

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

INTERVENTION PSYCHOSOCIALE THÉÂTRALE AVEC UNE CLASSE DE
SECONDAIRE 3 À L'ÉCOLE SPÉCIALISÉE ESPACE-JEUNESSE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

TRAVAIL SOCIAL

PAR

CHARLOTTE BISSONNETTE-REICHHOLD

JANVIER 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

Avant tout, je dois remercier tous les élèves ayant pris part au projet d'intervention ; Kevun, Bob King Chicken, Roselyn, Lilo, Max, Dinneral et Réjean, vous m'avez accueillie dans votre classe, mais surtout vous vous êtes engagés à participer au projet qui n'aurait pas eu lieu sans votre précieuse collaboration. Mike et Flora merci pour le temps que vous y avez accordé dans votre horaire déjà bien rempli et surtout pour votre participation active en atelier. Milica, merci infiniment pour la supervision bienveillante et constructive en plus de m'avoir donné accès à ton expérience sur le terrain, je suis profondément reconnaissante de la souplesse et de l'ouverture dont tu as fait preuve. Joëlle, tu m'as donné une première chance et surtout tu as cru en mon projet dès notre premier appel, et ce malgré un petit flou dans mes explications... Merci d'avoir placé Espace-Jeunesse sur ma trajectoire. À toute l'équipe de *Plein Milieu*, merci pour l'accueil.

Merci à mes parents de m'avoir partagé d'aussi belles valeurs. La rencontre du travail social, de la justice sociale et des arts est un doux mélange de ce que vous m'avez transmis et de votre engagement acharné respectif pour un monde plus équitable que j'admire. Mon frère, merci d'être toujours aussi présent à mes côtés et de m'avoir rappelé lorsque j'en avais besoin que j'allais y arriver et finir un jour. Mes amies, votre présence dans ma vie est essentielle et précieuse, merci d'avoir été là aux bons moments pour me changer les idées lorsque j'en ai eu besoin. Ju, merci d'être là pour moi, d'être à l'écoute de mes remises en question et de mes questionnements à tout moment du jour ou de la nuit, je suis privilégiée de partager mon quotidien avec toi. Caro, fée des mots, merci pour la touche finale !

Ney, depuis le début de mon bac en théâtre, tu m'as ouverte au monde du théâtre social, qui donne un sens à mon parcours dans le monde artistique, merci. Shawna, merci pour ta bienveillance, ton

calme et ton écoute. Tu m'as donné confiance alors que j'ai souvent douté de ma place en travail social et surtout de la pertinence de mon projet. Merci infiniment !

DÉDICACE

À Lysandre, qui m'as fait découvrir, avant de partir trop tôt,
Le corps n'oublie rien de Van Der Kolk (2019) à l'origine
de l'ensemble de ce mémoire. Merci ♥

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I Problématique : l'exclusion systémique dans le milieu scolaire des jeunes en situation de difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.....	5
1.1 Portrait général des jeunes à l'école spécialisées	5
1.1.1 Prévalence des traumas complexes	7
1.1.2 Les épreuves juvéniles	9
1.2 Le système scolaire au Québec: enjeux et inégalités.....	10
1.2.1 La performance à tout prix	11
1.2.2 Système à plusieurs vitesses.....	13
1.2.2.1 La non-mixité sociale et scolaire.....	15
1.3 Logiques d'intervention en milieu scolaire	16
1.4 Pistes de réflexion pour une intervention en travail social en milieu scolaire spécialisé sensible au trauma et inclusive.....	17
1.4.1 Objectifs et question de recherche	21
CHAPITRE II Cadre théorique : trauma complexe et théorie de l'attachement.....	22
2.1 Cadre théorique : théorie du trauma complexe chez les jeunes.....	23
2.1.1 Les sphères d'atteinte.....	25
2.2 La théorie de l'attachement	27
2.3 Le trauma et le corps.....	29
CHAPITRE III Approches d'intervention et méthodologie : l'usage du théâtre comme outil en intervention sociale auprès des jeunes	30
3.1 Mise en relation par l'entremise du théâtre	31
3.1.1 Intervention psychosociale théâtrale	31

3.2	Modèle d'intervention de l'art social.....	33
3.3	Théâtre de l'Opprimé et improvisation.....	35
3.4	Méthodologie de la recherche.....	36
3.4.1	Population ciblée et modalités de recrutement.....	36
3.4.2	La méthode de recherche et les techniques projetées.....	37
3.4.3	Les méthodes de collecte de données.....	37
3.4.4	Les méthodes d'analyse de l'intervention accomplie.....	39
3.4.5	Considérations éthiques et consentement.....	39
CHAPITRE IV Présentation du milieu d'intervention.....		41
4.1	Présentation de l'organisme partenaire <i>Plein Milieu</i>	41
4.1.1	Offre de services jeunesse de l'organisme dans les écoles secondaires.....	42
4.2	Présentation de l'École spécialisée Espace-Jeunesse.....	43
4.2.1	Particularités du rôle des intervenantes de <i>Plein milieu</i> à l'école Espace-Jeunesse et de l'équipe d'intervention de l'école.....	44
4.2.2	Approches préconisées.....	45
CHAPITRE V L'intervention : conception et déroulement du projet.....		47
5.1	Profils des participants.....	47
5.2	Résumé du projet d'intervention :.....	51
5.3	Étapes détaillées.....	52
5.3.1	Observation.....	52
5.3.2	Intervention.....	53
5.3.2.1	Structure des ateliers.....	53
5.3.2.2	Idées directives des ateliers.....	56
5.3.2.3	Évolution du déroulement des 9 ateliers.....	57
5.3.3	Évaluation de l'intervention.....	64
CHAPITRE VI Résultats de l'intervention.....		65
6.1	La confiance en soi – retombées sur le plan individuel.....	65
6.1.1	La confiance en soi chez les jeunes.....	67
6.1.2	Le théâtre et la confiance en soi.....	68
6.1.2.1	Participation volontaire.....	69
6.1.2.2	La prise de risque.....	71
6.1.2.3	L'affirmation de soi.....	74
6.2	La coopération – retombées sur le plan relationnel.....	75
6.2.1	Processus de développement de la coopération.....	75
6.2.2	Les interactions par l'entremise d'un projet commun et rassembleur.....	76
6.2.2.1	Liens à l'extérieur des ateliers.....	78
6.2.2.2	L'émergence d'empathie.....	78

6.3 Nouveaux rapports entre les élèves et les intervenantes.....	79
6.3.1 Engagement et effet d’entraînement	80
6.3.2 Rapport horizontal.....	81
6.3.3 L’implication des intervenantes	82
6.4 Conditions qui favorisent la réussite de l’intervention	82
6.4.1 Accompagnement directement dans le milieu pour optimiser l’accessibilité	83
6.4.2 Établir un <i>safe-space</i>	84
6.4.3 Trouver un nouveau rôle parmi plusieurs chapeaux	85
CHAPITRE VII La discussion.....	87
7.1 Fonction des exercices et des jeux de théâtre dans le développement de la confiance en soi et de la socialisation des jeunes.....	88
7.1.1 Rétablir les liens sociaux.....	89
7.2 Revoir l’ordre établi des rapports de pouvoir	91
7.2.1 Collaboration des participants.....	93
7.3 Intervention inclusive sensible aux traumatismes	94
7.4 Limites de l’intervention.....	97
CONCLUSION	99
ANNEXE A Formulaire d’information et de consentement Élaboration et analyse d’une intervention psychosociale théâtrale à l’école Espace-Jeunesse	101
ANNEXE B Grille d’observation	104
ANNEXE C Gabarit d’entrevue finale.....	106
ANNEXE D Gabarit questions hebdomadaires	108
APPENDICE A Exemple de planification atelier.....	109
APPENDICE B Dessin de Roselyn – Atelier 23 mars 2022.....	111
BIBLIOGRAPHIE	112

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
2.1 Les sept sphères atteintes par le trauma.....	24
3.1 Les impacts de l'art social à trois niveaux.....	33
5.1 Profils des jeunes.....	47
5.2 Sommaire des étapes et calendrier.....	50

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CLSC Centre local de services communautaires

CSSDM Centre de services scolaire de Montréal

HDAA Handicapé ou en Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage

LPJ Loi sur la protection de la jeunesse

MELS Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MSSS Ministère de la Santé et des Services Sociaux

NCTST National Child traumatic Stress Network

NGP Nouvelle gestion publique

OTSTCFQ Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec

PPP Projet pédagogique particulier Québec

SAHMSA Substance Abuse and Mental Health Services Administration

TCC Thérapie cognitivo-comportementale

TES Technicienne en éducation spécialisée

TSS Travail social scolaire

RÉSUMÉ

Les jeunes à l'école spécialisée présentent des trajectoires atypiques dans le milieu scolaire en plus de révéler une prévalence importante liée à diverses expériences d'adversité occasionnant des séquelles associées aux traumatismes complexes et aux enjeux d'attachement. La problématique aborde la façon dont le système scolaire contribue à l'exclusion des jeunes en situation de difficulté d'apprentissage et d'adaptation scolaire, l'appellation des élèves à l'école spécialisée, et comment les logiques d'interventions dominantes dans le milieu scolaire peuvent être stigmatisantes et mal adaptées à cette population. Ainsi, le projet explore une approche d'intervention alternative en travail social par l'entremise du théâtre afin de répondre aux besoins et au contexte dans lequel ils évoluent. Cela étant dit, les pratiques mobilisant les corps dans une perspective ludique axée sur la socialisation semblent une avenue intéressante à explorer pour une population jeunesse qui n'est pas homogène. C'est dans cette logique que le projet d'intervention élabore un modèle d'intervention psychosociale par le théâtre et l'improvisation sensible aux traumatismes avec une classe de secondaire 3 dans un milieu scolaire spécialisé et vise à identifier les retombées sur le plan individuel et interpersonnel. La prévalence aux traumatismes complexes et les enjeux d'attachement que présente la population constituent le cadre théorique pour appréhender les problématiques rencontrées, orienter les interventions mises en place et analyser les résultats. L'approche est axée sur la mise en relation par l'entremise du théâtre à partir du modèle issu de l'art social et de techniques du théâtre de l'Opprimé et de l'improvisation. La méthodologie de recherche qualitative s'appuie sur l'observation participante lors des 9 ateliers ainsi que des entrevues semi-directives avec tous les participants et intervenantes. Les résultats ont permis de dégager tout le potentiel de l'approche par des retombées au niveau de la confiance en soi, de la coopération et sur le rapport horizontal qui a émergé entre les intervenantes et les jeunes. L'expérience sur le terrain a aussi mis en lumière des conditions nécessaires pour la réussite d'un projet d'intervention psychosociale théâtrale inclusif sensible aux traumatismes et aux enjeux d'attachement en travail social dans un milieu scolaire spécialisé.

Mots clés : intervention psychosociale théâtrale, socialisation, inclusion, trauma complexe et attachement, milieu scolaire spécialisé, rapport intervenantes-élèves

INTRODUCTION

La genèse du projet de théâtre d'intervention en milieu scolaire que je m'apprête à présenter provient directement de mon expérience tant académique que professionnelle des dernières années. En m'engageant dans la maîtrise en travail social, j'ai pu concrétiser un désir de réunir deux intérêts qui me suivent depuis longtemps, le théâtre et l'intervention sociale. Au-delà de ma formation en jeu-interprétation à l'UQAM, le théâtre sous différentes formes m'accompagne d'une façon ou d'une autre dans les divers projets que j'entreprends. À titre d'artiste-médiatrice de théâtre, j'ai pu intervenir dans différents contextes au cours des dernières années, dont des classes d'accueil et des classes d'adaptation scolaire au secondaire et au primaire. À travers ces expériences et ces rencontres, j'ai pu constater le potentiel que le théâtre peut avoir tant sur le plan individuel que relationnel. C'est ainsi que la volonté d'explorer plus en profondeur et saisir l'impact que peuvent avoir des ateliers de théâtre dans un contexte d'intervention psychosociale est apparue comme une suite logique à mon parcours. Cela étant dit, de fil en aiguille, d'atelier de théâtre d'école en école, j'ai pu côtoyer plusieurs milieux scolaires primaires et secondaires publics dans la région de Montréal et de Laval, qui m'ont paru présenter des réalités et des ressources qui varient considérablement.

En effet, les inégalités dans le milieu scolaire, qui sont d'ailleurs les plus importantes au Québec, ne cessent de s'accroître aux dépens des jeunes, affectant avant tout la réelle équité des chances et par conséquent la trajectoire des premiers concernés. Cela étant dit, étant un passage obligé jusqu'à

l'âge de 16 ans pour tous les jeunes¹ au Canada, il va de soi qu'une grande partie du quotidien de 5 à 16 ans se déroule dans les établissements scolaires, d'où le potentiel que présentent les écoles pour soutenir, accompagner et faire de la prévention auprès de cette population. Comme future intervenante qui agit dans le milieu scolaire, il est nécessaire de se questionner afin de veiller à ne pas reproduire ce système d'oppression dans le cadre de nos interventions et dans le rapport qu'on établit avec les jeunes. C'est à partir de cela et de mon champ d'intérêt et d'expertise pour le théâtre que je me suis intéressée au potentiel de l'intervention en milieu scolaire par l'entremise d'une médiation, soit le théâtre.

Il est nécessaire de mentionner que le projet a été réalisé dans son entièreté dans un contexte pandémique de COVID-19, qui a eu des conséquences majeures à différents niveaux. Parmi les plus affectés, on retrouve les jeunes qui par l'isolement imposé et par l'école à distance ont vécu des effets directs sur le plan de la socialisation et sur le plan académique (Collectif Debout pour l'école!, 2022). Par conséquent, un temps considérable devant les écrans a notamment fait partie du quotidien de tous, or un projet qui mise sur la refonte des liens sociaux tout en mobilisant le corps semble une voie qui prend tout son sens. Par ailleurs, les approches faisant usage de médiations artistiques auprès de diverses populations marginalisées frayent leurs chemins dans le domaine des sciences sociales et de la santé. Un rapport exhaustif publié en 2019 par l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) présente plus de 900 études effectuées en Europe dans les 20 dernières années sur les évidences des bienfaits de l'art sur la santé physique et mentale (Fancourt et Finn, 2019). En outre, plusieurs recherches ont démontré les effets de la participation à des activités d'art performatif comme le théâtre sur le bien-être et le comportement des jeunes (Van der Kolk, 2019 ; Feniger-Schaal et Orkibi, 2020 ; Bourassa-Dansereau *et al.*, 2020 ; Haen et Webb, 2019 ; Nouiga *et al.*, 2020 ; Felsman *et al.*, 2019a). Malgré tout, encore trop peu de littérature scientifique et de recherches empiriques qui documentent des projets portant sur le travail social dans un contexte

¹ L'utilisation du terme les « jeunes » tout au long du texte réfère aux « jeunesses » comme Bourdieu (1978) le conçoit. Cette appellation vise à ne pas associer sous une même unité sociale différents univers sociaux et ainsi contribuer à invisibiliser certaines jeunesses avec des réalités et des besoins qui varient (Bourdieu, 1978).

d'intervention psychosociale théâtral soulignent sa pertinence. Ainsi, le mémoire d'intervention constitue une opportunité novatrice de développement de connaissance quant aux méthodes d'intervention en travail social mobilisant le théâtre afin d'y voir ses forces et limites.

Le projet d'intervention illustre une intervention psychosociale théâtrale avec une classe de secondaire 3 dans une école secondaire spécialisée. Le mémoire se divise en 7 chapitres. Le premier chapitre expose la problématique à partir de laquelle le projet a été élaboré. Je présente d'abord la population ciblée, soit les jeunes à l'école spécialisée et la prévalence des traumatismes au sein du groupe. Ensuite, j'aborde les enjeux liés aux inégalités sociales présentes en contexte scolaire dans lequel les jeunes évoluent. Puis en passant par les logiques d'interventions dominantes dans le milieu, j'avance ensuite des pistes de réflexion pour des interventions plus inclusives et sensibles aux traumatismes qui vont constituer les lignes directrices du projet. Le deuxième chapitre comporte les deux cadres théoriques, soit la théorie du trauma et de l'attachement qui permettent de mieux saisir les problématiques rencontrées chez cette population et ainsi développer une intervention en conséquence, notamment la place de corps ainsi que des relations interpersonnelles. Le troisième chapitre détaille l'approche d'intervention par l'entremise du théâtre et de l'improvisation mise en place tout au long du processus. L'approche que j'ai développée s'inspire des travaux de Loser (2010), qui insiste sur le lien social favorisé par l'usage de médiations. J'ai aussi eu recours au modèle d'intervention du cirque social (Nouiga *et al.*, 2020) et de l'intervention psychosociale théâtrale (Bourassa-Dansereau *et al.*, 2020). Ce chapitre se termine par les détails relatifs à la méthodologie de la recherche.

La deuxième partie du mémoire présente l'intervention telle qu'elle a été développée et réalisée sur le terrain. Le chapitre cinq débute par le portrait de l'organisme partenaire, *Plein Milieu* et de l'école secondaire Espace-Jeunesse, où le projet s'est actualisé. S'en suit le profil des participants ainsi que toutes les étapes du processus, de son élaboration à l'évaluation du projet. Un résumé de chacun des ateliers donnera une idée du déroulement de l'intervention. Dans le chapitre six, j'expose les résultats des retombées de l'intervention sur le plan individuel, interpersonnel ainsi qu'au niveau du rapport établi entre les intervenantes et les jeunes. Finalement, le chapitre sept

prend la forme d'une discussion à la lumière des résultats et de la problématique présentée, ainsi que d'une présentation de recommandations et des limites que j'ai identifiées.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE : L'EXCLUSION SYSTÉMIQUE DANS LE MILIEU SCOLAIRE DES JEUNES EN SITUATION DE DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE

Ce premier chapitre brosse un portrait, tiré de la littérature, des jeunes en milieu scolaire spécialisé qui se voient attribuer l'appellation en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Pour mieux cerner les enjeux les concernant, j'aborde la prévalence des traumatismes auprès de cette population ainsi que certaines épreuves juvéniles qu'ils traversent déterminantes pour les jeunes. Ensuite, un bref état des lieux des inégalités dans le milieu scolaire au Québec sera présenté afin d'exposer certaines causes structurelles qui affectent la trajectoire des jeunes HDAA à l'école. Cela contribuera à déceler la chaîne d'exclusion systémique qui s'opère dans un contexte de système scolaire à plusieurs vitesses. La dernière partie présente les logiques d'intervention dominantes qui leur sont destinées pour finalement explorer des pistes de réflexion liées aux interventions alternatives en travail social qui pourraient être plus inclusives pour ainsi miser sur les facteurs de protection tels les liens sociaux. Ces pistes de réflexion mèneront à la présentation des objectifs et à la question de recherche.

1.1 Portrait général des jeunes à l'école spécialisées

Dans le cadre du projet d'intervention, l'attention est centrée sur les jeunes au secondaire entre 12 et 17 ans qui fréquentent l'école spécialisée. De manière générale, la population jeunesse est sans aucun doute un groupe peu homogène avec des réalités et des parcours de vie qui varient considérablement d'un jeune à l'autre (Le Breton et Marcelli, 2010). Or, certaines épreuves qu'ils

traversent peuvent se recouper, sans toutefois pouvoir être généralisées à l'ensemble des jeunes qui fréquentent ce type d'écoles. À partir d'informations tirées de l'école spécialisée Espace-Jeunesse à Montréal et de la littérature, voici ce qu'on peut dégager comme constats.

Ces écoles à cheminement particulier accueillent des élèves qui se sont vu attribuer le diagnostic HDAA, appellation utilisée depuis 2007 (ministère de l'Éducation et Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 2007). Plus précisément, ce sont « des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage liées à un retard d'un cycle en français ou en mathématiques, des difficultés d'adaptation plus précisément avec une évaluation psychosociale ayant révélé un déficit ou des capacités d'adaptation ayant un impact sur la qualité des relations sociales et ils peuvent présenter des troubles de comportements » (Moronne-Giroux *et al.*, 2022, p. 345).

Au sein de ces établissements, les jeunes sont divisés en deux types de classe : jeunes avec des défis d'adaptation au niveau comportemental (classe Élève en difficulté d'adaptation EDA) et les jeunes avec des difficultés complexes aux plans affectifs et relationnels (classe soutien émotif) (Centre de services scolaire de Montréal, 2021). Pour les classes EDA, les problématiques liées à des actes de violence ou de délinquance sont souvent impliquées alors que pour les classes en soutien émotif, les élèves présentent généralement un trouble relevant de la psychopathologie, c'est-à-dire un diagnostic de trouble de santé mentale tel que difficulté ou trouble de l'attachement, anxiété ou trouble anxieux, traumatismes complexes, dépression, traits dépressifs, trouble d'adaptation avec humeur dépressive, retrait social important, traits ou trouble de la personnalité et amorce ou épisode psychotiques (École Espace-Jeunesse, 2020).

Cela étant dit, peu importe la division, ce sont tous des élèves avec un plan d'intervention personnalisé actif (Québec (Province), 2001). En outre, la forte majorité d'entre eux présentent des retards académiques importants considérant qu'ils ont été renvoyés de plusieurs écoles secondaires avant d'arriver à celle-ci. Selon l'intervenante dans le milieu, en règle générale, ils se retrouvent expulsés du milieu scolaire régulier, lorsque l'école n'a pas été en mesure d'offrir adéquatement

les ressources nécessaires pour les accompagner. Dans cette perspective de trajectoire scolaire, ce qui peut rassembler l'expérience de ces jeunes est l'exclusion, répétitive pour certains, du milieu scolaire régulier, pouvant ainsi contribuer à la stigmatisation associée à la fréquentation de l'école spécialisée.

1.1.1 Prévalence des traumatismes complexes

En outre, sous-jacent aux difficultés d'adaptation, d'apprentissage et de santé mentale auxquelles les jeunes peuvent être confrontés, les trajectoires atypiques à l'école spécialisée révèlent pour la forte majorité une exposition à des traumatismes en enfance faisant maintenant partie de leur bagage personnel. L'intervenante rencontrée dans le milieu scolaire estime que la très forte majorité des élèves, pour différentes raisons (familiale, de violence physique, de délinquance, d'agressions sexuelles, de maltraitance, de violence psychologique, etc.) ont le département de protection de la jeunesse (DPJ) impliqué dans leur vie. Cela étant dit, l'étude de Collin-Vézina et coll. (2011) soutient que près de la totalité des enfants, lorsqu'un signalement du DPJ est retenu, ont souffert au minimum d'un événement traumatique, alors que pour d'autres les traumatismes s'accumulent. Puisque certaines de ces trajectoires peuvent être attribuables à des événements traumatiques, il s'avère nécessaire de reconnaître ces souffrances et les impacts que de telles expériences d'adversités peuvent avoir sur les jeunes pour mieux comprendre leurs enjeux et ainsi les accompagner (Collin-Vézina, 2021 ; Milot *et al.*, 2013 ; Van der Kolk, 2019).

Par ailleurs, l'avènement de connaissances et de recherches dans le domaine a « confirmé que les troubles émotionnels et comportementaux manifestés par les jeunes pouvaient représenter, du moins en partie, des symptômes liés à un cumul d'expériences de vie traumatisantes » (Cook et coll., 2005 dans Milot 2013, p. 2). Ainsi, de telles expériences peuvent avoir un impact majeur sur leur développement autant psychologique que physiologique en plus d'affecter l'apprentissage d'habiletés sociales et la régulation des émotions (Milot *et coll.*, 2013).

Dans cette optique, lorsqu'on parle de traumatismes survenus en enfance et à l'adolescence, les enjeux d'attachements y sont intimement liés, mais surtout ont le potentiel de constituer des facteurs de protection ou des facteurs de risques importants (Genet et Wallon, 2019). Toutes

expériences traumatiques survenues lors de la période charnière du développement sont susceptibles de laisser des traces étant ainsi non négligeables puisqu'elles peuvent avoir un impact sur plusieurs sphères du développement. À ce propos, Marty (2010) suggère que « l'adolescence s'appuie profondément sur les acquis antérieurs, qui s'ancrent dans les expériences de relation, les émotions partagées, qui se sont nouées pendant la petite enfance et l'enfance » (Marty, 2010, p. 44). C'est pour cela que l'arrière-fond de l'histoire de l'adolescent est indissociable du parcours.

En 1951, Bowlby démontre « les effets de la carence de soins précoces sur le devenir de l'enfant, puis de l'adolescent, établissant ainsi un lien développemental entre conditions affectives et éducatives de la petite enfance et conduite délinquante ou violentes ultérieures » (Le Breton et Marcelli, 2010, p. 8). Dès lors, plusieurs auteurs (Genet et Wallon, 2019 ; Jeffrey *et al.*, 2016 ; Marty, 2010, Bowlby, 1951) témoignent de la place déterminante qu'occupe la théorie de l'attachement à l'adolescence et lors de la petite enfance.

Plus précisément, la qualité du lien d'attachement avec une figure significative lors de l'enfance constitue un facteur de protection, c'est-à-dire que lorsque la réponse aux besoins exprimés est comblée, l'enfant et l'adolescent sont notamment plus disposés à l'apprentissage de diverses compétences, dont celles émotionnelles et sociales (Divecha, 2017). En contrepartie, lorsque la figure d'attachement n'a pas été en mesure de répondre au besoin de sécurité de l'enfant durant le développement, des conséquences psychologiques et physiologiques sont susceptibles de survenir (Genet et Wallon, 2019). Ces lacunes peuvent en effet contribuer à la souffrance que vivent les adolescents et au développement et à la consolidation de traumatismes lorsque des situations d'adversité se présentent (Jeffrey *et coll.*, 2016).

Par ailleurs, la dimension de l'attachement demeure centrale dans les interventions préconisées en contexte de DPJ (Milot, 2018), entre autres à travers le programme ARC, soit Attachement, Régulation affective et Compétence développé par Blaustein et Kinniburgh (2010) sur lequel les intervenantes s'appuient couramment (Collin-Vézina, 2021).

Donc, puisque certaines de ces trajectoires peuvent être attribuables à des événements traumatiques, il s'avère nécessaire de reconnaître ces souffrances et les impacts que de telles expériences

d'adversités peuvent avoir sur les jeunes pour mieux comprendre leurs enjeux et ainsi les accompagner. Considérant la place déterminante qu'occupe la dimension de l'attachement à l'adolescence et la prévalence des traumatismes, j'analyserai le projet d'intervention en usant de la théorie des traumatismes et de l'attachement, afin d'appréhender les problématiques des jeunes à la lumière de telles expériences comme l'exposent plusieurs auteurs (Collin-Vézina, 2021 ; Milot *et al.*, 2013 ; Van der Kolk, 2019).

1.1.2 Les épreuves juvéniles

Outre le diagnostic HDAA, de trouble de santé mentale ou des traumatismes qui font potentiellement partie du bagage personnel de chaque jeune de façon distincte, Dubet (2018) suggère certaines épreuves juvéniles communes aux jeunes allant au-delà de la diversité et de leur construction (Dubet, 2018, p. 11). Il y a d'abord la socialisation et ensuite les conditions sociales, économiques et institutionnelles. Celles-ci offrent une autre perspective au niveau relationnel et structurel pour mieux saisir les contextes dans lesquels ils évoluent.

La socialisation constitue la première épreuve juvénile que l'auteur soulève. Elle occupe une place majeure considérant que « les jeunes se construisent comme individus à partir des représentations d'eux-mêmes, de valeurs et de conceptions de la vie sociale qui déterminent fortement leurs expériences sociales et leurs relations avec les autres adultes. » (Dubet, 2018, p. 13). D'autres auteurs (Dubet, 2018 ; Jeffrey *et al.*, 2016 ; Le Breton et Marcelli, 2010 ; Marty, 2010) ont mis en valeur la dimension des relations interpersonnelles comme centrale puisque les espaces transitionnels vers les pairs modifient ainsi la dynamique et la place de la figure parentale. Conséquemment, la qualité et la force des liens sociaux sont susceptibles de contribuer aux facteurs de protection considérant le potentiel d'influence les uns sur les autres (Marty, 2010). D'autant plus que négocier ses liens sociaux, c'est négocier son statut social au sein du groupe. De cette façon les pairs occupent un rôle clé à l'adolescence ainsi que dans la construction identitaire des jeunes (Balleys, 2015).

À travers ces changements, cette transition laisse ainsi place à l'émergence de questionnements existentiels et des remaniements identitaires importants (Bondu, 1998). En outre, la force dont les

adolescents font preuve permet de contester les limites et de bousculer les habitudes afin de frayer leur propre chemin et créer leurs propres histoires, pour acquérir et développer leur autonomie (Le Breton et Marcelli, 2010). C'est donc une période unique d'expérimentation qui pour plusieurs demeure un temps fort de l'histoire personnelle (Le Breton et Marcelli, 2010).

La deuxième épreuve juvénile s'appuie sur les conditions sociales, économiques et institutionnelles auxquelles sont confrontées les jeunes dans l'accès aux diverses positions sociales (Dubet, 2018, p. 13). Ces conditions ont des impacts déterminants sur la façon dont celles-ci sont expérimentées. Or, il est de plus en plus vrai que « chacun est tenu responsable de son parcours et de ses réussites [...] la lutte pour les places et les positions n'a cessé de s'accroître au prix d'une exclusion « systémique » » (Dubet, 2018, p. 18). Par conséquent, les jeunes se retrouvent de prime à bord fragilisée lorsque leurs conditions sont défavorables sur plusieurs plans.

Maintenant que nous avons une meilleure idée du portrait global des jeunes dans les écoles spécialisées, il est nécessaire de présenter le système scolaire dans lequel ils évoluent considérant qu'il figure parmi les endroits clés fréquentés par les jeunes. Cela étant dit, bien que l'école ait le potentiel d'enrichir la vie des jeunes et de les soutenir à travers leur parcours, certains facteurs structurels existants contribuent de façon latente à l'exclusion « systémique » des jeunes les plus vulnérables.

1.2 Le système scolaire au Québec: enjeux et inégalités

La section qui suit présente des données principalement issues de l'imposant ouvrage paru en 2022 réalisé par un collectif citoyen de réflexion et d'intervention sur l'éducation au Québec nommé *Le Collectif Debout pour l'école*. Ce sont près de 100 personnes issues de diverses disciplines du milieu universitaire en plus d'enseignantes et d'intervenantes en milieu scolaire et de parents qui se sont mobilisés afin de contribuer à la rédaction des 24 chapitres. À travers les actions qu'ils entreprennent, leur mandat est avant tout de placer les enjeux de l'éducation au cœur des débats de la société québécoise en considérant que l'éducation est le socle d'une culture commune et du vivre ensemble (Collectif Debout pour l'école, 2022). Ainsi, le collectif entend faire pression sur les décideurs des politiques éducatives pour qu'ils agissent dans le sens de ses revendications, qui sont

fondées sur des recherches, des rapports et des aspirations de mouvements citoyens des dernières décennies (Collectif Debout pour l'école, 2022). L'égalité d'accès à l'éducation constitue pour les auteurs l'idéal à atteindre dans le système scolaire.

Cela étant dit, parmi les constats de départ de l'ouvrage, on apprend que le Québec est la province canadienne où les inégalités dans le milieu scolaire sont les plus importantes. Ce constat peu reluisant sur notre système d'éducation n'est certes pas surprenant, considérant qu'il n'est pas nouveau que les écoles publiques au Québec soient un sujet chaud de l'actualité, si on pense à la pénurie d'enseignants qualifiés qui fait les manchettes régulièrement ou encore à l'état de délabrement des infrastructures scolaires, avec 59% des infrastructures scolaires en mauvais ou en très mauvais état (Morasse, 2022).

1.2.1 La performance à tout prix

Le système d'éducation relevant des compétences gouvernementales provinciales n'a pas échappé à la nouvelle gestion publique (NGP) introduite dans les années 1980 (Vivier *et al.*, 2022). Cette nouvelle culture issue du néolibéralisme étendue à tous les services publics vise l'atteinte de résultats dans une perspective efficiente, c'est-à-dire une efficacité à moindre coût (« *Néolibéralisme* » - *Mot commun de Pierre Dardot et Christian Laval*, 2017). L'impact de la NGP ne se limite pas à la bureaucratie et à la gestion des ressources humaines, comme par la réduction des effectifs. Elle s'étend aussi dans les relations sociales ainsi que dans la standardisation de certains comportements et valeurs à privilégier (« *Néolibéralisme* » - *Mot commun de Pierre Dardot et Christian Laval*, 2017).

Dans le milieu scolaire, on retrouve cette logique dans l'enseignement et les programmes, notamment par l'approche par *compétences*, instaurée suite à la réforme en 2001, qui « impose un enseignement exclusivement basé sur les aspects évaluables de compétences » (Cordeau *et al.*, 2022, p. 29). Cela implique l'usage d'outils et d'indicateurs de mesure de performance sur lesquels doivent se baser les institutions, valorisant ainsi tout savoir-faire et aptitude jugés utiles et évaluables (Maroy, 2017). Qui plus est, la logique marchande prend le dessus sur la production d'extrants scolaires tout en accroissant d'une année à l'autre leur productivité et leur rendement

plutôt que de se soucier de l'éveil, de l'épanouissement et de l'émancipation des élèves (Cordeau *et al.*, 2022, p. 31).

De plus, depuis 2020, on assiste à l'abolition des commissions scolaires marquant un mouvement vers la décentralisation. De cette façon, plus de pouvoir et de responsabilités sont octroyés aux conseils d'établissement et aux directions de chacun des milieux scolaires, tout en permettant à l'État d'intervenir directement sur ces organisations (Vivier *et al.*, 2022). Un des effets de ce changement de cap au niveau organisationnel est « la production de décalages importants dans les services éducatifs offerts à la population. » (Cordeau *et al.*, 2022, p. 30) Ne relevant plus d'une commission scolaire mandatée de répartir les ressources de façon équitable sur son territoire, chaque milieu détient plus d'indépendance et choisit les moyens nécessaires pour arriver aux résultats exigés. Bien que les chiffres démontrent une augmentation de la diplomation sur le long terme, les auteurs dénotent une différence entre les populations des milieux scolaires. Celles-ci se concrétisent au niveau des ressources allouées et disponibles entre les établissements, mais également au sein d'une même école, ce qui est une source majeure d'inégalités et d'exclusion (Collectif Debout pour l'école!, 2022 ; Gouvernement du Québec, 2021).

Avec la NGP, le Ministère exige des résultats et des indicateurs de réussites précis, or la gestion et la façon d'y arriver relèvent de chaque école. Conséquemment, une logique concurrentielle pour arriver aux objectifs fixés s'installe. C'est ainsi qu'on assiste maintenant à une compétition interne et externe dans les services qui sont proposés par les écoles pour attirer la meilleure clientèle prédisposée à réussir. C'est dans ce contexte que se sont développés de façon exponentielle les projets pédagogiques particuliers (PPP) dans le secteur public au détriment du projet d'une école commune (Maroy, 2017). Le terme projet pédagogique particulier revêt diverses formes, comme celle d'une concentration, par exemple. Plus précisément, il peut s'agir d'un programme éducatif international, de DÉFI, de sport-étude ou encore d'art-étude. En règle générale, les PPP visent à offrir une formation enrichie dans la discipline en question (Trudelle *et al.*, 2022).

1.2.2 Système à plusieurs vitesses

À la source des disparités, on retrouve un système à trois vitesses, et on pourrait même avancer un système à quatre vitesses: les écoles privées, les écoles publiques avec des programmes sélectifs communément appelés projet pédagogique particulier (PPP), des écoles publiques « régulières » et les écoles spécialisées. Faute d'avoir le budget pour aller au privé, d'avoir de bons résultats scolaires pour aller dans une école publique avec un PPP, il reste l'école publique régulière. Si à l'école régulière les services nécessaires pour subvenir aux besoins de chacun font défaut, il reste l'école spécialisée.

Depuis les années 80, l'augmentation des inscriptions dans le secteur privé ne fait que grimper en flèche, atteignant plus de 39 % dans l'ensemble du grand Montréal (Larose, 2016, p. 3). Avec les examens d'entrée exclusivement basés sur la performance et la réussite académique, on retrouve un très faible nombre, voire aucune classe spécialisée ou classe d'accueil. Bref tout élève n'étant pas en mesure de suivre et reproduire la norme au niveau des compétences académiques et des comportements attendus s'en trouve exclu (Vidal et Deniger, 2021). Quant à l'école publique offrant des programmes PPP, celle-ci impose fréquemment une sélection d'élèves à partir de résultats scolaires en plus d'exiger des coûts supplémentaires reliés (Fédération autonome de l'enseignement, 2017). Par ailleurs, ceux-ci sont fréquemment utilisés comme outils promotionnels et compétitifs entre les écoles et ne sont pas systématiquement liés aux besoins des élèves (Trudelle *et al.*, 2022). L'idée d'offrir des opportunités de programmes particuliers qui rejoignent les intérêts des jeunes n'est pas là le problème, mais plutôt dans leurs répartitions inégales sur le territoire (Larose, 2016). Selon les données datant de 2016, dans certains quartiers socioéconomiques défavorisés, seulement 16% des écoles offrent des PPP, alors que le chiffre s'élève à 42% pour les quartiers favorisés et 46% pour ceux qui se trouvent dans l'entre-deux (Larose, 2016) : « ironiquement, les élèves qui n'ont pas accès aux écoles privées ou aux programmes enrichis sont ceux qui auraient le plus à gagner à fréquenter un milieu scolaire plus stimulant, parce qu'ils peuvent moins que les autres compter sur les ressources familiales pour enrichir leur bagage culturel. » (Québec (Province) et Conseil supérieur de l'éducation, 2016, p. 42). D'autant plus que dans les PPP, l'école assume un volet supplémentaire du développement des élèves, en prenant

d'une certaine manière le relais d'une responsabilité normalement occupée par les parents (Québec (Province) et Conseil supérieur de l'éducation, 2016), sans parler des effets positifs que ces projets de groupes apportent pour le sentiment d'appartenance, l'estime de soi, la socialisation (Fédération autonome de l'enseignement, 2017).

Une école qui se base sur la performance ne favorise certainement pas l'inclusion d'élèves qui présentent diverses réalités. Le fait d'envisager l'éducation à travers le seul prisme du mérite pose plusieurs problèmes (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). Cette approche tend tout d'abord à restreindre l'école pour une majorité de jeunes en sélectionnant seulement des « bons élèves ». Le mérite tend également à individualiser la réussite, mais surtout l'échec scolaire, puisque dans cette perspective, l'élève est seul responsable de ses résultats (Vidal et Deniger, 2021, p. 31).

Alors que les écoles privées et les écoles publiques avec PPP sélectionnent les étudiants sur la base de la réussite académique, il va de soi que le nombre d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ont considérablement augmenté dans les classes ordinaires, puisque bons nombres de jeunes s'y voient intégrés, sans que l'environnement ne soit systématiquement adapté et que l'accompagnement nécessaire ne soit offert (Conseil supérieur de l'éducation, 2017).

En effet, depuis les années 70, la tendance est à l'intégration dans les classes ordinaires des élèves diagnostiqués en situation d'HDAA . Cette proportion d'élèves a connu un bond de 45% entre 1999-2000 et 2013-2014 (Larose, 2016, p. 17). Cette augmentation fulgurante dans le réseau public signifie un nombre approximatif de 182 229 élèves sur 869 899, soit une proportion de 21% en 2013-2014 contre 12% en 2001-2002 (Larose, 2016, p. 17). De manière générale, différentes causes peuvent expliquer cette hausse, dont l'augmentation de diagnostics, l'identification du trouble, le fonctionnement du financement associé ou encore le manque d'adaptation de l'école pour chacune des situations (Moronne-Giroux *et al.*, 2022, p. 345).

Cela constitue une des failles majeures contribuant aux inégalités, c'est-à-dire que « la classe ordinaire n'a plus rien d'ordinaire, et bon nombre de parents tentent par tous les moyens d'éviter que leur enfant ne s'y retrouve » (Lessard *et al.*, 2022, p. 46). Cela étant dit, plusieurs chercheurs affirment que le système scolaire québécois actuel produit et contribue aux inégalités sociales et

aux inégalités de classe (Collectif Debout pour l'école!, 2022 ; Dubet, 2018 ; Vidal et Deniger, 2021).

En somme, les jeunes qui ne se conforment pas aux exigences académiques ou n'ayant pas les moyens financiers nécessaires sont exclus et contraints à la classe régulière. Une deuxième exclusion a lieu pour les élèves nécessitant des services spécialisés qui ne sont pas offerts dans leurs milieux académiques réguliers et privés. Devant cette absence de services, ces élèves sont dirigés à l'école spécialisée. Quant aux écoles spécialisées, elles accueillent aujourd'hui autour de 4% des élèves qui fréquentent le réseau public (Moronne-Giroux *et al.*, 2022). Les écoles spécialisées offrent principalement les matières allégées et de base et des options de cours pratiques pour une insertion sociale économique afin d'entrer rapidement sur le marché du travail. Les jeunes qui fréquentent ces quelques établissements dont on entend peu parler présentent des parcours, des besoins et des réalités diversifiées, mais ont en commun de vivre une rupture avec le cheminement régulier, des épreuves et d'avoir des besoins particuliers.

1.2.2.1 La non-mixité sociale et scolaire

La non-mixité sociale et académique est une des conséquences d'un système scolaire qui entretient des écarts importants entre les élèves, que ce soit pour les écoles secondaires publiques, privées ou spécialisées (Vidal et Deniger, 2021). La mixité sociale réfère à la coexistence, dans un cadre donné, de populations aux caractéristiques différentes, de nature sociale, ethnoculturelle ou socioéconomique (Rompré *et al.*, 2016). L'impact d'une non-mixité sociale et scolaire est un enjeu majeur actuellement sur lequel des chercheurs se sont penchés considérant qu'un milieu scolaire hermétique a des effets négatifs sur la réussite scolaire, mais non pas sur les élèves ayant le plus de facilité (Collectif Debout pour l'école!, 2022 ; Québec (Province) et Conseil supérieur de l'éducation, 2016 ; Rompré *et al.*, 2016 ; Vidal et Deniger, 2021). En effet, plusieurs études ont démontré que « l'homogénéité n'aide pas les forts, mais qu'elle nuit à celles et ceux moins prédisposés envers l'école [...] En moyenne, introduire une plus grande mixité scolaire au sein d'un établissement pourrait avoir un effet bénéfique pour la majorité des élèves » (Trudelle *et al.*, 2022, p. 66). À plus long terme, un tel clivage lors du passage à l'école contribue à l'effritement

de la cohésion sociale et de la solidarité, une montée du racisme ainsi que des préjugés, et ultimement, une augmentation des tensions entre communautés et classes sociales (Rompré *et al.*, 2016, p.3). Et ce, en plus d'affecter les opportunités équitables pour tous dès l'arrivée à l'école.

Bref, les répercussions directes de la nouvelle gestion publique n'ont pas épargné le réseau scolaire public en créant un précédent lié à la marchandisation de l'institution scolaire. Qui plus est, il revient maintenant à chaque individu d'avoir la responsabilité individuelle de sa réussite, ainsi que le développement de son plein potentiel et capital humain, qui n'est pas sans conséquence sur l'expérience et la trajectoire dans le milieu scolaire pour les premiers concernés, les jeunes. Le système tend alors à isoler davantage les jeunes à l'école spécialisée en plus de restreindre les opportunités qui s'offrent à eux. Qu'en est-il maintenant des logiques d'interventions dans un tel contexte scolaire?

1.3 Logiques d'intervention en milieu scolaire

Le travail social scolaire est issu de deux instances ministérielles : le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Aujourd'hui, ce sont plutôt les orientations du CLSC qui dominent, mais dans un tout autre contexte qu'un milieu médical, soit celui d'un établissement scolaire. Cela donne lieu à des pratiques qui s'appuient sur des programmes d'envergures généralisés à tous les milieux scolaires plutôt que sur l'intervenante en interaction dans le milieu (Benoit, 2012). De cette façon, certaines approches organisationnelles et pédagogiques, mal adaptées au contexte dans lequel elles s'inscrivent, peuvent contribuer à exclure des élèves par exemple de milieux défavorisés et/ou issus de l'immigration (Vidal et Deniger, 2021). Plus précisément, des modèles d'interventions peuvent être porteurs de représentations normatives qui catégorisent les jeunes en fonction de leur comportement.

De plus, le milieu scolaire en suivant principalement les programmes du MSSS accorde une attention particulière à la gestion du risque et des comportements (Matta, 2008 ; Rivest et Iancu, 2019). De telles orientations reposent ainsi davantage sur le discours biomédical, où les aspects

comportementaux individuels sont privilégiés au détriment des contextes sociaux, culturels, académiques, politiques, biographiques sans oublier les enjeux institutionnels de l'école (Parazelli *et al.*, 2022, p. 119). Alors que les écarts liés au développement à l'adolescence sont tout à fait normaux, ceux-ci sont évalués selon une perspective médicale des difficultés scolaires, et ainsi problématisés (Jarraud, 2014).

Selon la perspective de Fougeyrollas (2017), « c'est l'interaction entre les caractéristiques de l'individu (dyslexie, anxiété, compétences sociales, handicap physique ...) et celles du milieu scolaire (pratique pédagogique, environnement, valeur...) qui peut placer la personne en situation de handicap scolaire. » Dans une logique inclusive, ce à quoi plusieurs acteurs dans le milieu tendent actuellement, ce devrait être à l'école de s'adapter aux besoins et de la rendre accessible (Prud'homme *et al.*, 2012 ; Vidal et Deniger, 2021). Or, les problématiques sont couramment individualisées à partir du comportement plutôt que de voir comment l'environnement, l'encadrement et les interventions qui leur sont proposées peuvent contribuer à la problématique. Un tel changement de paradigme invite nécessairement à changer le regard qu'on porte sur les élèves HDAA vers une décentralisation des besoins individuels en considérant « non seulement les caractéristiques individuelles de l'élève, mais également celles de son environnement social, ce qui inclut sa famille, son milieu de vie, ses pairs de même que les ressources matérielles et humaines disponibles » (Conseil supérieur de l'éducation, 2017, p. 28).

C'est en ce sens que les auteurs du collectif *Debout pour l'école!* invitent à revoir les finalités de l'école d'aujourd'hui et les paradigmes d'intervention qui dominent afin d'accompagner les jeunes à travers ces épreuves en créant plutôt des contextes de socialisation visant à offrir des alternatives ou des situations nouvelles pouvant aider les jeunes et leurs familles (Parazelli *et al.*, 2022, p. 128).

1.4 Pistes de réflexion pour une intervention en travail social en milieu scolaire spécialisé sensible au trauma et inclusive

Actuellement, les thérapies cognitivo-comportementales (TCC) dominent largement dans tous les services liés à l'intervention auprès de populations adolescentes dites « inadaptées » puisque celles-

ci sont cohérentes avec les modes de gouvernement tournés vers la « capacité d'adaptation des sujets au contexte et aux situations qui les contraignent » (Sallée, 2017, p. 6), ce qui est tout à fait cohérent avec la façon dont on prend en charge les élèves HDAA. Par ailleurs, ce sont les mieux documentées et par conséquent celles ayant démontré le plus de résultats significatifs (Felsman *et al.*, 2019a). La restructuration cognitive et l'exposition à des situations sociales font partie des techniques utilisées dans le cadre des thérapies (Scheiner and al. 2014 dans Felsman *et al.*, 2019a). Or, plusieurs chercheurs se sont efforcés à trouver des dispositifs d'interventions alternatifs qui soient plus accessibles et moins stigmatisants pour les jeunes. C'est à partir de cela que l'idée de l'improvisation et du théâtre est venue rejoindre certains objectifs des TCC, mais dans d'autres circonstances et dispositifs.

Il est bien documenté que l'usage de pratiques artistiques comme la danse, l'art plastique, la musique et le théâtre à des fins d'intervention sont des outils ayant le potentiel de contribuer à l'inclusion en plus de favoriser le bien-être et la santé (Fancourt et Finn, 2019 ; Feniger-Schaal et Orkibi, 2020; Winner *et al.*, 2014). Selon Rhéaume et Sévigny (1988, dans St-Amand, 2001, p. 12), « les pratiques alternatives s'opposent généralement au modèle médical, mettant l'accent sur les ressources plutôt que sur le handicap. Elles sont souples d'application et engagent les gens qui deviennent participants à part entière. » Qui plus est, le théâtre établit un cadre qui provoque des interactions sociales par les exercices, en plus de favoriser la reconnaissance des jeunes au sein du groupe. Ainsi, une telle pratique a le potentiel de promouvoir divers moyens d'expression et de favoriser l'établissement de liens sociaux significatifs autant avec l'intervenante qu'avec les autres participants à travers les interactions au sein du groupe. Alors que le lien de confiance et l'attachement sont des éléments clés pour travailler avec les jeunes, l'espace ludique que suggère le théâtre est propice à la création de telles relations. En misant sur l'établissement de la confiance tant sur le plan personnel qu'interpersonnel, « l'objectif à travers le théâtre est d'amener les jeunes à être plus présents à l'instant présent, les amener à entrer en contact avec les autres sans se sentir en danger » (Van der Kolk, 2019, p. 453).

De plus, le recours au théâtre s'avère aussi une option intéressante pour les jeunes ayant vécu des traumatismes (Van der Kolk, 2019). D'ailleurs, un des auteurs phares qui demeure un encrage du mémoire intervention est le psychiatre américain d'origine néerlandais Van der Kolk, une sommité dans le domaine du trauma et du syndrome post-traumatique. Son plus récent ouvrage, *Le corps n'oublie rien* (2019), s'intéresse à la dimension du corps lors de trauma en plus d'explorer des voies alternatives en intervention dans une visée de guérison et soulagement aux traumatismes. Il y décrit entre autres des projets de théâtre et d'improvisation avec des jeunes ayant été confrontés à des traumatismes en enfance. Or, ceux-ci ne prennent pas systématiquement place dans le milieu scolaire, mais des milieux hospitaliers, carcéraux et des institutions artistiques.

Cela étant dit, la forte prévalence des expériences traumatiques au sein de la société en générale ainsi que chez les jeunes a certainement contribué à la recherche et au développement de divers traitements possibles afin de les soulager et même de les traiter. Selon Van der Kolk (2019, p. 277), « personne ne peut soigner une guerre, un abus sexuel, un viol, une agression – ni aucune autre atrocité; les horreurs du passé ne peuvent être annulées. Ce que l'on peut traiter, ce sont les traces que le traumatisme laisse sur le corps, l'esprit et l'âme. ». À travers les années de recherche, en plus des traitements pharmacologiques et psychothérapeutiques, diverses pratiques reliant le corps et les fonctions cognitives telles que le *Eye-Movement Desensitization and Reprocessing* (EMDR), le yoga et le théâtre se sont révélés comme des outils fort pertinents dans le traitement.

En effet, le psychiatre déplore la forte tendance à ne mobiliser que les facultés cognitives de l'esprit dans notre système éducatif négligeant ainsi la mobilisation du corps. Cependant, la parole n'est pas toujours le moyen de communiquer privilégié et adapté à tous (Feniger-Schaal et Orkibi, 2020). D'une part, divers enjeux sous-jacents peuvent y être associés, comme au niveau culturel, des limitations au niveau du vocabulaire, des blocages à s'exprimer pleinement et librement ou encore simplement une préférence (Feniger-Schaal et Orkibi, 2020 ; Marty, 2010). D'autre part, le mutisme et la confusion sont des réactions fréquentes liés à un passé traumatique, d'autant plus que ces événements sont presque impossibles à verbaliser pour la majorité des individus (Van der Kolk, 2019). Conséquemment, pour une population jeunesse, la difficulté qu'ils peuvent éprouver à

nommer et à reconnaître leurs émotions peut entraîner des débordements et des frustrations (Marty, 2010). Van der Kolk (2019) avance d'ailleurs que « les gens gravement traumatisés ont souvent plus à gagner à disposer des chaises avant une réunion ou à tambouriner un rythme sur leur siège qu'à rester assis pour discuter des échecs de la vie » (Van der Kolk, 2019, p. 125). Hébert (2011) ajoute pour sa part que « la parole ne représente pas toujours le premier moyen pour parvenir à établir une relation de confiance. Le corps demeure parfois le dernier recours qu'il reste à certaines personnes pour exprimer leur existence » (Hébert, 2011, p. 2).

Certes, on retrouve de plus en plus d'interventions alternatives ayant recours à diverses médiations comme le sport, les arts, le plein air et le yoga, qui ont fait leurs preuves auprès de cette population (Gendron *et al.*, 2006 ; Hébert, 2010 ; Loser, 2010 ; Raizenne et Bernard, 2010 ; Van der Kolk, 2019). Bien que toutes ces pratiques mobilisent le corps, ce qui distingue le théâtre des autres est sa dimension centrale axée sur les relations interpersonnelles sur laquelle s'appuie la pratique et corollairement le développement des habiletés sociales et des compétences transversales. En outre, la prévalence des traumatismes complexes à l'école spécialisée invite de ce fait à considérer des pratiques alliant corps et esprit en plus d'inviter à la mise en relation pour favoriser l'établissement de relations de confiance. Or, celles-ci demeurent à ce jour sous-exploitées dans le milieu scolaire. À partir de ces réflexions, l'usage d'une médiation par le théâtre en travail social semble une avenue intéressante à explorer avec une population adolescente dans une école spécialisée; celle-ci suggère des pistes de traitement arrimant le corps, la parole en plus de favoriser les interactions sociales (Chatelain-Le Penneec, 2010).

À la lumière de ces constats, le projet consiste en l'élaboration d'une intervention psychosociale théâtrale de groupe avec des jeunes dans une classe au secondaire au sein d'un établissement spécialisé et d'analyser ses retombées. C'est dans cette optique que nous visons à explorer d'autres avenues pour aborder les problématiques auxquelles les jeunes sont confrontés. Ainsi, nous avons cherché un modèle inclusif sensible aux traumatismes axés sur les interactions sociales des sphères trop peu exploitées avec les jeunes en milieu scolaire.

1.4.1 Objectifs et question de recherche

Voici la question et les objectifs de recherche proposés :

- Quelles sont les retombées d'une intervention psychosociale théâtrale avec une classe de secondaire 3 dans une école spécialisée et de quelle façon des ateliers de théâtre constituent un modèle d'intervention en travail social sensible aux traumatismes et favorisant l'inclusion des jeunes?

Objectifs généraux :

- Élaborer un modèle d'intervention psychosociale par le théâtre et l'improvisation sensible au trauma avec une classe au secondaire dans un milieu scolaire spécialisé.
- Documenter le processus de l'intervention et les retombées psychosociales.
- Analyser le processus de l'intervention et les retombées psychosociales sur le plan individuel et interpersonnel.

Objectifs spécifiques liés aux ateliers de théâtre d'intervention

- Développer la confiance en soi
- Développer des capacités à tisser des liens interpersonnels
- Développer des capacités à collaborer en équipe

Objectifs spécifiques liés à la recherche :

- Dégager les principaux facteurs induits par le modèle d'intervention par le théâtre contribuant à l'inclusion et/ou à l'exclusion des jeunes.
- Documenter la pertinence d'utiliser le théâtre comme approche d'interventions dans la pratique du travail social pour des jeunes sensibles aux traumatismes.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE : TRAUMA COMPLEXE ET THÉORIE DE L'ATTACHEMENT

La section qui suit présente les théories du trauma complexe (Herman, 1997) et de l'attachement (Bowlby, 1969) nécessaires pour aborder les problématiques rencontrées en milieu scolaire spécialisé. Celles-ci agiront à titre de référence tout au long de la démarche de recherche, d'intervention et d'analyse. Ensuite, je détaillerai les sphères d'atteinte des traumas complexes pour comprendre les impacts sur le fonctionnement. Puis, la dernière partie aborde la dimension du corps en intervention spécifiquement lors de traumas afin de proposer une intervention adaptée à cette réalité complexe.

Le cadre théorique qui oriente la démarche du projet doit prendre en compte la prévalence des traumas complexes, c'est-à-dire de diverses épreuves d'adversité vécues par la population à laquelle l'intervention s'adresse. L'usage de littératures sur le trauma complexe permet ainsi de mieux comprendre les problématiques et veiller à ne pas retraumatiser en réactivant les traumas des participants. Quant à la théorie de l'attachement, en plus d'aller de pair avec le trauma, c'est une dimension qui peut être travaillée en intervention tant au niveau de l'alliance thérapeutique avec les intervenantes qu'au niveau relationnel avec les autres élèves, en plus de favoriser la compréhension des dynamiques relationnelles. En somme, le choix de ces cadres théoriques favorisera une observation et une analyse à la lumière de l'apport de ces connaissances pour mieux comprendre les difficultés des jeunes et pourquoi il peut être difficile de bien les accompagner et ultimement comment proposer une intervention en conséquence (Milot, 2018).

2.1 Cadre théorique : théorie du trauma complexe chez les jeunes

Depuis les trente dernières années, le concept de trauma est de plus en plus étudié et utilisé afin de mieux comprendre les séquelles et accompagner les jeunes ayant subi toutes formes de violences. Les recherches sur le trauma complexe (TC) au Québec de Collin-Vézina et Milne (2014) ainsi qu’Ethier et Milot (2009) ont démontré l’ampleur des événements traumatiques et leurs conséquences notamment pour les jeunes suivis dans le cadre de la Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ). Une collecte de données auprès de 53 jeunes de 14 à 17 ans en situation de placement suite à de mauvais traitements dans le milieu familial démontre que plus de la moitié, soit 51%, avaient subi 4 ou 5 différents traumatismes (Milot *et al.*, 2013, p. 2). Lorsqu’on parle de mauvais traitements, ils peuvent être de nature physique, sexuelle, psychologique, émotive, relever de la négligence ou de l’abandon (Collin-Vézina, 2018b). Tout d’abord, nous ferons la distinction entre le trauma et le TC puisque lorsqu’on parle de mineurs ayant été victimes d’un trauma, il s’agit dans la forte majorité des cas d’une cumulation d’évènements de vie traumatisants et non d’évènements isolés.

Voici la définition du trauma selon Dr Maté (2020), un auteur phare dans le domaine ayant contribué aux recherches:

Trauma is a psychic wound that hardens you psychologically and then interferes with your ability to grow and develop. It pains you and now you’re acting out of pain. It induces fear and now you’re acting out of fear. Trauma is not what happens to you, it’s what happens inside you as a result of what happened to you. Trauma is that scarring that makes you less flexible, more rigid, less feeling and more defended (Maté cité dans *The wisdom of trauma*, 2020).

Nous pouvons constater dans cette définition les impacts à long terme et les marques autant psychologiques que physiques d’un trauma. De plus, les conséquences sont particulièrement marquantes lorsque de tels événements surviennent en enfance. À ce propos, le terme trauma complexe ou DESNOS (Disorder of Extreme Stress Not Otherwise Specified) plutôt que trauma est utilisé lorsque cela se produit dans une période vulnérable du développement, comme à la petite enfance et à l’adolescence (Collin-Vézina, 2018b). Ainsi, le TC se définit comme:

[...] un trouble de l'âge adulte qui se caractérise par un déficit chronique de capacités du sujet à intégrer des expériences et à réguler ses affects en raison de traumatismes répétés, notamment lorsque ceux-ci ont été vécus dans l'enfance (maltraitance, agressions sexuelles, mais aussi tortures). Outre la répétition des expériences traumatiques, ce trouble est en grande partie dû à l'immaturation du cerveau de l'enfant au moment des expériences : l'absence ou l'incapacité des parents à fonctionner en tant que protecteurs ainsi que les pratiques de maltraitance physique et psychologique contribueraient à la genèse de ce syndrome [...] (Van der Kolk cité dans Kédia *et al.*, 2013, p. 64)

Donc, ce qui distingue le TC du trauma est lorsqu'une situation résulte d'une expérience interpersonnelle se produisant de façon répétée et/ou prolongée, faisant subir un tort direct dû à de mauvais traitements infligés par une personne ayant une figure responsable des soins et de la protection (Collin-Vézina, 2018b), ce qui porte atteinte au lien d'attachement occupant une place majeure lors du développement en enfance, telle qu'abordée précédemment.

Avant de passer aux répercussions et aux impacts, il est pertinent de faire un bref arrêt sur les divergences entre le trauma et le TC, et l'état de stress post-traumatique (ÉPST). Brièvement, à partir des critères diagnostiques du DSM-V, l'ÉPST de type I se caractérise par un événement soudain, isolé, ayant une durée limitée comme une catastrophe naturelle ou un accident, et non une exposition à de la maltraitance chronique. Alors que le type II présente des événements traumatiques d'une durée plus longue, répétitifs, cumulatifs et souvent infligés de façon volontaire par un être humain (Lopez, 2016). Or, le TC peut parfois se rapporter aux causes du ÉPST de type II. Toutefois, une distinction majeure réside dans certaines manifestations que peuvent présenter des enfants qui ne correspondent pas toujours aux critères diagnostiques associés au ÉPST dans le DSM-V. En effet, selon Brière et Lanktree (2008) :

Les effets des traumatismes multiples et complexes se manifestent bien au-delà du trouble de stress post-traumatique et se révèlent à travers une multitude de troubles de santé mentale, notamment l'anxiété et la dépression, la dissociation, les problèmes de régulation émotionnelle et relationnelle, les distorsions cognitives, la somatisation, l'automutilation, les perturbations sexuelles, la toxicomanie et les troubles alimentaires (cité dans Milot *et al.*, 2013, p. 3).

Cela dit, l'appellation TC est donc plus adéquate pour décrire les réactions aux traumatismes de type II (prolongés), considérant les séquelles allant au-delà de l'ÉPST. C'est d'ailleurs un débat tenu par plusieurs chercheurs dans le domaine depuis quelques années, soit celui d'inclure un diagnostic plus représentatif (Van der Kolk et Coll., 2009).

2.1.1 Les sphères d'atteinte

Les répercussions des TC sont multiples et peuvent atteindre diverses sphères du développement, dont certaines à long terme si celui-ci n'est pas traité (Herman, 1997). Parmi les possibles impacts, cela peut affecter les relations interpersonnelles, donc nuire à l'établissement de relations saines et de confiances, à la régulation des émotions et au développement des habiletés sociales (Collin-Vézina, 2018a). En effet, en nous basant sur la revue de la littérature portant sur les conséquences des TC, nous avons constaté qu'une exposition persistante et lors de périodes charnières du développement peut augmenter et créer une susceptibilité importante reliée à des problèmes de santé psychologique et physique, dont des retards de croissance et de développement, en plus d'une susceptibilité que les problèmes se poursuivent à l'âge adulte (Ethier et Milot, 2009 ; National Center for Injury Prevention and Control, Division of Violence Prevention, 2020). Selon l'étude d'incidence québécoise sur les situations en protection de la jeunesse de 2014, lorsqu'un incident est fondé, près du trois quarts des enfants présentent au moins une difficulté de fonctionnement confirmée ou soupçonnée par l'intervenante, comme un trouble du déficit de l'attention, la dépression/anxiété/repli sur soi et les difficultés scolaires (Hélie, 2017, p. 5). Conséquemment, l'accumulation d'événements est sujette à fragiliser et affecter la trajectoire du jeune en question, mais également l'entourage de celui-ci (Van der Kolk, 2019).

Afin de mieux saisir l'ampleur des atteintes, Collin-Vézina *et coll.* (2013), inspirés de Cook et Coll. (2005), présentent sept sphères potentiellement déficitaires chez les jeunes ayant vécu des événements traumatiques :

2.1 Les sept sphères atteintes par le trauma

Biologique	L'impact du trauma sur le corps peut engendrer des séquelles au niveau de la maturation cérébrale causant ainsi diverses problématiques soit au niveau sensoriel et moteur, en plus d'une augmentation des risques de problèmes médicaux (asthme, maladies auto-immunes, problèmes de peaux, etc.) (Cook et Al., 2005, p. 392)
Régulation émotionnelle	La régulation émotionnelle se manifeste par un déficit au niveau de l'identification et la compréhension de ses propres émotions, mais aussi celles des autres (Collin-Vézina, 2018a).
Régulation des comportements	La régulation des comportements qui par le manque de soutien et de modèle lors de l'apprentissage des interactions avec soi-même et autrui peut entraîner un dysfonctionnement au niveau des comportements. Entre autres, certains jeunes peuvent avoir des comportements externalisés, mais d'autres à l'inverse, plus internalisés (Collin-Vézina, 2018a).
Fonctionnement cognitif	Le fonctionnement cognitif se manifeste par des difficultés d'adaptation, d'organisation, de concentration et de rigidité dans les idées dues aux impacts des traumas dans les fonctions cognitives (Collin-Vézina, 2018a).
Dissociation	Certains enfants vont recourir à la dissociation lors d'expositions aux formes d'abus en enfance. Lorsqu'il n'est pas possible de fuir et de combattre, la réaction de figer est souvent naturellement mobilisée afin de fuir dans l'esprit (Collin-Vézina, 2018a). Dans une telle situation, le jeune se détache des aspects émotionnels des événements et ainsi cela peut se manifester par le fait de ne garder aucun souvenir en mot, mais des impressions fortes au niveau des émotions et des sensations (Collin-Vézina <i>et al.</i> , 2013 dans Beaulieu 2018). Par la suite, cela peut causer des problématiques de dépersonnalisation, des altérations au niveau de la conscience et de l'amnésie (Cook et Al., 2005, p. 392).
Identité	La sphère identitaire peut résulter en une identité fragmentée notamment en raison de la période charnière lors de la construction de celle-ci. La construction de l'identité est donc largement touchée par les traumas,

	affectant ainsi le développement d'une estime de soi positive et la croyance en la valeur de la vie et celle des autres (Collin-Vézina <i>et al.</i> , 2013) dans Beaulieu 2018).
Attachement	Lorsque la relation d'attachement est entravée, comme une figure parentale qui se montre menaçante, indifférente ou imprévisible, cela favorise les chances de développer un patron d'attachement insécurisant, et donc peut notamment entraîner une difficulté à entretenir des relations stables (Collin-Vézina <i>et al.</i> , 2013 dans Beaulieu 2018).

2.2 La théorie de l'attachement

Nous accordons une attention particulière à la sphère de l'attachement puisque celle-ci a un impact direct sur l'établissement des liens sociaux et de confiance qui occupent une place majeure dans le champ de l'intervention jeunesse. L'attachement constitue le lien unique établi entre l'enfant et la figure d'attachement à laquelle il s'identifie. Un de ses concepts de base postule que tout enfant est programmé génétiquement pour s'attacher à une figure adulte qui s'occupe de lui (Côté *et al.*, 2018, p. 50). Pour les bébés et les enfants, la figure occupe une place fondamentale notamment en raison du besoin de sécurité et des besoins de base essentiels à leur survie. C'est par des comportements d'attachement dirigés vers la figure parentale, à travers les années, que l'enfant développe un cercle de sécurité, dans le but de procurer à celui-ci un état de bien-être pour un apaisement émotionnel (Genet et Wallon, 2019, p. 6). La balance entre le réconfort et la sécurité permet progressivement l'espace pour l'exploration en grandissant. C'est notamment cette balance qui favorise le développement de stratégies adaptées en situation de stress.

Les différents types d'attachement qui se développent à l'enfance sont sujets d'avoir des répercussions lors du développement de celui-ci. On retrouve l'attachement sécurisant qui se caractérise par une stabilisation du sentiment de sécurité dans la relation, ce qui va faciliter la régulation des émotions (Genet et Wallon, 2019). En ce sens, la modulation des émotions négatives et positives fait partie des fonctions de l'attachement (Delage, 2013). Dans le cas d'une situation

où l'attachement est ainsi, le jeune devient plus apte à développer des stratégies adaptées pour explorer et éventuellement être en mesure de développer son autonomie.

Dans le cas d'un attachement insécurisant comme évitant, ambivalent ou désorganisé, en l'occurrence si la figure d'attachement est moins accessible, moins sensible, cela peut se répercuter en diverses difficultés au niveau relationnel, émotionnel et comportemental. Or, selon Côté *et coll.* (2018, p. 51), « la majorité des jeunes qui ont vécu de la négligence ou de la maltraitance dans l'enfance n'ont pas eu l'opportunité de développer un attachement sécurisant à la personne leur donnant des soins. » Ainsi, s'il n'y a pas eu de figure d'attachement présente ayant été en mesure de favoriser un climat où l'enfant se sent en sécurité pour explorer et socialiser adéquatement, certaines lacunes au niveau de la régulation des émotions et la création de liens sociaux peuvent se développer. Cela dit, en enfance, la qualité des relations et des expériences interpersonnelles constitue des facteurs de protections clés contribuant à la prévention des conséquences suite à des événements traumatiques (Ontario Agency for Health Protection and Promotion (Public Health Ontario), 2020). C'est ce sur quoi le projet d'intervention mis en place à Espace-Jeunesse tente entre autres d'agir.

Donc, considérer les enjeux liés à l'attachement favorise la compréhension de la réalité des adolescents ayant vécu des traumatismes ainsi que le développement d'interventions adaptées en conséquence. Par ailleurs, alors que les pairs occupent une place majeure à l'adolescence, il est pertinent de se questionner quant à la mobilisation des liens entre eux comme lien d'attachement, afin d'utiliser cette force (Le Breton et Marcelli, 2010). D'autant plus que dans un milieu scolaire, les pairs ont le potentiel d'avoir des retombées positives les uns sur les autres, d'où l'intérêt de mettre en place des interventions qui favorisent la refonte des liens sociaux (Bondu, 1998).

En somme, une telle perspective d'intervention permet d'aborder le fonctionnement et les difficultés rencontrées chez le jeune à la lumière des expériences traumatiques vécues et ainsi les accompagner en évitant de les catégoriser en fonction des symptômes manifestés pour mieux comprendre leurs difficultés d'adaptation et favoriser une insertion sociale appropriée (Côté *et al.*, 2018).

2.3 Le trauma et le corps

La deuxième dimension de notre cadre théorique s'intéresse à la sphère biologique, soit la place du corps lorsque des expériences traumatiques surviennent. Les recherches des dernières années menées par plusieurs auteurs (Van der Kolk, 2019; Porges, 1994 ; Maté, 2012) ont mis en lumière l'inscription dans le corps des traumas. Le point central réside dans l'interaction et l'indissociation des aspects psychosociaux et physiologiques ayant une part importante lorsque les événements se présentent (Van der Kolk, 2019). Les séquelles du trauma laissées dans le corps altèrent ainsi le sentiment et la perception de sécurité, nécessitant alors que l'intégration du trauma passe par celui-ci également (Van der Kolk, 2019). C'est-à-dire que pour arriver à un réel changement, comme diminuer les réponses instinctives de fuite ou de peur fréquentes chez les adolescents ayant vécu de telles expériences, le corps doit réaliser que le danger est passé pour apprendre à vivre autrement et envisager d'autres réponses, d'où la nécessité d'établir un environnement où les individus se sentent en sécurité.

Nous ferons ainsi référence à la théorie telle que présentée par Van der Kolk (2019), qui accorde une place centrale à l'inscription des traumas dans le corps et par conséquent la pertinence de la reprise de possession de son corps et de son esprit dans un processus de guérison. Cela nous amène à explorer ces pistes, soit la pertinence de la mobilisation du corps dans un processus d'intervention psychosociale sensible aux traumas comme étant complémentaire à ceux centrés sur la parole (Kolk, 2019; Maté, 2003; Hébert, 2010; Marty, 2010; Gross, 1994). C'est en ce sens que le théâtre peut correspondre à cette idée et constitue un outil intéressant à explorer. À la lumière de ces connaissances, j'ai ainsi développé une approche d'intervention par l'entremise du théâtre et de l'improvisation sensible aux traumas complexe et aux enjeux relatifs à l'attachement afin qu'elles répondent adéquatement à la réalité et aux besoins de la population à laquelle le projet s'adresse.

CHAPITRE III

APPROCHES D'INTERVENTION ET MÉTHODOLOGIE : L'USAGE DU THÉÂTRE COMME OUTIL EN INTERVENTION SOCIALE AUPRÈS DES JEUNES

Dans la section qui suit, je présente les approches auxquelles j'ai eu recours et la méthodologie de recherche. Par ailleurs, bien que les pratiques dites « alternatives » en travail social comme celles employant une médiation artistique sont en plein développement, je n'ai pas été en mesure de trouver un cadre exclusif à l'utilisation du théâtre en travail social. Cela étant dit, l'établissement d'un cadre conceptuel précis demeure un enjeu majeur, c'est pourquoi j'ai eu recours à différentes approches et cadres d'analyse ayant fait usage d'une pratique artistique en intervention que j'adapterai ensuite au théâtre et à l'improvisation. Ainsi, avec l'objectif d'élaborer une intervention inclusive avec le théâtre qui soit sensible aux traumatismes et adaptée aux jeunes dans une école spécialisée, je me suis inspirée de trois cadres différents. Celui de Loser (2010) insiste sur la mise en relation à travers l'usage de méditation en travail social. Il y a ensuite l'intervention psychosociale artistique de Bourassa-Dansereau *et al.*, (2020) que j'ai librement adaptée pour l'intervention psychosociale théâtrale; puis, le cadre issu des pratiques de l'art social, qui sont bien documentées (Nouiga *et al.*, 2020 ; Rivard et Vinet-St-Pierre, 2020). Par la suite, je présente des techniques empreintes du théâtre de l'Opprimé (Boal, 2004) et de l'improvisation (Gravel et Lavergne, 2010) qui constituent l'essentiel des exercices auxquels j'ai eu recours. Finalement, pour conclure le chapitre, je détaille la méthodologie de recherche.

3.1 Mise en relation par l'entremise du théâtre

Avant tout, Loser (2010) tente de distinguer l'usage de médiations artistiques en travail social du champ de l'art-thérapie, puisque cela peut porter à confusion. La médiation artistique, comme il le conçoit, propose une pratique mobilisant les arts, qui emprunte un autre courant que celui de la psychanalyse et certains courants en psychologie. Influencé par la pensée du sociologue Lahire (2007), Loser (2010) soutient l'idée de se « départir d'une approche trop psychologisante et psychologique, privilégiant le seul regard porté aux conflits internes à l'individu. » (Loser, 2010, p. 13). Ce changement de paradigme privilégie alors l'expérimentation et l'observation privilégiant l'idée de revenir aux choses plus concrètes, favorisant ainsi la mise en action alliant l'esprit et le corps plutôt que l'interprétation et l'introspection (Loser, 2010, p. 12). Cependant, même si l'usage de médiations en travail social est souvent évoqué, on retrouve encore peu de littérature sur l'analyse de ses pratiques, dont au niveau des cadres conceptuels modélisables (Loser, 2010). Pour l'auteur, les médiations de nature artistique appliquées dans le champ du travail social sur le plan relationnel constituent un précieux point d'appui qui permet de réunir et de séparer le professionnel et les usagers (Loser, 2010, p. 10). C'est-à-dire qu'elles favorisent avant tout une mise en relation avec l'intervenante, sortant ainsi du cadre conventionnel « face à face » dans un bureau qui peut ne pas convenir à tous. Notamment, la posture de l'intervenante vis-à-vis l'utilisateur se voit transformée en établissant et en développant un lien autrement en partant d'un intérêt et d'une expérience partagée.

En effet, puisque plusieurs jeunes ont été confrontés à des situations traumatiques, il est nécessaire d'adopter une approche qui mise sur l'établissement de liens de confiance afin de ne pas reproduire les mêmes systèmes d'exclusions dans le cadre de l'intervention et ainsi miser sur les relations interpersonnelles. Nous nous sommes également inspirés de littérature issue des projets de théâtre avec des jeunes ayant été confrontés à des traumatismes présentés par Van der Kolk (2019).

3.1.1 Intervention psychosociale théâtrale

L'intervention psychosociale artistique telle qu'élaborée par Bourassa-Dansereau *et al.* (2020), que j'ai librement adaptée dans le cadre de la recherche, soit l'intervention psychosociale théâtrale,

présente des objectifs compatibles avec la pratique du travail social. D'une part, « l'intervention psychosociale est d'abord et avant tout centrée sur les relations que les individus entretiennent, entre eux et avec les différents groupes au sein desquels ils évoluent » (Bourassa-Dansereau *et al.*, 2020, p. 159). D'une autre part, les auteurs démontrent par leur approche le potentiel novateur et la visée d'atteinte d'une justice sociale pour les groupes et les populations marginalisées. Cette pratique permet de sortir des cadres psychosociologiques conventionnels, en favorisant une mise en relation tout autre axée sur le processus et non le résultat. De plus, celle-ci est accompagnée d'une perspective critique, soit les enjeux de *pouvoir* et de *savoir* qui visent à intervenir *avec* plutôt que *pour* l'individu ou le groupe (Bourassa-Dansereau *et al.*, 2020).

Même si ce modèle d'intervention peut être destiné à un large spectre de problématiques et diverses populations, les auteurs se sont concentrés sur celles menées avec des populations marginalisées, précarisées ou opprimées (Bourassa-Dansereau *et coll.*, 2020). Les interventions psychosociales artistiques visent à « identifier, nommer et transformer des situations d'injustice, de discrimination et de non-reconnaissance » (Bourassa-Dansereau *et al.*, 2020, p. 159). Trois objectifs y sont associés : la prise de parole, favoriser le développement et l'énonciation d'une réflexivité individuelle et groupale puis favoriser l'identification des aspects collectifs des expériences individuelles. À partir de l'approche développée par les auteurs, voici le processus afin d'arriver aux objectifs présentés précédemment appliqués avec le médium du théâtre.

Premièrement, la prise de parole et l'expression s'effectuent par la participation active aux exercices, notamment par le partage et l'échange en groupe. Ainsi, les savoirs individuels et collectifs sont valorisés en donnant une voix, qu'elle soit vocale ou corporelle, à des individus normalement exclus de débats publics (Bourassa-Dansereau *et coll.*, 2020). Deuxièmement, l'acte réflexif qui selon Lafortune (2011, dans Bourassa-Dansereau *et al.* 2020, p. 166) « suppose une mise à distance et un regard critique sur son propre fonctionnement, mais aussi une analyse tant individuelle que collective des actions et décisions prises en cours d'action. » Par exemple, le fait de jouer un personnage ou de voir une autre personne le jouer favorise justement cette mise à distance requise qui permet de porter un deuxième regard sur une situation problématique. Ensuite, la réflexion et le partage collectifs contribuent à redéfinir ses représentations pour arriver peut-être

à une autre compréhension de la situation et des alternatives qui offrent une tout autre perspective ouverte par la démarche créative. Troisièmement, l'identification des dimensions collectives d'expériences individuelles. C'est-à-dire que l'objectif vise à passer d'une prise de conscience individuelle à une prise de conscience collective. Notamment à travers les expériences personnelles d'oppressions, la collectivisation de celles-ci en groupe a le potentiel de mettre en lumière et identifier la nature systémique de celles-ci. La création théâtrale devient alors le vecteur et un levier dans le cadre d'une intervention.

3.2 Modèle d'intervention de l'art social

L'art social consiste à « rejoindre des populations marginalisées par l'entremise des arts du cirque, créant ainsi un espace pour l'intervention sociale » (Rivard et Vinet-St-Pierre, 2020, p. 99). Le modèle est présenté à partir d'un projet d'intervention de cirque réalisé au Brésil par la compagnie *Circo do Mundo Brasil*, qui détient plusieurs années de pratique et d'expertise avec des jeunes issus de milieux socio-économiques défavorisés de Rio de Janeiro (Nouiga *et al.*, 2020). Le processus d'intervention repose sur le développement des compétences transversales² des participants, puis leur inclusion à l'échelle communautaire (Nouiga *et al.*, 2020). Autour d'un projet artistique et social, les compétences transversales comme la collaboration et la coopération favorisent ainsi l'accroissement du capital social à travers les relations sociales. C'est la transmission de techniques artistiques au sein du projet qui constitue un levier d'insertion individuelle et collective. Pour illustrer les impacts de l'art social, les auteurs présentent un tableau qui suggère les trois niveaux d'atteintes: individuel, relationnel et collectif.

² Une compétence est dite transversale parce qu'elle n'a pas d'ancrage disciplinaire ou professionnel [...] Dans les référentiels de compétences qui contiennent des compétences transversales, on intègre fréquemment le travail en équipe ou en coopération, la communication efficace, la pensée ou le jugement critique, la résolution de problèmes, la conduite ou la gestion de projets (Tardif et Dubois, 2013, p. 31)

3.1 Les impacts de l'art social à trois niveaux

Individuel	Relationnel	Communautaire/sociétal
<p>Académique et social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivation et estime de soi • Créativité • Expression personnelle • Autonomisation • <i>Leadership</i> • Compétences en termes de langage et de lecture • Capacité de résoudre des problèmes • Attitude positive face à la prise de risque • Développement de l'intelligence émotionnelle (contrôle des émotions et du comportement) 	<ul style="list-style-type: none"> • Confiance en l'autre • Coopération et collaboration Empathie • Entraide • Communication et dialogue • Reconnaissance sociale de la part de sa famille et de la société • Tolérance 	<ul style="list-style-type: none"> • Amélioration du climat social • Cohésion sociale • Diminution de la violence et de la criminalité • Développement de la vie associative • Revalorisation des quartiers • Assiduité scolaire • Performance scolaire et professionnelle • Diversité culturelle • Sentiment d'appartenance et construction d'une identité • Mobilité sociale
<p>Cognitif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacités motrices et spatiales • Développement du langage 		

(Nouiga *et al.*, 2020, p. 86)

Les compétences acquises sont transférées de l'individu à son groupe social d'appartenance à des fins de développement inclusif et d'une meilleure intégration des individus au sein de leur communauté. Cette dynamique est observée lors des ateliers, mais également dans l'environnement externe, soit au niveau sociétal et donc permet ultimement l'accroissement du capital social. Or, pour la dimension communautaire et sociétale, les auteurs insistent sur les liens qui doivent être établis entre la famille du participant, les communautés marginalisées et les institutions (Nouiga *et al.*, 2020). Qui plus est, plusieurs modèles d'intervention de cirque social insistent sur la réalisation d'un spectacle, qui clôturera les ateliers, pour la satisfaction, le développement d'un capital social et l'acquisition d'aptitude chez le participant (Nouiga *et al.*, 2020 ; Rivard et Vinet-St-Pierre, 2020).

À la lumière des cadres d'analyse développés par Loser (2010), de l'intervention psychosociale théâtrale ainsi que du modèle d'interventions du *Circo do Mundo Brasil*, on propose une série de

10 ateliers élaborés à partir d'exercices issus du théâtre de l'Opprimé et de l'improvisation librement adaptée à partir du processus d'intervention présentée.

3.3 Théâtre de l'Opprimé et improvisation

Le théâtre de l'Opprimé développé au Brésil dans les années 60 a pour ambition la mise au travail du rapport social (Lamoureux, 2011), c'est-à-dire que c'est l'affrontement entre les rapports sociaux des protagonistes qui est mis en scène. Parmi ses diverses visées, on retrouve celle de la démocratisation de l'art théâtral dans le but de favoriser la connaissance de soi à travers les expériences quotidiennes de la vie qui maintiennent les gens en situation d'oppression. La méthode de Boal insiste sur la notion de « spect-acteur », soit la dimension active du spectateur qui est amené à mobiliser son regard critique pour être en mesure d'agir directement dans une situation donnée : « Ces techniques offrent des espaces stimulants de liberté permettant d'explorer les peurs et les oppressions profondes à travers le jeu, où les possibles sont explorés et actualisés par voie de théâtralisations » (Gaudet, 2000, p.104). De cette façon, à partir de sa propre expérience, tout individu a le potentiel d'être « acteur » de sa vie. Boal a été influencé par les théories et les pratiques de Freire de la conscientisation qui visent à élever les consciences à partir de l'appropriation du savoir de son expérience (Gaudet, 2000).

Cette pratique est donc complémentaire et cohérente avec les visées de l'intervention psychosociale artistique (prise de parole, réflexivité, et identification des dimensions collectives d'expériences individuelle). Les différentes pratiques du théâtre de l'Opprimé sont de plus en plus mobilisées en intervention dans divers contextes, comme en éducation, en politique, en travail social, en psychothérapie et même en entreprise (Lénel, 2011).

L'improvisation pour sa part est définie comme une intuition guidée par la spontanéité (Crossan & Sorrenti, 1997 dans Berk et Trieber, 2009) et comme une performance collaborative non planifiée (Halpern *et coll.*, 1994). En plus de favoriser la socialisation, les techniques et les exercices d'improvisation développent plusieurs compétences. Des études, dont celle de Felsman, Seifert, and Himle (2019), ont démontré les bénéfices que peuvent y retirer les adolescents au niveau des habiletés sociales : « It is a highly interactive social activity that rewards the development of skills

such as attentive listening, acceptance, nonverbal communication, interpersonal trust, and peer support. » (Felsman *et al.*, 2019, p. 112). Les habiletés sociales sollicitées par la pratique de l'improvisation telles que la confiance interpersonnelle et le support des pairs peuvent ainsi contribuer aux facteurs de protections pour des jeunes ayant été confrontés à des traumatismes ou qui présentent des troubles de santé mentale. Cela étant dit, l'usage de l'improvisation s'avère un outil intéressant pour arriver à développer ces compétences de façon ludique et concrète et ainsi rejoindre les objectifs. Par ailleurs, son usage en contexte d'intervention sociale date des années 80, alors que la pratique était au service du développement personnel et des habiletés sociales pour des enfants issus de l'immigration (Spolin, 1983 dans Felsman, 2019).

À travers le jeu, les jeunes sont amenés à mettre en pratique des situations de la vie courante tout en explorant une variété de rôles différents (Felsman *et coll.*, 2019). Le théâtre favorise également la confrontation collective aux réalités de la condition humaine, notamment par l'incarnation d'émotions à travers les personnages (Van der Kolk, 2019). De plus, la simplicité entourant la pratique, notamment puisqu'elle ne requiert aucun script, accessoire ni costume, suggère « des exercices qui se présentent comme une sorte d'aventure qui appelle la mobilisation des capacités mentales et physiques, qui elles-mêmes ouvrent des voies, des portes vers d'autres aventures et ce à l'infini ! » (Gravel et Lavergne, 2010, p. 16).

Ainsi, il nous est apparu intéressant d'explorer l'apport d'exercices du théâtre de l'Opprimé favorisant la réflexivité et la collectivisation juxtaposée à des exercices tirés du champ de l'improvisation qui nécessitent la coopération et la spontanéité.

3.4 Méthodologie de la recherche

3.4.1 Population ciblée et modalités de recrutement

Le projet cible des élèves au secondaire, plus précisément la participation d'une classe de l'école spécialisée Espace-Jeunesse. La sélection du groupe a été effectuée en partenariat avec l'intervenante de *Plein milieu* en considérant deux points majeurs : l'intérêt, la disponibilité et la collaboration d'une enseignante et l'intérêt du groupe. Ainsi, le groupe sélectionné en est un de

secondaire 3, composé de 8 élèves, 2 filles et 6 garçons entre 14 et 17 ans. Ils sont tous inclus dans le projet, d'autant plus que 8 est un chiffre raisonnable pour sa réalisation, il n'y a donc pas de sélection d'élèves à faire dans la classe. Aucun critère d'exclusion pour participer au projet n'est nécessaire, à moins qu'en cours de route un élève se voit imposer une suspension par l'école, dans quel cas il sera alors temporairement retiré du projet de recherche jusqu'à ce qu'il réintègre sa classe, il pourra alors reprendre la participation. En d'autres mots, les raisons pouvant être liées à une exclusion sont les mêmes que celles du milieu scolaire menant à une suspension de l'école.

3.4.2 La méthode de recherche et les techniques projetées

Le projet d'intervention mobilise la méthode qualitative telle que présentée par Gaudet et Robert (2018) puisque celle-ci correspond le plus adéquatement aux objectifs et aux paramètres de l'intervention projetée. Considérant le petit échantillon d'individus, celle-ci privilégie l'accès au point de vue subjectif des acteurs sociaux dans l'appréhension de leur réalité sociale (Mayer, 2000). La flexibilité de la méthode qualitative permet d'aller plus en profondeur et en détail dans l'exploration de la problématique abordée, ce qui convient à l'expérimentation d'un dispositif d'intervention novateur. Afin de proposer des recommandations à la suite de l'intervention, l'accès à la perception et l'expérience des participants sont nécessaires au bon développement d'un modèle sensible aux besoins et aux intérêts des jeunes. Ainsi, une telle posture permettra l'interprétation d'un phénomène social complexe, inscrit dans une période donnée, soit aujourd'hui, tout en étant fondée à partir de liens subjectifs (Gaudet et Robert, 2018).

3.4.3 Les méthodes de collecte de données

La collecte de données se déploie sur trois plans: l'observation participante, des entretiens et l'analyse de documents. L'observation participante constitue la méthode préconisée qui servira de fil conducteur tout au long de l'intervention. L'interaction directe dans le milieu et lors de l'intervention se porte bien à l'observation participante, contribuant ainsi à l'évolution constante. Par souci de transparence et pour favoriser l'établissement de liens de confiance avec les jeunes, l'observation sera à découvert en partageant les objectifs et mon rôle. Les notes de terrains guidées par une grille d'observations (annexe B) feront office de traces afin de relater et consigner les

observations de façon systématique. La grille d'observation conçue à cet effet permet de cibler les objectifs déterminés préalablement et observer leur évolution.

Cependant, les notes de terrains sont habituellement constituées d'observations lors du déroulement des ateliers en fonction des objectifs établis. Or, considérant le rôle d'intervenante et de spécialiste en théâtre, la prise de notes exhaustives pendant les ateliers n'est pas privilégiée afin d'être en mesure d'animer le groupe convenablement et garder leur attention. Conséquemment, avec le consentement de tous les participants, l'enregistrement audio des séances pourra compléter et appuyer les notes.

De plus, deux formes distinctes d'entretiens avec tous les participants viendront donner une autre perspective à la recherche (Gaudet et Robert, 2018). Avec les entretiens, je cherche à avoir accès cette fois-ci à leurs points de vue en compilant leurs impressions, leurs perceptions pour mieux saisir les retombées des ateliers pour les participants. Dans un premier temps, une à deux questions seront posées au groupe à la fin de chaque atelier (Annexe D). Dans un deuxième temps, lors de la dernière séance, des entrevues individuelles seront proposées à chaque participant afin qu'ils s'expriment le plus librement possible (Annexe C). Ensuite, des entrevues avec l'enseignante et les intervenantes ayant participé aux ateliers seront nécessaires pour avoir accès à leurs observations, commentaires et rétroactions. Dans les deux cas, nous opterons pour un guide d'entrevue semi-directif qui permet une flexibilité, ce qui est pertinent pour explorer un sujet tout en conservant un certain cadre établi (Gaudet et Robert, 2018). Une telle démarche d'entrevue s'impose pour avoir accès à la perspective des acteurs sociaux ainsi qu'une juste appréhension et compréhension des conduites sociales (Poupart, 1997). Il y aura également la tenue d'un journal bord afin de suivre l'évolution, mais aussi de consigner les impressions et les réactions de l'intervenante pour favoriser une prise de conscience des aprioris et une certaine distanciation (Raucent *et coll.*, 2010).

Finalement, j'aurai recours à divers documents dont ceux produits par les participants, dont les enregistrements audios lors des ateliers de théâtre afin de pouvoir relater le plus justement possible les propos tenus et le matériel créé pour des fins d'analyse et d'évaluation. À cela s'ajoute l'analyse de documents écrits pertinents au contexte et aux enjeux dans lequel prend place le projet. Ceux-

ci serviront de matériel empirique additionnel pour enrichir les informations obtenues par l'observation lors d'ateliers.

3.4.4 Les méthodes d'analyse de l'intervention accomplie

Les méthodes d'analyses de l'intervention s'effectueront à partir des grilles d'observation des ateliers en fonction des objectifs afin d'évaluer si les objectifs ont été atteints et d'analyser son évolution. En outre, l'analyse des discussions rétroactives à la suite de chaque atelier, en plus des entrevues avec les participants et les intervenantes post-intervention serviront de matériaux pour approfondir la réflexion. La triangulation de ces diverses sources de données favorisera l'analyse de l'intervention.

Quant aux indicateurs de réussite, nous considérons: la participation, la prise de risque, l'affirmation de soi, la tolérance au regard des autres, la coopération, les interactions, les prises de parole, le rapport entre les intervenantes et les élèves et l'appréciation.

3.4.5 Considérations éthiques et consentement

Lors de la première rencontre en présentiel avec le groupe, un formulaire de consentement à signer (annexe A) par les jeunes a été remis. Puisque ce sont des mineurs, de 14 ans et plus, ils ne sont possiblement pas familiers avec ce genre de processus. Il a été nécessaire de vulgariser l'information et de valider les termes pour être certain de la compréhension de tous.

Avec le soutien des intervenantes dans le milieu, nous jugeons que les participants sont en mesure de consentir par eux-mêmes. Âgés entre 14 et 17 ans, ce sont les premiers concernés par le projet de recherche et il y a peu de risque associé à leur participation. Selon l'article 21 du Code civil du Québec, « le mineur de 14 ans et plus peut néanmoins consentir seul si, de l'avis du comité d'éthique de la recherche compétent, la recherche ne comporte qu'un risque minimal et que les circonstances le justifient. » (1991, c. 64, a. 21; 1998, c. 32, a. 1; 2013, c. 17, a. 2.). Avec l'intention et la préoccupation éthique d'engendrer des rapports égalitaires et solidaires avec les jeunes avec lesquels nous travaillons, il nous paraît donc pertinent de laisser les jeunes consentir à leur participation et à leur engagement (Caron et Soulière, 2013).

Il a été mis au clair avec les participants et les enseignants responsables qu'un désistement en cours de parcours sera toujours une option sans conséquence. À la fin de chaque atelier, à la suite d'une discussion rétroactive, ils ont l'opportunité de venir me parler individuellement si jamais il y a des questionnements ou des désistements.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DU MILIEU D'INTERVENTION

Dans ce chapitre, je présente dans un premier temps l'organisme partenaire *Plein Milieu* ainsi que l'école Espace-Jeunesse dans laquelle s'est déroulé le projet d'intervention. Dans un deuxième temps, je distingue les mandats, les approches et ligne directrice de *Plein Milieu* et celles des intervenantes scolaires.

4.1 Présentation de l'organisme partenaire *Plein Milieu*

Le projet d'intervention prend place à l'école secondaire spécialisée Espace-Jeunesse en collaboration avec et supervisé par l'organisme *Plein Milieu*. *Plein milieu* est un organisme à but non lucratif situé dans le quartier Plateau Mont-Royal à Montréal depuis 1993. La mission de l'organisme tel que décrit dans leur rapport d'activité 2021 se déploie comme suit :

Plein Milieu bâtit des relations de confiance avec les personnes utilisant des drogues, en situation d'itinérance ou à risque de l'être ainsi qu'avec les jeunes de 12 ans et plus, dans une perspective de réduction des méfaits, d'information et de prévention. *Plein Milieu* les accompagne dans leur parcours vers le mieux-être, en facilitant leur accès aux connaissances, aux services et aux soins qui correspondent à leurs besoins. *Plein Milieu* agit et propose des réponses innovantes aux enjeux d'exclusion auxquels sont confrontées les personnes qu'il accompagne, en concertation avec tous les acteurs de la communauté (*Plein Milieu*, 2021b, p. 4).

Ainsi, tel que mentionné, la prévention et l'information dans une perspective de réduction des méfaits sont au cœur de leurs actions auprès des populations avec lesquelles ils travaillent. Quant aux valeurs qui orientent les actions de l'organisme, il y a l'autodétermination, l'authenticité, l'entraide, l'audace et la justice (*Plein Milieu*, 2021a), des valeurs qu'on retrouve parmi celles

fondamentales du travail social, dont les valeurs humanistes et démocratiques (Turcotte et Deslauriers, 2017). Les projets entrepris et soutenus par *Plein milieu* doivent être en cohérence avec la vision prônée. Voici comment celle-ci est décrite sur leur site internet :

[...] nous croyons que les individus ne devraient jamais être considérés comme des problèmes. Nous croyons que chaque personne devrait pouvoir être elle-même et s'accomplir au sein de la société, qui s'en trouve grandie. L'atteinte de cette visée de justice sociale repose obligatoirement sur la possibilité, pour chaque personne, d'avoir accès aux services et aux soins qui correspondent à ses besoins, dans le respect de sa volonté. Or, pour les personnes qui consomment des drogues ou qui sont en situation d'itinérance, cela demeure difficile (Plein Milieu, 2021a).

4.1.1 Offre de services jeunesse de l'organisme dans les écoles secondaires

Un des mandats majeurs de l'organisme, et ce de manière continue depuis 1993, est la collaboration qu'ils entretiennent avec des écoles secondaires du Plateau Mont-Royal : Jeanne Mance et Espace-Jeunesse. Leur implication au sein des établissements favorise « l'intervention de proximité en intervenant directement dans les milieux de vie des jeunes, c'est-à-dire l'école, mais aussi dans les rues, les parcs, le métro, etc. » (Plein Milieu, 2021a). Des intervenantes sont assignées à temps plein, variant en fonction des besoins soulevés et des subventions. Les intervenantes sur le terrain en milieu scolaire sont amenées à jouer le rôle d'accompagnatrice, de médiatrice et d'animatrice d'ateliers (Plein Milieu, 2021a). C'est dans le cadre de ce champ d'action que va s'insérer la réalisation du projet d'intervention par le théâtre.

Dans leur mandat au sein des écoles, les intervenantes de *Plein milieu* offrent également des ateliers d'éducation à la sexualité et de prévention en toxicomanie. L'objectif de ces ateliers est « d'amener l'élève à développer des stratégies pour identifier les comportements à risque et renforcer l'affirmation de soi » (Plein Milieu, 2021a). De plus, divers projets en partenariat avec des organismes de la communauté sont préconisés, notamment un projet d'intervention par le sport au Centre Sablon qui vise à faire vivre aux jeunes des expériences valorisantes pour dépenser l'énergie, évacuer le stress et les frustrations tout en développant une meilleure estime de soi par l'activité physique (Plein Milieu, 2021a).

4.2 Présentation de l'École spécialisée Espace-Jeunesse

L'école accueille environ 100 élèves entre 12 et 17 ans, qui se compose à 15% de filles et 85% de garçons provenant de partout sur l'île de Montréal (Centre de services scolaire de Montréal, 2021). Un programme régulier de secondaire 1 à 3 avec adaptation et/ou modification selon les besoins est offert ainsi qu'une formation préparant à un métier semi-spécialisé ou une formation préparatoire au travail (Centre de services scolaire de Montréal, 2021). Par ailleurs, l'école est justement conçue pour offrir un encadrement et un répit aux jeunes qui en ont besoin, ils ont donc accès à une approche plus personnalisée, entre autres les classes sont constituées en moyenne de 8 élèves (Centre de services scolaire de Montréal, 2021). Espace-Jeunesse a été développée afin de répondre au besoin d'un environnement mieux adapté pour des jeunes ayant des difficultés de comportement et d'adaptation scolaire et sociale. Or, elle se veut un milieu de transition vers des milieux scolaires dits plus normalisants (École Espace-Jeunesse, 2020).

Les critères de sélection des élèves selon le document disponible sur leur site vont comme suit :

- Des limitations personnelles empêchent l'élève de progresser en milieu régulier autant sur le plan des apprentissages académiques que de la socialisation.
- Une évaluation d'un professionnel de la santé (psychologie, psychiatrie ou autre) confirme les difficultés importantes de l'élève aux plans affectif et relationnel.
- Les parents ou l'élève de plus de 14 ans autorisent l'école à accéder au dossier complet de l'élève (médical, psychosocial, psychologique, etc.);
- L'élève et les parents s'engagent à autoriser l'échange d'informations entre les différentes instances (services externes) impliquées au dossier de l'élève.
- Dans l'éventualité qu'une évaluation soit jugée nécessaire, l'élève et les parents s'engagent à collaborer avec l'école et les partenaires des services sociaux et/ou médicaux le cas échéant (École Espace-Jeunesse, 2020).

Quant au mandat de l'établissement, il vise à :

Stabiliser l'état émotif de l'élève afin de le rendre disponible aux apprentissages ;
Évaluer et aider à préciser le diagnostic de santé mentale en collaboration avec les intervenants externes impliqués (DPJ, CSSS, milieu hospitalier, pédopsychiatrie, etc.) ;
Adapter l'environnement et les interventions afin d'outiller l'élève à faire face à ses défis afin qu'il puisse développer des stratégies d'adaptation et d'autorégulation (gestion du comportement et des émotions) ; Une fois le comportement du jeune

stabilisé et ses ressources et besoins identifiés, nous privilégions une réintégration dans un milieu scolaire régulier (École Espace-Jeunesse, 2020).

4.2.1 Particularités du rôle des intervenantes de *Plein milieu* à l'école Espace-Jeunesse et de l'équipe d'intervention de l'école

L'équipe d'intervention de l'école Espace-Jeunesse inclut entre autres une travailleuse sociale associée au Centre local de services communautaires (CLSC) de quartier une journée semaine et une intervenante temps plein de *Plein milieu*. Il est pertinent de saisir le contexte, le rôle et le mandat de la travailleuse de milieu de l'organisme *Plein Milieu* et ce qui la distingue de la travailleuse sociale scolaire (TSS) issue du CLSC.

En complémentarité au travail social scolaire, dans certaines écoles lorsque les besoins sont importants, des mandats peuvent être octroyés à des organismes communautaires extérieurs, comme c'est le cas avec les intervenantes de l'organisme *Plein milieu* à l'école Espace-Jeunesse. Les intervenantes de *Plein milieu* sont donc présentes dans l'établissement et accompagnent les jeunes de façon plus informelle directement dans leur milieu de vie (cours d'école, cafétéria, métro, parc, etc.). Cela étant dit, ne relevant pas du ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) et du ministère de l'Éducation, elles détiennent plus de latitude dans l'organisation et la flexibilité de leurs temps ainsi que pour la mise sur pied de projets d'intervention de groupe, de prévention et d'ateliers (musique, sport, théâtre, etc.). Cela permet un suivi quotidien et spontané, afin de compléter une offre de services adaptée à la réalité et aux besoins des jeunes qui fluctuent. C'est ici une des distinctions qui ont été soulevées par les intervenantes de *Plein milieu*.

Au niveau de la répartition des tâches, la travailleuse sociale du CLSC assure principalement les suivis et les contacts avec tout ce qui est relié à la sphère familiale ou autres suivis avec les institutions extérieures, dont ceux avec les centres jeunesse et le département de protection de la jeunesse (DPJ). De plus, certains mandats comme les actes réservés dont les évaluations du fonctionnement social et des plans d'intervention ne font pas partie des tâches des intervenantes de *Plein milieu* considérant qu'elles ne font pas partie de l'Ordre professionnel. Toutefois, les intervenantes de *Plein milieu* font plusieurs accompagnements lorsque nécessaire (ressources

d'écoute, médecin, dépistage, police...) et établissent des liens significatifs de confiance avec les jeunes puisqu'ils se côtoient quotidiennement.

Somme toute, l'intervention en milieu scolaire, et ce, quel que soit l'employeur, se situe à la jonction d'une mission éducative et psychosociale, deux visées distinctes, mais complémentaires (Matta, 2008). L'intervention en contexte scolaire demeure un lieu privilégié avec les jeunes pour dépister certaines problématiques ayant un impact d'une façon ou d'une autre sur le parcours scolaire des jeunes (Plein Milieu, 2021a).

4.2.2 Approches préconisées

Les approches mises de l'avant par les intervenantes de *Plein milieu* dans les écoles secondaires sont en cohérence avec la philosophie d'intervention telle qu'exposée dans les fondements de l'organisme. Notamment, l'intervention a lieu sur une base volontaire des échanges tout en étant guidée par certains concepts clés dont : l'autonomisation, la réduction des méfaits sur la santé, le respect, le dialogue, le développement d'une relation de confiance et la confidentialité (Plein Milieu, 2021a). Les intervenantes sont ainsi amenées à trouver de nouveaux moyens pour stimuler la résilience et travailler sur les facteurs de protection avec les jeunes (Plein Milieu, 2021a). Pour ce faire, l'approche globale communautaire et la réduction des méfaits sont préconisées.

Quant au milieu scolaire, de manière générale, les interventions privilégiées qui se présentent sont abordées avec « une approche globale et intégrée, où l'élève lui-même, son milieu familial, le milieu scolaire et le milieu social sont simultanément pris en compte » (Matta, 2008, p. 33). Conséquemment, l'approche écosystémique, soit l'interrelation entre les différents systèmes gravitant autour du jeune, est mobilisée en forte majorité selon les répondantes dans le milieu. On retrouve aussi l'approche psychodéveloppementale, qui reconnaît que l'élève évolue dans un système qui lui est propre (famille, environnements et facteurs individuels) avec des facteurs de risque et de protection qui y sont associés, et finalement l'approche cognitivo-comportementale (École Espace-Jeunesse, 2020).

En outre, les interventions dans les classes de Soutien émotif préconisées par les techniciennes en éducation spécialisée s'inspirent de modèle d'intervention en lien avec les théories de l'attachement. Ainsi, dans les classes l'accent est mis sur un environnement stable et sécurisant et sur la création du lien entre le jeune et les intervenantes. Le rythme du jeune est respecté afin qu'il vive des expériences qui le rendront disponible aux apprentissages (École Espace-Jeunesse, 2020). Finalement quatre grands principes de ce modèle guident les interventions : la classe offre une base de sécurité ; tout comportement est une façon de communiquer ; le développement de l'estime de soi est au cœur des interventions ; toute transition dans la vie du jeune doit être préparée. C'est donc en considération des spécificités et des besoins du milieu que l'intervention a été développée.

CHAPITRE V

L'INTERVENTION : CONCEPTION ET DÉROULEMENT DU PROJET

Ce chapitre aborde l'intervention dans son ensemble telle qu'elle a été réalisée sur le terrain. Tout d'abord, je trace le portrait des participants ayant pris part au projet. Subséquemment, je présente toutes les étapes du processus : l'observation, l'intégration, l'intervention et l'évaluation. Puis, un arrêt à l'étape de l'intervention s'impose pour détailler la structure et les idées directives de chacun des ateliers afin de saisir le déroulement sur le terrain.

5.1 Profils des participants

Le groupe sélectionné pour le projet est une classe en soutien émotif de secondaire 3 à l'école Espace-Jeunesse. Cette classe spécialisée accueille des élèves qui présentent des enjeux au niveau affectif et relationnel, or ceux-ci varient considérablement d'un à l'autre. Selon l'intervenante de milieu, ils présentent chacun des facteurs de risques, que ce soit au niveau de la santé mentale, comme des troubles anxieux, des troubles psychotiques, des troubles alimentaires, la dépression, des troubles de l'attention et de l'hyperactivité; des situations complexes familiales et/ou des défis au niveau des habiletés sociales et de l'adaptation, ce qui fragilise leur quotidien. Conséquemment, au courant de leur vie, ils ont déjà eu plusieurs intervenantes (psychiatre, éducatrice spécialisée, psychoéducatrice, travailleuse sociale, etc.) avec lesquelles ils ont entretenu ou entretienne encore des suivis. De plus, tous rencontrent des retards académiques sur le cursus scolaire dit régulier.

Le groupe de 7 élèves est dans la même classe depuis le mois de septembre 2021, il y a donc déjà une dynamique installée entre eux. Ils ont l'habitude de se côtoyer au quotidien puisqu'ils se

suivent dans tous les cours. Lors des entrevues post-interventions, les jeunes ont tous partagé avoir déjà participé à des ateliers de théâtre au primaire, cela étant dit excepté deux élèves, ils en gardent d'excellents souvenirs.

La décision de ne pas faire les démarches pour avoir accès aux dossiers des élèves a été prise de façon volontaire, d'une part, pour faciliter les enjeux de confidentialité, d'une autre part, pour avoir un regard nouveau exempt de tout a priori envers les jeunes. En outre, afin d'établir un rapport de collaboration et plus symétrique entre les élèves et moi-même, partir avec les mêmes connaissances entre eux et moi pourrait favoriser cette posture.

Afin de donner vie à nos participants et bien saisir le processus, nous allons présenter un bref profil de chaque jeune tel que nous les avons rencontrés dans le contexte des ateliers. Il est à noter que tous les noms utilisés (intervenantes et jeunes) sont fictifs, ils ont été sélectionnés par les participants eux-mêmes. C'est une idée que nous avons eue avec l'intervenante de milieu pour impliquer les jeunes davantage dans le processus de la recherche-intervention et faire comprendre la notion de confidentialité dans le projet.

Le tableau 5.1 présente les jeunes ayant participé au projet d'intervention. Des pseudonymes, choisis par les jeunes, sont utilisés pour protéger leur identité.

5.1 Profils des jeunes

Pseudonyme, Âge # années à E-J # atelier participé	Profils des élèves participants aux ateliers
<p>Bob King Chicken, 16 ans 4^e année à E-J 7 – 1 absence non justifiée et un rendez-vous médical</p>	<p>Une énergie débordante, il aime les jeux et la compétition, mais nomme clairement ne pas être intéressé à faire du théâtre et de l'improvisation. Il est très à l'aise dans le groupe, ne se gêne pas pour dire ce qu'il pense et ce qu'il veut. Il donne l'impression qu'il ne veut rien savoir des activités proposées par des commentaires négatifs fréquents, mais demeure très attentif et réactif à tout ce qui est partagé. Sans trop insister, il trouve toujours une façon de participer à sa façon à toutes les activités.</p>

<p>Roselyn , 17 ans 3^e années à E-J 9</p>	<p>Introvertie et gênée, elle se place fréquemment à l'écart du groupe. Dès le début, elle dit d'elle-même être très gênée et que le théâtre n'est pas son médium. Elle ne participe pas à toutes les activités, mais reste présente et réagit à ce qui est fait par les autres en riant et en interagissant avec des commentaires. Elle a souvent besoin de se promener dans le local et d'avoir de l'espace. C'est une grande artiste visuelle, voir son croquis (Appendice C) du groupe lors d'un des ateliers.</p>
<p>Réjean, 14 ans 1 an ½ à E-J 9</p>	<p>Lors de la première rencontre, il est plutôt discret et interagit peu avec les autres élèves du groupe. À première vue il semble assez nerveux. Il s'exprime avec peu de mots et s'affirme peu. Il est très attentif et à l'écoute des consignes. Or, rapidement il s'engage et participe de façon volontaire en prenant des risques. Il démontre un intérêt marqué pour les ateliers.</p>
<p>Lilo, 15 ans 2^e année à E-J 5 – Elle avait des rendez-vous lorsque c'était le vendredi.</p>	<p>Réservée, douce et mature, elle nomme préférer être derrière la scène que sur la scène. Elle a toujours un livre à la main. Elle est très consciente du milieu scolaire dans lequel elle se trouve et le compare souvent à l'école « régulière ». Elle déplore les comportements excités et agités des élèves dans sa classe. Elle dit être très à l'aise dans le groupe étant donné qu'ils se connaissent très bien. Cependant, en temps normal elle nomme être soucieuse du jugement des autres. Même si elle a commencé au 4^e atelier, elle passe par-dessus sa gêne et son stress en participant et collaborant avec les autres.</p>
<p>Kevun, 17 ans 4^e année à E-J 5 – absences non justifiées</p>	<p>Très énergique, c'est une machine à parole, il a toujours un commentaire à partager. Il est expressif et joue des personnages de façon spontanée. Il a un intérêt pour l'improvisation et le théâtre, il participe volontairement et ça semble naturel pour lui. Malgré cela, il se rabaisse fréquemment sur ses capacités et son potentiel. Lors de sa première présence à un atelier, il semble assez méfiant et résistant, en remettant en doute toutes les activités qui sont inconnues et abstraites.</p>
<p>Dinneral, 17 ans</p>	<p>Il adore la musique, il est marginal et ne veut pas faire les choses comme les autres. Il dit chercher à être solitaire excepté avec certaines personnes. Lorsqu'il prend la parole, c'est avec assurance et conviction. Il aime les</p>

<p>4^e année à E-J</p> <p>4 – absences liées au Covid</p>	<p>jeux de rôles et tout ce qui touche à l’imaginaire. Il est arrivé au 5^e atelier, mais s’est adapté et approprié rapidement les activités. Lorsqu’il a de l’énergie et qu’il est disposé à travailler, sa présence est entraînant et rassembleuse, de cette façon il exerce une influence positive vers les autres dans le groupe en s’y investissant à fond. Toutefois, si l’activité ne l’intéresse pas, il ne s’investit pas, s’efface et part dans sa tête.</p>
<p>Max</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>2</p>	<p>Max a seulement été présent à un atelier et demi. J’ai donc eu peu de contact et par conséquent pas été en mesure de faire l’entrevue finale. Malgré les enjeux de présence à l’école, il était très à l’aise sur la scène. Il interprétait des personnages spontanément tout en étant volontaire. Lors de sa première présence, il souhaitait être dans toutes les impros et semblait éprouver beaucoup de plaisir à faire rire les autres élèves dans la classe. La première fois il était présent toute la période. Ensuite, il est arrivé à deux reprises en plein milieu de la période.</p>

Pour ce qui est de l’enseignant titulaire du groupe, il se nomme Mike (nom fictif). Il enseigne toutes les matières à l’exception de l’éducation physique, l’art plastique et les sciences. Ainsi, il passe beaucoup de temps avec eux. Selon ce qui est partagé par les élèves et lui-même, il entretient une excellente relation avec eux. C’était sa deuxième année comme enseignant et première année à Espace-Jeunesse. Ensuite, la technicienne en éducation spécialisée se nomme Flora (nom fictif), elle partage son temps entre deux classes. C’est elle qui fait les liens entre les familles, l’enseignante, l’école et tout autre suivi extérieur à l’école. Flora travaille à Espace-Jeunesse depuis maintenant plus de 9 ans. Elle a été présente à la majorité des ateliers. Puis, l’intervenante de milieu, Milica, assure une présence quotidienne dans l’école, dont au café étudiant tous les midis, des accompagnements si nécessaires et offre des suivis spontanés ou sur rendez-vous avec les élèves. Elle est à Espace-Jeunesse depuis maintenant 4 ans. Considérant qu’elle n’est pas engagée par l’école, mais par l’organisme communautaire *Plein Milieu*, son rôle et son statut n’est pas perçu de la même façon que celui du personnel enseignant et de soutien dans l’école. Les élèves entretiennent une relation de confiance et de respect plutôt que de la voir seulement comme une figure d’autorité.

5.2 Résumé du projet d'intervention :

Le projet mis en place vise dans un premier temps à réaliser 9 ateliers de théâtre ayant comme finalité l'intervention psychosociale avec un groupe de secondaire 3 dans un milieu scolaire spécialisé. Puis dans un deuxième temps, il s'agit de cibler les retombées sur le plan personnel et relationnel puis en quoi cela constitue un modèle d'intervention favorisant l'inclusion des jeunes.

C'est à partir de diverses techniques dans le champ du théâtre telles que l'improvisation, le théâtre de l'Opprimé et la *drama-thérapie*³ que les ateliers ont été construits. L'ensemble des étapes du projet explore un modèle d'intervention alternatif de groupe en travail social mobilisant une médiation comme levier pour stimuler des interactions.

Quatre étapes principales ont guidé le projet du début à la fin : l'observation, l'intégration dans le milieu, l'intervention qui inclut les 9 ateliers et l'évaluation. Dans l'ensemble, celles-ci se sont échelonnées sur une période de 7 mois, d'octobre 2021 à mai 2022. Le tableau 5.1.1 présente chacune des étapes et leur durée respective.

5.2 Sommaire des étapes et calendrier

Étapes	Durée
1. L'observation	Octobre 2021
2. L'intégration dans le milieu	Novembre 2021 à janvier 2022
3. L'intervention sur 9 ateliers 1. Introduction 2. Les émotions 3. Les personnages 4. Travail de chœur et de duo 5. Les lieux et les relations 6. Création à partir de journaux	Mars 2022 à mai 2022

³ The North American Drama Therapy Association la définit comme suit: “*drama therapy is active and experiential. This approach can provide the context for participants to tell their stories, set goals and solve problems, express feelings or achieve catharsis. Through drama, the depth and breadth of inner experience can be actively explored and interpersonal relationship skills can be enhanced*” définition tirée de (Haen et Webb, 2019, p. 117)

7. Suite de la création 8. Théâtre-image 9. Improvisation	
4. L'évaluation	Mai 2022

5.3 Étapes détaillées

5.3.1 Observation

L'observation dans le milieu est une première étape essentielle à l'élaboration d'une intervention qui soit adaptée à la réalité et en cohérence avec les besoins. Notamment, l'observation des intervenantes côtoyant les jeunes au quotidien a constitué une source de données pertinente donnant accès à leur expertise. De plus, l'observation des jeunes et des interactions les uns avec les autres a permis d'être à l'écoute et de m'adapter à leur cadre avant d'arriver avec un tout nouveau projet.

Cela étant dit, arrivant de l'extérieur, une entrée graduelle dans l'école est nécessaire pour se familiariser avec le milieu scolaire spécialisé, son fonctionnement et les jeunes. Ainsi, pendant le premier mois, j'ai été présente à l'école une journée complète par semaine, ce qui a permis de suivre et d'observer l'intervenante de milieu au quotidien dans ses tâches, notamment, lors d'interventions formelles au bureau, sur l'heure du midi de façons plus informelles ainsi que lors d'activités avec les jeunes, comme des ateliers de musique et des cours de boxe. De cette façon, une première prise de contact a pu s'établir avec les jeunes et les intervenantes.

À partir du deuxième mois, une participation plus active et des discussions avec les jeunes et les différentes intervenantes présentes (enseignantes, éducatrices spécialisées et intervenante de milieu) ont pu être réalisées. Dans un premier temps, l'intervenante de milieu a pris soin de me présenter aux membres du personnel. Dans un deuxième temps, certaines de ces rencontres ont ouvert la voie à des échanges avec des intervenantes et des enseignantes ayant un intérêt et du temps disponible pour la participation à un projet de la sorte. Cela m'a permis d'aller faire des tours dans certaines classes et même essayer des ateliers d'introduction dans 3 de ces classes pour voir leur réceptivité ainsi que la collaboration de la part de l'enseignante. Cette phase exploratoire a aussi permis de réorienter les ateliers et adapter leurs contenus au groupe.

Cette ouverture de la part des enseignantes et des intervenantes a favorisé la prise de contact avec les jeunes, ce qui a contribué au recrutement et à la sélection du groupe, puisque je n'avais pas encore établi avec quelle classe effectuer le projet au départ. De cette façon, j'ai ciblé la classe participante avec les élèves ayant démontré un certain intérêt pour le projet. Puis, en concertation avec les élèves, l'enseignante et l'intervenante de milieu, nous avons sélectionné le groupe participant : une classe de secondaire 3 en soutien émotif.

Les semaines suivantes, lors des journées de stage, plus de temps a été consacré à développer un lien avec le groupe. Par des visites dans la classe en question, des moments informels à jouer avec les élèves dans la salle de jeu lors des pauses et sur l'heure du midi, ainsi que dans le local étudiant où nous pouvions nous retrouver autour d'instruments de musiques et de jeux de société.

Finalement, pour clore cette étape, une rencontre pour expliquer le formulaire de consentement a eu lieu deux mois plus tard, en janvier 2022, avant de pouvoir entamer l'étape d'intervention. Tous les jeunes de la classe, soit 7 élèves ainsi que les intervenantes (enseignante, éducatrice spécialisée et intervenante de milieu) ont signé le formulaire de consentement. Il est à noter qu'il y a eu un délai d'un mois avant le premier atelier en raison de cas de covid-19. Il y a donc eu une interruption d'un mois en février.

5.3.2 Intervention

5.3.2.1 Structure des ateliers

L'intervention de groupe a officiellement commencé en mars 2022. Les ateliers ont eu lieu une fois par semaine pendant 9 semaines de suite, les mercredis après-midi ou les vendredis après-midi. Les rencontres étaient d'une durée approximative de 1 heure. Le nombre d'élèves présents lors des ateliers se situait entre 4 et 6 élèves, ceux-ci variaient d'une semaine à l'autre. Il est à noter que ce taux de présence lors des ateliers est demeuré semblable au taux de présence habituel en classe. Dans le but de concevoir des ateliers adaptés au groupe, dans la mesure du possible tout au long du processus j'ai validé avec les élèves certains éléments concernant la structure des ateliers, comme la participation ou non de leur enseignant et de leur technicienne en éducation spécialisée (TES). Par ailleurs, tout ce qu'on pouvait mettre en place pour favoriser un environnement où les

jeunes se sentent à l'aise était pertinent. Ainsi, avec l'accord de tous, l'enseignant Mike et la TES Flora ont participé activement aux activités lorsqu'ils étaient disponibles. Quant à la présence de l'intervenante de milieu, Milica, qui a agi à titre de superviseur de stage, sa présence était imposée. L'action a pris place dans le local de leur cafétéria, les tables étaient poussées sur le côté, ce qui offrait un grand espace pour bouger.

De manière générale la structure des ateliers est demeurée semblable. Chacune des étapes proposées ci-dessous occupe une fonction précise afin d'amener les jeunes graduellement à prendre part aux exercices planifiés tout en travaillant les objectifs ciblés.

1. Ouverture

- Différentes techniques pour poser la question au groupe sont utilisées, comme à partir de chiffres de 1 à 5 pour noter son niveau d'énergie, à partir de la météo en associant par exemple le soleil, la pluie ou la neige à son état aujourd'hui ou encore avec des signes de la main.
- En pratique, Haen & Webb (2019) et Nelson & Finneran (2006) suggèrent plutôt des sessions en trois parties (réchauffement, action et retour). Or, la première étape qui a été ajoutée - *Ouverture* - dans le cadre de ce projet me paraissait essentielle comme transition avec les périodes dédiées à la matière scolaire. Cela favorisait la création de lien avec le groupe en apprenant à se connaître dans un contexte informel.

2. Le réchauffement

- Des jeux et des exercices en théâtre pour activer le corps et rassembler le groupe. Les jeux peuvent prendre une forme coopérative et/ou compétitive.
- L'échauffement est une façon de faire la transition vers le travail de groupe. Les exercices et les jeux proposés à cette étape permettent de brèves expositions pour mettre en confiance les participants. Il est à noter que l'enjeu d'engager les jeunes dans une nouvelle activité de groupe est demeuré un défi, bien que tous aient consenti à participer au projet de recherche, considérant que l'intérêt pour le théâtre

n'était pas unanime. C'est pour cela que la période d'échauffement comprenant des jeux coopératifs et compétitifs a pris une place importante lors des ateliers, puisque ceux-ci rejoignent et étaient appréciés par l'ensemble du groupe. Cela étant dit, les jeux n'agissent pas seulement à titre d'échauffement, mais sont nécessaires à la formation de groupe, à la flexibilité et la promotion de dialogue entre les participants (Boal, 2004, p. 106). Comme plusieurs praticiens ont pu l'expérimenter, si un groupe de jeunes n'est pas réchauffé et se sent vulnérable, on risque de les perdre rapidement (Nelson et Finneran, 2006).

3. Expérimentation théâtrale

- Ce sont des activités en fonction de la thématique comme les personnages, les émotions, etc. Celles-ci prennent la forme d'improvisations et/ou de courtes scènes créées et interprétées par les jeunes.
- L'expérimentation théâtrale constitue l'espace créatif afin que les jeunes s'expriment et expérimentent différents rôles et situations.

4. Retour

- Le retour est un espace pour les jeunes où ils sont invités à partager ce qu'ils ont apprécié ou moins apprécié ainsi que des suggestions pour améliorer les activités et les jeux.
- Le retour permet de sortir de l'espace créatif et ouvre la porte à faire des liens avec le quotidien et une réflexion sur l'expérience de groupe et individuelle. Ce moment de partage sur leur expérience et leurs observations favorise la transition vers la fin de l'atelier.

Bien que l'essentiel de l'intervention soit en groupe, lors des 9 ateliers, à quatre reprises de courtes interventions individuelles ont été ajoutées à l'extérieur pour effectuer des retours suivants certains événements. Notamment, ces interventions ont eu lieu à la suite de réactions et de commentaires négatifs avant et lors des ateliers, l'exclusion du groupe dès le départ ou encore un intérêt marqué pour l'improvisation, ce qui a ouvert une discussion pour une continuité à une activité de la sorte.

5.3.2.2 Idées directives des ateliers

Pour mieux saisir le déroulement, dans ce qui suit, je présente le contenu et les actions majeures que j'ai effectuées à chacune des séances. Les ateliers s'appuient notamment sur six principes pour organiser et structurer une intervention sensible aux traumatismes élaborés par deux organisations réputées ayant la responsabilité de promouvoir les bonnes pratiques en matière de traumatismes aux États-Unis et à l'international, soit le *National Child Traumatic Stress Network* (2017) ainsi que le *Substance abuse and Mental Health Services administration* (2014). Il s'agit de la sécurité, la confiance et la transparence, le soutien par les pairs, la collaboration et la mutualité, la prise de pouvoir et la sensibilité aux différences de genres, cultures et histoires (Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014). En outre, les divers exercices théâtraux inclusifs sont élaborés à partir des objectifs sous-jacents qui visent à développer les habiletés sociales, la confiance en soi, les capacités à tisser des liens interpersonnels en travaillant la collaboration des uns avec les autres. En suivant le gabarit de la structure présentée précédemment, j'ai ainsi développé une suite d'exercices à partir des thématiques en théâtre et en improvisation. Les thématiques explorées sont les suivantes : les émotions, les personnages, le travail de cœur⁴, les lieux, les relations entre personnages, la trame narrative et le théâtre-image. Différentes techniques dans le champ du théâtre sont mobilisées pour voir l'intérêt du groupe et la façon dont il y répond. Globalement, ce sont les techniques et les théories issues de l'improvisation, de la *drama-therapy* et du Théâtre de l'Opprimé sur lesquels le projet d'intervention s'appuie.

D'un point de vue pratique, l'improvisation propose des jeux légers et ludiques. De plus, la spontanéité et l'imprévisibilité la caractérisent, mettant ainsi à l'épreuve la flexibilité et l'adaptation des participants. La thérapie par le théâtre propose des exercices dans une perspective thérapeutique, donc plus introspective. Puis, le théâtre de l'Opprimé propose plusieurs « jeux » que Boal définit comme agissant à titre de dialogue puisqu'ils exigent un interlocuteur. En effet, les « exercices » tels qu'il le conçoit désignent tout mouvement physique, musculaire, qui aide celui

⁴ Des exercices en groupe qui exécutent des actions ensemble en même temps (Gravel et Laverigne, 2010, p.77)

qui le fait à mieux connaître et reconnaître son corps, ses muscles, ses relations avec les autres corps (Boal, 2004, p. 101). Cela étant dit, l'assemblage de ces trois techniques constitue le contenu des ateliers et agit à leur façon sur la base des interactions. Qui plus est, une quinzaine d'auteurs et de recherches ayant expérimenté des projets de théâtre avec différentes populations ont également contribué à leur élaboration (Boal, 2004, 2007 ; Équipe Théâtre Pluralité de l'Équipe de recherche et d'intervention transculturelles, 2010 ; Felsman *et al.*, 2020 ; Fleury *et al.*, 2004 ; Gravel et Lavergne, 2010 ; Haen et Webb, 2019 ; Jennings, 1995 ; Malchiodi, 2015 ; Morrison, 2000, 2001 ; Nelson et Finneran, 2006 ; Rousseau *et al.*, 2007 ; Spolin, 1999 ; Van der Kolk, 2019). Celles-ci ont en effet fait leurs preuves avec les jeunes dans divers contextes et contribuent chacune à leur façon à répondre aux objectifs fixés (Coleman et Macintosh, 2015 ; Van der Kolk, 2019). J'ai ainsi pigé dans ces ouvrages tout en créant certains exercices originaux à partir de ma propre expérience pour proposer des exercices et des jeux suivant une évolution de l'atelier 1 à 9. Un autre critère important qui a déterminé le choix des exercices est son potentiel d'adaptation afin de trouver une place et une façon de participer selon les limites de chacun.

Dans ce qui suit, je présente chacun des ateliers et son contenu pour mieux saisir ce qui a guidé mes choix pour les activités pour l'élaboration de chacune des séances et mes actions lors de leur réalisation.

5.3.2.3 Évolution du déroulement des 9 ateliers

ATELIER 1 - Introduction au projet

Date : 9 mars 2022

Objectif : créer un premier contact pour établir un contexte de rencontre sécurisant et développer une alliance thérapeutique nécessaire pour les enjeux d'attachement

Présences : 5 jeunes, éducatrice spécialisée, enseignant, intervenante de milieu

Puisque c'est le premier atelier, un moment au début est nécessaire pour établir avec les jeunes les normes dans le groupe et aborder la confidentialité. Après avoir fait un tour des attentes de tous et donné un aperçu de ce qui est planifié jusqu'à maintenant, j'insiste sur certains éléments essentiels, dont l'idée d'au moins essayer pour donner une chance aux activités proposées et le fait qu'ils

peuvent se retirer, observer et revenir à tout moment. De plus, il leur est mentionné que leurs contributions comme leurs commentaires et leurs suggestions sont les bienvenues.

Pour commencer, je propose des jeux simples avec peu de règlements pour mettre en confiance les participants. Ensuite, pour me familiariser avec le fonctionnement des ateliers et apprendre à connaître tout le monde, je privilégie des exercices et des jeux guidés en groupe qui engagent tout le groupe en même temps, comme des exercices de marche dans l'espace où les participants sont invités à s'exprimer, mais de façon simultanée s'ils le désirent, ainsi cela est peu compromettant pour chacun. Un autre exercice est proposé, qui demande d'aller à la rencontre d'une autre personne et d'échanger avec elle une balle imaginaire, une façon d'établir des contacts visuels les uns avec les autres.

ATELIER 2 - Exploration des émotions

Date : 9 mars 2022

Objectif : développer une alliance thérapeutique nécessaire aux enjeux d'attachement et reconnaître les émotions

Présence : 4 jeunes, éducatrice spécialisée, enseignant, intervenante de milieu

L'objectif de l'atelier 2 est d'amener les jeunes à gagner en confiance à travers des jeux qui sollicitent de brèves expositions et par conséquent l'affirmation de soi. Pour ce faire, les exercices proposés consistent en des jeux d'expression par des mimes dans un premier temps, puis dans un deuxième temps, des jeux d'expression des émotions avec le corps, toujours avec tout le groupe en même temps. Que ce soit dans les activités liées aux mimes ou à l'expression des émotions, il y a toujours des alternatives possibles pour aller chercher la participation de tous en fonction des limites de chacun, comme le choix de diriger quelqu'un ou de se faire diriger ou encore de donner des idées ou de mimer.

ATELIER 3 – Les personnages

Date : 23 mars 2022

Objectif : établir des contextes de coopération entre les jeunes, mais aussi avec les intervenantes par l'entremise des exercices théâtraux pour renforcer les liens interpersonnels

Présence : 5 jeunes, éducatrice spécialisée, enseignant, intervenante de milieu

Jusqu'à maintenant, un cercle avec des chaises était placé au centre de l'espace lorsque les jeunes entraient dans le local. Or, après des commentaires sur la disposition de l'espace qui référait pour certains à celle d'une thérapie à l'hôpital, dorénavant, les chaises ont toujours été placées de façon « originale » (ligne, carré, triangle, etc...).

L'atelier 3 explore la thématique des personnages. Créer un personnage offre un contexte ludique pour les participants afin d'exprimer leur créativité et leur imaginaire tout en s'affirmant à travers leurs idées proposées. Pour travailler la coopération, l'objectif de la séance, je propose des jeux et des exercices qui requièrent un travail en duo pour débiter l'atelier, comme des jeux de rencontres et d'entrevues entre deux personnages. De cette façon, un lien se crée à travers les rencontres des personnages et alors leur coopération est nécessaire pour construire la situation et faire avancer une histoire. Conséquemment, l'écoute, la flexibilité et la communication sont mises à l'épreuve.

Puis, nous avons continué avec un exercice en plus grand groupe qui invite 4 personnes devant le reste de la classe à bouger dans tous les sens et ensuite, au signal, ils doivent figer dans une position. L'autre partie du groupe qui observe les statues doit nommer à partir de leurs observations ce que les 4 statues suggèrent et quelle situation on peut voir émerger de cette « image ». C'est une activité qui rassemble le groupe au complet autour d'un but commun, celui de créer une histoire à partir de l'image qu'on observe. De l'autre côté, les participants dans le rôle des statues doivent écouter et recevoir les propositions qui leur sont faites, ce qui peut s'avérer un défi pour certains. À partir de la suggestion du groupe, une courte improvisation en émerge.

Lors d'activités en équipe, afin de ne pas avoir de débordement lors des échanges dans le groupe, avec les intervenantes, nous avons assuré une animation avec un cadre plus serré et une écoute attentive de ce qui se passe pour que les commentaires des uns aux autres soient constructifs. De plus, nous apportons une attention particulière au renforcement positif et au fait de valoriser le travail qu'ils effectuent pour mettre en valeur leur créativité, la coopération et leurs idées.

ATELIER 4 - Travail de chœur et en duo

Date : 30 mars 2022

Objectifs : travailler sur la mutualité et la coopération pour favoriser le soutien par les pairs et la prise de risque qui s'appuie sur la sécurité et la confiance

Présence : 5 jeunes, enseignant, intervenante de milieu

Pour l'atelier 4, j'ai proposé des exercices de travail de chœur, c'est-à-dire tout le groupe en même temps, où l'écoute et la synchronisation de mouvements des uns avec les autres constituent le défi. Ensuite, nous avons fait de courtes improvisations avec une petite histoire de base suggérée, ce qui donne une structure de départ. À ce point-ci, les impros sont encore sans paroles, néanmoins les sons sont autorisés. De manière générale, lors des improvisations que nous avons faites pendant les ateliers, il n'y a pas de temps minimum ou maximum imposé. Une situation peut durer 5 secondes ou encore 2 min, l'idée étant d'essayer. Les jeunes ne sont jamais forcés d'y aller, mais encouragés, donc chacun peut respecter son rythme en fonction de son aisance.

Le dernier exercice de cet atelier consiste en de très brèves rencontres entre deux personnes sur un « banc de parc ». Chaque participant est invité à trouver une raison pour entrer en contact avec une personne assise sur le banc et initier l'interaction. Cet exercice exige une exposition et une prise de risque en plus petit groupe devant les autres, sans savoir ce qui va se passer préalablement. Il n'y a pas d'équipe établie d'avance non plus, l'idée étant que tout le monde ait l'opportunité de rencontrer chaque personne sur le banc de parc, favorisant la multiplication de contacts avec le groupe.

ATELIER 5 – Les lieux et les relations

Date : 8 avril 2022

Objectifs : développer de la confiance en soi et de l'estime de soi ainsi que des habiletés sociales de l'écoute et de la communication.

Présences : 4 jeunes, enseignant, éducatrice spécialisée

Pour ce 5^e atelier, on a exploré les thématiques des lieux (ex : restaurant, station de métro, une école, etc...) dans les improvisations et des relations qu'on peut établir entre les personnages (ex : un ami, une sœur, son médecin, etc...). Pour un des exercices de l'atelier, un lieu où se déroule l'action de l'improvisation est décidé en groupe, ensuite les jeunes sont amenés à entrer en scène un par un et nommer concrètement quel lien unit son personnage à un autre personnage en scène.

Travailler les relations dans le cadre des improvisations a ouvert la porte indirectement au partage de chacun quant aux relations qu'ils entretiennent avec les membres de leur famille, des amis ou de leur entourage. C'est aussi un espace encadré pour explorer ces relations et les représenter à sa façon.

En partant d'un lieu significatif pour les jeunes, tout le groupe était encouragé un par un à prendre place dans chacun de ces lieux, peu importe le rôle et l'action qu'il choisissait d'effectuer dans l'espace en question. Certains pouvaient décider d'occuper l'espace tout en étant en actions (ex : manger son sandwich dans la cafétéria) de façon silencieuse, alors que d'autres pouvaient entamer un dialogue ou tenter des interactions avec les autres. Ces improvisations étaient sans cocus, mais plutôt avec un lieu comme point de départ, favorisant ainsi l'écoute, la communication et la coopération pour construire un récit en équipe, ce qui a donné lieu à des créations tout le groupe ensemble. Un bref retour suivait chacune des impros, pour partager nos observations et nos réflexions.

ATELIER 6 – Création à partir d'un journal

Date : 13 avril 2022

Objectifs : développer des habiletés de gestion du stress et des habiletés sociales pour l'acquisition de compétence transversales nécessaires au quotidien

Présences : 6 jeunes, enseignant, éducatrice spécialisée, intervenante de milieu

Pour l'atelier 6, j'ai ajouté un éclairage dans le local avec deux *spots* de théâtre pour apporter une ambiance qui se distance encore plus d'une thérapie et des locaux scolaires. Or, cela a semblé en déstabiliser certains, ainsi je n'ai pas insisté pour reproduire à nouveau le dispositif.

Lors de la période, l'idée était de commencer à travailler sur une courte histoire inspirée d'un article dans les journaux. Le matériel du journal peut faire place à la réflexion chez les jeunes à partir de leurs réactions et leurs impressions d'événements dans l'actualité. Après l'échauffement, chaque élève a choisi un article ayant attiré son attention, l'a partagé auprès du groupe et des équipes de deux ont été formées. La coopération était alors mise à l'épreuve à travers la création d'un court récit en équipe de deux. Chacun des duos a reçu la consigne d'arriver à une entente sur un événement à partir duquel se baser pour créer l'improvisation. L'objectif était qu'en équipe après

un moment de cocus, ils trouvent une trame narrative pour créer et improviser une courte scène. Cet exercice qui demande plus de préparation était en effet plus exigeant et engageant pour les élèves. Pour les supporter, lorsqu'une situation semblait confuse, il est arrivé à plusieurs reprises que je joue avec eux sur scène ou encore que je guide à voix haute en simultanée leurs improvisations lorsque nécessaire.

ATELIER 7 – Suite de la création et la trame narrative

Date : 20 avril 2022

Objectifs : créer et réaliser de courtes présentations pour développer la confiance en soi favorisant un concept de soi positif

Présences : 6 jeunes, éducatrice spécialisée

Bien que l'objectif fût de retravailler les scènes de la semaine précédente, j'ai tout de suite senti le peu d'enthousiasme dans le groupe. C'était la première fois qu'on reprenait un exercice sur deux ateliers. Or, puisque ce n'étaient pas non plus les mêmes élèves qui étaient présents la semaine précédente, cela constitue un enjeu à considérer. Toutefois, il est nécessaire de terminer et clore les exercices, nous avons tout de même essayé d'approfondir la construction et la structure du récit commencé la semaine précédente à partir des journaux afin de clarifier ce qui se déroule dans la scène. Nous nous sommes entendus avec le groupe qu'on allait terminer ces scènes avant de passer à autre chose. Deux des trois équipes ont présenté leurs courtes improvisations, pour l'autre équipe, comme ils n'étaient pas à l'aise, nous avons seulement discuté d'une possible histoire à partir de leur article en groupe.

Subséquentement, j'ai proposé de revenir à des exercices sur une plus courte période, dont un qui aide à construire la trame narrative, c'est-à-dire ce qu'il faut pour construire une improvisation.

ATELIER 8 – Théâtre-image

Date : 29 avril 2022

Objectifs : explorer des stratégies de communication qui favorisent la prise de pouvoir (*empowerment*) et l'affirmation de soi

Présences : 5 jeunes, enseignant, éducatrice spécialisée, intervenante de milieu

L'atelier 8 explore le théâtre-image, une technique développée par Boal (2004) avec des images figées qui mettent en scène des rapports de pouvoir, thématique centrale chez le dramaturge, à

partir de fresque avec le corps. Cette technique favorise l'expression et l'élaboration d'un court récit collectif. Elle vise à mieux connaître une situation donnée tout en répétant des actions qui peuvent nous amener à briser l'oppression qu'elle nous montre. Donc, il s'agit d'explorer une situation pour ensuite proposer une transformation de celle-ci (Boal, 2004, p. 206), c'est-à-dire qu'une personne propose une première conception d'image à partir de la consigne de représenter un rapport de pouvoir entre des individus dans une image avec les corps figés. Un élève doit donner des consignes aux autres élèves sur comment se positionner. Comme on demande d'illustrer en image (avec le corps) les propos qu'ils partagent, c'est un levier qui laisse place à leur créativité, au partage et à la réflexivité. C'est un prétexte pour favoriser le dialogue et l'échange au sein participants. Les élèves ont ainsi l'opportunité de s'affirmer lorsque leur tour vient pour composer l'image. Les autres élèves qui se font donner des indications doivent coopérer et se laisser guider par l'idée de quelqu'un d'autre. La même image est retravaillée pour être bonifiée par 2 ou même 3 personnes, devenant ainsi une image collective.

ATELIER 9 – Improvisation

Date : 6 mai 2022

Objectifs : développer la mutualité et la coopération pour favoriser le soutien par les pairs

Présences : 4 jeunes, enseignant, intervenante de milieu

L'atelier 9 a mis un terme aux ateliers de théâtre. Bien que le plan initial fût de répéter une courte création pour la présenter, l'intérêt dans le groupe n'y était pas en plus du facteur temps restreint. Ainsi, pour terminer sur une note positive, tout au long du processus, ils avaient démontré de l'enthousiasme pour les exercices d'improvisation. C'est donc à partir de cela que j'ai réorienté le dernier atelier. Rendus à ce point, la confiance et l'aisance à aller sur scène devant le groupe avaient évolué. En effet, tout le monde sans hésiter a participé et collaboré les uns avec les autres. Le dernier exercice « l'impro clap » a pris la forme d'un « mini-match d'impro ». Deux participants à la fois étaient invités à commencer de courtes improvisations en partant d'une position figée déterminée par le moment où l'on frappait dans les mains. Les personnes figent et à partir de cette position, sur un thème donné, ils commencent une improvisation. J'avais une liste de thèmes qui étaient proposés au début, mais rapidement, les élèves ont voulu nommer leurs propres idées de

thèmes pour les autres. C'est donc sur une fin très énergique que s'est terminé le parcours des ateliers de théâtre et d'improvisation.

5.3.3 Évaluation de l'intervention

Afin de clore l'intervention, chaque participant adulte ou élèves a participé à une entrevue individuelle semi-directive, ce qui a donné un accès privilégié à leur perception de l'expérience à laquelle ils ont pris part. Finalement, pour les remercier de s'être engagés dans le projet, nous avons invité tous les jeunes et les intervenantes participants à une sortie pour manger une crème glacée. Ce dernier moment avec le groupe a permis de mettre fin à l'intervention dans un contexte informel et agréable.

CHAPITRE VI

RÉSULTATS DE L'INTERVENTION

Dans la section qui suit, je présente les résultats du projet pour mieux saisir le rôle et les retombées d'ateliers de théâtre en contexte d'intervention psychosociale dans une école secondaire spécialisée. Comme sources de données, j'ai eu recours à des grilles d'observation complétées à la suite de chaque atelier, des enregistrements audios des ateliers, des verbatims des enregistrements des entrevues post-interventions avec tous les participants élèves et intervenantes puis de la revue de la littérature. Ainsi, la triangulation de ces diverses sources de données constitue la matière des résultats. C'est donc à partir d'observation, d'écoute et de l'expérience vécue et partagée par les participants et moi-même que j'ai ciblé des retombées. Dans l'ensemble du projet, ce sont sur les plans individuel, relationnel et dans le rapport entre les élèves et les intervenantes⁵ que nous avons observé des transformations. Dans un premier temps, je présente les résultats sur le plan individuel et plus précisément lié à la confiance en soi. Dans un deuxième temps, le processus de développement de la coopération au sein des ateliers constitue notre évidence de base témoignant des résultats sur le plan relationnel. Subséquemment, j'aborderai la façon dont un nouveau rapport s'est établi entre les jeunes et les intervenantes dans le contexte des ateliers. Finalement, je dégage certaines conditions favorisant la réussite d'un tel projet.

6.1 La confiance en soi – retombées sur le plan individuel

⁵ L'enseignant (Mike), la technicienne en éducation spécialisée (Flora) et l'intervenante de milieu (Milica)

La confiance en soi « c'est lorsqu'on évalue avoir les ressources nécessaires pour affronter une situation particulière et donc on se considère capable » (Thibault, 2019). Cette faculté névralgique à l'adolescence constitue un facteur de protection important susceptible d'être affecté par le contexte scolaire (Thibault, 2019). C'est une réalité d'autant plus présente à Espace-Jeunesse, où la stigmatisation liée à l'école spécialisée est omniprésente que ce soit dans les discours des élèves, des enseignantes ou des intervenantes. En outre, l'impact des traumas complexes et des enjeux d'attachements sur la confiance en soi et l'estime de soi sont bien documentés, même s'ils diffèrent d'un individu à l'autre (Van der Kolk, 2019 ; Milot, 2018). Les expériences de nature interpersonnelles traumatiques répétées peuvent contribuer à entretenir des croyances négatives sur soi, ce qui entraîne une baisse de confiance. Alors que la sphère identitaire est en plein développement en raison de la période charnière qu'est l'adolescence, l'identité peut être largement touchée par les traumas, affectant ainsi le développement d'une estime de soi positive et la croyance en la valeur de la vie et celle des autres (Collin-Vézina *et al.*, 2013). Quant aux enjeux d'attachement, autant cela peut s'exprimer à travers la confiance envers les autres que la valeur que la personne s'accorde influencée par les discours des adultes significatifs et des ruptures dans ces relations (Cloutier, 1996). Conséquemment, la confiance en soi figure parmi les objectifs quotidiens des diverses interventions avec les jeunes. C'est en ce sens que s'est construit un des objectifs du projet d'intervention, c'est-à-dire le développement de la confiance en soi des participants. En effet, cet objectif s'est avéré une des retombées sur le plan individuel qui a émergé à la suite de l'intervention.

Par ailleurs, dans différentes études ayant mobilisé le théâtre et l'improvisation, la confiance en soi figure parmi les visées pour lesquels ces pratiques sont pertinentes (Chan, 2021). Bien qu'il y ait des outils quantitatifs pour évaluer la confiance en soi, j'ai plutôt choisi dans le contexte de l'intervention de baser les résultats sur des observations lors des ateliers et des questions indirectes post-intervention aux participants élèves et intervenantes. Le choix est justifié d'une part, pour rester dans un processus qualitatif, d'une autre part, pour se distancier d'une approche avec les jeunes trop psychologisante, alors que certains élèves ont nommé clairement lors des ateliers ne pas vouloir faire de « l'introspection » ou encore se sentir en thérapie.

De plus, le projet a été mis en place avec un groupe avec lequel j'avais eu quelques contacts préalablement, mais somme toute pas suffisamment pour établir un lien significatif avant de commencer. C'est notamment pour cette raison que poser certaines questions pré-intervention ne s'avérait pas adéquat à la population et au contexte, d'autant plus que l'ensemble des élèves avec l'enseignant et la TES avaient déjà une dynamique bien établie. J'étais alors une nouvelle « intervenante » qui s'ajoutait à leur liste déjà longue de suivis pour certains. Cela dit, c'est plutôt le contexte informel et ludique qui a favorisé l'établissement d'une relation de confiance pour avoir accès à leurs expériences et des entrevues une fois les ateliers complétés.

Afin de présenter les résultats, dans un premier temps, j'établis les constats de base liés à la confiance en soi des participants. L'observation dans le milieu ainsi que les premiers ateliers ont permis d'avancer une hypothèse qui témoigne de manifestations associées à un manque de confiance en soi chez certains élèves. Dans un deuxième temps, je présente les processus mis en place lors des ateliers pour développer la confiance et finalement les résultats obtenus à partir des indicateurs sélectionnés qui démontrent une évolution lors des ateliers au niveau de la confiance en soi chez certains participants. Des exemples tirés des entrevues, des observations et des notes de terrains seront présentés pour illustrer les retombées.

6.1.1 La confiance en soi chez les jeunes

À partir des observations et dans les discours rapportés par les jeunes lors des ateliers et lors des entrevues, plusieurs commentaires liés à leurs capacités et à leurs « valeurs » ont été rapportés. Les trois commentaires suivants sont respectivement associés à trois jeunes différents du groupe, Kevun, Bob et Roselyn : « Je suis le gars qui a le moins d'imagination dans le monde. Je suis poche, je ne suis pas capable d'imaginer [...] c'est parce que j'ai pas de cerveau » ; « J'ai jamais d'idées, tu crois que je suis capable ? » ; « quand c'est l'impro je parle moins c'est que j'ai pas envie de gâcher l'activité ». Ces commentaires négatifs sur la perception d'eux-mêmes sont des exemples parmi d'autres tirés des enregistrements lors des premiers ateliers. J'ai pu valider avec les intervenantes que pour la majorité des élèves, il est courant de se rabaisser par des commentaires de la sorte, ce qui bien souvent porte atteinte à leur estime en plus de les freiner dans tout ce qui est lié à essayer

quoi que ce soit de nouveau. En contrepartie, pour deux autres élèves dans le groupe, ce type de commentaires n'a pas été partagé.

Lors des deux premiers ateliers, la méfiance de la part de certains élèves était palpable, entre autres par une quantité de questions liées à ce qui était proposé et une attitude de confrontation. Pour un des élèves, cela passait par la façon dont il s'installait à l'écart du groupe avec sa capuche sans respecter les consignes. Pour un autre, lors de son premier atelier, à la suite d'une improvisation qui l'a visiblement dérangé, il s'est mis à contester les actions que j'avais faites dans la situation.

De plus, j'ai constaté moins de participation volontaire et de prise de risque pour l'ensemble du groupe. De manière générale, moins de légèreté et de rire ont teinté les deux premiers ateliers. Ainsi, il a fallu insister davantage pour mobiliser la participation aux différents exercices.

6.1.2 Le théâtre et la confiance en soi

Pour développer la confiance en soi des participants, différentes techniques induites par les jeux et les exercices présentés précédemment ont été mis en place. Or, certains principes sous-jacents à l'intervention ont contribué à réaliser cet objectif précis pour arriver aux résultats.

De prime abord, les ateliers suggèrent un processus qui met en place de nouvelles activités potentiellement génératrices de réussites et d'expériences positives. Cet élément clé constitue une des plus-values des interventions qui usent d'une médiation, que ce soit le sport, la danse, la musique, l'art, etc. Le théâtre, dans notre cas, ouvre la porte à des situations qui favorisent le renforcement positif et la valorisation des participants. Ainsi, la confiance en soi dans le contexte des ateliers de théâtre est développée graduellement à travers des exercices et des jeux qui invitent les participants à s'exposer devant les autres. De cette façon, chaque participation devient une petite réussite en plus d'agir comme source de valorisation par les pairs, par les intervenantes jouant un rôle significatif ou par les jeunes pour eux-mêmes.

En outre, il est intéressant de noter des nuances quant aux diverses formes de participations. J'ai observé plusieurs manières dont les élèves se sont investis dans les ateliers: la participation aux exercices prévus, la contribution aux propositions pour adapter les exercices, l'aide pour

l'animation des jeux, l'organisation de l'espace ainsi que le fait d'être un public attentif et généreux. La valorisation de ces différentes formes de participations a permis l'inclusion et l'appréciation de multiples compétences des participants. Cela contribue à travailler sur la confiance et contrebalancer les commentaires et les discours que les jeunes portent sur eux-mêmes ou encore venant de l'extérieur.

Cela m'amène à un autre élément clé nécessaire au processus pour établir cet environnement propice à l'essai et à l'erreur, soit le sentiment de sécurité. Je me suis inspirée du travail de Van der Kolk (2020), dont j'ai mentionné les recherches précédemment liées aux interventions sur les traumatismes avec le théâtre, qui vise également à développer la confiance en soi. Selon l'auteur, le sentiment de sécurité favorise le rire et l'apaisement, qui contribuent à des conditions nécessaires pour le développement de la confiance. Ainsi, les activités théâtrales se déroulent dans un contexte informel et ludique avec un cadre souple. En entretien, Lilo a justement souligné ces circonstances qui l'ont encouragée à essayer : « [...] avant, j'aurais été vraiment trop gênée de présenter... même si des fois j'étais pas sur de moi-même. [...] Justement, je pense, à cause que c'était plus léger, très léger ça m'a aidé à ne pas prendre ça trop au sérieux. » D'autant plus que cela diffère du contexte de performance et de stress qui selon des participants et des intervenantes est omniprésent dans le milieu scolaire.

Les résultats liés aux transformations observées au niveau de la confiance en soi chez les participants sont présentés par quatre indicateurs : la participation volontaire, la prise de risque, l'affirmation de soi et la tolérance au regard des autres. Ces indicateurs ont été sélectionnés en fonction des observations par les intervenantes et les participants corroborés par des recherches avec des visées semblables.

6.1.2.1 Participation volontaire

Je suis partie de l'hypothèse que la participation et le fait de se laisser aller dans une zone d'inconnu en s'exposant devant les autres témoignent d'un certain niveau de confiance en soi chez les participants. En effet, de l'atelier 1 à 9, pour quatre des élèves ayant participé à la majorité des ateliers, l'observation et leurs entrevues ont témoigné d'une évolution sur le plan de la confiance

en soi correspondant à leur participation de plus en plus volontaire lors des séances. De façon plus détaillée, voici les faits saillants dans le parcours de chacun d'eux.

Pour Kevun, alors qu'au début il était plus méfiant et nous avait partagés être : « [...] le gars qui a le moins d'imagination dans le monde. Je suis poche, je ne suis pas capable d'imaginer », sa participation et son engagement à travers les ateliers a été très actif. À partir du 4^e atelier, c'était le premier à vouloir aller en avant et souhaiter continuer lorsqu'on changeait d'activité. Lors des entrevues post-intervention, en parlant de la courte création à partir de l'article de journal et un autre élève, il a mentionné : « C'est triste qu'il y ait juste eu un épisode de leur histoire, j'ai réussi à me fondre dans la peau du personnage ». Ainsi, Kevun a été en mesure de reconnaître ses bons coups tout en y retirant du plaisir.

Pour Réjean, habituellement plus discret en classe, qui mentionnait au début ne pas être capable de participer, il s'est plutôt avéré être très allumé avec une écoute attentive aux consignes et toujours prêt à entrer dans l'action. Il n'a manqué aucune séance et selon l'enseignant, il demandait plusieurs fois par semaine quelle heure et quel jour était l'atelier. Deux élèves ont aussi nommé avoir été surpris et impressionné de sa participation et son aisance en atelier.

Pour Bob, qui mentionnait ne pas avoir d'intérêt pour le théâtre, même si sa participation n'était pas constante, la TES ainsi que l'enseignant ont respectivement souligné l'évolution au niveau de sa confiance et ses contributions lors de certains exercices : « [...] il est super anxieux, mais il s'est laissé aller lors de certains exercices » ainsi que : « [...] il est anxieux par rapport à toute cette activité parce que tout ce qui est émotions, il est très défensif [...] alors on ne le pousse pas à faire ça, d'ailleurs j'ai été très surpris, parce que ça a été un des plus embarqués. Et je me souviens il a fait le kayak, c'est fort [...] ». Par des expositions graduelles, il a été en mesure de faire des scènes et des impros qui ont fait rire les autres et où il a semblé y retirer de l'assurance, et même à son grand étonnement à la fin du plaisir. Souvent, il était assis un peu à l'écart du groupe, mais contribuait fréquemment par des idées et revenait sur certains de ses bons coups.

Finalement, Lilo a elle-même pris conscience de l'évolution au niveau de sa confiance, qui a fait un bond important :

[...] au premier atelier, je me suis quand même mis devant et j'ai quand même osé faire des choses. Mais j'avais plus peur, j'étais plus gênée, qu'est-ce qui va se passer, mais comme dernier atelier, c'était presque comme la j'avais l'habitude, ah oui ok, c'est un autre cours de théâtre. Donc c'est correct, je vais juste faire qu'est-ce que je fais d'habitude. (Lilo)

Pour ma part, j'ai pu observer une différence notable entre le premier atelier et le dernier par son ton de voix beaucoup plus fort et assumé ainsi que son désir volontaire d'aller en scène qui n'était pas le cas au début.

En plus de ces cas de figure précis présentés, de manière générale, l'atelier 1 en comparaison avec l'atelier 9 s'est avéré être une séance marquante où visiblement la participation et la confiance de l'ensemble des jeunes avaient évolué. Lors du dernier atelier, tout le groupe a participé de façon volontaire. Notamment, Roselyn, qui était plutôt à l'écart, a participé à toutes les activités en plus de prendre l'initiative de nommer des thématiques pour les impros. Le non verbal était aussi parlant, plusieurs élèves étaient sur le bout de la chaise ou debout, dans un état actif prêt à passer à participer. D'autant plus que dans un des derniers exercices, il n'y avait pas de consultation pour les impros, chacun essayait spontanément de créer une situation avec la personne avec qui ils se trouvaient en scène. Le groupe était rassemblé et personne n'était à l'écart. En outre, la participation de plus en plus volontaire indissociable de la confiance sous-jacente s'accompagne d'une diminution de commentaires dénigrants à leur égard.

6.1.2.2 La prise de risque

Conséquemment, l'évolution dans la propension à participer témoigne d'une attitude positive à la prise de risque (Nouiga *et al.*, 2020 ; Van der Kolk, 2019). C'est ce que j'ai pu observer tout au long de l'intervention. Le témoignage de Lilo, une participante, souligne l'évolution au niveau de la prise de risques à laquelle les ateliers l'ont confrontée : « l'habitude comme j'ai dit c'est ça qui rend ça comme, ça enlève un peu l'anxiété. » Ainsi, de semaine en semaine, l'exposition graduelle à travers les exercices lui ont permis d'avoir une attitude positive par rapport à la prise de risque, diminuant alors la peur et la gêne. Dans ce cas, c'est la répétition de celle-ci dans un cadre sécuritaire qui a pu placer la participante en confiance.

De plus, alors que pour certains élèves il fallait constamment les pousser et les encourager pour y aller, pour d'autres comme Kevun, la participation et la prise de parole en groupe ne semblaient pas un enjeu en soi. En effet, lors des ateliers il semblait disposé à aller de façon volontaire en avant et essayer les exercices :

[...] essayer des choses...tu vois, j'ai toujours dit ça aux gens que je croise dans la rue. Si tu as l'opportunité de faire quelque chose, même si ça ne te tente pas, même si tu as peur de le faire, fais le pareil, on sait jamais tu peux peut-être adorer ça [...] C'est ça qu'il faut faire dans la vie, il faut prendre les opportunités, il faut les saisir à deux mains [...] Même si ça ne me tentait pas, j'y allais pareil. (Kevun, en parlant de sa participation aux ateliers)

Comme peut en témoigner ce passage, son tempérament et sa façon d'aborder la prise de risque l'ont amené à être plus enclin à essayer et apprécier les ateliers de théâtre. Cependant, l'évaluation de la prise de risque demeure un défi pour certains jeunes. Le cadre des ateliers de théâtre a permis aux élèves de se mettre dans des zones d'instabilité, mais dans un contexte contrôlé et sécuritaire.

Pour d'autres, la prise de risque n'est pas tant dans l'exercice en soi, mais plutôt en lien avec l'insécurité liée au regard des autres sur soi et du jugement, qui peut paraître comme une pression. C'est le cas de Kevun : « je dirais pas tant des risques, mais je dirais plus faire face à la pression. Pression des regards, pression du jugement pression de tout [...] pas vraiment des risques en faisant de l'improvisation. » En effet, s'exposer devant les autres exige beaucoup de courage et de confiance puisque ça nous place dans une situation de vulnérabilité et sans contrôle vis-à-vis le regard et le jugement des autres, zone sensible pour les jeunes (Nelson et Finneran, 2006). C'est d'ailleurs un commentaire qui est revenu à plusieurs reprises, le stress et la peur lorsqu'on est devant le reste du groupe. Toutefois, tous les participants sans exception ont fait une performance devant la classe à un moment ou un autre, alors qu'en temps normal, la TES nous a mentionné que le groupe ne fait pas d'oral ou quelconque présentation devant le groupe puisque cela est une source de stress trop importante. Ainsi, bien que les élèves demeurent familiers les uns avec les autres, le regard des pairs n'est pas négligeable.

Ce sont eux-mêmes qui ont souligné cet élément, comme quoi l'enjeu du jugement constitue un risque à ce genre d'atelier, mais est moindre lorsque le groupe en entier participe. C'est ce que Lilo a constaté à partir de son expérience:

Tsé j'ai remarqué qu'il y avait beaucoup de personnes dans la classe qui jugent normalement, mais qui jugeait pas. J'ai remarqué parce qu'ils se rendent compte qu'eux aussi sont en train de faire des choses pas très confortables. Pis souvent les personnes qui disent des commentaires comme ça aussi vont pas être très confortable [...] quand ils se mettent là ils ne vont pas dire des commentaires parce qu'ils ont peur d'en recevoir en retour [...] (Lilo)

Ainsi, faire face au regard et au jugement des autres est une démonstration de prise de risque. Tous les élèves du groupe, tout en respectant leur limite, ont été en mesure de le faire à travers les séances.

Cette expérience à laquelle chaque participant a pris part demeure somme toute une prise de risque en soi. En parlant de l'impact que la participation aux ateliers peut avoir sur la confiance en soi des élèves, Flora s'avance sur la réussite qui agit comme génératrice de confiance en soi en plus de tracer une nouvelle voie en ouvrant leurs horizons :

Ah je suis sûre que ça a eu un impact, ah je suis capable, de se lancer comme ça, à jouer des jeux, à trouver des idées à faire des niaiseries, à se tromper, écoute je suis sûre que s'il va dans un camp de jour ou ailleurs dans un groupe moi, je pense, ça va leur donner confiance de faire plus d'activités dans un contexte de groupe... ou des maisons des jeunes. Moi je suis sûre de ça, c'est une petite affaire qu'après tu te dis ah tiens faque la s'il refait à la maison de jeune, ah je vais l'essayer, c'est moins intimidant. (Flora)

Pour certains, d'être allé jusqu'au bout a permis d'une part de découvrir une nouvelle activité, mais aussi de se surprendre à travers les semaines. Un suivi a été entamé avec un des jeunes pour trouver une alternative une fois les ateliers de théâtre terminés, comme il avait démontré un fort intérêt. Avec lui, nous avons exploré des options d'activité de *parcours* et d'activités organisées par des maisons de jeunes. Excepté une élève, tous auraient souhaité continuer à participer aux ateliers.

Ce témoignage de Bob est très significatif considérant les attitudes négatives répétées à chaque début d'atelier : « je croyais que j'aimais pas ça, mais au final j'ai peut-être aimé ça, genre quelques ateliers. » D'autres jeunes ont également mentionné l'opportunité que de tels ateliers pouvaient

avoir pour se découvrir une passion ou un nouvel intérêt extérieur aux compétences académiques restreintes et imposées. L'éducation étant une sphère hautement valorisée dans la société en général, les ateliers de théâtre ont offert une opportunité de se valoriser dans d'autres aspects que le rendement académique. Pour d'autres, les ateliers de théâtre sont devenus une source de motivation que ce soit dans l'attente de celle-ci ou même dans les activités qu'on faisait. Pour Kevun, la période de théâtre par semaine était devenue une routine : « [...] Mercredi j'étais content, la cette semaine j'étais comme ah on n'a pas d'activités. Honnêtement, c'était vraiment l'fun, très l'fun. »

6.1.2.3 L'affirmation de soi

L'affirmation de soi est un autre résultat observé témoignant du développement de la confiance en soi chez certains participants. Cette habileté sociale a été particulièrement significative pour deux étudiants pour qui les ateliers ont permis de s'affirmer davantage au sein du groupe. Mike (enseignant) et Flora (TES) ont en effet observé cette transformation : « Flora me l'a dit, après qu'il commence à faire le théâtre il se laissait moins faire par rapport aux commentaires qu'on pouvait lui dire et répliquait à sa manière et se tenait plus sur lui-même, un peu plus indépendant. » Concernant une autre élève, Flora mentionne la découverte du rôle de leader lors des ateliers alors qu'en classe elle n'avait pas encore constaté cette facette de l'élève. Pour ma part, j'ai pu observer lors des ateliers la place que ces deux élèves avaient dans le groupe et leurs prises de parole qui se sont multipliées. Alors qu'au début ils étaient plus effacés, cette donnée a visiblement évolué.

L'affirmation de soi s'est aussi manifestée au niveau de l'expression des émotions, qui demeure un défi pour certains élèves, notamment dans les classes en soutien émotif. L'enseignant et la TES ont noté plus d'ouverture et de partage de la part de certains élèves concernant leur état et ce qu'ils vivent. Bien que ceux-ci soient de courts moments, ça signifie selon les intervenantes un changement important. Selon Mike en parlant d'un élève : « [...] l'activité lui a permis de commencer à exprimer ses émotions ce qui est nouveau pour lui. [...] l'atelier commence à lui faire voir comment on se comporte dans des situations sociales et comment mieux s'adapter aux diverses réalités autour de lui. »

En somme, la participation volontaire, la prise de risque, l'acceptation du regard des autres et l'affirmation de soi constituent les résultats qui démontrent la façon dont la confiance en soi s'est développée à travers les 9 ateliers. On peut affirmer que pour 4 des élèves, un changement considérable sur ce plan a émergé.

6.2 La coopération – retombées sur le plan relationnel

6.2.1 Processus de développement de la coopération

Les retombées sur le plan relationnel sont les résultats les plus significatifs liés à la participation à des ateliers de théâtre. Après son expérience comme participant aux ateliers, Réjean, un jeune du groupe, souligne spontanément lors de l'entrevue que les ateliers ont favorisé : « [...] plus de contact avec les autres [...] comme tu peux parler avec plus de gens, tu les connais plus ». Considérant les enjeux au niveau des habiletés sociales et de l'adaptation auxquels font face les jeunes dans la classe en soutien émotif, les ateliers de théâtre à des fins d'intervention semblent une ressource intéressante à des fins de socialisation. Justement, le projet part de l'hypothèse que les liens sociaux ont le potentiel d'être renforcés par le jeu et la coopération.

Le contexte des ateliers de théâtre suggère un cadre qui diverge de celui instauré au quotidien dans le milieu scolaire pour la création de nouveaux liens ou encore la transformation de ceux-ci. Pour ce faire, un contexte d'intervention favorisant les interactions sociales centrées autour d'un objectif commun est un élément essentiel mis en place tout au long des séances. De prime abord, tous les exercices et les jeux qui ont été proposés ont nécessité des interactions avec au minimum une autre personne dans le groupe. Cette variable demeure la clé des ateliers et devient essentielle puisqu'elle suscite une multiplication des contacts sociaux (Nouiga *et al.*, 2020, p. 89).

De plus, la dimension ludique occupe une place majeure contribuant à créer des liens plus aisément. Les jeux et les exercices rassembleurs dans ce contexte permettent l'établissement d'un cadre différent qui provoque de nouvelles interactions. Mike, l'enseignant, a utilisé l'image d'un « terrain neutre » pour expliquer à sa façon l'émergence de coopération lors des ateliers. J'ai repris son image qui réfère à l'idée qu'il peut y avoir des conflits, des différends, mais lors des ateliers on met

ça de côté pour collaborer tous ensemble autour du but commun dans ce nouveau « terrain neutre ». Ainsi, la structure des ateliers encourage les interactions qui finalement font partie des conditions dans le cadre du projet d'intervention qui ont contribué au développement de la coopération chez les participants. Ensuite, la transformation des liens interpersonnels, la création de nouveaux liens et l'empathie sont les preuves à l'appui au niveau interpersonnel ayant émergé. Dans ce qui suit, je présente l'ensemble du processus de manière plus détaillée.

6.2.2 Les interactions par l'entremise d'un projet commun et rassembleur

L'expérience théâtrale partagée entre les élèves établit un cadre et un environnement qui diverge de celui de la classe. C'est donc une opportunité pour explorer de nouvelles façons d'agir et d'interagir dans un groupe. Ainsi, pour certains jeunes, ils ont été en mesure de mettre les différends de côté et plutôt porter attention aux jeux et aux exercices de théâtre proposés. Mike décrit ainsi le « terrain neutre » qui s'établit lors des ateliers :

[...] l'atelier a permis une neutralité et une coopération. Tu sais les exercices prend une position toi une autre (en parlant de l'activité où un participant doit dicter à un autre participant quelle position prendre) ça il faut que tu travailles avec ton partenaire pour l'accomplir. Alors là, on oublie nos différends puis on fait la sculpture, le moment ou la scène, alors là on est ensemble. On est dans la même équipe pour que ça ait de l'allure. Lilo elle a pris au sérieux elle a aimé ça. Elle a mis ses différends de côté pour que la scène tienne. [...] (Mike)

Ce nouveau « statut » de terrain neutre qui se construit à travers les ateliers de théâtre ouvre ainsi la porte à de nouvelles interactions nécessitant la coopération des uns avec les autres « dissimulées » par l'entremise de jeux et d'exercices ludiques. C'est une occasion d'expérimenter une autre facette de soi, sortir de son rôle habituel dans la classe : « les jeunes ne pardonnent pas, ils mettent un label. Ça a aidé pendant cette heure d'atelier, de mettre un peu cette atmosphère de côté et qu'ils puissent être coopératif » (Mike). C'est ce qui apparaît comme un des premiers facilitateurs de l'intervention ayant contribué à la transformation des liens interpersonnels.

De plus, les jeux et les exercices proposés unifient le groupe autour d'un intérêt et d'un objectif commun, engageant et favorisant ainsi la coopération et la socialisation de tous les participants.

C'est d'ailleurs ce que Lilo a nommé : « tsé, on a comme un intérêt à ce moment-là, on a pas comme nos intérêts différents et tous les deux on est concentrés sur le théâtre ». Cela étant dit, les exercices proposés lors des ateliers requièrent en forte majorité du travail d'équipe exigeant la mobilisation d'aptitudes sociales comme l'empathie, la coopération et la communication. Flora, la TES, a également constaté lors des ateliers les habiletés sociales que les jeunes ont dû mettre de l'avant dans ce contexte : « laisser la parole, tenir compte de l'idée de l'autre et pas seulement ce que toi tu veux. Quand on continuait l'histoire de l'autre (référence à un des exercices), hey c'est pas évident, des fois on est centrés sur nous autres. Là on travaille ensemble, peu importe nos différences. »

En outre, l'enseignant et l'intervenante de milieu soutiennent que dans un cadre académique, c'est en effet plutôt difficile de trouver des projets qui ont le potentiel de rejoindre tout le groupe et de les faire travailler ensemble. Mike mentionne à cet effet : « je pense que ça a été bénéfique pour les élèves, moi je l'ai vu dès le premier atelier, ce groupe-là portait un intérêt commun. C'est très difficile à faire avec de la matière scolaire. » Justement, trois des participants ont nommé que les ateliers leur ont permis d'interagir avec des élèves de la classe avec lesquels ils n'ont pas l'habitude d'échanger, et ce même si c'est une petite classe. Voici un extrait d'un témoignage de Lilo à ce propos : « [...] tsé ça m'a permis de plus parler avec eux. Tsé on se parle d'habitude, mais c'est jamais des grosses conversations... » Par conséquent, en plus de proposer un prétexte autour duquel échanger, les activités de théâtre en groupe ont mis à l'épreuve la tolérance des uns envers les autres, une habileté sociale essentielle.

C'est d'ailleurs, un lien que Nouiga et al. (2020, p.89) établissent dans leurs recherches avec le cirque social, soit le développement de compétences transversales⁶ comme étant intimement liées au rétablissement des liens sociaux entre les participants. En somme, la coopération a résulté en la transformation et la création de nouveaux liens ainsi que l'émergence d'empathie.

⁶ Un savoir agir qui n'a pas « *d'ancrage disciplinaire ou professionnel* »(Dubois et Tardif, 2013). Dont les habiletés sociales en font partie comme la coopération, la prise de risque, la capacité de communication, l'empathie, etc.

6.2.2.1 Liens à l'extérieur des ateliers

À cet effet, lors des entrevues post-intervention, Mike partage avoir observé une transformation quant aux liens interpersonnels entre les élèves, dont la création de nouveaux liens, plus spécifiquement entre deux élèves qui jusqu'à maintenant avaient peu d'interaction ou lorsque celles-ci arrivaient, elles étaient conflictuelles :

[...] l'activité commune entre les deux l'a ouverte à arrêter les comportements (en parlant de comportement d'intimidation dirigé vers un autre élève). Même après le 3^e ou 4^e atelier ça a stoppé. Parce que ça, c'est une activité coopérative. 2-3 fois ils ont dû coopérer dans les sketches. Et ça a donné une petite place pour commencer à jaser sans juger. (Mike)

Selon ce même enseignant, la transformation de ces nouveaux liens a également eu un impact à l'extérieur des ateliers, soit dans la classe :

[...] Un pont a été faite et comme le pont a été fait quand on arrivait plus tard en classe, ben la peut-être en math ou en français ils commençaient à travailler ensemble. Ce qui jusqu'à ce point-là était totalement impossible. (Mike)

Pour d'autres, sans nécessairement créer de nouveaux liens, la participation aux ateliers a permis d'apaiser des tensions présentes avec certains élèves de la classe pendant la séance. Plusieurs moments de rire et de complicités partagés ont pu être captés lors des ateliers. Finalement, malgré les différends, ils arrivaient à « accomplir quelque chose ensemble » (Mike).

6.2.2.2 L'émergence d'empathie

Un autre impact sur le plan relationnel que j'ai pu constater est au niveau des manifestations d'empathie dont les participants ont fait preuve un moment ou un autre lors du processus. Bien qu'elle demeure une faculté qui peut être analysée d'un point de vue individuel, dans le cadre de l'intervention, l'empathie a particulièrement fait surface dans un contexte de groupe et d'interactions. Ainsi, c'est à travers les exercices et les jeux de théâtre nécessitant la collaboration et la coopération des élèves que j'ai pu être témoin de situations où l'empathie s'est déclinée par diverses manifestations. Parmi celles observées et corroborées par les entretiens, je retiens l'écoute attentive des pairs lorsqu'une action se déroule sur la scène devant les autres, le fait d'encourager

les collègues sur scène en sachant le courage que ça demande et le soutien d'une personne en scène en allant la rejoindre pour ne pas la laisser seule. Cette dernière manifestation de soutenir un élève en allant le rejoindre s'est produite, entre autres, avec un des élèves souvent à l'écart qui manifestait peu d'intérêt. Or il a fini par participer par lui-même puisque sa collègue de classe était seule en avant. Comme Lilo l'exprime, ils pouvaient comprendre comment l'autre se sentait puisqu'ils le faisaient eux aussi. Cela démontre une certaine compréhension des émotions et des états que pouvaient vivre les élèves dans le groupe puisqu'ils sont plongés tous ensemble dans le nouveau projet.

Outre l'empathie, la solidarité au sein du groupe est aussi marquante. Cela étant dit, la pertinence de faire des activités qui engagent tout le groupe en même temps est un facilitateur d'une part à la participation et d'une autre part un incitatif à être empathique les uns avec les autres.

6.3 Nouveaux rapports entre les élèves et les intervenantes

L'école étant un milieu assez hiérarchisé, tout particulièrement entre les intervenantes et les élèves, il était inévitable d'observer l'évolution de ce rapport tout au long du projet. J'ai donc recueilli des résultats à ce propos autant du côté des jeunes que des intervenantes en identifiant les éléments mis en place dans le cadre des ateliers de théâtre qui divergent du cadre scolaire quotidien et l'impact sur le rapport entre les deux parties. En partant de l'hypothèse que les enseignantes et le personnel scolaire ont le potentiel d'être des figures significatives pour les élèves, la possibilité de créer une relation de proximité avec les enseignantes ou les intervenantes en atelier peut constituer une source de satisfaction très forte chez les participants. En effet, le contexte ludique des activités de théâtre a pu établir de nouveaux liens autour d'une nouvelle expérience positive partagée.

Comme mentionné précédemment, avant le début de l'intervention, tous les membres de la classe avaient indiqué qu'ils acceptaient que l'enseignant et la TES participent aux ateliers. D'après les témoignages d'élèves, c'était normal et même « *fun* » qu'ils soient-là. En effet, les observations et les entrevues démontrent une bonne relation entre les intervenantes et les élèves. Ce contexte a suggéré une décision évidente quant à leur participation. Lors des séances, les jeunes interpellaient fréquemment leur enseignant, la TES ou l'intervenante de milieu pour des questions, pour se mettre

en équipe avec eux ou simplement partager quelque chose. Deux éléments clés se sont révélés comme ayant contribué au processus menant à la transformation du rapport entre les jeunes et les intervenantes : l'engagement et l'effet d'entraînement ainsi que l'établissement d'une structure et d'une posture qui favorise un rapport horizontal.

6.3.1 Engagement et effet d'entraînement

De prime abord, la participation active des intervenantes au même titre que les élèves aux ateliers change la dynamique et donc suggère un autre rapport. En effet, spontanément, les intervenantes ont pris part aux jeux et aux exercices d'une façon tout aussi engagée que les jeunes. Un des constats est l'influence et l'effet d'entraînement des intervenantes sur les élèves alors qu'il s'agit de figures influentes.

Rétrospectivement, selon Flora, un des éléments ayant contribué à cet effet d'entraînement est le suivant : « ils voyaient qu'on embarquait, ils voyaient que Mike et moi on faisait des petites niaiseries. » Pour Mike, c'était son but en participant, il souhaitait créer un effet d'entraînement sans se soucier de ce dont il pouvait avoir l'air et vraiment plonger dans les exercices : « Moi j'allais vraiment dans ton atelier pour m'amuser. J'espérais que cette attitude d'amusement inspirerait les autres à faire de même. » Cette attitude a en effet encouragé les autres à faire de même, bien qu'un lien entre la participation et l'énergie mise dans les activités par les intervenantes ne soit pas systématiquement lié à la participation des jeunes. Cependant, lorsque l'engagement était moindre de la part des intervenantes présentes, cela avait une répercussion dans l'attitude, la volonté, l'énergie et l'attention accordée aux activités des jeunes.

Il est aussi intéressant de nommer que lors du 3^e atelier, leur enseignante de science, avec laquelle les élèves entretenaient une excellente relation, a participé à l'atelier exceptionnellement puisque c'était sa dernière journée à l'école. Pendant cette période, tous les élèves ont participé avec enthousiasme à ce qui était proposé, comme aucun autre atelier à l'exception du dernier. En outre, on peut affirmer que les intervenantes avec lesquels les jeunes entretiennent une bonne relation ont exercé une influence sur le groupe pour la majorité des élèves. Dans ce cadre précis, on peut dire une influence positive, soit un effet d'entraînement qui stimule les jeunes à participer.

6.3.2 Rapport horizontal

Le deuxième élément qui s'est dégagé à travers le processus des ateliers est le rapport horizontal qui a été facilité par la structure, le dispositif et la posture des intervenantes avec les jeunes. Chacun des participants (intervenantes et jeunes) partait sur un même pied d'égalité dans différentes dimensions du projet. D'abord, l'ensemble des participants ont dû sortir de leur zone de confort et se mettre en « danger », c'est-à-dire essayer, et prendre des risques. Cela étant dit, excepté l'intervenante de milieu, personne n'était au courant des activités et des jeux, donc tous partaient sans savoir précisément la suite. Puis, un autre élément bien simple mais évocateur est l'entrée dans le local. Tous étaient invités à prendre une place sur une chaise dans l'espace conçu à cet effet, alors que la disposition des chaises tentait de placer tout le monde au même niveau. Il s'agit d'un dispositif différent de celui qu'on retrouve généralement dans les classes au secondaire qui placent l'enseignant en avant et les élèves en rangée devant.

De plus, mes premières observations notent une fébrilité, notamment dans les hésitations, les mouvements incertains, les visages au début qui cherchent à comprendre ce qu'on va faire. Ces observations se valent tout autant pour les intervenantes que les élèves. Par exemple, parfois, c'étaient des intervenantes qui n'avaient pas saisi les consignes, alors un élève pouvait lui expliquer. Dans les jeux où il fallait guider une autre personne, il arrivait fréquemment que les élèves choisissent une des intervenantes pour la diriger. Cela étant dit, le fait de partager une expérience ensemble par les jeux et les exercices a créé des opportunités de rire les uns avec les autres et a laissé place à de l'autodérision. Il y a eu des moments où c'étaient même les élèves qui dans ce contexte pouvaient rire des intervenantes et inversement, toujours de façon bienveillante. Ainsi, ils ont pu apprendre à se découvrir autrement.

Quant au rapport avec moi, on ne peut nier le rôle particulier que j'occupais comme intervenante stagiaire qui anime et propose les ateliers. Or, dès le début, il a été établi avec le groupe que leurs contributions comme participants et observateurs étaient nécessaires. En accordant des moments à l'écoute de leurs commentaires et en ajustant les ateliers en fonction de ce qui avait été partagé, cela a favorisé un esprit de collaboration et d'ouverture de ma part ainsi que de la leur.

6.3.3 L'implication des intervenantes

Les ateliers ont donc ouvert à de nouvelles configurations des relations nouveaux entre les jeunes et les intervenantes. Pour sa part, Kevun a été impressionné de l'implication des intervenantes dans le projet : « [...] ils sont rentrés dans le jeu. Mike quand même pas pire. Il aurait dû être acteur » (en parlant de son prof). Il ajoute aussi que leur participation a « donné une énergie différente ». Pour Dinneral : « En fait, c'est plus intéressant qu'eux soient là, parce que tu peux voir des facettes des profs et des éducateurs qu'ils osent jamais montrer. » De son côté également, la TES soutient que ça lui a permis de voir les élèves d'une autre façon : « C'était l'fun de voir le talent des jeunes, de voir comme ils réagissent ». En plus de les découvrir dans un tout autre contexte, elle a constaté que cela a semblé se valoir tout autant de l'autre côté, soit pour les jeunes, notamment, en humanisant d'une certaine façon les intervenantes qu'ils côtoient au quotidien à l'école plutôt que de les percevoir comme une figure d'autorité :

La fois qu'on faisait le tour de la chaise, pi qu'on disait qui a déjà fait ça, pi qui a déjà triché à l'examen et moi et Mike on a levé la main c'était le fun ça, les élèves hein comment ça... tu as déjà triché ? Des fois ils ont l'impression qu'on a pas de vie, qu'on est à l'école 24hrs sur 24 c'est bizarre, hein tu as une fille, tu as été à un show à un évènement... Ils ont de la misère à s'imaginer une vie autrement si par hasards je les croise... (Flora)

De cette façon, les jeux et les exercices ont permis tant aux intervenantes qu'aux jeunes d'apprendre à se connaître davantage à travers un nouvel apprentissage qui sort l'ensemble des participants de leur zone de confort, contribuant ainsi à établir un rapport plus horizontal entre tous. Cela constitue un changement majeur, considérant qu'en temps normal, l'enseignante est placée en rapport d'autorité avec le jeune. Toutefois, les élèves ont tous souligné que ce lien privilégié qu'ils entretiennent avec les intervenantes à Espace-Jeunesse ne serait peut-être pas le cas dans des écoles « régulières », où les classes sont plus grandes, où tu es moins familier avec les enseignantes.

6.4 Conditions qui favorisent la réussite de l'intervention

A posteriori de l'intervention et des entretiens, j'ai été en mesure d'identifier des éléments clés s'étant dégagés de la recherche ayant ainsi contribué aux conditions favorables à sa réussite. De

cette façon, celles-ci pourront être prises en compte pour la mise sur pied de futurs projets de la sorte. Certaines ont pu être appliquées sur le terrain, alors que d'autres ont émergé post-intervention lors des discussions avec les participants et intervenantes.

6.4.1 Accompagnement directement dans le milieu pour optimiser l'accessibilité

D'abord, l'accompagnement du groupe tout au long du processus à partir du point d'ancrage de la classe a été un élément clé. En effet, pour certains élèves, établir des nouveaux contacts et prendre des initiatives entraînant tout changement peut constituer un frein à la participation. Selon Milica, l'intervenante de milieu : « où est l'intérêt quand tu n'aimes pas la nouveauté, tu n'aimes pas le changement ». C'est ce qu'elle a aussi expérimenté lors de la mise sur pied d'un projet de musique en partenariat avec l'organisme Oxy-jeune, qui se déplaçait dans les locaux d'Espace-Jeunesse. Pendant plus d'un an avec un artiste-musicien, ils ont tenté d'établir des liens avec les jeunes en proposant des cours de musique en petit groupe ou en privé, toujours en allant chercher les étudiants dans les cours. Ainsi, une année plus tard, quelques élèves ont commencé à aller par eux-mêmes au local de l'organisme partenaire Oxy-jeune dans Centre-Sud à Montréal pour suivre des ateliers de groupe. Bien que la durée du projet de théâtre soit plus courte, offrir à portée de leurs mains les ateliers a certainement facilité le déroulement. De la première étape où le projet a été proposé jusqu'à l'évaluation, je me déplaçais dans la classe pour aller les chercher et les ramener.

De plus, le fait que l'intervention soit directement dans le milieu scolaire et même dans le cadre d'un cours offre plusieurs avantages à la mise sur pied d'un projet de la sorte. D'une part la participation et la présence des élèves sont accrues et d'une autre part la collaboration du personnel scolaire et des ressources dans le milieu est encouragée, favorisant ainsi l'interdisciplinarité qui constitue un atout. Bien que cela soit complexe et parfois fastidieux d'entrer dans le milieu scolaire de l'extérieur, une fois la porte ouverte, malgré certaines contraintes comme une structure avec des horaires assez rigides, plusieurs facilitants demeurent. Il faut évidemment une enseignante et une répondante dans le milieu motivée, puisque c'est cette personne qui assure l'accès à l'école et les horaires avec le groupe. Dans la mesure où les ateliers sont pendant les heures de cours, ça facilite l'accessibilité à la participation. En effet, selon les élèves, si l'activité avait été sur une base

volontaire en dehors des cours, excepté deux élèves, ils ne pensent pas qu'ils se seraient inscrits. Toutefois, l'idée n'est pas de forcer personne à participer, mais on leur a du moins offert l'opportunité d'essayer. La non-sélection et l'accessibilité sont des facteurs majeurs qui ont favorisé l'adhésion des jeunes et donné une opportunité d'essayer quelque chose de nouveau. Cela dit, Lilo a soulevé en entrevue à partir de son expérience les enjeux qui peuvent toutefois freiner certains à s'engager dans des projets :

Surtout pour les personnes, tsé il y a des groupes, ah si tu veux faire la photo, mais tu peux aller dans un groupe, mais comme quand ça vient pas à toi c'est plus dure de t'approcher à ça, tu es peut-être plus gênée. Ah faut que je fasse une audition, ah faut que je me fasse accepter. Je me fasse juger, est-ce que je suis assez bonne en photographie ou peu importe pi je pense que si quelque chose vient directement à toi comme [des activités] au primaire c'est plus facile [...] (Lilo)

Son témoignage exprime non pas un manque d'intérêt, mais plutôt l'accessibilité que certains jeunes peuvent rencontrer. Ainsi, la participation à l'intervention représente un premier pas vers des activités de groupe à l'école, qui demeure somme toute un environnement avec lequel les élèves sont familiers et se sentent en sécurité.

6.4.2 Établir un *safe-space*

La prochaine recommandation suggère l'importance d'établir un *safe-space*, c'est-à-dire un lieu où tous se sentent en sécurité au sein du groupe. Comme mentionné précédemment, les pairs occupent une place importante à l'adolescence, c'est d'ailleurs pour cette raison que l'image et la réputation des uns envers les autres constituent un enjeu de taille (Marty, 2010). Les exercices de théâtre demandent d'essayer quelque chose de nouveau, ainsi il est essentiel de prendre le temps d'installer un climat de confiance et de respect avant d'approfondir le travail. Par conséquent, un équilibre entre l'incitation à participer et le respect des limites de chacun pour ne pas placer les jeunes dans une position qui serait trop inconfortable et pourrait les compromettre est nécessaire.

Cela étant dit, la façon dont se manifeste l'intérêt et la rétroaction des jeunes fluctue considérablement d'une personne à l'autre, ce qui suscite des questionnements et peut être déstabilisant pour les intervenantes. Ça pouvait être confrontant d'entendre certains élèves me dire

des commentaires tels que « c'est de la marde ton activité » et finalement quelques minutes après, les voir rire et être très engagés dans le jeu jusqu'à demander de recommencer. Ainsi, une réflexion quant à la balance entre les encourager à participer et les laisser observer est une ligne mince qui exige d'être attentif au langage non verbal et aux dynamiques entre les élèves pour comprendre les raisons pour lesquelles ils ne veulent pas participer et ainsi valider avec l'équipe d'intervention qui connaît bien les jeunes. D'où l'importance de bien connaître le groupe et/ou être entouré d'une équipe qui côtoie les jeunes au quotidien, considérant que le lien préalable avec les élèves a été bénéfique en plus de favoriser un certain niveau de confiance et d'aisance tant de ma part que de celle des participants. Par conséquent, en entretien avec les élèves et les intervenantes, tous ont soulevé le potentiel d'intimidation qui pourrait survenir si cet environnement bienveillant n'est pas établi.

6.4.3 Trouver un nouveau rôle parmi plusieurs chapeaux

Le projet d'intervention psychosociale théâtrale a constitué une nouvelle expérience pour moi alliant plusieurs chapeaux à porter, dont ceux d'intervenante, de chercheuse, d'artiste et de médiatrice. Ainsi, la dernière recommandation aborde la façon de composer avec ceux-ci et les divers besoins et exigences de ces rôles distincts. Étant habituée depuis plus de 6 ans à occuper le rôle d'artiste-médiatrice avec des jeunes en classes d'accueil et en classe d'adaptation scolaire, l'intégration de la visée intervention et recherche aux ateliers est demeurée un des défis du projet. J'ai pu constater certains acquis liés à mon rôle d'artiste-comédienne et de médiatrice qui ont été pertinents, comme pour l'aisance avec laquelle je peux soutenir les élèves lorsqu'ils sont en scène en allant jouer avec eux et donner des exemples ainsi que la flexibilité dans l'animation et la banque d'exercices en tête qui permettent de s'adapter rapidement. Qui plus est, il a été nécessaire de faire des suivis individuels hors des ateliers considérant la variable temps restreint et l'animation qui occupe une place majeure. Or, tout au long du processus, j'ai pu explorer et définir davantage ces nouveaux rôles afin de trouver un équilibre. Ultimement, c'est la fluidité d'un rôle à l'autre que j'ai cherché à atteindre.

Un autre constat soulevé est la nécessité d'établir préalablement les rôles des adultes (enseignant, intervenante de milieu et TES) présents lors des ateliers, plus spécifiquement au niveau de la discipline, de l'intervention et de la participation. Par conséquent, pour optimiser les bénéfices pour l'ensemble du groupe, de courtes rencontres pour partager les observations et les objectifs des séances entre l'enseignant et les intervenantes auraient été pertinentes pour se concerter et être cohérents avec ce qui est travaillé au quotidien dans les classes afin que des liens puissent être établis lors des ateliers.

CHAPITRE VII

LA DISCUSSION

La discussion qui suit avance une réflexion à partir des résultats obtenus appuyés par de la littérature afin de répondre à la question de départ sur les retombées d'une intervention psychosociale théâtrale avec une classe de secondaire 3 dans une école spécialisée puis de quelle façon des ateliers de théâtre constituent un modèle d'intervention en travail social sensible aux traumatismes et aux enjeux d'attachement favorisant l'inclusion des jeunes.

Comme il en a été question dans la problématique initiale, le système scolaire n'offre pas des chances équitables à tous contribuant ainsi à l'exclusion de certains élèves. Ces jeunes qualifiés comme étant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage sont par la suite regroupés dans les écoles spécialisées et par conséquent stigmatisés. Or, parmi les élèves concernés, une prévalence aux traumatismes complexe et conjointement des enjeux d'attachement sont intimement liés à leur trajectoire affectant ainsi diverses sphères de leur fonctionnement social. Cela étant dit, comme les théories associées le soutiennent, les expériences traumatiques et leurs séquelles ne peuvent être ignorées. Ainsi, les interventions qui tiennent compte de ces dimensions s'avèrent une avenue favorable pour les intervenantes et les jeunes.

En outre, dans une récente revue de la littérature, les auteurs soulignent le peu d'intervention sensible aux traumatismes spécifiquement dans le milieu scolaire, alors que tous s'entendent qu'un tel milieu demeure propice à ces pratiques (Record-Lemon et Buchanan, 2017). Des questions liées aux interventions préconisées dans le travail social scolaire se posent quant aux représentations normatives imposées et des modèles d'interventions rigides qui s'appuient principalement sur le discours biomédical et sur les approches comportementales. Il est courant d'individualiser les

problématiques des jeunes à partir du comportement plutôt que d'interroger l'environnement, l'encadrement et les interventions qui sont proposées par l'institution. Un tel changement de paradigme invite nécessairement à changer le regard qu'on porte sur cette population. L'intervention par le théâtre s'insère ici comme une alternative dans l'approche et la méthode d'intervenir, qui s'adaptent aisément à différents contextes et besoins. De cette façon, les ateliers visent à agir plutôt comme une expérience relationnelle positive et réparatrice pour les jeunes qui ont déjà été sollicités maintes fois par le système saturant ainsi leur réceptivité.

Dans la discussion qui suit, j'explore la manière dont les exercices de théâtre ont agi en établissant des liens entre les résultats obtenus au niveau de la confiance en soi et de la socialisation et le rôle du théâtre avec d'autres études similaires. Ensuite, je propose une réflexion sur la façon dont le projet d'intervention psychosociale théâtrale suggère une alternative aux rapports de force dominants entre les participants et les intervenantes. Puis, je souligne la pertinence d'une telle approche pour des jeunes ayant été exposés à des traumatismes qui présentent des enjeux liés à l'attachement et qui, par le fait même, rencontrent des obstacles ayant un impact sur leur trajectoire dans le milieu scolaire. En guise de conclusion, j'expose certaines limites au projet.

7.1 Fonction des exercices et des jeux de théâtre dans le développement de la confiance en soi et de la socialisation des jeunes.

Parmi les articles recensés, plusieurs présentent des interventions avec le théâtre ou l'improvisation qui visent des enjeux liés à l'anxiété et à la santé mentale, dont celle menée par Felsman, Seifert et Himle (2019), expérimentée en milieu scolaire. Les résultats mettent en lumière le rôle joué par l'improvisation dans la réduction de l'anxiété et le bien-être dû à l'exposition régulière à des situations impliquant des interactions sociales dans le cadre d'ateliers. Par ailleurs, les participants de notre intervention, étant dans une classe en soutien émotif, vivent de l'anxiété à différents niveaux. Ainsi, on peut avancer que par l'exposition graduelle devant les autres et les exercices nécessitant des interactions, l'anxiété sociale diminue, laissant place à l'évolution de la confiance en soi (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, 1999). De plus, la relation entre la fiction et la réalité qu'on retrouve dans la pratique du théâtre permet de répéter et

d'explorer des situations imprévisibles de la vie courante qui demandent de s'adapter constamment. D'ailleurs, le procédé qui vise l'exposition à des situations sociales fait écho à diverses techniques qu'on retrouve en thérapie cognitivo-comportementale (Scheiner and al. 2014 dans Felsman *et al.*, 2019a).

Les ateliers de théâtre agissent aussi comme source de valorisation et de renforcement positif. Tel que mentionné précédemment, la forte majorité des jeunes à l'école spécialisées ont connu au cours de leur trajectoire des situations d'échecs et de ruptures tant sur le plan scolaire que familial. Par conséquent, un tel déséquilibre peut en effet porter atteinte à la confiance en soi et à l'estime de soi (Nouiga *et al.*, 2020). Cela étant dit, dans un contexte scolaire, il est fréquent que les forces et les capacités des jeunes se déploient au-delà des matières académiques. Ainsi, les opportunités de vivre des succès à travers les ateliers de théâtre sont multiples et permettent de développer de nouvelles connaissances et d'acquérir des habiletés artistiques contribuant au mieux-être en plus de nourrir la confiance et l'estime de soi (Trudel et Fortin, 2022, p. 62). Pour des jeunes qui éprouvent des difficultés sur le plan de l'apprentissage, les activités à vocation artistique constituent pour certains une façon de se réaliser par une autre voie. Les commentaires, les applaudissements, les rires et les réactions spontanées à travers la performance artistique offrent des opportunités multiples de valorisations et de renforcement positif entre les jeunes, mais également de la part des adultes (Nouiga *et al.*, 2020). Par exemple, Réjean a découvert un intérêt à travers les ateliers de théâtre; la confiance et l'assurance qu'il a développées chaque semaine lors des ateliers sont révélatrices. Kevun aussi a exprimé de la fierté à la suite de certaines de ses improvisations. En somme, la découverte d'un nouvel intérêt ainsi que le fait de vivre des succès sont des composantes clés qui permettent l'accomplissement par l'entremise d'un projet significatif qui constitue un contexte adéquat au développement de la confiance en soi et de l'estime de soi (Karkou et Glasman, 2004).

7.1.1 Rétablir les liens sociaux

Comme il en a été question dans la problématique, l'importance des liens sociaux demeure un facteur de protection majeur (Milot *et al.*, 2013). L'attachement et les figures significatives occupent une place déterminante, encore plus avec des jeunes qui ont vécu des traumatismes et de

l'exclusion. C'est autour de cet élément clé que s'est construite l'intervention, c'est-à-dire établir un cadre sécuritaire par l'entremise d'ateliers de théâtre qui favorisent l'établissement de contacts sociaux.

À ce propos, le vaste projet de recherche de Trudel et Fortin (2022) a identifié la façon dont les arts peuvent contribuer au rétablissement et à l'inclusion sociale des personnes marginalisées. En plus de saisir les bienfaits de l'art, la dimension socialisante de l'expérience artistique s'est révélée sur trois niveaux : rompre la solitude, encourager l'échange, la prise de parole et l'écoute de la parole de l'autre et favoriser le sentiment d'appartenance à un groupe ainsi que la création de liens significatifs (Trudel et Fortin, 2022, p. 47). À la lumière des résultats de l'intervention réalisée, la dimension socialisante du projet s'est également déployée sur ces trois niveaux, mais de façon plus marquée pour la prise de parole et l'écoute de la parole de l'autre ainsi que la création de liens significatifs. En outre, les ateliers de théâtre se sont aussi présentés comme une opportunité pour développer des habiletés sociales, nécessaires aux interactions sociales.

C'est ce qui émerge également de deux études phares qui ont servi de guide tout au long du processus. Tout d'abord, le projet de Cirque social de Nouiga *et al.*, (2020) où les chercheurs ont appuyé leurs démarches sur le développement de compétences transversales constitue le processus d'intervention sur lequel repose la recherche. L'acquisition de ces savoirs-agir tels que la coopération, l'entraide et la capacité de communication facilitent à leur tour l'établissement de relations sociales et leur engagement dans le projet (Bhuiyan, 2011). Ainsi, les auteurs associent le rétablissement des liens sociaux au développement de ces compétences chez les participants.

Puis, les études menées par Felsman *et al.* (2019b) à partir d'ateliers d'improvisation en milieu scolaire ont mis en lumière les habiletés sociales mobilisées par les jeunes telles que l'écoute, l'acceptation, la communication non verbale, la confiance interpersonnelle et le support des pairs (Felsman *et al.*, 2019b, p. 115). En effet, parmi les constats de l'intervention à Espace-Jeunesse, le recours à des exercices majoritairement en équipe nécessitant la coopération entraîne le développement des habiletés sociales mentionnées ci-haut (Nouiga *et al.*, 2020 ; Van der Kolk, 2019). La coopération contribue ainsi à la confiance des uns avec les autres, favorisant le sentiment

de sécurité permettant la prise de risques (Felsman *et al.*, 2019a). Qui plus est, la coopération a également un potentiel d'atténuer les conflits (Nouiga *et al.*, 2020). C'est dans ce contexte que des manifestations d'empathie et l'émergence de nouveaux liens ont émergé, ouvrant la porte à l'apaisement de tensions et l'acceptation des différends. Notamment, c'est le cas de Lilo et Réjean lors de l'intervention qui au début, entretenaient une certaine tension qui a diminué en cours de processus.

Un autre facteur ayant le potentiel de contribuer au rétablissement des liens sociaux chez les participants est la nature inclusive des activités (Nouiga *et al.*, 2020). Cela permet à tous les élèves de s'unir autour d'un but commun s'éloignant ainsi de la réalité de chacun. Cet élément clé a été souligné par des élèves et des intervenantes dans le projet comme un facilitant au processus et à la participation. Cela permet d'adapter une intervention pour des élèves issus de milieux diversifiés en plus de contribuer à lutter contre les préjugés en favorisant plutôt une ouverture de tous à travers l'activité artistique (Pinto et Rufin, 2009).

7.2 Revoir l'ordre établi des rapports de pouvoir

Sans contredit, les enjeux de pouvoir figurent parmi les thématiques centrales en travail social (Drolet *et al.*, 2017 ; Turcotte et Deslauriers, 2017). Bien que la réflexion se pose en tout temps, elle prend d'autant plus son importance avec une population jeunesse qui par leur statut de « mineurs » sont placés dans une position sous les juridictions de la Loi de la protection de la jeunesse. De plus, certains jeunes peuvent entretenir un rapport conflictuel à l'autorité, or un des constats ayant émergé de l'intervention est le rapport horizontal qui s'est établi rapidement entre les jeunes et les intervenantes. Sans qu'un changement de rôle se soit produit, c'est plutôt l'approche par le théâtre qui par la nature des activités proposées et le dispositif ont contribué à ce changement de paradigme. En effet, tous les participants avaient l'ultime objectif de prendre part aux activités de nature ludique de l'ordre de jeux allant ainsi chercher chez chacun la faculté de jouer qui est très rassembleuse en plus de contribuer à la diminution du stress (Van der Kolk, 2019). Le fait de « jouer comme quand on était jeune » (Dinneral) aide à laisser de côté l'espace de quelques instants nos rôles quotidiens permettant ainsi de se voir les uns et les autres dans une autre

posture. Par conséquent, cela ouvre la porte à l'établissement d'une relation de proximité avec des adultes qui peut constituer une source de satisfaction majeure pour certains jeunes (Nouiga *et al.*, 2020). En effet, l'intervention proposée a établi un contexte propice au développement de la dimension relationnelle renforçant ainsi l'alliance thérapeutique entre les jeunes et les intervenantes. En outre, une relation de confiance entre les intervenantes et les jeunes ayant été confronté à des traumatismes ainsi qu'un environnement sécuritaire et sécurisé sont deux éléments fondamentaux pour une intervention sensible aux traumatismes et aux enjeux d'attachement (Milot, 2018 ; Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014).

De plus, le cadre de référence de Bourassa-Dansereau *et al.* (2020) porte une attention aux cadres sociaux dans lesquels l'intervention prend place et aux statuts qu'ils induisent chez les participants impliqués. En effet, dans le cadre des activités et des jeux de théâtre proposés qui rassemblent intervenantes et élèves, le processus se veut collectif dans la mesure où chacun est amené à proposer, écouter, questionner ou s'opposer aux idées (Bourassa-Dansereau *et al.*, 2020). Un tel processus favorise des dialogues ouverts, éléments essentiels pour des rapports horizontaux entre les acteurs. De cette façon, toutes les idées sont pertinentes à la construction d'un récit pour une improvisation, ouvrant la porte à la reconnaissance des savoirs valorisant ainsi des contributions mutuelles (Freire *et al.*, 2021). La question des savoirs n'est donc pas exclusive à une expertise ou un privilège intellectuel, mais plutôt à la co-construction (Bourassa-Dansereau *et al.*, 2020). Cette dynamique inscrit l'intervention psychosociale artistique dans une « perspective critique visant à intervenir *avec* plutôt qu'à intervenir *pour* ou *sur*. » (Bourassa-Dansereau *et al.*, 2020)

Les interactions avec les intervenantes dans le cadre des ateliers renforcent ainsi la possibilité de créer un autre rapport que celui d'un rapport de force ou celui d'une figure d'autorité. Or, selon Swan (2013) ces liens sont subordonnés à certains facteurs influents tels qu'une approche pédagogique facilitant l'établissement d'un environnement propice à la multiplication des contacts sociaux. Cela étant dit, la médiation vise globalement à redéfinir les systèmes et les rapports dans une problématique donnée. Comme le cadre conceptuel de Loser (2010) l'indique, les médiations de nature artistique appliquées dans le champ du travail social sur le plan relationnel constituent un précieux point d'appui quant à la posture de l'intervenante vis-à-vis l'utilisateur, qui se voit

transformée en établissant et en développant un lien autrement en partant d'un intérêt et d'une expérience partagée. Par conséquent, la capacité à relier des individus ensemble, et ce, indépendamment de leur culture ou de leur appartenance sociale, constitue un atout majeur d'un tel modèle (Croce, 2014). La médiation artistique devient alors prétexte à la rencontre et au dialogue, agissant comme levier à une remobilisation dans une perspective de refonte du lien social.

7.2.1 Collaboration des participants

Un autre rapport de force qui mérite une attention est le rôle d'intervenante-chercheuse que j'ai occupé lors de l'intervention. Tout en étant consciente du rôle privilégié que j'avais considéré que j'animais et élaborais les séances, sans me rattacher à une étude participative, sur le terrain il y avait un réel souci de solliciter la participation des jeunes dans le processus avec leur rétroaction sur le contenu des ateliers et sur leur expérience. De cette façon, les ateliers étaient en constante adaptation et évolution en fonction de leur rétroaction. Bourassa-Dansereau *et al.*, (2020) résume l'objectif du rôle de l'intervenante à « coconstruire et ouvrir des dispositifs d'écoute et de prise de parole favorisant la reconnaissance » (Bourassa-Dansereau *et al.*, 2020, p. 165).

Cela étant dit, dans le cadre d'un projet universitaire de la sorte, nombreux sont les auteurs qui déplorent l'invisibilité et le manque d'interpellation des jeunes dans le milieu de la recherche (Bondu, 1998 ; Bourassa-Dansereau *et al.*, 2020 ; Caron et Soulière, 2017). Caron et Soulière (2017) soulèvent le manque de valeur accordée à la parole et la perception des jeunes sur les interventions les concernant. Afin d'optimiser le potentiel d'une intervention qui s'adresse à cette population, les impliquer dans le processus de la recherche par leur collaboration et leur autonomie est plus susceptible de les engager dans le projet (Bondu, 1998 ; Bourassa-Dansereau *et al.*, 2020 ; Caron et Soulière, 2017 ; Divecha, 2017) :

Interventions are more effective, science suggests, when they work in concert with teens' strong values. Indeed, studies show that teens collaborate more under certain conditions: where they feel their intelligence is valued, where their potential for growth is taken into account, when they are allowed to make choices and discoveries, when they feel safe (Divecha, 2017).

Dans cette optique, la mise à profit du savoir expérientiel des jeunes dans l'intervention afin d'avoir accès à leurs perceptions et leurs commentaires est nécessaire. Dans une visée de développer une nouvelle pratique qui soit en cohérence avec les réalités actuelles de la jeunesse, la concertation avec ceux et celles qui la vivent au quotidien est un élément essentiel.

En somme, l'intervention a suggéré un modèle d'intervention qui établit un autre rapport avec les intervenantes en posture d'autorité. Sans nécessairement mobiliser le médium du théâtre, des éléments peuvent être repris afin de favoriser l'établissement de rapports plus horizontaux entre les adultes et les jeunes et ainsi créer des liens significatifs, ce qui de toute évidence constitue un élément clé en intervention avec cette population.

7.3 Intervention inclusive sensible aux traumatismes

Le potentiel de la pratique du théâtre pour des individus ayant vécu des traumatismes est un point d'appui intéressant à partir duquel de plus en plus de recherches se penchent (Van der Kolk, 2019). Cela dit, sans avoir abordé directement les traumatismes sur le terrain, les ateliers proposés ont rejoint des éléments qui sont mobilisés dans le cadre d'interventions sensibles aux traumatismes. Or, une nuance s'impose entre une pratique centrée ou spécifique aux traumatismes et une pratique sensible aux traumatismes, c'est-à-dire que « les pratiques sensibles aux traumatismes impliquent que l'on porte un regard différent sur la manière dont, collectivement, on répond aux besoins de ces personnes et, en particulier, aux besoins des enfants, des adolescents et des familles qui vivent des situations de grande vulnérabilité ». Par ailleurs, les pratiques sensibles aux traumatismes peuvent s'appliquer à toute population confondue (Milot, 2018, p. 267). Quant aux pratiques spécifiques ou centrées aux traumatismes, elles visent à traiter les séquelles liées à l'exposition. Toutefois, certains principes et valeurs communes se rejoignent pour former des lignes directrices afin qu'une intervention s'appuie sur ces théories dont les six principes directeurs établis par le *Substance Abuse and Mental Health Services Administration* (SAMHSA) et le *National Child Traumatic Stress Network* (NCTSN) sont la sécurité, la confiance et la transparence, le soutien par les pairs, la collaboration et la mutualité, la prise de pouvoir et la sensibilité aux différences de genres, cultures et historiques

(Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014). Ces principes ont également mené à l'élaboration de quatre critères pour le développement de pratiques axées sur le trauma :

Réaliser l'impact des traumas et l'importance d'offrir des opportunités de guérison; Reconnaître les signes et les symptômes des traumas chez le jeune, sa famille, le personnel et les autres personnes impliquées dans le système; Répondre aux besoins du jeune en intégrant pleinement les connaissances sur les traumatismes dans les politiques, les procédures et les pratiques; Résister activement à réactiver de nouveaux traumatismes et tenir compte des défis importants pour établir une alliance thérapeutique avec ces clientèles (Milot, 2018).

À la lumière des lignes directrices présentées, on peut avancer que l'intervention psychosociale théâtrale à Espace-Jeunesse constitue une intervention sensible aux traumas. La pratique du théâtre parvient finalement à rejoindre les objectifs par une autre voie. Entre autres, la démarche a démontré la pertinence en travail social d'aller au-delà de l'échange de parole, notamment pour ceux et celles qui ne souhaitent pas parler ou encore qui présentent des limitations. L'implication de la dimension corporelle et ainsi la valorisation de moyens d'expression alternatifs lorsque la parole n'est pas le moyen optimal de communiquer privilégié est une avenue nécessaire qui s'adapte à tous encore plus lorsque des traumas sont impliqués (Feniger-Schaal et Orkibi, 2020 ; Van der Kolk, 2019). Ainsi, l'usage d'intervention artistique mobilisant l'expression créatrice est certainement un atout pour exprimer ses sentiments autrement, spécifiquement lorsque ceux-ci sont difficiles à verbaliser (Coleman et Macintosh, 2015).

En outre, pour une population adolescente, la difficulté qu'ils peuvent éprouver à nommer et à reconnaître leurs émotions peut entraîner des débordements et des frustrations (Marty, 2010). Justement, Dinneral, un des participants, a nommé en entretien post-intervention qu'il n'aimait pas parler de trucs profonds ou de ses émotions, même qu'il préférerait quitter plutôt que de parler de ces thématiques. Pour Kevun, le dispositif des chaises en cercle lors de la première rencontre lui rappelait « l'hôpital psychiatrique » et il a signifié qu'il n'était pas intéressé à participer à une intervention de groupe (dispositif que nous avons modifié par la suite). Ainsi, le recours à un tel médium dans un contexte d'intervention psychosociale favorise et valorise l'expression du langage verbal et du langage non verbal tout en stimulant la créativité, ce qui correspond au besoin des

usagers ayant eu peu de résultats lors de thérapies centrées sur la parole (Armstrong et al., 2016; Cattanach, 1999; Chesner, 1995 dans Feniger-Schaal et Orkibi, 2020). C'est ce qui a émergé des recherches de Van der Kolk (2019), qui ont mis en valeur l'espace qu'une telle discipline octroie pour apprivoiser et explorer le rapport à son corps afin d'être en mesure d'accéder à ses sensations et ses émotions plus adéquatement. De cette manière, il s'agit d'un outil supplémentaire pour rejoindre une plus grande diversité de jeunes.

En effet, il est difficile de standardiser des pratiques pouvant convenir à l'ensemble de la population jeunesse dans le milieu scolaire considérant la diversité de réalités auxquelles ils sont confrontés. Justement, plusieurs études ont démontré des enjeux liés à l'accessibilité pour cette population aux traitements conventionnels comme les thérapies cognitivo-comportementales tels que sur le plan financier, la stigmatisation, la logistique, la peur de la médication et le manque de motivation (Felsman *et al.*, 2019a ; Coleman et Macintosh, 2015). De plus, les jeunes dans les écoles spécialisées ont déjà plusieurs suivis et intervenances impliquées dans leurs plans d'intervention à l'école, mais aussi externe. Il va de soi qu'ils peuvent être saturés d'interventions. Milica, l'intervenante de milieu, constate leur besoin de vivre des nouvelles expériences et d'avoir accès à des opportunités dans leur parcours : « [...] c'est pas parce qu'un jeune a été hospitalisé en psychiatrie à un moment qu'il a tout le temps besoin de marteler sur ce clou. Il a besoin de vivre des succès, d'être confronté à des nouvelles expériences ». Cela relate un appel clair à diversifier les pratiques. D'ailleurs, j'ai pu prendre connaissance à travers la recherche d'études ayant exploré des traitements alternatifs non cliniques accessibles aux jeunes pour adresser diverses problématiques par l'entremise de l'improvisation, du cirque et du théâtre (Felsman *et al.*, 2019a). Celles-ci se sont révélées moins intimidantes par leur informalité et plus accessibles pour aborder certaines thématiques. Les pratiques artistiques de manière générale offrent une flexibilité et une adaptation qui vise à trouver une place à chacun. Comme j'ai pu le constater, les critères d'exclusion sont minimes (Trudel et Fortin, 2022). En effet, la participation et la présence des jeunes lors du projet d'intervention à Espace-Jeunesse ont pu en témoigner.

Somme toute, les traumatismes complexes ainsi que les enjeux d'attachement sont de l'ordre interpersonnels, donc s'expriment sous forme de difficultés relationnelles. L'intervention par

l'entremise d'une approche avec le théâtre et l'improvisation établit et agit au niveau des relations interpersonnelles par les habiletés sociales, mais aussi au niveau de la dimension individuelle pour la confiance en soi et l'estime de soi, qui sont des atouts pour entrer en relation.

7.4 Limites de l'intervention

Quant à l'analyse et la validité du projet d'intervention, des limites sont à considérer. Tout d'abord, la courte durée dans le temps du projet, soit 9 ateliers d'une heure, est minime. Cela étant dit, bien que les résultats et les données présentés peuvent constituer des hypothèses pour la reproduction de cette intervention, de toute évidence, ils ne peuvent être généralisés à l'ensemble des populations adolescentes. Ensuite, on peut noter le nombre restreint de participants (7 élèves, 2 intervenantes et 1 enseignant) en plus de la constance liée à la présence des jeunes, qui a varié d'une séance à l'autre. Ces deux variables ont eu des impacts à différents niveaux, dont la difficulté à créer des projets étendus sur plus d'un atelier ainsi que la progression de l'ensemble du groupe comme un tout considérant qu'à chacun des ateliers, il fallait revenir sur certains éléments. L'enjeu de fréquentation scolaire dans le contexte d'ateliers de théâtre a été soulevé dans plusieurs projets de recherche semblables, dont un d'improvisation dans les écoles publiques de Détroit où l'absentéisme chronique, qui est particulièrement problématique, s'est révélé comme une des barrières principales à la participation (Felsman *et al.*, 2020, p. 115). Conséquemment, le groupe à Espace-Jeunesse, qui finalement se composait autour de 4 ou 5 élèves chaque semaine, imposait une limite à certains exercices qui nécessitait un plus grand nombre de participants pour optimiser le potentiel.

Le contexte de la COVID-19 est un autre enjeu avec lequel j'ai dû adapter l'intervention tout au long du processus. D'une part, le recrutement du projet a été restreint à un groupe classe et non ouvert à tous les élèves se portant volontaires et ayant un intérêt. Or, cet élément s'est révélé un atout de la réalisation du projet selon des participants. Certains élèves n'auraient pas participé si ce n'était pas amené et aussi facile d'accès. En contrepartie, selon Milica, même si « cela demande beaucoup d'efforts pour la mobilisation, l'organisation et l'adaptation aux différents niveaux des élèves, il aurait été néanmoins intéressant de déployer le projet avec un groupe de jeunes

volontaires. » D'une autre part, le contexte pandémique a imposé la distanciation physique entre les élèves dans les groupes et encore plus avec moi-même venant de l'extérieur. Conséquemment, les exercices ont dû être adaptés en fonction des mesures en vigueur. Les masques étaient aussi imposés, ce qui n'est pas optimal pour des activités de théâtre et d'expression.

De plus, la transférabilité à l'extérieur des ateliers est questionnable, notamment puisque la recherche et l'observation ont été appliquées uniquement lors des ateliers. Finalement, la revue de la littérature a aussi mis en lumière de multiples projets mobilisant les arts en contextes d'interventions. Toutefois, plusieurs d'entre eux se situent dans le champ de la psychologie, de la psychoéducation et de l'art thérapie et non spécifiquement à celui du travail social. Cela soulève une question de transférabilité de ces projets dans la pratique du travail social (Konrad, 2019). Bien qu'une des forces de la pratique soit son interdisciplinarité, il ne faut pas perdre de vue son orientation et ce qui la distingue des autres professions. Par conséquent, un obstacle demeure pour des travailleuses sociales qui ne détiennent pas de formation et d'expérience en théâtre, mais qui souhaiteraient se former en ce sens. Or, selon St-Amand (2001), encore trop peu d'écoles professionnelles et de milieux de pratique reconnus en travail social se centrent sur les approches qu'on pourrait qualifier d'alternatives, en ce sens qu'elles abordent autrement la relation d'aide. Ainsi, il revient aux intervenantes qui s'intéressent à son application de se former et d'expérimenter, ce qui demeure un défi pour la recherche, le développement et le partage de connaissances dans le domaine.

CONCLUSION

Pour conclure, on peut affirmer que les ateliers de théâtre réalisés à Espace-Jeunesse ont constitué un modèle d'intervention psychosociale théâtrale sensible aux traumatismes favorisant l'inclusion des jeunes et la socialisation. Les retombées du projet pour les participants se sont déployées sur le plan individuel, interpersonnel en plus d'établir un autre rapport entre les intervenantes et les jeunes. L'intervention a mis en lumière la façon dont l'art a le potentiel d'adresser des situations complexes. Le projet a ainsi démontré que le théâtre demeure un outil ludique et accessible qui s'adapte aisément à diverses conditions et contextes. Alors que le travail social tente d'établir des liens entre l'individu et son environnement, l'intervention avec le théâtre se veut complémentaire en mobilisant l'être physique, psychique et social des jeunes, ce qui est tout à propos lorsque des enjeux liés à l'attachement et aux traumatismes complexes sont impliqués. En effet, la complexité des situations nécessite une panoplie de services pour répondre aux diverses réalités et besoins des jeunes, par conséquent on constate que cela exige de sortir des cadres traditionnels.

En outre, cette intervention a été développée en réponse au contexte dans lequel évoluent les jeunes dans les écoles spécialisées, un milieu scolaire et des jeunes dont on ne parle pas assez qui devraient avoir accès à une éducation et à un milieu stimulant et sécurisant à la hauteur de leurs besoins et de leurs droits. Fondamentalement le milieu scolaire demeure un lieu propice à la rencontre et à l'établissement de liens sociaux significatifs, où le théâtre a le potentiel d'agir comme vecteur de transformation sociale. À la fois pour les intervenantes et les élèves, les ateliers ont eu un impact positif sur la dynamique de groupe et les relations les uns avec les autres tout en apportant un peu de légèreté au quotidien. Alors que les exigences et la pression sur les épaules des intervenantes ne sont pas négligeables, les approches mobilisant le jeu dans une perspective ludique prennent tout leur sens. La participation active des intervenantes en atelier a de toute évidence justifié la pertinence dans le travail social d'intégrer une dimension de plaisir dans le travail et le rapport qu'on établit avec les usagers.

En rétrospective, l'expérience a été une suite d'apprentissages dont le plus marquant pour moi fut de jongler avec les différents rôles d'artiste, de médiatrice, de chercheuse et d'intervenante. La rédaction et la réflexion post-intervention qui se retrouve dans le mémoire m'a certainement aidée à mettre des mots, des théories et des concepts issus du travail social sur un savoir de nature expérientielle à partir d'ateliers de théâtre que je développais sur le terrain depuis quelques années en milieu scolaire. Cette expérimentation a créé un précédent qui démontre la pertinence du projet dans le milieu scolaire spécialisé, ouvrant ainsi la porte à une continuité.

ANNEXE A

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

ÉLABORATION ET ANALYSE D'UNE INTERVENTION PSYCHOSOCIALE THÉÂTRALE À L'ÉCOLE ESPACE- JEUNESSE

Aux participants

Vous êtes invités à participer et à contribuer à un projet de maîtrise en travail social. Le projet encadré par l'École de travail social et l'École Supérieure de théâtre de l'UQAM est dirigé par Shawna Hordyk et Ney Wendell. Sa réalisation se fait à votre école, soit Espace Jeunesse sous la supervision de Milica Telebak intervenante de Plein Milieu.

Avant d'accepter d'y participer et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet

Le projet consiste en l'élaboration et l'analyse d'une intervention psychosociale théâtrale de groupe dans une classe au secondaire. Nous visons à explorer d'autres avenues, dont le potentiel du théâtre, pour aborder les problématiques auxquelles les jeunes sont confrontés offrant ainsi un espace d'expression plus souple. Avec la collaboration d'un groupe classe composé d'environ 8 élèves de secondaire 3 à l'école Espace Jeunesse, nous proposons des ateliers inspirés d'exercices de théâtre de l'Opprimé et d'improvisation.

Nature et durée de votre participation

L'intervention propose 10 ateliers d'une durée de 1 heure, de mars à mai 2022, soit une fois par semaine pendant les heures de cours. Votre engagement consiste à participer activement aux ateliers de théâtre et aux discussions lors des rencontres. Chaque séance sera suivie d'une question au groupe liée à votre expérience, dont votre appréciation et vos observations lors de l'atelier. La dernière séance sera dédiée à l'évaluation du projet par l'entremise d'une entrevue en groupe. Vous serez également invité à répondre aux questions de façon individuelle avec l'intervenante stagiaire, si vous le désirez. Les entrevues suite aux ateliers serviront à avoir accès à votre expérience et votre point de vue sur l'intervention proposée. L'utilisation d'enregistrement audio est demandée à des

fins de collectes d'information et pour les supervisions. Ces enregistrements seront conservés jusqu'au dépôt final du mémoire et seront détruits par la suite.

Avantages liés à la participation

La participation aux ateliers de théâtre est une opportunité d'accès à des cours de théâtre et d'improvisation gratuits, activité ludique et plaisante qui favorise le bien-être. Il se peut que vous retiriez un bénéfice personnel, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Parmi les possibles bénéfices, le développement de la confiance en soi, la gestion des émotions, le développement d'habiletés sociales et la diminution de l'anxiété. Par ailleurs, en prenant part à un projet qui vise à améliorer les interventions, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans le développement de meilleures pratiques en travail social pour les adolescents en milieu scolaire.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque majeur n'est lié à votre participation à la recherche. Cependant, puisque l'intervention en est une de groupe un enjeu au niveau de la confidentialité se pose quant aux informations qui seront partagées en groupe. Or, afin de minimiser ce risque, une entente avec le groupe sera discutée dès la première rencontre pour que chaque participant s'engage à ne pas divulguer les informations partagées lors des ateliers. De plus, il est possible que des sujets et des thématiques plus sensibles soient abordés par des participants, pouvant ainsi créer un inconfort psychologique. Toutefois, vous êtes libres de participer, d'observer ou de vous retirer en tout temps, c'est-à-dire pendant ou à la suite d'un atelier. Vous avez également la possibilité de partager seulement ce dont vous avez envie en respectant vos limites.

Pour minimiser les conséquences, l'intervenante-stagiaire demeure disponible pour des suivis individuels au besoin. De plus, afin d'assurer la sécurité émotionnelle, des ressources sont disponibles dans le milieu pendant et à la suite des ateliers. L'intervenante/partenaire assignée à temps plein à l'école, Milica Telebak, sera présente lors des ateliers, elle pourra donc être témoin si une situation particulière se produit et être disponible. De plus, l'éducatrice spécialisée et l'enseignante titulaire participeront aux ateliers. Si jamais plus de ressources sont nécessaires à l'école dont la psychoéducatrice qui est disponible sur rendez-vous ainsi qu'un travailleur social affilié au CLSC de quartier.

Participation volontaire et possibilité de retrait à tout moment sans pénalité

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer et vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision au chercheur responsable de ce projet sans pénalité d'aucune forme, et ce nonobstant votre consentement.

Le seul critère d'exclusion du projet est dans le cas d'une suspension de l'école. Vous serez alors temporairement retiré du projet de recherche que vous pourrez ensuite réintégrer lors de votre retour en classe.

Confidentialité

Il est entendu que la confidentialité des participants sera en tout temps respectée. Durant la participation à ce projet de recherche, le chercheur responsable de ce projet recueillera, dans un dossier de recherche, les renseignements les concernant. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet seront recueillis. Les informations personnelles ne seront connues que des chercheurs et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Dans le cas échéant d'entrevues transcrites, elles seront numérotées et seuls les chercheurs auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à l'entrevue seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit 1 an après la dernière communication scientifique.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Charlotte Bissonnette-Reichhold, étudiante-chercheuse. Courriel : bissonnette-reichhold.charlotte@courrier.uqam.ca. Shawna Hordyk, dir. Recherche : hordyk.shawn-renee@uqam

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPÉ : François Drainville - Courriel : cerpe.fsh@uqam.ca

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je _____ déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tel que présenté dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision

Date

Signature

Engagement de la chercheuse

Date

Signature

ANNEXE B

GRILLE D'OBSERVATION

Librement inspirée de Peretz (1998) et Hordyk (2021)

Lieu : Date : Heure de début et de fin de la réunion : Nombre de participants présents :	
Qui sont les participants? Quels sont leurs rôles ?	
L'espace où se déroule l'intervention <ul style="list-style-type: none">- Inventaire des objets, outils, éléments de décors nécessaires pour exécuter les actions.	
Règles formelles <ul style="list-style-type: none">- Règles explicites que doivent suivre les participants	
Quelles sont les activités durant l'observation ?	
Qu'est-ce que les participants font pendant l'activité ? <ul style="list-style-type: none">- Description des principaux événements- Comportements observés	

<p>Interactions entre les participants</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regard - Proximité - Respect de l'autre écoute/parler - Dynamiques de groupe 	
<p>Participation des participants</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prise de risque - Engagement - Intérêt 	
<p>Quel est le ton de la rencontre ?</p> <p>Les émotions exprimées ?</p>	
<p>Qu'est-ce qui est dit ?</p> <p>Qui prend la parole ?</p> <p>Langage utilisé ?</p>	
<p>Sujets et thèmes abordés ?</p>	
<p>Modes de communication utilisés : expression verbale et non verbale (corporelle)</p>	
<p>Habilités mises de l'avant par les participants ?</p>	

ANNEXE C

GABARIT D'ENTREVUE FINALE

- Nom :
- Âge :
- Depuis combien de temps es-tu à l'école Espace Jeunesse ?
- Est-ce que c'est la première fois que tu participes à des ateliers de théâtre et d'improvisation ?

Appréciation

- De façon générale, comment as-tu trouvé les ateliers de théâtre?

Retombées sur le plan personnel

- As-tu observé des changements/transformation (au niveau personnel en lien avec ta motivation, tes réflexions, confiance en toi, meilleure gestion de ses émotions)?
- As-tu fait des liens entre les activités qu'on a faites en théâtre et des situations que tu vies au quotidien ?

Retombées sur le plan social

- As-tu observé/remarqué une différence dans les interactions que tu as eues pendant les cours de théâtre entre toi et les participants ?
- Est-ce que ta perception sur toi, les autres, intervenants, enseignants, a changé ?

Pertinence de la médiation par le théâtre sur le plan personnel et collectif

- À la suite de ton expérience et ta participation, c'est quoi les effets positifs que tu peux tirer en faisant du théâtre ?
- Pensez-vous que ça pourrait aider d'autres jeunes de votre âge ?

Structure et la pertinence des ateliers de théâtre

- Si tu étais responsable d'organiser des ateliers de théâtre qu'est-ce que tu garderais ?
Qu'est-ce que tu changerais ? Ajouterai ?

ANNEXE D

GABARIT QUESTIONS HEBDOMADAIRES

- Une activité que vous gardez, que vous enlevez ou que vous modifiez ?
- Obstacles ou défis que vous avez rencontrés pendant l'atelier ?
- Un moment qui vous a fait du bien, qui vous a fait rire ?
- Une personne que vous avez découverte ?
- Une situation qui vous a surpris ?

APPENDICE A

EXEMPLE DE PLANIFICATION ATELIER

Quel est le niveau d'énergie :

- Nommer de 1 à 10 quel est le niveau d'énergie de chacun au moment de commencer l'atelier. (5 min)

Jeu du chapeau :

- Le groupe est placé en deux lignes de chaises l'une en face de l'autre à bonne distance et les élèves s'assoient. On attribue à chaque élève un numéro, chacun vis-à-vis l'un de l'autre a le même numéro. Au centre de ces deux lignes, on place un objet comme un chapeau, un foulard ou un mouchoir... Le meneur nomme un numéro à la fois au hasard et les deux élèves qui ont le même numéro doivent prendre le foulard au centre le plus rapidement possible. (5 min-10 min)

Attrape-geste :

- Une première personne envoie un geste de son choix en regardant un participant. Ça doit être clair à qui on l'envoie et l'autre doit nous regarder aussi. Cette personne reçoit le geste et le renvoie ensuite à quelqu'un d'autre dans le groupe. Si tout se passe bien on essaye d'introduire plus de gestes. (5 min)

Mot lancé :

- En cercle, poing au milieu, un élève lance un mot lorsque les poings sont en haut. Son voisin a le temps du mouvement vers le bas avant de devoir dire un mot que le premier lui fait penser. Par exemple : Avion / Ailes / Poulet / Manger ... (5 min)

Marcher \ Stop \ justifiez ! :

- Tout le monde marche dans l'espace et bouge dans tous les sens. Quand l'animateur dit « stop », tout le monde fige. Prendre conscience de la forme dans laquelle le corps est puis tenter de donner un nom ou pas (au début juste dans la tête et après à voix haute si désiré). Chacun peut trouver une action à laquelle la statue peut référer. Un bruit et un son peuvent être ajoutés. Ensuite, on peut demander de débiter une courte improvisation à partir de positions de plusieurs personnes. (10-15 min)

Talk-show :

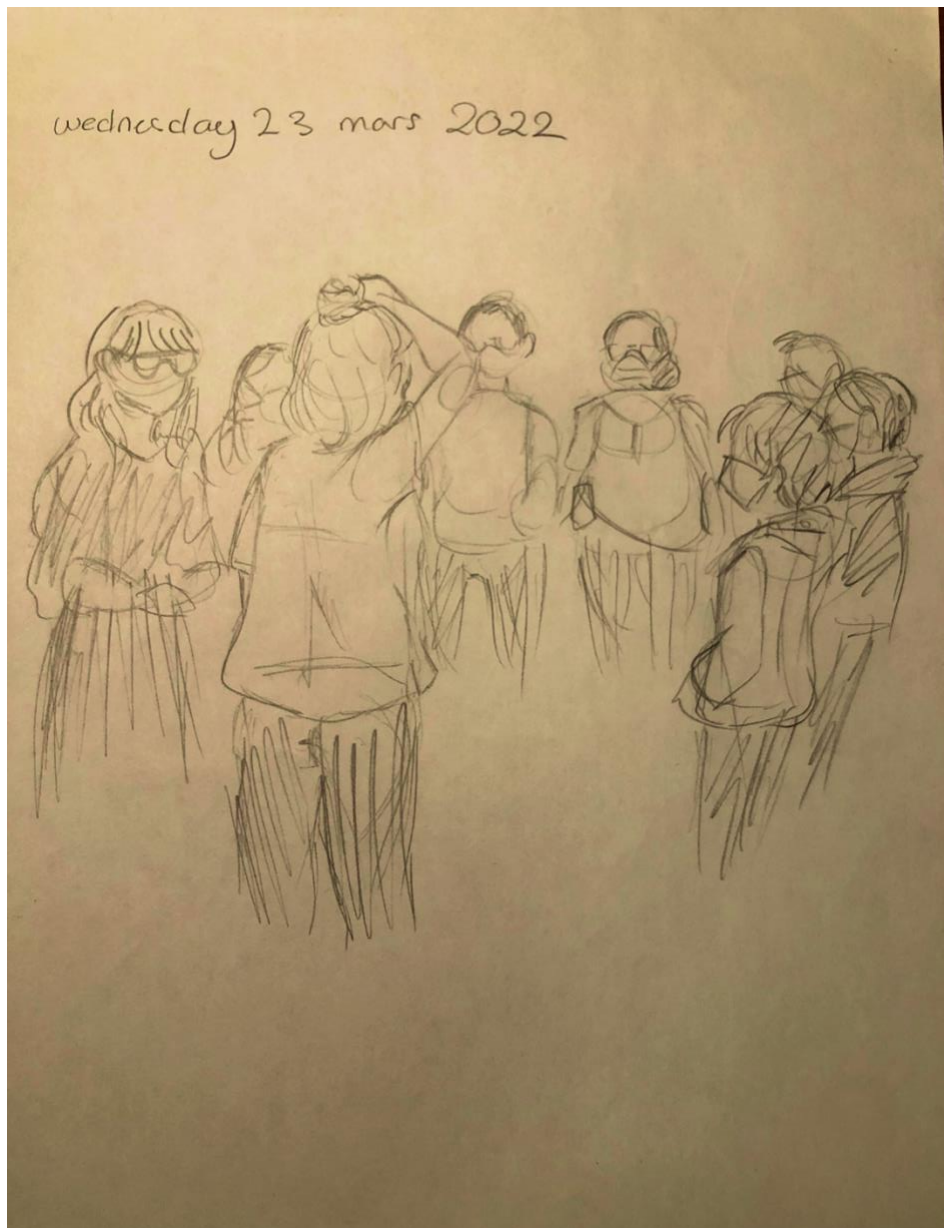
- En équipe de 2, une personne anime et pose des questions, l'autre invente une raison pour laquelle cette personne se fait inviter à un « talk-show ». Trouver un nom, un passe-temps ou travail et deux informations intéressantes/surprenantes sur son personnage. Ensuite, chaque duo présente aux autres. Mettre des accessoires à la disposition des participants (lunettes, tissus, chapeaux, foulards, etc...) (10-15 min)

Retour :

- Activité qu'ils ont préférée, donc qu'ils gardent et celle moins appréciée, qu'ils éliminent.
- Moment fort/drôle/surprise (5 min)

APPENDICE B

DESSIN DE ROSELYN – ATELIER 23 MARS 2022



BIBLIOGRAPHIE

- Arpin-Simonetti, E. (2021). La jeunesse qu'on exclut. *Relations*, (815), 12-15.
- Balleux, A. (2002). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286.
<https://doi.org/10.7202/000123ar>
- Balleys, C. (2015). *Grandir entre adolescents: à l'école et sur internet*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Beaulieu, C. (2018). *L'application des connaissances issues de la recherche en lien avec le concept « traumatisme complexe » : le point de vue des professionnels de la protection de la jeunesse* [Université de Montréal].
- Benazzo, M et Benazzo, Z. (2020). *The wisdom of trauma* [Film]. Science and Nonduality.
- Benoit, R. (2012). *LE TRAVAIL SOCIAL SCOLAIRE: REGARDS SUR LES STRATÉGIES D'INTERVENTION DÉVELOPPÉES EN CONTEXTE INTERCULTUREL* [Université du Québec à Montréal].
- Bérard, J., Bouchard, J. et Roberge, V. (2019). *Enquête « sous ta façade », enquête panquébécoise sur la santé psychologique étudiante* [Enquête].
<https://unionetudiante.ca/wp-content/uploads/2019/11/Rapport-UEQ-SP-VF-FR-1.01.pdf>
- Berk, R. A. et Trieber, R. H. (2009). *Whose classroom is it, anyway? Improvisation as a teaching tool*, 20(3), 29-60.
- Bhuiyan, S. H. (2011). Social Capital and Community Development: An Analysis of Two Cases from India and Bangladesh. *Journal of Asian and African Studies*, 46(6), 533-545.
<https://doi.org/10.1177/0021909611401511>
- Boal, A. (2004). *Jeux pour acteurs et non-acteurs: pratique du théâtre de l'opprimé* (Edition actualisée, R. Mellac et V. Rigot-Müller, trad.). La Découverte.
- Boal, A. (2007). *Théâtre de l'opprime* (D. Lémann, trad.). La Découverte/Poche.

- Bondu, D. (1998). *Nouvelles pratiques de médiation sociale: jeunes en difficulté et travailleurs sociaux*. ESF.
- Bonneau, C. (s. d.). Cirque social: quand le cirque change le monde. *Jeu*, 3(128), 159-163.
- Bourassa-Dansereau, C. (2017). Le théâtre-forum comme outil de recherche et d'intervention par et pour les jeunes issus de l'immigration. *Alterstice*, 7(1), 51-62.
<https://doi.org/10.7202/1040611ar>
- Bourassa-Dansereau, C., G.-Langlois, M. et Robert, F. P. (2020). L'intervention psychosociale artistique: Les arts pour intervenir avec les individus et les groupes. *Nouvelles pratiques sociales*, 31(1), 157. <https://doi.org/10.7202/1069920ar>
- Bourdages, J. (2022). *Analyse des pratiques dans le champ jeunesse TRS-8335* [Notes de cours]. Université du Québec à Montréal, département de Travail social.
- Bourdages, J. et Laliberté, É. (2019). *Projet Porte-Voix 2012-2019, de la prise en charge à la prise en compte* [Mémoire présenté à la commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse].
- Brunzell, T., Stokes, H. et Waters, L. (2019). Shifting Teacher Practice in Trauma-Affected Classrooms: Practice Pedagogy Strategies Within a Trauma-Informed Positive Education Model. *School Mental Health*, 11(3), 600-614. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-09308-8>
- Caron, C. et Soulière, M. (2013). "Jeunes à risque": Généalogie d'un langage problématique. *La Société canadienne de sociologie*, 430-452.
- Caron, C. et Soulière, M. (2017). Faire de la recherche avec des adolescents pour résister au discours des « jeunes à risque » : un exemple québécois . *Sociétés et jeunesses en difficulté*, (18), 1-23.
- Centre de services scolaire de Montréal. (2021). *Programmes* [Gouvernemental]. École spécialisée Espace-Jeunesse. <https://espace-jeunesse.cssdm.gouv.qc.ca/programmes/>
- Chan, G. H. (2021). Applied theater: Using improvisation in social services as an illustrating example. *Journal of Social Work*, 21(4), 871-890.
<https://doi.org/10.1177/1468017320948681>
- Chatelain-Le Pennec, M. (2010). *Dans les coulisses du social. Théâtre de l'opprimé et travail social*. Érès. <https://www.cairn.info/dans-les-coulisses-du-social--9782749212920.htm>

- Chiang, Y.-C., Lee, C.-Y. et Wang, H.-H. (2016). Effects of Classroom Humor Climate and Acceptance of Humor Messages on Adolescents' Expressions of Humor. *Child & Youth Care Forum*, 45(4), 543-569. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9345-7>
- Chouinard, I., Couturier, Y. et Lenoir, Y. (2010). Pratique de médiation ou pratique médiatrice ? : La médiation comme cadre d'analyse de la pratique professionnelle des travailleurs sociaux. *Nouvelles pratiques sociales*, 21(2), 31-45. <https://doi.org/10.7202/038960ar>
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence* (2. éd). Gaëtan Morin.
- Coleman, K. et Macintosh, H. B. (2015). Art and Evidence: Balancing the Discussion on Arts- and Evidence- Based Practices with Traumatized Children. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 8(1), 21-31. <https://doi.org/10.1007/s40653-015-0036-1>
- Colignon, M. (2016). De l'art-thérapie à la médiation artistique: quels professionnels pour quelles pratiques ? ERES.
- Collectif Debout pour l'école. (2022). *Debout pour l'école*. <https://deboutpourlecole.org/>
- Collectif Debout pour l'école! (2022). *Une autre école est possible et nécessaire*. Delbusso Éditeur.
- Collin-Vézina, D. (2018a). *Capsule de réflexion clinico-scientifique sur le trauma*. Institut Universitaire Jeunes en difficulté. <http://capsuletrauma.com/>
- Collin-Vézina, D. (2018b). *Le trauma complexe, ses sources et ses impacts* [Formation en ligne]. <http://capsuletrauma.com/>
- Collin-Vézina, D. (2021). *Recherche sur l'implantation des pratiques axées sur le trauma*. Groupe de recherche sur les réponses sociales face au Trauma Complexe. <https://www.trauma-research-mcgill.ca/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire: comprendre, prévenir, intervenir*. Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves: S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. <http://www.deslibris.ca/ID/10093290>
- Cook, A. et Al. (2005). Complex trauma in children and adolescents. *Psychiatric Annals*, (35), 390-398.

- Cordeau, W., Auclair, D., Bernatchez, J. et Chartrand, S.-G. (2022). L'impact des orientations de l'OCDE et de l'UNESCO sur le système d'éducation québécois. Dans *Une autre école est possible et nécessaire* (Collectif Debout pour l'école!). Del Busso éditeur.
- Côté, C., Le Blanc, A. et Institut universitaire Jeunes en difficulté. (2018). *Pratique intégrant la notion de trauma: de la théorie à la pratique auprès des adolescents*. Institut universitaire Jeunes en difficulté du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal.
- Croce, C. (2014). *Une approche par l'art dans la formation en animation socioculturelle*, 1(5), 101-109.
- Dardot, P et Laval, C. (2017, 19 et 20 janvier). « Néolibéralisme » - Mot commun de Pierre Dardot et Christian Laval. Nuit des idées, Galleria Nazionale d'Arte Moderna e Contemporanea, Rome. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=czsAzaHjxrw>
- Dargère, C. (2014). La triple peine : être préadolescents en institution médico-sociale. *Revue des sciences sociales*, (51), 102-109. <https://doi.org/10.4000/revss.3434>
- Delage, M. (2013). Le thérapeute et les émotions dans la famille. *Thérapie Familiale*, Vol. 34(3), 401-415.
- Divecha, D. (2017, 30 novembre). Teenagers Might Have a Problem With Respect But It's Not the One You Think. *Developmental science*. https://www.developmentalscience.com/blog/2017/11/29/teenagers-might-have-a-problem-with-respect-but-its-not-the-one-you-think?fbclid=IwAR3GDQpTuKqEqHQcBE1jjZhxFBN6Pux3H5oO3WhQEIRgN_2s-Hu1P1kYfls
- Drolet, M., Dubois, M. et Nugent, B. (2017). L'exécution de l'action en intervention sociale personnelle. Dans *Méthodologie de l'intervention sociale personnelle*. 2e édition. Presses de l'Université Laval.
- Dubet, F. (2018). *Trois jeunesses: la révolte, la galère, l'émeute*. Le Bord de l'eau.
- Ducharme, F. (2009). Distinguer le théâtre d'intervention du théâtre engagé. Dans *Postures* (vol. 1, p. 111-125).
- École Espace-Jeunesse. (2020). Classe de soutien émotif.
- Équipe Théâtre Pluralité de l'Équipe de recherche et d'intervention transculturelles. (2010). Théâtre Pluralité - Manuel de formation Atelier d'expression créatrice.

- Ethier, L. S. et Milot, T. (2009). Effet de la durée, de l'âge d'exposition à la négligence parentale et de la comorbidité sur le développement socioémotionnel à l'adolescence. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 57(2), 136-145.
<https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2008.12.004>
- Fancourt, D. et Finn, S. (2019). What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being?: a scoping review. *Nordic Journal of Arts, Culture and Health*, 2(1), 77-83.
- Fédération autonome de l'enseignement. (2017). *Projet pédagogiques particuliers et l'école publique*. https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2012/11/2017_projets-pedagogiques-particuliers.pdf
- Felsman, P., Gunawardena, S. et Seifert, C. M. (2020). Improv experience promotes divergent thinking, uncertainty tolerance, and affective well-being. *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100632. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100632>
- Felsman, P., Seifert, C. M. et Himle, J. A. (2019a). The use of improvisational theater training to reduce social anxiety in adolescents. *The Arts in Psychotherapy*, 63, 111-117.
<https://doi.org/10.1016/j.aip.2018.12.001>
- Feniger-Schaal, R. et Orkibi, H. (2020). Integrative systematic review of drama therapy intervention research. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 14(1), 68-80.
<https://doi.org/10.1037/aca0000257>
- Fleury, F., Marazzani, M. H. et Saucier, J.-F. (2004). Le jeu théâtral comme inducteur de changement dans les habiletés sociales. *Santé mentale au Québec*, 28(2), 251-272.
<https://doi.org/10.7202/008627ar>
- Fougeyrollas, P. (2017). Influence d'une conception sociale, interactionniste et situationnelle du handicap au sein d'un mécanisme de suivi de la mise en œuvre du droit à l'égalité : le modèle québécois. *Revue française des affaires sociales*, (4), 51-61.
<https://doi.org/10.3917/rfas.164.0051>
- Freire, P., Kerhoas, M., Dupau, É. et Pereira, I. (2021). *La pédagogie des opprimés*. Agone.
- Gaudet, L. (2000). L'art de mobiliser par le théâtre d'intervention, l'expérience de Mise au jeu. Dans G. Ampleman, J.-Y. Desgagnés et L. Denis, *Théorie et pratique de conscientisation au Québec* (Presses de l'Université du Québec). Presses de l'Université du Québec.
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative: du questionnement à la rédaction scientifique* (K. Lavoie, trad.). Les Presses de l'Université d'Ottawa.

- Gendron, M., Royer, É., Bertrand, R. et Potvin, P. (2006). Les troubles du comportement, la compétence sociale et la pratique d'activités physiques chez les adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 211-233. <https://doi.org/10.7202/012365ar>
- Genet, C. et Wallon, E. (2019). Chapitre 1. Une présentation de la théorie de l'attachement. Cairn.info. Dans *Psychothérapie de l'attachement* (p. 1-26). Dunod. <https://www.cairn.info/psychotherapie-de-l-attachement--9782100788040-p-1.htm>
- Glowacz, F. (2013). *Développement des habiletés chez les adolescents délinquants/non-délinquants : Évaluation du projet théâtre-impro* [Université de Liège].
- Gouvernement du Québec. (2021). Diplomation et qualification au secondaire. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Rapport_diplomation_qualif_CS_sec_ed2021.pdf
- Gravel, R. et Lavergne, J.-M. (2010). *Impro II: exercices et analyses*. Leméac.
- Haen, C. et Webb, N. B. (dir.). (2019). *Creative arts-based group therapy with adolescents: theory and practice*. Routledge.
- Halpern, C., Close, D. et Johnson, K. (1994). *Truth in comedy: the manual of improvisation* (1st ed). Meriwether Pub.
- Hébert, J. (2010). Autour de l'école: s'exprimer par les arts. *Art martial et travail social*, 3(3), 14-18.
- Hélie, S. (2017). *Étude d'incidence québécoise sur les situations évaluées en protection de la jeunesse en 2014* [Rapport final remis au ministère de la Santé et des services sociaux]. Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire.
- Herman, J. L. (1997). *Trauma and recovery* (1997^e éd.). BasicBooks.
- Jarraud, F. (2014). *Médicalisation de l'échec scolaire et pouvoir enseignant*. Café pédagogique. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/12/03122014Article635531895461895078.aspx>.
- Jeffrey, D., Lachance, J. et Le Breton, D. (2016). *Penser l'adolescence*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/penser-l-adolescence--9782130736301.htm>
- Jennings, S. (dir.). (1995). *Dramatherapy with children and adolescents*. Routledge.

- Karkou, V. et Glasman, J. (2004). Arts, education and society: the role of the arts in promoting the emotional wellbeing and social inclusion of young people. *Support for Learning*, 19(2).
- Kédia, M., Sabouraud-Séguin, A. et Cairn.info. (2013). *L'Aide-mémoire de psychotraumatologie En 49 notions*. Dunod.
<https://go.openathens.net/redirector/umoncton.ca?url=https%3A%2F%2Fwww.cairn.info%2F1-aide-memoire-de-psychotraumatologie--9782100593330.htm>
- Kekäläinen, K. (2014). *Studying Social Circus - Openings and Perspectives* [Séminaire].
- Konrad, S. C. (2019). Art in Social Work: Equivocation, Evidence, and Ethical Quandaries. *Research on Social Work Practice*, 29(6), 693-697.
<https://doi.org/10.1177/1049731517735898>
- Lafortune, D., Cousineau, M.-M. et Tremblay, C. (2010). *Pratiques innovantes auprès des jeunes en difficulté*. Presses de l'Université de Montréal.
- Larose, A. (2016). Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire : un état des lieux. Fédération des syndicats de l'enseignement.
- Larose, E. (2020). *INTERVENTION DE GROUPE EN TRAVAIL SOCIAL BASÉE SUR LE MODÈLE D'AIDE MUTUELLE ET UTILISANT UNE MÉDIATION COMME OUTIL AUPRÈS DE JEUNES FRÉQUENTANT UNE RESSOURCE D'HÉBERGEMENT* [Université du Québec à Montréal].
- Le Breton, D. et Marcelli, D. (dir.). (2010). *Dictionnaire de l'adolescence et de la jeunesse*. PUF.
- Lénel, P. (2011). Théâtre de l'opprimé et intervention sociale: Aux sources de l'éducation populaire ? *Agora débats/jeunesses*, 58(2), 89. <https://doi.org/10.3917/agora.058.0089>
- Lepage, D. (2004). *Un théâtre d'intervention sur mesure, Théâtre d'intervention* (113), 73-83.
- Lesain-Delabarre, J.-M. et Colignon, M. (2015). Art-thérapie, médiations artistiques : quelles différences pour quels enjeux ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72(4), 295. <https://doi.org/10.3917/nras.072.0295>
- Lessard, C., Tremblay-Chevalier, I., Cordeau, W. et Parent, J.-F. (2022). La démocratisation ségrégative de l'école québécoise: un développement inquiétant. Dans *Une autre école est possible et nécessaire* (Collectif Debout pour l'école!). Del Busso éditeur.
- Levy, J. (1997). Theatre and Moral Education. *Journal of Aesthetic Education*, 31(3), 65.
<https://doi.org/10.2307/3333488>

- Lopez, G. (2016). *Institut de victimologie*. http://www.institutdevictimologie.fr/trouble-psychotraumatique/troubles-psychotraumatiques-complexes_22.html
- Loser, F. (2010). *Médiation artistique en travail social*. Éditions ies. <http://books.openedition.org/ies/167>
- Malchiodi, C. A. (dir.). (2015). *Creative interventions with traumatized children* (Second edition). The Guilford Press.
- Maroy, C. (2017). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du travail*, 59(4). <https://doi.org/10.4000/sdt.1353>
- Marty, F. (2010). Adolescence et émotion, une affaire de corps. *Enfances & Psy*, 49(4), 40. <https://doi.org/10.3917/ep.049.0040>
- Maté, G. (2012). *When the body says no: the cost of hidden stress*. Vintage Canada.
- Matta, H. (2008). *Service social scolaire et multidisciplinarité*. Presses de l'Université Laval.
- Mayer, R. et Mayer, R. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. G. Morin.
- McKinney, J., O'Connor, V. et Pruitt, D. (2018). Experiential Learning through Group Work and Theater. *Social Work with Groups*, 41(1-2), 49-59. <https://doi.org/10.1080/01609513.2016.1258623>
- Milot, T. (2018). *Trauma complexe: comprendre, évaluer et intervenir*. Presses de l'Université du Québec.
- Milot, T., Milne, L. et Collin-Vézina, D. (2013). Traumatisme complexe. Observatoire sur la maltraitance envers les enfants.
- Ministère de l'Éducation et Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. (2007). Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) Définitions. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Morasse, M.-È. (2022, 22 mars). L'état des écoles se détériore. *La presse* (Montréal). <https://www.lapresse.ca/affaires/economie/2022-03-22/budget-du-quebec/l-etat-des-ecoles-se-deteriore.php>
- Moronne-Giroux, M., Leroux, M., Beaulieu, J. et Lefrançois, I. (2022). La nécessité de tenir compte des besoins des élèves qui rencontrent des difficultés. Dans *Une autre école est possible et nécessaire* (Collectif Debout pour l'école). Del Busso éditeur.

- Morrisson, C. (2000). *35 exercices d'initiation au théâtre*. Actes Sud junior.
- Morrisson, C. (2001). *40 exercices d'improvisation théâtrale*. Actes Sud junior.
- National Center for Injury Prevention and Control, Division of Violence Prevention. (2020). *Adverse Childhood Experiences (ACEs)*. Violence prevention. <https://www.cdc.gov/violenceprevention/aces/index.html>
- Nelson, L. et Finneran, L. (2006). *Drama and the adolescent journey: warm-ups and activities to address teen issues*. Heinemann.
- Nouiga, I., Eyssalenne, C. et Pozzebon, M. (2020). L'enseignement du cirque à des fins sociales : Crescer & Viver (Rio de Janeiro, Brésil) ou l'inclusion par les arts: *RECMA*, N° 355(1), 80-94. <https://doi.org/10.3917/recma.355.0080>
- Ontario Agency for Health Protection and Promotion (Public Health Ontario). (2020). Interventions to prevent and mitigate the impact of adverse childhood experiences (ACEs) in Canada: a literature review. Queen's Printer for Ontario.
- OPTSQ. (1997). Guide pour la pratique professionnelle des travailleurs sociaux exerçant en CLSC et en milieu scolaire. <https://www.otstcfq.org/docs/archives/clsefr.pdf>
- Organismes membres du ROCAJQ. (2019). *Mémoire déposé dans le cadre du renouvellement du renouvellement du Plan d'Action jeunesse du gouvernement du Québec*. Regroupement des organismes communautaires autonomes jeunesse du Qc.
- Parazelli, M., Auclair, D. et Brault, M.-C. (2022). La prévention précoce prédictive: quels risques pour le développement des enfants ? Dans *Une autre école est possible et nécessaire*. Del Busso éditeur.
- Paturel, D. (2014). *Recherche en travail social : Les approches participatives* (Champ social éditions).
- Pinto, E. et Rufin, C. (2009). Afro Reggae: The future. *Academia. Revista Latinoamericana de Administración*, (43), 156-173.
- Plein Milieu. (2021a). *Qui sommes-nous ? Plein milieu*. <https://pleinmilieu.qc.ca/actions/jeunes#travail-de-milieu>
- Plein Milieu. (2021b). *Rapport d'activités 2020-2021* [Rapport annuel]. <https://api.pleinmilieu.qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/PM-Rapport-annuel-20-21-WEB.pdf>

- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2012). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*.
- Raizenne, E. et Bernard, O. (2010). Travail social et arts martiaux : Entretien avec Jacques Hébert. *Aspects sociologiques*, 17(1), 191-211.
- Raucent, B., Verzat, C. et Villeneuve, L. (2010). *Accompagner des étudiants: quels rôles pour l'enseignant ? quels dispositifs ? quelles mises en oeuvres ?* De Boeck.
- Record-Lemon, R. et Buchanan, M. (2017). Trauma-Informed Practices in Schools: A Narrative Literature Review. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 51(4), 286-305.
- Rivard, J. et Vinet-St-Pierre, M. (2020). À chacun son cirque !: L'examen d'un projet de cirque social visant la pré-employabilité de jeunes en situation de précarité. *Nouvelles pratiques sociales*, 31(1), 89-110. <https://doi.org/10.7202/1069916ar>
- Rivest, M.-P. et Iancu, P. (2019). La santé mentale des enfants et des jeunes aux frontières de la médicalisation du social. *Reflets: Revue d'intervention sociale et communautaire*, 25(2), 8. <https://doi.org/10.7202/1067041ar>
- Rojo, S. et Flanagan, T. (2021). Favoriser le bien-être et la réussite éducative chez les élèves en difficulté, Autodétermination et intervention psychosociale par la nature et l'aventure. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 11(1). https://conseil-cpiq.qc.ca/wp-content/uploads/REVUE-PRINTEMPS-2021_WEB_2-ARTICLES.pdf?fbclid=IwAR2t3FfQCc4KNHaKoNfvHNIDjh4lJYm7HM3lsYyB0LCXOjL2iStxW9cg5O8
- Rompré, G et Conseil supérieur de l'éducation et Conseil national d'évaluation du système scolaire (France). (2016). *Conférence de comparaisons internationales: rapport CSE-CNESCO : la mixité sociale à l'école*. <http://www.deslibris.ca/ID/248457>
- Rousseau, C., Benoit, M., Gauthier, M.-F., Lacroix, L., Alain, N., Viger Rojas, M., Moran, A. et Bourassa, D. (2007). Classroom Drama Therapy Program for Immigrant and Refugee Adolescents: A Pilot Study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(3), 451-465. <https://doi.org/10.1177/1359104507078477>
- Sallée, N. (2017). La fabrique du « vrai délinquant » Surveillance, évaluation et gestion des risques dans un programme de suivi intensif hors les murs à Montréal.

- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theater: a handbook of teaching and directing techniques* (3rd ed). Northwestern University Press.
- St-Amand, N. (2001). Dans l'ailleurs et l'autrement : pratiques alternatives et service social. *Reflets: Revue d'intervention sociale et communautaire*, 7(2), 30. <https://doi.org/10.7202/026355ar>
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2014). SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach. Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- Swan, P. (2013). Promoting social inclusion through community arts. *Mental Health and Social Inclusion*, 17(1), 19-26. <https://doi.org/10.1108/20428301311305278>
- Tardif, J. et Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables: *Revue française de linguistique appliquée, Vol. XVIII*(1), 29-45. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0029>
- Thibault, M. (2019). L'estime de soi. https://www.usherbrooke.ca/etudiants/fileadmin/sites/etudiants/documents/Psychologie/Brochure_estime_de_soie2021_final.pdf
- Trudel, M. et Fortin, S. (dir.). (2022). *Rattacher les fils de sa vie par les arts visuels, la danse, la musique et le théâtre*. Presses de l'Université Laval.
- Trudelle, J., Etchecopar, P., Lapierre, G. et Paret, M.-C. (2022). Les projets particuliers à l'école, facteurs, facteurs d'inégalités sociales. Dans *Une autre école est possible et nécessaire* (Collectif Debout pour l'école!). Del Busso éditeur.
- Turcotte, D. et Deslauriers, J.-P. (2017). *Méthodologie de l'intervention sociale personnelle* (Presse de l'Université Laval).
- Van der Kolk, B. A. van der. (2019). *Le corps n'oublie rien: le cerveau, l'esprit et le corps dans la guérison du traumatisme* (Albin Michel).
- Van der Kolk, B. van der et Al. (2009). PROPOSAL TO INCLUDE A DEVELOPMENTAL TRAUMA DISORDER DIAGNOSIS FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS IN DSM-V. https://web.archive.org/web/20191104160509/http://www.traumacenter.org/announcements/DTD_NCTSN_official_submission_to_DSM_V_Final_Version.pdf

- Van Lith, T., Fenner, P. et Schofield, M. J. (2009). Toward an understanding of how art making can facilitate mental health recovery. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 8(2), 183-193. <https://doi.org/10.5172/jamh.8.2.183>
- Vidal, M. et Deniger, M.-A. (2021). Pour une école inclusive. *Relations*, (815), 30-32.
- Vivier, S., Piché, J.-F., Ferland, M., Rizk, F., Teasdale, J., Balboa, J. et Saussez, F. (2022). Sortir la gestion déshumanisante de l'école. Dans *Une autre école est possible et nécessaire* (Collectif Debout pour l'école). Del Busso éditeur.
- Ward, J. (2014). *Pratiques artistiques et intervention sociale*. Ed. Érès.