiance et d'honnêteté soit mise en place. La personne accompagnée doit exprimer ses doutes à l'intervenante avec authenticité et cette dernière doit rester alerte des réactions de la personne afin d'en faire ressortir l'origine.

Du côté de l'intervenante, certains défis peuvent aussi apparaître, comme le contre-transfert par exemple. Il se manifeste lorsque l'intervenante s'implique personnellement dans la problématique de la personne accompagnée, en cessant de garder une certaine distance émotionnelle, tombant alors dans l'apathie ou la sympathie (Halmos, 2016 ; Héту, 2019). Elle doit donc être attentive à ne pas laisser son jugement perturber le bon déroulement de l'intervention, voire chercher de l'aide de ses pairs pour gérer ses projections. Encore une fois, il s'agit d'un équilibre fragile qui demande à l'intervenante de faire preuve de beaucoup d'introspection et d'humilité afin de se rendre compte de ses faiblesses et de travailler dessus. Le but étant de garder une attitude empathique, soit de comprendre le vécu de l'aidé comme celui-ci l'expérimente dans sa subjectivité, en empruntant son cadre de référence et en le situant dans son contexte (Héту, 2019).

1.2 La mobilisation du processus de création artistique auprès d'enfants

Après avoir examiné les grandes lignes de l'intervention psychosociale, nous allons nous intéresser à la mobilisation du processus de création artistique dans celle-ci. Comme précédemment, nous ferons d'abord un retour sur les origines de ce type d'intervention en nous

appuyant sur le concept d'art-thérapie. Une fois une définition générale posée, nous en verrons les caractéristiques particulières et enfin, nous spécifierons son usage auprès des enfants.

1.2.1 Les origines de l'art-thérapie

Nous considérons que lorsque l'intervention psychosociale mobilise des processus de création artistique, cela est une forme d'art-thérapie. C'est notamment ce que nomme Klein (2003) psychiatre et art-thérapeute, ainsi que Pelletier (2013) travailleuse sociale et art-thérapeute, tous deux advocants le développement de cette pratique dans différents domaines professionnels. Alors que Pelletier parle d'art-thérapie sociale, Loser (2010) et Bourassa et al. (2020) utilisent quant à elles le terme de médiation artistique dans le champ du travail social et psychosocial, nous reviendrons d'ailleurs sur les distinctions entre les deux termes dans la partie suivante.

Concernant ce retour historique sur les origines de la pratique, notons que d'après nos recherches, elle s'est premièrement développée sous le terme d'art-thérapie et que la plupart des textes qui y sont affiliés proviennent du champ de la psychiatrie et de la psychologie. Cependant, l'art-thérapie, au Québec, est aujourd'hui encadrée par une association professionnelle, ce qui implique que les intervenantes qui veulent la pratiquer doivent avoir réussi une formation spécifique avant d'obtenir ce titre réservé. De ce fait, même si dans cette section, nous nous appuyons principalement sur des écrits faisant référence à l'art-thérapie pour étayer nos propos, par souci de légitimité et d'éthique, le terme utilisé sera principalement l'intervention psychosociale artistique.

Les premiers travaux de recherches sur le lien positif entre l'art et la santé mentale voient le jour au début du XXe siècle. Ils se concentrent principalement dans le domaine de la psychiatrie et font référence à l'ergothérapie ou thérapie occupationnelle, dans laquelle on cherche à améliorer le bien-être des patients en hôpital grâce à des activités simples et des divertissements (Klein J.P, 2017). Pourtant, peu à peu, les professionnelles de la santé remarquent son caractère thérapeutique. Jung (1963 ; 1987 ; 1990) sera un des précurseurs dans le développement d'une

pratique affiliant les activités de création artistique. Psychiatre de renom et élève de Freud, il se dissociera de l'approche rigide de son professeur par sa perspective plus philosophique et spirituelle. Son approche des névroses apporte un regard nouveau sur la manière de les traiter. En effet, il affirme l'importance de les déstigmatiser ; plutôt que de les combattre, il serait préférable de les exprimer et de les comprendre pour pouvoir (re)trouver un équilibre mental (Jung, 1963). Ces troubles psychiques étant parfois très intenses et complexes, il n'est pas possible d'atteindre leur expression totale de manière verbale. C'est alors que l'activité de création artistique permet de relater l'expérience vécue dans tous ses aspects multisensoriels.

Au-delà du traitement des pathologies lourdes, il commence à démocratiser la pratique en expliquant les bienfaits de l'art pour tous les individus. Selon lui, il s'agit d'un moyen d'exploration authentique de soi, dans le sens où l'activité de création permet, à la fois l'expression de problématiques et émotions conscientes, à la fois l'accès à des ressentis refoulés inconscient (Jung, 1987). Il attribue donc à l'imaginaire une fonction de langage du monde intérieur. Ce monde intérieur, il l'appelle aussi le Soi, c'est-à-dire la totalité de l'être, dans lequel se trouve toutes nos expériences vécues, souvenirs, traumatismes mais également notre énergie vitale, notre pouvoir de changement et de guérison (Jung, 1990). L'imaginaire, quant à lui, englobe les rêves, les états de conscience modifiée (trance ou méditation par exemple) et évidemment, les processus de création artistique. En révélant du contenu provenant du monde intérieur, il ouvre une porte de dialogue avec celui-ci, qui, effectué dans un cadre thérapeutique peut aider à en dévoiler son potentiel guérisseur.

Ayant ouvert la voie sur l'utilisation de l'art en contexte thérapeutique, il ne faudra pas attendre longtemps pour que plusieurs psychologues et psychiatres spécialisés dans l'enfance, ne reprennent cette approche dans leurs pratiques et leurs recherches. On pense notamment à Melanie Klein (1932), Anna Freud (1945), Britton (1945) et Winnicott (1971).

Pour ce qui est de la théorisation de la pratique et de la conception méthodologique, il semble important de distinguer les deux grands courants de pensée qui ont émergé parallèlement dans les années 70 : l'art comme thérapie et la thérapie par l'art. Dans le premier cas de figure, développé par Kramer (1977), une des pionnières de l'art-thérapie, la création artistique est considérée comme une thérapie en soi, dans le sens où le but final est la création de l'œuvre, qui permet

d'extérioriser ses émotions et donc de s'individualiser par la reconnaissance de soi par soi et par les autres. S'attarder sur le sens de l'œuvre n'est pas la priorité, on se concentre plutôt sur le sentiment d'acceptation, de libération et d'accomplissement. Dans le deuxième cas, celui de la thérapie par l'art, introduit par Naumburg (1966 ; 1974), l'activité de création est utilisée comme un outil pour faciliter la communication verbale entre les patients et avec la thérapeute. L'autrice, considérée elle aussi comme une des premières art-thérapeutes, s'appuie plus précisément sur une approche dite psychodynamique dans laquelle on cherche à faire émerger les dimensions inconscientes de la psyché. Comme lors d'une psychanalyse, la personne est invitée à interpréter et analyser sa création.

Dans le contexte de ce travail de mémoire, nous viendrons emprunter aux deux courants le principe d'utilisation de l'imaginaire exprimé à travers l'art à des fins de développement personnel (Duchastel, 2012). Nous considérerons autant son pouvoir expressif et libérateur, que son utilité dans la facilitation de la communication au sein d'une intervention psychosociale.

Un courant est d'ailleurs né de la combinaison des deux : l'approche par le processus, théorisée d'abord par Elinor Ulman (dans Duchastel, 2012), développée par Rhyne (1973) et enfin reprise plus récemment et de manière plus complète et actuelle par Duchastel (2012).

« Selon cette approche, ce n'est pas l'aspect esthétique ou fini de l'œuvre qui prédomine mais plutôt [...] le comportement et les attitudes de la personne relativement aux médiums et à sa production comme « révélateur » de son comportement et de ses attitudes existant réellement dans son monde intérieur, et qui existent aussi dans ses relations avec le monde extérieur. La dynamique corporelle, les sensations physiques, la résonance émotionnelle aux matériaux, l'émergence des résistances, etc. témoignent toutes du processus psychique en mouvement (Duchastel, 2010) » (dans Pelletier, 2013, p.10).

Une approche qui se veut donc plus phénoménologique et qui porte une attention particulière à la forme. Il s'agit en effet, d'une pratique fondée sur la recherche du développement de l'être au monde, d'une meilleure acceptation et/ou compréhension de soi-même dans toutes ses dimensions, c'est-à-dire cognitive, émotionnelle, relationnelle, corporelle et spirituelle (Rhyne,

1973). Une pratique qui rejoint notre définition de l'intervention psychosociale telle que développée précédemment, basée sur l'apprentissage du processus et le développement de sa capacité à (re)trouver ses ressources intérieures dans une optique d'autonomisation (Gagnon, Moulin et Eysermann, 2011).

L'Association des art-thérapeutes du Québec (2015) rappelle cependant le caractère unique de chaque intervention, devant s'adapter aux besoins et attentes des personnes impliquées, tout en tenant compte de la complexité de leurs contextes : « L'équation entre production artistique et discussion ainsi que la manière précise par laquelle ces deux modes de communication fusionnent, dépendent toujours de l'individu et de la situation. ».

Le rôle de l'intervenante dans ce type d'atelier est lui aussi assez ambigu. Cela demande un savant équilibre, car elle doit implanter une énergie dynamisante tout en faisant preuve de patience afin de respecter le rythme des personnes accompagnées, apporter son soutien tout en restant en retrait pour ne pas trop influencer la création et le processus personnel (Tappolet, 1984).

1.2.2 Les interventions psychosociales mobilisant des processus de création artistique

Les formes que prennent ces interventions peuvent être variées. Elles peuvent se dérouler en individuel, en dyade ou en petit groupe, seulement entre enfants ou avec la famille, encore une fois, selon les préférences des personnes impliquées. Les activités proposées lors des ateliers mêlent processus de création artistique et discussions invitant à un travail réflexif. Il est pourtant difficile de définir clairement le contenu de ces ateliers puisque cela dépend de l'approche adoptée par l'intervenante et des besoins des personnes accompagnées. Selon l'aisance de chacune, l'activité de création peut être laissée totalement libre, au niveau de la nature de l'œuvre, des matériaux utilisés ou encore du temps passé dessus, mais le plus souvent quelques directions artistiques sont données pour guider un peu les personnes en fonction de ce qu'elles veulent travailler ou exprimer, tout en veillant à leur laisser la liberté nécessaire à une expression authentique.

Nous prendrons l'article « L'intervention psychosociale artistique » (Bourassa-Dansereau et al, 2020) comme support afin d'exposer les caractéristiques spécifiques à la mobilisation de processus de création artistique en contexte d'intervention communautaire. Nous viendrons également chercher des compléments d'informations dans l'article de Bernèche et Plante (2009) « L'art-thérapie : un espace favorable à la résurgence du potentiel créateur » pour rendre compte des conditions et des apports de ces activités de création.

Dans le premier article (Bourassa-Dansereau et al, 2020), les autrices indiquent que l'intervention psychosociale artistique est une pratique innovante et rafraichissante puisqu'elle permet d'entrer en relation autrement que par le cadre formel de la parole et de la mise en place de plan d'action. Un de ses objectifs, en lien avec la définition donnée plus tôt, est de permettre l'expression et la reconnaissance des personnes accompagnées, qui, en contexte communautaire sont le plus souvent des personnes marginalisées dont l'accès et la prise en compte dans l'espace public et décisionnel, est restreinte, d'autant plus pour les enfants. Cette pratique invite donc à la favorisation du développement d'une réflexivité et d'un pouvoir d'agir individuel et groupal.

Si au Québec, il ne semble pas exister de formes définies et instituées de l'intervention psychosociale artistique, on retrouve cependant un certain nombre de pratiques réunissant art et intervention. Elles se regroupent fréquemment sous le terme de médiations culturelles et se rapprochent des buts de l'intervention, car au-delà de la simple pratique artistique, elles renvoient à une volonté d'offrir un espace d'expression et de mise en relation de subjectivités multiples, dans une optique de reprise de pouvoir et de changements individuels et sociaux (Bourassa-Dansereau et al, 2020).

Deux points principaux peuvent différencier l'intervention psychosociale artistique de l'art-thérapie. Premièrement, les objectifs d'une thérapie et d'une intervention ne sont pas forcément les mêmes, alors que dans la première on vise le traitement ou l'apaisement de troubles psychologiques et comportementaux, l'intervention elle est un processus qui vise à augmenter la capacité de développement de l'individu dans différentes sphères de sa vie. Si la thérapie prend en compte le contexte social de la personne, elle se concentre le plus souvent sur l'aspect psychologique et ne détient pas le même rapport à la dimension sociale que l'intervention. Cela nous mène à notre deuxième point qui est la notion d'engagement social, puisque l'intervention

psychosociale, notamment en contexte communautaire, adopte un point de vue critique et se mobilise dans la lutte des injustices sociales (Bourassa-Dansereau et al, 2020).

Notons que dans l'article (Bourassa-Dansereau et al, 2020), l'accent est mis sur la dimension particulièrement engagée à modifier les cadres sociaux et politiques par des créations et actions collectives. Si nous reconnaissons à la pratique une portée de réduction des inégalités sociales, pour recentrer sur le sujet cette recherche, nous rappelons que nous portons une attention particulière à l'influence de l'art sur les interactions. Ainsi nous pensons que la visée sociale peut également s'effectuer par le développement des habiletés intra et interpersonnelles chez les enfants. Nous développerons plus en détails ce lien en fin de chapitre, dans une section réservée aux spécificités du milieu communautaire au Québec.

Les auteurs Bernèche et Plante (2009) viennent ensuite nous éclairer sur le pouvoir des activités de création et sur les prérequis d'une telle pratique. Selon eux, le potentiel créateur est une capacité universelle et innée de l'humain, il permet d'implanter une énergie originale et dynamique aux changements personnels et collectifs. Les interventions ont pour but de stimuler l'imaginaire et d'en exploiter tout son potentiel de guérison et de changement. Ce travail nécessite l'instauration d'un climat sécuritaire et décomplexé, pour que les personnes accompagnées puissent s'exprimer librement (autant par l'art que par la parole) et percevoir l'exploration de soi comme un plaisir, une perspective d'avenir plus saine. L'intervention en tant que lieu physique doit être agréable et stimulante pour que les personnes l'appriivoisent et se l'approprient. Ensuite, en tant qu'espace symbolique, il doit permettre la connexion avec ses émotions et être propice à l'introspection. Les auteurs proposent par exemple la mise en place d'un « rituel transitionnel » en début de séance afin d'aider à ouvrir le passage symbolique entre le monde extérieur et intérieur. Ce laboratoire d'exploration comme le nomme les auteurs, est également un moment dans le temps, consacré à soi, à l'apprentissage d'une compréhension et d'une expression saine de ses ressentis.

Toujours selon Bernèche et Plante (2009), une ou plusieurs phases de résistance au changement sont à prévoir et à accepter comme faisant partie intégrante du processus. Il est possible que les personnes se retrouvent submergées par de la peur, de l'anxiété ou encore de la culpabilité ; résultant de la prise de risque du dévoilement de soi, de l'affrontement d'émotions intenses ou

simplement d'une auto-exigence de l'esthétisme. L'intervenante en tant que facilitatrice est alors présente pour rassurer et guider vers le lâcher-prise et la spontanéité, tout en respectant le rythme de chacune. Les personnes accompagnées sont invitées à garder un esprit ouvert et à faire preuve d'une grande tolérance à l'ambiguïté. En effet, elles doivent apprendre à se laisser guider par leurs mains et lâcher prise sur la volonté du conscient de tout contrôler, de performer ou encore de faire preuve de réalisme. La confiance dans le processus est particulièrement importante car celui-ci laisse s'exprimer l'inconscient, révèle des émotions et des situations compliquées ou enfouies (Duflot, 1992 ; Duchastel, 2012). Le processus se veut d'ailleurs tout autant révélateur que l'œuvre finale. Il sera donc important de faire attention pendant l'activité, aux ressentis, blocages ou pensées négatives qui peuvent être le reflet de motifs ou schèmes récurrents du quotidien (Monjardet, 2017).

Enfin, l'interprétation des œuvres avec leurs créatrices est un subtil mélange d'intuition et d'intellect. La création devient un véritable sujet avec lequel il est possible d'interagir, au niveau des sensations et émotions premièrement, puis par associations d'idées il est mis en lien avec une ou des conditions problématiques (Duchastel, 2012). « Le rôle du thérapeute n'est pas d'interpréter le travail créatif, mais de soutenir le sujet dans sa transformation et de l'accompagner d'une production artistique à l'autre afin qu'il en arrive à une plus grande clarté. » (Association des art-thérapeutes du Québec, 2015). Interpréter est donc aussi un acte créateur, puisqu'il offre la possibilité de réactualiser ses représentations et de changer le sens donné à certaines situations.

1.2.3 Intervention auprès des enfants

Nous avons donc défini l'intervention psychosociale artistique de manière globale et flexible, afin qu'elle puisse être personnalisée en fonction des personnes en présence. Toutefois, il nous semble important de préciser que pour intervenir auprès d'enfants, il serait pertinent voire nécessaire que l'intervenante détienne des connaissances concernant leur développement physique, psychologique, social et potentiellement graphique. Ainsi, elle pourrait offrir un accompagnement optimal, soit le plus adapté et efficace.

L'intervention psychosociale artistique, une pratique innovante qui présente certains avantages, en particulier dans un contexte d'intervention avec des enfants. Bernèche et Plante (2008) ayant réalisé une recherche empirique en dyade parent-enfant, affirment que l'activité de création favorise la communication entre l'enfant, lui-même, l'intervenante et le parent. Il apparaît effectivement plus facile de dialoguer avec les enfants en s'appuyant sur un support, d'autant plus lorsque ce dernier est intégré dans une activité ludique. De par leur âge, il est possible qu'ils n'aient pas le vocabulaire pour exprimer en mots ce qu'ils vivent et ressentent (Malchiodi et Cranshaw, 2014). Ainsi, l'art permet de dépasser cet obstacle, en offrant une expression de soi non verbale et symbolique (Duchastel, 2012 ; Malchiodi et Cranshaw, 2014). Un langage au caractère libre et personnel, offrant un potentiel d'accès à une communication plus authentique, qui mène à une compréhension de soi et de l'autre à un niveau plus profond, celui du ressenti (Bernèche et Plante, 2008).

En évitant de généraliser, il semble pourtant que les enfants aient une facilité au lâcher-prise, ce qui leur permettrait d'être plus en contact avec leur imaginaire. Bernèche et Plante (2009) considèrent cet imaginaire comme un moyen de dialoguer avec ses émotions. Une manière originale d'aborder des problématiques parfois très difficiles puisque l'activité ludique de création apporte une nouvelle perspective, plus légère, plus distancée. Dans ce contexte, l'œuvre devient un objet transitionnel (Winnicott, 1971) entre la situation extérieure et le vécu intérieur. En d'autres termes, elle permet de prendre un recul nécessaire afin d'explorer la situation sous un nouvel angle, de s'en réapproprier le sens et finalement de trouver des solutions originales (Edwards, 2014).

Fréchette et Favreau (1993) appuient la valeur de la psychopédagogie du jeu. Si les autrices notent une légère résistance au changement au début de l'intervention, les apports bénéfiques se sont vite fait ressentir. Entre autres, au niveau des dynamiques interactionnelles entre les enfants et les intervenantes, un cadre moins formel et une ambiance plus détendue leur ont permis de nouer des relations plus saines. Les enfants, qui ont apprécié le caractère ludique des activités ont commencé à trouver leurs intervenantes plus sympathiques et à montrer des signes de confiance et d'attachement. De leur côté, les intervenantes ont adopté une attitude moins rigide et ont pris l'habitude d'utiliser du renforcement positif. En bref, le climat général s'est amélioré, créant un cercle de communication et d'appréciation vertueuse pour les personnes en présence.

Si cette pratique paraît convenir aux enfants non verbaux puisqu'elle offre un nouveau moyen d'expression et de communication, nous devons toutefois rappeler que les modalités de l'intervention et l'attitude de l'intervenante devront être adaptées aux conditions et aux capacités de chaque enfant. Nous pouvons également nous questionner sur la pratique auprès d'enfants atteints d'un handicap de psycho-motricité, pouvant rendre l'activité de création plus difficile. Encore fois, il sera du ressort de l'intervenante de faire appel à ses connaissances et ses ressources mais également à son intuition afin de personnaliser l'accompagnement en fonction des besoins de l'enfant.

Le Malefan (2012) dans sa recherche sur l'utilisation des marionnettes avec des enfants neurodivergents, vient nous éclairer sur la manière dont il est possible d'adapter une intervention artistique et les effets produits. L'activité de fabrication étant la plupart du temps trop complexe pour les enfants présents, l'auteur propose par exemple des marionnettes déjà faites, avec lesquelles l'enfant pourra jouer ou qu'il aura la possibilité de personnaliser (si c'est possible et qu'il en a envie). Si les handicaps de l'enfant ne permettent ni la personnalisation ni le jeu, l'auteur introduit l'idée que l'intervenante anime elle-même le pantin. Nous notons le fait qu'il soit discutable d'inclure cette pratique dans notre définition de l'intervention artistique puisqu'il n'y a plus d'activité de création à proprement parlé. Toutefois, il nous semble que l'un des aspects les plus importants de l'accompagnement est de l'ajuster aux besoins et capacités des personnes accompagnées. Ainsi, il pourrait s'agir du format le plus adapté pour ces enfants dans ce contexte précis. Avec un peu d'ouverture, nous pouvons repenser les modèles traditionnels et apercevoir les multitudes de formes que peuvent prendre le jeu, la stimulation physique, psychologique et sociale, et la création de sens.

Pour illustrer cela, Le Malefan (2012) développe un cas clinique dans lequel l'intervenante anime une marionnette grandeur nature, très réaliste, aux traits et aux comportements de l'enfant afin de lui ressembler le plus possible. L'enfant jusqu'ici ne démontrant pas d'intérêt ni pour le jeu ni pour quelque forme de contact, commence petit à petit à entrer en relation avec la poupée. Il joue avec elle à sa manière, l'appréhende et fini par se porter d'affection pour elle. Cette activité révèle la façon dont il est possible de travailler sur la capacité des enfants à entrer en relation avec les autres mais aussi avec eux-mêmes, tout en stimulant leur motricité. On remarquera en parallèle une évolution dans le développement graphique, des personnages plus précis et réalistes,

avec leurs membres bien placés au lieu des gribouillis habituels. L'auteur note donc la manière dont l'œuvre et le jeu permettent une distance rassurante qui offre à l'enfant une familiarisation en douceur avec le contact verbal et/ou physique. Il rapporte aussi, par effet d'identification, les aptitudes de l'enfant à développer une meilleure connaissance de soi, de son corps et du potentiel de ses capacités.

Nous l'aurons compris, l'intervention psychosociale artistique met la personne accompagnée au centre de sa pratique, en s'adaptant à elle et à son contexte. Cependant, quelques limites sont à nommer concernant l'accompagnement auprès d'enfants. En effet, ces derniers, de part leur âge, sont souvent considérés comme passifs et non réellement acteurs de leur vie, leurs capacités de réflexion et d'action sont souvent minimalisées voire complètement méprisées (Fréchette et Favreau, 1993). La perception des enfants par les adultes est culturelle et systémique, et s'inscrit dans un rapport de pouvoir qui se nomme l'adultisme dont il faut rester conscient et critique (Esterline, 2021).

Les enfants étant sous la tutelle de leurs parents ou gardiens légaux, cela peut restreindre de leur liberté quant à leurs choix et à leur expression (Esterline, 2021). Premièrement, il se pourrait que certains enfants n'aient pas choisi d'eux-mêmes de participer à l'accompagnement. Deuxièmement, les parents peuvent demander les notes de l'intervenante à tout moment, ce qu'elle n'a légalement pas le droit de refuser. C'est pourquoi il est important de bien discuter de ces modalités avec les parents et les enfants avant le début de l'intervention. Ainsi, définir certaines règles et ententes communes permet de s'assurer que cela convienne à toutes les personnes impliquées, mais surtout à l'avantage de l'enfant, qui rappelons-le, est la personne centrale de l'accompagnement (Esterline, 2021). Toutefois il n'est pas possible de promettre à l'enfant de cacher des choses à ses parents ou de lui promettre une totale autonomie. Si le rapport de pouvoir peut donc être réduit par des discussions et des compromis, il reste toujours bel et bien présent.

Le contexte d'intervention est également une organisation institutionnalisée composée de règles et de hiérarchie, amenant à réfléchir encore une fois aux relations d'autorité. Cependant, le milieu communautaire propose un cadre moins restrictif que les institutions publiques et gouvernementales habituelles, permettant d'offrir aux enfants un espace pour se sentir plus entendus, compris et dans lequel ils détiennent un certain pouvoir décisionnel.

1.3 Le milieu communautaire au Québec

Nous tenterons dans cette partie d'exposer une définition des organismes communautaires au Québec qui rejoigne notre vision et nos valeurs, en accord avec notre posture épistémologique et compatible avec le type de pratique défini ci-dessus. Nous visons également à exposer les caractéristiques qui correspondent le mieux au milieu dans lequel nous espérons se voir développer ce type d'interventions psychosociales. Pour cela, nous nous appuyerons principalement sur le texte critique « Québec : une société communautaire ? » de Rhéaume (2006), ainsi que sur les informations données par le Regroupement des Auberges du cœur du Québec (RACQ, 2008) et le Réseau Québécois de l'Action Communautaire Autonome (RQ-ACA, 2001).

Une des premières caractéristiques des organismes communautaires est sans aucun doute leur engagement à prendre en considération l'influence du contexte sur la santé physique et mentale des personnes, ainsi que sur leur capacité (ou non) d'exercer du pouvoir sur leur vie (Rhéaume, 2006). Ce regard critique sur la société et les rapports de pouvoirs en place, pousse ces organismes à s'investir d'une grande responsabilité sociale. On retrouve donc des enjeux problématiques récurrents tels que l'exclusion sociale, la pauvreté ou encore l'adaptation culturelle. À visée non lucrative, les organismes communautaires sont déterminés à offrir les ressources nécessaires disponibles aux personnes vivant des situations d'injustice afin de les aider à améliorer leurs conditions de vie. Les valeurs prônées par ce genre d'organisation sont notamment la solidarité, l'équité, la justice sociale, la coopération et l'ouverture (RACQ, 2008). Les approches psychosociales y sont privilégiées et les individus y sont véritablement reconnus comme les premiers acteurs de leur développement personnel et collectif (RQ-ACA, 2001). Dans cette optique, la démarche se doit d'être inclusive et démocratique, dans un environnement stimulant et convivial qui permet aux membres de la communauté de participer librement à l'identification de leurs problèmes et à la recherche de solutions adaptées et durables. Les organismes soutiennent tout particulièrement l'empowerment et l'autonomisation, à travers la reconnaissance, la valorisation et l'utilisation de leurs forces comme moteur du changement (Rhéaume, 2006).

Dans une optique de changement social, il semble primordial de veiller à outiller psychologiquement et socialement les enfants, citoyens de demain et acteurs de leurs vies dès aujourd'hui. D'autant plus lorsque l'on sait que les populations des milieux communautaires font face à de nombreux défis en rapport avec les enjeux cités plus haut. Selon Bernèche et Plante (2008), la condition sociale influence grandement le développement des enfants ; la pauvreté peut, par exemple, entraîner un état de stress et de vulnérabilité qui pourrait empêcher un développement harmonieux. Favreau et Fréchette (1993), appuient cette idée en précisant l'impact des ces enjeux socio-économiques dans la construction identitaire des enfants :

« L'appréciation de soi dépend du regard que l'on porte sur soi et que portent les autres sur soi. La pauvreté vient marquer l'appréciation que les autres font sur soi quand on est pauvre et, par conséquent, influence l'auto-évaluation de soi. Les enfants de milieux défavorisés tendent à intérioriser l'image qu'on leur renvoie d'eux-mêmes et en viennent à croire qu'ils n'ont que bien peu de valeur. La réalité matérielle objective de la pauvreté se transforme en réalité subjective liée à l'image sociale du pauvre et colore le jugement moral qui en découle (de Gaulejac, 1989). » (Dans Fréchette et Favreau, 1993, p.63)

On comprend ici un peu mieux l'interdépendance entre le contexte social, les interactions interpersonnelles et la construction identitaire (interactions intrapersonnelles). Les organismes communautaires s'engagent alors à essayer d'aider les enfants et plus largement les familles à avoir accès aux ressources (intérieures et extérieures) dont elles ont besoin afin de voir se dessiner une perspective d'avenir plus prometteuse, malgré le déterminisme social parfois pesant (Rhéaume, 2006). En apprenant aux enfants à développer des compétences communicationnelles et introspectives ainsi qu'un regard critique sur la société, cela leur permettrait de récupérer du pouvoir d'agir, et même de créer un effet « boule de neige » en impliquant plus largement dans ce processus de changement le reste de la famille et de la communauté. Il s'agit de la suite du raisonnement de Fréchette et Favreau (1993) dans leur recherche-intervention auprès d'enfants défavorisés en milieu communautaire :

« En ce qui a trait à l'image de soi, à la fois comme individu et membre d'une communauté, [l'intervention] peut contribuer au sentiment de dignité nécessaire aux personnes, aux familles et aux collectivités pour travailler de façon continue à

l'amélioration de leur sort. La connaissance approfondie de soi, de son corps bonifie le jugement que l'on porte sur soi et ses semblables et relativise la portée du jugement des autres. L'effort pour tisser une culture familiale et communautaire pourrait permettre à quelqu'un de moins hésiter à s'engager socialement et même à revendiquer ce à quoi les membres de sa famille a droit, y inclus les enfants, afin d'assurer des conditions de vie décentes et de lutter contre la pauvreté. » (p.64)

Il alors possible d'observer la manière dont le développement individuel peut s'avérer interdépendant d'un développement collectif. En reprenant le cas de Fréchette et Favreau (1993), l'organisme communautaire s'est agrandi, indépendamment du programme psychopédagogique initial, de plus en plus de personnes sont venues participer à cette initiative citoyenne car elles se retrouvaient dans les valeurs partagées. Les participantes se sont réunis pour discuter de sujets touchant la communauté tel que la pauvreté, la malnutrition, les conditions sanitaires, etc... Ainsi, ont pu émerger des plans d'actions individuelles et collectives afin de contrer les effets néfastes de ces enjeux. Un bel exemple de processus d'organisation communautaire, qui se base sur une stratégie d'additionnement des forces du milieu pour travailler à sa reconstruction économique et sociale (Favreau et Fréchette, 1993).

Nous finirons par revenir une dernière fois sur les rapports de pouvoir en jeu dans une intervention psychosociale artistique auprès d'enfants en milieu communautaire. En effet, à la lumière des défis rencontrés par les populations en présence, les notions d'inégalités sociales et d'interculturalités viennent s'ajouter à l'adultisme dont nous avons déjà parlé. Nous pouvons nous avancer sur l'importance pour l'intervenante de prendre ces facteurs en compte tout au long de l'intervention, de reconnaître clairement ses privilèges, de rester à l'écoute des critiques des personnes concernées, et enfin de faire son travail personnel d'éducation et de déconstruction. Nous espérons également considérer ces enjeux lors de cette recherche et inclure dans notre analyse la manière dont l'activité de création et l'œuvre peut influencer ces rapports au sein de l'accompagnement.

1.4 Objectifs et questions de recherche

Alors qu'en milieu communautaire avec les enfants, les intervenantes semblent inclure l'art et le jeu presque instinctivement dans leurs séances, nous remarquons à notre connaissance un manque de recherche scientifique, de théorisation et de méthodologie de cette pratique réunissant tous les éléments (4) de notre sujet, à savoir : la mobilisation de l'art (1) dans le domaine de l'intervention psychosociale (2) en milieu communautaire (3) auprès d'enfants (4). Pourtant, grâce à l'exposition de ce qui précède concernant la pratique, nous pouvons déjà supposer que l'activité de création artistique présente certains avantages dans le cadre d'une intervention psychosociale auprès d'enfants, notamment en ce qui concerne le développement des compétences communicationnelles. Notre démarche vise donc à approfondir les savoirs de cette pratique dans le champs de la communication psychosociologique.

Nous présentons cette recherche qualitative théorique comme exploratoire, car en regroupant un large corpus de littérature et en synthétisant les informations disponibles jusqu'à ce jour, nous espérons donner une vue d'ensemble sur les effets des processus de création artistique en contexte d'intervention psychosociale communautaire auprès d'enfants, plus précisément au niveau interactionnel. En effet, Bernèche et Plante (2008) indiquent que les pratiques artistiques améliorent la communication et les relations des personnes présentes et de ce fait, rendent l'intervention, tout particulièrement avec les enfants, plus pertinente. En effet, puisque ceux-ci sont en plein développement, ils pourraient bénéficier de l'apprentissage de ces compétences. Afin d'approfondir cette hypoyhèse, nous posons notre question de recherche comme il suit : **comment l'activité de création et l'œuvre en elle-même influencent-elles les interactions au sein de l'intervention ? Et quels impacts concrets cela a-t-il sur l'intervention et sur les enfants ?**

1.4.1 Nature communicationnelle de la recherche

Nous nous appuyerons pour cela sur une épistémologie constructiviste, en adoptant plus spécifiquement l'angle de l'interactionnisme symbolique. Alors que ce concept sera clairement défini dans le chapitre suivant, nous pouvons déjà comprendre comme son nom l'indique, que l'attention sera concentrée sur les interactions, ainsi que sur la manière dont par extension, elles modifient les représentations de sens, les comportements et les dynamiques relationnelles. Lorsque nous parlons d'interactions, cela englobe celles qu'une personne peut avoir elle-même, elles seront alors nommées intrapersonnelles, puis, celles qu'elle engage avec les autres, nommées interpersonnelles. Nous développerons ces deux concepts dans le chapitre suivant et justifierons de leur utilisation dans le cadre de ce travail.

La communication intrapersonnelle et la communication interpersonnelle seront donc les deux axes principaux de cette recherche. Nous prendrons d'ailleurs le temps de développer les caractéristiques de chacune plus en détail lors du chapitre suivant. Dans un premier temps, nous nous intéresserons donc aux interactions intrapersonnelles, soit la manière dont les activités de création influencent la connaissance de soi et plus généralement la relation entretenue avec soi-même. Seront alors abordées les problématiques d'exploration de soi (conscient et inconscient), de construction identitaire et de développement de compétences réflexives, émotionnelles et d'empowerment individuel. Puis, dans un deuxième temps, nous rassemblerons de l'information à propos de l'impact des processus de création sur les interactions interpersonnelles, soit la manière d'entrer en relation avec les autres. Nous y parlerons de l'art comme nouveaux modes de communication, moyen de reconnaissance, de développement des habiletés interpersonnelles et sociales, puis enfin, d'engagement social et d'empowerment communautaire.

Même si le présupposé semble porter sur les bienfaits apportés, nous demeurerons alerte des points négatifs qui pourraient également exister. Pour résumer, il s'agira d'une exploration des forces et des limites de ces interventions psychosociales artistiques auprès d'enfants en milieu communautaire d'un point de vue interactionniste. En explorant la place et l'influence de l'art dans les interactions, nous espérons pouvoir mieux comprendre comment cela impacte le

déroulement de l'intervention et le développement de certaines compétences communicationnelles, pour ainsi justifier de la pertinence de la pratique tout en discutant de son amélioration.

Le but ultime de cette recherche, au-delà de réunir et de croiser la documentation sur un sujet précis afin d'offrir un support de réflexion, est véritablement de sensibiliser la communauté de praticiennes en intervention psychosociale à ce type de pratiques afin qu'elles se démocratisent et se perfectionnent.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE

Cette section aborde les concepts permettant d'appréhender la recherche. Dans le but de nous ancrer dans une vision commune de l'angle adoptée pour ce travail, nous commencerons par affirmer notre posture épistémologique constructiviste et développer notre approche interactionniste symbolique. Puis, nous définirons nos deux grands axes de recherche, soit la communication intrapersonnelle et la communication interpersonnelle. Nous les mettrons en contexte dans la recherche et en indiquerons leurs utilisations.

En guise d'introduction à ce chapitre conceptuel, nous reprenons les mots d'Abrieu (2019), afin de poser les bases de notre définition de la communication dans un champ psychosocial :

« Pour nous, la communication est l'ensemble des processus par lesquels s'effectuent les échanges d'informations et de significations entre des personnes dans une situation sociale donnée. [...] Les processus de communication sont donc fondamentalement sociaux, ils reposent et sont déterminés par les phénomènes d'interaction. [...] Étant une interaction, elle se présente comme un phénomène dynamique produisant une transformation, c'est-à-dire qu'elle s'inscrit dans un processus d'influence réciproque entre des acteurs sociaux. [...] La communication ne peut être conçue comme un simple processus de transmission ; fondée sur l'interaction, elle est toujours une *transaction* entre les locuteurs. [...] La communication est donc bien un acte social, cet acte pouvant être délibéré ou involontaire, conscient ou non. » (p. 4-5)

Nous viendrons maintenant développer les caractéristiques, la pertinence et l'utilisation de la communication relatives à notre travail de recherche.

2.1 L'interactionnisme symbolique

Le postulat du constructivisme commence par le rejet de la volonté scientifique presque obsessionnelle d'une réalité objective. Les prémisses de cette posture sont attribuées à Kant (1781), qui introduira l'idée que l'image que nous nous faisons de la réalité ne peut être que subjective. Selon lui, la connaissance des phénomènes n'existe pas sans son observateur, celle-ci serait donc un produit du sujet. Le premier à utiliser le terme d'épistémologies constructivistes sera Jean Piaget (1967), il reprendra la pensée de Kant en appuyant sur le caractère actif du sujet, affirmant que l' « on ne connaît un objet qu'en agissant sur lui et en le transformant » (1970, p.85). Cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas de réalité en dehors du sujet mais simplement que cette réalité est assimilée et perçue d'une manière propre à chacun. Ainsi, Watzlawick et Nardone (1998) indiquent l'objectif d'une intervention basée sur une approche constructiviste :

« [Elle] n'a pas l'illusion de croire qu'elle va faire voir au client le monde tel qu'il est réellement. Au contraire, le constructivisme est pleinement conscient de ce que la nouvelle vision du monde est, et ne peut être que, une autre construction, une autre fiction, mais une vision utile, moins douloureuse ». (Watzlawick et Nardone, 1998).

L'intervention cherche donc à accompagner les enfants d'une réalité déplaisante à une réalité plus agréable. Cette modification de leurs représentations de sens ne relève cependant pas uniquement de la capacité personnelle de chacun d'être acteur/créateur de sa réalité, car comme nous l'avons vu précédemment, les individus sont en constante interaction avec le monde qui les entoure et les personnes qui le composent ; et cela va influencer leur manière de concevoir leur environnement et eux-mêmes (Blumer, 1969).

Cette approche s'intéressant à l'influence des interactions sur les représentations de sens porte le nom d'interactionnisme symbolique, et s'inscrit directement dans la posture constructiviste. Théorique et méthodologique à la fois, elle est influencée tout d'abord par les théories de George Herbert Mead (1934) qui s'appuie sur une vision pragmatique et behavioriste pour faire ressortir l'interdépendance du social et de l'individuel, en affirmant que « l'esprit individuel ne peut exister que par rapport à d'autres esprits partageant des significations » (Mead, 1934). Le Soi

(entièreté de l'être) est selon lui composé du Je personnel et du Moi social, en constante (ré)adaptation dans ses interactions avec les autres et avec lui-même. Ensuite, son élève Herbert Blumer (1969), définira plus précisément l'interactionnisme symbolique en trois principes : 1. Les personnes agissent en fonction du sens qu'elles donnent à leur environnement et à elles-mêmes, 2. ce sens se crée au cours de leurs interactions avec ce même environnement et avec elles-mêmes, 3. ce sens est donc modulable en fonction de ces interactions dans un processus interprétatif situationnel (caractère herméneutique et actif). L'auteur précise qu'étant donné que chaque individu détient sa réalité et ses références personnelles, on remarque dans la construction du sens à travers les interactions, un processus circulaire mutuel d'interprétation, une négociation dynamique de la réalité. Une représentation de cette réalité comme un processus co-construit et en réactualisation constante, Mucchielli (1995) l'indique comme il suit : « La vérité n'a alors de sens que par rapport à un ensemble social donné et par rapport à l'accord des acteurs sur sa définition. La réalité n'est pas une réalité-vérité. Elle est réalité « perçue-analysée » quotidiennement par un groupe d'acteurs. » (p.58).

Plus récemment, Marc et Picard (2008) reprennent cette théorie, en définissant l'acte communicationnel comme un système complexe et dynamique, porteur de sens et d'enjeux, dans lequel le sujet va chercher à répondre à des besoins de reconnaissance et de soutien social. Les auteurs expriment alors l'importance de la communication interpersonnelle, notamment dans la construction de la personnalité, puisque selon eux la conscience de soi prendrait forme pendant l'échange. On comprend alors que les interactions peuvent permettre une réactualisation des perceptions de la réalité intérieure ET extérieure.

L'intervention psychosociale étant avant tout une relation et un lieu d'échanges constructifs, l'interactionnisme symbolique nous permet alors d'en explorer les différentes dynamiques communicationnelles et relationnelles, et de comprendre comment elles influencent les représentations et comportements des personnes présentes. Dans le cas de cette recherche, la dynamique interactionnelle s'annonce particulièrement intéressante à explorer. D'une part, elle se déroule entre des intervenantes adultes et des enfants, n'ayant pas forcément tous les mêmes codes de langage et références, et étant soumise à une dynamique de pouvoir. Mais ce qui nous intéresse surtout sont les nouveaux facteurs à prendre en compte : l'activité de création et l'œuvre d'art. Nous cherchons en effet, à rendre compte de la manière dont l'art s'immisce dans les

interactions et son impact sur l'intervention et les personnes impliquées soit l'intervenante mais surtout les enfants. Nous notons que la théorie concernant l'interactionnisme symbolique ne leur est pas d'emblée adressée, créant ainsi une zone grise à nommer dans cette recherche. Toutefois, nous nous efforcerons de nous appuyer sur de la littérature prenant en compte le développement de l'enfant pour les deux prochains concepts.

Cette approche de l'interactionnisme symbolique nous permet de prendre en compte à la fois la dimension subjective et à la fois la dimension sociale ou plutôt intersubjective. Nous observerons respectivement les processus intrapsychiques, soit la manière dont un individu réfléchit, se remet en question, change ses perceptions et construit son identité ; ainsi que les processus relationnels, soit la manière d'interagir avec son environnement, qui est directement en lien avec ces mêmes transformations cognitives tout en répondant à des besoins d'appartenance et de reconnaissance. Nous l'aurons compris, la communication intrapersonnelle et interpersonnelle sont interdépendantes et ne peuvent être considérées l'une sans l'autre. Cependant, une fois ce postulat posé, elles détiennent quand même chacune leur définition, caractéristiques et enjeux, que nous allons développer dans les parties suivantes. De plus, nous avons fait le choix de les prendre respectivement comme les deux grands axes de notre recherche, car il nous semble que cela rendrait la compréhension du travail plus claire et nous permettrait d'observer les processus interactionnels et leurs impacts de manière plus spécifique.

2.2 La communication intrapersonnelle

Dans cette section, nous définirons la communication intrapersonnelle et l'utilisation que nous en ferons dans ce travail de recherche. Nous nous intéresserons d'abord à la manière dont les facteurs psychologiques influencent les dynamiques communicationnelles pour nous aider à mieux comprendre l'aspect subjectif de l'expression de soi et de l'entrée en relation. Puis, nous viendrons observer les interactions et relations qu'un individu entretient avec lui-même, celles-ci étant reliées à la notion d'introspection. Enfin, nous recentrons notre intérêt à mieux comprendre

les processus de création des représentations chez les enfants et l'importance du développement des compétences émotionnelles dès leur plus jeune âge.

2.2.1 Facteurs psychologiques

« Tout individu qui communique est directement impliqué dans la situation, il y est engagé à travers sa personnalité et son système de besoins déterminant ses motivations. Ces motivations, rappelons-le, peuvent être explicites, implicites ou non conscientes. » (Abric, 2019, p.6). Nous en comprenons qu'il existe des facteurs psychologiques personnels à chaque individu et que ceux-ci influencent leur manière de penser et donc de communiquer.

À propos du fonctionnement psychologique, Lewin (1959) affirme que les comportements sont le résultat des différentes forces auxquelles sont soumis les individus. Ces forces peuvent provenir de l'extérieur soit des pressions de l'environnement, ou de l'intérieur soit des expériences vécues et des représentations personnelles. On retrouve, toujours selon le modèle de Lewin (1959), deux types de forces : positives et négatives. Les premières réfèrent aux besoins d'accomplissement et d'atteinte des objectifs, elles engendrent des comportements d'approche ; tandis que les deuxièmes renvoient aux besoins de détournement et de protection, entraînant des comportements d'évitement. Notons toutefois que l'emploi des notions de forces positives et négatives n'est nullement associé à un quelconque jugement de valeur ou hiérarchique. Une force dite positive, concentrée sur l'atteinte d'un objectif précis, peut se révéler par un comportement toxique, et à l'inverse une force dite négative peut entraîner un comportement protecteur justifié et sain. Les interactions sont donc consciemment et/ou inconsciemment des réponses à ces forces, l'individu cherchant à satisfaire ses besoins et motivations personnelles (Abric, 2019). Reconnaître ces forces permet en quelques sortes de comprendre la raison sous-jacente d'une dynamique interactionnelle. Ainsi, en connaître l'origine invite à la réflexion et aide à s'ajuster de manière plus saine.

Dans un même ordre d'idée selon lequel le psychisme détient une organisation interne qui est reflétée par les interactions, Mucchielli (1995) parle alors de systèmes. En se rendant compte de ses propres systèmes, de leurs contenus et des pressions qu'ils exercent, il est alors possible de mieux cerner ses besoins et d'y répondre plutôt que de rester bloqué dans un sentiment d'incompréhension et d'incomplétude. De plus, la mise en lumière des motifs récurrents nuisibles et de l'endroit où ils prennent leur source pourra permettre aux individus de travailler dessus afin de les modifier.

« La communication est une affaire d'acquisition, de traitement et de transmission de l'information. [...] [On y] considère l'existence d'états internes et de représentations mentales » (Mucchielli, 1995, p.70). On reconnaît en effet un système cognitif propre à chacun, englobant les modes de réflexion, d'organisation et de traitements l'information, ce qui entraînera inévitablement un filtrage sur les interactions (manière de les recevoir et d'y répondre) (Abric, 2019).. On reconnaît également l'influence des processus émotionnels et identitaires, regroupant la gestion de ses émotions et l'image de soi (Jodelet, 2008). Ce que nous développerons dans les prochains paragraphes.

Nous verrons dans la section suivante que la communication intrapersonnelle est directement reliée au processus d'introspection, concept important dans le contexte de l'intervention psychosociale.

2.2.2 Le travail introspectif

Le concept de travail sur soi ou introspectif, ramène au principe d'engager un dialogue intérieur. Dans un premier temps, il s'agit de se rendre compte de ses systèmes cognitifs, émotionnels et des représentations qui en découlent pour acquérir une meilleure connaissance de soi, et dans un deuxième temps, de les analyser pour pouvoir les remettre en question et les changer pour le mieux (Feys, 2016).

À propos de la communication intrapersonnelle, Muchielli (1995) énonce :

« Son enjeu est cognitif, elle sert à modifier l'ensemble des faits ou des hypothèses qui sont manifestes pour un individu. La « bonne communication » est celle qui permet à un sujet de bien remonter à l'état interne ou à la représentation d'un autre sujet. L'intention fondamentale de la communication est de servir d'exutoire à des problèmes psychiques. » (p.71).

Selon notre approche constructiviste, nous considérons l'individu comme un acteur social actif ayant la capacité d'intérioriser, de s'approprier et d'intervenir dans la construction de ses représentations (Jodelet, 2008). Ce système de représentations correspond au processus d'attribution de sens aux expériences vécues, à son environnement et à soi-même (Abric, 2019). Il influence de ce fait les croyances, les attitudes, les interactions, l'identité et l'estime de soi.

Abric (2019) définit 3 types de représentations : 1. De soi : regroupe l'intime et le public. La première est l'image que l'on a de nous-mêmes, nos forces et nos faiblesses. La deuxième est l'image que l'on donne aux autres dans une volonté de paraître. 2. De l'autre : jugement des caractéristiques psychologiques, cognitives et sociales de l'autre. 3. Du contexte : prise en compte des normes sociales, politiques et culturelles. Ces représentations vont jouer un véritable rôle de filtre interprétatif dans l'analyse et la réponse aux situations, elles peuvent également déterminer certaines attentes et anticipations.

« Pour induire un changement, que ce soit à travers des modes d'influence ou des processus d'interaction et de négociation de sens en vue d'une resignification de l'expérience des acteurs sociaux, ces modèles d'intervention font toujours référence à un travail sur les représentations, individuelles, sociales ou collectives. Ce travail suppose la correction de croyances considérées comme inadéquates ou fausses, la valorisation des savoirs de sens commun, la conscientisation critique des postures idéologiques, la réinterprétation des situations de vie, la mise en perspective des positions en fonction d'une analyse des contextes de l'action et du point de vue des acteurs. » (Jodelet, 2008, p.36)

Comme nous l'avons vu plus haut, dans la définition des caractéristiques d'une intervention psychosociale artistique, cette dernière invite au travail sur soi et au développement de la pensée critique. Son but est d'augmenter le sentiment de pouvoir d'agir et l'autonomisation par l'assimilation de processus réflexifs et de résolution de problème propre à chaque personne (Gagnon, Moulin et Eysermann, 2011). Elle invite à la prise de conscience et à la réactualisation de certaines représentations vers de nouvelles, plus saines et agréables, pour un mieux-être général.

C'est une capacité qu'il apparaît importante de développer chez les enfants, d'autant plus qu'ils sont souvent capables d'intégrer plus facilement ces processus que des adultes (Rubin, 2005). Il s'agit d'un outil cognitif et émotionnel précieux que d'apprendre à se comprendre et à se remettre en question.

Bernèche et Plante (2009) afin de nous éclairer sur le fonctionnement interne de psyché, nomment 4 sources/étapes d'acquisition des connaissances, correspondant au développement des processus cognitifs de la création des représentations chez les enfants :

1. L'enfant explore d'abord via les sensations et ressentis psychologiques et corporels, encore flous et mal compris ;
2. Il construit une première perception en prenant conscience du soi et du hors de soi ;
3. Il est capable de créer des images mentales sans avoir besoin de la présence immédiate de l'objet ;
4. Il donne sens à ces images sous la forme d'idées/concepts.

« Les sensations, les perceptions, les images mentales profiteront [...] de l'éclosion de ces modes de communication : les mots, les symboles, les signes et les comportements. La production des idées, des concepts, tout ce qui participe à l'élaboration de la pensée, résulte donc d'une interaction constante et enrichie entre les diverses sources de la connaissance (de l'apprentissage) et la multiplicité croissante des moyens de communication. » (Bernèche et Plante, 2009, p.13)

En ce sens, nous commençons à comprendre plus précisément la manière dont ces représentations de sens sont formées et ainsi par quel moyen elles peuvent être réactualisées.

Rappelons que selon la définition de l'approche interactionniste, nous reconnaissons que ces processus cognitifs et émotionnels sont directement reliés aux processus relationnels et sont toujours à considérer dans leur contexte. Cependant, il s'agit ici d'un choix méthodologique de se concentrer dans un premier temps uniquement sur la communication intrapersonnelle afin de comprendre la manière dont, à la suite des activités de création, les enfants vont engager un dialogue interne à des fins de développement personnel. Une fois ce point clarifié, il sera alors possible d'inclure la communication interpersonnelle et de les mettre en lien.

2.2.3 Le développement des compétences émotionnelles chez les enfants

Un autre aspect important à développer lors d'une intervention psychosociale auprès d'enfants est le développement des compétences émotionnelles. Mikolajczak et al. (2014) dans Frenette (2019) en développent 5 dimensions qui semblent graduellement de plus en plus complexes :

L'identification

Il s'agit de reconnaître et nommer ses émotions. Une compétence de base qui n'est pourtant pas si évidente puisqu'il arrive que si une émotion est trop intense, socialement ou rationnellement pas acceptable, elle sera refoulée par l'enfant. Ce mécanisme de défense d'évitement dans ce cas peut devenir néfaste et affecter le bien être mental, physique et social.

La compréhension

Comme son nom l'indique, on s'attarde à comprendre les causes (déclencheurs mais surtout raisons profondes) et les conséquences de ses émotions. C'est un bon indicateur de ses besoins et de leur niveau de satisfaction. Plus cette compétence est développée, plus on remarque une amélioration de l'équilibre émotionnel et une diminution de l'impulsivité.

L'expression

Elle renvoie à la capacité d'exprimer ses émotions de manière adéquate et calme en fonction du contexte et des objectifs en jeu. Un niveau de développement élevé de cette compétence permet

même de pouvoir nommer les solutions possibles pour un apaisement de la situation. Elle induit de meilleurs rapports sociaux et affectifs ainsi que réduit l'anxiété et les troubles somatiques.

La régulation

Elle fait référence au processus d'influence conscient des émotions, de leur contexte et de leur expression pour s'assurer d'en utiliser les fonctions adaptatives et d'éviter les comportements inappropriés. Elle peut aussi servir à réduire le ressenti d'émotions négatives et d'amplifier celui d'émotions positives.

L'usage

C'est-à-dire l'utilisation de manière efficace de ses émotions en comprenant son message existentiel. Cela permet d'ouvrir une porte au changement et d'adapter ses comportements et objectifs en fonction de ses ressentis.

Si les enfants commencent souvent tôt à reconnaître si les émotions leur sont agréables ou désagréables, les compétences émotionnelles ne se développent pourtant pas toujours naturellement. Elles sont influencées par l'environnement, plus précisément la qualité de vie et la manière dont l'apprentissage y est favorisé ou non (Frenette, 2019). Nous pouvons donc penser qu'il est d'autant plus important d'outiller les enfants présents dans les milieux communautaires puisque comme nous l'avons vu, ceux-ci font souvent face à des défis économiques et sociaux importants, pouvant nuire à l'acquisition de ces compétences et plus généralement à leur développement général.

Les émotions détiennent selon Mikolajczak et al. (2014) plusieurs fonctions : elles sont sources d'informations, facilitatrices de l'action, soutien des décisions et outils d'adaptation. Elles influencent également la construction des représentations et les comportements. Le développement des compétences émotionnelles permet ainsi un rapport aux autres et à soi-même plus bienveillant. Au contraire, une mauvaise gestion de ses émotions rend compte d'une incompréhension de soi-même et du monde qui nous entoure, entraînant des comportements d'isolement, de dépression ou d'agressivité (Frenette, 2019).

2.3 La communication interpersonnelle

Dans cette partie, nous viendrons désormais aborder la communication interpersonnelle, c'est-à-dire les interactions et relations qu'un individu entretient avec d'autres personnes. Premièrement, nous développerons le concept de co-construction pour approfondir sur la notion de représentations vue précédemment. Puis, nous reviendrons sur l'importance du développement des compétences sociales chez les enfants, faisant écho aux compétences émotionnelles. Ce qui nous intéresse à travers la communication interpersonnelle est d'en comprendre le fonctionnement et les impacts, dans une finalité de pouvoir mieux comprendre l'influence des processus de création artistiques sur celle-ci. Dans cette recherche, ce point de vue nous permet de prendre l'enfant dans son contexte puisqu'il ne peut pas s'en extraire et ainsi de saisir un facteur important dans la construction complexe de l'être humain.

2.3.1 Co-construction des représentations et de l'identité

Directement en lien avec notre approche interactionniste, le concept de co-construction est basé sur le principe que nos représentations de sens se forment durant nos interactions (Blumer, 1969). Comme nous l'avons vu, les échanges sont influencés par nos représentations, mais nous verrons maintenant comment dans l'autre sens, nos représentations sont aussi influencées par les échanges interactionnels. En effet, la construction de sens se pose comme un processus de négociation dynamique et intersubjectif, résultant d'un échange d'interprétation mutuel (Marc et Picard, 2008). Les représentations sont donc co-construites et en réactualisation quasi constante. Cela réfère au besoin de créer un univers de références et de bases de compréhension communes pour arriver à une communication claire, efficace et pertinente (Mucchielli, 1995). Puisque les interactions sont inévitables, cela semble nécessaire à la vie en communauté.

Dans cette optique d'arriver à une conception commune de la réalité, Mucchielli (1995) met en lumière l'importance du langage puisqu'il en est l'outil principal, servant à l'expression, à la clarification et à la négociation. Il nomme deux grandes formes de langage : le digital (mots) et l'analogique ou symbolique (non verbal et art). Dans le cadre de ce travail, nous nous intéresserons particulièrement à la dernière forme, soit le langage symbolique de l'art, et l'usage qui en est fait dans le cadre d'une intervention et ses impacts sur les personnes en présence. Toutefois, nous chercherons également à rendre compte de la manière dont la forme symbolique influence la forme digitale.

La participation à l'élaboration continue et émergente du monde relationnel commun de références est intrinsèquement reliée à la construction de l'identité (Mucchielli, 1995). Selon Marc et Picard (2008), la communication interpersonnelle est une des composantes les plus importantes de la formation identitaire, car la conscience de soi prend forme dans l'échange. La communication détient principalement deux fonctions, à savoir opératoire et symbolique, la première est en lien avec l'acquisition de connaissances et la deuxième avec la recherche de reconnaissance et de la valorisation de soi. L'individu recherche donc dans l'interaction la réassurance de son image de soi, une réactualisation plus positive dans un enjeu d'estime de soi (Marc et Picard, 2008). La réception des informations s'effectue essentiellement au niveau cognitif et émotionnel pour répondre aux besoins d'appartenance, de reconnaissance, d'échange et de soutien social (Saint-Arnaud, 2003 ; Marc et Picard, 2008). De plus, la communication interpersonnelle implique une ouverture de son espace personnel via un rapprochement physique et/ou psychologique. Des enjeux territoriaux parfois difficiles à gérer et pouvant entraîner la mise en place de mécanismes de défense (Marc et Picard, 2008).

Il existe donc une forme de responsabilité dans l'échange puisqu'il faut reconnaître la possibilité d'influence, notamment dans un contexte d'enfants-adultes dans lequel on retrouve un rapport de pouvoir. Il apparaît en ce sens important pour l'intervenante de prendre en compte le contexte des enfants (cultures, références, normes) afin d'adapter son attitude et ses stratégies communicationnelles (Marc et Picard, 2008). L'intervenante doit aussi penser à définir ses intentions afin de s'assurer de la pertinence de ses interactions : « L'intervenant(e) pour être efficace dans ses communications avec l'élève doit donc s'adresser à l'élève et au groupe d'élèves

en gardant en tête les intentions qui ont guidé la communication pour atteindre ses objectifs sans perdre de vue ceux de son interlocuteur. » (Beauséjour St-Laurent, 2015, p.32) .

Nous l'aurons compris, communiquer sous-entend qu'il y ait une relation et réciproquement les interactions vont contribuer au développement de ce rapport : « Chaque comportement face à une personne, quelle qu'elle soit, est finalement une communication de la façon dont on voit sa relation à la personne, et, par conséquent une influence sur elle. » (Watzlawick et al, 1967). Mucchielli (1995) exprime l'importance de la relation en contexte d'intervention, qui selon lui dépasse l'efficacité de tout plan d'action pouvant être mis en place et se trouve être le cœur de la pratique.

2.3.2 Le développement des compétences sociales chez les enfants

« Les pratiques socioaffectives sont [également] centrées sur le développement d'une gamme d'habiletés sociales, ces pratiques pouvant être parfois conjuguées à des interventions visant à agir sur les comportements à améliorer. Donc, il ne s'agit pas de simple gestion de comportement, les intervenantes saisissent ces occasions pour faire réfléchir les élèves et faire en sorte que de nouvelles habiletés sociales émergent. (Bilodeau et al, 2007) » (dans Beauséjour St-Laurent, 2015, p.18)

Par habiletés sociales, nous entendons tout d'abord la capacité des enfants à nouer des relations et à avoir des interactions saines avec son environnement. Pour parler de ce concept, on retrouve également les termes de compétences sociales, relationnelles et psychosociales, indiquant un champ de connaissance très large et parfois difficile à définir (Epinoux et Lafont, 2018). Souvent mis en lien avec le développement des compétences émotionnelles, nous reconnaissons en effet leur interdépendance, cependant nous avons fait le choix méthodologique, comme expliqué précédemment, de poser le concept de compétence sociale dans l'axe de la communication intrapersonnelle et celui des compétences émotionnelles dans l'axe la communication intrapersonnelle.

Les autrices définissent de manière globale les compétences sociales comme un ensemble de ressources (outils et habiletés) permettant aux enfants de faire face de manière adéquate à de multiples situations interactionnelles. On note de manière non-exhaustive l'apprentissage de la communication non violente, l'empathie, la coopération, l'engagement, la responsabilisation et la prise d'initiatives. Toujours selon elles, il existe 3 niveaux d'expression des compétences sociales :

1. La socialisation normée, qui ramène à l'intégration des codes et normes du contexte social
2. La socialisation des relations positives, basées sur la réciprocité et répondant aux besoins d'échange, d'appartenance et de reconnaissance
3. La socialisation constructive, définie par l'engagement et la responsabilité d'endosser un rôle social précis

Les compétences sociales se posent comme un facteur important de développement social, plus généralement relié à l'épanouissement personnel (Epinoux et Lafont, 2018 ; Marc et Picard, 2008).

« L'individu apprend à s'appréhender lui-même à la fois comme possédant une valeur propre et comme étant un membre particulier de la communauté sociale dans la mesure où il s'assure progressivement des capacités et des besoins spécifiques qui le constituent en tant que personne grâce aux réactions positives que ceux-ci rencontrent chez le partenaire généralisé de l'interaction. » (Honneth, 2004, p.134).

L'auteur indique alors un lien indéniable entre les interactions d'un individu et la reconnaissance de son être individuel et social. Notons cependant, que le principe de reconnaissance s'inscrit plus largement dans le contexte socio-politique et des systèmes institutionnels qui la composent. De ce fait, les enfants, notamment dans le milieu communautaire sont fréquemment sujets à de nombreuses formes d'oppressions et inégalités sociales (racisme, sexisme, classisme, adultisme, etc.) qui entravent la possibilité de reconnaissance et donc affectent négativement leur construction identitaire (Honneth, 2004). En ce sens, le développement des compétences émotionnelles pourrait servir au niveau micro à entretenir de meilleures relations avec son entourage mais également au niveau macro à s'outiller pour affronter et modifier ces systèmes d'oppressions et réclamer ce droit fondamental à la reconnaissance individuelle et sociale.

Dans ce travail de recherche, nous chercherons donc à comprendre comment les activités de création influencent-elles l'acquisition de ces compétences interactionnelles et sociales, et quels en sont les impacts sur l'intervention et dans le développement général des enfants.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans le précédent chapitre, nous avons défini les bases conceptuelles pour nous aider à appréhender la recherche. Pour rappeler notre problématique, nous cherchons à comprendre la manière dont les activités de création et l'œuvre en elle-même, influencent les interactions intra et interpersonnelles au sein d'une intervention psychosociale auprès d'enfants. Nous explorons maintenant les dimensions méthodologiques de ce mémoire. Tout d'abord, nous parlerons de notre choix de recherche qualitative et en quoi cela consiste. Ensuite nous établirons l'analyse documentaire comme la stratégie d'investigation utilisée en justifiant sa pertinence. Puis, nous discuterons des étapes de la recherche qui sont respectivement la récolte et l'analyse des données. Enfin, nous prendrons un temps pour aborder les limites et les différents enjeux éthiques relatifs à cette méthodologie.

3.1 Approche qualitative

Faire le choix d'une démarche méthodologique qualitative fut presque une évidence lors de la réalisation de cette recherche. En effet, le domaine des sciences sociales préconise fortement ce type d'approche dans le sens où l'on s'intéresse à des expériences subjectives qu'elles soient individuelles et/ou collectives (Paillé, 2006). C'est donc dans cette optique que l'approche qualitative va nous permettre de nous attarder sur les vécus et ressentis des personnes impliquées et de les considérer comme des sources de connaissance légitime. Toujours selon Paillé (2006), il s'agit de la manière la plus adaptée, naturelle et instinctive de rendre compte et d'appréhender les

comportements individuels et sociaux dans leur contexte. Elle révèle les significations personnelles que l'on donne aux expériences vécues (Mucchielli, 2009).

Dans le cas de ce mémoire, la recherche est à la fois déductive et inductive. D'une part elle vient vérifier et approfondir la théorie déjà existante de Bernèche et Plante (2009) qui affirment que l'art améliore la communication en contexte d'intervention psychosociale. D'une autre part, elle n'en reste pas moins inductive puisqu'elle explore les dynamiques interactionnelles et relationnelles dans leur ensemble au sein d'un contexte d'intervention, essayant de comprendre la place et les rôles de l'art, ainsi que les divers processus qui y sont rattachés.

S'ancrant dans une épistémologie constructiviste et une approche interactionniste, nous adoptons une attitude compréhensive et réflexive, dont va découler notre réflexion sur le fonctionnement et la pertinence de la pratique. Nous nous basons sur la méthode de recherche de l'analyse documentaire, par impossibilité d'effectuer une recherche de terrain. Toutefois, la documentation a été minutieusement sélectionnée afin de s'ancrer dans notre approche interactionniste et dans notre volonté de recherche qualitative. Ainsi, nos textes sont principalement basés sur l'observation et l'analyse de phénomènes psychologiques et interactionnels, dans une intention de prise de position intellectuelle qui met en lumière l'hétérogénéité du vécu de chacun, tout en essayant d'observer les processus communs (Mucchielli, 2009).

Pour faire suite à cela, nous définirons maintenant la méthode de recherche, à savoir, l'analyse documentaire.

3.2 Stratégie d'investigation

La stratégie de récolte de données dans le cadre de ce mémoire est basée sur le modèle classique de la recherche théorique soit l'analyse documentaire. Avec l'objectif d'élargir la compréhension d'un sujet, il s'agit d'effectuer une recherche sur la littérature existante. Après avoir rassemblé un nombre significatif de publications, dont des livres, des articles scientifiques et des mémoires ou

thèses, se basant sur des études empiriques qualitatives ou des réflexions psychosociologiques, on en tire les informations, concepts et théories pertinentes à notre question de recherche. Dans un premier temps, avec le but de créer un répertoire et une synthèse des données sur le sujet, et dans un deuxième temps, afin d'engager une analyse de ces dernières, c'est-à-dire pousser la réflexion du phénomène à l'étude, faire des liens, mettre en lumière les atouts d'une telle pratique mais également discuter des questionnements et des limites qu'elle amène.

Paillé (2006) affirme qu'une recherche qualitative doit appréhender son sujet d'étude avec ouverture et vision d'ensemble. La méthode de l'analyse documentaire nous permet cela, car elle donne l'opportunité de s'appuyer sur un grand nombre de revues littéraires, de plusieurs champs et disciplines différentes, pour adapter la récolte de données aux besoins et objectifs de la recherche.

Nous continuerons sur le développement de la pertinence de cette méthode de recherche.

3.2.1 Pertinence de la méthodologie

L'art-thérapie, notamment au Québec, est une discipline, certes récente, mais de plus en plus répandue, autant au niveau de la pratique que des recherches théoriques. Cependant, lorsque l'on s'intéresse plus spécifiquement aux mobilisations de processus de création artistique dans le domaine de l'intervention psychosociale en milieu communautaire auprès d'enfants, le sujet devient tellement précis qu'il nous faut alors recouper et mettre en lien plusieurs sources afin de se faire une image d'ensemble de la pratique.

Ce mémoire permet donc de rassembler, synthétiser, et mettre en lien les informations existantes quant à notre sujet concernant l'influence de l'art dans les interactions intra et interpersonnelles. Il s'agit d'une part, pour la chercheuse d'une envie d'élargir ses connaissances dans ce registre théorique. D'autre part, plus généralement d'une intention de démocratiser la manière dont

l'utilisation des activités de création pourrait s'avérer pertinente dans le cadre d'interventions psychosociales auprès d'enfants.

Ce regroupement d'une quarantaine d'écrits et cette amorce de réflexion, pourraient permettre de mieux comprendre le fonctionnement et l'application de la pratique à travers la mise en lumière des processus interactionnels et psychologiques en jeu, et ainsi de promouvoir son utilisation et d'ouvrir de nouvelles pistes de recherche et de réflexion dans le but d'améliorer la pratique (Randolph, 2009).

Pour cela, la première étape est la sélection de la littérature adéquate. Nous allons donc prendre un moment pour expliquer la manière dont les textes ont été trouvés et justifier le choix de sélection.

3.3 Création et justification du corpus

La chercheuse ayant découvert cette pratique il y a déjà 5 ans lors de son premier travail dans le domaine de l'intervention, il lui a été donné l'occasion de récolter de nombreuses sources documentaire. De par son milieu professionnel, les échanges réguliers avec ses collègues lui ont permis de découvrir un grand nombre d'autrices et d'œuvres, ainsi que d'engager des discussions réflexives par la suite. Ensuite, par son milieu scolaire, dans lequel elle a également eu la chance de se créer une banque de lectures sur le sujet et d'en faire de multiples analyses. À cela s'ajoutent de nombreuses heures de recherches personnelles pour satisfaire sa curiosité et ses intérêts intellectuels, spirituels, professionnels et scolaires.

Les textes ont donc été recueillis principalement à partir de plateformes de base de données scientifiques reconnues dans le domaine, telles que Cairn, Google Scholar, Jstor, ScienceDirect, TandFonline, Springerlink, ainsi que des bibliothèques universitaires dont l'UQAM, l'UQAT, L'UDM et Concordia. D'autres œuvres ont été sélectionnées grâce à leur reconnaissance dans le domaine, c'est-à-dire des travaux ou des autrices certifiés par leurs pairs comme légitimes et

pertinents. Nous retrouvons plusieurs types de documents tels que des articles scientifiques, des ouvrages réflexifs et méthodologiques, des études empiriques ou encore des mémoires théoriques et de recherches.

La recension d'œuvres littéraires représente une grande partie de la méthode d'analyse documentaire, c'est pourquoi nous nous appuyons sur une quarantaine de textes. Notons toutefois qu'il s'agit d'une liste non-exhaustive puisque le mémoire est aussi un travail de synthèse. Cette liste a été créée par la chercheuse selon certains critères que sont : la reconnaissance des autrices et des travaux dans leurs domaines d'expertises, la fiabilité des informations, la pertinence et la précision de rapprochement pour le sujet de recherche, et enfin lorsque l'œuvre a personnellement touché la chercheuse qui considère que le point de vue du texte s'enlignait avec sa vision personnelle de la pratique comme définie dans les chapitres précédents. Ce dernier critère, prenant en compte les intuitions, intérêts et expériences de la chercheuse sera discuté plus tard lors de la section sur les limites et l'éthique de la méthodologie puisqu'il détient un biais personnel.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, la plupart des recherches concernant la mobilisation des processus de création artistique, proviennent du domaine de la psychologie et de l'art-thérapie. C'est pourquoi elles représenteront une grande majorité de nos textes. Toutefois, dans l'optique de croiser les informations pour rendre compte de la manière dont ces pratiques gagneraient à être utilisées en contexte d'intervention psychosociale communautaire auprès d'enfants, nous viendrons ajouter à notre corpus de la littérature issue du champ de l'intervention psychosociale et communautaire. Les textes ont donc d'abord été recherchés en fonction de leurs domaines respectifs soit l'art-thérapie, l'art-thérapie avec les enfants, l'intervention psychosociale artistique communautaire, et finalement l'intervention psychosociale artistique communautaire avec les enfants.

LISTES DES TEXTES (AUTRICES-DATES-TITRES) PAR DOMAINES

Art-thérapie

Jung (1952) *Psychologie de l'inconscient* ; (1963) *L'Âme et la vie* ; (1987) *La guérison psychologique* ; (1990) *L'âme et le soi : renaissance et individuation* ; (2017) *Concerning Mandala Symbolism*

Duchastel (2012) *Art-thérapie. Un outil de guérison et d'évolution. La voie de l'imaginaire.*

Hamel (1997) *L'approche gestaltiste en thérapie par l'art* ; (2000) *La psychothérapie par l'art : La transformation intérieure par la voie de l'imaginaire* ; (2007) *L'art-thérapie somatique*

Boudrias (2021) *La reconsolidation des mémoires émotionnelles par l'art-thérapie*

Bernèche et Plante (2009) *L'art-thérapie : un espace favorable à la résurgence du potentiel créatif*

Wormser (2007) *Imaginaire et attestation de soi*

Duflot (1992) *Des marionnettes pour le dire. Entre jeu et thérapie.*

Tangay (1991) *La voie de l'imaginaire*

Vanoye (2007) *Gestalt-thérapie et art du portrait*

Fincher (1993) *La voie du Mandala : comment créer et interpréter vos propres mandalas*

Fordham (1985) *Introduction à la psychologie de Jung*

J.P Klein (2017) *L'art-thérapie*

Art-thérapie auprès d'enfants

Winnicott (1971) *Jeu et réalité* ; (2015) *Le jeu du squiggle*

Bernèche et Plante (2008) *Élaboration et évaluation par l'approche phénoménologique d'un groupe d'art-thérapie s'adressant à des dyades et ayant pour objectif le renforcement du lien parent-enfant*

Malchiodi et Cranshaw (2014) *Creative arts and play therapy for attachment problems*

Rubin (2001) *Approaches to Art Therapy* ; (2005) *Child art therapy*

J.P Klein (2003) *La psychothérapie de l'enfant : la symbolisation accompagnée*

Pluvinage (2014) *De l'imaginaire en Gestalt thérapie*

Esterline (2021) *Finding Your True Colors: Utilizing Art Therapy as a Tool for Queer and Transgender Youth Identity Exploration*

Jean (1990) *Le pouvoir des contes*

Le Malefan (2012) *Autisme et marionnettes. Quelques pistes pour une clinique d'une médiation dans l'autisme.*

Tappolet (1984) *La thérapie par la marionnette et le conte de fées. La thérapie par le jeu et par l'art.*

Monjardet (2017) *Observations cliniques concernant l'usage de la marionnette : Créer un atelier thérapeutique avec des marionnettes*

Frenette (2019) *L'art-thérapie et les compétences émotionnelles chez les enfants : une exploration théorique en art-thérapie*

Kellogg (1992) *Mandala: Path of Beauty*

Intervention psychosociale artistique communautaire

Bourassa-Dansereau et al. (2020) *L'intervention psychosociale artistique : les arts pour intervenir avec les individus et les groupes*

Pelletier (2013) *L'art-thérapie et l'empowerment : enjeux et perspectives*

Saillant et Hénon-Lévy (2019) *Diversité, interculturel, relations et liens : un passage par l'art et par la vidéo*

Frigon et Jenny (2020) *Aux lisières de l'art, de l'intervention et de la justice sociale*

Intervention psychosociale artistique communautaire auprès d'enfants

Armand et al. (2011) *Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil*

Gourmelon (2018) *L'art-thérapie en soutien et complément... à l'accompagnement éducatif et psychologique de mineurs étrangers en situation de précarité*

Meyer (2018) *Le jeu d'acteur ? Un jeu d'enfant ! L'expression scénique : une médiation au carrefour de la créativité et du thérapeutique.*

Fréchette et Favreau (1993) *Intervention psychosociale et communautaire en milieux défavorisés : Une expérience de coopération internationale au Pérou.*

Delhaye et al. (2016) *Une expérience d'atelier d'art-thérapie en maison d'enfants à caractère social : un autre espace clinique*

Rappelons que ceci est une liste non-exhaustive des travaux utilisés pour cette recherche et plus généralement des écrits pouvant avoir un lien avec le sujet et aider à une plus grande compréhension de celui-ci. Sont retenus ici les textes ayant un lien direct avec notre problématique, cependant, d'autres textes, notamment issus du champ de la psychologie, du

travail social ou encore de la communication, ont été utilisés occasionnellement afin d'introduire des concepts ou idées pertinentes à l'analyse de notre sujet.

3.4 Étapes de recherche

Alors que nous venons de voir comment a été dressé le corpus de texte. Nous venons maintenant approfondir les étapes de la recherche, soit la collecte des données et leur analyse.

3.4.1 Collecte des données

Cette partie concerne la manière de récolter les informations pertinentes à notre sujet grâce à l'analyse littéraire des textes sélectionnés. Les critères de sélection des données recueillies pour ce travail ressemblent sensiblement à ceux de sélection des textes : la pertinence quant à notre sujet d'étude et de notre angle d'approche interactionniste, la fiabilité des informations et finalement l'intuition et le jugement de la chercheuse.

Les textes ont été cherchés et donc classés premièrement selon leurs domaines (liste ci-dessus). Ils ont ensuite été classés dans l'un ou l'autre ou les deux grands thèmes définis dans notre problématique, soit la communication intrapersonnelle et interpersonnelle. Grâce à une saturation des données, il nous a été possible de faire la liste des thèmes respectifs à chaque texte. À partir là, nous avons conduit une recherche plus inductive, en nous laissant guider par les informations qui nous semblaient pertinentes et que nous avons rassemblées tout au long des lectures. Ainsi, grâce aux thèmes récurrents nous avons pu former les sous-parties de nos deux axes principaux. Pour illustrer ce classement de données thématiques voici ci-dessous un tableau des textes définis par mots clés (thèmes récurrents) et rangés par sous-parties émergentes dans nos deux axes principaux.

TABLEAU DES TEXTES (AUTRICE-DATE) PAR PARTIES AVEC THEMES

(à retrouver également en Appendice A)

Communication intrapersonnelle	Communication interpersonnelle
<u>Langage du monde intérieur</u>	<u>Nouveaux modes de communication</u>
Jung (1987) – expression de l’inconscient, émotions et sensations	Bernèche et Plante (2008) – amélioration qualité de la communication et des relations, dimension émotionnelle du symbolique, connexion profonde
Duchastel (2012) – expression du monde intérieur, dialogue introspectif, expérience multisensorielle	Rubin (2001) – alliance intervenante-enfants, contribution interactionnelle de l’activité de création et de l’œuvre dans le développement des relations
Bernèche et Plante (2009) – expression des émotions et situations	Rubin (2005) – modèle de communication sain, facilitation de la compréhension commune
Malchiodi et Cranshaw (2014) – expression non verbale des sensations	Winnicott (2015) – réduction de la relation de pouvoir, renforcement alliance thérapeutique, co-construction de l’intervention
Boudrias (2021) – expression du monde intérieur, expérience multisensorielle	Duchastel (2012) – connexion et communication authentique et sincère
Hamel (1997) – expression et dialogue du/avec monde intérieur	Malchiodi et Cranshaw (2014) – développement de la capacité d’auto-régulation, des compétences sociales, relations productives
Rubin (2005) – expression émotions et situations, dialogue introspectif, redéfinition de sens	Frenette (2019) – développement des compétences sociales transférables, meilleure communication
Hamel (2000) – dialogue introspectif, compréhension de soi	Hamel (2000) – actualisation des représentations modifie les interactions et comportements
Jung (1952) – fonctionnement de l’inconscient	Bernèche et Plante (2009) – expérimentation de nouveaux modes de communication
Jung (1963) – processus d’individuation, compréhension et acceptation de soi	Wormser (2007) – expérimentation de nouveaux modes de communication
Jung (1990) – processus d’individuation, compréhension et acceptation de soi	Le Malefan (2012) – médiation entre non-verbal et verbal, redynamise les processus de communication
Hamel (2007) – expression des sensation,	Pelletier (2013) – fonction médiatrice entre vécu interne et réalité extérieure, développement des compétences sociales via travail de groupe
	Armand et al. (2011) – compréhension de l’Autre, tolérance et empathie

<p>expérience multisensorielle, redéfinition de sens</p> <p>Rubin (2001) – expérience multisensorielle, compréhension de soi</p>	<p>Gourmelon (2018) – espace sécuritaire de rencontres et d'échanges, collaboration</p> <p>Meyer (2018) – espace intermédiaire intérieur/extérieur, rencontre de soi/des autres, co-construction de sens</p> <p>Bourassa-Danserau et al. (2020) – nouveaux modes de communication et de réflexion, mise en commun des expériences individuelles</p> <p>Saillant et Hénon-Lévy (2019) – rencontres, échanges, changement des représentations et de la relation aux autres, acceptation et tolérance</p> <p>Esterline (2021) – le rapport à soi influence le rapport aux autres</p> <p>Frigon et Jenny (2020) – universalité des émotions, tranformation des représentations, humanisation, inclusion sociale, tolérance</p>
<p style="text-align: center;"><u>Meilleure compréhension de soi</u></p> <p>Rubin (2005) – dialogue interne, exploration identitaire, cadre d'expérimentation</p> <p>Winnicott (1971) – exploration identitaire, cadre d'expérimentation</p> <p>Bernèche et Plante (2009) – exploration de soi, cadre d'expérimentation, symbolique et changement des représentations</p> <p>Wormser (2007) – exploration de soi, cadre d'expérimentation, symbolique et changement des représentations</p> <p>Duchastel (2012) – exploration de soi, compréhension et acceptation de soi, changement des représentations</p> <p>Jung (1963) – exploration et acceptation de soi</p> <p>Duflot (1992) – exploration identitaire, projection</p> <p>Monjardet (2017) – exploration identitaire, connaissance de soi</p> <p>Vanoye (2007) – exploration identitaire</p> <p>Tappolet (1984) – projection, construction identitaire, représentations de sens, traumas</p> <p>Tangay (1991) – dialogue réflexif, connaissance et compréhension de soi</p>	<p style="text-align: center;"><u>Reconnaissance</u></p> <p>Bourassa-Dansereau et al. (2020) – reconnaissance comme facteur de développement psychosocial, inégalités sociales, expression et visibilité, mise en commun, actions et soutien</p> <p>Bernèche et Plante (2008) – reconnaissance comme facteur de développement psychosocial, inégalités sociales, estime de soi, pouvoir d'agir</p> <p>Gourmelon (2018) – inégalités sociales, visibilité, espace intermédiaire, réappropriation de l'espace public, changement du regard extérieur et intérieur, inclusion sociale</p> <p>Armand et al. (2011) – partage et mise en commun, soutien, appartenance, confiance en soi et en les autres, intégration sociale, représentation de sens,</p>

<p>Le Malefan (2012) – exploration identitaire, identification symbolique</p> <p>Esterline (2021) – développement identitaire, discriminations, représentations de soi</p> <p>Hamel (2000) – actualisation des représentations par le symbolique</p> <p>Pluinage (2014) – actualisation des représentations par le symbolique, lien avec les processus cognitifs et émotionnels, pouvoir d’agir</p> <p>Jean (1990) – identification, actualisation des représentation par le symbolique</p> <p>Jung (1990) – individuation, acceptation de soi, déséquilibre psychique</p> <p>Jung (1987) – expression du soi, dialogue interne inconscient</p> <p>Jung (2017) – mandala comme représentation symbolique du soi, expression et compréhension de soi, unification</p> <p>Fincher (1993) – mandala comme représentation symbolique du soi, protection, unification</p> <p>Kellogg (1992) – mandala et développement psychologique de l’enfant</p>	<p>pouvoir d’agir</p> <p>Pelletier (2013) – échanges, visibilité, compréhension commune, humanisation, intégration sociale</p> <p>Meyer (2018) – transformation des vulnérabilités en forces, soutien</p>
<p style="text-align: center;"><u>Empowerment individuel</u></p> <p>Hamel (1997) – prise de conscience, de responsabilité et de pouvoir d’agir, valorisation</p> <p>Pelletier (2013) – prise de conscience, de responsabilité et de pouvoir d’agir, autonomie, engagement</p> <p>Tappolet (1984) – sentiment de contrôle, reprise de pouvoir et de confiance en soi</p> <p>Winnicott (1971) – sentiment de puissance, reprise de pouvoir et de confiance en soi, déploiement de l’énergie</p> <p>Monjardet (2017) – confiance en soi, déploiement de l’énergie</p> <p>Tangay (1991) – dynamise, implantation de l’énergie transformatrice</p> <p>Duchastel (2012) – prise de conscience, implantation de l’énergie transformatrice</p> <p>Jung (1952) – blocages psychologiques et de</p>	<p style="text-align: center;"><u>Portée sociale</u></p> <p>Bourassa-Dansereau et al. (2020) – injustices sociales, expression et visibilité, développement du regard critique, mise en commun des expériences individuelles et des ressources, processus de réflexion individuel et collectif, actions collectives, empowerment collectif et communautaire, changement</p> <p>Pelletier (2013) – empowerment communautaire, actions collectives, changement, pouvoir et capacité d’agir, autonomisation et autogestion, engagement social du milieu communautaire,</p>

<p>l'énergie d'action</p> <p>Jung (1963) – tension du conflit utilisée pour redirection de l'énergie vers changement</p> <p>Jung (1987) – passage symbolique de l'état passif à actif</p> <p>Bernèche et Plante (2009) – dynamise, pouvoir d'agir, actions concrètes</p> <p>Pluvinage (2014) – pouvoir d'agir, actions</p>	<p>ressources</p> <p>Frigon et Jenny (2020) – changement des représentations, de l'appréhension du monde, de la manière d'être et d'agir, déconstruction et critiques des systèmes et institutions sociétaux et politiques, reprise physique et symbolique de l'espace public comme engagement social et action politique, remise en question de la portée de l'intervention</p> <p>Saillant et Hénon-Lévy (2019) – implication de la communauté, échanges constructifs, changement des représentations</p>
--	---

3.4.2 Analyse des données

Selon Creswell (2018), l'analyse des données lors d'une recherche qualitative consiste « à fractionner et à démanteler les données, pour ensuite les remettre ensemble » (p. 195, traduction libre). Dans cette méthode qu'est l'analyse documentaire, la saisie des données fait déjà partie de l'analyse puisque cela demande un engagement personnel de la part de la chercheuse, qui doit faire un choix dans la sélection des informations.

« L'approche compréhensive comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d'un effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux sont porteurs. Cet effort conduit, par synthèses progressives, à formuler une synthèse finale, plausible socialement, qui donne une interprétation « en compréhension » de l'ensemble étudié. » (Mucchielli, 2009, p. 24).

L'analyse de ces données, soit la réflexion personnelle concernant les informations, se fait plus ou moins en même temps que la recension de celles-ci puisque le simple fait de les retranscrire invite à l'interprétation et au questionnement. Si l'on devait cependant donner un ordre d'action, nous nous appuyerions sur le modèle de traitement de données de Creswell (2018) en suivant ces étapes : 1) lecture des textes ; 2) sélection des données ; 3) organisation par codification des données ; 4) utilisation du code pour faire ressortir les thèmes principaux et placer les données respectivement dedans ; 5) explications, développement et mise en lien des informations ; 6) interprétation de ces informations.

3.5 Fiabilité des résultats

Selon Marshall & Rossman, (2016), la fiabilité d'une recherche qualitative se réfère à la qualité et à la justesse de l'instrument de mesure et par extension des résultats obtenus. Pour s'assurer de plus de fiabilité dans les résultats et de la légitimité générale de la recherche, nous avons employé plusieurs méthodes (Marshall & Rossman, 2016), telles que la mise en place de critères de sélection de sources et de données (tel que vu précédemment), l'engagement d'un processus de réflexion critique, la recherche de documentation allant à l'encontre du présupposé des effets bénéfiques de l'utilisation de l'art, et la consultation de professeurs et de la directrice de mémoire.

Dans cette optique, nous viendrons également définir dans la partie qui suit, les limites et les considérations éthiques de la méthodologie.

3.6 Limites et considérations éthiques

Premièrement, il semble pertinent de noter que la sélection des textes pour cette recherche documentaire est limitée puisqu'il serait très difficile de recenser et d'analyser l'entièreté de la littérature sur le sujet. Elle permet tout de même d'aller chercher de nombreuses sources d'informations, issues de multiples domaines. Cependant, comme nous l'avons mentionné dès le chapitre du cadre conceptuel et théorique, la littérature utilisée n'est pas toujours d'emblée adressée aux enfants. Nous avons donc essayé d'adapter certaines idées et concepts en les croisant avec des recherches spécifiques aux enfants mais nous devons de noter cette limite, d'autant plus dans l'esprit critique de ce travail. En effet, de part leur âge et leur condition sociale, les enfants cibles de cette recherche sont souvent négligés ou minimisés, ce qui pourrait également expliquer le manque de ressource à notre connaissance mais aussi les propres biais de privilèges de la chercheuse.

Ensuite, lorsque nous parlons plus haut de l'implication de l'intuition et du jugement de la chercheuse, nous nous apercevons que ce sont des caractéristiques incontournables d'une recherche (Marshall et Rossman, 2016). Cela rejoint notre épistémologie constructiviste, dans laquelle nous partons donc du postulat que chaque personne, dont la chercheuse, est créatrice de sa réalité. Ce travail, sa création, est donc un reflet de sa manière d'être et de penser. Il sera inévitablement inspiré du vécu de la chercheuse, englobant ses expériences passées, ses connaissances et ses processus psychologiques (Marshall et Rossman, 2016). Notons aussi l'attachement personnel de la chercheuse à la pratique et la volonté assumée de la promouvoir. Ces biais issus de la subjectivité inéluctable de l'être humain vont potentiellement influencer la recherche entière, du choix de la problématique, en passant par le cadre théorique, la méthodologie utilisée, entre autres la sélection des données, les façons de les traiter, de les analyser et d'en rendre compte à l'écrit. De plus, ce mémoire se base sur une volonté de confirmer une hypothèse et d'en explorer ses différents aspects.

Il est toutefois très important pour la chercheuse de reconnaître et de nommer ces biais, ainsi que de faire preuve de pratique réflexive et introspective. De plus, la méthode d'analyse documentaire

permet une sorte d'alternance entre subjectivité et « objectivité » car elle ne nous implique pas directement au contact de l'environnement dans une recherche de terrain.

CHAPITRE 4

ANALYSE DES DONNÉES

Nous venons donc de voir dans le chapitre précédent la manière dont nous avons collecté nos données à partir de nombreuses recherches. Au-delà de l'exposition et de la synthèse des informations recueillies, nous les analyserons et les mettrons en lien, entre elles et avec notre sujet. Pour rappeler notre problématique, nous cherchons à comprendre la manière dont les processus de création artistique peuvent influencer les interactions en contexte d'intervention psychosociale communautaire avec des enfants. Nous partons de l'hypothèse que ce type de pratique améliore la communication des enfants, à la fois avec eux-mêmes, à la fois avec les autres. C'est d'ailleurs pourquoi, comme exposé lors de la présentation de la problématique ainsi que de la méthodologie, nous avons décidé de séparer l'organisation de ce chapitre en deux grands axes qui sont la communication intrapersonnelle et la communication interpersonnelle.

4.1 Communication intrapersonnelle

Selon notre hypothèse de départ, il semblerait que l'art influence la communication intrapersonnelle des enfants, plus précisément dans la manière dont ils engagent un dialogue introspectif. Nous verrons tout d'abord comment l'art se place en langage du monde intérieur pour permettre une expression de soi profonde et authentique. Puis, nous regarderons comment cette exploration intrapsychique influence la construction des représentations et de l'identité pour une meilleure compréhension, gestion et appréciation de soi. Et enfin, nous aborderons la notion d'empowerment individuel permise par l'introspection et l'approche en général.

4.1.1 Langage du monde intérieur

Rappelons-nous que nous attribuons à l'activité de création artistique une fonction de langage du monde intérieur (Jung, 1987 ; Duchastel, 2012). Permettant l'expression des contenus conscients et inconscients, ainsi que l'engagement d'interactions introspectives avec ces derniers. Nous explorerons respectivement ces deux aspects de la psyché au travers de l'influence des processus de création auprès d'enfants. Nous ajouterons également le monde des sensations, à mi-chemin entre physique et psychologique, permettant de rendre compte du caractère multidimensionnel des expériences émotionnelles.

4.1.1.1 Expression des émotions et situations problématiques

Comme nous le comprenons au travers de l'interactionnisme symbolique, le langage est plus qu'un simple moyen d'expression mais il permettrait véritablement l'émanation de la conscience (Schérer, 1971). Le langage écrit ou parlé repose sur des symboles bien définis et partagés, ce qui permet à l'individu de créer sa pensée, de la partager clairement avec les autres puis de la réactualiser à travers un processus interactionnel et situationnel. Pourtant, il arrive parfois que des sensations ou émotions soient éprouvées sans y trouver les mots à mettre dessus ou en ayant l'impression que les mots ne suffisent pas à relater l'expérience intérieure vécue. Une situation frustrante puisque tant que cette expérience n'est pas exprimée, en résulte une incapacité à se faire une représentation de sens cohérente, et donc s'il n'est pas possible de comprendre ce ressenti, il ne sera possible de l'appréhender ni de réagir de façon saine (Caillé et Prades, 2015). Alors l'art, moins restrictif, puisqu'il ne possède pas de codes spécifiques et aussi rigides que les mots, pourrait offrir la possibilité de devenir le langage de ces sensations et émotions, et ainsi ouvrir le champ de la conscience (Jung, 1987 ; Duchastel, 2012).

Selon Bernèche et Plante (2009), les œuvres d'art portent en elles la somme de toutes les expériences passées de leur créatrice, dans le sens où elles sont le reflet du caractère unique et original de chaque personne, prenant en compte leurs processus cognitifs et émotionnels que nous avons définis plus haut. C'est ainsi que « le langage métaphorique se met au service de l'expression de la subjectivité des émotions » (Bernèche et Plante, 2009, p.23). L'œuvre en elle-même, tout comme le processus de création, deviennent alors la métaphore de sensations, de sentiments ou de conditions vécues. De plus, Malchiodi et Cranshaw (2014) rappellent que la communication non verbale est relativement importante chez les enfants puisqu'ils ne détiennent pas toujours le vocabulaire pour exprimer leurs émotions. Ainsi, les autrices affirment que cette expression de soi non-verbale, serait permise par l'activité de création artistique. Boudrias (2021), précise à ce propos, qu'il s'agit d'une approche d'intervention peu confrontante qui autorise la personne à plonger dans son monde intérieur en gardant une « distance de sécurité » protégeant (en partie) de l'anxiété et de l'ego, réduisant ainsi la mise en place de mécanismes de résistance et de défense tels que l'évitement ou le déni par exemple. Elle permet de rendre les situations ou émotions menaçantes plus concrètes tout en les explorant dans un contexte sécuritaire (Boudrias, 2021).

Il est donc ensuite possible d'interagir avec son œuvre afin de rendre compte de sa capacité à révéler les préoccupations d'un individu : « L'art-thérapie permet de rendre visibles les mouvements de la psyché et fournit ainsi l'occasion d'entrer en dialogue avec ses images intimes et de mieux comprendre ce qui se passe au plus profond de soi. » (Duchastel, 2012, p.45). Ce dialogue est lui-même une activité de création (de sens) qui utilise le langage des mots, plus connu de la conscience, ramenant à la surface la signification des images et symboles présents dans l'image (Hamel, 1997). Il va aider à poser des mots sur les ressentis et à en dégager le message existentiel en lien avec nos besoins (Hamel, 1997). Les émotions étant parfois trop abstraites et intangibles, la création artistique va les ancrer dans la réalité matérielle tout en respectant leurs caractères complexes et multisensoriels, elle va ainsi donner un support d'approfondissement et de réflexion (Duchastel, 2012).

Rubin (2005), spécialisée dans l'intervention auprès d'enfants, explique en s'appuyant sur des exemples concrets, la manière dont l'art aide à nommer et clarifier l'expérience vécue. Elle

revient sur l'idée de distance permise par le caractère ludique de ce type d'intervention et le fait que l'œuvre reflète certes une partie de soi mais elle reste un objet extérieur. Elle ajoute que les activités de création peuvent même créer un certain enthousiasme chez les enfants (pas forcément tout de suite pour certains, notamment les enfants traumatisés), facilitant la confrontation avec les problématiques douloureuses. L'autrice remarque aussi que lors des activités de création, il est fréquent et spontané chez les enfants de mêler art et drama, c'est-à-dire de donner vie à leur création et d'interagir avec elle en jouant des scènes. Jouer voire amplifier une émotion permet parfois simplement de se permettre de la vivre pleinement et de s'en libérer. Il s'agit de dramatiser pour dédramatiser, se réappropriier l'expérience négative comme un jeu, agréable et drôle, réduisant son impact apeurant (Rubin, 2005). Il est alors plus facile de l'affronter et de la questionner afin d'en comprendre ou d'en redéfinir le sens.

4.1.1.2 Expression de l'inconscient

Nous comprenons donc que l'art se pose comme un moyen efficace d'expression de soi. Puis, par un processus de projection (œuvre comme miroir de soi-même), un dialogue introspectif se met en place et permet une meilleure compréhension de l'origine de ses émotions (Hamel, 2000). Si la provenance de ces dernières est parfois claire et renvoie à une situation précise et consciente, il arrive aussi qu'elle soit inconsciente et de ce fait, un peu plus difficile à appréhender.

« Les œuvres d'art sont un moyen d'exprimer des pensées et des sentiments mélangés et mal compris pour les ramener à la clarté et à l'ordre. Le processus de la psychothérapie artistique repose sur la reconnaissance du fait que nos pensées et nos sentiments les plus fondamentaux issus de l'inconscient atteignent l'expression en images plutôt qu'en mots. » (Naumburg, 1958, p.511).

En regardant de plus près dans l'Histoire, on s'aperçoit rapidement que cette théorie n'est pas nouvelle. Effectivement, dans beaucoup de cultures, croyances, mouvements philosophiques et artistiques, l'art est de provenance divine ou inconsciente et détient de nombreuses vertus

d'expression et de compréhension de soi plus authentique. Dans le courant surréaliste par exemple – fortement inspiré par le développement contemporain de la psychanalyse, Breton (1924) explique que les artistes utilisent plusieurs techniques, dont l'activité artistique, pour se détacher du contrôle de la raison et atteindre un état de conscience modifiée, à « l'état pur et originel ». Duchastel (2012), à propos de l'art-thérapie, reprendra cette idée indiquant que les temps de création permettent de libérer la conscience de ses obligations quotidiennes et pressions sociales, la laissant ainsi simplement profiter d'exister dans le moment présent. L'autrice précise qu'une fois l'esprit libre, il est disposé à être « visité » par une partie sensible et profonde de nous-mêmes. Cette expérience presque phénoménologique, permet la réception d'images et de pensées spontanées pouvant prendre un nombre infini de formes, laissant s'exprimer notre inconscient.

L'inconscient, selon Jung (1952) est un lieu de la psyché différent de la conscience, il est difficile d'y avoir accès car il ne détient pas les mêmes formes de langage verbal que nous utilisons la majorité du temps mais s'exprime plutôt par un langage analogique et symbolique. Il renferme notamment ce qu'il appelle l'ombre, cette partie qui provoque souvent de la résistance car mystérieuse et sombre, elle est le pendant négatif de la personnalité, renfermant les défauts, pulsions, désirs et idées noires (Jung, 1952 ; Montbourquette, 1997). Elle est le siège de tout ce qui n'est pas socialement acceptable, c'est pourquoi elle provoque souvent un sentiment de peur et de honte (Montbourquette, 1997). Toutefois, il est important de lui laisser une place pour s'exprimer car elle fait partie de la personnalité et peut révéler les besoins profonds et fondamentaux de l'individu (Montbourquette, 1997). De plus, elle n'est pas que négative puisqu'elle renferme des qualités enfantines et primitives donnant accès à la créativité et la spontanéité, des ressources capables de déployer le pouvoir de l'imaginaire que nous développerons plus en détail dans la section suivante (Jung, 1987).

L'activité de création vient alors se poser en langage de l'inconscient. En effet, alors que certaines images sont créées en contrôle par la conscience, d'autres sont spontanées, instinctives et proviennent de l'inconscient (Duchastel, 2012). Il est alors possible d'observer une phase de résistance quand l'enfant ne se reconnaît pas dans son œuvre. Hamel (1997) nomme cela l'aliénation, lorsqu'il est trop douloureux pour la personne de s'avouer que des symboles lui

appartiennent, elle préfère les mettre à l'écart afin de se protéger. Pourtant ces images appartiennent bien à sa créatrice mais sont issues d'une partie d'elle jusque-là inconnue. L'intervention mobilisant les processus de création artistique offre dans ce cas, une approche bienveillante et une ouverture à l'ambiguïté nécessaire, car son expression symbolique n'est pas toujours limpide et sans confrontation (Montbourquette, 1997 ; Duchastel, 2012). Ce processus peut être long et déstabilisant, mais il peut réellement guider vers une meilleure connaissance et acceptation de soi (Jung, 1963 ; 1990). Avec des exercices d'identification et de dialogue, il est donc possible de ramener à la conscience ces refoulés inconscients et ainsi s'avouer certains désirs et besoins trop longtemps oubliés (Hamel, 1997).

4.1.1.3 Le monde des sensations ou l'expérience multisensorielle

Après avoir abordé les dimensions conscientes et inconscientes des processus de création, nous explorons dans cette section l'aspect des sensations et la relation au corps. Effectivement, les émotions sont des expériences complexes qui s'expriment également par la voie des sensations physiques. Ces sentiments sont d'ailleurs parfois tellement refoulés qu'ils n'en restent présents à la conscience plus que les symptômes physiques (Hamel, 2007). Il peut alors être intéressant dans certains cas de partir de ces sensations corporelles et de les questionner jusqu'à en trouver le sens. Une fois de plus, le langage le plus adapté pour engager le dialogue est celui de l'imaginaire (Hamel, 2007). On utilise l'art comme moyen de communication avec le soma afin qu'il nous transmette la cause du symptôme et ainsi pouvoir aller travailler à apaiser les douleurs dans ses différentes formes (Hamel, 2007).

Rubin (2001) indique qu'« À travers nos sens, nous prenons conscience, nous percevons, nous gagnons en lucidité sur la nature du monde et sur la place que nous y occupons. » (p147, traduction libre). On comprend alors que l'activité de création est d'autant plus pertinente dans le sens où elle offre une expérience multisensorielle pouvant mieux relater que les mots les situations vécues par les enfants, stimulant l'interdépendance entre le corps et l'esprit.

L'existence humaine est par nature, à la fois physique et psychique, il est donc important de s'assurer de leur connexion car si un symptôme peut trouver son origine dans le psychique, de la même manière, une émotion ne peut rester au stade mental mais devra être vécue par le corps pour être libérée (Duchastel, 2012).

L'interaction multidimensionnelle avec l'image stimule le cognitif afin d'aider à engager une réflexion introspective et/ou de résolution de problème (Caillé et Prade, 2015). Les auteurs affirment qu'« il ne peut y avoir d'efficacité symbolique qu'au terme d'une certaine congruence obtenue entre sensations [...], sentiments [...] et représentations [...]. » (Caillé et Prades, 2015, p.307). Les images de l'œuvre sont associées à des symboles et des concepts qui aident autant à verbaliser le ressenti qu'à faire des liens affectifs et moraux. La signification des symboles n'est pas forcément toujours claire, ou du moins peut ne pas se révéler dans sa totalité, toutefois, combiné à l'aspect sensoriel, on en pousse l'exploration et il est possible de se laisser surprendre aux associations d'idées spontanées ou aux souvenirs résurgents (Duchastel, 2012). Boudrias (2021) explique également que la mobilisation du corps dans l'action réveille les mémoires émotionnelles inconscientes qui s'y étaient logées. Cela peut ramener à la conscience des souvenirs oubliés en lien avec le ressenti actuel, donnant des pistes d'éclaircissement sur sa provenance.

On comprend donc qu'à travers l'image, se révèlent les fonctions et les causes de certains symptômes et sensations physiques. Ces derniers ne sont alors plus subis mais perçus comme l'expression d'une partie de soi (Boudrias, 2021). Ils deviennent ainsi de véritables alliés qui guident vers l'origine du problème pour aider à guérir (Duchastel, 2012). Une fois l'équilibre psychique retrouvé, souvent les douleurs s'apaisent car elles n'étaient qu'une indication pour avertir du déséquilibre interne (Hamel, 2007).

Malchiodi et Crenshaw (2014) font également le parallèle avec le développement neurologique (cognitif et affectif) de l'enfant, s'effectuant notamment à travers des expériences sensorielles et kinesthésiques, permettant une meilleure auto-régulation de ses pensées et de ses émotions. Les expériences sensorielles artistiques sont d'ailleurs utilisées depuis très longtemps et dans de nombreuses cultures comme des rituels de guérison physiques et psychologiques. Ce que les

autrices attribuent au fait que l'activité de création impacte directement les systèmes neuronaux responsables de la réponse au stress, en ayant des effets calmants et sécurisants.

Enfin, Fréchette et Favreau (1993) résumant bien l'importance d'inclure des activités qui mettent le corps en mouvement ou du moins font prendre conscience aux enfants de leur propre corporalité :

« Cela trouve son fondement dans l'idée que le corps est le premier instrument d'appréhension du monde et de soi-même. C'est aussi par son corps que la personne développe une identité personnelle, culturelle et sociale. La connaissance de son corps et l'évolution de la représentation de soi s'insèrent dans une démarche globale de construction de la personnalité. » (p.63).

4.1.2 Vers une meilleure compréhension de soi

Nous avons vu comment l'art pouvait permettre l'expression de soi dans ses multiples formes et nous avons commencé à expliquer la manière dont un dialogue introspectif pouvait être engagé. Nous continuons dans cette lancée, indiquant que ces réflexions internes ont pour but d'arriver à se comprendre et s'accepter dans la totalité de son être. Pour cela, nous verrons comment l'activité de création permet l'exploration identitaire, la remise en question des représentations de soi et enfin l'unification des différentes facettes de sa personnalité.

4.1.2.1 Exploration identitaire

Quand Rubin (2005) explique la manière dont les enfants mettent en situation et interagissent avec leurs œuvres, elle indique qu'ils se permettent de vivre certaines émotions et facettes de

leurs personnalités qui ne sont pas socialement acceptables dans le cadre de la vie quotidienne. Auparavant, Winnicott (1971) avait déjà exprimé que le jeu comme lieu symbolique, autorise l'enfant à rester en contact avec son true-self, c'est-à-dire son soi authentique, hors du cadre social avec des règles et normes bien définies. Bernèche et Plante (2009) reprennent alors cette idée en comparant l'intervention artistique à un « laboratoire d'expérimentation », insistant sur l'importance d'un climat bienveillant et sécuritaire, où règne la tolérance et non-jugement afin que les enfants se sentent libres de laisser aller leur imaginaire.

Wormser (2007) parle à son tour d' « exploration des possibles », faire l'expérience de soi en contexte sécuritaire pour mieux s'appréhender. Il fait ainsi le lien avec l'enjeu de construction identitaire chez les enfants, dans le sens où créer et jouer des personnages aide à tester des identités multiples afin de se faire une représentation plus complète et cohérente de sa personnalité. Se rendre compte que l'on peut être plusieurs « types de personnes », ressentir plusieurs émotions à la fois, adopter plusieurs comportements, et ainsi se détacher de ce besoin constant de se catégoriser et rationaliser pour simplement s'accepter et s'aimer (Jung, 1963). À travers des processus d'identification et de différenciation, il est possible pour les enfants de mieux comprendre qui ils sont et qui ils ne sont pas, et par extension ce qu'ils veulent et ne veulent pas, soit leurs besoins, envies et limites (Dufлот, 1992 ; Monjardet, 2017).

Certains exercices sont tout particulièrement adaptés à l'exploration identitaire avec les enfants, tels que la création d'autoportraits (Vanoye 2007), de personnages 3D ou de contes (Monjardet, 2017 ; Tappolet, 1984). Il s'agit en effet, d'objets transitionnels d'identification à travers la projection (Tappolet, 1984). La fabrication intentionnelle d'une œuvre qui représente l'enfant et son récit de vie peut être perçue comme une métaphore de construction ou de reconstruction de son identité et de son histoire. L'objet pourra alors devenir une expansion de soi et projettera l'Autre en soi, c'est-à-dire les facettes identitaires encore non explorées ou refoulées, comme par exemple l'ombre que nous avons vue plus haut (Dufлот, 1992).

Toutefois, notons que toutes œuvres représentent un aspect de sa créatrice et qu'il sera donc possible de s'y projeter (Duchastel, 2012). « Nous touchons ici à une dynamique profonde de l'imagination créatrice : en créant ses objets, l'imagination crée le sujet. » (Tanguay, 1991, p.38).

L'auteur explique ici que même si l'œuvre est créée avec une intention consciente, les mains vont parfois guider vers une autre image. Le résultat final peut surprendre, chambouler mais de ce fait, inviter à la réflexion et changer le regard que l'enfant porte sur lui-même. Se questionner sur ce qui dérange, ce qui plait, ce qu'il faudrait modifier, et ainsi faire des liens avec son image de soi, les pressions infliger à soi-même, les stéréotypes intégrés mais aussi se rappeler les caractéristiques appréciables.

L'œuvre peut donc être un objet d'identification symbolique, une manière de jouer avec son identité sans avoir peur de la perdre (Le Malefan, 2012). Une extension de soi lorsque l'enfant décide de jouer avec, elle devient presque sujet, mais redevient objet inanimé lorsque posée devant soi. Pour d'autres, elle deviendra même un véritable double, doté des capacités interactionnelles que l'enfant ne pense pas avoir (Le Malefan, 2012). Si ce double joue le rôle d'un accompagnateur rassurant et aide à prendre le relais quand l'enfant ne se sent pas en confiance de ses compétences, il peut également créer une dépendance et une dévalorisation de soi en se disant qu'il n'est rien sans sa création (Le Malefan, 2012). La séparation devient alors une étape difficile mais importante dans la quête de l'autonomie.

Dans le cas du cadre communautaire, Gourmelon (2018) nomme le fait que les intervenantes peuvent être amenées à rencontrer des enfants traumatisés, qui sont souvent coupés de leurs ressentis, de leurs besoins et de leur imaginaire. On remarque qu'ils ont appris à s'oublier, à s'effacer comme mécanisme de défense (Monjardet, 2017). L'activité de création entraîne alors une reconnexion avec son identité, elle laisse une place pour exister et s'écouter. C'est ce que développe Monjardet (2017) grâce à la fabrication de marionnettes, qui peut faire ressurgir l'image inconsciente de soi qui découle des traumatismes passés, notamment l'image du corps s'il a été maltraité. L'autrice explique que cette pratique peut aider à unifier, réparer et apaiser les enfants en difficultés psychologiques et corporelles. Le fait de prendre le temps de créer un objet qui leur ressemble, d'en prendre soin et lui faire (re)prendre vie, est une belle analogie de l'enclenchement d'un processus de communication interne et de guérison.

Ensuite, dans le cas d'enfants appartenant à la communauté LGBTQ+, il se trouve que la société n'est pas encore vraiment tolérante aux diverses identités de genre et orientations sexuelles

(Poirier et Rosenblum, 2019 ; Esterline, 2021). Ils n'ont donc que très peu voire pas du tout de moments d'expérimentation et d'expression de leurs identités (Esterline, 2021). Cela peut être la cause de grands maux psychologiques et physiques, tels que la dépression, l'isolement, les troubles alimentaires, la dysphorie, des comportements auto-agressifs et suicidaires (Poirier et Rosenblum, 2019). Selon Esterline (2021), l'expression identitaire à travers l'art pourrait être un moyen d'améliorer la qualité de vie de ces enfants, en ouvrant un espace physique et symbolique d'exploration de soi, dans lequel ils peuvent être reconnus pour ce qu'ils sont sans pressions. La pratique des activités de création artistique peut également réduire les modes de pensées négatives, car en adoptant une position de non-jugement dans leurs interactions face à leurs œuvres (produits de soi), cela entraîne à un mode de pensée plus tolérant et ouvert pouvant s'appliquer à la représentation de soi (Esterline, 2021).

4.1.2.2 Le pouvoir de l'imaginaire sur les représentations

Pour Hamel (2000), les représentations de sens se conçoivent et s'expriment principalement en images et en analogies. Celles-ci sont forgées et s'ancrent au fur et à mesure des expériences passées, et viennent influencer la manière d'agir des individus. Alors, si les personnes désirent changer leur comportement, il leur faut commencer par changer leur perception de leur monde intérieur, et pour cela il est nécessaire de communiquer avec lui dans son langage : celui des images. Pluvinage (2014), confirme cette idée que les enfants sont plus facilement touchés par les symboles que par les mots, dans le sens où ils entrent en lien direct avec les processus émotionnels et cognitifs, au niveau conscient, inconscient et corporel, implantant un changement des représentations plus rapide et efficace.

Bernèche et Plante (2009) approfondissent ces propos, en expliquant plus précisément la manière dont les processus de création artistique se révèlent particulièrement pertinents pour arriver à des représentations plus saines. Selon les auteurs, ils aident à une transformation des modes traditionnels d'expression, qui permet de structurer de nouvelles associations et de créer une

nouvelle manière de penser. Comme nous avons vu dans le chapitre du cadre conceptuel, les auteurs Bernèche et Plante (2009) expliquent que les représentations, notamment chez les enfants, se forment grâce aux interactions entre les différentes sources d'acquisitions des connaissances (sensations, perceptions, images mentales et concepts déjà ancrés) et des différents moyens d'expression (digitaux ou analogiques). Ainsi, en leur permettant d'expérimenter et de mettre en relation à travers l'art, d'autres modes d'acquisition des connaissances et d'expressions que ceux utilisés quotidiennement et habituellement valorisés par la société (rationalisation, pensée logique, langage digital), il leur sera possible d'engager une réactualisation de sens sur leurs représentations d'eux-mêmes et du monde qui les entoure.

Hamel (2000) nomme ce processus l'effet de recadrage, soit l'exploration d'une situation et de soi-même sous de nouveaux angles, moins rationnels, plus instinctifs, qui amènent à de nouvelles interprétations. Une véritable confrontation cognitive s'effectue, l'imaginaire est confronté à lui-même, il peut ainsi remettre en question ses introjections et modes de pensée. Un processus de transformation de la psyché par l'imaginaire, en lien direct avec les buts de l'intervention psychosociale puisqu'il stimule la réflexion critique et permet d'intégrer des outils de résolution de problème dans une optique d'autonomie et de reprise de confiance et de pouvoir d'agir (Hamel, 2000).

Pour exposer comment fonctionne ce processus, nous reprendrons ici le terme d'efficacité symbolique, employé en premier lieu par Lévy-Strauss (1949). Après avoir observé une communauté autochtone d'Amérique du Sud, il compare shaman et psychanalyste, qui tous deux à leur façon, utilisent la création de symboles et de mythes collectifs et individuels pour permettre aux personnes de s'y identifier et de se réapproprier leurs histoires dans une optique de guérison. La création de contes par exemple, ouvrent sur le monde de l'imaginaire en remettant en question et en élargissant les représentations de sens et de la réalité telle que nous la connaissons (Tappolet, 1984). Même lorsque l'on emprunte un récit déjà écrit, ses symboles vont pouvoir être réadaptés ; les enfants prendront naturellement les éléments qui leur sont significatifs et se les approprieront en changeant certains aspects pour les faire correspondre à leur histoire individuelle ou leurs besoins (Tappolet, 1984 ; Jean, 1990). Ils peuvent également enseigner des leçons de vie, transmettre des valeurs et engager le dialogue sur certains

questionnements. Faisant souvent appel à des symboles universels ou culturels forts, chargés en énergies spécifiques et intentionnelles, ils sont utilisés pour traiter des problématiques quotidiennes et existentielles (Jean, 1990). En effet, ces symboles touchent à un niveau profond l'individu, ils sont porteurs « d'initiation » à la vie et à la mort, dans le sens non pas forcément littéral mais plutôt parce qu'ils représentent différentes étapes, transitions, pertes et renaissances de la vie Humaine (Jean, 1990). À portée formatrice, ils donnent des pistes d'explications et de préparation, mais ils peuvent aussi porter en eux un pouvoir bien plus grand.

Lors de mises en scène de son œuvre, l'enfant pourra rejouer des scènes traumatisantes, qu'elles soient des souvenirs conscients ou refoulés (Tappolet, 1984). Le contexte sécuritaire de thérapie et le caractère ludique de l'activité semblent accorder la distance nécessaire pour aborder des ressentis et problématiques trop douloureuses. Le jeu permet d'en changer l'issue, ou simplement de regarder cet événement sous un autre angle afin d'en modifier le sens qui lui est donné (Tappolet, 1984). Paul-Cavallier (2011) parle alors de « décontamination des pensées négatives [...] avant de les remplacer par des expériences réparatrices » (p.1). Une possibilité de réparation est alors possible dans la représentation, mais le processus s'engage déjà avant, dans la création de l'objet, selon l'attention et l'intention mise à sa fabrication.

L'activité peut aussi servir d'exorcisme des peurs en les matérialisant, car lorsque ramenées dans le monde matériel et concret, ces peurs deviennent moins menaçantes (Tappolet, 1984 ; Monjardet, 2017). Puis, par l'histoire et le jeu qui leur sont associées, s'offre une infinité de manières de reprendre le contrôle par l'imaginaire, telles que détruire la personnification de ses peurs, l'enfermer, la mettre à son service, engager un dialogue avec elle pour la comprendre ou encore de la modifier pour la rendre rigolote ou gentille (Duchastel, 2012). L'activité de création offre ainsi une liberté et un pouvoir d'action sur le moment présent (Pluvinage, 2014). Il faut cependant toujours garder une attention à la pertinence de l'exercice qui peut ne pas convenir à tout le monde, ou encore la prise en compte du contexte extérieur, pour éviter une retraumatisation (Monjardet, 2017).

4.1.2.3 Acceptation de soi

Nous pouvons maintenant mieux comprendre comment les interactions internes avec et par l'art permettent d'aider à une construction identitaire saine et à la réactualisation de ses représentations de soi, de son histoire et de son environnement. La visée de ces processus est essentiellement l'acceptation de soi et le sentiment d'harmonie et de bien-être.

Jung (1963 ; 1990) développe cette explication grâce à son concept du Soi. Comme nous l'avons vu précédemment, il s'agit de l'entièreté de l'être. Un lieu interne à la psyché, symbolique et dynamique, qui englobe l'inconscient et le conscient tout en rendant compte de leur relation en perpétuel mouvement. Inspiré des traditions orientales, il représente le centre intégrateur, l'énergie vitale qui nous anime. On lui accorde souvent un caractère sacré par sa fonction transcendante, c'est-à-dire un sentiment unificateur de connexion avec « le plus grand que soi », souvent impossible à exprimer en mots (Fordham, 1985). Aller à sa rencontre, c'est donc réveiller cette énergie transcendante et bienveillante qu'il renferme. Il s'agit d'un concept allégorique qui permet de concevoir l'idée d'une unification harmonieuse de toutes les facettes d'une personne, même les plus désagréables ou refoulées, c'est ce que Jung (1963 ; 1990) appelle l'individuation. Cela correspond au processus de croissance personnelle d'un individu, bien plus qu'un objectif précis et défini, puisque la psyché est dynamique, ce processus se représente plutôt sous forme cyclique, un travail de tous les jours, un mode de vie (Jung, 1963 ; 1990).

Un concept fortement en lien avec l'approche psychosociale puisque celui-ci vise une acceptation de soi authentique et complète ainsi que le développement des processus d'introspection critique afin d'atteindre une meilleure estime de soi et une plus grande autonomie. Aller à la rencontre du Soi et en révéler ses propriétés thérapeutiques n'est cependant pas tâche facile. La remise en question de l'aspect conscient est souvent déstabilisante, et la visite des parties inconscientes peut être très laborieuse et confrontante (Duchastel, 2012). Détenant sa propre structure et ses propres lois, Jung (1987 ; 1990) s'est efforcé de comprendre (en partie) le fonctionnement du Soi. Selon lui, une partie de son énergie guérisseuse serait transmise à travers

les sensations et le ressenti, qui seraient eux-mêmes une grande source de stimulation de l'imaginaire. Révéler cet imaginaire par des activités de création serait donc un moyen d'exprimer la voix du Soi dans toute sa complexité et son caractère dynamique (Duchastel, 2012). En effet, le Soi ne tient pas compte de la morale, des notions de bien et de mal, et renferme des tensions énergétiques qui peuvent venir déranger l'équilibre conscient et formaté aux normes sociales (Jung, 1990).

L'art laisse alors la place aux contradictions et conflits internes d'exister dans un même espace, il offre la possibilité de réconcilier certains paradoxes comme le verbal et le non-verbal, le réel et l'imaginaire ou encore la rationalisation et le ressenti, laissant la place à un sentiment d'harmonie (Bernèche et Plante, 2009 ; Duchastel, 2012). Trouver un endroit et des moyens adaptés pour que ces dissonances puissent être vécues permettra de les apprivoiser et de les (ré)intégrer dans le but d'un Soi unifié (Duchastel, 2012). Réussir à s'accepter et à s'aimer même en se mettant face à ses défauts et ses désirs les plus profonds aide à entretenir un bon équilibre psychique et une estime de soi saine, loin de la honte et de la culpabilité quotidienne (Montbourquette, 1997).

Admettre qu'il existe plusieurs parties de soi en opposition et aller à leur rencontre, demande humilité, confiance et patience (Duchastel, 2012). Galyean (1986), conseille durant le processus, d'accueillir les associations d'idées et les sentiments avec bienveillance, en s'identifiant tout en gardant un certain recul. Il faut parfois également accepter de ne pas tout pouvoir comprendre, alors il suffit simplement d'accueillir ce qui vient et faire confiance aux fonctions régulatrices des images, qui dialoguent à l'interne de manière indépendante avec l'inconscient via les symboles, sans que cela remonte forcément à la conscience (Jung, 1987).

Une des activités privilégiées par Jung (2017) pour avoir accès au Soi est la création de mandala, dont il note d'ailleurs l'apparition spontanée et récurrente chez ses clients. Sa forme ronde est symboliquement chargée d'un caractère sacré et protecteur qui aide au sentiment de complétude et d'intégration (Fincher, 1993). De plus, face au stress causé par le relâchement des tensions énergétiques et des contradictions du Soi, le mandala détient de nombreuses propriétés calmantes comme la diminution de l'anxiété générale, des pensées et humeurs négatives, des états

dépressifs, des dissonances cognitives et émotionnelles, ainsi qu'une augmentation de la patience, de la concentration et de l'énergie en général (Polt, 2005 ; Curry et al., 2005 ; Green et al., 2013 ; Babouchkina et al., 2015). Kellogg (1992) ayant créé une compilation de gribouillage et dessins d'enfants, y remarque également la présence spontanée de nombreux mandalas. Selon elle, ils correspondent à une forme d'expression picturale qui traduit un ordre naturel de maturation psychologique et accompagne la prise de conscience de l'enfant vers son individualité. Elle soutient l'affirmation de Jung (2017) sur le fait que le mandala puisse être un indicatif du développement personnel. Il semblerait aussi que ce soit un dessin-symbole universel qui se retrouve dans toutes les cultures, à toutes les époques, exécuté à peu près de la même manière (Kellogg, 1992).

Cette pratique comme d'autres processus artistiques, aide à se centrer sur soi-même et à devenir plus conscient de ses pensées et de son intuition (Fincher, 1993 ; Polt, 2005). Enfin, avec une société qui surcharge les gens d'informations extérieures constantes et des problématiques individuelles et sociales lourdes, prendre un moment pour soi est primordial. L'état presque méditatif dans lequel plonge l'activité de création amène un calme et un ordre intérieur qui rassure et augmente la sensation de bien-être (Green et al., 2013).

Ainsi peut se développer la capacité à s'épanouir harmonieusement en s'acceptant dans toute son originalité (Duchastel 2012). Une approche qui semble être adaptée à une intervention avec des enfants car s'ils ne sont au début de leur quête identitaire d'individuation, ils peuvent d'ores et déjà en intégrer les processus introspectifs qui pourront les accompagner tout au long de leur vie.

4.1.3 Empowerment individuel

L'empowerment est un des objectifs principaux de l'intervention psychosociale en milieu communautaire (Bourassa-Dansereau, 2020 ; Lemay, 2007). L'empowerment ou (re)prise de

pouvoir d’agir, renvoie à « la capacité des personnes et des communautés à exercer un contrôle sur la définition et la nature des changements qui les concernent » (Rappaport, 1997, dans Le Bossé, 2003, p. 32). Cette notion se base sur le présupposé que chaque personne détient le droit de décider ce qui est le mieux pour elle, et qu’elle détient déjà les ressources intérieures afin d’effectuer les changements qui lui conviennent (Ninacs, 2003). En lien avec l’approche constructiviste, on reconnaît à l’individu son pouvoir de création de sa réalité et d’autodétermination (Lemay, 2007).

Le terme général d’empowerment fait référence à la volonté d’agir mais aussi à la possibilité d’agir, soit la prise en compte critique du contexte social et des rapports de pouvoir qu’il engendre (Le Bossé, 2003). Nous développerons cet aspect communautaire et collectif dans la section sur la communication interpersonnelle pour nous concentrer dans cette partie uniquement sur l’aspect individuel. Nous y verrons la manière dont la reprise de pouvoir et d’autonomie est possible grâce à la responsabilisation et la mise en mouvement découlant des processus de création artistique.

4.1.3.1 Responsabilisation et engagement

«L' intervention sociale [est] axée sur l'empowerment, car elle repose sur le questionnement et non sur des solutions pensées par d'autres» (Ninacs, 2003, p. 60). L’activité de création comme nous avons pu le voir, aide à développer un dialogue introspectif et critique. Ce dernier permet de se remettre en question, de prendre conscience de ses modes de pensée et comportements (Hamel, 1997). En ce sens, Pelletier (2013) rajoute que cela contribue à une plus grande prise en charge de soi. Le fait d’être maître de sa création, met l’enfant en charge, dans une position de pouvoir et de responsabilité valorisante, qu’il n’a peut-être pas l’espace pour explorer dans sa vie (Hamel, 1997 ; Pelletier, 2013).

L'attraction provoquée par une activité aussi ludique pousse à la participation et à l'implication des enfants, qui en s'engageant activement dans la création de leurs œuvres peuvent se rendre compte de la manière dont ils peuvent aussi s'engager dans la création de leurs identités et de leurs réalités (Pelletier, 2013). En créant leur propre objet, ils doivent se poser des questions sur les directions dans lesquelles ils veulent aller et prendre des décisions, ne serait-ce qu'en décidant des matériaux, de la forme, des couleurs, etc. Cela donne un sentiment de contrôle à l'enfant, une reprise de pouvoir et de confiance en sa capacité à faire des choix et poser des actions (Tappolet, 1984). Un sentiment qui s'amplifie lors du jeu de la représentation lorsque l'enfant anime sa création, il peut ressentir une sensation toute-puissance et une acquisition et/ou récupération de sa confiance en soi (Winnicott, 1971 ; Monjardet, 2017). De plus, l'enfant confronté à sa création, donc à son propre imaginaire, se voit prendre responsabilité pour sa manière d'être et d'agir.

Pelletier (2013) considère donc que l'activité de création permet un développement durable de l'empowerment et une plus grande autonomie. Un moyen accessible d'intégrer ces processus pour les réutiliser hors du cadre de l'intervention pour soutenir la transformation des enfants au quotidien.

4.1.3.2 Déploiement de l'énergie

L'empowerment est également accrue grâce à la mise en action concrète que permet l'activité de création. Le jeu met en action, dynamise, apporte du nouveau, débloque, inspire, change (Winnicott, 1971). Il donne « une vigueur spéciale à notre décision d'être une personne, une tonicité même à notre vie physique » (Bachelard, 1983, p.9 dans Tanguay, 1991), en soulevant la psyché et en la dynamisant, cela mobilise la volonté de changement. Hamel (1997) parle d'effet de catharsis en référant à la manière dont l'activité de création canalise l'énergie émotionnelle accumulée qui, combinée à la mise en mouvement du corps, réveille la conscience et implante l'énergie nécessaire à l'action.

Lorsqu'un besoin n'est pas satisfait ou une émotion est réprimée, cela empêche une circulation saine de l'énergie interne, ce qui peut devenir dangereux pour le bien-être psychologique voire physique (Jung, 1952). Ils vont potentiellement finir par trouver d'autres moyens de s'exprimer en exerçant des pressions néfastes dans la vie quotidienne, comme des comportements agressifs ou la perpétuation de schémas relationnels disfonctionnels (Jung, 1952). En effet, il se pourrait que la personne montre une tendance à recréer le même type de situation problématique dans un effort inconscient de trouver comment la réparer, mais en vain, elle se retrouve alors enfermée dans un cercle vicieux de patterns toxiques (Zinker, 2006).

La mise en lumière de ces schémas problématiques et la responsabilisation que permet le dialogue avec son œuvre, peuvent certes créer un sentiment de malaise au premier abord, toutefois ce conflit interne n'est pourtant pas que négatif, bien au contraire. De cette tension se déploie une énergie créatrice qu'il est possible d'orienter pour aider au changement (Jung, 1963 ; Zinker, 2006). L'activité de création par l'implication corporelle et mentale qu'elle engage, permet de passer d'un état passif à actif (Jung, 1987). Cela permettra de canaliser la tension de manière intentionnelle et ainsi elle pourra devenir une force utile, un tremplin, plutôt qu'une énergie réprimée qui ne demande qu'à *act-out* (Guérette, 1982).

Le moment de création devient alors une métaphore en soi (Bernèche et Plante, 2009). Le lien entre la construction de sa réalité et la construction d'une œuvre apparaît alors clairement : l'enfant est replacé dans son rôle d'acteur-créateur de sa vie puisqu'il est invité à littéralement FAIRE quelque chose de son problème. Il reprend ainsi du pouvoir d'agir grâce à sa capacité d'action dans le moment présent (Pluvinage, 2014).

4.2 Communication interpersonnelle

Alors que nous venons d'explorer la manière dont la communication intrapersonnelle est influencée par les processus de création artistique ainsi que son impact sur l'intervention et sur les enfants, nous nous concentrons maintenant sur la communication interpersonnelle. Nous verrons tout d'abord comment l'art permet de nouveaux modes de communication, aidant à l'alliance thérapeutique et au développement des compétences interpersonnelles. Ensuite, nous nous intéresserons à la reconnaissance qui découle de la co-construction des représentations et d'un besoin profond d'appartenance. Enfin, d'un point de vue communautaire, nous verrons que le partage et la mise en commun des expériences individuelles des enfants grâce à l'art, peuvent devenir une véritable source de soutien, d'empowerment collectif et même de changement social.

4.2.1 Nouveaux modes de communication

S'il l'art est un moyen d'expression de soi original, il est aussi un moyen de communication authentique avec les autres (Bernèche et Plante, 2008). Dans cette partie, il est question d'observer la mise en place de ces nouvelles composantes interactionnelles que sont l'activité de création et l'œuvre, ainsi que leurs effets. Tout d'abord sur la relation entre l'intervenante et les enfants, ensuite plus généralement sur le développement de leurs compétences sociales.

4.2.1.1 Renforcement de l'alliance intervenante-enfant

L'intervention est avant tout une relation et son efficacité repose en grande partie sur le développement d'une alliance saine et de confiance entre les enfants et les intervenantes (Rubin,

2001 ; 2005). En ce sens, le début de l'intervention est une étape importante, elle va poser les bases de compréhensions et d'attentes communes pour s'assurer d'établir une relation authentique. Dans le cadre de l'utilisation des processus de création artistique avec les enfants, Winnicott (2015) propose un jeu collaboratif tel que le *squiggle*, comme activité d'initiation. Il s'agit de prendre une feuille et d'y gribouiller rapidement dessus avec un stylo, sans réfléchir, puis, l'autre personne indique les images qu'elle y voit et/ou le sens qu'elle y donne, ensuite on échange les rôles. Ce jeu tend à réduire la relation de pouvoir entre l'enfant et l'intervenante (Winnicott, 2015). La différence d'âge et le contexte institutionnalisé place l'intervenante en personne référente et d'autorité, toutefois, l'aspect collaboratif de l'activité permet à l'enfant de commencer à la percevoir comme une alliée. Si l'on pousse la réflexion plus loin, on s'aperçoit que ce jeu agit comme une métaphore du processus de co-construction qui a lieu durant l'intervention. L'auteur affirme que l'introduction à la dimension ludique de l'accompagnement peut faire baisser le niveau de stress de l'enfant. En effet, même s'il a eu une conversation et une négociation concernant les objectifs et le déroulement de l'intervention, cette activité lui en donne un aperçu plus concret. Si cela peut également l'inviter au lâcher-prise et à le (ré)introduire dans le monde du jeu, il faut cependant toujours faire attention au vécu et au caractère de l'enfant qui pourrait trouver certaines activités de création effrayantes car trop impulsives et spontanées (Winnicott, 2015). Bernèche et Plante (2008) reprendront l'idée d'un exercice rituel en début de séance pour ouvrir symboliquement un espace de lâcher-prise, de sincérité et de créativité, avec la possibilité pour l'intervenante d'y participer selon l'aisance et les besoins de l'enfant.

Rubin (2001 ; 2005) insiste sur la manière dont le moment de création est propice au développement de la relation. D'une part, la présence bienveillante de l'intervenante qui apporte un soutien en faisant des suggestions par exemple, sur les médiums, la technique ou encore le thème. Cela peut renforcer le lien de confiance et prouver à l'enfant que l'intervenante est là pour l'accompagner, tout en s'assurant de ne pas lui mettre de pression ou de ne pas trop l'influencer dans ses choix (Rubin, 2005). L'autrice parle ensuite du fait que l'intervenante observe et encourage l'enfant à prendre conscience de ses comportements et réactions lors de ses interactions avec son œuvre en construction, afin de se rendre compte de ses patterns et de commencer un processus de responsabilisation. Elle invite à une description du ressenti via

l'activité de création, ce qui peut être plus facile dans le sens où elle ramène d'abord à une situation précise dans le moment présent, pour plus tard aller explorer les problématiques plus lourdes associées (Rubin, 2005).

D'autre part, Rubin (2001) aborde la contribution interactionnelle de l'œuvre en elle-même et du support qu'elle apporte à la conversation. Elle permet elle aussi une distance, puisqu'en parlant de l'œuvre l'enfant n'a pas tout de suite l'impression de parler de lui, ce n'est qu'ensuite que l'intervenante l'invite à parler de ses symboles, faire une identification ou mettre en lien avec ses expériences personnelles. L'enfant peut regarder sa création pendant qu'il parle, tout comme l'intervenante, ce qui peut réduire le malaise d'un face-à-face plus formel et permettre aux personnes en interaction de concentrer leur attention sur le même objet. Ce moment de contemplation commun est également une interaction entre l'enfant et l'intervenante (Rubin, 2001). Il s'agit d'un instant intime de complicité voire de vulnérabilité, puisque l'enfant fait l'honneur de partager son œuvre, qui représente une expression de lui profonde et sincère (Duchastel, 2012). De plus, l'enfant est libre de partager ce qu'il veut de son œuvre et de lui, une approche donc peu confrontante et qui respecte son rythme.

En portant donc attention à l'activité de création tout comme à l'œuvre et aux symboles qu'elle contient, on remarque de nouvelles formes d'interactions entre les enfants et l'intervenante. Avant même la parole, il s'agit d'un partage des ressentis qui aident à la connexion des individus en présence et qui va venir renforcer la profondeur et la sincérité de la relation (Bernèche et Plante, 2008 ; Duchastel, 2012). Ensuite, elles peuvent servir de support d'exploration pour faciliter la compréhension commune des situations vécues par l'enfant et ainsi engager une conversation réflexive (Rubin, 2001 ; 2005).

4.2.1.2 Développement des compétences interpersonnelles et sociales

Rappelons que les compétences sociales reflètent la capacité à entretenir des interactions et relations saines avec son environnement et qu'elles sont directement en lien avec les compétences émotionnelles (Epinoux et Lafont, 2018). En ce sens, nous pouvons faire le lien avec ce que nous avons pu voir dans la partie sur la communication intrapersonnelle. Les processus de création artistique aident à une meilleure expression et compréhension de soi, permettant aux enfants, dans un premier temps, de nommer distinctement leurs émotions, besoins, limites et attentes, dans un deuxième temps, de développer leurs capacités d'auto-régulation, et enfin dans un troisième temps, de se responsabiliser (Rubin, 2005 ; Malchiodi et Cranshaw, 2014 ; Frenette, 2019). En ayant la capacité de réactualiser leurs représentations subjectives, leurs comportements avec les autres s'en voient modifier (Hamel, 2000). En effet, une fois ces compétences acquises, les enfants peuvent déjà améliorer leurs interactions avec leur entourage car ils sont capables de communiquer plus clairement et de manière non-violente (Frenette, 2019).

Les interactions avec l'intervenante et la relation développée au cours de l'accompagnement, invitent l'enfant à assimiler un modèle de communication clair, honnête, empathique et sécurisant (Rubin, 2005 ; Malchiodi et Cranshaw, 2014). Le fait d'apprendre à expliquer ses ressentis est une habileté transférable à ses futures interactions en dehors du contexte d'intervention. Ce dernier, comme laboratoire d'expérimentation donne à l'enfant la possibilité d'explorer en toute sécurité plusieurs dynamiques communicationnelles et de se rendre compte de celles qui lui conviennent le mieux et qui sont le plus efficaces (Bernèche et Plante, 2009 ; Wormser, 2007). Cela permet ultimement d'intégrer les compétences sociales nécessaires à la formation de relations productives, ce que Malchiodi et Cranshaw (2014) appellent des processus-ressources d'apprentissage de comportements adaptatifs.

Le Malefan (2012) recense également plusieurs exemples de cas cliniques auprès d'enfants. Premièrement, suite à fil cassé lors d'un spectacle de marionnettes, il fut possible de voir pleurer un enfant ne démontrant aucune émotion depuis des mois et d'engager une discussion réflexive

avec lui. Cela indique la puissance de la communication par le jeu, pouvant servir de passerelle vers la communication verbale. En travaillant avec la création et l'animation de marionnettes, il remarque que les enfants utilisent l'objet comme intermédiaire pour réapprivoiser le sens du toucher ou encore comme un alter ego détenant la confiance nécessaire aux interactions verbales parfois difficiles. La création va donc devenir un objet transitionnel entre les enfants et les autres, avec qui ils peuvent avoir du mal à communiquer. Elle sort l'enfant de son isolement, entraîne un mouvement, une redynamisation des processus communicationnels (Le Malefan, 2012). Pelletier (2013) viendra soutenir ces propos, elle attribuera à l'art une fonction médiatrice, clarifiant le vécu interne et facilitant sa communication avec l'extérieur.

Bernèche et Plante (2008) ont réalisé une intervention communautaire artistique de groupe en dyade parent-enfant. Ils expliquent alors comment les activités de création collaboratives ont amélioré leur communication et leur relation. Tout d'abord, la dimension ludique apporte un climat agréable, apaisant et propice à l'implication et au plaisir. Ensuite, le changement de l'environnement routinier et la prise d'un moment intentionnel et privilégié, viennent bousculer les modes d'interactions habituels, créant un déséquilibre sain qui mènera au réajustement des dynamiques communicationnelles. Enfin, la dimension symbolique qu'offre l'art, soutient une sensibilité et une empathie au vécu de l'autre, en appuyant notamment l'aspect émotionnel. Grâce à une communication que les auteurs qualifient de plus authentique, parents et enfants peuvent se redécouvrir sur un nouveau jour et redéfinir leur relation. L'expérience intersubjective et multisensorielle partagée par les personnes accompagnées permet le renforcement de l'intimité, la complicité, le rapprochement, ainsi que le développement de la capacité à résoudre des situations conflictuelles de manière plus saine.

Armand et al. (2011) ont également mis en place une intervention communautaire artistique auprès d'enfants issus de l'immigration. Grâce à la création de pièces de théâtre utilisant les langues maternelles des enfants et la découverte de leurs cultures respectives, les chercheuses remarquent une meilleure compréhension entre les enfants, entraînant une augmentation de la tolérance et une amélioration de leurs interactions. Les jeux de rôles permettent de se mettre à la place les uns des autres, ils rappellent aux enfants qu'il existe toujours une subjectivité en face de

la leur, et de ce fait développe l'empathie et la bienveillance (Wormser, 2007). Pelletier (2013) appuie ainsi l'importance du groupe dans le développement des compétences sociales :

« Le travail d'équipe semble être un élément clé dans l'acquisition de compétences. [...] Nous y avons remarqué les nombreux apprentissages techniques mais aussi sociaux en regard des exigences du travail d'équipe, du leadership, de la prise de décision, de la communication, de l'engagement, etc. L'intérêt du développement de ces habiletés est le fait qu'elles sont transférables à d'autres contextes de vie et de travail ce qui présente un avantage certain sur le plan du développement et de l'intégration sociale. » (Pelletier, 2013, p.120)

4.2.2 Co-construction des représentations

Comme nous l'avons affirmé avec notre approche interactionniste, nous reconnaissons que les représentations de sens sont issues d'un processus de co-construction prenant place au sein même des échanges avec les autres et l'environnement (Blumer, 1969 ; Marc et Picard, 2008). L'intervention psychosociale artistique s'enligne dans cette vision puisqu'elle a pour but d'accompagner les enfants d'interactions en créations et de créations en interactions, dans un voyage symbolique vers la redéfinition de significations plus saines et agréables (Klein, 2003).

Premièrement, l'intervention artistique en tant que lieu physique et symbolique, offre un espace sécuritaire dans lequel les enfants peuvent exprimer leurs émotions et leurs besoins, mais peuvent aussi se rencontrer et échanger (Gourmelon, 2018). Une ressource d'autant plus importante dans un contexte communautaire, puisque les enfants souvent issus de communautés marginalisées n'y ont pas forcément accès (Gourmelon, 2018). Meyer (2018) parle alors d'un espace intermédiaire, entre réalité et imaginaire, réconciliant monde intérieur et extérieur, et rendant compte de l'interdépendance des deux. Il le qualifie également d'intersubjectif, car il est un point de rencontre et d'échange symbolique permettant la négociation de sens.

Klein (2003) rappelle toutefois que si les interactions entre les enfants et l'intervenante sont au centre de l'accompagnement, cette dernière doit faire attention à ne pas leur voler leurs quêtes de construction de sens. Elle n'est pas là pour interpréter les œuvres des enfants, ni encore moins leurs expériences de vie. Il lui faut donc faire attention à ne pas trop influencer les enfants mais plutôt les accompagner à l'approfondissement d'un symbole, d'un ressenti ou d'une situation, alternant entre créations et interactions jusqu'à l'atteinte d'une signification ou d'une non-signification qui leur conviennent.

Avec l'intention de porter un nouveau regard sur les expériences vécues, l'art permet justement grâce à la symbolique de faire de nouvelles associations entre les idées personnelles, mais aussi avec celles des autres (Bernèche et Plante, 2009). En effet, il crée de nouveaux modes de communication et favorise ainsi la mise en commun des expériences individuelles (Bourassa-Dansereau et al., 2020). Le partage de son œuvre devant un groupe, et parfois des situations et émotions associées, peut venir toucher les spectateurs et changer leur perception des choses. Cela peut s'opposer ou compléter une expérience qu'eux-mêmes ont vécue, mais dans les deux cas il s'agit d'un apport qui va élargir la vision de la problématique et créer une nouvelle interaction (Bourassa-Dansereau et al., 2020). Le spectateur, qu'il soit participant du groupe d'intervention ou une personne extérieure, va amener son regard et le renvoyer au créateur, parfois avec des questionnements et des réflexions qui vont permettre au créateur d'approfondir son propre vécu, sa relation aux autres et plus largement au monde.

Le travail en groupe est d'ailleurs privilégié dans le contexte d'intervention communautaire avec des enfants, puisqu'à travers des exercices de créations collaboratrices ou de simples échanges interpersonnels, il renforce le développement de l'introspection, de l'esprit critique, ainsi que l'apport de soutien dans le vécu des problématiques personnelles et collectives (Bourassa-Dansereau et al., 2020). Les enfants peuvent alors se trouver des points communs, s'inspirer les uns les autres, partager leurs solutions, leurs erreurs, discuter de leurs comportements, de leurs émotions. Ces interactions ouvrent un champ de nouvelles réflexions, possibilités et perspectives d'avenir (Bourassa-Dansereau et al., 2020).

« Lors de l'intervention, les réflexions critiques qui accompagnent l'expérience artistique sont coconstruites « en cours d'action », non seulement par la personne intervenante, mais par l'ensemble des acteurs et actrices de l'intervention qui participent à la démarche artistique. Les discussions collectives s'arriment alors aux réflexions individuelles et favorisent, dans un mouvement réflexif et itératif, l'évolution de certaines compréhensions ou analyses initiales. L'acte réflexif s'inscrit donc dans une posture d'intervention psychosociale particulière face au savoir et au pouvoir : le changement s'inscrit dans l'apprentissage critique collectif construit par l'ensemble des acteurs de l'intervention à travers l'objet artistique et la démarche créative. » (Bourassa-Dansereau, 2020, p.167)

Meyer (2018) qui utilise l'expression scénique lors de ses interventions avec des enfants, image cette idée d'échange créatif et constructif en faisant le lien avec le théâtre justement. La création d'une scène de théâtre comme toute autre œuvre collaborative, demande aux enfants de développer une certaine organisation, surtout concernant la manière de se comprendre et de se mettre d'accord, soit ultimement de négocier une compréhension commune. Puis, la négociation de sens continue lors de la représentation. D'un côté la salle, lieu public où se trouve les spectateurs, à qui l'on demande respect et écoute, et qui, loin d'être passifs, vont construire leur propre signification de l'œuvre à laquelle ils sont face. De l'autre côté, la scène, lieu des acteurs, qui vivent une prise de risque d'être confrontés au regard des autres. Ils sont peut-être les détenteurs de l'intention et du sens initial mais une fois l'œuvre partagée, ils n'ont pas de contrôle sur la réception et la compréhension qu'en font les spectateurs. L'interaction entre ses deux lieux et les personnes qui les composent rapporte donc à l'idée que chaque expérience est vécue grâce à la mise en commun des subjectivités et que le sens qui en émerge est finalement intersubjectif puisqu'il est le fruit d'un processus interactionnel (Meyer, 2018).

Saillant et Hénon-Lévy (2019) se sont eux aussi intéressés aux dynamiques interactionnelles présentes lors d'interventions communautaires artistiques mettant en place la création d'œuvres participatives entre personnes de communautés, origines et cultures différentes. Notamment lors d'un atelier de danse avec des enfants, les auteurs remarquent que l'activité artistique favorise la rencontre et l'acceptation des différences, grâce à la diversité des corps, de capacités, de genre et d'ethnies. À travers le partage d'une expérience sensorielle et émotionnelle, se créer un moment

d'ouverture à l'Autre. Un univers sensible et symbolique qui facilite et augmente la qualité des interactions, pour une meilleure compréhension des autres, une plus grande tolérance et empathie (Saillant et Hénon-Lévy, 2019). Cela permet aux enfants d'avoir accès d'une manière originale et bienveillante à de multiples représentations et ainsi changer leurs regards et leurs relations avec celles-ci, voire même déconstruire des préjugés qu'ils peuvent déjà avoir internalisés.

Ce changement de représentation agit comme un cercle vertueux au sein de l'intervention, car de l'autre côté, la manière dont les enfants sont perçus, qu'il s'agisse du regard d'une personne significative ou de la société en générale, va influencer leur perception d'eux-mêmes (Bernèche et Plante, 2008). C'est pourquoi les interactions qu'ils entretiennent lors de l'intervention artistique sont importantes, si elles sont tolérantes, empathiques et bienveillantes comme nous l'avons vu précédemment, elles offrent la possibilité de réactualiser leurs identités de manière plus positive.

À l'inverse, l'image de soi influence également les interactions avec les autres. Il est donc possible, même en individuel, de travailler à sa perception identitaire pour améliorer sa communication interpersonnelle (Esterline, 2021). Il s'agit d'une manière plus douce d'appriivoiser sa relation avec les autres sans y être directement confronté. Par exemple, Esterline (2021), chercheuse participant.e non-binaire, a utilisé la pratique des collages identitaires pour se représenter lors de ses interactions selon différents contextes sociaux. Ceux-ci lui ont permis d'engager une réflexion sur les rapports qu'il entretient avec certains lieux, personnes et institutions, ainsi qu'à mieux comprendre sa relation à son corps et à son identité, et la manière dont celle-ci fluctue selon son environnement. Lui permettant ultimement une meilleure appréhension de sa place dans le monde et de la façon d'entrer en relation avec.

Cela met en avant certaines problématiques auxquelles font face les enfants issues de la diversité comme le manque de représentations populaires et de visibilité sociale, qui contribuent à perpétuer l'existence de multiples préjugés parmi la population dominante mais également au sein même des communautés concernées (Saillant et Hénon-Lévy, 2019). Ces différences perçues comme dangereuses entraînent un processus de déshumanisation, duquel résultent de la discrimination, de l'isolement social et une faible estime de soi (Gourmelon, 2018). Les

processus de créations artistiques permettent alors aux enfants de (re)découvrir et de se réapproprier leurs Humanités et identités, tout en allant à la rencontre de celles des autres (Meyer, 2018). Les œuvres mettent face à l'universalité du monde des émotions, ce qui permet la transformation des représentations déshumanisées et négatives vers de plus touchantes et attendrissantes, favorisant ainsi l'instauration de valeurs de « bon vivre ensemble » et l'inclusion sociale (Frgion et Jenny, 2020).

4.2.3 Reconnaissance

Nous venons de voir que l'enfant co-construit son image de lui et du monde à travers ses échanges avec son environnement, qu'il s'agisse de son entourage proche ou plus largement de son contexte socio-politique. Nous faisons maintenant le lien avec le concept de reconnaissance que nous avons abordé dans le chapitre du cadre conceptuel. En effet, Honneth (2004) explique que la reconnaissance de l'être, même de manière individuelle, passe forcément par ses interactions sociales. Il s'agit d'un besoin fondamental de l'être Humain que d'être reconnu, c'est-à-dire validé et respecté dans sa singularité, tout en se sentant accepté, et pris en compte au sein de multiples groupes sociaux.

La reconnaissance est facteur non négligeable pour un développement psychosocial sain et un bien-être général (Honneth, 2014 ; Bourassa-Dansereau et al., 2020). D'autant plus important à prendre en compte dans le milieu communautaire puisque les enfants accompagnés peuvent souvent manquer de ressources nécessaires à ce développement, ainsi que subir de multiples formes d'oppressions et d'inégalités sociales, entraînant l'internalisation du présupposé que leur parole n'est pas importante et ne sera pas entendue (Bernèche et Plante, 2008 ; Gourmelon, 2018). À cela s'ajoute l'adultisme qui vient entraver le sentiment de reconnaissance, lorsque les adultes autour d'eux, ayant l'autorité légale, matérielle et/ou symbolique, pensent savoir ce qui est le mieux pour eux, ne prennent pas leurs avis en considération et parfois même décident à leur place (Esterline, 2021).

Armand et al. (2011) et Gourmelon (2018) viennent nous apporter des exemples concrets d'interventions psychosociales artistiques communautaires auprès d'enfants marginalisés et/ou issus de l'immigration. Gourmelon (2018) rapporte que ces enfants manquent souvent de reconnaissance, que ce soit dans leur cercle proche ou dans la société en générale. Il rajoute que cela peut amplifier des problématiques lourdes déjà présentes telles que des dynamiques identitaires compliquées, de grandes insécurités et des difficultés à se projeter dans l'avenir. Ces enfants et adolescents peuvent alors plus facilement se retrouver aux prises avec des sentiments de honte, d'infériorité et d'impuissance, qui sont source de grande souffrance et parfois d'inadaptation sociale (Gourmelon, 2018).

L'intervention devient alors premièrement un espace sécuritaire et intermédiaire d'accueil permettant une transition plus douce, dans un pays qui demande souvent une assimilation immédiate de la culture dominante au détriment de l'effacement de celle d'origine (considérée comme inférieure) (Gourmelon, 2018). Cela s'applique pour les enfants issus de l'immigration mais dans une certaine mesure également à diverses populations marginalisées rencontrées dans le milieu communautaire, telles que les familles en situation de pauvreté, monoparentales ou encore handicapées. Ces dernières n'ayant pas le même accès aux ressources matérielles, éducationnelles, médicales et sociales, peuvent subir des problématiques similaires au niveau du manque de visibilité et de reconnaissance dans la société (Gourmelon, 2018).

Ensuite, les activités de création permettent le partage d'histoires personnelles et favorisent ainsi la rencontre des différences et l'ouverture à la diversité (Armand et al., 2011). Notamment grâce à l'expression scénique plurilingue que proposent Armand et al. (2011), soit la mise en scène de sketches ou pièces de théâtre collaboratives avec la possibilité d'utiliser la langue d'origine (tout en préparant une traduction). Lors de la création de ces scènes, les enfants peuvent partager leurs cultures et traditions à travers des anecdotes personnelles ou en passant par l'humour. Ils apprennent à se (re)connaître d'une manière ludique mais pourtant profonde, de par les expériences partagées. Les auteurs affirment que ce type d'intervention offre une prise en compte des dimensions affectives et émotionnelles de leur vécu, expliquant parfois leurs difficultés comportementales. Cela crée entre eux un lien basé sur des valeurs de tolérance et d'acceptation, ainsi cela devient un groupe de soutien et d'appartenance, puisque tous ces enfants vivent des

problématiques individuelles qu'ils peuvent mettre en commun et s'y reconnaître grâce à la similarités dans les situations ou émotions vécues (Armand et al., 2011).

Une approche plus adaptée pour faire face à l'hétérogénéité des enfants, aux parcours de vie souvent compliqués voire douloureux. Ils peuvent désormais les mettre en scène pour reprendre du contrôle sur le sens et le déroulement de l'expérience et se réapproprier leur histoire (Armand et al., 2011). Une manière innovatrice d'accompagner par le jeu et par l'art des enfants ayant des difficultés d'adaptation, de comportements ou encore des problèmes de motivation et de concentration. Les résultats semblent d'ailleurs significatifs, d'une part quant à une meilleure représentation des langues et cultures maternelles et d'accueil. Puis, d'une autre part sur le développement des compétences linguistiques, sociolinguistiques, stratégiques, et même une augmentation de la motivation et une réduction du stress ainsi que le développement de l'empathie et de la tolérance pour les élèves comme pour les professeurs (Armand et al., 2011). Un environnement inclusif, participatif, d'expérimentation et de non jugement qui permet l'émergence d'idées originales, un regain de confiance en soi, la création d'amitié et de soutien : « 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. » (Armand et al., 2011, p.110).

En effet, l'intervention artistique leur accorde une place en tant que personne dans leur entièreté, à l'écoute de leurs identités multiples, ils se sentent reconnus dans leur originalité (Armand et al., 2011). Ainsi acceptés et valorisés dans leurs différences, ils peuvent entamer une reconstruction identitaire plus harmonieuse. La reconnaissance de leur langue maternelle semble être un pas symbolique vers eux, afin qu'ils comprennent qu'on ne leur demandera pas de délaisser leur culture d'origine pour celle d'accueil mais bien que chacun porte ses bagages et que ce mélange est une richesse, une source de créativité, d'innovation (Armand et al., 2011). Un projet personnel qui va permettre de mieux se comprendre, se faire comprendre et provoquer un sentiment d'accomplissement (estime de soi). Également, un projet collectif qui rassemble des personnes certes différentes mais vivant des problématiques similaires, créant un sentiment d'appartenance (intégration sociale).

Au-delà du regard négatif subi et même souvent intériorisé sur eux-mêmes et leur communauté, la pratique de création artistique permet de sortir de cette fatalité, d'être perçu et de se percevoir soi-même autrement. Notamment lors d'ateliers-intervention dans la rue, dans des parcs ou lieux publics et ouverts comme le propose Gourmelon (2018). Une approche moins menaçante pour les jeunes que dans un endroit institutionnalisé qui peut amener de la méfiance, à juste titre selon les expériences passées. Une manière pour les jeunes de se réapproprier et de se sentir accepté au sein de l'espace public dans lequel ils sont souvent discriminés. L'auteur remarque que les passants se montrent souvent intéressés voire admiratifs, cela ouvre ainsi une opportunité d'échange et de connexion, qui ultimement permet de changer le regard de la population dominante sur ces enfants (Gourmelon, 2018). Pelletier (2013) reprendra cette idée, en proposant l'exposition des œuvres comme une occasion significative d'intégration sociale et d'interaction avec les autres. D'une part, le simple regard des spectateurs donne un pouvoir de reconnaissance à leurs créatrices. D'autre part, les œuvres s'offrent comme supports pour des interactions verbales ou non verbales, aidant à la compréhension et l'humanisation du vécu de l'Autre.

Le contexte d'intervention artistique est donc un lieu physique et symbolique de reconnaissance, de soi par soi, de soi par les autres et des autres par soi. Les activités de création stimulent les ressources et capacités de l'enfant mais fait également ressortir ses vulnérabilités, qui dans un cadre sécuritaire lui permettra de les transformer en forces, en source de création et d'action (Meyer, 2018). L'œuvre en tant que représentation de soi permet d'être reconnue, dans le sens où si l'enfant sent que la partie de soi qu'il expose est reçue, comprise et valorisée, alors son estime de soi et son sentiment de pouvoir d'agir va augmenter (Bernèche et Plante, 2008). La mise en commun des expériences personnelles au sein d'un groupe apporte une forme de soutien non négligeable (Meyer, 2018). L'acceptation et la valorisation du groupe renforcent également les sentiments d'appartenance, de légitimité d'exister et d'augmentation de sa valeur (Armand et al., 2011 ; Meyer, 2018).

4.2.4 Portée sociale

Comme son nom l'indique, dans cette partie, il s'agit de porter notre attention sur la visée sociale de l'intervention artistique. En d'autres termes, comment elle s'engage contre les injustices sociales, notamment à travers le développement d'un regard critique et la mise en place d'actions collectives. Bourassa-Dansereau et al. (2020) appuient l'importance de cet aspect de justice sociale dans le communautaire. En effet, pour les autrices, l'activité de création artistique permet la prise de parole, le développement d'une réflexivité individuelle et groupale, et finalement de favoriser l'identification des aspects collectifs des expériences individuelles. Ainsi, les créations représentent la somme des vécus individuels et la manière dont ceux-ci se rencontrent, se font échos et surtout s'inscrivent dans un contexte systémique critiquable.

Pelletier (2013) parle quant à elle d'art-thérapie sociale, soutenant que l'intervention contribue à l'empowerment communautaire. Réunissant des jeunes entre eux et avec leur communauté pour améliorer leur qualité de vie. Il s'agira du premier point que nous développerons dans cette partie. Ensuite, pour finir, nous partirons du texte de Frigon et Jenny (2020) pour ouvrir la réflexion à l'intervention artistique comme prise de position et engagement politique assumé, tout en discutant des limites de cet aspect.

4.2.4.1 Empowerment communautaire

Rappelons que l'empowerment représente le pouvoir d'agir, incluant la volonté mais aussi la possibilité de mener à bien des actions selon les facteurs contextuels (Le Bossé, 2003). Alors que nous avons vu l'empowerment individuel précédemment, nous nous attardons ici à l'empowerment communautaire. Il s'agit de la manière dont des individus provenant d'une même communauté (locale/de quartier, ethnique, culturelle, sociale ou tout simplement

partageant des vécus ou problématiques similaires) agissent collectivement afin d'effectuer un changement au sein même de cette communauté (Pelletier, 2013).

Pour Frigon et Jenny (2020), l'intervention psychosociale artistique a pour objectif que les personnes participantes définissent une nouvelle façon d'appréhender le monde, de s'y situer et d'agir. Grâce à la co-construction de l'intervention par des rapports de pouvoir horizontaux, des dialogues et des compromis, se met en place des processus de réflexion et de création collectifs (Bourassa-Dansereau, 2020). Alors que les personnes prennent la parole sur des problématiques individuelles auxquelles elles font face, ce sont véritablement la mise en commun de celles-ci et leurs échanges critiques qui vont permettre le changement (Bourassa-Dansereau, 2020). Ainsi, ensemble, elles peuvent réfléchir à des solutions possibles afin d'améliorer certaines situations qui les touchent ou leur tiennent à cœur, que ce soit par le partage d'expérience, la sensibilisation/l'éducation, la mise en place de ressources concrètes ou symboliques, ou finalement toutes autres actions ou créations collectives jugées pertinentes par les personnes concernées.

Au-delà du sentiment d'appartenance et de soutien, l'activité de création artistique stimule le pouvoir d'agir, autant dans l'augmentation de la volonté, de la motivation et de l'engagement à agir mais également dans la possibilité de mettre en place un plan d'action concret (Pelletier, 2013). En effet, le travail de groupe permet une reconnaissance des savoirs et pouvoirs individuels, qui vont pouvoir être mis en commun de manière stratégique afin de maximiser le potentiel d'impact et de changement induits par les créations et actions collectives (Bourassa-Dansereau, 2020 ; Pelletier, 2013). De plus, le milieu communautaire d'intervention s'engage à offrir un cadre et des ressources (à hauteur de ses capacités) afin d'accompagner les jeunes dans leur projet (Pelletier, 2013). Le contexte de création stimule l'imaginaire et peut également aider à trouver des solutions originales et ludiques (Bernèche et Plante, 2009).

Si l'on suit cette réflexion, on peut affirmer que le partage de soi, de son expérience et de son regard critique à travers l'art, amène à l'échange qui lui-même amène au changement. C'est pourquoi plusieurs autrices, dont Pelletier (2013), nomment l'importance de la visibilité de ce

travail de réflexion et de création, notamment par des expositions et des vernissages. L'autrice explique la manière dont l'empowerment communautaire s'exerce de ces deux façons :

« La première, la valorisation de l'expérience artistique, permet la mise en valeur des talents des jeunes par les vernissages et fournit en diverses occasions un prétexte au contact entre les jeunes et la population. L'expérience vécue lors des vernissages est l'interface la plus significative entre le jeune et la communauté et aide à développer une communication entre soi et l'autre tout en contribuant à la lutte aux préjugés dans les deux groupes. [...] La deuxième façon d'exercer l'empowerment communautaire est observable par la contribution de l'organisme à un important réseau de partenaires pour l'organisation des services et leur amélioration. Des alliances organisationnelles fortes ont été établies en soutien à l'organisme et cela témoigne de l'ancrage de celui-ci dans son milieu et de son importance pour la communauté. » (Pelletier, 2013, p.118).

Ce que nous avons vu précédemment se confirme concernant le pouvoir de l'art quant au changement des représentations et au développement de l'inclusion et de la reconnaissance sociale, mais nous comprenons désormais que tout cela invite ensuite à l'engagement de la communauté, voire du groupe dominant, touché par le langage de l'art et des émotions. Ainsi, se mettent en place des prises de décisions sur des actions et structures locales pour améliorer la qualité de vie des personnes présentes (Pelletier, 2013). À plus grande échelle, il est aussi possible de penser à des moyens de mobilisation ou de pression afin d'obtenir des financements et l'accès à des ressources pertinentes aux problématiques reconnues (Pelletier, 2013). Il s'agit là d'un exemple d'autonomisation et d'autogestion de la communauté, de prise en charge par elle-même, pour elle-même (Pelletier, 2013).

Frigon et Jenny (2020) poussent plus loin la réflexion en affirmant que : « Les langages artistiques sont d'utilité publique : l'art doit exister en tous lieux, tous domaines composant des fragments qui se relient les uns aux autres en un réseau au-dessus d'obscurs abysses qui partagent un socle commun : la rencontre citoyenne. » (p.22). Il s'agit de revendiquer le droit à la ville, de prendre sa place dans l'espace social de manière physique et symbolique, selon des enjeux territoriaux et spatiaux, une réappropriation de l'espace urbain selon les besoins et les envies des jeunes (Frigon et Jenny, 2020). Saillant et Hénon-Lévy (2019) compilent à ce propos plusieurs

exemples concrets d'actions culturelles publiques tels que des installations urbaines, collectives, interactives et/ou participatives, pour faire de l'espace public un lieu de rencontres interculturelles et impliquer activement les personnes à travers une expérience sensorielle et émotionnelle. Leur constat est positif concernant les échanges qui ont eu lieu puisqu'ils ont permis la mise en lien et la compréhension mutuelle de personnes issues de milieux sociaux ou de cultures très différentes. Ces personnes auraient pu ne jamais se rencontrer, se parler voire s'entendre mais grâce à ce contexte ludique et chaleureux il a été possible pour elles de négocier une réalité commune que les auteurs qualifient d'empathique et tolérante.

Lors de ces rencontres, que ce soit à l'intérieur du groupe d'intervention ou avec le public, la mise en commun des expériences permet de se rendre compte d'enjeux sociétaux plus globaux et des rapports qui en découlent (Bourassa-Dansereau, 2020). Ainsi, s'enclenche une remise en question des structures et institutions, et la manière dont elles influencent la vie des jeunes. Ce développement d'un regard critique peut aider à redéfinir leurs rapports et leurs comportements, tout d'abord entre membres d'une même communauté mais plus largement comme membres de la société. Comprendre comment et pourquoi les rapports de pouvoir s'articulent et se perpétuent ainsi, n'efface pas l'expérience vécue mais permet de mieux la comprendre et de l'appréhender d'une autre façon (plus systémique peut-être) (Bourassa-Dansereau, 2020).

4.2.4.2 Engagement social et politique

Cette déconstruction des rapports de pouvoir au sein de la société reflète d'un certain engagement politique et social (Frigon et Jenny, 2020). En effet, les interventions psychosociales communautaires se mobilisent pour lutter contre l'invisibilité et les injustices sociales, dans un besoin de reconnaissance individuelle, sociale, et à plus grande échelle, institutionnelle (Frigon et Jenny, 2020). Les créations artistiques et les actions collectives remettent en question l'ordre établi et permettent de penser autrement, changer son regard sur le monde et celui du monde sur

nous-même. La communauté se rassemble et mets ses ressources et compétences à profit pour changer les choses.

Beaumont expose une approche empathique et intersectionnelle, portant un regard critique sur les normes et institutions sociales (2012). En aidant les personnes à déconstruire la manière dont sont implantés et organisés les systèmes d'oppressions, il est plus facile de comprendre les effets de ces discriminations systémiques sur elles. Il est d'ailleurs nommé à plusieurs reprises l'importance pour les personnes vivants des discriminations de s'engager activement contre les injustices sociales (Barbee, 2002). L'engagement militant est effectivement un moyen de canaliser la colère et la frustration, et de reprendre du pouvoir d'agir (Barbee, 2002). Il se traduit le plus souvent par des efforts individuels et collectifs pour éduquer, sensibiliser et réclamer ses droits humains. L'intervention psychosociale et le milieu communautaire offrent cette possibilité d'activisme puisque leurs contenus et leur organisation est personnalisable selon les envies et besoins des personnes participantes (Pelletier, 2013).

Frigon et Jenny (2020) mettent toutefois en garde les intervenantes à ne pas trop idéaliser leur pratique et la portée de celle-ci. Leurs intentions sont souvent bienveillantes car elles veulent aider à faire une différence en soutenant des personnes ou plus largement des causes. Cependant, il est possible qu'elles ne se rendent pas compte de l'ampleur des enjeux de pouvoir en place, que ce soit dans leur relation avec les personnes impliquées (découlant de certains privilèges ou de leur statut/position), ou encore dans la dure réalité des discriminations systémiques. Si l'intervention psychosociale peut aider à une réduction du mal-être et à une prise d'action individuelle ou collective, elle ne change pas le contexte socio-politico-économique extérieur. Il existe donc un réel besoin de reconnaissance institutionnelle et politique afin de remédier aux problématiques d'injustice sociale à la source et de manière globale.

CONCLUSION

À travers cette recherche documentaire, il s'agissait d'explorer la manière dont les processus de création artistique influencent les interactions au sein d'une intervention psychosociale auprès d'enfants en milieu communautaire. Nous étions désireuses de comprendre comment l'art s'immisce dans les échanges et dans les relations, quels rôles joue-t-il et de quelles façons ?

Pour cela, nous avons décidé d'observer deux types d'interactions soit intrapersonnelles et interpersonnelles. Premièrement, concernant la communication intrapersonnelle, nous pouvons désormais mieux comprendre la manière dont les processus de création artistique peuvent aider à une meilleure expression, compréhension et acceptation de soi. Tout d'abord, l'art se pose comme le langage du monde intérieur. Il permet aux enfants d'aller à la rencontre de leurs ressentis conscients et inconscients à travers une expérience multisensorielle mobilisant corps, esprit et affectif afin d'exprimer des émotions et des situations difficiles. Un véritable voyage symbolique d'exploration identitaire, dans lequel il leur sera possible d'actualiser leurs représentations de soi et du monde vers de plus agréables. Un moyen de redonner du sens à ses expériences passées, ainsi que de s'accepter dans toutes les facettes de sa personnalité. Tout cela peut amener à un sentiment d'unification, de bien être et d'empowerment individuel. En effet, la prise de conscience de ses émotions et de ses comportements entraîne une responsabilisation valorisante qui permet canaliser et de déployer l'énergie nécessaire pour agir et changer.

Ensuite, concernant la communication interpersonnelle, nous y remarquons également les nombreux bienfaits de l'activité de création artistique. Cette dernière, mobilisée dans un cadre sécuritaire ouvre sur l'expérimentation de nouveaux modes de communications. Au-delà du renforcement de la relation entre les intervenantes et les enfants, ainsi qu'entre les enfants au sein du groupe, nous remarquons le développement de compétences sociales transférables à la vie quotidienne. Ces compétences pourront être mises à profit afin d'améliorer les interactions et les relations dans la vie de l'enfant. Ensuite, nous notons la pertinence de cette pratique dans la

flexibilité qu'elle offre à une co-construction de l'intervention selon les besoins, les limites, les envies et le rythme de chacune des personnes présentes. De plus, il est possible d'observer la manière dont le travail de groupe combiné à l'aspect symbolique de l'activité, aide également à une co-construction de représentations de sens plus cohérentes et saines, de soi-même, des autres et du monde en général. De tels échanges impliquent d'ailleurs souvent le développement de qualités telles que l'empathie et la tolérance envers soi et envers les autres. Les interactions appuyées sur l'art sont une source de compréhension et de soutien mutuel, voire d'intégration sociale. Elles permettent la reconnaissance, de soi par soi, par les autres et des autres par soi. Le sentiment de reconnaissance étant un facteur non-négligeable de développement psychosociologique, nous nous sommes attardées à comprendre comment il pouvait être augmenté. Il s'agit d'un enjeu important en milieu communautaire avec des enfants, qui de par leur statut légal (mineur) et souvent statut social (injustices sociales), n'expérimentent que très peu ce sentiment. L'art leur offre alors un moyen de s'exprimer, d'être vue, entendue et peut-être même compris. Une reprise de confiance en soi, en les autres et en leur capacité de pouvoir d'agir. Cela nous amène à notre dernier point qu'est la portée sociale d'une telle pratique. Le milieu communautaire dans lequel l'intervention se déroule fait preuve d'un engagement dans la lutte aux inégalités sociales. C'est dans ce sens que nous avons relevé l'influence des activités de création artistique. Ces dernières invitent à la prise en compte des enjeux sociaux, grâce à la mise en commun des expériences individuelles se développent des processus de réflexion, de créations et d'actions collectives. Elles cherchent à améliorer la qualité de vie de la communauté et à répondre aux problématiques récurrentes des personnes concernées. C'est ce que nous considérons comme de l'empowerment communautaire et de l'engagement social et politique assumé.

De manière générale nous pouvons conclure que la mobilisation de processus de création artistiques au sein d'interventions psychosociales auprès d'enfants en milieu communautaire détient un grand nombre de bénéfices au niveau interactionnel et relationnel. Notre hypothèse de base selon laquelle la communication s'en verrait améliorer semble vérifiée. A travers cette recherche, nous avons globalement pu découvrir une approche qui se veut la plupart du temps moins confrontante de par son caractère ludique et symbolique, mais qui pourtant amène les

dynamiques communicationnelles et relationnelles à un niveau de connexion et de compréhension sincères et profondes.

Pour conclure sur une note personnelle, ce travail de recherche nous aura permis d'apprendre et d'approfondir nos connaissances sur l'utilisation de l'art dans ce type d'intervention. Ayant été touché par les avantages que cela semble apporter autant aux enfants qu'aux intervenantes, nous espérons que ce mémoire aidera à engager une réflexion sur des telles pratiques, à approfondir son utilisation, sa méthodologie, son amélioration et à discuter plus profondément de ses limites.

APPENDICE A

TABLEAU DES TEXTES PAR PARTIES AVEC THEMES (SELON AUTRICES-DATES)

Communication intrapersonnelle	Communication interpersonnelle
<u>Langage du monde intérieur</u>	<u>Nouveaux modes de communication</u>
Jung (1987) – expression de l’inconscient, émotions et sensations	Bernèche et Plante (2008) – amélioration qualité de la communication et des relations, dimension émotionnelle du symbolique, connexion profonde
Duchastel (2012) – expression du monde intérieur, dialogue introspectif, expérience multisensorielle	Rubin (2001) – alliance intervenante-enfants, contribution interactionnelle de l’activité de création et de l’œuvre dans le développement des relations
Bernèche et Plante (2009) – expression des émotions et situations	Rubin (2005) – modèle de communication sain, facilitation de la compréhension commune
Malchiodi et Cranshaw (2014) – expression non verbale des sensations	Winnicott (2015) – réduction de la relation de pouvoir, renforcement alliance thérapeutique, co-construction de l’intervention
Boudrias (2021) – expression du monde intérieur, expérience multisensorielle	Duchastel (2012) – connexion et communication authentique et sincère
Hamel (1997) – expression et dialogue du/avec monde intérieur	Malchiodi et Cranshaw (2014) – développement de la capacité d’auto-régulation, des compétences sociales, relations productives
Rubin (2005) – expression émotions et situations, dialogue introspectif, redéfinition de sens	Frenette (2019) – développement des compétences sociales transférables, meilleure communication
Hamel (2000) – dialogue introspectif, compréhension de soi	Hamel (2000) – actualisation des représentations modifie les interactions et comportements
Jung (1952) – fonctionnement de l’inconscient	Bernèche et Plante (2009) – expérimentation de nouveaux modes de communication
Jung (1963) – processus d’individuation, compréhension et acceptation de soi	Wormser (2007) – expérimentation de nouveaux modes de communication
Jung (1990) – processus d’individuation,	Le Malefan (2012) – médiation entre non-verbal et verbal, redynamise les processus de communication
	Pelletier (2013) – fonction médiatrice entre vécu interne et réalité extérieure, développement des

<p>compréhension et acceptation de soi</p> <p>Hamel (2007) – expression des sensation, expérience multisensorielle, redéfinition de sens</p> <p>Rubin (2001) – expérience multisensorielle, compréhension de soi</p>	<p>compétences sociales via travail de groupe</p> <p>Armand et al. (2011) – compréhension de l’Autre, tolérance et empathie</p> <p>Gourmelon (2018) – espace sécuritaire de rencontres et d’échanges, collaboration</p> <p>Meyer (2018) – espace intermédiaire intérieur/extérieur, rencontre de soi/des autres, co-construction de sens</p> <p>Bourassa-Danserau et al. (2020) – nouveaux modes de communication et de réflexion, mise en commun des expériences individuelles</p> <p>Saillant et Hénon-Lévy (2019) – rencontres, échanges, changement des représentations et de la relation aux autres, acceptation et tolérance</p> <p>Esterline (2021) – le rapport à soi influence le rapport aux autres</p> <p>Frigon et Jenny (2020) – universalité des émotions, tranformation des représentations, humanisation, inclusion sociale, tolérance</p>
<p><u>Meilleure compréhension de soi</u></p> <p>Rubin (2005) – dialogue interne, exploration identitaire, cadre d’expérimentation</p> <p>Winnicott (1971) – exploration identitaire, cadre d’expérimentation</p> <p>Bernèche et Plante (2009) – exploration de soi, cadre d’expérimentation, symbolique et changement des représentations</p> <p>Wormser (2007) – exploration de soi, cadre d’expérimentation, symbolique et changement des représentations</p> <p>Duchastel (2012) – exploration de soi, compréhension et acceptation de soi, changement des représentations</p> <p>Jung (1963) – exploration et acceptation de soi</p> <p>Duflot (1992) – exploration identitaire, projection</p> <p>Monjardet (2017) – exploration identitaire, connaissance de soi</p> <p>Vanoye (2007) – exploration identitaire</p> <p>Tappolet (1984) – projection, construction</p>	<p><u>Reconnaissance</u></p> <p>Bourassa-Dansereau et al. (2020) – reconnaissance comme facteur de développement psychosocial, inégalités sociales, expression et visibilité, mise en commun, actions et soutien</p> <p>Bernèche et Plante (2008) – reconnaissance comme facteur de développement psychosocial, inégalités sociales, estime de soi, pouvoir d’agir</p> <p>Gourmelon (2018) – inégalités sociales, visibilité, espace intermédiaire, réappropriation de l’espace public, changement du regard extérieur et intérieur, inclusion sociale</p> <p>Armand et al. (2011) – partage et mise en commun, soutien, appartenance, confiance en soi et en les</p>

<p>identitaire, représentations de sens, traumas</p> <p>Tangay (1991) – dialogue réflexif, connaissance et compréhension de soi</p> <p>Le Malefan (2012) – exploration identitaire, identification symbolique</p> <p>Esterline (2021) – développement identitaire, discriminations, représentations de soi</p> <p>Hamel (2000) – actualisation des représentations par le symbolique</p> <p>Pluinage (2014) – actualisation des représentations par le symbolique, lien avec les processus cognitifs et émotionnels, pouvoir d’agir</p> <p>Jean (1990) – identification, actualisation des représentation par le symbolique</p> <p>Jung (1990) – individuation, acceptation de soi, déséquilibre psychique</p> <p>Jung (1987) – expression du soi, dialogue interne inconscient</p> <p>Jung (2017) – mandala comme représentation symbolique du soi, expression et compréhension de soi, unification</p> <p>Fincher (1993) – mandala comme représentation symbolique du soi, protection, unification</p> <p>Kellogg (1992) – mandala et développement psychologique de l’enfant</p>	<p>autres, intégration sociale, représentation de sens, pouvoir d’agir</p> <p>Pelletier (2013) – échanges, visibilité, compréhension commune, humanisation, intégration sociale</p> <p>Meyer (2018) – transformation des vulnérabilités en forces, soutien</p>
<p style="text-align: center;"><u>Empowerment individuel</u></p> <p>Hamel (1997) – prise de conscience, de responsabilité et de pouvoir d’agir, valorisation</p> <p>Pelletier (2013) – prise de conscience, de responsabilité et de pouvoir d’agir, autonomie, engagement</p> <p>Tappolet (1984) – sentiment de contrôle, reprise de pouvoir et de confiance en soi</p> <p>Winnicott (1971) – sentiment de puissance, reprise de pouvoir et de confiance en soi, déploiement de l’énergie</p> <p>Monjardet (2017) – confiance en soi, déploiement de l’énergie</p> <p>Tangay (1991) – dynamise, implantation de</p>	<p style="text-align: center;"><u>Portée sociale</u></p> <p>Bourassa-Dansereau et al. (2020) – injustices sociales, expression et visibilité, développement du regard critique, mise en commun des expériences individuelles et des ressources, processus de réflexion individuel et collectif, actions collectives, empowerment collectif et communautaire, changement</p> <p>Pelletier (2013) – empowerment communautaire, actions collectives, changement, pouvoir et capacité d’agir, autonomisation et autogestion,</p>

<p>l'énergie transformatrice</p> <p>Duchastel (2012) – prise de conscience, implantation de l'énergie transformatrice</p> <p>Jung (1952) – blocages psychologiques et de l'énergie d'action</p> <p>Jung (1963) – tension du conflit utilisée pour redirection de l'énergie vers changement</p> <p>Jung (1987) – passage symbolique de l'état passif à actif</p> <p>Bernèche et Plante (2009) – dynamise, pouvoir d'agir, actions concrètes</p> <p>Pluvinage (2014) – pouvoir d'agir, actions</p>	<p>engagement social du milieu commautaire, ressources</p> <p>Frigon et Jenny (2020) – changement des représentations, de l'appréhension du monde, de la manière d'être et d'agir, déconstruction et critiques des systèmes et institutions sociétaux et politiques, reprise physique et symbolique de l'espace public comme engagement social et action politique, remise en question de la portée de l'intervention</p> <p>Saillant et Hénon-Lévy (2019) – implication de la communauté, échanges constructifs, changement des représentations</p>
--	--

RÉFÉRENCES

Abric, J. (2019).p. 4-5) Chapitre 1. Facteurs généraux de la communication. Dans : Abric, J. (2019). *Psychologie de la communication: Théories et méthodes*, p.3-20. Paris : Dunod.

Aebischer, V. Oberlé, D. (2012). *Le groupe en psychologie sociale*. Paris : Dunod.

Armand, F. et al. (2011). Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil. Dans : Kanouté, F. Lafortune, G. (2011). *Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques de l'établissement*, p.97-111. Les Presses de l'Université de Montréal.

Association des art-thérapeutes du Québec. (2015). Site internet officiel [en ligne] : <http://aatq.org/arttherapy>

Babouchkina, A. et Robbins, S. J. (2015). Reducing negative mood through mandala creation - A randomized controlled trial. *Art Therapy*, 32(1), 34-39.

Barus-Michel, J. et al. (2002). « Introduction ». Dans : Barus-Michel, J. et al. (2002), *Vocabulaire de psychosociologie*, ERES « Hors collection », p. 9-22.

Bernèche et Plante (2009). L'art-thérapie : un espace favorable à la résurgence du potentiel créatif. *Revue québécoise de psychologie*, 30(3), p.11-28.

Bernèche, R. Plante, P. (2008). Élaboration et évaluation par l'approche phénoménologique d'un groupe d'art-thérapie s'adressant à des dyades et ayant pour objectif le renforcement du lien parent-enfant. *The canadian art therapy association journal*, 21, p.35-52.

Beauséjour St-Laurent, C. (2015). *Les stratégies communicationnelles utilisées par l'intervenante d'aide aux devoirs pouvant favoriser le développement des compétences d'ordre personnel et social chez l'élève du 1^{er} cycle du primaire*. Mémoire de maîtrise en communication, UQAM.

Blumer, Herbert. (1969). *Symbolic Interactionism : Perspective and Method*. New Jersey, Prentice-Hall.

- Boudrias, S. (2021). La reconsolidation des mémoires émotionnelles par l'art-thérapie. (Version originale en anglais. (2020). Neuroscience and somatic art therapy: Memory reconsolidation.) Dans : Hamel, J. (2021). *Somatic art therapy*. Routledge
- Bourassa-Dansereau, C. et al. (2020). L'intervention psychosociale artistique : les arts pour intervenir avec les individus et les groupes. *Nouvelles pratiques sociales*, 31 (1), 157–176.
- Breton, André. (1924) *Manifeste du surréalisme*. Editions Paris Gallimard, 2006.
- Britton, C. (1945). *Children who cannot play*. London edition.
- Caillé, A. & Prades, P. (2015). « Y croire. » Retour sur l'« efficacité symbolique ». *Revue du MAUSS*, 46, p.291-318.
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4e éd.). Los Angeles, CA: SAGE Publications Inc.
- Curry, N. A., & Kasser, T. (2005). Can coloring mandalas reduce anxiety? *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 22, p.81– 85.
- Delhaye, P., Goubet, R., Ropart, D. (2016). Une expérience d'atelier d'art-thérapie en maison d'enfants à caractère social : un autre espace clinique. *VST - Vie sociale et traitements*, 129, p.108-113.
- Dubost, J. (1987). *L'Intervention psychosociologique*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Dubost, J. et Lévy, A. (2002). Recherche-action et intervention. Dans : Barus-Michel, J. et al., *Vocabulaire de psychosociologie*, ERES « Hors collection », p. 391-416.
- Duchastel, A. (2012). *Art-thérapie. Un outil de guérison et d'évolution. La voie de l'imaginaire*. Editions Québecor.
- Duflot, C. (1992). *Des marionnettes pour le dire : Entre jeu et thérapie*. Marseille : Hommes et Perspectives.

- Edwards, David (2014) *Art therapy*. 2nd édition.
- Epinoux, N. Lafont, L. (2018). Effets de la formation à l'apprentissage coopératif pour le développement des compétences sociales en EPS : l'exemple de l'acrosport au collège. *Carrefours de l'éducation*, 45, p.179-191.
- Esterline, D. (2021). *Finding Your True Colors: Utilizing Art Therapy as a Tool for Queer and Transgender Youth Identity Exploration*. Johns Hopkins University, 2(1), 28048.
- Feys, J. (2016). Le lieu de l'esprit chez Freud, Schotte et Lacan. *L'information psychiatrique*, 92, p.773-779.
- Fincher, S. F. (1993). *La voie du Mandala : comment créer et interpréter vos propres mandalas*. St-Jean-de-Braye, France : Dangles
- Fordham, F. (1985). *Introduction à la psychologie de Jung*. Imago.
- Fréchette, L. Favreau, L. (1993). Intervention psychosociale et communautaire en milieux défavorisés : Une expérience de coopération internationale au Pérou. *Revue canadienne de service social*, 10(1), p. 56-75. Published by: Canadian Association for Social Work Education (CASWE)
- Frenette, A-A. (2019). *L'art-thérapie et les compétences émotionnelles chez les enfants : une exploration théorique en art-thérapie*. Mémoire de maîtrise en thérapie par les arts, Université de Concordia.
- Freud, A. (1945). *Le traitement psychanalytique des enfants*. Bibliothèque de psychanalyse, 2002.
- Frigon, S. & Jenny, C. (2020). Aux lisières de l'art, de l'intervention et de la justice sociale : présentation du dossier. *Nouvelles pratiques sociales*, 31(1), p.18-23.
- Gagnon, É., Moulin, P. & Eysermann, B. (2011). Ce qu'accompagner veut dire. *Reflets*, 17(1), p.90-111.
- Galyean, B. C. (1986). *Visualisation, apprentissage et conscience*. Montréal : Le centre d'intégration de la personne de Québec.

Gaulejac (de), V. (1989). «Honte et pauvreté». *Santé mentale au Québec*, 14(2), p.128-137.

Gourmelon, M. (2018). L'art-thérapie en soutien et complément... à l'accompagnement éducatif et psychologique de mineurs étrangers en situation de précarité. *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, 97, p.45-60.

Green, E. J. Drewes, A. A. et Kominski, J. M. (2013). Use of mandalas in Jungian play therapy with adolescents diagnosed with ADHD. *International Journal of Play Therapy*, 22(3), p.159-172.

Guérette, L. (1982). *La Gestalt thérapie : Petit manuel pour le résident en psychiatrie*. Hôpital Notre-Dame, CHUM, Montréal.

Halmos (2016) *Savoir être. Une psychanalyste à l'écoute des êtres et de la société*. Editions Fayard.

Hamel, J. (1997). L'approche gestaltiste en thérapie par l'art. *Revue québécoise de Gestalt*, 2, p.130-147.

Hamel, J. (2000). La psychothérapie par l'art : La transformation intérieure par la voie de l'imaginaire. *Revue Québécoise de psychologie*, 22, p.33-48.

Hamel, J. (2007). *L'art-thérapie somatique*. Québecor.

Héty, J-L. (2019). *La relation d'aide : Éléments de base et guide de perfectionnement* (6^e éd.). Chenelière.

Honneth, A. (2004) « La théorie de la reconnaissance : une esquisse ». *Revue du MAUSS*, 23(1), p.133-136.

Jean, G. (1990). *Le pouvoir des contes*. Belgique : Casterman.

Jodelet, D. (2008). Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales. *Connexions*, 89, p.25-46.

- Jung, C. (2017). Concerning Mandala Symbolism. In : *Mandala Symbolism: Vol. 9i Collected Works*, p. 71-100. Princeton: Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1987). *La guérison psychologique*. (traduit par R. Cahen). Genève, Suisse : Georg. 5eme édition, (Ouvrage original publié en 1953).
- Jung, C.-G. (1952). *Psychologie de l'inconscient*. LGF, coll. « Livre de Poche », Paris.
- Jung, C.-G. (1963). *L'Âme et la vie*. LGF, coll. « Livre de Poche », Paris.
- Jung, C.-G. (1990). *L'âme et le soi : renaissance et individuation*. Paris, Albin Michel.
- Kant, E. (1781). *Critique de la raison pure*. Flammarion, 3e édition revue et corrigée (2006).
- Kellogg, J. (1992). *Mandala: Path of Beauty*. Graphic Publishing of Williamsburg.
- Klein, J-P. (2003). La psychothérapie de l'enfant : la symbolisation accompagnée. *Annales Médico Psychologiques*, Dossier : Les thérapies médiatisées, 161, p.101-107.
- Klein, J-P. (2017). *L'art-thérapie*. France, Presses Universitaires de France.
- Klein, M. (1932). *La psychanalyse des enfants*. Quadrige, 2013.
- Kramer, E. (1977). *Art as Therapy with Children*. Schoken Books, New York.
- Le Bossé, Y. (2003). De l' « habilitation » au « pouvoir d' agir »: vers une appréhension de la notion d' empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(1), p.30-51.
- Lemay, L. (2007). L' Intervention en soutien à l' empowerment : du discours à la réalité. La Question occultée du pouvoir en acteur au sein des pratiques d'aide. *Nouvelles pratiques sociales*, 20(1), p.165-180.
- Le Maléfan, P. (2012). Autisme et marionnettes. Quelques pistes pour une clinique d'une médiation dans l'autisme. *Bulletin de psychologie*, 518, p.181-191.
- Lévy-Strauss, C. (1949). L'efficacité symbolique. *Revue de l'histoire des religions*, 135(1), p.5-27.
- Lewin K. (1959), *Psychologie dynamique les relations humaines*. Paris, PUF.

Malchiodi, C. A. Cranshaw, D. A. (2014). *Creative arts and play therapy for attachment problems*. New York, NY : Guilford.

Marc, E., Picard, D. (2008). *Relations et communications interpersonnelles*. Paris: Dunod.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (6e éd.). Los Angeles, CA: SAGE Publications Inc.

Mead, G.H. (1934). *L'Esprit, le soi et la société*, (édition originale, 1934). Presses universitaires de France, coll. « Le lien social », Paris, 2006.

Meyer, P. (2018). Le jeu d'acteur ? Un jeu d'enfant ! L'expression scénique : une médiation au carrefour de la créativité et du thérapeutique. *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, 97, p.29-44.

Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Paris, France : Dunod.

Monjardet, A. (2017). *Observations cliniques concernant l'usage de la marionnette : Créer un atelier thérapeutique avec des marionnettes*. Toulouse : Editions Erès.

Montbourquette, J. (1997). *Apprivoiser son ombre*. Novalis.

Mucchielli, A. (1995). *Psychologie de la communication*. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3e édition). Paris, France: Armand Colin.

Naumburg, M. (1958). *Art Therapy: Its Scope and Function in the Clinical Application of Projective Drawings*. New York: Grune and Stratton

Naumburg, M. (1966). *Dynamically Oriented Art Therapy: Its Principles and Practices*. Grune and Stratton, New-York and London.

Naumburg, M. (1974). *An Introduction to Art Therapy: Studies of the "Free" Art Expression of Behavior Problem Children and Adolescents as Means of Diagnosis and Therapy*. Teachers College Press; Revised Edition.

Ninacs, W.A. (2003). *Types et processus d'empowerment dans les initiatives de développement économique communautaire au Québec*. Thèse de doctorat, Université de Laval.

Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin.

Paul-Cavallier, F. (2011). *Thérapies centrées sur l'imagerie mentale*. Dossier Mieux-Etre [en ligne] : <http://mieux-etre.org/Les-thérapies-centrées-sur-l.html>

Pelletier, Lise, (2013). *L'art-thérapie et l'empowerment : enjeux et perspectives*. Mémoire de maîtrise, UQAM.

Piaget, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Paris Denoël.

Piaget, J. (1970). *Psychologie et épistémologie*. Paris Denoël

Pluvinage, S. (2014). De l'imaginaire en Gestalt-thérapie. *Gestalt*, 1/44, p.155-170.

Poirier, F. Rosenblum, O. (2019). Transidentité et adolescence, double violence ? *Adolescence*, 372, p.371-383.

Polt, N. (2005). *Coloring mandalas with adults in a short-term inpatient psychiatric hospital*. (M.A.dissertation). Ursuline College, Pepper Pike, OH.

Randolph, J. J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(13), p.1-13.

Regroupement des Auberges du cœur du Québec. (2008). Site internet officiel [En ligne] : http://www.aubergesducoeur.org/def_organisme_communautaire

Rhéaume, J. (2002). « Changement », in Barus-Michel, J. et al., *Vocabulaire de psychosociologie*, ERES « Hors collection », p.65-72.

Rhéaume, J. (2006). « Québec : une société communautaire ? ». Université du Québec à Montréal. Dans : Sainsaulieu, I. et Salzbrunn, M. (2007). *Esprit critique « La communauté n'est pas le communautarisme »*, 10(1), p.90-103.

Rhyne, J. (1973). *Gestalt Art Experience*. Chicago. IL: Magnolia Street Publishers (1996).

RQ-ACA ou Réseau Québécois de l'Action Communautaire Autonome. (2001). Site internet officiel [En ligne] : <http://www.rq-aca.org/informations/laca/>

Rubin, J. A. (2001). *Approaches to Art Therapy*. Routledge, New-York.

Rubin, J. A. (2005). *Child art therapy*. Hoboken, NJ : John Wiley and Sons.

Saillant, F. Hénon-Lévy, F. (2019). Diversité, interculturel, relations et liens : un passage par l'art et par la vidéo. *Periferia*, 11(3), p.83-107, NÚMERO TEMÁTICO.

Sainsaulieu, R. (2002) « Acteur », dans Barus-Michel, J. et al. *Vocabulaire de psychosociologie*, ERES « Hors collection », p. 36-42.

Saint-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle*. Presses de l'Université de Montréal.

Schérer, R. (1971) *Philosophies de la communication*. Société d'édition d'enseignement supérieur.

Statistique Canada. Rapport original. (2013). *Enquête sur la population active adapté par l'Institut de la statistique du Québec*. [En ligne] : <http://www.scf.gouv.qc.ca/index.php?id=891>

Tanguay, D. (1991). *La voie de l'imaginaire. Gaston Bachelard et l'art-thérapie*. Mémoire de maîtrise, Université de Concordia.

Tappolet, U. (1984). La thérapie par la marionnette et le conte de fées. La thérapie par le jeu et par l'art. *Collection Marionnette et thérapie*, numéro 15.

Turcotte, D. et Deslauriers, J-P. (2011). Méthodologie de l'intervention sociale personnelle. Québec. *Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec*, 2013, 138(1): p.121-123. Les Presses de l'Université Laval.

Ulman, Elinor. (1987). Variation on a Freudian Theme: Three Art Therapy theorists. Dans : Rubin, J.A. (1987). *Approches to Art Therapy*. Brunner Mazel, New-York

Vanoye, F. (2007). Gestalt-thérapie et art du portrait. *Cahiers de Gestalt-thérapie*, 20, p.63-72.

Watzlawick, Beavin et Jackson. (1967). *Une logique de la communication*. Norton, trad. Seuil, 1972.

Watzlawick, P. Nardone, G. (1998). *Stratégie de la Thérapie brève*. Editions Seuil.

Winnicott, D. (1971). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Editions Gallimard, (1975 pour la traduction française).

Winnicott et al. (2015). « Le jeu du Squiggle », *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 2(5), p.29-36.

Wormser, G. (2007). Imaginaire et attestation de soi. *Le Télémaque*, 2(32), p.35-56

Zinker, J. (2006). *La gestalt-thérapie, un processus créatif*. Paris, France : Interéditions.

BIBLIOGRAPHIE

Creswell, J.W. (2007) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. 3rd Edition, Sage, Thousand Oaks.

Dubost, J. & Lévy, A. (2016). Recherche-action et intervention. Dans : J. Barus-Michel et al., *Vocabulaire de psychosociologie: Références et positions*, p. 408-433.

Enriquez, E. (2002). « Freud Sigmund (1856-1939) ». Dans : J. Barus-Michel et al., *Vocabulaire de psychosociologie*, ERES « Hors collection », p. 486-491.

Fulchaire, P. (1985). *La révolution du rêve*. Escalquens, France : Dangles.

Goldin-Meadow, S. (2016). L'enfant parle d'abord avec les mains. *Enfance*, 4, 435-443.

Hamel, J. (2017). *De l'autre côté du miroir. Rêves, art-thérapie et guérison (3e éd.)*. Montréal, Québec : Québec- Livres.

Husserl, E. (1966). *Méditations cartésiennes, une introduction à la phénoménologie*. Paris Librairie philosophique J.VRIN.

Jung, C. G. (1998). *Sur l'interprétation des rêves*. Paris, France : Albin Michel.

Kaufmann, J.C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris, Armand Colin/SEJER.

Klein, J-P. (2007). L'art-thérapie. *Cahiers de Gestalt-thérapie*, 20, p.55-62.

Kohler, W. (1969). *The task of Gestalt psychology*. Princeton: Princeton University Press.

Laurin, N. (2001). L'accompagnement. *Revue Argument*, 4(1), p.76-85.

Le Breton, D. (2012). 5. Les interactionnistes et la méthodologie. Dans : , D. Le Breton, *L'interactionnisme symbolique* (pp. 165-181). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Mahy, I. (2012). « Faire communauté » ou le changement émergent, des semailles aux moissons de l'innovation sociale. Fondements, approches et pratiques d'un mouvement d'intervention citoyen. Dans : Mahy, I. et Carle, P. *Théorie U - Changement émergent et innovant : modèles, applications et critique*. Presses de l'Université du Québec.

Meyor, C. (2007). Le sens et la valeur de l'approche phénoménologique. *Recherches qualitatives*, Hors-Série, 4, p. 103-118.

Montagner H. (1978). *L'Enfant et la communication*, Paris, Stock.

Mucchielli, R. (2007). *L'entretien de face-à-face dans la relation d'aide*. Edition ESF.

Otero, M. (2000). Les stratégies d'intervention psychothérapeutique et psychosociale au Québec : La régulation des conduites. *Sociologie et sociétés*, 32(1), p.213–228.

Pages, M. (2002). «Complexité», Dans : Jacqueline Barus-Michel et al., *Vocabulaire de psychosociologie*, ERES « Hors collection », p. 83-93

Rachédi, Lilyane, Legault, Gisèle. (2008). Dans : *L'intervention interculturelle*. (dirs. G. Legault, L. Rachédi). Montréal : Gaëtan Morin éditeur, p. 122-142.

Rhyne, J. (1984). *The Gestalt Art Experience: Patterns that connect*. Chicago, IL: Magnolia Street Publishers.

Rhyne, J. (1984). *The Gestalt Art Experience: Creative process & expressive therapy*. Chicago, IL: Magnolia Street Publishers.

Rhyne, J. (1987). *Gestalt Art Therapy in Approaches to Art Therapy: Theory and Techniques*. New York : Brunner/Mazel.

Rogers, Carl (1961). *On becoming a person: A therapists view of psychotherapy*. Mariner Books; 2nd ed. Edition (2012).

Rogers, Carl (1977). *On personal power: Inner strength and its revolutionary impact*. Trans-Atlantic Publications (1978).

Saint-Amand, N. (2000). Des noms qui en disent long. *Reflets: Revue ontarioise d'intervention sociale et communautaire*, 6(1), p.36-63.