UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

# PHÉNOMÉNOLOGIE DE L'EXPÉRIENCE ARTISTIQUE DES JEUNES AU SECONDAIRE : LA CLASSE D'ACCUEIL COMME LIEU HABITÉ

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

MARIA RICCARDI

OCTOBRE 2026

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

*Avertissement*

La diffusion de cette thèse 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.12-2023). 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

J'aimerais exprimer ma gratitude à toutes les personnes dont le regard bienveillant a nourri mon cheminement doctoral et soutenu son essor.

En premier lieu, je tiens à remercier Pierre Plante, mon directeur de recherche, pour sa confiance relationnelle, sa créativité et sa bienveillance. Nos premières conversations ont émergé de discussions sur les arts et les humanités, l'identité, les voyages, la poésie, les bandes dessinées et la matière. Bien avant mes études doctorales, en longeant les couloirs menant à son bureau, ces échanges furtifs ont inspiré les fondements de cette recherche. Il m'a invitée à renouer avec les chroniques de mon enfance, à redécouvrir leur ancrage dans la communauté et à considérer les études humanistes comme un regard d'artiste posé sur un canevas vierge ; un espace-temps pour contempler et parfaire le panorama intérieur de l'être.

En second lieu, cette thèse a été influencée par mes rencontres avec le professeur Bernd Jager, en 2014. Chacun de ses cours était une célébration, renforçant et approfondissant les liens humains. Psychologue et philosophe, il m'a rappelé que la présence de l'autre reconfigure notre expérience et la rend unique – comme le cadre concède à l'œuvre d'art une signification symbolique. Selon lui, se comprendre soi-même requiert une capacité à entrer en relation. La relation thérapeutique, à ses yeux, peut être envisagée sous l'angle cérémonial de l'hôte et de son invité, tout comme la rencontre avec les arts et les humanités peut susciter un dialogue fécond. Il m'a transmis l'idée que la poésie et les arts nous offrent un seuil d'hospitalité et de fête, un élan vers l'allocentrisme et le plaisir d'interpréter le monde.

En troisième lieu, je tiens à remercier chaleureusement les membres des communautés étudiantes et professorales de l'UQAM et de l'UQAT, pour leur solidarité et leur soutien au fil des saisons. À mon entrée en 2020 dans ce berceau de l'humanisme, la professeure Florence Vinit m'a rappelé l'importance d'écouter les phonèmes des poètes et de se laisser guider par le geste d'écrire. Elle m'a montré que l'écriture permet de transporter, d'apprivoiser et d'adoucir la souffrance. Les images et les métaphores sont une langue que l'on comprend, même loin de chez soi. Je remercie sincèrement Andrea-Bédard Gascon et Catherine-Emmanuelle Drapeau pour leur implication dans ce projet. Par leur ancrage artistique et leur rigueur, elles ont illustré combien la recherche peut être empreinte de rires, d'élans et de fêtes. Les ateliers que nous avons partagés ont fait jaillir un horizon tissé de relations qui ont collectivement façonné un monde singulier. Et puis, il y a Janie, dont le soutien m'a accompagnée avec une bienveillance

qui, encore aujourd'hui, m'est précieuse. Un hommage tout particulier à mon amie et collègue Gabrielle Gingras, dont la complicité et la collaboration ont permis à cette thèse d'exister.

En quatrième lieu, dès mes premiers soupirs et mes premières allégories, Kim Doré, poétesse, m'a accompagnée tout au long de cette rédaction par sa rigueur et son amour des mots. Elle m'a encouragée à chercher en moi l'enfant qui dansait dans un champ de maïs. À travers les révisions linguistiques, elle a aidé à extraire du discours une profondeur méthodologique et rythmique pour laisser jaillir le poids intime d'un trésor. Comme l'écho d'une voix qui s'adoucit à chaque réverbération, ses relectures ont permis au sens de se préciser et de se déployer.

En cinquième lieu, je rends hommage à mes parents, qui m'ont transmis la légende de Pinocchio, écrite en 1883 par Carlo Lorenzini. Malgré la douleur de vieillir auprès de la maladie, ils ont su préserver en moi l'envie de croire à la rêverie. Blottie dans les bras de l'Italie, à Collodi, dans la vallée de Valdinievole, je me remémore la petite fille quittant furtivement leurs bras pour suivre un oiseau jusque dans l'éminente bouche de la baleine. Leurs empreintes, éphémères mais persistantes, tracent une route allégorique à travers des paysages sans cesse réexplorés. Cette histoire, réécrite à l'aube des nuits, tapisse les souvenirs de mon enfance. Je reconnais alors en Pinocchio une création profondément humaine, bien qu'il soit né d'un simple morceau de bois. Son créateur, Geppetto, lui a donné une identité, lui permettant de s'allier à la société qui l'a accueilli. Page après page, en terre étrangère, cette géographie du récit prend racine sur les montagnes de mon enfance. Tout comme Geppetto a donné vie à ses rêves, mes parents m'ont transmis l'essence d'être. Merci, babbo et mamma, de continuer à me bercer de votre regard, même si les mémoires sont désormais chimériques.

En sixième lieu, chaque matin, sur le coin de la table, m'attendent fidèlement un jus d'orange pressé à la main, des œufs au soleil levant, un café au lait, une cuillère d'huile d'olive… et un baiser. Grazie Franco, mon repère de longue date, pour avoir pris soin de moi au cours de ces longues études qui ont façonné ma vie de mère et de femme. Ton soutien m'a permis d'achever cette thèse, qui tisse ensemble l'enseignante de jadis, l'artiste qui se recrée, l'art-thérapeute en constante redéfinition, la conseillère d'orientation en transformation, et la psychologue qui revêt les couleurs de l'aquarelle.
Je suis aussi profondément reconnaissante envers mes garçons, Matteo et Vincenzo, et leurs partenaires de vie, Pria et Tamara, qui, au fil des saisons, m'ont encouragée à poursuivre ce long voyage dans la pensée. Cette équipe de cheerleading me chantait assidûment : "Chop, chop, chop !", ce qui signifie : "Allez, allez,

plus vite !". Une pensée toute particulière aux personnes qui jalonnent le chemin tissé depuis l'enfance, Ginette, Isabelle, Joe Anne, Luisa, Marie-Chantal et Sylvain, dont les liens d'amitié m'ont permis de croire en la poétesse qui m'habite. Enfin, Lisa Hinz a occupé une place précieuse dans ce parcours. Ses recherches m'ont invitée à accueillir l'inattendu et à explorer autrement ce qui se présentait à moi. À la richesse de ses travaux s'est ajoutée la qualité de sa présence, qui m'a offert l'espace nécessaire pour chercher librement et, peu à peu, trouver ma propre voie.

Un remerciement chaleureux à la bibliothèque de mon quartier qui héberge l'Accueil aux immigrants de l'Est de Montréal (AIEM), lieu où cette thèse s'est construite. Au cours de la dernière année de rédaction, Vera Heller, amie et collègue, m'a écoutée tout au long de cette démarche d'écriture engagée : sa réceptivité m'a donné la confiance de mettre en mots une histoire relationnelle portée par l'art de mieux comprendre. Enfin, je tiens à remercier les jeunes personnes artistes et les actrices scolaires auprès desquelles j'ai eu le privilège de jouer et de créer au cours de cette recherche. C'est avec humilité et admiration que j'ai découvert leur engagement, à travers leurs paroles et les images inspirantes qu'elles ont offertes. Elles m'ont permis de voyager dans les multihistoires de leur existence, et c'est sur ce chemin partagé que j'ai eu la chance de les rencontrer.

## DÉDICACE

Je dédie cette thèse à ma meilleure amie, Luisa, qui me rappelle – à l'image des mots de Bachelard (1957) – que l'immensité est en nous, et que cette vastitude intérieure nous ouvre au monde. C'est sur les balançoires de notre enfance qu'elle m'a appris à rêver.

## AVANT-PROPOS

Note 1. *« Nous voudrions commencer en soulignant que les terres sur lesquelles nous nous trouvons font partie d'un territoire ancestral qui a longtemps servi de lieu de vie, de rencontres et d'échanges entre les peuples autochtones, notamment la nation Kanien'kehá:ka (Mohawk). Nous honorons, respectons et reconnaissons ces nations qui n'ont jamais cédé leurs droits ni leur autorité souveraine sur les terres et les eaux sur lesquelles nous nous réunissons aujourd'hui »* (GRIAAC, 2025).

Note 2. Afin de préserver la confidentialité des personnes participantes à l'étude, de même que celle associée aux photographies de leurs œuvres, des mesures d'anonymisation et de pseudonymisation ont été mises en place. Celles-ci ont été appliquées tant dans la rédaction de cette thèse que dans les publications scientifiques qui y sont intégrées.

Figure 0.1 Image personnelle (2020)



Ici et ailleurs, je dansais dans un champ de maïs, entre les épis qui m'espionnaient et mes grands-parents qui me berçaient de leur tendresse (voir Figure 0.1). J'étais assez jeune pour saisir la beauté de l'instant. Mes grands-parents labouraient la terre sur le flanc de la montagne. Sur le chemin escarpé, mon grand-père et moi avions l'habitude de retrousser le bas de nos pantalons. Le reflet du soleil sur les mains de mes ancêtres est resté gravé dans ma mémoire. Je transformais les épis de maïs en poupées aux cheveux filants et aux barbes grêles, tressant dans leurs crinières de fins filaments pour leur donner vie et en faire des créatures fabuleuses, mi-humaines, mi-légendaires.

De l'Italie au Canada, ces polichinelles ont traversé mes saisons. Lorsque le soleil était à son zénith, mes grands-parents et moi redescendions la montagne. Le long du chemin, nous prenions le temps de déplier les rebords de nos pantalons. Des milliers de filaments de foin doré s'affalaient sur le sol. Dans ces paysages habités de récits, les épis de maïs devenaient des repères, des bornes pour baliser le passage de l'enfance à l'adolescence.

Plusieurs décennies plus tard, lors d'un retour à Lucques, en Italie, je suis allée me recueillir sur la pierre tombale de mes grands-parents, nichée à 650 mètres d'altitude. Cette stèle repose discrètement dans le petit village de Vico Pancellorum, reconstruit au 19$^{e}$ siècle, mais dont les origines remontent au Moyen Âge. Ce lieu est devenu pour moi un espace de dialogue avec mes racines. Ces rencontres me manquent aujourd'hui, tout en continuant de m'habiter.

J'avais oublié les conversations où il était question de rencontres et de fêtes ; ces dimanches européens où je revêtais ma robe de dentelle pour saluer les villageois à l'église ; les conversations de minuit sur la place publique où nous composions nos plus humbles poésies, les expéditions en montagne, *al Balso Nero,* en cortège avec tout le village ; les processions ecclésiastiques où l'on portait à bout de bras de gigantesques statues, et les cérémonies funèbres au cours desquelles nous raccompagnions les morts jusqu'au cimetière. Lors de ces rituels, les plus anciens du village nous transmettaient les récits des générations disparues.

Lors de ces célébrations, mon grand-père m'a appris à vivre tour à tour dans le monde du travail et dans celui de la rencontre, me rappelant les paroles de Jager. Son visage, orné d'un nez en forme de coquelicot, lui donnait un air austère, adouci par un sourire en coin qui invitait à la confidence. Grand voyageur, son être prenait la forme et la texture de ses expéditions. C'est de lui que me vient le profond désir d'aller à la rencontre de l'autre et celui de m'investir dans le monde artistique.

L'excitation festive liée au risque et à l'aventure, vécue à travers ses voyages, se manifestait dans la richesse des histoires qu'il me racontait. Je comprends aujourd'hui que son influence s'enracine dans un héritage philosophique. Il m'a appris à accueillir l'autre, à m'assoir pour écouter le chant mélodieux du vent, à habiter le monde, à percevoir dans un coup de pinceau l'intention d'un geste, à accorder aux objets une forme d'appartenance, à prendre le temps de célébrer en famille, et à accepter ma propre corporéité. Par la fête, m'a-t-il enseigné, on peut se détourner du monde pratique pour entrer dans un univers orné de fresques.

Ces souvenirs m'ont conduite à vouloir comprendre le parcours migratoire d'adolescentes et d'adolescents en classe d'accueil, à travers des ateliers d'art-thérapie. Quitter son pays pour se reconstruire ailleurs exige du courage. Chaque année, environ 50 000 personnes réfugiées, immigrantes ou demandeuses d'asile sont admises au Québec. Plus du quart des jeunes personnes en milieu scolaire sont issues de trajectoires migratoires. Nombre d'entre elles ont été exposées à des traumatismes : guerre, violence, séparation. Ici, elles doivent affronter le déracinement et l'acculturation.

J'ai invité un groupe de jeunes accompagné par leur enseignante et leur éducatrice à faire entendre leur voix par l'image. À travers leurs créations, j'appris à contempler leurs récits d'un point de vue phénoménologique. L'analyse de leurs œuvres révèle que les images ont fait émerger des réminiscences, mais aussi des émotions plus sombres. Les ateliers ont permis de cartographier leur expérience migratoire en servant de halte. Cette nostalgie était souvent rattachée aux paysages recréés – ceux des lieux où ils ont grandi –, des images dans lesquelles ils pouvaient enfin s'immobiliser pour contempler leur cheminement.

Tatiana, une jeune originaire d'Haïti, raconte qu'elle n'a jamais eu le temps de s'arrêter au fil de ses nombreuses escales, et qu'elle s'est souvent sentie perdue, jamais tout à fait à sa place. Arrivée il y a quelques mois à peine, elle a traversé quatre pays en quatre ans. Ses créations puisent dans les paysages qu'elle a croisés en chemin. Cette notion de latence, d'entre-deux, suit les jeunes en classe d'accueil. Les ateliers leur ont offert un espace où le temps pouvait se suspendre et être redéfini. Pour Tatiana, comme pour ses camarades, la création est devenue, à l'image des épis de maïs de mon enfance, un véritable pont entre l'ici et l'ailleurs. Je vous laisse maintenant découvrir leurs parcours…

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ..... ii

DÉDICACE ..... v

AVANT-PROPOS ..... vi

TABLE DES MATIÈRES ..... ix

LISTE DES FIGURES ..... xiv

LISTE DES TABLEAUX ..... xv

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES ..... xvi

RÉSUMÉ ..... xvii

ABSTRACT ..... xviii

INTRODUCTION ..... 1

CHAPITRE 1 ..... 8

1.1 Trajectoires migratoires : recontextualiser l'arrivée en milieu scolaire ..... 8

1.1.1 Trajectoires migratoires : recontextualiser l'attente ..... 8

1.2 Le récit de vie : se raconter pour se connaître ..... 10

1.2.1 Grandir dans un monde habité ..... 10

1.2.2 Phénoménologie de la souffrance au fil du récit de vie ..... 13

1.2.3 Regard phénoménologique sur le dialogue ..... 17

1.3 L'art-thérapie : entre expression personnelle et contribution sociale ..... 20

1.3.1 Définition de l'art-thérapie ..... 20

1.3.2 Art-thérapie scolaire et communautaire : école intermédiaire de sens ..... 20

1.3.3 Continuum des thérapies expressives ..... 23

1.3.3.1 Approche développementale centrée sur l'image ..... 23

1.3.3.2 Un canevas artistique ancré dans les sens, l'affectivité et la narration ..... 25

1.3.3.3 Un canevas qui se développe dans le contexte temporel : d'hier à aujourd'hui ..... 29

1.3.4 L'œuvre au centre du processus humaniste ..... 31

1.4 Contexte théorique : bilan et conclusions ..... 33

1.5 Objectifs de recherche ..... 34

CHAPITRE 2 MÉTHODES DE RECHERCHE ..... 35

2.1 Devis de recherche qualitative : modalités de compréhension ..... 35

2.2 Considérations épistémologiques ..... 36

2.2.1 Positionnement paradigmatique ..... 36

2.2.2 Regard sur la phénoménologie ..... 37
2.2.3 Rigueur ..... 39
2.3 Présupposés de la chercheuse ..... 40
2.3.1 L'influence du contexte migratoire de la chercheuse ..... 40
2.3.2 Compréhension phénoménologique de la chercheuse ..... 41
2.3.3 Parcours professionnel de la chercheuse ..... 43
2.4 Cadre méthodologique ..... 46
2.4.1 Documentation, préparation et mise en récit de la recherche ..... 46
2.4.2 Recrutement ..... 48
2.4.2.1 Recrutement des personnes participantes aux ateliers et aux entretiens ..... 48
2.4.2.2 Caractéristiques des personnes participantes aux entretiens finaux ..... 50
2.4.2.3 Recrutement des art-thérapeutes ..... 51
2.5 Ateliers en art-thérapie ..... 52
2.5.1 Assises théoriques des ateliers art-thérapeutiques ..... 52
2.5.2 Description des ateliers art-thérapeutiques et du vernissage ..... 54
2.6 Cueillette de données ..... 60
2.6.1 Entretiens avec les jeunes en alliance avec les images créées ..... 62
2.6.2 Questionnaire sociodémographique pour les jeunes ..... 63
2.6.3 Questions d'entretiens pour les jeunes : analyse phénoménologique interprétative ..... 63
2.6.4 Entrevues avec les adultes : approche thématique réflexive (ATR) ..... 66
2.7 Analyse des entretiens ..... 67
2.7.1 Analyse des entretiens avec les jeunes ..... 67
2.7.2 Analyse des entretiens avec les adultes : analyse thématique réflexive ..... 70
2.8 Ensemble des considérations éthiques ..... 74
2.8.1 La démarche liée à l'obtention des consentements ..... 74
2.8.2 Bienfaits et risques des ateliers et de l'étude ..... 76
2.9 Sommaire de la méthodologie de recherche ..... 77
CHAPITRE 3 Mettre en images la voix des personnes adolescentes en classe d'accueil : une étude phénoménologique de l'expérience art-thérapeutique à l'école ..... 78
3.1 Introduction ..... 81
3.1.1 Problématique : re-situer l'espace habité du soi ..... 81
3.1.2 Contexte théorique : la pratique artistique dans un monde partagé ..... 81
3.2 Cadre conceptuel et objectifs de recherche ..... 83
3.3 Méthodologie ..... 84
3.3.1 Analyse phénoménologique interprétative (API) ..... 84
3.3.2 Ateliers en art-thérapie ..... 84
3.3.3 Procédures de recherche et données recueillies ..... 86
3.4 Analyse des données, rigueur et fiabilité ..... 87
3.5 Interroger les présupposés préalables à l'expérience ..... 88

3.6 Résultats ..... 88
3.6.1 Espace réflexif pour cartographier l'expérience momentanée : le rapport à soi ..... 89
3.6.2 Espace intentionnel pour cocréer un monde partagé : le rapport à l'autre ..... 93
3.6.3 Espace où les frontières des possibles sont réimaginées : le seuil créatif ..... 97
3.7 Discussion ..... 100
3.8 Contributions, limites et implications ..... 102
CHAPITRE 4 Interlude : habiter un même espace de création ..... 110
CHAPITRE 5 The Expressive Therapies Continuum as a Migratory Journey: A classroom experience through the lenses of a teacher, a special educator, and co-art therapists ..... 111
5.1 Introduction ..... 114
5.1.1 Migratory Loss as a Shared Experience ..... 115
5.1.2 School as an In-Between Home ..... 116
5.1.3 Creative Expression as a Momentary Home ..... 117
5.1.4 Reflexivity as a culturally sensitive posture ..... 119
5.2 Materials and Methods ..... 120
5.2.1 Conceptual Framework ..... 120
5.2.2 Participants and Recruitment ..... 120
5.2.3 Procedure ..... 121
5.2.4 Art-Based Workshops ..... 121
5.2.5 Interview Guide ..... 122
5.2.6 Data Collection ..... 123
5.2.7 Analysis ..... 123
5.3 Results ..... 125
5.3.1 Theme One: Emancipatory Experience ..... 125
5.3.1.1 Subtheme One: The Practice of Freedom ..... 126
5.3.1.2 Subtheme Two: The Art of Choosing ..... 127
5.3.2 Theme Two: Transitional Play Experience ..... 128
5.3.2.1 Subtheme One: Navigating Barriers Through Expression ..... 129
5.3.2.2 Subtheme Two: Reclaiming Oneself Through Play ..... 130
5.3.3 Theme Three: Intersubjective Experience ..... 131
5.3.3.1 Subtheme One: Being-With-Others ..... 131
5.3.3.2 Subtheme Two: Sharing Space, Finding Place ..... 132
5.4 Discussion ..... 134
5.4.1 Strengths, Limitations, and Recommendations ..... 136
5.4.2 Conclusion ..... 137
CHAPITRE 6 DISCUSSION ..... 147
6.1.1 Présence à soi et aux autres dans un lieu partagé ..... 147
6.1.1.1 Espace réflexif pour cartographier l'expérience momentanée : rapport à soi ..... 149
6.1.1.2 Espace intentionnel pour cocréer un monde partagé : rapport à l'autre ..... 151
6.1.1.3 Espace créatif où les frontières des possibles sont réimaginées : rapport au monde imaginé 154

6.1.2 Ateliers comme objet de connaissance ..... 157
6.1.2.1 Espace émancipateur ..... 158
6.1.2.2 Terrain de jeu transitionnel ..... 160
6.1.2.3 Lieu d'intersubjectivité ..... 164
6.1.3 Implications de la thèse ..... 167
6.1.3.1 Paysage vivant et écosystémique ..... 167
6.1.3.2 Paysage des espaces et du temps ..... 171
6.1.3.3 Paysage des mémoires partagées ..... 173
6.1.4 Bilan de la thèse ..... 175
6.1.4.1 Contribution ..... 176
6.1.4.2 Limites ..... 177
6.1.4.3 Pistes pour la recherche future ..... 181

CONCLUSION ..... 183

ANNEXE A CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ..... 188

ANNEXE B PUBLICATIONS ET COMMUNICATIONS DE LA CHERCHEUSE ..... 189

ANNEXE C GRILLE RÉFLEXIVE AYANT SOUTENU LA PRISE DE NOTE LORS DES ENTRETIENS ..... 190

ANNEXE D GRILLES RÉFLEXIVES SUR LES MATÉRIAUX ET LES IMAGES DES JEUNES ..... 191

ANNEXE E GRILLES RÉFLEXIVES SUR LES MATÉRIAUX ET LES IMAGES DE LA CHERCHEUSE ..... 193

ANNEXE F LEXIQUE DES CATÉGORIES D'IMMIGRATION ..... 198

ANNEXE G QUESTIONS D'ORDRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE : POPULATION ADOLESCENTE ..... 200

ANNEXE H SCHÉMA D'ENTRETIEN SEMI-STRUCTURÉ : POPULATION ADOLESCENTE ..... 201

ANNEXE I SCHÉMA D'ENTRETIEN SEMI-STRUCTURÉ : ENSEIGNANTE ET ÉDUCATRICE SPÉCIALISÉE ..... 202

ANNEXE J SCHÉMA D'ENTRETIEN SEMI-STRUCTURÉ : ART-THÉRAPEUTES ..... 203

ANNEXE K FORMULAIRES DE CONSENTEMENT AUX ATELIERS ET À L'ENTREVUE : DIRECTION ..... 204

ANNEXE L FORMULAIRES DE CONSENTEMENT AUX ATELIERS ET À L'ENTREVUE : JEUNES ..... 206

ANNEXE M FORMULAIRES DE CONSENTEMENT AUX ATELIERS ET À L'ENTREVUE : ADULTES ..... 214

ANNEXE N FORMULAIRES DE CONSENTEMENT AUX ATELIERS ET À L'ENTREVUE : ART-THÉRAPEUTES ..... 220

ANNEXE O FORMULAIRES DE CONSENTEMENT VERSION ANGLAISE : JEUNES ..... 223

ANNEXE P FORMULAIRES DE CONSENTEMENT VERSION ESPAGNOLE : JEUNES ..... 231

ANNEXE Q FORMULAIRES POUR L'ENTENTE DE CONFIDENTIALITÉ ..... 241

ANNEXE R INVITATION POUR L'EXPOSITION EN MILIEU SCOLAIRE ..... 243

ANNEXE S GALERIE DES ATELIERS, DES IMAGES ET DU VERNISSAGE ..... 244

RÉFÉRENCES..... 260

## LISTE DES FIGURES

Figure 0.1 Image personnelle (2020) ..... vi

Figure 2.1 Journal de la chercheuse ..... 41

Figure 2.2 Journal de la chercheuse ..... 44

Figure 2.3 Collecte de données ..... 61

Figure 3.1 Continuum des thérapies expressives (Inspiré de Hinz, 2020) ..... 83

Figure 3.2 Juana, Wendel et Tatiana ..... 89

Figure 3.3 Œuvres en sous-groupes ..... 93

Figure 3.4 Hakim, Ramzi avec Hakim et Imad, Tatiana ..... 99

Figure 5.1 The Expressive Therapies Continuum (ETC) framework as inspired by Hinz (2020) ..... 118

Figure 5.2 Subgroup projects, mixed materials, 22 x 28 inches ..... 127

Figure 5.3 Subgroup projects, mixed materials, 22 x 28 inches ..... 129

Figure 5.4 Group project, mixed materials, 30 x 36 inches ..... 133

Figure 6.1 Splash de Imad ..... 148

Figure 6.2 Cour de l'école (Tatiana) et hiver-été (Meriem) ..... 150

Figure 6.3 Paysages ..... 151

Figure 6.4 Canevas corporels ..... 153

Figure 6.5 Abstractions ..... 155

Figure 6.6 Un écho qui se partage ..... 157

Figure 6.7 Push and Pull et Pull and Push ..... 162

Figure 6.8 Écosystème ..... 167

Figure 6.9 Toile en sous-groupe et toile de Juana ..... 169

Figure 6.10 Vernissage ..... 170

Figure 6.11 Le corps comme canevas (Belinda) ..... 174

Figure 6.12 Peintures de Ramzi, acrylique sur toiles ..... 179

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Personnes participantes aux ateliers en art-thérapie ..... 49

Tableau 2.2 Caractéristiques démographiques des jeunes ..... 50

Tableau 2.3 Caractéristiques démographiques des actrices scolaires ..... 51

Tableau 2.4 Caractéristiques sociodémographiques des art-thérapeutes ..... 52

Tableau 2.5 Phases des ateliers en art-thérapie ..... 53

Tableau 2.6 Parcours temporel des ateliers en art-thérapie ..... 55

Tableau 2.7 Canevas d'entretiens jeunes ..... 65

Tableau 2.8 Canevas d'entretiens adultes ..... 66

Tableau 2.9 Méthode API inspirée de Smith et Osborn (2003) ..... 68

Tableau 2.10 Les six phases de l'ATR (Braun et Clarke, 2006) ..... 71

Tableau 3.1 Ateliers en art-thérapie ..... 85

Tableau 3.2 Caractéristiques démographiques des jeunes du groupe participant aux ateliers ..... 86

Tableau 3.3 Thèmes ..... 88

Tableau 5.1 Art therapy workshops ..... 121

Tableau 5.2 Outline of the interview ..... 123

Tableau 5.3 Theme development, interpretation, and the researcher's reflexive posture ..... 124

Tableau 5.4 Themes and subthemes revealed in the thematic analysis ..... 125

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

| | |
|---|---|
| API | Approche phénoménologique interprétative |
| ATR | Analyse thématique réflexive |
| CSDM | Centre de services scolaire de Montréal |
| CSS | Centre de services scolaire |
| CERDA | Centre d'expertise sur le bien-être et l'état de santé physique des réfugiés et des demandeurs d'asile |
| CTE | Continuum des thérapies expressives |
| ETC | Expressive Therapies Continuum |
| ETPS | État de stress post-traumatique |
| INSPQ | Institut national de santé publique du Québec |
| IPA | Interpretative Phenomenological Analysis |
| LATTÉ | Laboratoire de recherche en art-thérapie et thérapies expressives de l'UQAM |
| OBM | Opération Bonne Mine |
| OIM | Organisation internationale pour les migrations |
| OMS | Organisation mondiale de la Santé |
| ONU | Organisation des Nations Unies |
| UNICEF | Fonds des Nations Unies pour l'enfance |
| SIAA | Stratégie d'intervention Agir autrement |
| SSVPM | Saint-Vincent de Paul de Montréal |

# RÉSUMÉ

L'école représente le premier lieu d'accueil institutionnel pour les jeunes personnes nouvellement arrivées au Québec et joue un rôle clé dans leur développement. Cette recherche explore comment la réécriture de leur histoire, par le biais des mots et des images, peut soutenir le dévoilement identitaire. Dans ce cadre, neuf ateliers d'art-thérapie ont été proposés à dix-sept jeunes personnes venant de la classe d'accueil, ainsi qu'à leur enseignante et à leur éducatrice spécialisée. Inspirés du Continuum des thérapies expressives (CTE), ces ateliers ont été offerts par deux art-thérapeutes et la chercheuse en tant que participante-observatrice et s'inscrivent dans une approche humaniste favorisant la réciprocité, la créativité et l'ouverture à l'autre.

Ce projet s'appuie sur un devis de recherche qualitative visant à approfondir la compréhension du développement artistique de ces jeunes dans le contexte particulier de la classe d'accueil. Deux volets structurent la démarche : la mise en œuvre des ateliers, suivie d'entretiens semi-dirigés. Une perspective phénoménologique a guidé l'analyse du vécu des jeunes et des adultes participantes aux ateliers, enrichie par un processus réflexif soutenu par le journal de bord de la chercheuse.

Deux articles scientifiques sont issus du projet de recherche. Le premier article s'appuie sur une analyse phénoménologique interprétative (API) des entretiens réalisés avec les jeunes. À travers leurs créations artistiques et les échanges en groupe, ces derniers ont pu se livrer et explorer de nouvelles expériences, cartographier leur vécu, cocréer un monde partagé et réimaginer les possibles. Dans ce cadre, les jeunes ont découvert leur pouvoir d'agir et de redéfinir leurs interactions avec le monde. Le deuxième, fondé sur une approche inductive, présente l'analyse thématique réflexive (ATR) des données recueillies lors des entretiens avec les art-thérapeutes, l'enseignante et l'éducatrice spécialisée, ainsi qu'à partir des notes de terrain de la chercheuse. Les thèmes dégagés montrent que les ateliers ont constitué un espace émancipateur, un terrain de jeu transitionnel et un lieu d'intersubjectivité. Les résultats soulignent le potentiel du CTE pour soutenir les personnes adolescentes réfugiées et immigrantes dans le partage de leur histoire au sein d'un cadre collaboratif. Il montre aussi que les ateliers et le vernissage ont permis aux jeunes de construire un espace écosystémique de résonance, offrant un cadre pour mieux comprendre la perception de soi et d'autrui, parfois altérée par la souffrance, ainsi que des ancrages favorisant l'adaptation au monde externe.

Enfin, la chercheuse a volontairement quitté une posture positiviste pour adopter une attitude de jeu et de présence, lui permettant de faire émerger les données sous forme de tableaux sensibles composés de sons, d'allégories, de lieux, de continuités et de ruptures temporelles. Ce corpus riche et poétique témoigne de la pertinence d'intégrer les arts comme leviers de santé publique et de mieux-être en contexte scolaire. Dans le contexte québécois, l'école se révèle ainsi comme un espace stratégique de rapprochement interculturel entre les jeunes, les familles, les institutions et la communauté.

Mots clés : art-thérapie, Continuum des thérapies expressives, adolescent*, interculturel, phénoménologie, classe d'accueil.

## ABSTRACT

For young, newly arrived immigrants or refugees, school is the first institutional welcoming space and plays a key role in their development. This research explores how, through words and images, the rewriting of their story supports the disclosure of their identity. In this framework, seventeen first-newcomers adolescents, along with their teacher and special needs educator, were offered nine art therapy workshops. Inspired by the Expressive Therapies Continuum (ETC), these workshops were presented by two art therapists and the researcher (acting as a participant-observer), and engage in a humanist approach that favors reciprocity, creativity, and openness.

This project leans on a qualitative research study that seeks to increase the understanding of identity development of these adolescents in the special context of a welcome class (« classe d'accueil »). This study is divided into two parts: the implementation of the workshops, followed by semi-structured interviews. Guided by a phenomenological perspective, the analysis of the participants' experience was supplemented by a reflexive process that was supported by the researcher's logbook.

This research has given way to two scientific articles. This first one emphasizes an interpretive phenomenological analysis of the interviews (IPA). Through their creations and group discussions, the interviewees had the opportunity to open up, explore new experiences, map their past, cocreate a shared world and reimagine what is possible. The second article, based on an inductive approach, presents the reflexive thematic analysis (RTA) of the data gathered during the interviews with the art therapists, the teacher and the specialized educator, as well as from the researcher's field notes. RTA revealed that art workshops were an emancipatory experience, an existential path to crossing barriers, and a lived space for self-expression. These findings highlight the ETC's potential in helping immigrant and refugee adolescents share their stories in a collaborative setting. This article shows that the workshops and exhibits allowed the adolescents to build an ecosystems space of resonance offering a framework for better understanding the perception of self and others, sometimes altered by suffering, as well as anchors promoting adaptation to the external world.

Lastly, the researcher willingly relinquished a positivist posture to adopt a playful and present attitude, allowing for the data to appear in the form of sensitive charts composed of sounds, allegories, places, continuities, and temporal ruptures. This rich and poetic corpus bears witness to the importance of integrating the arts as a lever of public health and wellbeing within the framework of school. Within the Quebec context, school proves to be a strategic space of intercultural reconciliation with adolescents, families, institutions and communities.



Keywords: art therapy, Expressive Therapies Continuum, adolescent*, intercultural, phenomenology, welcome class.

# INTRODUCTION

## Problématique

Au Québec, en moyenne, 50 000 personnes immigrantes permanentes sont accueillies chaque année (Institut de la statistique du Québec, 2021 ; Paquette et al., 2023) pour une durée indéterminée. Selon les mêmes sources, ce groupe inclut les personnes demandeuses d'asile, les personnes protégées et leurs proches, ainsi que les titulaires d'un permis de travail ou d'études, et celles parrainées par leur famille. Ces groupes proviennent principalement de l'immigration économique, du regroupement familial ou de motifs humanitaires. Le bulletin démographique indiquait toutefois qu'en 2021, ce nombre avait chuté à 25 200 en raison du Plan d'immigration du Québec, qui prévoyait une baisse temporaire du flux migratoire liée à la pandémie. À cela s'ajoutent les personnes issues de l'immigration temporaire, qui doivent, quant à elles, respecter une date de retour (Trosseille et al., 2019). La migration peut ainsi être volontaire, forcée ou mixte, et mener à des trajectoires diverses (Organisation internationale pour les migrations (OIM), 2025). Le plan d'immigration du Québec 2023-2027 vise notamment à répondre à la pénurie de main-d'œuvre (ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, 2025). Ainsi, 52 800 personnes immigrantes permanentes ont été admises en 2023 et 59 500 en 2024. Plus récemment, les principaux pays d'origine sont le Cameroun, la France, la Chine, la Tunisie, l'Algérie et le Maroc (Statistique Québec, 2025). Au 1er janvier 2025, le nombre de personnes résidentes non permanentes s'élevait à 616 600. Ces parcours transitoires s'accompagnent souvent de souffrances qui influencent le déploiement identitaire. Selon l'agence des Nations unies pour les réfugiés, à la fin de 2024, 123,2 millions de personnes – réfugiées, demandeuses d'asile, déplacées internes ou apatrides – avaient été déplacées de force (Alharfoush, 2025). Ces chiffres représentent une personne sur 67 dans le monde. Par ailleurs, un sondage mené auprès de 9000 jeunes âgés de 14 à 24 ans révèle que 40 % d'entre eux considèrent l'éducation comme une priorité et déplorent le manque de ressources et de mécanismes de soutien dans leur pays d'accueil (UNICEF, 2021). Une grande proportion de ces jeunes traverse ainsi des périodes d'incertitude qui entravent leur développement.

En 2022, dans les écoles montréalaises, les jeunes de première génération immigrante représentaient 24,3 % de la population scolaire, et ceux de deuxième génération 32,1 %, soit près de la moitié de l'ensemble des élèves (Danisi, 2023). Ces jeunes fréquentent des classes d'accueil ou d'intégration, caractérisées par leur diversité linguistique, ethnique et générationnelle (Centre de services scolaire de

Montréal (CSDM), 2024). Ces milieux constituent de véritables espaces interculturels où la pluralité et la proximité favorisent l'émergence de nouvelles relations (Beauregard, 2016). Le contexte migratoire varie selon plusieurs facteurs : appartenance religieuse, pays d'origine, statut migratoire, histoire prémigratoire, situation économique et parcours scolaire (Avoine, 2017). Pour les jeunes de première génération, l'expérience migratoire peut avoir été marquée par de multiples événements avant l'arrivée au Québec : guerre, violence, séparation avec la famille d'origine, torture ou malnutrition (Office des Nations Unies, 2019). De plus, l'exposition à la violence, la marginalisation sociale, le déracinement et l'acculturation peuvent constituer des facteurs de risque et entraîner des symptômes du trouble de stress post-traumatique (TSPT) (Pacione et al., 2013).

Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2025), les jeunes personnes les plus touchées sur le plan éducatif sont celles qui bénéficient de mesures d'adaptation, la population immigrante de première génération ainsi que les jeunes issus des territoires autochtones conventionnés. En 2021, le taux de décrochage au secondaire dans le secteur public atteignait 22,1 % chez les familles immigrantes de première génération. Plusieurs études établissent un lien significatif entre les difficultés socioéconomiques vécues par de jeunes personnes issues de milieux défavorisés et l'échec scolaire, un lien pouvant mener au désengagement et à diverses difficultés d'adaptation (Lafortune et Kanouté, 2019). Ces chercheuses soulignent que la population immigrante issue d'environnements défavorisés est plus susceptible de cumuler de nombreux facteurs de risque. Par ailleurs, une étude sur la diversité ethnoculturelle montre que le faible taux de diplomation chez la population immigrante est lié à des facteurs territoriaux, tels que la mobilité résidentielle, les logements inadéquats et le faible niveau de scolarité des parents (Gaudreault et al., 2019). Cette recherche met en lumière les enjeux liés à l'ajustement à un nouvel environnement social et culturel, aux tensions entre la culture familiale et celle du pays d'accueil, ainsi qu'aux processus d'acculturation.

Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2024), l'école ne peut, à elle seule, assurer la persévérance scolaire, d'où la nécessité de mobiliser les ressources régionales et la recherche. Les récits migratoires de quatre jeunes du secondaire qui ont vécu un épisode de décrochage apportent un éclairage sur le vécu scolaire de la population migrante de première génération (Lafortune et Kanouté, 2019). Une approche biographique à plusieurs voix, intégrant les témoignages des tiers significatifs, a mis en évidence l'importance d'une concertation entre les jeunes, leurs familles, les institutions scolaires et la communauté afin de soutenir la persévérance scolaire. Elle a su montrer l'impact des enjeux liés à

l'acculturation et au processus migratoire familial sur leurs parcours scolaires et identitaires. Par ailleurs, un nombre croissant de recherches explorent le rôle de l'expression artistique en contexte scolaire et révèlent la contribution des arts à l'expérience éducative de la population immigrante et réfugiée en classe d'accueil.

La question de la quête identitaire chez la population nouvellement arrivée au Québec s'avère complexe en raison des écarts de valeurs entre l'identité d'origine et la culture d'accueil, deux dimensions en constante interrelation (Beauregard, 2016). Dans une recension des écrits portant sur le processus identitaire des élèves du primaire de première génération immigrante, Beauregard (2019b) souligne que le processus migratoire, les visées politiques ambivalentes et l'altération des valeurs peuvent engendrer des conflits identitaires. Selon cette étude, l'école peut cependant contribuer à une révélation identitaire porteuse de sens. L'identité linguistique et l'environnement social, où coexistent culture d'origine et culture d'accueil, s'articulent dans la mise en récit de l'histoire de la population migrante, une identité parfois cristallisée par le vécu traumatique. Ces jeunes éprouvent le besoin de reconstruire un récit plus unifié. Les souffrances vécues influencent à la fois le sentiment d'ipséité et la perception de l'altérité (Beauregard et al., 2018), deux dimensions qui tendent à s'intensifier lors du processus migratoire. D'une part, les jeunes sont confrontés à l'altérité en tant qu'étrangers dans leur pays d'accueil ; d'autre part, ils partagent des similitudes avec leurs camarades au sein de la classe d'accueil. Leur trajectoire migratoire peut les placer dans une disposition identitaire douloureuse et conflictuelle. À partir d'entrevues semi-dirigées menées auprès de deux jeunes nouvellement arrivés, de leur famille et de leurs enseignants, ainsi que par l'analyse de leurs autoportraits et de leurs dessins libres, Beauregard et ses collègues ont montré qu'une approche narrative fondée sur la production artistique favorise un déplacement des frontières identitaires, menant à une meilleure connaissance de soi. La prise de conscience des différences interculturelles a ainsi amené ces jeunes à explorer les limites identitaires par le biais de marqueurs graphiques, permettant de déployer leur identité.

Finalement, Lamothe-Lachaîne (2019, p. 128) souligne que le processus identitaire de la population immigrante implique une interaction entre « les expériences, l'héritage socioculturel, le positionnement face au statut migratoire et l'histoire imaginée ». Une étude récente de Papazian-Zohrabian et al. (2024) donne la parole à des élèves réfugié·s et demandeur·euse·s d'asile arrivé·e·s au Québec entre septembre 2015 et juin 2018. Ces jeunes évoquent l'influence du personnel enseignant et de son enseignement, du climat scolaire, de la famille et de la communauté, autant de facteurs socioscolaires qui façonnent leur

identité. Selon Ricœur (1984), l'identité narrative se situe à la jonction de l'histoire et de la fiction : elle permet de composer le fil internarratif de l'existence. Comme l'affirme Thiboutot (communication personnelle, 15 mars 2022), l'identité narrative ricœurienne « se déploie, s'élargit, s'atrophie, se relance (…) dans le tissu d'une narration qui correspond à l'histoire du sujet lui-même. C'est une histoire qui a un passé, un présent et un avenir et ainsi, est ce passé, ce présent et cet avenir ». L'enjeu identitaire doit donc être posé en termes « d'être ».

Paradoxalement, peu de recherches menées au secondaire sur l'immigration examinent les retombées d'un outil d'interprétation au sein duquel les choix artistiques offerts ouvrent une perspective existentielle fondée sur la phénoménologie des images. La phénoménologie, telle que définie par Vinit (communication personnelle, 28 septembre 2020), désigne ce qui émerge de l'expérience lorsque nous suspendons ou remettons en question ce que nous croyons savoir d'un objet ou du monde. Peu d'études prennent véritablement en compte la voix des jeunes, pourtant essentielle pour saisir leur perspective. Il apparaît donc pertinent de s'intéresser aux spécificités de leur expérience subjective, afin de comprendre comment des ateliers art-thérapeutiques peuvent faciliter leur vécu socioscolaire. Dans cette optique, la phénoménologie permet d'éclairer le sens que ces jeunes attribuent à l'expérience de création, dans leur manière d'interpréter et d'interagir avec leur environnement ainsi qu'avec les œuvres produites. La phénoménologie des images invite ainsi à considérer l'œuvre comme une présence réelle, susceptible de permettre aux jeunes de renouer avec leur créativité (Plante et al., 2023).

De ce fait, le Continuum des thérapies expressives (CTE) constitue une structure d'organisation culturellement sensible et adaptée à l'art-thérapie auprès de cette population (Hinz, 2020 ; Hinz et al., 2022 ; Whyte, 2020). Dans sa conception, Kagin et Lusebrink (1978) ont créé le Continuum des thérapies expressives afin d'offrir un cadre transthéorique commun aux thérapies expressives par les arts. Qualifié de transthéorique, ce modèle ne repose pas sur une seule orientation théorique ; il intègre plutôt des principes issus de plusieurs approches afin d'offrir un cadre conceptuel commun. Ce modèle inclusif suggère que la manière dont les personnes choisissent les médias artistiques, interagissent avec eux et produisent des images fournit des indications précieuses sur leur façon de penser, de ressentir et d'agir dans d'autres sphères de leur vie (Hinz, 2020 ; Kagin et Lusebrink, 1978). Les médias artistiques utilisés jouent ainsi un rôle central dans la connaissance de soi et d'autrui au sein de l'environnement dans lequel la création prend forme (Hinz, 2020 ; Whyte, 2020; Wong, 2021). L'intégration des arts dans un contexte

collaboratif est susceptible d'offrir une voix aux jeunes ayant vécu des expériences traumatiques et n'ayant pas toujours développé les nuances du langage verbal (Lusebrink et Hinz, 2016).

Plus précisément, cette approche humaniste plaide pour l'inclusion de l'art-thérapie, qui offre une plateforme d'échange à travers la création d'images en présence d'art-thérapeutes, de leur enseignante et de leur éducatrice, toutes prenant part aux activités artistiques. Les parents, pour leur part, deviennent témoins de l'engagement de leurs enfants. Par le récit jumelé à la création, ces jeunes personnes ont ainsi l'occasion de donner sens au regard qu'elles portent sur leurs expériences. L'intégration de l'art-thérapie dans le cadre du CTE, en contexte scolaire, favorise une compréhension plus profonde de sa propre histoire et de celles des autres, la création artistique reposant sur le partage d'œuvres ancrées dans le vécu.

**Sommaire de la problématique et objectifs de recherche**

L'arrivée au Québec des personnes adolescentes immigrantes, réfugiées ou demandeuses d'asile s'inscrit dans une trajectoire migratoire parsemée de deuils, d'expériences douloureuses et de nombreux ajustements. Chaque halte et chaque période d'attente jalonnent leur parcours. Pourtant, peu de recherches s'attardent à interroger l'expérience créatrice des jeunes en classe d'accueil au secondaire.

Compte tenu de l'importance de créer un espace de partage pour cette population, l'objectif principal de cette thèse est de développer une compréhension approfondie de leur vécu à travers la pratique d'ateliers art-thérapeutiques. Plus précisément, il s'agit de décrire ce que ces jeunes expriment lors d'entrevues afin de saisir leur expérience des ateliers dans une perspective phénoménologique. Par ailleurs, puisque l'enseignante, l'éducatrice spécialisée et les art-thérapeutes ont également pris part à ce monde habité, l'objectif secondaire consiste à recueillir leur perception quant à leur vécu de l'apport des arts en classe d'accueil, en regard de l'expérience des jeunes. Ainsi, cet objectif permet d'examiner la manière dont le CTE peut offrir aux personnes adolescentes une compréhension unique d'elles-mêmes et de leur monde.

**Méthodologie utilisée**

Cette étude s'inscrit dans un devis de recherche qualitatif relevant d'un paradigme constructiviste-interprétatif, permettant d'explorer les dynamiques individuelles et interactionnelles à l'intérieur de la classe d'accueil. Elle comporte deux volets principaux : des ateliers en art-thérapie et des entretiens semi-dirigés. L'approche qualitative visait à comprendre le vécu des jeunes et des adultes ainsi que le sens

attribué à leur expérience dans une perspective phénoménologique. Pour recueillir les données, un total de 15 entretiens de recherche a été mené auprès des jeunes personnes participantes. Ces données ont été analysées selon l'approche phénoménologique interprétative (API) élaborée par Smith et Osborn (2003). Parallèlement, quatre entretiens ont été réalisés auprès des adultes ayant pris part aux ateliers. Ces entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique réflexive (ATR) inspirée de Braun et Clarke (2021), également inscrite dans cette thèse dans une perspective phénoménologique, afin de mieux saisir la signification que les adultes ont attribuée à l'expérience vécue des ateliers.

**Structure de la thèse**

Le premier chapitre présente la problématique et le cadre théorique. La thèse expose d'abord l'angle choisi ainsi que les objectifs sur lesquels elle repose. Plus précisément, un survol de différents modèles théoriques est proposé afin de mieux comprendre la situation des jeunes personnes venant de la classe d'accueil. Cette section prend en compte les études sur les adversités vécues par les populations immigrantes, réfugiées et demandeuses d'asile, tout en précisant les défis socioscolaires auxquels elles font face. Elle aborde également les notions entourant le processus identitaire des adolescentes et adolescents en contexte migratoire, ainsi que les dimensions liées au deuil et à la phénoménologie du trauma. L'art-thérapie constitue le canevas théorique des interventions menées lors des ateliers, dans une perspective humaniste. Elle est envisagée à la jonction du CTE (Hinz, 2020), qui mobilise les matériaux artistiques comme moyen de se comprendre et de se raconter à travers l'expérience créatrice, et de la rencontre phénoménologique avec l'image.

Le deuxième chapitre présente le cadre méthodologique du projet de recherche ainsi que la démarche éthique qui le soutient. Cette section expose le choix d'un devis qualitatif, suivi des considérations méthodologiques et épistémologiques qui l'accompagnent. Deux approches d'analyse y sont détaillées : l'approche phénoménologique interprétative (API) (Smith et Osborn, 2003) et l'approche thématique réflexive (ATR) (Braun et Clarke, 2009), toutes deux en lien avec les objectifs de la recherche. Enfin, la démarche théorique ainsi que les procédures de recherche y sont décrites.

Les chapitres suivants rassemblent les résultats sous la forme d'articles. Le troisième chapitre, *Mettre en images la voix des personnes adolescentes immigrantes et réfugiées : une étude phénoménologique de l'expérience artistique à l'école*, correspond au premier objectif. Le quatrième chapitre annonce une transition entre les deux articles. Le cinquième chapitre, *The Expressive Therapies Continuum as a*

*Migratory Journey: A classroom experience through the lenses of a teacher, a special educator, and co-art therapists*, s'appuie sur l'objectif secondaire. Pour offrir une compréhension globale des résultats de la recherche, certains éléments développés dans les chapitres précédents seront réinvestis dans les articles.

Pour mettre en lumière les résultats obtenus, le sixième chapitre propose une discussion autour de la croisée des horizons des personnes participantes au projet de recherche, soit les regards des jeunes personnes adolescentes et ceux des adultes les accompagnant au sein de la classe d'accueil. L'expression artistique y est envisagée comme une approche humaniste, plaçant les jeunes au centre de leur communauté d'accueil. Parmi les implications mises de l'avant, les retombées socioscolaires de cette démarche sont examinées. Une rétrospective des forces et des limites de l'étude sera également présentée, dans la perspective de favoriser l'intégration d'un outil d'observation et de connaissance de soi permettant de comprendre l'apport de l'art-thérapie dans un contexte qui reconnaît les jeunes personnes, soutenues par les acteurs scolaires, comme les véritables protagonistes de leur trajectoire de vie.

Enfin, la conclusion offre une réflexion générale sur l'apport de l'art-thérapie en milieu scolaire et propose quelques pistes de réflexion finales découlant des résultats de la recherche.

# CHAPITRE 1

Ce premier chapitre propose une recension des écrits portant sur les obstacles rencontrés par les jeunes personnes nouvellement arrivées en classe d'accueil. Il présente d'abord les notions herméneutiques encadrant le processus identitaire, en mettant l'accent sur les dimensions soutenant le potentiel du jeu et de la créativité pour mieux comprendre la souffrance. Par la suite, dans une perspective visant à pallier le manque de ressources scolaires, il rassemble les principales approches en art-thérapie développées auprès de cette population, inscrites dans un contexte sociosystémique. Une attention particulière est accordée au CTE envisagé comme approche art-thérapeutique à visée développementale, où l'œuvre occupe une place centrale dans le processus humaniste. Le chapitre se conclut par l'énoncé des objectifs de recherche.

## 1.1 Trajectoires migratoires : recontextualiser l'arrivée en milieu scolaire

### 1.1.1 Trajectoires migratoires : recontextualiser l'attente

L'école constitue généralement le premier lieu fréquenté par les jeunes de première génération immigrante dans leur pays d'accueil. Cette population regroupe des personnes réfugiées, demandeuses d'asile ou migrantes (voir Annexe F). À la fin de l'année 2022, on estimait à 108,4 millions le nombre de personnes réfugiées, demandeuses d'asile, déplacées à l'intérieur de leur pays ou nécessitant une protection à l'échelle mondiale (Alharfoush, 2025). Entre 2016 et 2021, le Canada a accueilli 218 435 personnes réfugiées et demandeuses d'asile, dont près du quart étaient des jeunes de moins de 19 ans (Papazian-Zohrabian et al., 2024 ; Statistique Canada, 2022).

Au secondaire, les classes d'accueil sont généralement organisées selon des critères linguistiques, sans nécessairement tenir compte de l'âge ou des besoins pédagogiques particuliers des élèves. De plus, les jeunes peuvent intégrer le système scolaire à différents moments de l'année, ce qui complexifie leur parcours et leur intégration. Selon une recherche-action menée par Papazian-Zohrabian et al. (2018a) auprès de jeunes de trois écoles et de cinq classes d'accueil du primaire et du secondaire – ainsi qu'auprès de l'équipe enseignante et des directions adjointes – les enfants d'âge scolaire en classe d'accueil sont exposés à de la discrimination, peinent à développer un sentiment d'appartenance et vivent difficilement la transition vers les classes ordinaires. Ces jeunes doivent en outre composer avec des enjeux identitaires et les défis liés à l'acculturation (Güngör, 2023).

L'enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire, menée auprès de 70 825 élèves de 483 écoles à travers le Québec, révèle que la perception qu'ont les jeunes de leur efficacité personnelle et interpersonnelle est en déclin depuis 2010 (Institut de la statistique du Québec, 2025a). La même étude indique que la proportion de jeunes présentant une bonne santé mentale est passée de 47 % à 37 %, tandis que les diagnostics confirmés sont en augmentation. Ainsi, la santé mentale est influencée par des déterminants sociaux associés au milieu de vie, notamment les facteurs structurels, le sentiment d'appartenance à l'environnement – qu'il soit familial, social, scolaire ou communautaire – ainsi que certaines caractéristiques personnelles (INSPQ, 2025). Ces constats mettent en évidence l'importance cruciale pour l'école de devenir un lieu d'appartenance et de sécurité – un espace permettant de prévenir l'aggravation des problématiques scolaires, sociales et psychologiques, et offrant aux jeunes la possibilité de se raconter.

Trente et une jeunes personnes réfugiées et demandeuses d'asile ont témoigné de l'importance du soutien social, familial et scolaire dans leur expérience d'intégration socioscolaire (Papazian-Zohrabian et al., 2024). Selon cette même recherche, le parcours scolaire de ces jeunes est profondément influencé par l'interaction entre ces facteurs et leur vécu pré-, intra- et post-migratoire. Par ailleurs, les témoignages des personnes enseignantes au Québec et au Liban ont permis de dégager trois préoccupations principales : l'accueil scolaire des réfugiés·e·s, leur parcours migratoire et les réalités de leur quotidien, tant sur le plan personnel que professionnel. Au Québec, les enseignant·e·s ont exprimé leur inquiétude quant à la qualité du lien avec les jeunes et ont souligné l'importance de sensibiliser l'ensemble de l'équipe-école afin de mieux répondre aux réalités de ces élèves (Koubeissy et Audet, 2024).

Il est essentiel de porter une attention particulière aux expériences vécues par ces jeunes, à leur volonté d'aller de l'avant malgré l'altérité perçue et à leur potentiel de développement. Cette perspective s'inscrit dans une approche inclusive qui valorise à la fois les arts, la communauté scolaire et la richesse des parcours migratoires. Dans ce cadre, l'école occupe un rôle central en favorisant la mise en œuvre d'environnements éducatifs sécurisants, stimulants et équitables. Papazian-Zohrabian et al. (2024) proposent, à cet égard, de repenser l'expérience socioscolaire des familles réfugiées et demandeuses d'asile à travers une approche écosystémique de l'accompagnement. Selon ce modèle, chaque individu possède un réel pouvoir d'agir : son développement est façonné non seulement par ses caractéristiques physiques et psychologiques, mais aussi par ses talents, ses forces et ses vulnérabilités (Papalia et Martorell, 2018).

Au-delà de la parole, la création artistique constitue un moyen privilégié d'exprimer, de nuancer et de transmettre pensées, émotions et expériences vécues. Plante et Bernèche (2009) rappellent que les images et les différents matériaux artistiques sollicitent un bagage interprétatif en faisant émerger à la conscience des expériences antérieures. Dans cette perspective, Kalaf et Plante (2019) soulignent, lors de l'élaboration de programmes destinés aux personnes réfugiées, l'importance de considérer l'écosystème dans lequel ces jeunes évoluent. L'expression artistique et la production d'images à visée thérapeutique peuvent constituer de puissants outils de communication et de transformation, favorisant des prises de conscience susceptibles de faciliter la résolution des difficultés, tout en reconfigurant la perception qu'ont ces jeunes de leur propre réalité. Selon Hiebert et Bragg (2018), un programme artistique articulé autour des environnements socioculturels permet aux personnes nouvellement arrivées de se constituer un espace qui leur est propre, tout en développant des formes d'appartenance aux communautés dans lesquelles elles s'insèrent. Une étude menée en milieu scolaire auprès de cinq adolescentes réfugiées en Australie montre que l'engagement artistique en groupe et la pratique des arts contribuent à réduire l'isolement social et à renforcer le sentiment de sécurité (Bryant et Suleman, 2024).

## 1.2 Le récit de vie : se raconter pour se connaître

### 1.2.1 Grandir dans un monde habité

Le développement de la personne s'inscrit dans une dynamique de changements physiques, cognitifs et socioaffectifs (Papalia et Martorell, 2018). Ces transformations successives permettent à l'individu de se connaître, de s'apprivoiser et de construire un récit cohérent de son histoire. La quête identitaire repose ainsi sur l'évolution d'un être en constante interaction avec l'environnement qui façonne son parcours. Les événements vécus et leurs répercussions permettent à l'individu de se redéfinir. Papazian-Zohrabian (2022) invite les intervenant·e·s en milieu scolaire à considérer l'enfant dans sa globalité, en soulignant que ses caractéristiques personnelles sont indissociables de son vécu et de l'environnement avec lequel il interagit. Elle rappelle également l'importance de respecter le rythme de chaque enfant à l'école, conçue comme un espace privilégié de développement. Ce modèle met en évidence un processus identitaire en mouvement, où l'individu se dépasse en puisant ses ressources et ses influences dans les contextes sociaux, institutionnels et culturels qui l'entourent.

Dans une perspective socioculturelle, le développement cognitif de l'enfant s'ancre dans l'interaction avec son environnement et demeure façonné par des processus historiques, sociaux et culturels (Vygotsky, 1978). La mise en place d'environnements créatifs et culturellement adaptés au rythme d'apprentissage

des jeunes favorise leur adaptation et leur développement (Perras-Chenail, 2008). Dans ce contexte, les adultes présents en milieu scolaire jouent un rôle essentiel : en soutenant les jeunes au sein d'une zone proximale de développement, ils leur permettent d'acquérir de nouvelles compétences et d'explorer de nouvelles voies. Le langage, l'écriture, le jeu symbolique et les arts, en synergie avec l'accompagnement des personnes donneuses de soins, deviennent autant d'outils psychologiques facilitant l'intériorisation des expériences et l'élaboration des pensées (Papalia, 2023). Cette approche met ainsi en lumière l'influence déterminante des milieux de vie et des personnes qui y interviennent pour permettre aux jeunes de développer leur potentiel en bénéficiant d'un environnement scolaire accueillant.

En milieu scolaire, le contexte culturel influence les relations sociales. Bronfenbrenner s'est inspiré de la théorie de Vygotsky, selon laquelle les rôles propres à la culture, les interactions sociales et l'accompagnement contribuent au développement humain (Absil, Vandoorne et Demarteau, 2012). Le modèle écosystémique proposé par Papazian-Zohrabian (2022) met en évidence, dans le contexte scolaire, une chorégraphie interrelationnelle où les environnements et les jeunes interagissent au sein de l'expérience socioscolaire.

Bronfenbrenner et Morris (1998) distinguent cinq sous-systèmes : la jeune personne se trouve au centre du microsystème, soit son environnement immédiat. Lorsque plusieurs milieux de cet environnement proximal – par exemple l'école, la famille et la communauté – interagissent, ils forment le mésosystème (Bronfenbrenner, 1993 ; Papazian-Zohrabian, 2022). L'exosystème regroupe pour sa part les structures sociales et organisationnelles, telles que les institutions, qui encadrent la vie sociale et le bien-être des jeunes. Le macrosystème relie le méso et l'exosystème en mettant en lumière les valeurs sociales et culturelles qui sous-tendent le développement de la personne ; il englobe notamment les structures sociales, régionales et fédérales. Enfin, le chronosystème correspond à la dimension temporelle qui permet de mieux comprendre le développement des jeunes dans le cadre du parcours pré, péri et post migratoire (Papazian-Zohrabian, 2022).

En d'autres termes, le système éducatif est composé d'une multitude de personnes et de lois qui interagissent dans l'enseignement, la formation et le développement des jeunes. À l'image des poupées russes emboîtées les unes dans les autres, on retrouve la commission scolaire, l'école et la classe, où cohabitent les élèves. En périphérie s'ajoutent la communauté et le milieu familial. Dans cet écosystème intervient également l'équipe multidisciplinaire, qui peut regrouper la direction, l'équipe enseignante, les

spécialistes, l'équipe professionnelle et les parents. Selon cette approche systémique, l'interaction entre les jeunes et les milieux dans lesquels ils évoluent se transforme en fonction du contexte social (Papazian-Zohrabian, 2022). Les individus, n'étant pas figés dans un seul environnement, connaissent des transitions écologiques. Ces changements évolutifs apparaissent lorsque la personne change de rôle ou de milieu : par exemple, lors d'un changement d'école, de ville ou de pays. Au sein de ce modèle, l'individu conserve un pouvoir d'agir, puisque son développement est influencé, entre autres, par ses caractéristiques physiques et psychologiques, son histoire, ses talents, ses forces, ses facteurs de protection et ses difficultés (Papalia et Martorell, 2018).

Cette recherche s'inscrit dans cette perspective systémique et elle s'appuie sur le modèle Processus-Personne-Contexte-Temps (PPCT) proposé par Bronfenbrenner et Morris (1998). Papazian-Zohrabian et al. (2018) mettent en lumière la pertinence de ce cadre de référence en milieu scolaire et soulignent l'interinfluence des différents environnements sur les jeunes personnes nouvellement arrivées au Québec. Selon Bronfenbrenner et Morris (1998), le développement de la personne résulte des interactions entre les processus proximaux, les caractéristiques individuelles, les différents contextes dans lesquels elle évolue et le temps. Dans cette étude, nous portons une attention particulière aux perceptions des jeunes personnes nouvellement arrivées et des actrices scolaires. L'ensemble des sous-systèmes est ainsi pris en compte en considérant la classe d'accueil comme un espace transitionnel, les relations entre les actrices scolaires à l'intérieur et à l'extérieur de cette classe, de même que la mise en place d'une exposition finale où la famille et la communauté sont invitées.

Finalement, les approches interculturelles en éducation s'inscrivent dans une perspective interdisciplinaire et mettent l'accent sur une pédagogie sensible (Akkari et Radhouane, 2019). Ces auteurs recourent à l'analogie de la mosaïque pour représenter le multiculturalisme, en comparaison avec celle du tissage, qui illustre l'interculturalisme. La métaphore du caméléon est quant à elle utilisée pour évoquer le transculturalisme, où la personne dépasse des frontières identitaires. Selon Papazian-Zohrabian (2022), cette approche se rapporte à notre rapport aux choses, aux environnements dans lesquels les jeunes évoluent, ainsi qu'aux êtres avec qui ils partagent leur histoire. Toujours selon cette chercheuse, il est impossible de connaître en profondeur toutes les cultures, mais la conversation constitue une manière humaine de s'approcher de l'horizon de l'autre. Ainsi, adopter une posture d'ouverture favorise à la fois la connaissance de soi et celle de l'autre. L'expérience de la reconnaissance mutuelle à travers la rencontre

avec autrui est porteuse de sens (Ricœur, 1990). Dans cette perspective, la culture est intimement liée à la compréhension de la santé mentale.

### 1.2.2 Phénoménologie de la souffrance au fil du récit de vie

Les personnes adolescentes réfugiées, demandeuses d'asile ou migrantes, ainsi que leur famille, sont exposées à de nombreuses formes d'adversité tout au long de leur parcours, depuis le lieu d'origine jusqu'au pays d'accueil. L'Organisation mondiale de la Santé (OMS, 2025) met en évidence les conditions difficiles vécues avant la migration, les épreuves et les incertitudes du voyage, les deuils à faire en terre d'accueil, ainsi que les obstacles rencontrés lors de leur arrivée dans le nouveau milieu. L'expérience de l'espace-temps se construit différemment pour ces personnes, qui traversent de longues routes jalonnées d'altérité et de pertes. L'OMS souligne d'ailleurs leur vulnérabilité accrue face aux problèmes de santé mentale. Selon Papazian-Zohrabian et al. (2018b), le bien-être ne se réduit pas au plaisir vécu ; il inclut aussi les capacités d'adaptation et la qualité des relations entretenues. Ces chercheuses rappellent qu'il est essentiel de lier le bien-être et la santé mentale, cette dernière étant un processus en constante évolution.

Dans cette étude, nous nous intéressons à un groupe de jeunes personnes immigrantes ayant vécu une expérience singulière : l'arrivée en classe d'accueil avec un bagage de souffrances qui n'ont pas encore été évaluées ni entièrement comprises. Ces jeunes sont vulnérables non seulement au développement d'un TSPT (DSM-5-TR, 2023), mais aussi à des formes de souffrances plurielles. Afin de poser un regard transculturel sur le diagnostic du TSPT, Brunnet et al. (2020) proposent une lecture critique des recherches psychologiques, permettant de mieux saisir l'ensemble des facteurs individuels et sociaux liés aux facteurs de protection, tels que le réseau social, l'accompagnement à l'arrivée et la qualité de vie dans le pays d'accueil. Il apparaît ainsi nécessaire de mieux comprendre l'influence de la culture sur la santé mentale de ces jeunes. Leurs expériences peuvent avoir des répercussions sur leur histoire vécue et sur la manière dont leurs récits sont communiqués. En effet, les symptômes liés aux expériences traumatiques peuvent se manifester différemment chez ces jeunes personnes. À cet égard, Papazian-Zohrabian (2023) propose une nouvelle lecture des difficultés vécues par certaines personnes migrantes ayant traversé des conditions d'adversité, où le traumatisme peut s'articuler à des deuils répétés et entrer en résonance avec des événements associés aux parcours migratoires. Ces incidences et ruptures peuvent interférer avec leur fonctionnement quotidien en milieu scolaire et engendrer des sentiments d'isolement et d'impuissance. En raison des symptômes liés au fait de grandir dans des environnements instables et de composer avec

des adaptations multifactorielles à l'accueil, Vachon et al. (2017) attirent l'attention sur le syndrome de trauma complexe, qui entraîne une rupture dans le rapport à soi, à l'autre et à l'environnement, particulièrement chez les jeunes personnes réfugiées. Dans le cadre d'un devis qualitatif par études de cas multiples, huit familles et leurs équipes d'intervention, par la voix des chercheuses, témoignent de l'importance de favoriser des espaces relationnels entre les jeunes, leur famille et les équipes d'intervention afin de retisser les liens brisés par l'altérité vécue et répétée en terre d'accueil.

Ainsi, les enjeux liés à la santé mentale – tels que les deuils, les troubles anxieux, les troubles de l'humeur et le TSPT – sont particulièrement marqués chez les populations migrantes, en particulier chez les personnes réfugiées et celles vivant en situation précaire (Giacco et al., 2017 ; Rousseau et Frounfelker, 2019 ; Rousseau, 2020). Selon certaines recherches, la santé mentale des jeunes personnes immigrantes tend à se détériorer au cours des cinq à dix années suivant leur arrivée au Québec (CERDA, 2024). De plus en plus d'études examinent l'incidence du stress pré- péri- et post-migratoire sur le parcours scolaire des jeunes réfugiés ou demandeurs d'asile (Papazian-Zohrabian et al. 2018a ; Papazian-Zohrabian et al. 2024). Dans la première étude, les chercheuses ont invité 80 jeunes ainsi que leurs enseignant·e·s à participer à des groupes de parole. Les résultats ont montré que certaines personnes du milieu scolaire avaient une perception biaisée du parcours de vie des jeunes, ainsi que de l'influence des deuils et des traumatismes vécus. Dans la seconde étude, un jeune a raconté que, durant son expérience socioscolaire, il n'a pas parlé des traumatismes afin de ne pas inquiéter le personnel scolaire, qui tentait de le distraire tout en connaissant son histoire. Ces résultats soulignent l'importance de reconnaître l'influence des deuils et des traumatismes sur le parcours scolaire de ces jeunes, et de leur offrir un espace sécuritaire pour les exprimer.

La période pré- péri- et post-migratoire, pour les jeunes de la classe d'accueil, est marquée par la perte de certains repères culturels, linguistiques, familiaux, religieux, ainsi que par la difficulté de s'inscrire dans les contextes scolaires, sociaux, culturels, politiques et relationnels (Beauregard, 2019b). Cette chercheuse rapporte que la pratique des arts en classe a permis à une élève de 11 ans d'exprimer ses deuils migratoires et les ajustements vécus en pays d'accueil, tout en reconstruisant son histoire à travers les lieux habités. Au sein de l'institution scolaire, le deuil doit pouvoir trouver un espace pour exister. La rupture de liens familiaux et sociaux, tout comme les ajustements relationnels, constitue pour ces jeunes un facteur important de vulnérabilité (Mayhew, 2018). L'étude de Gervais et al. (2021), portant sur les liens familiaux, montre que l'adaptation d'une cartographie circulaire – centrée sur la famille, les amis et les personnes

significatives – a permis de mieux comprendre les enjeux pré- et post-migratoires, ainsi que les ajustements entrepris en pays d'accueil. Lors d'entrevues semi-dirigées menées auprès de 43 enfants âgés de 6 à 14 ans, ces auteurs ont observé que nombre d'entre eux avaient vécu d'importantes pertes relationnelles, les amenant à reconfigurer leur trajectoire de vie. Ces recherches révèlent que le deuil est attribuable à la fois à la difficulté d'adaptation au pays d'accueil et à la perte des marqueurs socioculturels. Ceux-ci incluent notamment les politiques d'inclusivité du pays d'accueil, le type d'immigration (volontaire ou involontaire), la durée de séjour et les différences culturelles entre les lieux d'origine et d'accueil (Maehler et al. 2024). Enfin, le deuil est un phénomène universel qui permet de consolider le lien d'attachement aux autres lorsqu'il peut être exprimé dans son historicité, ouvrant ainsi la voie à la création de liens réels et symboliques favorisant une meilleure santé mentale (Papazian-Zohrabian, 2024).

Une grande partie des jeunes personnes issues de l'immigration – en particulier les personnes réfugiées et demandeuses d'asile accompagnées de leur famille – vivent des expériences traumatiques (Trosseille et al., 2019). Ces auteures sensibilisent au fait que l'exil est une première étape marquée par une succession de pertes, suivie de l'attente d'un statut, puis de l'adaptation au pays d'accueil, souvent source d'une expérience difficile à assimiler. Chacune de ces étapes s'influence mutuellement et contribue à la difficulté qu'éprouvent ces jeunes à raconter leur histoire. Heller (2024), chercheuse originaire de la Roumanie, a élaboré en collaboration avec sept adultes migrants un livre visuel ancré dans leur vécu. Ces artistes ont mis en lumière la fonction intégratrice du récit de vie lorsqu'il prend forme à travers une approche visuelle et dans son historicité. Selon ce groupe de recherche, l'accueil dans une nouvelle terre est un acte à la fois social et politique. Au cœur de l'hospitalité, accueillir l'autre demeure une responsabilité sociale (Derrida et Dufourmantelle, 1997).

Selon Ricœur (1990), la souffrance est une partie intégrante de l'existence et constitue un lien possible avec autrui. En phénoménologie de la souffrance, le traumatisme est une expérience imposée à la personne, qui déchire le tissu internarratif et fragilise la mise en récit de soi (Ricœur, 1990). Toujours selon ce philosophe, le phénomène de souffrir peut être pensé à partir de deux axes. Le premier, l'axe soi-autrui, renvoie à une altération du rapport à soi et aux autres – comme le fait de se sentir étranger dans un monde inhabité. Le second, l'axe de l'agir-pâtir, exprime une impuissance à se raconter, marquée par l'enchevêtrement des horizons temporels. Ainsi, lorsque la souffrance est indissociée de l'être, elle rend la relation à autrui difficile et compromet la capacité d'agir. Comme le soulignent Marin et Zaccaï-Reyners

(2013), ce qui donne sens à la souffrance est précisément l'effort de continuer à chercher du sens à l'existence, malgré elle.

Ricœur (1990), en miroir des deuils de sa vie, a cherché à comprendre la douleur afin de lui répondre et de l'harmoniser avec l'acte de vivre. Pour ce philosophe, la souffrance peut naître de la douleur physique tout en s'en distinguant. En ce sens, Vinit (2010) explique que la douleur devient souffrance lorsqu'elle surprend brutalement, lorsqu'elle s'infiltre et s'inscrit dans le temps, et lorsqu'elle brise le sens de la vie. Le vécu de la souffrance est lié à la réflexivité, au langage, au rapport à soi, au rapport à autrui et au rapport au sens. La douleur, quant à elle, concerne davantage le registre corporel et sensoriel. Ainsi, l'expérience traumatique bouleverse la relation à soi et au monde. Pour sa part, Depraz (2016) envisage le trauma comme une surprise négative qui cristallise l'être et réduit la capacité d'agir – d'où l'importance de pouvoir s'exprimer. En d'autres termes, le trauma correspond à une perte de repères dans l'être et de la manière d'être-au-monde (Antoine, 2017).

Enfin, le cumul de facteurs adverses au cours de la période migratoire peut engendrer une souffrance qui ébranle les fondements transactionnels de ces jeunes ainsi que leur rapport au récit de vie. Le projet migratoire s'inscrit dans l'unicité de l'histoire de vie et du sens donné à ce récit. Dans ce contexte, le vécu avec l'altérité s'impose souvent par une souffrance soutenue, répétée et devenue insupportable (Depraz, 2016). Une revue systématique portant sur 374 articles liés aux interventions psychosociales destinées aux populations adolescentes réfugiées (Hettich, 2020) met en évidence 3 thèmes majeurs : l'auto-efficacité, qui aide cette population à retrouver la confiance en elle ; la connectivité, où les expériences traumatiques s'inscrivent dans une constellation sociale ; la sécurité, qui offre un espace pour partager leurs deuils. Concernant la santé mentale, une recension des écrits sur le soutien aux personnes immigrantes (CERDA, 2024) insiste sur plusieurs dimensions : le vécu pré-migratoire, la création et le maintien de réseaux sociaux, l'accompagnement communautaire, l'accès aux services de santé, l'intégration sociale et économique, la continuité des valeurs culturelles et religieuses, ainsi que l'importance accordée au travail et aux études. Dans cette perspective, l'école devient un espace intermédiaire ouvrant la voie à la communauté. De leur côté, Oepen et Gruber (2023), dans une recension de 88 articles portant sur les approches artistiques en intervention auprès d'une population immigrante, montrent que les activités artistiques et l'art-thérapie contribuent à réduire les difficultés comportementales, l'anxiété et les symptômes liés au traumatisme et à la dépression. Elles favorisent le développement de facteurs de protection, agissant comme une enceinte contre l'adversité.

### 1.2.3 Regard phénoménologique sur le dialogue

Cette étude adopte un regard phénoménologique afin de mieux comprendre le discours des jeunes personnes migrantes ayant vécu le deuil et des traumas. Leur vécu est indissociable des contextes sociaux, culturels, politiques et relationnels (Avoine, 2017). La narration, en ce sens, ouvre un espace-temps où les jeunes peuvent se raconter et partager leur expérience (Ricœur, 1990). Toutefois, les adversités vécues risquent de fragmenter le récit lié à leur parcours de vie et aux épreuves traversées. Le dialogue devient alors un moyen de mettre en lumière leurs récits, mais aussi leurs silences, leurs singularités et les dimensions inédites de leur parcours existentiel (Gingras, 2014). Selon cet auteur, une approche sociopolitique et systémique favorise un processus de continuité et de transformation. Elle permet de modifier la perception que ces jeunes entretiennent de leurs histoires et de décroître les effets monologiques de leur vécu sur leur capacité à se raconter. Dans un cadre groupal, une telle approche offre la possibilité de réimaginer sa vie à travers la relation aux autres. Reconnaître les effets nocifs de la colonisation et de l'universalisme constitue dès lors un socle essentiel pour une démarche fondée sur la relation à l'autre.

La volonté de s'ouvrir à l'autre, de l'accueillir dans notre univers et de l'écouter dans une perspective de partage est au cœur de la rencontre. C'est dans cette contigüité que la relation thérapeutique prend forme. Jacques Derrida, penseur féministe et anticolonialiste lui-même issu d'une trajectoire migratoire marquée par le rejet, insiste sur le concept de l'hospitalité. Selon lui, l'hospitalité inconditionnelle est contingente aux exigences sociétales et politiques, et les hospitalités conditionnelle et inconditionnelle ne peuvent exister l'une sans l'autre (Dufourmantelle, 2012). À travers la notion de *Hostipitality*, néologisme formé des mots hostilité et hospitalité (Michaud, 2020), Derrida rappelle que toute ouverture à l'autre est traversée par une tension. La langue elle-même accueille dans sa destruction la personne qui ne parvient pas à se faire comprendre, pavant la voie à une manière différente de dialoguer où l'ancien terme coexiste avec le nouveau : « le nouveau n'a pas détruit l'ancien : il en provient, il lui doit, en un sens, sa propre vie » (C. Thiboutot, communication personnelle, 15 mars 2022). Ainsi, la « destruction » évoquée par Derrida relève d'une créativité : un travail de médiation entre l'ancien et le nouveau, l'audible et l'inaudible. La narration s'appuie sur les concepts derridiens de « l'absent et de l'implicite où le langage est construit sur la base de couples de mots en opposition et hiérarchisés politiquement » (Bethèze, 2017, p. 72). Le but est de faire ressurgir, dans la toile du récit, aussi bien les valeurs et les considérations de la personne que l'imperceptible. Pour les proches de ces jeunes, il devient essentiel d'écouter non seulement les mots de l'histoire racontée, mais également les silences qui font partie des récits que nous portons intérieurement.

Autrement dit, la relation groupale – réunissant art-thérapeutes, personnes intervenantes et jeunes – a le potentiel de donner vie à des récits illustrés et de faire émerger des territoires encore inexplorés.

À travers les conversations, différents scénarios se construisent et se déconstruisent, permettant à la personne de distinguer son propre vécu des histoires héritées qui l'appauvrissent. Au cœur de ces récits, le contexte, la culture, l'éthique et les valeurs d'engagement s'entrelacent, créant une relation où le dialogue révèle l'interdépendance entre savoir et pouvoir. Or, dans le contexte socioculturel actuel, peu d'espaces sont réellement consacrés à la reconnaissance de la valeur que nous accordons à nos propres récits de vie (Stepney, 2022). Fournier (2010) rappelle que les thérapeutes doivent adopter une posture engagée, mais décentrée, de manière à accueillir la richesse des expériences sans les déformer. S'appuyant sur Michel Foucault, philosophe et historien, Fournier souligne que le langage lui-même véhicule des joutes de pouvoir.

S'approcher de l'histoire de vie de l'autre, en tenant compte du temps, de l'identité et du récit, permet non seulement de mettre en lumière ces formes de pouvoir, mais aussi de chercher à s'en libérer. La déconstruction du discours et de la pensée révèle ainsi les problématiques induites par la culture, tout en ouvrant un espace pour l'expression des expériences identitaires multiples. Ce jaillissement narratif offre à la personne l'occasion de transformer la relation qu'elle entretient avec sa propre histoire. Gingras (2018) souligne que la posture thérapeutique doit s'accompagner d'une vigilance accrue face aux influences de pouvoir qui peuvent se manifester dans la pratique professionnelle.

Pour mettre en lumière les principes de la reconstruction du récit, Ricœur (1985) insiste sur le rapport à la temporalité, à l'histoire et à l'altérité. Il définit l'identité narrative comme une manière, pour la personne, de se percevoir dans le temps, de s'approprier un pouvoir et de s'inscrire dans sa propre histoire. Selon lui, l'identité repose sur trois composantes qui traduisent la permanence de l'être : l'idem, l'ipse et l'identité narrative. L'idem correspond au caractère immuable de la personne, inscrit dans l'ordre du soi identique à lui-même. L'ipse, propre à soi-même, reflète au contraire les transformations rendues possibles par la parole donnée à autrui, notamment par la promesse. En ce sens, penser le soi conduit à l'ipséité (Charbonneau, 2019), c'est-à-dire à la possibilité de se distancier de soi-même. Quant à l'identité narrative, elle désigne la capacité de la personne à mettre en récit les événements de son existence et à intégrer à son histoire une expérience vécue. Ainsi, la parole (ipse) confère au caractère (idem) la

possibilité d'agir et de choisir. En d'autres termes, se dire soi-même est la source de l'identité (Abettan, 2016). Thiboutot explique (communication personnelle, 15 mars 2022):

> L'existence humaine elle-même est temporelle jusqu'au fond de son être. D'où la pertinence de concevoir l'identité comme « narrative », au sens où le temps ne lui est plus extérieur comme une dimension ou une qualité d'expérience, mais se donne plutôt comme le mode même de son déploiement, de sa permanence (mêmeté) comme de son impermanence (ipséité), de ce qu'elle porte comme ce qui ne changera plus (tel ou tel événement du passé) et en même temps, comme ce qui peut être relancé, reformulé, repris, réinterprété et par là, ouvrir l'avenir. Il n'y a pas l'existence et le temps (comme deux problèmes ou phénomènes séparés). Il y a l'homme existant, qui est temporel, dont le déploiement de l'être est spatio-temporel.

Les écrits de Ricœur (1990, 1992) montrent que la souffrance, inhérente à l'expérience humaine, est indissociable de la parole. Le récit devient alors un moyen de donner sens à l'expérience humaine, en offrant le recul nécessaire pour envisager différentes manières de se raconter à soi-même et aux autres. Comme le souligne Daure (2013), « en situation de migration, se remémorer, se raconter, se transmettre est aussi une manière de ne pas laisser mourir une partie de soi, une partie de sa culture, de son histoire et de sa famille » (p. 333). Cette correspondance narrative contribue ainsi à nourrir le lien filial et culturel. La parole, l'écriture et l'art apparaissent dès lors comme des réponses à la douleur, permettant de l'intégrer et de l'harmoniser avec l'action de vivre.

Le concept d'identité narrative conjugue le récit, l'harmonisation d'une vie à travers la narration qu'on en fait, l'imagination et la capacité de reconfigurer son existence autrement. L'existence se donne ainsi à voir sous le prisme d'une narration où « la personne est "racontée" au moment où elle "se raconte", elle est à la fois le sujet, certes, mais aussi l'objet de cet effort » (C. Thiboutot, communication personnelle, 15 mars 2022). Selon Zonato (2009), Ricœur (1983), dans *Temps et Récit*, définit le concept de la mimèsis comme un processus de transformation lyrique qui réitère la réalité. Le développement identitaire s'inscrit donc en affiliation avec ceux et celles qui partagent notre vie, et c'est dans la rencontre avec l'altérité que se consolide l'identité (Beauregard et al., 2018). C'est là tout l'intérêt de cette approche auprès des jeunes du secondaire issus de la première génération immigrante, à qui l'on souhaite offrir la possibilité de redonner sens à leur parcours. Inspiré des théories de l'art-thérapie, plus précisément du CTE, ce projet de recherche vise à contribuer à leur processus de réappropriation identitaire en leur offrant des outils de création et un espace de partage. Nous faisons l'hypothèse que le recours aux arts et au langage peut

transformer la posture intérieure des jeunes vis-à-vis de leur histoire, en la réorientant vers une posture plus active et engagée.

## 1.3 L'art-thérapie : entre expression personnelle et contribution sociale

### 1.3.1 Définition de l'art-thérapie

La pratique de l'art-thérapie au Québec constitue une discipline à part entière. Puisque cet ouvrage aborde le CTE comme un cadre d'intervention dans un contexte de groupe, il est important d'en situer brièvement les balises. Fondée en 1981, l'Association des art-thérapeutes du Québec (AATQ) fait partie du Regroupement québécois des thérapeutes par les arts (RQTA), qui rassemble différentes professions thérapeutiques liées aux arts, notamment les art-thérapeutes, les dramathérapeutes, les danse-thérapeutes et les musicothérapeutes (RQTA, 2025). Ce qui unit ces disciplines est la volonté commune de sensibiliser le public à la portée des thérapies par les arts et de faire reconnaître officiellement ces pratiques au Québec. Au fil de son développement, l'art-thérapie s'est diversifiée. De la psychothérapie par l'art, ancrée dans un cadre clinique, à la pratique artistique à visée de mieux-être, on trouve plusieurs formes intermédiaires comme les ateliers d'expression créative et l'art-thérapie en milieu communautaire.

L'AATQ définit l'art-thérapie comme « une démarche d'accompagnement thérapeutique qui utilise les matériaux artistiques, le processus créatif, l'image et le dialogue, et [qui] vise l'expression de soi, la conscience de soi […] ou le changement de la personne qui consulte (AATQ, 2025) ». Les art-thérapeutes rappellent qu'aucun talent artistique particulier n'est nécessaire pour utiliser les arts en intervention et soulignent l'importance de considérer l'œuvre créée comme une entité à part entière. Dans la pratique de l'art-thérapie, l'art se situe au cœur de la relation thérapeutique, notamment à travers le contact avec les matériaux artistiques. Autrement dit, l'art-thérapie soutient un processus de transformation dans lequel la personne est invitée à se découvrir au fil de la création. Ainsi, l'art-thérapeute facilite cette démarche de façon éthique dans un environnement sécuritaire. En nous appuyant notamment sur les travaux en art-thérapie, nous faisons des matériaux artistiques l'un des fondements de cet ouvrage.

### 1.3.2 Art-thérapie scolaire et communautaire : école intermédiaire de sens

Le recours à une approche artistique en milieu scolaire auprès de la population des jeunes personnes nouvellement arrivées constitue un cadre propice au développement de soi avec l'autre, au sein des pratiques collaboratives (Berberian, 2019 ; Harpazi et al. 2020). Au Québec, l'institut universitaire SHERPA encourage depuis plus de vingt ans des programmes d'expression créatrice destinés aux populations

immigrantes et réfugiées, où l'école devient un espace transitoire entre la société d'accueil et la famille. De plus en plus de programmes artistiques sont ainsi intégrés dans les écoles primaires et secondaires, favorisant une collaboration entre l'équipe-école, la communauté et les familles. Depuis 2013, par exemple, le programme de persévérance scolaire Opération Bonne Mine (OBM) de la Société Saint-Vincent de Paul de Montréal (SSVPM) propose des ateliers destinés aux jeunes, entre autres, des classes d'accueil et des classes d'adaptation socioaffective (Riccardi, 2015). Rousseau et al. (2003) présentent une analyse qualitative qui suggère que l'utilisation de référents mythiques aide les jeunes personnes immigrantes et réfugiées en milieu scolaire à mieux comprendre les écarts entre le milieu familial et l'école, entre le passé et le présent, tout en ouvrant la possibilité d'hybrider ces mondes. Selon les auteures, les mythes constituent un pont entre la réalité intérieure, les relations interpersonnelles et l'ordre social. L'expression des sentiments dans un cadre sécurisant favorise chez ces jeunes la capacité de s'exprimer et de partager leur vécu.

Les programmes intersectoriels s'avèrent des modalités efficaces de prévention en santé mentale auprès des personnes exposées à des expériences traumatiques (Annous et al., 2020 ; Feen-Calligan et al., 2020 ; Pirotte et al., 2025 ; Rousseau et al., 2004). Ces ateliers créatifs offrent un espace sécurisant, favorisent la célébration de la diversité, soutiennent la continuité des parcours et permettent de transformer l'adversité en potentiel de croissance. Dans une étude systématique regroupant 13 articles publiés entre 2000 et 2017, l'art-thérapie en milieu scolaire s'est révélée bénéfique pour les populations marginalisées, contribuant notamment à réduire les symptômes liés à l'état de stress post-traumatique (Cohen-Yatziv et Regev, 2019). En Australie, dans une étude contrôlée menée auprès de 42 jeunes personnes réfugiées ayant participé à des ateliers de groupe en thérapie expressive a mis en évidence une diminution des troubles comportementaux et émotionnels (Quinlan et al., 2016). En Belgique, une étude randomisée menée dans 3 écoles auprès de 120 jeunes a révélé qu'un programme scolaire d'expression créative pouvait atténuer les symptômes traumatiques chez les enfants réfugié·e·s et immigrant·e·s (Kevers et al., 2022). En Israël, une étude qualitative consensuelle menée par Harpazy et al. (2020) auprès de douze jeunes adolescents·e·s ayant participé à des entretiens approfondis semi-directifs a révélé plusieurs bienfaits de l'art-thérapie en milieu scolaire : vécue comme un moment d'évasion, elle suscite un engagement personnel et émotionnel, favorise une alliance thérapeutique apaisante, constitue un havre de détente et améliore l'acceptation de l'expérience scolaire. Dans le contexte québécois, Beauregard et al. (2020) ont proposé des ateliers d'art-thérapie à des jeunes de 6 à 13 ans inscrits en classe d'accueil. À partir d'entretiens avec les enseignant·e·s, de groupes de parole avec les jeunes et de l'analyse de leurs

productions artistiques, les résultats suggèrent que l'art-thérapie groupale facilite la création de liens interpersonnels, contribue à la restauration du lien social et favorise une meilleure cohésion de groupe en contexte interculturel. Dans un tel cadre, les jeunes sont en mesure de façonner leur existence et, à travers l'espace partagé, d'expérimenter de nouvelles manières d'entrer en relation avec le monde.

Kramer (1998), l'une des pionnières de l'art-thérapie, a mis en évidence l'influence des matériaux artistiques dans le processus art-thérapeutique. La ligne, la couleur, les thèmes, la fluidité ou la résistance des matériaux, ainsi que les préférences médiatiques, sont particulièrement révélateurs dans l'analyse des créations des jeunes. Ces matériaux artistiques peuvent servir de passerelle pour explorer les implications du changement, offrant au groupe la possibilité de transformer l'œuvre d'art et, par extension, leur propre vie. Moon (2012), art-thérapeute d'orientation existentielle, soutient que les images ne sont pas des signes de pathologie, mais des signes avant-coureurs du pathos. Bien qu'elles puissent être difficiles et douloureuses, elles invitent les jeunes à découvrir progressivement d'autres voies de réponse à la souffrance. Dans un studio d'art collectif, cette vision existentielle s'ancre dans la phénoménologie des images et dans la rencontre avec les incertitudes vécues par les jeunes personnes engagées dans une création affective. Selon Moon, l'art-thérapeute doit porter attention autant à la communication verbale qu'aux formes de communication non verbales. Il propose l'analogie de la toile blanche ; l'art-thérapie offre l'occasion de transformer des comportements refoulés en modèles adaptatifs et créatifs. L'exploration de différentes formes d'art, incluant la manipulation, la découverte et l'adaptation, est donc essentielle.

Dans cette perspective, Kelemen et Shamri-Zeevi (2022) ont mené un projet de dix mois dans un studio ouvert en milieu scolaire auprès de treize jeunes personnes adolescentes vivant des difficultés d'adaptation scolaire. Deux études de cas approfondis indiquent que ces jeunes ont pu partager des préoccupations universelles, développer des stratégies socioaffectives, exercer leur autorégulation et tisser des liens significatifs. Ces résultats montrent que la clé du bien-être réside dans l'orientation vers un objectif de vie, et que le concept d'authenticité permet aux thérapeutes d'intervenir au-delà des pathologies. Ainsi, la combinaison d'interventions artistiques axées sur le dialogue et l'expression de soi favorise un sentiment d'autonomisation personnelle et communautaire, soutenant les jeunes dans l'affirmation de leur identité.

Finalement, l'intégration des arts permet aux jeunes de transcender les divisions traditionnelles et de vivre des expériences dans des lieux artistiques communautaires – tels que les théâtres, les écoles ou les musées – qui leur offrent la possibilité de transformer leur trajectoire environnementale. Selon Hiebert et Bragg (2018), un programme ancré dans l'art et la culture, au cœur d'environnements socioculturels, fournit aux jeunes personnes nouvellement arrivées « des occasions de créer leur propre espace et leurs propres formes d'appartenance aux communautés dans lesquelles « elles » vivent » (p. 39). Ces auteurs, à partir d'une analyse documentaire approfondie des programmes canadiens et internationaux d'expression créative, montrent comment l'art, lorsqu'il est intégré aux institutions (musées, théâtres, écoles et milieux communautaires), contribue à tisser des liens durables entre pratiques artistiques et milieux de vie. Ces projets participent ainsi à l'essor du développement, conçu comme une dynamique de changement au sein des systèmes qui soutiennent la vie des jeunes. Dans cette perspective, il est essentiel de reconnaître que les facteurs interdépendants du microsystème et du macrosystème influencent de manière déterminante les conditions d'accueil (Bronfenbrenner, 1979).

### 1.3.3 Continuum des thérapies expressives

#### 1.3.3.1 Approche développementale centrée sur l'image

À leur arrivée au Québec, le premier cadre de référence de ces jeunes est l'école, qui constitue un lieu d'accueil central et se situe au carrefour des institutions communautaires et sociales. Elle possède aussi le potentiel de soutenir leur santé émotionnelle et leur fonctionnement global. Les interventions en milieu scolaire ont donc la responsabilité de situer l'individu dans son environnement. Pour ce faire, le modèle du CTE en art-thérapie peut devenir un repère existentiel, en permettant une relecture de sa propre expérience et une mise en lumière des tournants significatifs d'un parcours d'une vie (Grame, 2024 ; Hinz, 2020). Ainsi, cette posture se développe en lien avec la recherche sur la condition humaine et met l'accent sur la conscience de l'être en relation avec sa vie (Moon, 2010). Bien que les images puissent être douloureuses, la démarche artistique peut amener la personne à explorer des avenues nouvelles pour appréhender sa souffrance et lui donner un sens. Cette approche holistique, fondée sur les matériaux artistiques, le processus créatif et l'image produite, ouvre un espace d'exploration de soi où la personne peut se reconnaître et s'accepter dans son historicité (Grame, 2024). Oepen et Gruber (2023) soulignent par ailleurs l'importance d'inclure un cadre philosophique dans le travail auprès de ces populations. À titre d'exemple, Alfred (2019) a mené une étude qualitative phénoménologique de cas unique, appuyée sur les fondements du CTE, afin de décrire l'expérience subjective d'une femme de 24 ans. Les thématiques que fait émerger cette chercheuse mettent en évidence des processus d'autonomisation et d'autovalidation,

ainsi qu'un sentiment d'équilibre et de sécurité, vécus dans une atmosphère ouverte favorisée par la combinaison du dialogue et de la création artistique.

Plus précisément, le CTE permet de porter un regard authentique sur la personne en mettant en lumière les interactions entre celle-ci, les matériaux proposés, l'image produite, le processus art-thérapeutique et l'art-thérapeute (Hinz, 2020). Selon cette chercheuse, le postulat sous-jacent est que, lors de la création, les processus artistiques mobilisés par les personnes suivies mettent en jeu les modèles cognitifs, émotionnels et comportementaux qui se manifestent également dans d'autres sphères de leur vie. Dans un contexte de groupe, le CTE offre aussi à la personne qui crée la possibilité de se contempler à travers le prisme de son existence (Riccardi et Rodrigue, 2023). Ces auteures et cliniciennes décrivent de manière poétique comment un groupe de militaires, dans un centre hospitalier de dernier recours, a pu développer une nouvelle perspective sur ses traumas grâce à une approche fondée sur le choix, la connaissance de soi et l'interdépendance. De même, dans une étude qualitative au sein d'une méthodologie narrative, onze personnes adolescentes ayant vécu des expériences traumatiques ont partagé leur vision du monde à travers le temps migratoire (Grame, 2024). Ici, le CTE leur a permis d'utiliser divers matériaux artistiques pour donner sens à leur vécu et développer une compréhension singulière de leur histoire. Comme l'exprime l'un des jeunes en entrevue : « I am kind of combining my creativity with my trauma…it beats the trauma… » (p. 164). Enfin, une étude qualitative phénoménologique menée par Nan et Wong (2021) auprès d'un groupe d'adolescents de Hong Kong ayant vécu l'adversité politique met en évidence les bienfaits du travail de l'argile. Les résultats révèlent des effets corporels et affectifs, une plus grande persévérance face à l'adversité, ainsi que la création d'œuvres d'art investies d'un sens personnel profond. Ainsi, le CTE permet d'imaginer le travail groupal comme un espace où chaque personne s'autorise à jouer avec la matière, en expérimentant de nouvelles manières d'être au monde.

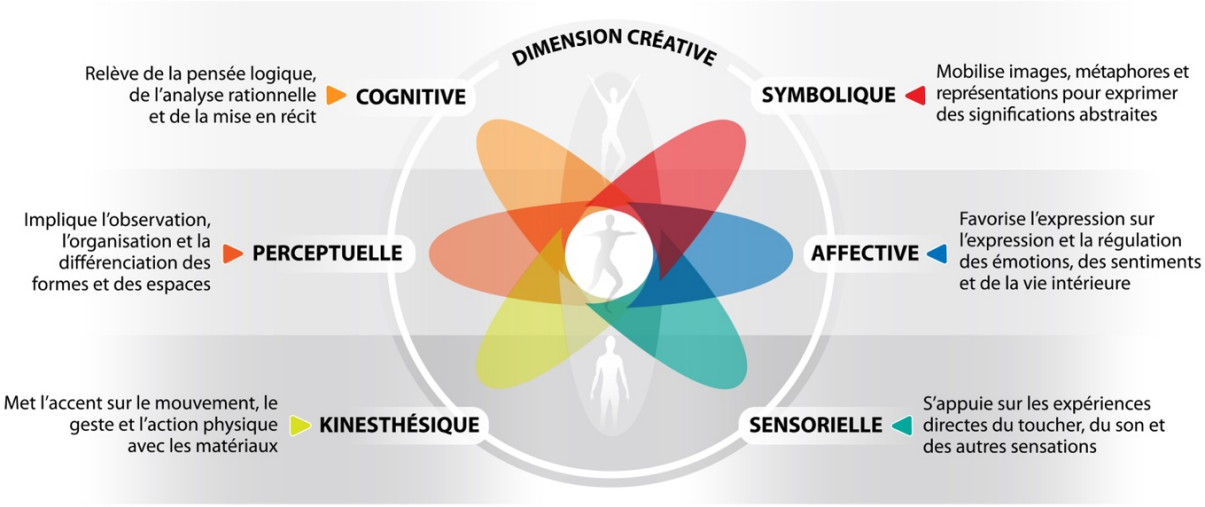
Il convient de souligner que cette approche permet de mieux comprendre la personne en interaction avec son environnement dans un contexte transculturel (Whyte, 2023), tout en personnalisant les visées du suivi. Cette auteure autochtone a approfondi la réflexion sur les matériaux culturellement significatifs et sur l'importance de l'interaction avec ceux-ci. Ainsi, le CTE peut guider les personnes dans le choix de leur parcours artistique, en les accompagnant dans l'élaboration de liens entre le monde réel et l'imaginaire, afin de tisser un récit façonné par leurs images et de devenir co-autrices de leurs actions. Par ailleurs, Bat-Or et Garti (2018) ont invité huit art-thérapeutes israéliennes à réfléchir à l'implication des matériaux par le biais de dessins et d'entretiens semi-dirigés auprès de personnes endeuillées. Les résultats indiquent

que l'art constitue un espace transférentiel propice au travail de deuil : un canal de communication qui résonne à la fois dans l'expérience de l'art-thérapeute et dans sa relation avec la personne accompagnée, mais aussi un espace partagé où la dyade peut co-créer un nouveau récit. Dans la perspective de mieux comprendre l'application de ce modèle au sein d'un groupe en classe d'accueil, il importe désormais d'en présenter l'histoire, les fondements conceptuels, son évolution à travers le temps ainsi que ses résonances dans un contexte humaniste.

#### 1.3.3.2 Un canevas artistique ancré dans les sens, l'affectivité et la narration

Sandra Kagin, Ph. D., ATR-BC, et Vija Lusebrink, Ph. D., ATR-BC, HLM, professeure émérite en art-thérapie, ont développé le CTE en 1978 en référence à l'expression visuelle. Dès sa conception, le modèle intègre différentes modalités d'expression : le mouvement, le toucher, la vision, le son et les mots (Lusebrink, 1990). Ces auteures ont proposé un cadre structuré autour de quatre niveaux d'expression et d'interaction avec les matériaux, dans lequel le niveau d'intégration globale de la dimension créative peut se manifester à chaque étape du processus (voir Figure 1.1).

Figure 1.1 Continuum des thérapies expressives (inspiré de Hinz, 2020)




Le CTE est un langage fondé sur l'interaction avec les matériaux, reflétant la manière dont les personnes conçoivent, organisent, comprennent, intègrent, expriment et interprètent leur histoire à travers la construction de l'image (Hinz, 2020 ; Hinz et al., 2022). Le niveau Kinesthésique/Sensoriel (K/S) se caractérise par l'interaction kinesthésique-motrice et sensorielle avec les matériaux artistiques (Lusebrink, 1990 ; Nan et al., 2023). À ce niveau, l'expérience artistique repose principalement sur le corps, le geste,

la sensation et la texture. L'objectif n'est pas de produire une forme figurative ou réfléchie, mais plutôt de favoriser l'exploration sensorielle et motrice. La composante kinesthésique mobilise l'énergie par le biais d'actions à la fois apaisantes et vigoureuses. Elle peut notamment s'exprimer par l'utilisation de gros pinceaux, de rouleaux ou de supports de grand format permettant des tracés larges, rythmés et dynamiques. Les mouvements kinesthésiques peuvent favoriser la détente, augmenter la concentration, diminuer les tensions musculaires et contribuer à améliorer l'humeur (Hinz, 2020).

Selon le CTE, l'avantage d'utiliser la fonction kinesthésique lors de la création consiste à raviver le corps, favorisant ainsi l'immersion dans le processus créatif. Certains matériaux, comme l'argile, permettent de diminuer la tension et de libérer les émotions négatives (Nan, 2020). Toujours selon ce chercheur, la fonction sensorielle des matériaux engage les sens, facilitant l'expression du vécu intérieur, des sensations tactiles, ainsi que la perception de la tridimensionnalité et de l'espace, et permettant de s'ancrer dans l'instant présent. Les expériences de trois jeunes illustrent le processus de construction, de destruction et de reconstruction dans la création artistique avec l'argile, puis dans sa transformation en céramique, où une attention accrue portée au corps a contribué à atténuer les pensées et émotions persistantes (Nan, 2020). La composante sensorielle mobilise ainsi les qualités tangibles des matériaux à travers les perceptions tactiles, auditives et parfois gustatives. Les sensations et émotions émergentes au cours de la création peuvent induire un état de calme et raviver des souvenirs personnels (Hinz, 2020). Elle peut se manifester par l'utilisation de crayons-feutres parfumés évoquant des souvenirs liés à l'enfance, par l'usage d'huiles essentielles qui stimulent l'imaginaire ou encore par l'écoute de la musique. Cette composante se caractérise également par le recours à des matériaux tels que l'argile, le sable, l'eau, la peinture aux doigts ou les pastels gras, qui sollicitent directement les sens et favorisent la régulation corporelle.

Le jeu est ce qui emporte les personnes déjà engagées dans un processus où le sens se construit, même avant que des mots soient mis sur ce qui est vécu (Gadamer, 1996/1960). De ce fait, le jeu peut accompagner les personnes dans un dialogue avec l'œuvre, permettant de recréer une histoire cohérente de leur vie (Morissette, 2010), tout en exprimant leur vécu. Interroger l'œuvre implique ainsi de reculer, d'avancer, de se rapprocher d'elle au sein d'une conversation intime et singulière. Le niveau Perceptuel/Affectif (P/A) se définit par les qualités formelles des matériaux artistiques et leur relation à la perception et à l'émotion (Lusebrink, 1990; Phang, 2025 ; Riccardi et al., 2025). L'art devient alors un moyen de communication visuelle par les formes, les lignes et les couleurs (composante perceptuelle),

tout en permettant l'expression d'émotions parfois difficiles à représenter ou à verbaliser (composante affective).

Ainsi, l'utilisation des lignes, des couleurs et des formes avec des matériaux résistants encourage la communication non verbale et peut favoriser l'organisation des pensées et la représentation schématique des sentiments (Riccardi, 2013). Ainsi, la composante perceptuelle peut se manifester par des activités telles que la réalisation de mandalas ou de casse-têtes, ou encore par certaines formes de créations structurées. Dans cette composante, les informations acquièrent une dimension plus consciente et structurée, sans toutefois être verbalisées (préverbal). Elle se caractérise par la capacité à organiser visuellement les formes grâce aux lignes, aux couleurs et aux contours. Ce travail favorise la structuration de l'expérience visuelle et peut aider la personne à mieux reconnaître ses limites personnelles ainsi que celles de ses relations avec les autres.

La composante affective, quant à elle, cible les émotions qui émergent lors de la création d'une image, lesquelles influencent directement l'expression cognitive (Lusebrink, 2004). Toujours selon Riccardi (2013), douze adultes vivant avec de l'anxiété ont indiqué que l'aquarelle, un médium fluide, favorisait une expression plus profonde des affects à travers l'image, tandis que le collage d'émotions les aidait à contenir ces derniers en instaurant une certaine distance. Ce recul leur permettait d'exprimer leur vécu par la peinture et d'ouvrir ainsi la voie au dialogue. L'expérience artistique peut offrir un langage émotionnel à travers la discrimination et l'expression, susciter une réflexion plus claire sur les émotions, et conduire à une plus grande connaissance de soi ainsi qu'à une compréhension empathique de soi et d'autrui (Phang, 2025 ; Riccardi et Gingras, 2024).

Lors du processus artistique, le vécu immédiat de la création s'entremêle aux formes narratives de l'image qui se déploient peu à peu. Le niveau Cognitif/Symbolique (C/S) du CTE aborde le développement de la pensée opérationnelle formelle par le traitement cognitif de l'information et l'interprétation symbolique (Lusebrink, 1990; Hinz, 2016). Plante et al. (2023) soulignent qu'à travers les rencontres avec l'image, l'art-thérapeute invite la personne à s'imaginer et à symboliser, afin de se raconter en considérant l'œuvre comme vivante. Le CTE devient ainsi un espace herméneutique où l'interprétation se construit dans la relation entre l'œuvre, l'artiste et l'art-thérapeute.

La composante cognitive se centre sur la pensée logique, la prise de décision et la résolution de problèmes. Elle sollicite des processus intellectuels complexes, tels que la planification, la catégorisation et la

déduction (Hinz, 2020 ; Lusebrink, 2004), et favorise des opérations comme la mémorisation, l'anticipation et l'exécution de tâches complexes. L'usage du collage ou de créations nécessitant plusieurs étapes sollicite particulièrement ces habiletés en encourageant une réflexion de type cause à effet (Riccardi, 2013). La composante symbolique, quant à elle, explore l'usage des symboles et des analogies. Elle s'appuie sur une pensée idiosyncrasique qui facilite la reconnaissance de symboles à la fois personnels et universels. Elle peut conduire à la formation de concepts intuitifs, tout en révélant la force intérieure et les ressources propres à la personne.

La dimension créative (CR) est une synthèse du traitement de l'information issu des différents niveaux ou des composantes propres à chaque personne. Elle correspond à l'intégration globale des différents niveaux du continuum, au sein de laquelle la personne tend vers la réalisation de son potentiel. Elle représente l'espace intégratif où peuvent émerger de nouvelles perspectives et des expériences transformatrices. L'expérience créative peut apparaître à n'importe quel niveau : elle peut s'exprimer aussi bien dans un mouvement spontané et répétitif que dans l'élaboration d'un collage complexe, avant de retrouver une expérience plus sensorielle. Elle assume aussi une fonction intégrative (Lusebrink, 1990) où la sélection des diverses activités et propriétés médiatiques le long du continuum établit les bases d'une réalisation créative (Hinz et al., 2022). Ses fonctions curatives et émergentes conduisent à une interaction créative avec l'environnement, favorisant à la fois l'épanouissement et la transformation (Lusebrink, 1991). Elle renvoie également à l'actualisation de la personne à travers des activités expressives comprenant des moments uniques d'expression personnelle et de réalisation de soi liés au bien-être (Hinz, 2018 ; Hinz et al., 2022). Selon ces chercheuses, la créativité intègre la base de l'expérience humaine par des manifestations sensorielles et kinesthésiques pour ensuite favoriser l'expression des émotions et l'organisation des perceptions. Ainsi, la personne peut donner du sens à son expérience par la réflexion et la représentation de symboles, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives de compréhension de soi, de l'autre et du monde. L'œuvre peut alors être perçue comme un rappel tangible de la connaissance de soi, ou encore comme une trace de résilience acquise et consolidée par l'acte créatif.

Enfin, la notion de *médias, dimensions et variables* (MDV) a été introduite par Sandra Kagin (devenue par la suite Sandra Graves-Alcorn) dans son mémoire de maîtrise en 1969. Les MDV désignent les matériaux et les méthodes artistiques qui peuvent être modulés pour inspirer le traitement d'information et la formation interne d'images (VanMeter et Hinz, 2023 ; Hébert, 2025). Ces variables concernent notamment la complexité de la tâche, son degré de structure ainsi que les propriétés des matériaux, qu'ils soient

fluides ou résistants. Riccardi et Gingras (2024) présentent à ce sujet une étude de cas portant sur les préférences artistiques d'un jeune adolescent immigrant de deuxième génération, vivant une expérience d'altérité en milieu scolaire. Au début du suivi, ce jeune manifestait une préférence pour les matériaux résistants (média), une attirance pour des tâches peu structurées et imaginaires (faible structure) au sein d'images improvisées (basse complexité). La prise de conscience progressive de ces choix lui a permis d'habiter le monde autrement, en symbolisant à travers la peinture le deuil, tout en comprenant qu'il protégeait jusque-là ses émotions.

#### 1.3.3.3 Un canevas qui se développe dans le contexte temporel : d'hier à aujourd'hui

Lusebrink (2004, 2010) et Hinz (2009, 2016, 2020) ont approfondi le CTE afin d'en faire un modèle plus holistique. Selon Hinz (2020), ses fondatrices se sont appuyées, entre autres, sur la théorie développementale de l'art (Viktor Lowenfeld), la psychologie du développement (Jean Piaget), la psychologie narrative et cognitive (Jerome Bruner), l'intégration du trauma aux récits biologiques (Mardi Horowitz), la neuropsychologie (Joaquin Fuster), la phénoménologie (Mala Betensky), la gestalt-thérapie (Janie Rhyne), l'image comme langage symbolique (Margaret Naumburg) et la valeur du processus créatif (Edith Kramer). Le CTE a ainsi ouvert la voie à des recherches combinant l'expression artistique et l'expression verbale. Périer (2013) a notamment montré que le dessin semblait activer un plus grand nombre de processus que l'expression verbale seule, tout en favorisant l'équilibre et la centration grâce à l'intégration créatrice.

Les recherches sur le CTE et les propriétés des matériaux se poursuivent à l'échelle internationale. Au Japon, Ichiki et Hinz (2015) ont validé le continuum fluidité-résistance des matériaux artistiques ; leur analyse factorielle a montré que les matériaux fluides étaient associés à l'énergie et à l'émotion, tandis que les matériaux résistants étaient associés aux sentiments de sécurité psychologique et de contrôle. En Israël, Snir et Regev (2013a) ont observé que les médias plus faciles à contrôler procurent un sentiment de sécurité accru, mais suscitent moins d'excitation et de curiosité. Le travail avec la peinture, en revanche, combine un potentiel expressif avec un sentiment de plaisir et d'accomplissement personnel. Ces travaux ont conduit à l'élaboration d'un instrument d'évaluation par les arts, le *Arts-Based Intervention Questionnaire* (Snir et Regev, 2013b), qui a confirmé l'influence des différents facteurs affectant le processus et le produit en art-thérapie.

Ainsi, la recherche sur le CTE et les propriétés des médiums artistiques se poursuit à travers le monde. Selon Hinz (2020), Ichiki et Hinz (2015), Lusebrink (2004) et Nan (2020), la qualité résistive de certains matériaux permet de décharger de l'énergie, de diminuer les tensions et de susciter une mobilisation cognitive en raison de l'effort qu'exige leur manipulation. Par exemple, la sculpture sur bois ou sur pierre, la plasticine et les crayons de couleur peuvent favoriser une réaction cognitive ainsi qu'un sentiment de contrôle. À l'inverse, ces mêmes auteures et chercheuses soulignent que la qualité fluide de certains matériaux peut stimuler les rythmes internes et favoriser l'émergence d'images. Par exemple, l'utilisation de l'aquarelle sur papier humide, de pastels à la craie ou de pastels à l'huile peut susciter une réaction émotionnelle en raison de la perte relative de contrôle qu'impliquent ces médiums.

Des études supplémentaires sur l'interaction avec les matériaux ont été menées aux Pays-Bas (Pénzes et al., 2014, 2015). À partir d'entrevues réalisées auprès d'art-thérapeutes, Pénzes et ses collègues ont établi que la manière dont une personne interagit avec les matériaux artistiques peut refléter certains aspects de sa santé mentale (Pénzes et al., 2014). Par ailleurs, toujours selon ce groupe de recherche, des groupes de réflexion animés par des art-thérapeutes ont permis de développer des catégories d'interaction avec les matériaux afin d'examiner les liens entre la manipulation des matériaux, le produit artistique et les caractéristiques psychologiques. Ces études ont illustré que les choix de médiums et les styles d'interactions s'inscrivent sur un continuum allant de l'« affectif » au « cognitif » et qu'ils étaient liés aux caractéristiques émotionnelles et rationnelles de la personne, apportant ainsi un soutien empirique à la structure sous-jacente du CTE.

Plus récemment, les écrits cliniques sur le CTE se sont centrés sur la créativité comme agent de transformation, mettant en évidence son potentiel à favoriser une plus grande compréhension de soi dans l'organisation de la pensée et du discours dans le domaine clinique (Hinz et al. 2023) et en supervision (Riccardi et al. 2026). Le développement du modèle intègre désormais davantage d'apports issus des approches humanistes existentielles (Gingras et al. 2026). En mobilisant le CTE comme toile de fond pour comprendre les propriétés des médias et les stratégies de traitement de l'information dans le contexte d'expériences traumatiques, George et al. (2025) soulignent la valeur des processus artistiques pour soutenir l'expression des sensations, des images, des comportements et des affects. Deux études de cas illustrent cette approche : celle d'un adolescent immigrant de seize ans, originaire de Chine, qui, à travers une image représentant le confinement, a pu développer sa capacité à ressentir et partager ses émotions en les symbolisant ; et celle d'une jeune fille migrante dont les créations picturales ont permis d'aborder

les deuils vécus et, grâce au dialogue médiatisé par les matériaux, de restaurer le lien relationnel (Riccardi et al., 2025). Dans cette perspective, le CTE a été adapté au travail auprès des personnes ayant vécu des traumatismes (Lusebrink et Hinz, 2016 ; Hébert, 2025). Selon ces auteures, il favorise l'intégration des souvenirs traumatiques non verbaux, sensori-moteurs, ainsi que l'organisation temporelle des souvenirs verbaux segmentés. L'hypothèse centrale est que les processus mobilisés lors de la création artistique reproduisent les modèles cognitifs, émotionnels et comportementaux qui se déploient dans d'autres sphères de la vie (Hinz, 2020). Ces études révèlent que des interactions s'opèrent entre les matériaux proposés et l'image produite, ouvrant vers une co-construction des besoins thérapeutiques.

### 1.3.4 L'œuvre au centre du processus humaniste

Au-delà de l'expérience esthétique, Gadamer (1996/1960) propose une expérience herméneutique fondée sur la contemplation et le jeu. Di Cesare (2007) prolonge cette pensée en affirmant que chaque rencontre avec une œuvre est aussi une rencontre avec soi-même, susceptible de dépasser nos limites, car l'œuvre, pour reprendre la pensée de Gadamer, véhicule un surcroît d'être. Cette posture amène à outrepasser notre attitude habituelle pour adopter celle du jeu (Deschênes, 2006). Dans un espace où le jeu est encouragé, l'œuvre devient une trace poétique, porteuse d'étonnement et capable de modifier notre perception du monde. Gadamer (1996/1960) souligne d'ailleurs que « le jeu ne remplit son but que lorsque le joueur s'oublie dans le jeu » (p. 119), comme si l'art s'inscrivait dans un prolongement historique et spatio-temporel. Dans le même esprit, Thiboutot (communication personnelle, 15 mars 2022) observe que « ce qui est vrai du jeu, l'est à plus forte raison de la narration : lors de la narration, la personne est à la fois l'agente qui fait l'histoire et la patiente qui la subit ». Pour illustrer cette oscillation entre festivité et travail, Jager (1997) donne l'exemple du vernissage qui augure une exposition, moment où l'artiste libère son œuvre. Enfin, Dion (2016), à travers son étude des œuvres d'Anselm Kiefer, établit un parallèle entre la psychothérapie et la démarche créatrice, toutes deux traversées par la créativité et par un potentiel de transformation.

Selon Bachelard (2001/1957), la « maison est notre coin du monde, notre premier univers ; elle est un véritable cosmos en soi » (p. 52). De façon semblable, l'œuvre peut donner forme et vie à un monde intérieur. Eyébé (2019), reprenant le concept de contemporanéité chez Gadamer, rappelle que l'œuvre porte en elle une vérité intemporelle, adressée à elle-même. Dans cette perspective, l'expérience de la fête se rapproche de celle de l'œuvre, car « elle invite à s'attarder, à demeurer, à assister, à participer. Il en est de même dans l'art et dans la fête que dans le jeu » (Di Cesare, 2007, p. 300). Cette temporalité

singulière ouvre à la transformation et à l'accueil de nouvelles réalités. Pour Jager (1997), la fête marque un temps d'arrêt qui rend possible l'accès au monde de la subjectivité, de l'hospitalité, de la réciprocité et des valeurs humaines.

L'œuvre nous parle à la première personne (Eyébé, 2019), dans une contemporanéité où passé, présent et futur coexistent. Pour Gadamer (1996/1960), l'image se situe entre le signe et le symbole. Il affirme que « le symbole fait ressortir comme présent quelque chose qui au fond ne cesse pas de l'être » (p. 253). En tant que « tenant lieu », il confère une présence vivante à l'expérience. Reconnaissant à l'œuvre un statut ontologique autonome, Gadamer affirme que « l'herméneutique absorbe nécessairement l'esthétique » (p. 271), rendant à l'expérience de l'art son impartialité. Contempler une œuvre engage une exploration symbolique qui mobilise les sphères personnelles, culturelles, historiques et spirituelles. Subséquemment, le jeu dans lequel l'œuvre nous entraîne devient une expérience conversationnelle, où il est possible de se mettre en scène (Eyébé, 2019). Chez Gadamer, l'expérience de l'œuvre d'art n'est donc pas, à proprement parler, subjective. De manière réciproque, l'espace art-thérapeutique peut être envisagé comme un espace herméneutique, où la rencontre avec la matière, comme la rencontre avec l'œuvre, ouvre à de nouveaux horizons d'exploration dans un cadre ludique (Plante et Bernèche, 2009).

Il importe de rappeler le rôle central du langage comme médiateur de l'expérience herméneutique chez Gadamer (2008). Le dialogue, fondement de toute psychothérapie, incarne « l'essence de la tradition » (p. 614). Pour ce philosophe, le langage nous inscrit dans une tradition vivante, porteuse de récits, de mythes, de légendes et de coutumes qui façonnent notre compréhension du monde. Loin d'être les vestiges d'une pensée révolue, les mythes constituent un horizon de sens issu de la mémoire collective à partir duquel toute pensée continue d'émerger. Par l'écriture, cette tradition peut devenir le vecteur d'une véritable expérience herméneutique. Le geste d'écrire est ainsi « contemporain de tout présent » (p. 615). L'ouverture à l'autre, qui suppose la capacité de changer de perspective, permet de construire un espace commun où s'éprouve l'horizon véritable de l'humanisme, toujours mouvant et en transformation. Le rôle de la personne qui écoute, selon Gadamer (1996), est de percevoir ces mythes et les légendes, car la « communication langagière entre le présent et la tradition est l'événement qui traverse toute compréhension » (p. 730). Bertrand (2016) nous rappelle les dimensions poétiques, culturelles et symboliques de l'utilisation des mythes en recherche qualitative où « l'interprétation est comprise comme un art » (p. 98). Les mythes porteurs de dialogue nous amènent à approfondir le réel en posant un regard différent et sensible sur le vécu ; ils nous amènent à accéder à des vérités parfois inaccessibles. Ainsi, le

mythe emploie un langage métaphorique que l'individu tentera de comprendre sans jamais y trouver un sens clair et définitif, sauf au regard de sa propre histoire, de ce qu'il vit à un moment précis. Ainsi, ce que l'individu pensera percevoir ou saisir à un certain moment dans le temps ne sera pas perçu de la même façon à un autre moment. Cet imaginaire construit contient également un patrimoine narratif de l'humanité. Heidegger (2007/1933) nous rappelle que « l'œuvre – c'est-à-dire l'art – est nécessairement un avènement de la vérité » (p. 85), un lieu où un monde s'ouvre devant nous. La psychothérapie par l'art relie l'œuvre et le dialogue en instituant un espace-temps singulier, marqué par la rencontre avec l'autre, la matière et les symboles.

### 1.4 Contexte théorique : bilan et conclusions

À la lumière de cette mise en contexte théorique, on peut concevoir les bienfaits de la pratique artistique en milieu scolaire, l'importance du dialogue avec l'œuvre d'art, le potentiel du dialogue dans une perspective phénoménologique, ainsi que l'importance de créer un lieu de partage pour la population adolescente en classe d'accueil. Ces jeunes personnes, marquées par leur trajectoire migratoire, ont traversé des deuils et des expériences empreintes d'adversité. Pourtant, peu de recherches se sont intéressées à leur expérience vécue en classe d'accueil ni au regard que portent les acteurs scolaires. Ce projet doctoral vise précisément à instaurer un espace de discussion et de création où la métaphore de l'accueil prend forme au sein du milieu scolaire, permettant une découverte à travers l'expérience artistique vécue et l'objet artistique partagé. Comme le souligne Dion (2016), l'œuvre d'art peut être perçue « comme une demeure en tant qu'elle invite et rassemble » (p. 140). Elle devient alors un lieu de rencontre favorisant la contemplation du parcours de vie et la narration de soi. Ainsi, pour les personnes en déplacement, l'art-thérapie peut aussi offrir un sentiment de « chez-soi » temporaire et transitionnel durant leur période de réinstallation (Dietrich-Hartwell et Koch, 2017).

Ce projet de recherche vise à comprendre comment des ateliers en art-thérapie axés sur la pratique des arts, dans un contexte scolaire et groupal, peuvent favoriser une meilleure compréhension du vécu des jeunes personnes adolescentes issues de l'immigration. L'enjeu est de proposer des services complémentaires à ceux déjà offerts dans les écoles, à travers des ateliers en art-thérapie répondant aux besoins d'accomplissement personnel, social et culturel. Ces ateliers, réalisés en collaboration avec leur enseignante et leur éducatrice spécialisée, se sont conclus par un vernissage auquel les membres de leur famille étaient conviés. Le projet repose sur une action concertée, articulée autour de trois principes : la réécriture de l'histoire de vie par le biais des mots et des images, la mise en lumière de l'influence des

récits partagés sur le parcours migratoire et la cocréation d'histoires alternatives. Concrètement, neuf ateliers scolaires d'art-thérapie suivis d'un vernissage ont été proposés dans une approche humaniste favorisant la réciprocité, la créativité et l'ouverture à l'autre.

## 1.5 Objectifs de recherche

L'objectif principal de cette thèse est de développer une meilleure compréhension du vécu des jeunes personnes immigrantes en classe d'accueil à travers la pratique d'ateliers artistiques fondés sur le CTE. Plus spécifiquement, il s'agit de décrire ce qu'elles expriment lors des entrevues afin de saisir, dans une perspective phénoménologique, leur expérience de ces ateliers.

L'objectif secondaire est d'approfondir la compréhension de cette expérience à partir des entretiens réalisés auprès des actrices scolaires participantes, en examinant leur vécu de l'apport des arts en classe d'accueil, dans une perspective socioscolaire centrée sur l'expérience des jeunes. Plus précisément, il vise à explorer de quelle manière le cadre conceptuel du CTE, initialement conçu pour orienter l'évaluation clinique et le choix des modalités expressives, peut contribuer à offrir aux personnes adolescentes en classe d'accueil, avec le soutien des actrices scolaires, une compréhension singulière d'elles-mêmes et de leur monde. Plus concrètement, à partir des images créées, des récits qui les accompagnent ainsi que des notes de terrain de la chercheuse, il s'agit de mettre en lumière l'expérience vécue dans la rencontre avec les matériaux artistiques et l'œuvre produite.

# CHAPITRE 2
# MÉTHODES DE RECHERCHE

La présente étude s'inscrit dans un devis de recherche qualitatif visant à explorer les dynamiques individuelles et interactionnelles au sein de la classe d'accueil à travers des ateliers d'art-thérapie. Les éléments méthodologiques présentés dans ce chapitre soutiennent les articles inclus ultérieurement dans la thèse. Ainsi, les choix méthodologiques liés aux deux objectifs de recherche seront détaillés, de même que le positionnement épistémologique qui les sous-tend. Nous présenterons successivement le choix d'une approche qualitative, le cadre paradigmatique et les présupposés de la chercheuse. Une section sera ensuite consacrée à la description des ateliers en art-thérapie, suivie des procédures de recherche, pour conclure par les considérations éthiques.

## 2.1 Devis de recherche qualitative : modalités de compréhension

Cette section présente le cadre conceptuel de la méthode qualitative, selon laquelle la représentation du monde et des objets qui le composent demeure inachevée sans le regard de la personne qui les vit ou les expérimente (Ponterotto, 2008). La thèse vise à décrire et à approfondir la compréhension de l'expérience artistique des jeunes en classe d'accueil. Cette expérience ne peut être appréhendée qu'à travers une posture réflexive adoptée par la chercheuse, qui souhaite créer un espace respectant et valorisant la manière d'être de ces jeunes, en s'ajustant à leurs vécus. L'étude propose d'explorer leur expérience existentielle au moyen d'une intervention de groupe centrée sur leur relation avec les matériaux artistiques. Une telle expérience favorise la prise en compte de l'individu dans sa globalité – esprit, corps et émotions – en favorisant une conscience accrue de soi. Cette perspective met en lumière la manière dont une personne organise et interprète son environnement, en accordant une place importante à la créativité et à l'exploration des possibilités offertes par le moment présent (Moon, 2010). Comme la rencontre avec l'œuvre peut s'inscrire dans une perspective phénoménologique (Plante et al., 2023), une démarche qualitative a été retenue.

Pour ce faire, il importe d'adopter une posture de multipartialité, où le vécu de chaque membre du groupe est reconnu et valorisé (García-Meneses, 2025). Cette démarche privilégie l'expérience subjective ainsi que le contexte dans lequel les phénomènes prennent sens. La recherche qualitative, au contraire, permet d'accéder au vécu, au contexte de vie et aux récits de personnes issues de différentes cultures (García-Meneses, 2025 ; Ponterotto, 2005b, 2008). Selon ces auteurs, cette approche gagne à être associée à un

paradigme constructiviste et à une théorie critique, de manière à déconstruire la hiérarchie susceptible de s'installer entre la chercheuse et l'objet d'étude. Ce cadre conduit à prendre en compte les dimensions éthiques, culturelles, de genre et sociales (Ponterotto, 2005a). La chercheuse doit ainsi demeurer vigilante face aux manifestations de pouvoir qui peuvent s'inscrire dans l'élaboration même de la méthode (Akkas et al., 2024), afin de permettre aux jeunes, ainsi qu'aux adultes qui les entourent, de partager leur expérience dans leur contexte de vie. La section suivante précisera le positionnement en lien avec ces choix méthodologiques.

## 2.2 Considérations épistémologiques

### 2.2.1 Positionnement paradigmatique

Cette recherche s'inscrit, d'une part, dans une approche qualitative, puisqu'elle s'appuie sur l'expérience des ateliers vécus en milieu scolaire par les personnes ciblées par l'étude. D'autre part, la chercheuse adopte une perspective hybride, articulant les paradigmes interprétatifs et constructivistes. La définition du paradigme de recherche constitue ainsi un ancrage et un guide tout au long de l'étude (Morrow, 2005). Elle permet de favoriser un apprentissage susceptible de révéler les perceptions et la réalité des jeunes personnes évoluant dans un contexte écosystémique (Paillé, 2007 ; Paillé et Mucchielli, 2021). Leur réalité est façonnée par le contexte, leurs perceptions intimes, leur expérience singulière et la relation qu'elles entretiennent avec la chercheuse (Ponterotto, 2005a). Le paradigme fournit enfin un cadre philosophique et conceptuel qui contribue à la compréhension du monde étudié.

En contexte scolaire, soit l'environnement où les jeunes sont accueillis dès leur arrivée au Québec, la chercheuse les a rencontrés dans leur univers. Selon Ponterotto (2005a, 2005b), le paradigme constructiviste permet de développer une relation étroite entre la chercheuse et les personnes participantes à l'étude et, ce faisant, de mettre entre parenthèses ses présupposés, ses attentes et ses privilèges. Cette proximité l'amène à évoluer et à adopter une posture de co-chercheuse, s'éloignant ainsi d'une position de pouvoir. Enfin, l'auteur rappelle que, dans ce paradigme, la voix des jeunes personnes issues de diverses origines culturelles et linguistiques peut véritablement être entendue.

La posture paradigmatique adoptée est de nature constructiviste-interprétative. Par sa dimension émique, la recherche qualitative incite à porter le regard à l'intérieur de la classe d'accueil afin de mieux comprendre la manière dont chaque personne imagine, crée et se raconte (Cinelli, 2020 ; Kottak, 2006). Ponterotto (2005b) souligne que les construits et les comportements propres à la personne et à son

contexte socioculturel ne peuvent être généralisés. Par sa dimension idéographique, cette approche permet toutefois de saisir la singularité des jeunes dans leur manière d'interpréter le monde. Certaines questions de recherche visent ainsi à comprendre le monde en découvrant le sens que les personnes participantes attribuent à leurs expériences. La posture de la chercheuse est celle d'une observatrice attentive, soucieuse de recueillir le sens accordé aux expériences des jeunes et des personnes qui partagent leur quotidien en classe. Or, seul le dialogue entre la chercheuse et l'objet de recherche permet un approfondissement du sens (Ponterotto, 2005a). Cet auteur précise que le constructivisme repose sur une approche herméneutique, où la compréhension d'un phénomène émerge d'un processus dynamique de dialogue et de co-construction entre la chercheuse et les personnes participantes. Une étude récente en Colombie (García-Meneses et al., 2025) utilise une approche constructiviste et interprétative pour dévoiler comment les jeunes personnes migrantes vénézuéliennes donnent sens à leur parcours. Cette perspective suppose de prendre en considération à la fois le contexte socioculturel et la réalité subjective des personnes impliquées dans l'étude. En somme, le constructivisme interprétatif vise à comprendre les « expériences vécues ».

Nous concevons ce projet comme un processus conversationnel façonné par l'expérience artistique des jeunes personnes ciblées, l'apport de leur enseignante et de l'éducatrice impliquée, ainsi que par le parcours des art-thérapeutes et celui de la chercheuse, elle-même issue de l'immigration de deuxième génération. Plus précisément, nous avançons qu'une co-construction se déploie entre les univers subjectifs de chaque personne et les réalités intersubjectives qui en émergent. Dans cette dynamique, les jeunes personnes sont invitées à collaborer en mettant en lumière les transformations constantes liées à leur expérience des arts en milieu scolaire. Ces jeunes arrivent à l'école avec, entre autres, leurs histoires, leurs souvenirs, leurs blessures et leurs souffrances, auxquels vient se superposer leur parcours migratoire. L'expérience scolaire peut alors réorienter, soutenir, confronter ou encore contribuer à façonner leur identité. Elle peut aussi ouvrir des possibilités d'éveil, d'élaboration et de créativité. En d'autres termes, elle peut relancer, enrichir ou parfois même fragiliser leur identité.

### 2.2.2 Regard sur la phénoménologie

En outre, la position constructiviste permet d'explorer le vécu des jeunes et le sens qu'ils attribuent à leur expérience dans une perspective phénoménologique. Selon Paillé et Mucchielli (2021), « la phénoménologie est l'entreprise d'étude du monde dans son apparaître » (p. 38). Comme le souligne Grondin (1993), Husserl a contribué à la phénoménologie en mettant en lumière l'étude de l'essence de

l'expérience consciente, c'est-à-dire des phénomènes eux-mêmes, et non de leur interprétation. Il est considéré comme le fondateur de la phénoménologie transcendantale/descriptive (Gil-Rodriguez, 2021a), qui insiste sur la nécessité de considérer notre propre expérience telle qu'elle se présente, selon ses propres termes. Ainsi, pour développer des récits situés en assumant leur dimension interprétative, la chercheuse s'engage au cœur de l'expérience, dans un retour aux choses mêmes. Dans cette perspective, le monde est toujours déjà ce avec quoi nous sommes en relation. L'attitude phénoménologique conduit la chercheuse à suspendre l'attitude naturelle afin d'interpréter les expériences des personnes participant à l'étude comme elles ont été vécues. Pour ce faire, elle doit mettre entre parenthèses ses présupposés et revenir au phénomène dans toute son authenticité.

Heidegger, Gadamer et Ricœur sont considérés comme des piliers de la phénoménologie herméneutique (VanScoy et Evenstad, 2015). Selon Gil-Rodriguez (2024a), Heidegger s'est éloigné de l'étude de la conscience pour se tourner vers l'être, développant ainsi la phénoménologie herméneutique/existentielle : une démarche interprétative centrée sur « l'être au monde », *Dasein* en allemand signifiant l'existence. Pour Heidegger (1985), il est impossible de se détacher de nos relations ou du monde dans lequel nous vivons. La seule manière de le comprendre réside dans l'attention portée à la dimension relationnelle de notre existence, c'est-à-dire de notre quotidien. Il affirme que toute description est déjà interprétation et que la conscience humaine est elle-même interprétable (VanScoy et Evenstad, 2015). Autrement dit, notre manière d'exister et de comprendre le monde se construit continuellement à travers nos interactions avec les autres et notre environnement.

Enfin, l'essor de la phénoménologie herméneutique/existentielle a également été influencé par Merleau-Ponty, qui a souligné que la connaissance ne se limite pas à l'esprit, mais s'articule dans l'interaction entre le corps et la conscience (Smith, 2024a). Sartre (1943) met, pour sa part, en évidence que le soi est un projet continu, se déployant sans cesse, où l'absence de l'autre est aussi significative que sa présence ; il intègre ainsi le contexte dans l'existence. Selon Smith (2024a), ces philosophes ont conduit la phénoménologie au-delà de la pensée de Husserl, en enrichissant l'attention portée à l'expérience vécue par l'introduction des dimensions de relationnalité, temporalité, incarnation et liberté.

Dans notre étude, l'expérience des ateliers est façonnée par les échanges avec les membres du groupe, la présence des actrices scolaires et de la chercheuse, ainsi que par le contexte dans lequel cette expérience se déploie. Les méthodologies découlant de cette recherche partagent une ontologie commune (ce que

nous cherchons à savoir sur la réalité), mais diffèrent sur le plan épistémologique (la manière dont nous accédons à cette connaissance). Ainsi, l'API (Smith et al., 2022) et l'ATR de Braun et Clarke (2019) partagent une ontologie commune, dans laquelle la chercheuse s'approche d'un monde réel susceptible d'être découvert. Elles divergent cependant sur le plan épistémologique : la première s'inscrit dans une double herméneutique au sein d'une approche conversationnelle (Gil-Rodriguez, 2024b ; Santiago-Delefosse et Carral, 2017) ; la seconde, par son approche réflexive et inductive, privilégie la profondeur de l'engagement dans les données et la façon dont la chercheuse fait émerger des thèmes à partir des données (Braun et Clarke, 2019).

### 2.2.3 Rigueur

Dans une étude qualitative, la chercheuse joue un rôle central, semblable au pinceau avec lequel la recherche se compose. Tracy (2010) identifie huit critères qui soutiennent la qualité de la recherche : le choix d'un sujet significatif, la rigueur, la sincérité de la chercheuse, la crédibilité, la résonance, ainsi que la contribution, l'éthique et la cohérence établies par l'atteinte des objectifs de l'étude. Pour assurer la rigueur et la crédibilité, l'étude doit atteindre ses objectifs grâce à des méthodologies alignées sur les théories et paradigmes sous-jacents, tout en faisant preuve de transparence. À cette fin, la réflexivité a été intégrée aux différentes phases de la recherche. Dans une recension de 31 articles méthodologiques portant sur des recherches qualitatives, B-Lamoureux et al. (2024) soulignent l'importance de consacrer du temps aux activités formelles de recherche, d'assurer la transparence en exposant les zones de subjectivité et de favoriser la transférabilité par la clarification du milieu, du contexte, du vécu et la mise en œuvre de la recherche.

En ce qui concerne les ateliers d'art-thérapie, l'observation participante de la chercheuse lui a permis d'approfondir ses connaissances du milieu de l'étude grâce à son implication, d'autant plus que les séances n'ont pas pu être filmées, notamment par respect des besoins relatifs aux différentes cultures des familles. Bien que cette recherche ne soit pas ethnographique, la chercheuse a endossé le rôle de témoin et, par moments, a partagé la vie du groupe en participant à des échanges informels (Cinelli, 2020).

Par ailleurs, des rencontres de réflexivité avec les deux art-thérapeutes, avant et après chaque atelier, ont permis d'établir un dialogue sur les problématiques émergentes et, si nécessaire, d'ajuster le processus des ateliers selon le CTE. Pendant et après chaque atelier, la chercheuse a pris des notes réflexives afin de conserver une trace précise de ses observations. Elle a en outre créé des œuvres dans son journal, en

réponse au matériel utilisé (Fish, 2025), constituant ainsi un corpus de données. Certaines de ces images ont été discutées avec le directeur de recherche afin de prendre en compte les présupposés de la chercheuse et éviter qu'ils n'influencent son regard.

L'apport de cette concertation permet de brosser un portrait des préoccupations qui sous-tendent ou exacerbent les enjeux vécus par les jeunes. Pour favoriser le processus de compréhension, une démarche réflexive et rigoureuse a été appliquée aux données recueillies, afin d'en extraire un matériel narratif et de comprendre puis de représenter l'expérience subjective des personnes participantes (Bachelor et Joshi, 1985). Au cours des entrevues, un processus continu de réflexivité a été assuré grâce à l'utilisation du journal de bord de la chercheuse, permettant d'approfondir l'expérience du processus tout en renforçant la crédibilité, la sincérité et la rigueur de l'étude (Tracy, 2010 ; Fish, 2025). Ce journal consignait des pistes interprétatives, les présupposés de la chercheuse, l'émergence de codes lors de l'analyse, des poèmes sur le vécu des participant·e·s ainsi que des images, facilitant la mise à distance par la chercheuse par rapport à son propre vécu (Vachon, 2010).

### 2.3 Présupposés de la chercheuse

En cohérence avec la recherche qualitative, il est essentiel de reconnaître et d'expliciter les présupposés en lien avec le phénomène étudié (Gadamer, 1996/1960), tout en gardant à l'esprit qu'ils ne sont jamais entièrement compréhensibles ni accessibles (Thiboutot, 2016). Les critères de rigueur de Tracy (2010) soutiennent la réflexivité nécessaire dans le milieu scolaire, permettant à la chercheuse de se détourner de ses propres présupposés. Ainsi, la chercheuse a progressivement engagé un exercice réflexif sur son parcours, en lien avec l'interprétation préalable des questions de recherche, influencée notamment par son vécu personnel et son cadre théorique (Bélanger-Dumontier, 2017 ; Vachon, 2010), ainsi que par ses expériences professionnelles en tant que clinicienne, artiste et enseignante en milieu primaire et secondaire.

#### 2.3.1 L'influence du contexte migratoire de la chercheuse

Le parcours personnel de la chercheuse en tant qu'immigrante de deuxième génération constitue l'une des sources ayant inspiré le développement de cette étude. Par ailleurs, sa posture en tant que femme caucasienne née au Québec l'a amenée à se situer, afin de questionner ses présupposés (Paillé et Mucchielli, 2011). Ainsi, en tant qu'immigrante de deuxième génération, la chercheuse s'attendait à documenter un besoin d'accompagnement pour surmonter le stress associé au partage des histoires

personnelles, une réticence à sortir du cadre institutionnel ainsi qu'une certaine réserve devant l'altérité. En se remémorant le parcours de sa propre famille, elle considérait que les attentes parentales liées à la réussite constituaient également un enjeu porteur de souffrance. Tracy (2010) rappelle qu'il est essentiel, tout au long de la recherche, de maintenir un travail de réflexivité sur l'expérience émotive de la chercheuse (voir Figure 2.1).

Figure 2.1 Journal de la chercheuse



> … Les moments « Aha » des entrevues sont des moments de réponses à la question de recherche, une façon d'exprimer l'expérience des ateliers autour de leur vie migratoire. À travers les rires et leurs expressions, les onomatopées sont devenues tangibles dans nos tentatives de reconstruire une histoire distante de la mienne. Chaque fois que leur voix enrichissait les questions des entrevues, j'étais honorée de contribuer à la reconstruction d'une histoire inattendue, la mienne, la leur, la nôtre. … J'ai eu peur… le 18 juin 2024…

### 2.3.2 Compréhension phénoménologique de la chercheuse

En outre, le recours au journal de bord a permis un questionnement réflexif continu sur l'interprétation du contexte de l'étude, en dialogue avec les matériaux graphiques et narratifs recueillis (Antoine, 2017). Ce journal accompagne métaphoriquement la chercheuse depuis l'enfance, dès les premiers jours où elle a été capable de tenir un crayon. Son premier dessin, un autoportrait entouré de ses parents et de sa famille élargie, évoque les fantômes habitant toujours l'Italie. À travers ses esquisses et ses pantoufles fabriquées de papier, l'enfant est devenue chercheuse, découvrant qu'aucune métamorphose ni création n'est possible sans un minimum de présence à soi-même. Ressentir l'envie de créer et de vivre, tout en construisant un espace accueillant pour l'autre, constitue la visée de la réflexivité. C'est cette richesse de

l'imagination qu'elle cherche à explorer en mobilisant l'art comme espace de conversation. Les dialogues assidus avec les art-thérapeutes responsables des ateliers, ainsi que le soutien du directeur de recherche, ont aidé la chercheuse à percevoir la mouvance interprétative entre sa personne et la fusion des horizons – ou leur ouverture (M. Vachon, communication personnelle, 10 juin 2024). Selon Grondin (2011), la *fusion des horizons* réfère à un concept développé par le philosophe allemand Hans-Georg Gadamer selon lequel la compréhension émerge de la rencontre entre l'horizon historique du texte et celui de l'interprète. Ce dialogue suppose une attitude d'ouverture à l'égard de la tradition, permettant au passé et au présent de se répondre et de faire émerger un sens renouvelé.

La deuxième préconception repose sur la résonance réflexive issue de la recension des écrits, en interaction avec l'assise existentielle de la recherche et de l'image. La littérature portant sur les jeunes personnes immigrantes et réfugiées, ainsi que sur les répercussions de leur accueil en milieu scolaire, provoque chez la chercheuse une perturbation profonde, ébranlant ses valeurs, ses croyances fondamentales, ainsi que son rapport à soi et à l'autre. Cette perturbation a le potentiel de masquer le phénomène à l'étude. Ainsi, les ateliers sont marqués pour ces jeunes par une arrivée en classe d'accueil parfois précipitée, parfois plus graduelle, par des expériences migratoires traversées de multiples deuils, par les effets possibles des traumatismes sur leur vécu, ainsi que par la découverte d'un environnement régi par de nouvelles normes sociales et culturelles et l'apprentissage d'une langue encore peu maîtrisée. La recension des écrits, en mettant fortement l'accent sur ces dimensions, a profondément ébranlé la chercheuse et comportait le risque qu'elle interprète d'emblée les récits et les images à travers le prisme de la souffrance, des traumatismes ou des pertes déjà documentés dans la littérature. Une telle posture aurait pu masquer d'autres dimensions de l'expérience vécue, notamment les ressources, les élans créatifs ou les significations que les jeunes attribuaient eux-mêmes à leur parcours. Ces constats ont amené la chercheuse à adopter une posture d'écoute et de dialogue avec les images créées lors des entrevues afin de suspendre autant que possible ses attentes issues de la littérature et de demeurer présente à la rencontre du vécu tel qu'il se donnait à comprendre.

Ainsi, lors de l'analyse phénoménologique des entrevues, la chercheuse a appris à accueillir la poésie des paroles, ponctuées de silences et d'hésitations. Depuis les premières transcriptions, la peur des mots hasardeux s'est progressivement transformée en un travail méthodique et rigoureux. Ses incertitudes provenaient du défi de donner un sens aux multiples histoires racontées à travers la création et le tissu narratif du dialogue (Thiboutot, 2016). Les jeunes personnes et les personnes de soutien se sont livrées

tant par leurs expressions verbales et métaphoriques que par des dialogues fondés sur une expérience commune. Ainsi, le vécu de la chercheuse fait écho à la métaphore de l'abeille proposée par Braut (2023) dans son essai. Au fil de sa démarche, cette abeille se métamorphose en escargot, capable de se retirer dans sa coquille pour traverser le corpus, alternant entre phases d'activité et d'intériorisation. Ces moments de retrait deviennent eux-mêmes porteurs de sens, puisque même les zones d'incertitude contribuent au processus de compréhension. Boissonneault et Vinit (2016) soutiennent que l'interprétation émerge d'un dialogue nécessitant une posture particulière vis-à-vis de l'autre. Autrement dit, chaque rencontre avec les œuvres ou les propos recueillis permet le dépassement de soi (Di Cesare, 2017). La chercheuse a adopté une posture d'ouverture à l'autre, tentant de s'éloigner du cadre théorique pour affirmer sa présence tout en reconnaissant ses limites.

De ce fait, l'apprivoisement de l'analyse phénoménologique par la chercheuse l'a amenée à s'immerger dans les écrits philosophiques. Cette immersion a suscité des doutes quant à la direction à donner aux entrevues, la ramenant constamment aux objectifs de recherche. Cette tension s'explique par la profondeur philosophique des textes originaux liés à l'herméneutique et à la phénoménologie. Pour contrer ces inconforts, la chercheuse a abordé les œuvres de ces penseurs à partir d'ouvrages secondaires. Elle s'est ensuite tournée vers leurs œuvres originales en demeurant ouverte au dialogue qu'elles proposaient, afin de développer progressivement sa propre compréhension de ces textes. La chercheuse a alors pris du recul, consciente de ses propres limites. D'une part, cette plongée dans la littérature lui a permis de mieux structurer ses analyses ; d'autre part, elle a constitué une source de tension qu'elle a progressivement appris à apprivoiser. Tracy (2010) souligne l'importance de maintenir la *cohérence* avec les objectifs au sein d'une démarche interprétative. La chercheuse a poursuivi son exploration des écrits bachelardiens, auteur qui a marqué son adolescence et influencé son cheminement doctoral. Cette démarche s'est révélée essentielle pour comprendre le dialogue suscité par les images issues des entretiens. Il lui a donc été primordial de rester au plus près de ces images et de leur accorder confiance, car « ce sont les images qui mettent le psychisme en mouvement et qui permettent de faire d'une histoire inénarrable une histoire cohérente et représentable » (C. Thiboutot, communication personnelle, 15 mars 2023).

### 2.3.3 Parcours professionnel de la chercheuse

La troisième préconception est liée à la participation de la chercheuse aux ateliers d'art-thérapie, à la fois comme participante et comme observatrice, ce qui a interpellé ses postures passées et présentes en tant

que clinicienne, enseignante et artiste. Cette triple posture a potentiellement influencé le discours des jeunes lors des entrevues (voir Figure 2.2). Ainsi, la chercheuse a dû se réorienter en réinterprétant ses différentes postures et en esquissant son rôle propre de chercheuse. D'une part, il a été essentiel de réévaluer son rapport à sa présence en milieu scolaire afin d'y trouver un nouveau sens, ce qui n'a pas été sans difficulté, notamment pour maintenir une compréhension de soi comme chercheuse et du monde scolaire. D'autre part, son anticipation de défendre le vécu des jeunes personnes, plutôt que de les considérer comme des œuvres d'art à interpréter, a transformé sa relation avec elles et a redéfini son rôle au sein de la recherche.

Par ailleurs, ses connaissances antérieures du CTE, modèle d'intervention qu'elle utilise auprès de groupes scolaires et qu'elle étudie depuis le début de ses études de maîtrise en art-thérapie, en 2009, constituaient également une précompréhension importante. Puisque le CTE est au fondement de cette thèse, la chercheuse anticipait que cette approche favoriserait un sentiment de sécurité, soutiendrait l'expression et la compréhension de soi chez les jeunes, et que le partage des matériaux artistiques rendrait l'expérience à la fois créative et cliniquement signifiante. Consciente que ces attentes pouvaient orienter son regard sur les données, elle a utilisé son journal de bord pour documenter sa posture réflexive et distinguer progressivement son rôle de chercheuse de celui de l'art-thérapeute.

Figure 2.2 Journal de la chercheuse



… Chaque entrevue est une rétrospective de leur vécu révélant le chemin existentiel parcouru. Leurs empreintes artistiques sont des dialogues inaudibles, mais observables. La

> chercheuse s'attarde à la portée de chaque matériau, vecteur fragile de transformation pour les jeunes. Le résultat s'avère un moment de révélation. Alors que nous célébrons différents matériaux, la vision artistique se prête à des jeux créatifs, des moments de pure réjouissance, de surprises et d'introspection. Entrer en relation dans le discours des entretiens invite les jeunes à se laisser guider par la couleur, à gambader avec leur imagination et à partager leur introspection… le 14 mai 2024.

Dans un paradigme constructiviste-interprétatif, Morrow (2005) souligne l'importance de reconnaître la subjectivité et la réflexivité. Un soin particulier a été apporté aux relations de pouvoir entre la chercheuse et les jeunes, favorisant ainsi l'authenticité tactique. La recherche s'inscrit dans un contexte où les classes d'accueil connaissent un essor au Québec (ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, 2025), mais la chercheuse cherche à demeurer flexible et fidèle aux expériences vécues par ces jeunes. Concernant l'authenticité catalytique, elle s'efforce de porter un regard renouvelé sur l'expérience artistique en classe d'accueil et réaffirme son engagement mobilisateur envers cette communauté. Comme le soulignent Caldairou-Bessette et al. (2017), les recherches en institution auprès de populations vulnérables, comme celles des classes d'accueil, entraînent des relations de pouvoir entre l'équipe de recherche et les participant·e·s, rendant la frontière entre recherche et processus thérapeutique poreuse. Les rencontres régulières avec l'équipe de recherche, composée du directeur de recherche et de l'assistante de recherche qui a contribué à l'analyse des données, ont permis de clarifier le rôle d'intervention de la chercheuse. Pour atténuer ces enjeux, les art-thérapeutes et la chercheuse ont tenu un journal de bord sous forme de dessins et de réflexions tout au long du processus (Fish, 2025). Ces traces ont offert un regard renouvelé sur les entretiens tout en consolidant la crédibilité de l'étude.

Enfin, de sa posture d'artiste et d'art-thérapeute, la chercheuse reconnaît que certaines expressions artistiques, bien que familières à l'art-thérapie, ne l'étaient pas forcément pour ces jeunes en contexte de groupe. Cela a pu influencer leurs préférences et aversions artistiques et rendre plus difficile la transmission de leur vécu par l'image (Whyte, 2020). Nous avons alors laissé la voix des jeunes orienter le déroulement des ateliers et guider les choix. La chercheuse a adopté une posture curieuse et attentive pour mieux saisir leur silence et leur gestuelle. Lors des entretiens semi-structurés individuels, sa présence humaniste a permis de favoriser un dialogue révélateur du phénomène étudié, tout en mettant en retrait sa posture d'intervenante. Son expérience en psychothérapie par l'art, développée sur plus de dix ans, a ainsi contribué à rendre compte fidèlement de l'expérience des jeunes, tout en appelant à une vigilance réflexive quant aux présupposés qu'elle implique.

Ainsi, nous avons reconnu nos présupposés dans notre compréhension préalable du sujet. La participation aux ateliers, les entrevues et leur analyse reflètent une rencontre espérée entre la perspective des jeunes, celle des personnes ayant partagé l'espace de création, et celle de la chercheuse. Par cette influence mutuelle, toutes et tous ont tenté de s'approcher d'une compréhension plus juste de leur vécu. La réalité s'est construite à travers les interactions entre la chercheuse et le groupe, en s'appuyant sur l'histoire, le contexte et les traditions de chaque personne, qui, ensemble, ont coconstruit le phénomène à l'étude (Ponterotto, 2005b).

## 2.4 Cadre méthodologique

Dans cette section, nous présenterons la préparation de la recherche, les critères de sélection et le mode de recrutement, ainsi que le déroulement de l'étude et des ateliers, de même que la procédure de recherche associée à chacun des objectifs.

### 2.4.1 Documentation, préparation et mise en récit de la recherche

Tout au long de l'élaboration de cette étude, la chercheuse a participé à diverses activités complémentaires. Celles-ci lui ont permis d'approfondir sa compréhension des enjeux socioculturels vécus au sein de la classe d'accueil et d'acquérir une expérience accrue en tant que chercheuse dans des contextes phénoménologiques, transculturels et artistiques. Le recours à la réflexivité dans cette thèse repose sur une posture active de la chercheuse, qui reconnaît que sa propre implication participe au processus d'interprétation au sein d'un paradigme constructiviste-interprétatif.

La préparation de ce projet de recherche a commencé dès l'entrée de la chercheuse au doctorat, en 2020, dans le cadre du cours Séminaire humaniste donné par Florence Vinit. Ce séminaire l'a amenée à relire *La poétique de l'espace* de Gaston Bachelard (2001/1957), un ouvrage qui avait marqué son adolescence et accompagné son passage à la vie adulte. Ce livre, qui explore la manière dont nous habitons les espaces de nos vies, a nourri sa réflexion et lui a permis d'imaginer la classe d'accueil comme une première « maison d'accueil » : un lieu habité où il devient possible de rêver à de nouveaux espaces, intérieurs comme visibles. C'est également en début de parcours que la chercheuse a découvert les œuvres de Hans-Georg Gadamer et de Paul Ricœur.

En ce qui concerne le contexte théorique des ateliers en art-thérapie, la chercheuse a publié, au cours de l'élaboration de son projet doctoral, trois chapitres portant sur le CTE et son application en contextes

scolaires, institutionnels et multiculturels (Riccardi et Gingras, 2024 ; Riccardi et Rodrigue, 2023 ; Whyte et al., accepté). Elle est également la co-auteure de deux articles scientifiques, dont l'un approfondit le rôle de la réponse par les arts (Riccardi et Gingras, 2025) et l'autre explore les moyens de pallier les écueils thérapeutiques en contexte culturel (Whyte et al., 2026, manuscrit en cours de soumission). Par ailleurs, cette recherche menée auprès de 101 art-thérapeutes internationales, à qui un questionnaire auto-rapporté a été soumis, met en lumière que le CTE ouvre la voie à une pratique en contexte multiculturel où l'autoréflexivité occupe une place centrale. Plus récemment, elle a rédigé deux articles portant sur la grille réflexive utilisée dans la présente étude en contexte de supervision (Riccardi et al., 2026 ; Gingras et al., 2026). De plus, la chercheuse a pris part, en tant que présentatrice, à plus d'une dizaine de conférences nationales et internationales portant sur l'intervention transculturelle et la place des arts en milieux socioculturels. Ces participations lui ont permis à la fois de nourrir sa compréhension et de partager les différentes étapes de développement de cette étude, de sa conception jusqu'à l'analyse des données. Elle a ainsi contribué à des conférences scientifiques et interdisciplinaires, des congrès transculturels, des colloques sur les thérapies expressives, ainsi qu'à des présentations en contexte universitaire et dans les centres de recherche. La liste complète des publications significatives ayant contribué à cette étude se trouve en Annexe B.

Enfin, en ce qui concerne les contextes méthodologiques, en plus des rencontres régulières avec son superviseur de recherche et des cours spécialisés suivis dans le cadre du programme doctoral, la chercheuse a complété plusieurs formations supplémentaires. Pour le premier article, elle a suivi 4 formations spécialisées sur l'analyse API pour développer une posture plus rapprochée en analyse, totalisant 36 heures de cours en ligne, offertes par Gil-Rodriguez (2024a, 2024b) et Smith (2024a, 2024b). La lecture de la thèse de Bélanger-Dumontier (2017) lui a également permis de consolider sa compréhension de la méthodologie et de la rédaction de thèse. Pour le deuxième article, elle a suivi une formation de 15h donnée par Cousi (2025), qui lui a permis de se familiariser avec l'ATR développée par Braun et Clarke (2006, 2022). Elle a également bénéficié de supervision au cours de l'analyse des données avec le directeur de recherche.

De manière générale, il a été essentiel pour la chercheuse de disposer d'une large palette de ressources et de matériaux de référence, afin de rester garante de la rigueur et de la cohérence de cette étude.

### 2.4.2 Recrutement

Dans cette section, nous présenterons d'abord les modalités de recrutement pour la classe d'accueil invitée à participer aux ateliers en art-thérapie, ainsi que pour les art-thérapeutes responsables de l'animation de ces ateliers. Nous expliquerons ensuite les procédures de recrutement liées aux entretiens, à partir desquels a été constitué le corpus de données ayant mené à la rédaction de deux articles scientifiques.

#### 2.4.2.1 Recrutement des personnes participantes aux ateliers et aux entretiens

Une classe d'accueil d'une école secondaire multiethnique de Montréal-Nord, relevant du Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île, a été sélectionnée pour cette recherche. Ce quartier montréalais abrite une importante communauté immigrante vivant dans un contexte marqué par un indice élevé de défavorisation socioéconomique. L'école partenaire accueille en moyenne 2000 élèves, de la première à la cinquième secondaire, réparti·e·s dans différents programmes, dont l'adaptation scolaire, les classes d'accueil et les classes de langage. En 2021, l'école comptait plus d'une vingtaine de classes d'accueil ; en 2024, leur nombre est passé à plus d'une trentaine.

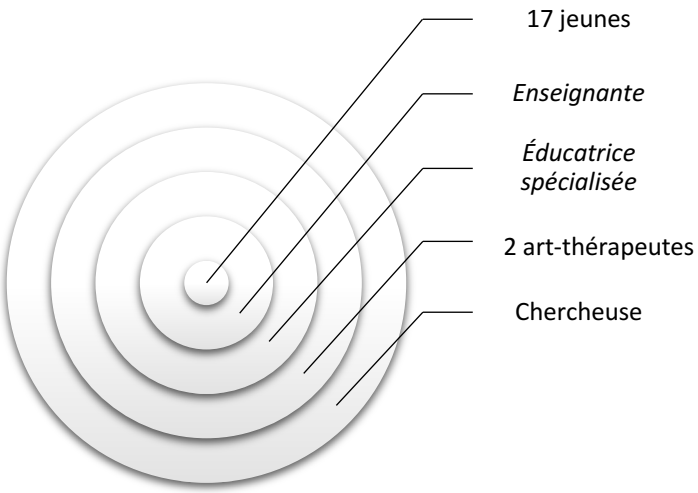
C'est pour cette raison qu'une école secondaire de cet arrondissement a été retenue pour le recrutement des personnes participant à l'étude. La recherche en milieu scolaire comporte toutefois certaines contraintes liées aux limites institutionnelles. Le nombre de jeunes par classe ainsi que la sensibilité culturelle des interventions proposées constituent, entre autres, des éléments à prendre en considération (Rousseau et al., 2004). De plus, le choix d'une classe d'accueil est intentionnel, puisqu'il permet de cerner une perspective particulière (Smith et Osborn, 2003).

La classe retenue regroupe en grande partie des jeunes de première génération immigrante. Pour participer à l'étude, le groupe-classe devait répondre aux critères d'inclusion suivants : 1) être composé de jeunes âgées entre 12 et 17 ans ; 2) être une classe d'accueil ; 3) dont les élèves sont en cours d'acquisition du français ; 4) dont l'ensemble des élèves acceptent de participer aux ateliers en art-thérapie.

Le projet a été présenté en détail à la direction de l'école, qui a ensuite confirmé sa participation. Avec son appui, la conseillère SIAA (Stratégie d'intervention Agir autrement) des classes d'accueil, en poste dans cette école depuis plus de 15 ans et connaissant bien la population étudiante, a identifié les groupes-

classes et l'enseignante répondant le mieux aux critères établis, parmi la vingtaine de classes d'accueil de l'école. Elle a ensuite présenté le projet de recherche aux personnes enseignantes et aux groupes susceptibles d'y participer, et l'un d'entre eux a été retenu pour vivre l'expérience du projet de recherche.

Tableau 2.1 Personnes participantes aux ateliers en art-thérapie




Pour aborder la classe dans son contexte authentique, dix-sept jeunes, accompagnés de leur enseignante et de l'éducatrice spécialisée, ont participé aux ateliers en art-thérapie. Leur participation s'est faite sur une base volontaire. Deux art-thérapeutes ont animé les ateliers afin que la réflexion, le dialogue et l'analyse puissent être approfondis et partagés avec la chercheuse. Celle-ci assistait aux ateliers pour observer le processus vécu par les jeunes avant la tenue des entretiens finaux. Afin de réduire les biais liés à la désirabilité sociale, ce sont les art-thérapeutes, et non la chercheuse, qui ont animé les séances. L'observation participante a permis à la chercheuse de prendre part à la vie collective de la classe, d'approfondir sa compréhension du phénomène étudié et de favoriser l'aisance des jeunes lors des entretiens. Par ailleurs, une revue méthodologique regroupant 13 études utilisant une approche phénoménologique herméneutique auprès de jeunes de 7 à 18 ans souligne l'importance d'établir un lien de confiance avec les jeunes avant la conduite des entretiens (Gagné-Trudel et al., 2024).

Les jeunes de la classe qui ont manifesté de l'intérêt à participer aux entretiens ont été recrutés à la fin des ateliers. La sélection des volontaires devait tenir compte de leur niveau de langue (français ou anglais) ainsi que de leur assiduité aux ateliers. Il était prévu d'avoir entre quatre et cinq entretiens avec les jeunes. Comme l'ensemble des jeunes étaient présents – à l'exception d'une jeune fille qui a dû repartir dans son

pays pour une durée indéterminée et d'une autre qui s'est absentée en raison d'une situation personnelle –, 15 des 17 jeunes ont exprimé un vif intérêt à participer. Malgré certaines difficultés liées à l'expression orale et un manque d'aisance à raconter leur expérience, la chercheuse a accueilli chacune de leurs histoires. Au total, 15 jeunes ont pris part à l'entretien final, ce qui dépasse le nombre généralement suggéré en phénoménologie interprétative (Smith et Osborn, 2003 ; Smith et al., 2022), cette méthode privilégiant une étude en profondeur.

Afin de proposer un portrait systémique de l'école et d'élargir la perspective sur les récits des jeunes ainsi que leur manière de se raconter, leur enseignante titulaire et l'éducatrice qui travaillent avec le groupe ont également été invitées à participer aux entretiens finaux.

#### 2.4.2.2 Caractéristiques des personnes participantes aux entretiens finaux

Les tableaux 2.2 et 2.3 présentent les caractéristiques sociodémographiques des jeunes, de l'éducatrice spécialisée et de l'enseignante. Deux jeunes ayant participé aux ateliers n'ont toutefois pas pris part aux entretiens.

Tableau 2.2 Caractéristiques démographiques des jeunes

| | |
|---|---|
| ***Genre*** | **Garçons = 7** **Filles = 10** |
| ***Âge*** | Entre 12 ans et 15 ans (début des ateliers) |
| ***Lieu de naissance*** | Haïti : 6 Pakistan : 1<br>Algérie : 4 Argentine : 1<br>*Canada (Algérie) : 2 États-Unis : 1<br>Mexique : 2 |
| ***Durée de résidence*** | Entre 5 mois et 2 ans |

*Naissance au Canada, puis retour en Algérie

Tableau 2.3 Caractéristiques démographiques des actrices scolaires

| | |
|---|---|
| ***Genre*** | Femmes = 2 |
| ***Expérience en milieu scolaire*** | Plus de vingt ans |
| ***Lieu de naissance*** | Canada |

#### 2.4.2.3 Recrutement des art-thérapeutes

Les art-thérapeutes professionnelles ont été recrutées sur une base volontaire et formées par la chercheuse principale, sous la supervision de Pierre Plante, Ph. D., afin d'offrir les ateliers en milieu scolaire. Avec l'accompagnement du directeur de recherche, elles ont été sélectionnées selon les critères suivants. Un premier contact téléphonique a permis de vérifier le respect de ces critères :

1. Être membres de l'Association des art-thérapeutes du Québec.
2. Détenir un diplôme de maîtrise issu d'un des programmes de formation reconnus par l'Association des art-thérapeutes du Québec.
3. Posséder une expérience en art-thérapie en milieu communautaire.
4. Avoir travaillé avec des populations ayant vécu le deuil, des expériences traumatiques ou des transitions de vie.
5. Avoir de l'expérience avec le continuum des thérapies expressives.
6. Être disponible pour assister aux formations avant et après chaque atelier.
7. Être disponible pour donner 9 ateliers en milieu scolaire

Deux art-thérapeutes ont été sélectionnées en raison du grand nombre de jeunes dans la classe d'accueil. Toutes deux avaient plus de 10 ans d'expérience au moment du recrutement, ainsi qu'une solide pratique en milieu communautaire. Elles avaient une connaissance préalable du modèle d'intervention du CTE dans le cadre de leurs études à l'université Concordia.

Un premier rendez-vous a permis d'obtenir leur consentement libre et éclairé pour amorcer les ateliers. Le Tableau 2.4 présente leurs caractéristiques sociodémographiques.

Tableau 2.4 Caractéristiques sociodémographiques des art-thérapeutes

| | |
|---|---|
| ***Genre*** | Femmes = 2 |
| ***Expérience en art-thérapie*** | Plus de dix ans |
| ***Lieu de naissance*** | Canada |

Les formations, avant chaque atelier, visaient à permettre aux art-thérapeutes de se familiariser avec les matériaux d'art et la posture non directive et collaborative du CTE. L'accent était mis sur l'interaction, la dynamique collective et l'expérimentation. Elles avaient pour objectifs d'aider les art-thérapeutes à mieux comprendre comment utiliser les créations artistiques des jeunes afin de mieux cerner leurs besoins et d'orienter les ateliers. Puis, après chaque atelier, les art-thérapeutes étaient amenées à observer le processus créatif des jeunes ainsi que les œuvres réalisées afin de préparer le prochain atelier. Ainsi, les formations mettaient l'accent sur la co-construction des objectifs d'intervention avec les jeunes ainsi que sur l'élaboration des thématiques. Lors de ces rencontres, les composantes du CTE servaient de cadre théorique pour cartographier le processus thérapeutique du groupe et cerner les besoins de chaque personne. Une attention particulière était également accordée au journal de bord.

À la suite des ateliers, les art-thérapeutes ont participé à un entretien semi-structuré. Ce retour sur leur expérience et sur leur posture professionnelle a contribué à la recherche, ainsi qu'à l'enrichissement des pratiques de l'enseignante et de l'éducatrice spécialisée.

## 2.5 Ateliers en art-thérapie

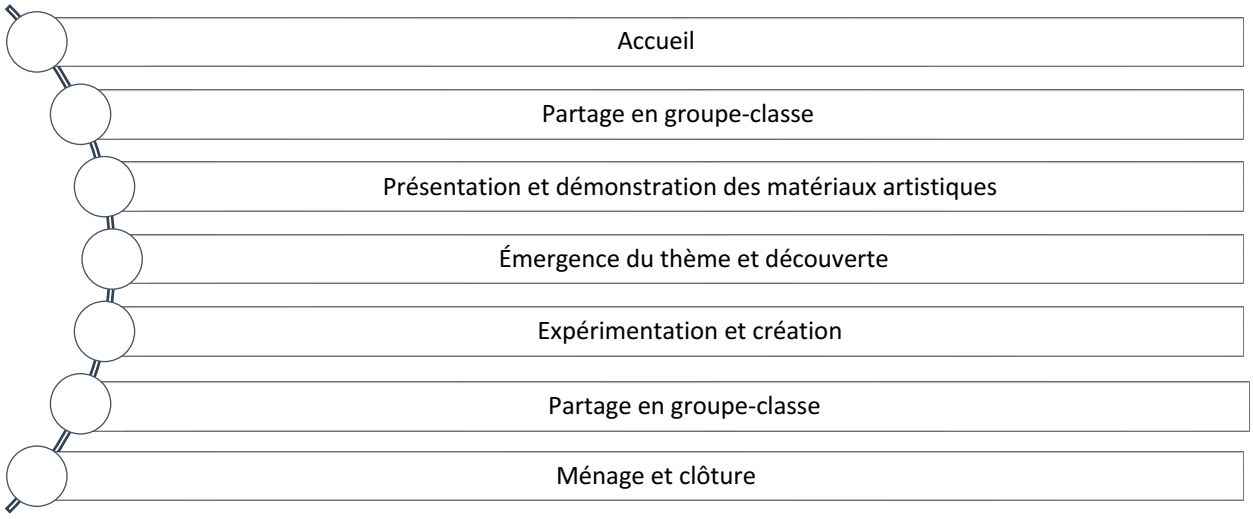
### 2.5.1 Assises théoriques des ateliers art-thérapeutiques

Conformément à l'approche du CTE (Hinz, 2020), les jeunes, l'enseignante et l'éducatrice spécialisée ont été invités à créer, individuellement, en sous-groupes et en grand groupe, des images servant de point de départ pour réfléchir à leur vie scolaire et aux enjeux existentiels abordés dans les ateliers. Cette approche, qui met l'accent sur les interactions entre les personnes, les matériaux artistiques, les images produites et

les actrices scolaires, s'inscrit ici dans une perspective herméneutique. Les matériaux artistiques ne constituent pas seulement des outils de création, mais deviennent également des médiateurs du dialogue et de la compréhension. Les ateliers, organisés bimensuellement sur une période de cinq mois et se concluant par un vernissage, ont offert un espace de création aux jeunes. Le démarrage en janvier leur a permis de tisser des liens et de se familiariser progressivement avec la langue française.

Les ateliers offerts s'appuyaient sur une approche humaniste afin de mieux appréhender le contexte socioculturel dans lequel évoluent les jeunes ayant vécu des traumas, leurs difficultés étant indissociables des contextes sociaux, culturels, politiques et relationnels (Avoine, 2017). Inspirés du CTE, ces ateliers non directifs invitaient les jeunes issus de parcours migratoires à explorer leur expérience et à développer un dialogue avec les autres membres du groupe (voir Tableau 2.5). Chaque atelier débutait par l'accueil du groupe-classe à travers une diversité d'images exposées, suivi d'un partage collectif de la vie à l'école et dans la communauté, puis de la présentation des matériaux artistiques et d'une démonstration de leurs possibilités. Ensemble, par le dialogue, émergeait le thème développé par les jeunes. Un temps était ensuite accordé à l'expérimentation des matériaux proposés, puis à la création d'une image. Le partage en groupe-classe favorisait la mise en récit de l'histoire du groupe. Enfin, la séance se concluait par la présentation des œuvres et un ménage collectif, afin de redonner à la classe son espace d'apprentissage. Le projet reposait sur l'exploration de l'expérience transculturelle dans une perspective socioscolaire. Les jeunes étaient placés au cœur de la démarche, de la conceptualisation à la réalisation finale des œuvres.

Tableau 2.5 Phases des ateliers en art-thérapie



Les processus mis en œuvre dans les ateliers sont propres au CTE. Ils reposent sur l'utilisation d'un éventail de matériaux artistiques dont les propriétés varient d'une grande fluidité à une forte résistance. Des matériaux artistiques non traditionnels, tels que les matériaux naturels, ont également été intégrés afin de répondre à certains besoins culturels. Cette approche invite les jeunes personnes à faire des choix et à prendre des risques dans un environnement sécuritaire. Dans le CTE, le choix des matériaux, des formats de papier et des modalités d'intervention oriente l'observation des préférences naturelles des jeunes dans leur manière de traiter l'information. Ainsi, la chercheuse et les art-thérapeutes ont porté une attention particulière à la façon dont les jeunes interagissaient avec les matériaux et avec leur environnement. Elles ont observé la manière dont l'information était saisie, organisée, traitée, intégrée et exprimée au cours du processus de création. Les principes sous-jacents du CTE suggèrent que les processus mobilisés lors de la création artistique sont susceptibles de refléter les modes de pensée, les expériences émotionnelles et les façons d'agir d'autres sphères importantes de la vie des jeunes. Les ateliers visaient donc à mieux comprendre leurs préférences et leurs réticences à l'égard de différents matériaux artistiques, afin de soutenir l'alliance thérapeutique, la construction d'objectifs individuels et collectifs ainsi que l'orientation des ateliers subséquents.

### 2.5.2 Description des ateliers art-thérapeutiques et du vernissage

À travers le choix de matériaux et la co-construction des thématiques, les jeunes étaient amenés à discuter de leurs relations, de leur réseau social scolaire et des défis rencontrés dans leurs cercles relationnels et familiaux. L'accent était mis sur l'interaction avec autrui et sur le besoin d'appartenance, afin de favoriser le dialogue au sein de la classe d'accueil. Les arts servaient de base aux récits du groupe, permettant aux jeunes de réécrire et de se réapproprier certains événements de leur vie. Placées au cœur de la démarche, les jeunes personnes utilisaient une variété de matériaux artistiques leur offrant de nouveaux modes de communication. Le fait de jouer avec différentes matières soutenait la cocréation d'une histoire plus incarnée, facilitant l'émergence de récits et l'approfondissement de la connaissance de soi (Hinz, 2020). L'accompagnement spécialisé offert par deux art-thérapeutes les guidait et les aidait à se révéler à eux-mêmes et aux autres, en lien avec les sphères personnelle, familiale, sociale et communautaire. Au cœur de la création, les conversations plurilingues constituaient une occasion d'en apprendre davantage sur soi et sur les autres. La classe rassemblait dix-sept jeunes, l'enseignante, l'éducatrice spécialisée, deux art-thérapeutes et la chercheuse, réunis pour neuf ateliers d'une durée de 2h30 chacun et un vernissage avec l'ensemble de la communauté (voir Annexe R).

Le tableau 2.6 présente les thématiques coconstruites avec les jeunes à la suite de chacun des ateliers. Ces thématiques correspondent aux matériaux artistiques qu'ils ont privilégiés tout au long de la démarche art-thérapeutique. Au début et à la fin de chaque atelier, les art-thérapeutes ouvraient un espace de dialogue autour des préférences et des réticences exprimées par les jeunes. Ainsi, chaque atelier subséquent était conçu à partir des besoins, des intérêts et des expériences qui avaient émergé lors de l'atelier précédent. Les mots retenus pour nommer les thématiques agissent comme des indicateurs qui poétisent la parole des jeunes, et révèlent la sensibilité qui traverse l'expression de leurs valeurs et de leurs besoins. Ils rendent également compte du processus de groupe, envisagé comme une histoire qui se construit au fil du temps.

Tableau 2.6 Parcours temporel des ateliers en art-thérapie

| **Ateliers : 2h30** | **Activités (thèmes cocréés)** | **Matériaux proposés** |
|---|---|---|
| *Choix : crayons à la mine et de couleur, pastels secs, peinture et crayons aquarelle, peinture et crayons à l'acrylique, pâte à modeler légère à séchage à l'air. Papiers et toiles de différentes dimensions. | | |
| **1 : S'accueillir** | Dessins personnalisés individuels | Crayons acryliques |
| **2 : S'honorer** | Tabliers personnalisés individuels | Peinture/crayons acryliques |
| **3 : Plonger dans la matière** | Tabliers personnalisés individuels | Peinture/crayons acryliques |
| | Immersion affective individuelle | Peinture à l'aquarelle |
| **4 : S'ouvrir à l'autre** | Immersion affective individuelle | Peinture à l'aquarelle |
| | Peinture en sous-groupe | Peinture acrylique |
| **5 : S'inventer un récit** | Peinture en sous-groupe | Peinture/crayons acryliques |
| **6 : Jouer pour s'interpréter** | Modelage en sous-groupe | Pâte à modeler légère |

| | | |
|---|---|---|
| | Découverte artistique individuelle | *Choix |
| **7 : Se poser** | Atelier de finition individuel | *Choix |
| **8 : Se choisir** | Découverte artistique individuelle | *Choix |
| **9 : Habiter ensemble** | Atelier de clôture en groupe | Coulage en acrylique, matériaux naturels |
| **10 : Célébrer** | Vernissage en communauté | Crayons acryliques/Danse |

Au début des ateliers, la posture des art-thérapeutes et de la chercheuse a favorisé l'exploration libre, le choix et l'apprentissage sans jugement ni pression de performance. Les ateliers étaient coconstruits avec les jeunes et conçus comme des espaces transitionnels au sein du milieu scolaire. Chacun d'eux s'appuyait sur les créations, les échanges et les besoins exprimés lors de l'atelier précédent, permettant ainsi l'émergence progressive des thématiques présentées au tableau 2.6. Le premier atelier, conçu comme un voyage allégorique, s'inspirait du contexte socioculturel dans lequel la rencontre avec les actrices du projet prenait forme. Les jeunes étaient invités à réaliser une toile les représentant à travers leurs intérêts, leurs valeurs et leurs besoins, à l'aide de crayons Posca et de toiles de formats variés. Dans ce contexte scolaire, les ateliers devenaient une conversation existentielle où les expériences identitaires multiples pouvaient être explorées et où la relation que les jeunes entretenaient avec leur propre histoire pouvait possiblement se transformer (Nadeau-Cossette, 2012). Les propriétés des crayons Posca, notamment le contrôle qu'ils offrent et leur signature kinesthésique, favorisaient l'expression des émotions tout en soutenant un sentiment de sécurité. Les jeunes étaient ensuite accompagnés à mettre en mots leur expérience en réfléchissant aux émotions exprimées dans leurs œuvres. Les créations étaient finalement mises en commun afin d'engager un dialogue sur les relations à soi, aux autres et à l'espace de création. De ces échanges a émergé la première thématique, celle de l'accueil, qui a ensuite orienté la planification de l'atelier suivant, conformément à la démarche de coconstruction propre au CTE.

Le deuxième atelier invitait les jeunes à endosser un rôle d'artiste dans un espace de jeu en inscrivant leur prénom sur un tablier noir et sur un tablier blanc qu'ils ont ensuite décoré de peinture acrylique. Aux crayons Posca s'ajoutait cette fois la peinture, dont les propriétés permettaient de créer des effets

d'éclaboussures dynamiques que les jeunes ont nommés « Splash ». Peu à peu, les tabliers devenaient des surfaces de création vivantes où se mêlaient mots, symboles et signatures des autres jeunes de la classe. Peindre sur cet objet symbolique permettait d'extérioriser certains vécus tout en gardant une distance sécuritaire avec ceux-ci. L'intervention favorisait ainsi l'exploration de la composante symbolique du CTE et soutenait l'affirmation identitaire des jeunes. Déjà lors du deuxième atelier, les jeunes ont pris une plus grande place, amenant les éclaboussures en dehors de la classe. L'enthousiasme suscité par cette création s'est étendu au-delà de la classe, les jeunes investissant les corridors avec l'accord de l'enseignante, de l'éducatrice et des art-thérapeutes. Cet engagement collectif favorisait l'appropriation de l'espace scolaire, l'affirmation de soi et la construction d'un sentiment d'appartenance (Perras-Chenail, 2008).

À la suite du deuxième atelier, les jeunes se sont progressivement familiarisés avec la démarche du CTE et ont gagné en autonomie dans leurs choix artistiques. Plusieurs ont manifesté le besoin de bouger et d'explorer une plus grande liberté d'expression, ce qui les a amenés à privilégier des matériaux plus fluides. L'aquarelle sur papier mouillé favorisait l'apparition de formes imprévues ou d'effets accidentels, invitant les jeunes à accueillir l'inattendu. Utiliser la peinture avec une grande fluidité guidait les jeunes vers une meilleure gestion de leurs émotions. Pour certaines personnes, cette exploration s'est même prolongée jusqu'au corps, qui devenait lui-même un espace d'expression où apparaissaient images et symboles. Ces observations ont conduit à la coconstruction du troisième atelier consacré à l'engagement du corps, à la kinesthésie et à l'exploration sensorielle. L'espace de création invitait les jeunes à réaliser une toile à l'aquarelle à partir de laquelle ils pouvaient réfléchir à leur relation à soi. L'organisation des formes pouvait, d'une part, faire émerger des symboles liés à l'affermissement de la conscience de soi. D'autre part, l'utilisation de la peinture favorisait une réflexion plus claire sur les émotions, une meilleure connaissance de soi et une compréhension empathique de l'autre (Hinz, 2020). À travers la fluidité des matériaux et la liberté de jouer avec la matière, la pluralité de profils pouvait être reconnue.

Les quatrième et cinquième ateliers invitaient à s'ouvrir à l'autre pour inventer un récit collectif en petits groupes (trois groupes de quatre et deux groupes de cinq incluant l'enseignante). Les jeunes personnes ont en effet manifesté le besoin de travailler en équipe. Elles ont été encouragées à choisir leurs partenaires et à réfléchir au rapport à soi vécu dans les contextes scolaire et communautaire. Le travail collaboratif se voulait un miroir des valeurs personnelles et partagées, tandis que les créations individuelles s'intégraient dans une composition commune : des histoires amarrées les unes aux autres. Sur des toiles géantes, les jeunes ont coconstruit leurs propres thématiques. Au cours du quatrième atelier,

l'intervention en sous-groupe proposait la réalisation d'une œuvre collective dont le fond de l'image était constitué de peinture. D'une part, à travers le dialogue, la mise en mots des idées reposait sur la pensée logique, la cartographie, la prise de décision et la résolution de problèmes (Hinz, 2020). Selon cette auteure, elle englobe aussi les opérations de conception et d'anticipation à travers les images et les verbalisations correspondantes qui composent les multihistoires. D'autre part, lorsqu'une forme prenait un sens additionnel, personnel ou universel, elle ouvrait à l'univers symbolique. La peinture acrylique a permis aux jeunes d'explorer le mélange des couleurs, de les superposer et de jouer avec les textures. Une gestuelle plus ample s'est développée au sein du groupe-classe, favorisant l'émergence de symboles personnels et collectifs. Lors du cinquième atelier, les jeunes ont poursuivi la réalisation de leur toile collective en combinant peinture acrylique et crayons Posca. Plusieurs ont établi des liens entre l'imaginaire et leur vécu migratoire.

Le sixième atelier s'est amorcé par l'exploration d'une pâte à modeler légère et malléable. D'abord froide et plus rigide, cette matière gagnait en élasticité et en souplesse à mesure qu'elle était manipulée, favorisant un relâchement progressif des tensions corporelles et invitant à jouer avec la matière. Sur le plan sensoriel, cette matière sollicite notamment la pression, la vibration, la température, la texture et la dimension tridimensionnelle. Cette expérience kinesthésique a engagé une grande partie du groupe à vivre l'expérience au présent.

Le septième atelier, intitulé Jouer pour s'interpréter par l'intermédiaire du groupe, invitait les jeunes à discuter, en sous-groupe, de leur œuvre, du réseau social scolaire et des enjeux socioscolaires liés aux cercles relationnels et familiaux. La pâte à modeler légère, aussi utilisée lors de cet atelier, a la particularité de se renouveler. Sa fragilité faisait qu'elle ne se transformait pas toujours en ce que l'artiste avait initialement l'intention de créer ; par le jeu avec l'autre, la nouvelle forme devenait alors un hasard partagé (Hinz, 2020). Cet atelier misait sur l'interaction avec autrui et répondait au besoin d'appartenance en favorisant une valorisation mutuelle. À partir des échanges, la mise en commun des récits personnels a pu se configurer : une fois assemblées et partagées, les sculptures ont pu être intégrées à leur toile commune. Cette mise en images a guidé la recherche de soi avec l'autre et l'expression de leur paysage émotionnel.

Se poser pour se choisir offrait aux jeunes un moment individuel pour terminer les œuvres inachevées et créer librement. Les septième et huitième ateliers mettaient en lumière les valeurs et les intentions, constituant un paysage de leurs images dans lequel les croyances profondes étaient mises en relation avec

les actions, afin de dégager une plus grande cohérence entre les valeurs de leur pays d'origine et celles forgées en territoire d'accueil. Comme le propose Hinz (2020), les ateliers mettaient à disposition des jeunes un continuum de matériaux, allant des plus résistants aux plus fluides, ainsi qu'un éventail de papiers et de toiles de différents formats, couleurs et épaisseurs de même que des médiateurs artistiques, tels que des pinceaux et des outils de sculpture. Offrir des choix et des alternatives dans un contexte de groupe instaure un cadre ritualisé qui favorise un sentiment de sécurité psychologique et encourage la prise de risques. Ces choix permettent d'exprimer des idées, des émotions et des souvenirs qui ne reposent pas uniquement sur la verbalisation et qui peuvent prendre forme à travers différentes métaphores visuelles. Cet atelier offrait également aux jeunes la possibilité de travailler seuls ou en groupe, de poursuivre les œuvres amorcées lors des ateliers et de faire des choix artistiques en fonction de leurs besoins.

L'expérience groupale s'est clôturée hors des murs de l'établissement scolaire. Le neuvième atelier avait lieu dans un parc près de l'école, permettant de finaliser les rencontres par la création d'une grande toile cocréée. Sur cette toile commune, les jeunes personnes ont été amenées à éclabousser de la peinture à l'aide de bouteilles compressibles permettant de faire des jets de peinture liquide. Les besoins exprimés par les jeunes d'occuper davantage l'espace physique de la classe et des corridors ont conduit à une adaptation des ateliers. Cette démarche illustre l'importance d'offrir des environnements souples, capables de répondre à leur besoin de mouvement, d'exploration et d'appropriation de l'espace. La combinaison de la peinture acrylique, des techniques de coulage et d'éléments naturels a favorisé l'expression des émotions et du lâcher-prise. Cette synergie sensorielle transforme une simple activité en un projet de groupe stimulant, favorisant la cohésion, l'estime de soi et l'expression artistique. Le fait de peindre a permis aux jeunes d'investir autrement l'environnement scolaire et de renforcer leur sentiment d'appartenance au groupe. Ainsi, le déplacement hors de la classe a favorisé une expérience à la fois personnelle et collective. Comme le soutient Ricœur (1985), le récit fait appel à la temporalité liant l'expérience humaine, les façons de se raconter à travers nos actions et la dimension affective associée à ce vécu. La fin des ateliers s'est effectuée à travers un processus affectif et kinesthésique, mettant en forme le contexte et la culture scolaire et offrant le potentiel de vivre une expérience groupale greffée à la formation d'une nouvelle partie de l'histoire. Les ateliers ont ainsi fourni une base des récits permettant aux jeunes de réécrire et de se réapproprier des événements de leur vie.

Ainsi, c'est à travers la relation à soi, la relation aux autres et la relation à la communauté, que les jeunes en classe d'accueil, leur enseignante et leur éducatrice accompagné·e·s par deux art-thérapeutes ont partagé un espace collaboratif. Les ateliers s'appuient sur cette triple relation et visent la conception d'une exposition où les créations sont présentées en collaboration avec l'école, les familles et la communauté. Lors du vernissage, les histoires partagées deviennent autant de témoignages vivants. L'objectif de l'exposition était d'amener les jeunes à se défaire graduellement du regard sociétal. Cet espace visait à stimuler l'entraide au sein du groupe et à favoriser la relation école-famille, facteur environnemental essentiel de soutien. La présence des familles et des autres classes d'accueil a permis aux jeunes de développer leurs habiletés relationnelles à travers la création et les échanges, d'éprouver un sentiment de bien-être associé au plaisir de partager leurs œuvres, de valoriser la prise de risque en révélant une part de leur imaginaire et de renforcer le lien de confiance avec la communauté scolaire. St-Pierre et al. (2024) soulignent l'importance d'ouvrir la voie aux familles pour une école plus engagée. L'ensemble des œuvres donne corps aux histoires mises en lumière. Les histoires reconstruites des jeunes, image par image, servent à transmettre un message sur les expériences et enjeux vécus dans un contexte transculturel. Avec l'accompagnement et la présence active des actrices scolaires, les jeunes ont partagé leur expérience du processus de création, y compris les défis rencontrés, dans le but de se mettre au monde.

Pour conclure, l'imagination se révèle essentielle à la découverte des sois possibles, même face à un vécu difficile. L'ontologie ricœurienne souligne que ce qui donne du sens à la souffrance est la capacité d'agir au sein de ce heurt et de permettre la réciprocité au sein de l'altérité (Marin et Zaccaï-Reyners, 2013). Le modèle du CTE repose sur la mise en images et la mise en scène d'activités constructives : se connaître, tenir compte du système socioscolaire dans lequel les ateliers se déroulent, ouvrir des perspectives en donnant forme à l'histoire racontée et se situer dans cette nouvelle histoire pour la symboliser. Carcassonne (2007) explique que la conception que nous avons du temps est influencée par l'expression de nos émotions. De ce fait, la temporalité affective se vit différemment pour chaque personne, car l'être entretient un rapport intime et personnel avec la spatialité et la durée des expériences. En somme, selon l'influence ricœurienne, il est possible de voyager dans le temps par le truchement des conversations de groupe et à travers les récits des personnes qui peuplent notre vie.

### 2.6 Cueillette de données

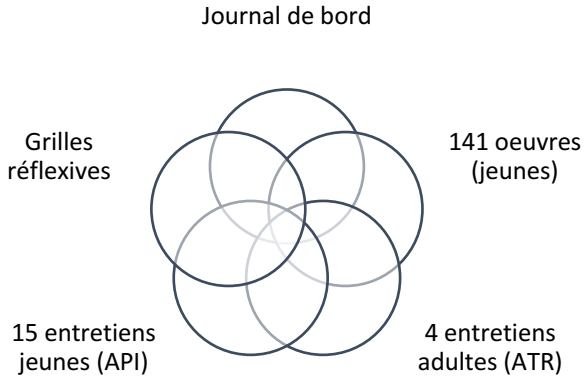
Pour donner suite aux ateliers, les jeunes, l'enseignante, l'éducatrice spécialisée et les art-thérapeutes ont été convié·e·s à un entretien individuel semi-structuré, lesquel a ensuite été retranscrit. Dans cet espace

de co-construction, la posture de la chercheuse est demeurée sensible et flexible, propice au dialogue (Smith et Osborn, 2003). En explorant les expériences du point de vue des jeunes et des intervenantes scolaires, elle a donné vie à un récit plus détaillé et multidimensionnel de l'expérience des ateliers art-thérapeutiques (Banfield et Burgess, 2013).

Le premier élan de la chercheuse a été de se laisser surprendre par une vision à la fois complète et nuancée des expériences vécues par les jeunes dans les ateliers d'art-thérapie. Pour ce faire, elle a navigué dans un horizon de données comprenant : 141 images (voir Annexe S) incluant les œuvres des jeunes ; plus d'une centaine de photographies prises à différents stades de création ; 15 entrevues semi-dirigées avec les jeunes (variant entre 17 et 44 minutes chacune) ; 4 entretiens semi-directifs avec les adultes du projet (variant entre 45 et 60 minutes chacun) ; l'ensemble des transcriptions des verbatim des entretiens ; ainsi que son journal de bord, regroupant ses notes d'observation et ses réflexions.

Parmi les commentaires recueillis concernant la nécessité de conjuguer plusieurs paramètres et acteurs, ceux de C. Thiboutot (communication personnelle, 15 mars 2023) l'ont amenée à s'interroger sur l'impératif de faire certains deuils et à utiliser des outils réflexifs. Ainsi, les entretiens, accompagnés des images produites par les quinze jeunes qui racontaient leur expérience des ateliers, ainsi que les témoignages des adultes participantes, constituent les fondements de la recherche. Les notes d'observation, le journal de bord et les grilles réflexives sont venus soutenir le processus d'analyse. Ces outils ont servi à consigner les observations effectuées lors des entretiens, à approfondir la compréhension de l'utilisation des matériaux et de la portée des images produites par les jeunes, ainsi qu'à documenter le processus réflexif de la chercheuse. La figure 2.3 présente la collecte de données.

Figure 2.3 Collecte de données



### 2.6.1 Entretiens avec les jeunes en alliance avec les images créées

L'objectif de la collecte de données en API est de produire un récit riche et détaillé de l'expérience vécue par les jeunes (Smith, 2017). Pour ce faire, les entretiens ont eu lieu à l'école, en présence des œuvres. Les images créées ont été intégrées aux entretiens, ce qui a permis de s'adapter à celles et ceux dont l'expression verbale n'était pas encore suffisamment développée au sein du pays d'accueil. Selon Frechette et al. (2020), en API, la source principale de la collecte d'informations réside dans les entretiens, lesquels peuvent être complétés par l'observation participante et les méthodes artistiques, reconnues comme des modes authentiques. Les questions ouvertes, adaptées à leur niveau de langage, ont permis aux jeunes de l'étude de s'engager dans un dialogue en profondeur avec la chercheuse. Comme la langue pouvait constituer un frein au développement de leurs pensées, la chercheuse a adopté un style conversationnel, impliquant parfois de reformuler leurs narrations. Comme le soulignent Plante et al. (2023), l'œuvre a été envisagée comme un « sujet » avec lequel la chercheuse et les jeunes personnes entrent en dialogue. Parallèlement aux entretiens, les productions artistiques ont été examinées avec les jeunes afin de mettre en lumière les éléments liés à leur participation et de leur offrir un ancrage visuel. Pour associer l'analyse des images créées par les jeunes aux informations recueillies lors des entretiens, nous nous sommes appuyés sur des grilles réflexives portant sur l'utilisation des matériaux artistiques et des images (Hinz, 2020 ; Grame, 2024 ; Riccardi et al., 2025). Les grilles réflexives ayant soutenu la prise de notes lors des ateliers et à la suite des entretiens sont présentées en Annexes C, D et E.

Les entretiens visaient d'abord à mieux comprendre l'expérience des jeunes à travers les ateliers en art-thérapie. Pour ce faire, les créations réalisées pendant les ateliers ont été utilisées afin de soutenir leur prise de parole au sujet du processus artistique en classe d'accueil et du parcours qui y est lié. Le critère de sélection retenu était leur aisance avec la langue française. Toutefois, quinze des dix-sept jeunes ont souhaité participer aux entretiens. Par souci éthique, leurs voix ont été intégrées à l'analyse, malgré le contenu moins élaboré de certains verbatim. En raison des contraintes linguistiques (Arias Palacio et Amireault, 2024), la richesse phénoménologique des données a été limitée ; néanmoins, l'inclusion de la voix collective du groupe a indéniablement enrichi l'étude. Malgré les défis communicationnels rencontrés lors des entretiens – parfois liés à des difficultés langagières non encore diagnostiquées chez certaines jeunes personnes immigrantes au début de leur parcours scolaire au Québec et ne donnant pas lieu à des services complémentaires (Soares, 2025) – les jeunes ont pu fournir des récits plus riches et nuancés grâce au recours aux arts, qui a permis de contourner la barrière linguistique. D'une part, l'utilisation de services d'interprètes aurait pu offrir aux jeunes un accès aux nuances de leur discours. D'autre part, Bélanger-

Dumontier (2017) rappelle que la présence d'interprètes peut transformer le sens des entretiens et venir pallier certaines limites des recherches en contexte transculturel.

Les entretiens ont permis aux jeunes de revisiter leur histoire et leur parcours à travers les ateliers d'art-thérapie. En plus d'approfondir le phénomène à l'étude – les ateliers comme lieu habité –, les échanges nourris par les images leur ont donné l'occasion d'aborder leur situation familiale et psychosociale. Pour un grand nombre de jeunes, ces entretiens ont été l'occasion de s'ouvrir sur les relations qu'elles et ils entretiennent avec les membres de leur famille, leurs pairs, leur enseignante et la communauté scolaire. Les jeunes ont partagé leurs difficultés à la lumière de leur histoire, de leurs liens réels et symboliques. Enfin, les jeunes ont parlé de leur culture et ont dégagé le sens symbolique des images qui y étaient associées. Les entretiens ont ainsi permis de recueillir des informations sur leurs croyances religieuses, les ruptures vécues, l'attente d'une nouvelle vie, leurs langues d'appartenance, leurs camarades, leur famille et les nouveaux liens d'attachement tissés avec les personnes de leur écosystème.

### 2.6.2 Questionnaire sociodémographique pour les jeunes

Préalablement aux entretiens, un questionnaire a été rempli en classe, avec le soutien de l'enseignante, afin de recueillir des informations sur la diversité sociodémographique, linguistique et ethnoculturelle des jeunes. Les données consignées portaient sur l'âge, le pays d'origine, la durée de résidence, le statut des membres de la famille, le parcours migratoire avant l'arrivée au Québec ainsi qu'une brève description de soi. Ces informations ont été récoltées dans le but de dresser un portrait holistique de chaque personne (voir Annexe G).

### 2.6.3 Questions d'entretiens pour les jeunes : analyse phénoménologique interprétative

Les jeunes se sont présentés aux entretiens avec l'intention de raconter leur expérience des ateliers. L'excitation était grande et contagieuse. Malgré la difficulté de s'exprimer dans une langue encore en cours d'appropriation, la chercheuse a favorisé l'émergence progressive du sens des expériences vécues, ce qui a donné lieu à des extraits riches de sens dans les retranscriptions (Smith, 2024a).

En préparation des entretiens, les notes d'observation anonymisées, prises par la chercheuse pendant les ateliers et portant sur leurs interactions, leurs comportements et leurs réactions émotionnelles, ont été revisitées. La première étape consistait à préparer les données graphiques. À cette fin, la chercheuse a pris soin de les organiser de manière cohérente pour chaque jeune (images individuelles, en sous-groupe et

en groupe). Lors de la collecte de données, les images ont été contextualisées en précisant la date et les circonstances de leur création. Pour s'orienter, la thèse de Beauregard (2016) a servi de repère afin de mieux saisir la relation possible entre les images et les entretiens.

Pour commencer, la chercheuse a observé l'ensemble des productions en laissant de côté ses a priori. Elle a contemplé les différentes formes, directions, lignes et couleurs, mais aussi la résistance et la fluidité des matériaux utilisés. Elle a aussi identifié dans les images certains aspects du vécu des jeunes : l'action dominante dans le fait de créer évoquait le plaisir du mouvement et du jeu. Les mains et les jambes des jeunes, couvertes de pastels et de peinture, traduisaient leur besoin de sensorialité. Certains contenus étaient intuitifs, sollicitant les dimensions personnelles, culturelles et spirituelles. En réponse à cette immersion, la chercheuse a consigné ses premières impressions et réactions. Cette première étape préparatoire aux entretiens a été significative, et elle a été articulée aux phénomènes étudiés : de quelle manière les jeunes ont-ils exprimé leur vécu des ateliers ?

La première partie des entretiens a été consacrée à mieux connaître les jeunes et à établir une réciprocité à travers des questions sociodémographiques. Ces questions plus directives ont permis aux jeunes de communiquer leur parcours migratoire ainsi que les circonstances liées à leur départ du pays d'origine. Les questions ont ensuite ouvert la conversation sur les membres de leur famille ayant fait le voyage avec eux, ainsi que ceux restés au pays, et sur la longue attente, parfois interminable, avant de pouvoir intégrer l'école. Ensuite, l'entretien semi-directif, conçu comme un processus itératif, a permis de développer le canevas des entretiens qui, au fil des rencontres, a pris des directions diversifiées, mais adaptées aux besoins de chacun·e. Par exemple, la relation intime avec l'enseignante a révélé un ancrage important dans les ateliers et un lien significatif ; en conséquence, le canevas a été révisé pour approfondir cet aspect. Un autre élément observé concernait l'attente entre l'arrivée au Québec et l'entrée à l'école. Les ateliers ont pris la forme d'activités festives et collaboratives, mettant en lumière les besoins du groupe. Enfin, la gestuelle des jeunes et les onomatopées ont pris de plus en plus d'importance lorsque la langue constituait une entrave à la compréhension du phénomène, ce qui a conduit la chercheuse à modifier ses questions en utilisant davantage la gestuelle. L'inclusion d'un deuxième regard, avec le directeur de recherche, a permis de mettre en place un modèle collaboratif basé sur une discussion à propos de l'utilisation des images et des matériaux artistiques dans le processus interprétatif des entretiens. Le Tableau 2.7 présente le phénomène exploré et des exemples de relance.

Tableau 2.7 Canevas d'entretiens jeunes

| Contexte d'introduction : Peux-tu me raconter ce qui s'est passé pour toi lors des ateliers en art-thérapie ? |
|---|
| Exemples de relances liées aux ateliers et aux images créées :<br>o Qu'as-tu appris à propos de ton propre parcours migratoire ?<br>o Raconte-moi comment tu as vécu l'expérience de faire de l'art en groupe.<br>o Peux-tu me dire ce que tu as appris sur toi (sur l'enseignante, sur les autres) ?<br>o Parmi les images créées, décris celles qui représentent le mieux ton parcours de vie.<br>o Quels sont les symboles et les traditions qui représentent ton pays d'origine ?<br>o Quels sont les symboles qui représentent ton pays d'accueil ?<br>o Pendant le modelage, la peinture, le dessin ou le découpage, à quoi pensais-tu ?<br>o Est-ce que cette création éclaire ton histoire migratoire ? En quoi ?<br>o Qu'est-ce que cette création te dit personnellement ? Laisse l'œuvre parler. |

Lors des entretiens semi-structurés individuels (voir Annexe H), la qualité de la présence de la chercheuse auprès des jeunes a évolué, tout comme le canevas des entretiens. Avec l'appui de son directeur de recherche, elle s'est progressivement engagée dans un dialogue capable de révéler le phénomène étudié et de bien illustrer les thèmes émergents au fil des rencontres. En adoptant une posture curieuse et attentive, elle a cherché à mieux comprendre ces jeunes dont elle observait, en silence, le processus de création et la gestuelle. Tout en tenant compte de ses présupposés, elle a pris conscience de certaines maladresses lors des entretiens, alors qu'elle tentait de mettre en lumière la voix des jeunes au-delà de la voix du phénomène, dans une perspective de soins. Ces entrevues ont permis d'orchestrer les voix d'une classe de jeunes concernant leur vécu des ateliers, favorisant leur adaptation au milieu scolaire dans un environnement festif au cœur d'une communauté. L'analyse des résultats a permis de restituer le sens exprimé par ces jeunes, tout en reconnaissant les limites imposées par la langue (Antoine et Smith, 2017).

Pour les jeunes, le canevas d'entretien a permis d'explorer la production de sens propre à chaque personne de la classe d'accueil, tout en mettant en lumière une histoire commune. Pour les adultes, l'ATR a permis d'identifier des schémas partagés parmi ces quatre femmes, favorisant la mise en vie d'un espace commun (Finley, 2021).

### 2.6.4 Entrevues avec les adultes : approche thématique réflexive (ATR)

Les participantes adultes aux entretiens étaient l'enseignante, qui établit une relation éducative centrale dans l'accompagnement des jeunes ; l'éducatrice spécialisée, qui travaille étroitement avec la classe pour favoriser leur intégration socioculturelle ; ainsi que les deux art-thérapeutes, qui ont créé un cadre propice à l'engagement artistique. Les entretiens semi-structurés approfondis réalisés avec ces personnes significatives en milieu scolaire et d'une durée de 45 à 60 minutes, ont été enregistrés puis transcrits sous forme de verbatim anonymisés. Ils ont permis de recueillir une perspective externe tout en s'appuyant sur leur vécu. Dans cette perspective, et tout en valorisant le paradigme de recherche phénoménologique, l'élaboration du sens de l'analyse est restée proche des thèmes généraux émergents des récits.

Le choix d'interroger l'éducatrice, l'enseignante et les art-thérapeutes vise à offrir un espace de dialogue où les multiples voix des jeunes et des adultes se répondent et permettent de mieux saisir la complexité des réalités vécues en classe d'accueil. Comme le rappelle Vinit (2016), il est possible « de prendre le risque d'être remué et bousculé par le contact avec quelqu'un de différent, comme on peut l'être avec un nouveau livre, avec un personnage ou un tableau » (p. 65). Cette ouverture au dialogue peut faire émerger des dimensions inattendues des données. Selon cette psychologue humaniste, la manière dont la chercheuse nourrit l'entretien invite également à porter un regard renouvelé sur les données de recherche. Cette posture se prolonge dans l'analyse ainsi que dans la rencontre avec les « textes de notre tradition » (p. 66). Le Tableau 2.8 présente le canevas d'entrevue.

Tableau 2.8 Canevas d'entretiens adultes

| Phrase d'introduction : Pouvez-vous approfondir votre expérience des ateliers de manière à mieux cerner l'apport des arts en classe d'accueil ? |
|---|
| Exemples de relances :<br>o Pour donner suite aux ateliers, pourriez-vous me raconter votre expérience ?<br>o Quels sont les principaux défis relevés lors des ateliers ?<br>o Ce projet a-t-il permis d'accroître la cohésion du groupe ? Si oui, comment ?<br>o Concernant l'histoire migratoire des jeunes, qu'avez-vous appris ?<br>o De quelles manières ces ateliers ont-ils permis aux jeunes de partager leur expérience **?**<br>o Pourriez-vous nous en dire davantage sur ce que les matériaux et les procédés artistiques ont suscité pour vous ?<br>o Avez-vous des commentaires ou des suggestions à apporter ? |

## 2.7 Analyse des entretiens

Lors des entretiens (voir Annexe I), le guide a été utilisé avec souplesse, et les questions ouvertes ont été adaptées pour favoriser le développement d'une conversation riche de sens. La chercheuse a privilégié l'exploration en profondeur, permettant aux participantes de développer leur compréhension des ateliers en art-thérapie et de leurs objectifs au sein de la vie du groupe en classe d'accueil (Smith, 2024b). Les questions flexibles et exploratoires servaient de repères afin que l'histoire racontée reflète l'essence de leur expérience. Tout comme pour les jeunes, le canevas a été raffiné et adapté au fil des rencontres. Les entretiens avec les adultes ont émergé des thèmes abordés avec les jeunes. Ainsi, des questions préliminaires ont formé la base du canevas, tout en portant une attention particulière aux différences individuelles dans l'expérience groupale. Au cours des ateliers, l'enseignante et l'éducatrice spécialisée ont également été invitées à manipuler le matériel utilisé par le groupe lors des démonstrations et des interventions. Les art-thérapeutes, pour leur part, ont consigné leur expérience dans un journal de bord tout au long de la démarche. Cette expérience directe des procédés artistiques a conduit à l'ajout d'une question au canevas d'entrevue portant sur leur propre vécu des procédés artistiques.

### 2.7.1 Analyse des entretiens avec les jeunes

L'objectif du premier article de la recherche est de développer une meilleure compréhension du vécu des jeunes personnes immigrantes en classe d'accueil à travers la pratique d'ateliers art-thérapeutiques. Plus spécifiquement, il s'agit de décrire ce qu'elles expriment lors des entretiens afin de saisir, dans une perspective phénoménologique, leur expérience de ces ateliers.

L'interprétation des données issues des entretiens semi-dirigés a été réalisée selon le processus d'analyse phénoménologique interprétative (API) élaboré par Smith et Osborn (2003). Les entretiens, intégralement retranscrits, ont permis à la chercheuse de développer une compréhension herméneutique du processus artistique de cette clientèle, dans une optique à la fois compréhensive et interprétative. Une spécialiste en traduction auprès de cette population a accompagné la chercheuse afin de dégager avec précision l'histoire en observant particulièrement les pauses, l'expression et la nuance prosodique du langage. L'analyse des données retranscrites s'est donc faite de façon linéaire mais flexible, incluant des retours en arrière pour embrasser les mouvements du texte et ses contradictions en cohérence avec l'évolution et les prises de conscience des participant·e·s (Antoine et Smith, 2017, p. 379). Cette démarche a été menée en parallèle de l'examen des créations produites en atelier.

Dans un premier temps, les retranscriptions des entretiens et les enregistrements ont été revisités, en parallèle de la contemplation des créations des jeunes. Smith et Osborn (2015) soutiennent que les annotations portées en marge du texte permettent d'inclure des commentaires descriptifs, linguistiques et interprétatifs. Tout au long de l'analyse, le processus interprétatif s'est efforcé de demeurer transparent (Tracy, 2010). Par ailleurs, les rencontres avec le directeur de recherche ont permis d'enrichir l'analyse. Le modèle du format papier proposé par Smith et Nizza (2022) a servi de canevas d'analyse des données. Ce format intègre une approche réflexive visant à préserver l'intégrité interprétative au sein des traditions herméneutiques. L'API est une méthode interprétative visant à comprendre comment ces jeunes donnent sens à leurs expériences à travers un processus itératif et inductif (Smith et al., 2022). Le Tableau 2.9 présente les différentes phases de l'analyse pour cette étude.

Tableau 2.9 Méthode API inspirée de Smith et Osborn (2003)

| |
|---|
| Transcrire, lire et relire pour le premier cas |
| Exploration du contenu sémantique et de l'utilisation du langage |
| Développement des thèmes émergents |
| Recherche de connexions à travers les thèmes émergents |
| Mise entre parenthèses des idées de l'analyse du premier cas pour travailler sur le second |
| Recherche de patterns à travers les cas : création d'une carte thématique |
| Examen et affinage des thèmes avec le soutien des membres du laboratoire de recherche |
| Compte rendu narratif de l'ensemble des entretiens |

Premièrement, la démarche d'analyse a commencé par une relecture des transcriptions, en considérant les idées préconçues et les préjugés susceptibles d'influencer l'interprétation. Dans la continuité de cette immersion dans les données, l'annotation des transcriptions a permis d'y intégrer des commentaires descriptifs, linguistiques et interprétatifs afin de saisir le sens émergeant de l'expérience des jeunes et la portée de leurs images. L'exploration du contenu sémantique ainsi que l'attention portée aux intonations du langage ont servi à repérer les structures constantes de leur vécu, tout en demeurant proche de leur langage et du sens du récit.

Compte tenu de leur âge, de leur langue et de leur culture, l'analyse des transcriptions représentait un défi constant : les contraintes linguistiques rendaient difficile la mise en mots de leur expérience. Les notes exploratoires, regroupant des observations linguistiques, descriptives et conceptuelles, ont servi à documenter les réflexions issues de la lecture (Smith et Nizza, 2022). Par exemple, une interprétation conceptuelle s'appuie sur la répétition du mot « Splash » accompagné de sa gestuelle, qui souligne la dimension partagée et joyeuse de la création. De même, l'emploi du terme « hypnotise » par un jeune à propos de son image suggère une proximité particulière avec l'œuvre**.**

Ces notes exploratoires ont été ensuite condensées en énoncés exponentiels ou émergents, soit des résumés concis et interprétatifs du texte. Au fil des entretiens, des thèmes plus profonds se sont dégagés. L'interprétation repose sur un mouvement circulaire entre le texte dans son ensemble et ses différentes parties, ce qui nécessite des retours réguliers au début de l'entretien (Santiago-Delefosse et Carral, 2017).

L'étape suivante a consisté à développer des thèmes émergents en les reliant aux extraits des verbatim pour leur attribuer un sens. Ces interprétations ont permis de rapprocher certains thèmes, de les regrouper, de les hiérarchiser et de les organiser sous un code commun. Cette démarche a permis de dégager une première compréhension de l'expérience de la personne et de saisir le sens sous-jacent de son récit (Smith, 2017). Dans son journal, la chercheuse a inscrit des notes pour clarifier sa compréhension et relever les métaphores, émotions et contradictions. Par la suite, chacun des quinze verbatim a été analysé indépendamment des autres.

Cette étape a fait ressortir les thèmes principaux et récurrents du discours, offrant une compréhension plus large du phénomène étudié (Smith et Osborn, 2003). Elle a conduit la chercheuse à organiser les thèmes émergents sous forme de carte thématique afin de tisser des liens entre les motifs transversaux identifiés. Ensuite, un compte rendu narratif global des entretiens a mis en lumière certains thèmes interprétés. Les résultats, présentés de manière narrative et explicative, illustrent, à l'aide d'extraits des verbatim, les thèmes interprétés et le sens qui s'en dégage. Ainsi, la chercheuse a rédigé un texte articulant les verbatim des jeunes et l'interprétation commune*.* Cet espace interprétatif a amené la chercheuse à des niveaux d'analyse itératifs plus profonds (Finley, 2021 ; Smith, 2017).

Finalement, dans une visée réflexive (Tracy, 2010), en plus des entretiens, le processus d'analyse a été enrichi par une réflexion de la chercheuse. L'accent a été mis sur les données recueillies à partir des grilles d'analyse, des notes d'observations et du journal de bord. De cet exercice ont émergé des thématiques

issues de l'expression artistique du groupe de jeunes. Afin d'éviter certains écueils – tels que les a priori de la chercheuse, la difficulté à comprendre l'expérience subjective et émotionnelle des jeunes ou encore l'influence de sa propre histoire familiale liée à la migration –, des discussions ont été menées avec le directeur de la recherche et les collègues de laboratoire. Ce processus d'analyse s'inscrit ainsi dans une logique de double herméneutique (Santiago-Delefosse et Carral, 2017). Selon ces auteures, trois principes le sous-tendent : d'abord, le jeu d'interactions entre la chercheuse et la personne interviewée ; ensuite, le rôle interprétatif de la chercheuse ; enfin, le double regard porté à la fois sur le matériel recueilli et sur l'auteure de l'étude. L'expérience en elle-même, tout comme les personnes qui la vivent, a ainsi été considérée. Il s'agissait de comprendre comment la « personne est conçue à travers une activité continue d'interprétation de son "monde vécu", un monde à la fois spécifique à chacun et inscrit dans les relations à l'environnement et aux autres » (Antoine et Smith, 2017, p. 6).

En somme, l'analyse de l'ensemble du corpus visait à préserver à la fois la voix des jeunes et celle de la chercheuse, en habitant le discours et l'interprétation de leur expérience afin de décrire au mieux leur vécu. Ce processus itératif et herméneutique de codification exige de dépasser constamment ses préjugés pour contempler la vie dans une perspective phénoménologique, en réinvestissant d'un regard neuf les images, où la poésie devient le destin de la parole (Bachelard, 2001/1957).

### 2.7.2 Analyse des entretiens avec les adultes : analyse thématique réflexive

L'objectif secondaire consiste à approfondir la compréhension de l'expérience des jeunes à partir des entretiens menés avec les actrices scolaires ayant participé aux ateliers et à l'étude, afin de mieux cerner l'apport des arts dans une perspective socioscolaire. Il s'agit d'explorer la manière dont le CTE peut offrir aux personnes adolescentes en classe d'accueil une compréhension singulière d'elles-mêmes et de leur monde. Plus concrètement, à partir des images créées, des récits qui les accompagnent et des notes de terrain de la chercheuse, l'analyse vise à mettre en lumière l'expérience vécue dans la rencontre avec les matériaux artistiques et l'œuvre produite.

Puisque ces entretiens portent sur les expériences des jeunes lors des ateliers en art-thérapie à travers le regard de celles qui les ont accompagnées, l'ATR a été retenue. Cette méthode flexible, adaptée à l'approche phénoménologique et inscrite dans une méthodologie relevant du paradigme constructiviste et interprétatif, permet de mieux comprendre l'ensemble du corpus de données (Braun et Clarke, 2006, 2022). Elle offre la possibilité de reconstruire un récit plus nuancé des ateliers en art-thérapie à partir du

discours des adultes. Ainsi, l'ATR a été choisie pour dégager les thèmes centraux issus de l'expérience des adultes ayant participé aux ateliers, en regard du vécu des jeunes – plus précisément les défis rencontrés et les stratégies d'adaptation mobilisées dans le cadre du Continuum des thérapies expressives.

À la suite de la collecte de données, les verbatim ont été codés à l'aide du logiciel d'analyse qualitative Nvivo 15, principalement selon la démarche de l'ATR (Braun et Clarke, 2021). Ces auteures et chercheuses soulignent l'importance de la subjectivité de la chercheuse, de sa participation active et du rôle central de la réflexivité. Ces dimensions permettent de décrire le phénomène à l'étude : les ateliers en art-thérapie et leur apport dans la vie socioscolaire des jeunes. Braun et Clarke (2021), qui ont développé l'ATR, rappellent par ailleurs que cette méthode s'applique non seulement aux données verbales issues d'entretiens, mais également à d'autres sources.

Ainsi, dans un cadre méthodologique phénoménologique herméneutique, l'ATR de Braun et Clarke (2006) permet à la chercheuse d'identifier, de regrouper, de faire émerger et de présenter les thèmes issus des entretiens menés avec l'enseignante, l'éducatrice spécialisée et les art-thérapeutes ayant partagé l'espace de création avec les jeunes. Ces personnes, centrales aux ateliers en art-thérapie, ont vécu de manière singulière les ateliers. L'ATR permet donc, avec réflexivité et richesse (Braun et Clarke, 2021), de saisir leur perception, leur expérience et leur monde subjectifs. Finley (2021) précise que l'ATR peut être artistiquement interprétative et approfondie avec rigueur par la chercheuse afin de reconstruire de manière consciencieuse le corpus des données. Braun et Clarke (2022) soulignent par ailleurs l'importance d'une posture réflexive et attentive de la chercheuse, tant dans l'analyse des données que dans l'ensemble du processus de recherche. Le Tableau 2.10 présente les différentes phases de l'analyse qui, bien que systématiques, demeurent itératives.

Tableau 2.10 Les six phases de l'ATR (Braun et Clarke, 2006)

| |
|---|
| Familiarisation avec le corpus : transcription et relecture active et répétée |
| ⇩ |
| Génération des codes initiaux : engagement systématique |
| ⇩ |
| Recherche des thèmes : premières découvertes |
| ⇩ |
| Examen des thèmes et approfondissement : création d'une carte thématique |
| ⇩ |
| Définition et nomination des thèmes : création de sens |
| ⇩ |
| Tissage du récit analytique à la littérature : engagement temporel |

La première phase d'analyse commence avec la retranscription de chacun des entretiens, que la chercheuse a réalisée avec le soutien d'une étudiante du laboratoire de recherche en art-thérapie et thérapies expressives (LATTÉ), afin de s'assurer que les pauses et les moments de réflexion des participantes soient fidèlement représentés dans le discours recueilli. Dès lors, la chercheuse a amorcé son immersion dans le corpus en adoptant une attitude ouverte et empreinte d'humilité (Tracy, 2010). Lors de cette phase de familiarisation (Braun et Clarke, 2006), en réécoutant et en relisant de manière itérative les propos de celles qui ont offert les ateliers, elle a porté sur le corpus un regard intérieur. Des notes préliminaires ont été consignées dans son journal de recherche. Afin de protéger la confidentialité, toutes les informations permettant d'identifier les participantes ont été supprimées lors de la transcription.

Ainsi, lors de la deuxième phase d'analyse latente, la chercheuse s'est laissé absorber par les données afin de s'approcher du vécu des participantes en adoptant une posture inductive. L'analyse qualitative des données a été réalisée à l'aide du logiciel NVivo 15. Braun et Clarke (2006) expliquent que, durant cette étape, la chercheuse sélectionne des segments individuels de données, les code, puis les assemble et les applique à l'ensemble du corpus. Ce processus récursif lui a permis de générer des codes initiaux et d'approfondir l'analyse tout en demeurant consciente de ses propres présupposés, issus de son expérience passée d'enseignante au secondaire et actuelle de psychothérapeute par les arts. Elle a également pris en compte les éléments périphériques aux récits sélectionnés afin de rendre compte du contexte (Braun et Clarke, 2021). Dans son journal, les données ont été codées, regroupées et associées aux notes analytiques, de manière à mieux cerner l'apport des arts dans une perspective socioscolaire en classe d'accueil.

Ainsi, lors de la troisième phase, à partir de la sélection d'extraits codés, la chercheuse a dégagé des thèmes potentiels visant à faire émerger un concept d'organisation central pour l'organisation de l'analyse. Pour ce faire, elle a utilisé des tableaux et des cartes visuelles, manipulant les segments pour établir des relations entre les thèmes principaux (sous-thèmes) et les thèmes généraux (thèmes), formant ainsi une constellation en constante évolution. La chercheuse a vérifié que les codes associés à chaque thème étaient cohérents et que l'ensemble des thèmes résonnait entre eux. Les extraits s'éloignant des objectifs de recherche ont été conservés, car ils ont pu, ultérieurement, enrichir l'histoire dominante de l'analyse (Braun et Clarke, 2006). Après chaque étape du processus de codage, l'équipe de recherche a examiné les codes et formulé des commentaires pour en assurer la cohérence. Par exemple, le groupe en tant qu'entité et la relation développée avec les adultes ont été pris en compte afin de centrer l'analyse dans

l'écosystème scolaire. Un autre exemple est la thématique de l'espace sociotemporel, qui s'est révélée comme un élément intrinsèque des ateliers en art-thérapie.

La quatrième phase d'analyse, toujours ancrée dans les données et reliée à la question de recherche, se déroule en deux niveaux d'affinement des thèmes (Braun et Clarke, 2021) : au niveau des données codées et au niveau des liens avec l'ensemble du corpus (Cousi, 2025). Pour le premier niveau, la chercheuse a relu tous les extraits des récits sélectionnés pour chacun des thèmes générés afin de vérifier la cohérence de l'histoire qui se dégageait. Elle a répété cet exercice à maintes reprises, certains thèmes candidats étant modifiés et d'autres, développés jusqu'à ce qu'une histoire déterminante prenne forme. Les thèmes élaborés ont ensuite été regroupés avec l'ensemble du corpus des données à l'aide de la carte thématique produite. C'est à cette étape que la chercheuse a resollicité les membres de son laboratoire pour discuter de ses découvertes et des éléments encore à explorer. Lors du deuxième niveau d'analyse, et sans perdre de vue son paradigme de recherche, elle a défait et refait cette carte thématique jusqu'à ce que la constellation reflétant le vécu des ateliers en art-thérapie corresponde au plus près aux voix des quatre femmes participantes. Les décisions finales de codage ont été prises de manière collaborative. Il en ressort que les ateliers ont pris la forme d'un espace d'émancipation, d'un terrain de jeu transitionnel et d'un lieu d'intersubjectivité.

La cinquième étape relève de la créativité de la chercheuse, qui définit et affine chacun des thèmes pour en extraire leur essence (Cousi, 2025). C'est à ce stade qu'une histoire cohérente s'est composée à partir de la carte thématique, toujours en cours d'élaboration. Pour ce faire, la chercheuse a rédigé une analyse pour chaque thème qui, à l'instar de poupées gigognes, s'emboîte harmonieusement pour former un récit global.

Enfin, l'étape finale a consisté à rédiger les résultats en tissant les thèmes avec le corpus des données, afin de leur donner vie dans un récit proche des matériaux originaux. En accord avec Braun et Clarke (2021), à partir de ces thèmes entrelacés de données vivantes, la chercheuse a reconstruit l'histoire des ateliers en art-thérapie comme lieu festif et de rencontre. Cette étape a été suivie d'une discussion avec le directeur de recherche, au cours de laquelle les résultats ont fait l'objet d'une analyse interprétative, mise en dialogue avec les écrits phénoménologiques sur le monde de la rencontre et de la création, ainsi qu'avec la littérature transculturelle en art-thérapie.

Les fichiers audio, les transcriptions et les fichiers de projet NVivo étaient protégés par un mot de passe et accessibles uniquement aux membres de l'équipe de recherche.

## 2.8 Ensemble des considérations éthiques

Dans cette section, une attention particulière est consacrée au travail délicat avec cette population.

### 2.8.1 La démarche liée à l'obtention des consentements

L'étude a été approuvée par le comité éthique de l'Université du Québec à Montréal (voir Annexe A). La direction de l'école a signé un consentement initial (voir Annexe K), tandis que les jeunes et leurs parents, ainsi que l'enseignante et l'éducatrice, ont signé un formulaire de consentement pour leur participation aux ateliers (voir Annexes L et M). Pour donner suite aux ateliers, un second formulaire de consentement a été élaboré pour les entretiens (voir Annexes L et M). Des formulaires adaptés ont été créés pour chaque catégorie de participant·e·s aux ateliers et à la recherche. Ceux destinés aux jeunes ont été traduits dans la langue d'origine des familles (voir Annexes O et P). Les art-thérapeutes ont également signé un formulaire de consentement tenant compte de leur rôle d'animatrices et de leur participation aux entretiens (voir Annexe N).

La chercheuse principale a animé une pré-rencontre avec les art-thérapeutes ayant offert les ateliers. C'est lors de cette réunion que le consentement libre et éclairé a été discuté et signé. D'une part, leur participation impliquait une adhésion aux normes éthiques établies par l'Association des art-thérapeutes du Québec (2019). D'autre part, elles ont été invitées à offrir les ateliers dans le respect du cadre théorique procédural lié à l'utilisation des matériaux artistiques en art-thérapie.

L'ensemble des consentements comportait une description claire de l'étude, incluant sa nature, sa durée et les conditions de participation. Les avantages et bénéfices, ainsi que les risques et inconvénients du projet, ont également été discutés. Les questions de confidentialité, de conservation et de protection des données, ainsi que la diffusion des résultats, ont été abordées. La participation volontaire et le droit de retrait, ainsi que la responsabilité des jeunes, de l'enseignante, de l'éducatrice, des art-thérapeutes, de la chercheuse et de son superviseur, ont été mis en lumière.

Par ailleurs, au sein d'une école publique québécoise, c'est le centre de services scolaire (CSS) qui agit comme demandeur de services pour les jeunes. Ce rôle est généralement assumé par la direction de l'école,

notamment lorsque les jeunes participent à une recherche. Un premier consentement a été signé par celle-ci. Ensuite, les formulaires de consentement libre et éclairé ainsi que l'autorisation de photographier les œuvres d'art des jeunes ont été distribués aux parents et aux personnes participantes. Ils ont reçu une copie des formulaires signés. Les formulaires et la procédure des ateliers ont été adaptés aux compétences linguistiques des jeunes et de leurs parents. De plus, l'enseignante a pris le temps de réexpliquer la recherche aux jeunes et de communiquer avec leurs parents au besoin. Le consentement précisait que le contenu des entretiens resterait confidentiel et ne serait partagé qu'avec la chercheuse et l'équipe de recherche. L'usage des données, c'est-à-dire les images créées et les verbatim des entretiens semi-structurés réalisés à la suite des ateliers, a été également détaillé. L'équipe de recherche s'est engagée à retirer de la cueillette de données tout détail permettant d'identifier les jeunes. La participation à cette étude se faisant sur une base volontaire, les jeunes pouvaient se retirer à tout moment et interrompre leur participation sans que cela n'affecte leur parcours scolaire ou n'ait de répercussions sur leur participation à la vie de l'école. Aucune jeune personne n'a demandé d'interrompre sa participation aux ateliers, et deux jeunes et leur famille ont choisi de ne pas participer aux entretiens.

Bélanger-Dumontier (2017) rappelle l'importance de l'éthique en recherche avec les populations vulnérables, notamment les personnes immigrantes, demandeuses d'asile ou réfugiées. D'une part, elle encourage à documenter leurs perspectives afin que leur voix soit entendue tout en préservant leur sécurité et leur intégrité. D'autre part, elle souligne la gravité du consentement dans les contextes où il est sollicité par une forme d'autorité : ici, l'école peut être perçue comme source de pouvoir. Dans un contexte scolaire, il aurait été possible que les jeunes se sentent contraint·e·s à participer à cette étude, ce qui a exigé une grande vigilance de la part de la chercheuse. Ainsi, deux jeunes ayant participé aux ateliers et leur famille n'ont pas donné leur consentement pour participer à l'étude en raison de situations politiques et scolaires vécues. Domine et Paré (2024) expliquent l'importance de fournir aux adolescent·e·s des formulaires de consentement adaptés et de présenter la recherche en personne, en prenant le temps de lire le formulaire et de répondre à leurs questions. Dans cette étude, l'enseignante a collaboré à cette étape. La chercheuse a ainsi pris le temps de les accompagner dans cette décision, afin qu'elles et ils se sentent bien au sein du groupe, la majorité ayant souhaité vivre l'expérience.

Ainsi, l'ensemble des données recueillies a été traité de façon confidentielle : le contenu, les images et les retranscriptions ont été anonymisés, et le matériel audio des entretiens a été détruit par les personnes ayant accompagné la chercheuse. Un consentement éclairé a également été signé par ces dernières (voir

Annexe Q). Celui-ci précise que les informations recueillies demeurent confidentielles et ne permettront pas d'identifier les personnes. Un surnom a été utilisé pour remplacer leur nom réel. De plus, la transcription des entretiens préservera l'anonymat et sera détruite après cinq ans. L'ensemble des données recueillies (formulaires de consentement, enregistrements et transcriptions) sera conservé dans des fichiers informatiques sécurisés.

Enfin, le projet de recherche prévoyait des formations avec les art-thérapeutes, une rencontre groupale informelle avec les personnes participantes, neuf ateliers en art-thérapie offerts par deux art-thérapeutes et une rencontre finale avec un échantillon de jeunes, les art-thérapeutes, leur enseignante et leur éducatrice pour réaliser des entretiens individuels semi-structurés dans l'environnement scolaire. Les œuvres produites par les jeunes et les adultes ont été photographiées avec leur permission et jointes aux notes de terrain de la chercheuse. Elles ont été utilisées lors des entretiens finaux.

### 2.8.2 Bienfaits et risques des ateliers et de l'étude

Les risques liés à la participation à cette étude étaient modérés, dans la mesure où les personnes participantes ont vécu un processus pré-, péri- et post-migratoire ardu (Beauregard, 2019a). Ces risques consistaient principalement en une éventuelle détresse psychologique, que ce soit lors de l'engagement dans le processus d'art-thérapie et durant les entretiens. D'une part, lors des ateliers, nous nous sommes efforcées d'atténuer ce risque en faisant appel à deux art-thérapeutes et à une chercheuse-accompagnatrice, ainsi qu'en conviant l'enseignante et l'éducatrice à participer aux ateliers. Pierre Plante, superviseur de la chercheuse, est également demeuré disponible et s'est porté garant des difficultés envisageables. Bien que les ateliers en art-thérapie aient été conçus pour générer des expériences thérapeutiques positives, les personnes participantes ont reconnu les aspects plus difficiles de leur vécu et ont exprimé les émotions négatives qui ont pu émerger (Kapitan, 2017). Certaines créations, reflétant leur parcours migratoire, ont parfois suscité des sensations inconfortables, mais celles-ci ont été accueillies au sein du groupe.

En deuxième lieu, lors des entretiens, les thèmes abordés pouvaient susciter des émotions difficiles en lien avec le vécu actuel ou passé des jeunes. Lorsqu'une question entraînait de l'inconfort, de la colère ou de la tristesse, la chercheuse leur rappelait qu'ils étaient libres de ne pas y répondre. La conseillère SIIA de l'école avait mis en place les ressources nécessaires au cas où les jeunes auraient eu besoin de se confier à une personne professionnelle du milieu. Pierre Plante, Ph. D., psychologue, art-thérapeute et

superviseur de la chercheuse, constituait également une ressource en cas de besoin. Les jeunes n'ont pas eu recours à ces services.

## 2.9 Sommaire de la méthodologie de recherche

Ce chapitre a présenté un devis de recherche qualitative en exposant les considérations épistémologiques, le positionnement paradigmatique constructiviste-interprétatif et critique, tout en adoptant un regard phénoménologique. La rigueur de la chercheuse a été décrite et justifiée au regard de la population vulnérable, ciblée par l'étude. Ses présupposés, l'influence de son propre contexte migratoire, sa compréhension émergeant de la phénoménologie et les différentes postures acquises au fil de son parcours professionnel ont été approfondis grâce à l'utilisation du journal de bord et des grilles réflexives. Le cadre méthodologique a été présenté, illustrant les fondements sur lesquels repose cette étude. Les modalités de recrutement des jeunes et des adultes, ainsi que leurs caractéristiques démographiques, ont été exposées. Une section a été consacrée aux ateliers et à leurs assises théoriques. Les sources qualitatives de la cueillette de données ont permis de rassembler, par les ateliers, l'observation participante et les entretiens semi-directifs, les œuvres des jeunes, les transcriptions des verbatim et le journal de bord comprenant les notes d'observations et de réflexions. L'analyse des verbatim des jeunes, à l'aide de l'API, a permis de développer une compréhension approfondie de leur vécu en classe d'accueil à travers la pratique d'ateliers art-thérapeutiques. L'analyse des verbatim des adultes par l'ATR a enrichi la compréhension de leur expérience, afin de mieux cerner l'apport des arts dans une perceptive socioscolaire. Enfin, la section consacrée aux considérations éthiques souligne l'importance de la rigueur et de la transparence dans les études menées avec de jeunes qui offrent leur confiance au sein de leur première maison d'accueil : l'école.

Le chapitre suivant, présenté sous forme d'article, expose le premier objectif de cette recherche : développer une meilleure compréhension du vécu des jeunes personnes immigrantes en classe d'accueil à travers la pratique d'ateliers en art-thérapie, et plus précisément de leur expérience des ateliers.

## CHAPITRE 3

## Mettre en images la voix des personnes adolescentes en classe d'accueil : une étude phénoménologique de l'expérience art-thérapeutique à l'école

Note : Cet article a été accepté par la Revue québécoise de psychologie en juin 2026.

Référence : Riccardi, M. et Plante, P. (2026, accepté). Mettre en images la voix des personnes adolescentes en classe d'accueil : une étude phénoménologique de l'expérience art-thérapeutique à l'école. *Revue québécoise de psychologie.*

Résumé

Cette étude qualitative vise à mieux comprendre le vécu de personnes adolescentes fréquentant une classe d'accueil montréalaise à travers la pratique d'ateliers en art-thérapie. Plus précisément, elle cherche à décrire ce que ces jeunes expriment lors d'entretiens semi-structurés afin de saisir l'art comme phénomène du rapport au monde. Inspirée du Continuum des thérapies expressives, la recherche considère les matériaux comme des passerelles entre l'expérience vécue et l'expression créative, favorisant une meilleure connaissance de soi et des autres en milieu scolaire. Neuf ateliers d'art-thérapie ont été proposés à 17 personnes adolescentes, en présence de l'enseignante, de l'éducatrice spécialisée et de deux art-thérapeutes. 15 jeunes ont participé à des entretiens semi-dirigés. Les récits ont ensuite été analysés selon l'approche phénoménologique interprétative (API). La recherche s'inscrit dans une perspective phénoménologique accordant une place centrale à la réflexivité, notamment par l'utilisation d'un journal de bord. Les ateliers de création ont constitué un espace réflexif permettant de cartographier l'expérience vécue, un espace intentionnel de cocréation d'un monde partagé ainsi qu'un espace créatif où les frontières des possibles sont réimaginées. Les résultats sont interprétés dans une perspective humaniste, en dialogue avec les écrits portant sur la phénoménologie de l'œuvre dans un contexte écosystémique

Mots clés : école, phénoménologie, adolescent*, interculturel, continuum des thérapies expressives.

## Abstract

This qualitative study aims to better understand the experience of young adolescents in a Montréal welcome class (« classe d'accueil ») through the practice of artistic workshops. This was accomplished by having them describe what they sought to express in their art in order to grasp art as a phenomenon of their relationship with the world. Inspired by the Expressive Therapies Continuum (ETC), the art materials help acquire greater knowledge of oneself and others at school. Nine art therapy workshops were offered to 17 adolescents in a welcome class in the presence of their teacher, their specialized educator, and two art therapists. Fifteen adolescents took part in semi-structured interviews. Their accounts were collected and analyzed using the interpretative phenomenological analysis (IPA). This research is anchored in a phenomenological perspective, and values reflexivity through a logbook. The creative workshops provided a reflective, intentional, and creative space to map momentary experience, co-create a shared world, and reimagine the boundaries of what is possible. Results were interpreted from a humanistic perspective that weaves links with the writing on the phenomenology of the work in an ecosystems context.



Key words: school, phenomenology, intercultural, adolescent*, Expressive Therapies Continuum.

## 3.1 Introduction

### 3.1.1 Problématique : re-situer l'espace habité du soi

L'école constitue souvent le premier lieu d'intégration fréquenté par les jeunes personnes nouvellement arrivées dans le pays d'accueil, au carrefour des institutions sociales et communautaires. Cette population regroupe des personnes réfugiées, demandeuses d'asile ou migrantes. En 2024, le Québec a accueilli 158 600 personnes permanentes et temporaires (Institut de la statistique du Québec, 2025), un chiffre témoignant d'une forte croissance migratoire. Dans les écoles québécoises, 8,2 % des élèves sont inscrits à des programmes de francisation offrant des services d'accueil et de soutien à l'intégration linguistique et psychosociale (Beauregard et al., 2017 ; ministère de l'Éducation du Québec, 2024). Toutefois, les jeunes personnes réfugiées demeurent davantage exposées à de la discrimination et font face à d'importants défis liés à l'acculturation (Papazian-Zohrabian et al., 2018a ; Güngör, 2023).

L'arrivée au Québec s'effectue souvent dans un contexte migratoire marqué par des expériences éprouvantes et une profonde restructuration du tissu social (Rousseau, 2021 ; Rousseau et Frounfelker, 2019). Les jeunes en situation de déplacement et leurs familles sont exposés à diverses formes d'adversité, telles que la guerre, la violence, la séparation familiale, la torture ou la malnutrition (Bureau du Représentant spécial, 2025). Leur parcours est fréquemment marqué par une intégration difficile, des déplacements multiples ainsi qu'une réalité post-migratoire complexe, traversée par des pertes humaines, animales, matérielles et immatérielles (Papazian et al., 2018a). À cet égard, une étude menée auprès de 31 jeunes personnes réfugiées et demandeuses d'asile souligne que leur intégration socioscolaire est profondément influencée par l'interaction entre le soutien social, familial et scolaire et leur vécu pré-, intra- et post-migratoire (Papazian-Zohrabian et al., 2024). Enfin, Riccardi et al. (2026) mettent en lumière le potentiel du CTE pour aider les personnes adolescentes immigrantes et leur communauté à partager leurs histoires, tout en soulignant la valeur transculturelle de l'art-thérapie.

### 3.1.2 Contexte théorique : la pratique artistique dans un monde partagé

Réfléchir à l'apport de l'art en milieu scolaire conduit à envisager l'espace de création comme un support transitionnel favorisant une plus grande agentivité (Beauregard et al., 2024). Une étude menée auprès de 12 personnes adolescentes en Israël montre que l'art-thérapie scolaire offre un espace de jeu en marge de la classe, agissant comme un refuge relationnel (Harpazi et al., 2020). En contexte migratoire, le groupe devient une aire transculturelle au sein de laquelle l'œuvre assume une fonction intersubjective (Titia Rizzi, 2025). Dans cet espace, la matière joue un rôle central dans la connaissance de soi et d'autrui, en

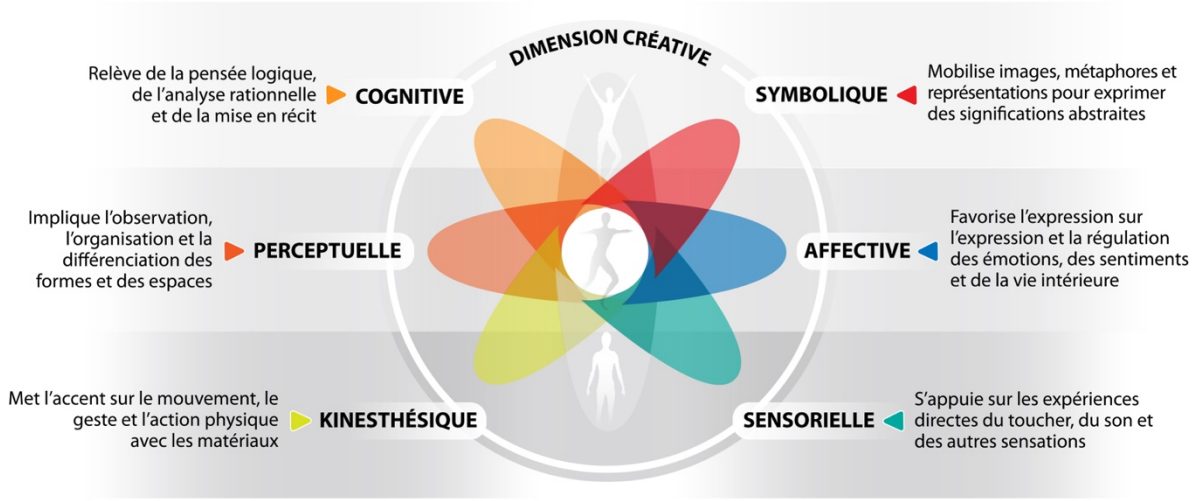
interaction avec l'environnement (Hinz, 2016 ; Whyte, 2020 ; Whyte, 2023; Wong, 2021), tandis que l'image devient un objet profondément culturel (Fauxbaton et Titia Rizzi, 2025 ; Titia Rizzi, 2025).

Afin de comprendre l'expérience de ces jeunes à travers le temps, la relation, le corps et la matière, l'analyse du sens de leur vécu invite à repenser l'expérience socioscolaire selon une approche systémique de l'accompagnement (Papazian-Zohrabian et al., 2018b). Dans leur modèle écologique du développement humain, Bronfenbrenner et Morris (1998) proposent cinq systèmes interdépendants, organisés selon leur influence sur la jeune personne. Le microsystème renvoie à l'environnement proximal, notamment l'école, la famille et la communauté. Les interactions entre ces différents milieux constituent le mésosystème (Bronfenbrenner, 1993 ; Mamprin et Papazian-Zohrabian, 2024). L'exosystème regroupe quant à lui les structures sociales et organisationnelles qui encadrent la vie sociale et le bien-être des jeunes, tandis que le macrosystème renvoie aux dimensions sociales, culturelles et politiques plus larges qui influencent ces environnements. Enfin, le chronosystème permet notamment de mieux saisir le développement des jeunes dans le cadre du parcours pré-, péri- et postmigratoire (Papazian-Zohrabian et al., 2018a). Dans une analyse constructiviste ancrée menée à partir d'entretiens semi-dirigés auprès de parents de personnes adolescentes ayant vécu des difficultés de santé mentale, Kelly et Coughlan (2019) montrent que la perspective écologique s'inscrit dans un processus relationnel. Dans cette continuité, une revue exploratoire menée par Yang et Gong (2025) présente l'école comme un lieu de vie pour les jeunes personnes déplacées, où les arts favorisent le passage des mémoires implicites vers une expression plus consciente et partageable. Selon ces auteurs, l'expression artistique favorise également la collaboration entre l'institution scolaire et la communauté.

En contexte de groupe, le Continuum des thérapies expressives (CTE) offre un espace où chacun·e peut s'autoriser à jouer avec la matière et à expérimenter de nouvelles manières d'être au monde (Riccardi et Rodrigue, 2024). Ce modèle d'art-thérapie comprend trois niveaux horizontaux, chacun articulé autour de deux composantes (Hinz, 2020 ; Restall et Hinz, 2025), organisés selon une hiérarchie développementale nécessaire à un fonctionnement optimal (voir Figure 3.1). À la base du modèle se trouve le niveau kinesthésique/sensoriel, où le mouvement et la sensation structurent l'expérience (Kagin et Lusebrink, 1978). La création artistique y est indissociable de l'interaction corporelle avec la matière et de la sensorialité des matériaux (Nan et Wong, 2021). Le niveau perceptuel/affectif, plus élaboré, est centré sur la maîtrise et l'expression des émotions (Kagin et Lusebrink, 1978 ; Lusebrink et al., 2013; Riccardi et Gingras, 2024). Dans le processus de création d'images, l'intention artistique soutient la conscience

corporelle et la régulation émotionnelle. Le niveau cognitif/symbolique, le plus avancé sur le plan du développement, mobilise quant à lui l'abstraction et la symbolisation (Kagin et Lusebrink, 1978 ; VanMeter et Hinz, 2023). L'association libre des idées et l'organisation de l'image favorisent la connaissance de soi et la construction d'un récit de vie cohérent. Enfin, le niveau créatif relie l'ensemble des niveaux précédents et se caractérise par l'intégration corporelle, psychique et spirituelle dans une expérience optimale (Csikszentmihalyi et Nakamura, 2010 ; Hinz et al., 2022 ; Kagin et Lusebrink, 1978). L'espace art-thérapeutique devient alors un espace herméneutique où la rencontre avec la matière, comme avec l'œuvre, peut faire émerger de nouveaux horizons de sens (Bernèche et Plante, 2009).

Figure 3.1 Continuum des thérapies expressives (Inspiré de Hinz, 2020)




## 3.2 Cadre conceptuel et objectifs de recherche

L'ancrage phénoménologique a conduit la chercheuse à suspendre ses savoirs préalables, ses perceptions et ses présupposés afin d'interpréter les expériences des jeunes telles qu'elles sont vécues. Cette posture met l'accent sur la perception subjective et elle donne accès à l'essence des phénomènes qui émergent de l'expérience (Grondin, 1993). L'expérience humaine est ainsi toujours située dans un contexte relationnel et temporel (Heidegger, 2008/1927). La position paradigmatique adoptée relève également d'une approche constructiviste-interprétative. Selon Ponterotto (2005, 2008), la représentation du monde demeure inachevée sans le regard de la personne qui l'expérimente, ce qui implique de prendre en compte le contexte socioculturel dans un cadre écosystémique (Paillé et Mucchielli, 2021). Dans cette perspective, il importe de mettre entre parenthèses ses présupposés afin de suspendre ses jugements, croyances et interprétations préalables pour accueillir le phénomène tel qu'il se présente dans l'expérience vécue

(Gadamer, 1996/1960), tout en reconnaissant que celui-ci n'est jamais entièrement compréhensible ni pleinement accessible à la conscience (Thiboutot, 2016). Le recours à un journal de bord a par ailleurs soutenu un questionnement réflexif continu (Tracy, 2010 ; Antoine, 2017 ; Fish, 2019, 2025) tout au long de la démarche de recherche. Y ont été consignées des observations, des réflexions personnelles, des prises de conscience, des réflexions méthodologiques ainsi que des pistes d'analyse.

L'objectif de cette étude est de favoriser une meilleure compréhension du vécu des jeunes personnes de la classe d'accueil à travers la pratique d'ateliers en art-thérapie fondés sur le CTE. Plus précisément, elle vise à décrire ce que ces jeunes expriment lors des entretiens afin de saisir l'art comme phénomène du rapport au monde (Antoine et Smith, 2017). Dans cette perspective, des ateliers ancrés dans des repères développementaux, pragmatiques, relationnels, créatifs et transculturels peuvent contribuer à redonner à ces jeunes un pouvoir d'agir et à redéfinir leurs interactions avec le monde (Hinz, 2020 ; Whyte, 2023).

## 3.3 Méthodologie

### 3.3.1 Analyse phénoménologique interprétative (API)

L'API a été retenue afin de comprendre comment les jeunes de la classe d'accueil donnent sens à leurs expériences artistiques. Les données ont ainsi été analysées de manière inductive et itérative à travers des allers-retours entre les récits des jeunes (Smith et al., 2022). La chercheuse s'est engagée dans une démarche de double herméneutique : d'une part, elle s'appuie sur l'expérience vécue des jeunes et, d'autre part, elle interprète leurs récits à la lumière de son propre bagage théorique et contextuel. Selon Smith et Nizza (2022), la perspective phénoménologique repose à la fois sur l'analyse de l'expérience vécue et sur le sens que les personnes lui attribuent, elle s'intéresse aux phénomènes tels qu'ils apparaissent à la conscience. Par ailleurs, l'API étant une démarche idiographique (Antoine, 2017), les entretiens semi-structurés non directifs ont permis d'accéder à l'essence de l'expérience singulière tout en rendant compte de dimensions partagées du vécu de jeunes personnes adolescentes nouvellement arrivées au Québec. Les thèmes explorés portaient sur les ateliers de groupe en art-thérapie, l'expérience de travailler avec différents matériaux artistiques, les créations réalisées ainsi que les symboles mobilisés en lien avec l'expérience migratoire.

### 3.3.2 Ateliers en art-thérapie

Dans le cadre de cette recherche, une série d'ateliers fondés sur le CTE a été proposée à 17 jeunes personnes adolescentes de la classe d'accueil, ainsi qu'à leur enseignante et à leur éducatrice spécialisée.

Animés par deux art-thérapeutes en collaboration avec la chercheuse, qui agissait à titre de participante-observatrice, les ateliers, d'une durée de 2 h 30, se déroulaient en trois temps : un accueil et un échange en groupe-classe, la découverte et l'exploration des matériaux artistiques, puis un moment de partage (voir Tableau 3.1). La chercheuse a offert un soutien dans la préparation et le déroulement des ateliers, notamment dans l'utilisation des matériaux artistiques et le rangement du matériel. À travers la création et les possibilités offertes par les matériaux, les jeunes faisaient émerger les thèmes abordés. La recherche comportait 2 volets : la tenue de 9 ateliers en art-thérapie, suivis d'un vernissage et d'entretiens semi-dirigés réalisés en milieu scolaire, auxquels ont participé 15 jeunes.

Tableau 3.1 Ateliers en art-thérapie

| Thèmes cocréés | Activités | Matériaux proposés |
|---|---|---|
| *Choix : crayons (mine et couleur), pastels secs, peinture et crayons aquarelle, peinture et crayons acryliques, pâte autodurcissante, papiers et toiles variés. | | |
| 1 : S'accueillir | Dessins individuels | Crayons acryliques |
| 2 : S'honorer | Tabliers personnalisés individuels | Peinture/crayons acryliques |
| 3 : Plonger dans la matière | Tabliers personnalisés individuels | Peinture/crayons acryliques |
| | Immersion personnelle sur grand format | Peinture aquarelle |
| 4 : S'ouvrir à l'autre | Immersion personnelle sur grand format | Peinture aquarelle |
| | Peinture en sous-groupe | Peinture acrylique |
| 5 : S'inventer un récit | Peinture en sous-groupe | Peinture/crayons acryliques |
| 6 : Jouer pour s'interpréter | Modelage en sous-groupe | Pâte à modeler légère |
| | Découverte artistique | *Choix |
| 7 : Se poser | Atelier de finition | *Choix |
| 8 : Se choisir | Découverte artistique | *Choix |
| 9 : Habiter ensemble | Atelier de clôture en groupe | Coulage en acrylique, matériaux naturels |
| 10 : Célébrer | Vernissage en communauté | Crayons acryliques/ danse |

Inspirés du CTE (Hinz, 2020), ces ateliers s'inscrivent dans une approche humaniste favorisant la réciprocité, la créativité et l'ouverture à l'autre. Les jeunes personnes participantes, âgées de 12 à 15 ans (voir Tableau 3.2), ont réalisé un total de 141 créations. L'étude a été approuvée par le comité d'éthique de l'Université du Québec à Montréal. Les parents et les jeunes ont signé deux formulaires de consentement, traduits en anglais et en espagnol, portant respectivement sur les ateliers et sur l'entrevue finale.

Tableau 3.2 Caractéristiques démographiques des jeunes du groupe participant aux ateliers

| | |
|---|---|
| *Genre* | Garçons = 7 Filles = 10 |
| *Âge* | Entre 12 ans et 15 ans (au début des ateliers) |
| *Lieu de naissance* | Haïti : 6 Pakistan : 1<br>Algérie : 4 Argentine : 1<br>*Canada (Algérie) : 2 États-Unis : 1<br>Mexique : 2 |
| *Durée de résidence* | Entre 5 mois et 2 ans |

*Naissance au Canada, puis retour en Algérie

### 3.3.3 Procédures de recherche et données recueillies

À la suite des ateliers, les jeunes et les adultes ont été convié·e·s à un entretien individuel semi-structuré. Pour la présente étude, seules les entrevues réalisées auprès des jeunes ont été analysées. La sélection des volontaires tenait compte de leur niveau de langue (français ou anglais) ainsi que de leur assiduité aux ateliers. Comme 15 des 17 jeunes ont exprimé un vif intérêt à participer aux entretiens, la chercheuse a accueilli chacune de leurs histoires. Les créations produites ont servi de support à la verbalisation du processus artistique. Les réflexions de certaines jeunes personnes se manifestaient par des bribes de mots, des éclats sonores, des exclamations, des répétitions ou des silences : « Ah… là… splash… » Dans ces moments, la chercheuse a tenté d'accompagner leur propos par la reformulation et la narration, tantôt

pour en soutenir l'élaboration, tantôt pour contenir les silences. Ainsi, des questions adaptées à leur niveau de langage, ouvertes (Smith et al., 2022) et parfois semi-ouvertes, ont permis aux jeunes de s'engager dans un dialogue approfondi, par exemple : « *Peux-tu me raconter ce qui s'est passé pour toi lors des ateliers ? Raconte-moi comment tu as vécu l'expérience de faire de l'art en groupe. Décris cette image… Qu'est-ce que cette création te raconte ?* ».

### 3.4 Analyse des données, rigueur et fiabilité

Les entretiens, d'une durée moyenne de 35 minutes, ont été analysés selon le processus d'API (Smith, 2003). La démarche a débuté par une écoute attentive des enregistrements audios et une relecture approfondie des entrevues. Cette phase d'immersion s'est poursuivie par l'annotation des verbatim, intégrant des commentaires descriptifs, linguistiques et interprétatifs afin de saisir le sens émergeant de l'expérience vécue par les jeunes ainsi que la portée de leurs images. Une première phase d'analyse, à visée descriptive, a permis de dégager les éléments saillants du discours. L'étape suivante a consisté à faire émerger des thèmes en les reliant aux extraits des verbatim, de manière à leur attribuer une signification cohérente. Ces interprétations ont ensuite été mises en relation afin de regrouper, hiérarchiser et organiser les thèmes sous des codes communs. Les verbatim de chaque jeune ont d'abord été analysés de manière indépendante, puis mis en dialogue dans une interprétation transversale. Présentés sous une forme narrative et explicative, les résultats mettent en lumière, à l'aide d'extraits des verbatim, les thèmes interprétés et le sens qui en découle.

La chercheuse a ensuite amorcé un processus d'interprétation en s'efforçant de demeurer au plus près des intonations du vécu des jeunes. Dans un premier temps, six entrevues centrales, caractérisées par des verbatim plus riches, ont été retenues. Elles ont été mises en parallèle afin de dégager des similitudes et des différences, ainsi que de faire émerger certains thèmes communs. Dans un deuxième temps, l'analyse a été reprise à partir de l'ensemble des 15 entrevues dans le but de cerner l'histoire collective du groupe. Lorsque certains segments des transcriptions semblaient isolés de leur contexte, les carnets d'observation et les œuvres des jeunes ont permis de recontextualiser les thématiques coconstruites.

Dans un paradigme constructiviste-interprétatif, Morrow (2005) rappelle l'importance des indicateurs de subjectivité et de réflexivité. Une attention particulière a été portée aux relations de pouvoir entre la chercheuse et les jeunes, favorisant ainsi une forme d'authenticité tactique. Comme le soulignent Caldairou-Bessette et al. (2017), les recherches menées en milieu institutionnel auprès de populations

vulnérables impliquent inévitablement des rapports de pouvoir, la frontière entre la recherche et le processus thérapeutique demeurant parfois poreuse. Dans cette perspective, l'authenticité catalytique (Morrow, 2005) se manifeste par l'effort de la chercheuse pour porter un regard renouvelé sur l'expérience artistique vécue en classe d'accueil, ainsi que par la réaffirmation de son engagement envers cette communauté.

### 3.5 Interroger les présupposés préalables à l'expérience

Le parcours de la chercheuse a contribué à orienter le développement de cette étude et a nécessité un travail réflexif sur ses présupposés. Sa position, notamment en tant que femme caucasienne née au Québec, l'a amenée à interroger les cadres interprétatifs mobilisés dans l'analyse (Paillé et Mucchielli, 2021). Par ailleurs, la recension des écrits sur les jeunes personnes immigrantes et réfugiées, de même que sa participation aux ateliers à titre de participante-observatrice, ont constitué des sources de résonance susceptibles d'influencer l'interprétation des données. La chercheuse a identifié une croyance en l'efficacité de l'art-thérapie, particulièrement du CTE, liée à sa formation et à son expérience dans ce domaine. Cette posture réflexive a notamment permis de reconnaître que certaines expériences désagréables étaient aussi rapportées dans les résultats. Afin de limiter ces effets, la chercheuse a entrepris un travail de distanciation réflexive visant à clarifier ses postures et à réaffirmer son rôle dans le processus de recherche.

### 3.6 Résultats

L'analyse phénoménologique interprétative a fait émerger trois thèmes centraux. Les ateliers de création ont constitué un espace réflexif permettant de cartographier l'expérience vécue, un espace intentionnel de cocréation d'un monde partagé ainsi qu'un espace créatif où les frontières des possibles sont réimaginées (voir Tableau 3.3). Les prénoms ont été modifiés afin de préserver l'anonymat des jeunes.

Tableau 3.3 Thèmes

| Thèmes principaux | Thèmes subordonnés |
|---|---|
| Espace réflexif pour cartographier l'expérience momentanée : le rapport à soi | ▪ Espace de réminiscences<br>▪ Espace de contemplation |

| | |
|---|---|
| Espace intentionnel pour cocréer un monde partagé : le rapport à l'autre | ▪ Espace d'appartenance<br>▪ Espace relationnel |
| Espace créatif où les frontières des possibles sont réimaginées : le rapport au monde imaginé | ▪ Espace festif<br>▪ Espace habitable |

### 3.6.1 Espace réflexif pour cartographier l'expérience momentanée : le rapport à soi

L'analyse des récits montre que les images créées en ateliers ont suscité chez les jeunes des réminiscences teintées de bien-être et d'affabilité, mais aussi des émotions mélancoliques. Pensé comme un lieu d'évocation et de partage, cet espace a fait surgir des souvenirs et des émotions à travers les expériences artistiques des jeunes. Cette nostalgie est notamment liée aux paysages recréés des lieux où ils ont grandi et voyagé, offrant un espace d'immobilité propice à la contemplation de leur parcours. Juana, venue avec sa famille, célèbre timidement une toile à l'aquarelle représentant « l'Argentine », expliquant que peindre lui a procuré un sentiment de « tranquillité ». Wendel, arrivé au Québec à la suite du tremblement de terre de 2021 en Haïti, évoque quant à lui la beauté de son pays d'origine : « lorsque l'on monte en haut, on les voit les montagnes […] c'est magnifique, Haïti. » Pour ces jeunes personnes migrantes, les récits visuels ont constitué une halte leur permettant de revisiter un parcours jalonné de transitions, marqué par l'attente et la continuité. Tatiana, également originaire d'Haïti, souligne que, malgré les nombreuses escales, elle ne peut s'immobiliser (voir Figure 3.2).

Figure 3.2 Juana, Wendel et Tatiana




> … j'ai imaginé… puis… comment dire… Ça me rappelle… Comment j'ai pu oublier ? On a passé un autre pays, on n'a pas fait beaucoup de temps, mais il y avait une plage. Moi et ma mère, on y allait souvent. […] Mais à chaque fois, tu dois juste passer à d'autres niveaux, parce qu'on ne peut pas rester juste dans la mer aussi.

Les ateliers se sont déroulés à un moment où plusieurs jeunes étaient encore en processus d'apprivoisement de leur nouvelle vie au Québec, avec le sentiment de ne pas être enracinés. Tatiana exprime ressentir, à l'occasion, l'impression de ne pas être à sa place. Comme plusieurs jeunes de sa classe, elle raconte que certaines créations réalisées en atelier puisaient leur inspiration dans les paysages traversés au fil de son parcours. L'expérience de Belinda s'inscrit dans cette perspective, alors qu'elle commence tout juste à s'approprier son nouvel espace de vie et les déplacements qui y sont associés : « Quand j'étais en Haïti, c'est comme ça je l'ai vu de près la plage… je dessine ça qui me souvienne de mon pays. » Imad partage une expérience similaire en évoquant un voyage à Marseille, en France : « Quand je la regarde comme ça, je vois, je vois un toboggan […] devant de ma maison dans la fenêtre il y a un marché… c'est le lundi, la nuit, à minuit ». Enfin, pour Yasmine, venue d'Algérie en 2021, les toiles célèbrent les saisons, un thème partagé au sein du groupe.

Sorel décrit la longue route vers le pays d'accueil, son parcours étant jalonné d'escales et d'espérances. Une image en particulier matérialise la Coupe du monde, devenue pour lui un symbole associé à son départ d'Haïti. Élevé par sa grand-mère, il a rejoint ses parents au Brésil plusieurs années après leur immigration. Il relate ainsi les raisons ayant mené sa famille à quitter Haïti, puis le Brésil :

> On a décidé de laisser le Brésil à cause de l'école. Moi, j'arrive au Brésil en 2018, après la Coupe du monde ! … on a décidé de laisser Haïti pour la vie meilleure. […] Il n'y a pas de travail… Il y a des gangs……. En plus, il y a des bandits avec des armes. Ils tuent des gens innocents.

Comme l'ensemble des jeunes rencontrés, Sorel, Wendel, Meriem et Yasmine ont quitté leur pays dans l'espoir d'accéder à une « vie meilleure ». Wendel décrit un parcours parsemé de haltes et de reprises, marqué par une attente prolongée : « On est en 2023, j'attends beaucoup, on est deux ans à la maison ». Meriem et Yasmine, toutes deux éloignées de leur famille et de leurs amies restées en Algérie, évoquent le manque ressenti durant cette période d'attente, particulièrement celui de leur « famille ». Pour Sorel, cette expérience se traduit par l'imagination de symboles liés au temps. Il affirme que « la toile du soccer, avec les trophées » représente le mieux son parcours. Il décrit cette image comme « formidable et incroyable » et se montre fier d'avoir persévéré malgré l'incertitude entourant l'expérience de création. Cette attente prolongée se reflète également dans son entrée à l'école, une réalité partagée par plusieurs jeunes de sa classe :

> Quand on a demandé comment les démarches font pour aller à l'école. Il a dit qu'il faut attendre les papiers bons pour être inscrit à l'école. Pourtant, ce n'est pas vrai. Moi, j'ai vécu cinq mois à la maison. Imagine-toi cinq mois à la maison.

Ce sentiment de suspension, où le temps semble s'immobiliser, se manifeste en classe d'accueil, alors que les jeunes aspirent à intégrer la classe régulière, une perspective porteuse d'anticipation. Les ateliers ont introduit un espace permettant d'exprimer cet entre-deux, transition perçue comme nécessaire dans leur parcours migratoire. Les affects associés à cette attente varient d'un·e jeune à l'autre. Elle est teintée d'inquiétude pour Sorel (« Je vais au régulier, c'est une classe normale… ce qui m'inquiète, c'est 35 élèves »), de déception pour Tatiana (« … mais je voulais juste monter avant ça parce que je vois que je suis trop grande pour le secondaire 1 ») ou encore de soulagement pour Hakim, au Québec depuis deux ans, dont l'attente précédant l'entrée en classe d'accueil lui a semblé interminable (« Je continue »). D'autres expriment une forme d'assentiment ou de continuité, comme Meriem (« Ce n'est pas grave »), Scherline (« Je suis bien contente [de monter] plusieurs escaliers ») et Marisol (« Je vais changer de classe, parce que c'est un pas en avant et c'est bien »). Pour Mouna, l'atelier a constitué un espace sécuritaire lui permettant d'exprimer ses émotions liées au passage incertain vers la classe ordinaire :

> … la semaine passée (l'atelier) était très difficile pour moi, tu vois ? (silence)… aller en secondaire, le classement a été difficile c'est pas pour toutes les gens de le voir quand je suis comme ça, comme ça…. Oui, oui, oui, oui, ça touche mes rêves beaucoup là…

Cette latence accompagne bien souvent les jeunes en classe d'accueil. Or, les ateliers leur ont permis de vivre une altération du rapport au temps, les incitant à le redéfinir. Pour une grande partie d'entre eux, le temps semblait suspendu durant les ateliers, comme l'exprime Mouna : « Ça passait vite ». La dimension temporelle est également abordée par Tatiana à travers sa conception de l'imaginaire : « Le temps, c'est comme nous, les humains, nous nous ouvrons toujours chaque jour… l'imagination, c'est tout ça. »

L'espace de contemplation est un espace de pause, d'observation et de réflexion. Pour ces jeunes, les images se renouvellent et se réactualisent, leur permettant d'explorer de nouvelles avenues et d'élaborer de nouvelles synthèses. En observant l'image de la lune, Ramzi, originaire d'Algérie, évoque des souvenirs ambivalents : « J'ai des souvenirs qui me [font] peur, mais je veux pas les oublier », tout en soulignant qu'« il y a des souvenirs [agréables] qui me vient du ramadan ». Ce rapport nuancé à la mémoire est partagé par Mahad, venu du Pakistan, qui utilise les ateliers comme un espace d'affranchissement symbolique en se dessinant près d'un « éléphant ». En riant, il explique : « Tu sais pourquoi je l'ai choisi ? Parce qu'on jouait dans la classe « c'est élève » [la réponse], mais [au lieu] j'ai dit « c'est éléphant », mais

c'est drôle ! ». La création favorise ainsi la contemplation et met en lumière le parcours migratoire des jeunes, les invitant à jouer avec les symboles de leur vie. Cette volonté de s'exprimer par l'image leur permet de redéfinir progressivement leur perception du monde.

Arrivée en 2020, Marisol raconte, en espagnol, que « ma famille ne veut pas retourner au Mexique parce que la situation là-bas n'est pas bonne. Mais bon, je veux [y] aller ». Elle ajoute que, pour ne pas être habitée par cette nostalgie, elle sort de sa « maison, il y a un parc proche. Je monte jusqu'au sommet de la montagne. J'écoute de la musique, je dessine et je regarde comment le soleil change de couleur ». En évoquant *La Noche Estrellada* de Van Gogh, elle s'identifie à la vision de l'artiste, qu'elle associe à une lecture nostalgique du monde :

> C'était une peinture moderne pour l'époque pendant laquelle elle a été créée. […]. À la fin, je ne me souviens pas très bien des mots, mais il disait que c'est ce qui l'avait tué… (être seul), c'était quelque chose de mélancolique, de désamour.

Marisol affirme ainsi aimer « observer ma propre vie… et apprécier chaque moment ». De manière similaire, les ateliers ont permis à William d'explorer ses réflexions et de s'émerveiller devant les plaisirs simples, symboles universels à la fois de son pays d'origine et de son pays d'accueil. Pour lui, l'arc-en-ciel représente « Haïti, parce que c'est pluie beaucoup » et « ici », le Québec où la pluie est également très présente. Dans le même esprit, la description que Mouna fait de son œuvre s'ancre dans une vision existentielle nourrie par le désir de partager sa vision du monde :

> Oui, genre comme ici j'ai mis de bleu, c'est pour la plage… l'eau, parce que si tu ne veux pas boire de l'eau, tu peux mourir là. L'eau est la source de tout être humain… Les arbres, parce que les arbres, ils donnent de l'oxygène. Les montagnes aussi, ils sont bien pour la santé… Et le soleil… La lune, s'il n'y a pas de la lune, la nuit tu ne vois rien. C'est la lumière du monde… Genre moi je vois la vie comme ça. Mais après mes parents ne vont pas rester avec moi tout le temps.

Pour Scherline, originaire d'Haïti, les ateliers se sont déroulés sous le signe de la simplicité et du bien-être. Elle les décrit comme un espace serein où elle s'est sentie présente à elle-même. En continuité avec le parcours migratoire de Mouna, ses expériences de création entremêlent l'émerveillement face à la nouveauté et un sentiment d'apaisement :

> Ah. J'ai trouvé l'art, c'est une expérience facile, calmement. Ouais, c'est facile… Surtout par les choix que tu veux faire, tu veux mélanger toutes les couleurs. Tu veux mettre de l'eau et tu dessines et ça fait cool.

Marisol explique que son processus créatif reposait sur le choix des matériaux qui lui plaisaient et sur la transformation de ceux qui ne lui convenaient pas. Cette dynamique fait écho au processus migratoire, dans lequel le déplacement s'accompagne d'une reprise de pouvoir sur son environnement. Elle déclare :

> Je ne sais pas, j'ai vérifié plusieurs fois si j'aimais bien – le matériau – et si je n'aimais pas, je l'ai changé. J'utilise une autre peinture ou j'apporte les modifications nécessaires… j'aime bien assembler beaucoup d'éléments et créer quelque chose de nouveau.

Pour ces jeunes, le processus créatif agit comme une métaphore puissante de l'entre-deux, cet espace où l'attente devient tangible et permet d'habiter autrement la classe d'accueil. Mahad affirme que, lors de la création, « le temps passe plus long quand je regarde pas, là-bas ou là-bas, je suis juste [ici] ». L'offre des ateliers en art-thérapie a ainsi été vécue par plusieurs comme un saut vers l'inconnu, soutenu par l'espoir de transformer la perception du temps associée à l'attente. Ces jeunes s'inscrivent alors dans un effort commun de réimaginer leur vie afin de lui attribuer un nouveau sens. Cet espace encourage l'intériorité ainsi qu'une expérience plus sensible et méditative de l'art.

### 3.6.2 Espace intentionnel pour cocréer un monde partagé : le rapport à l'autre

L'espace relationnel correspond aux interactions entre les jeunes et les œuvres. Les ateliers mettent en lumière une latence dans le rapport à soi qui se matérialise dans les images et s'ouvre progressivement à la relation à l'autre. Porteuse d'anticipation liée à la réalisation de leurs rêves, cette expérience devient également un espace de réflexion sur leur existence. Entre les haltes, les deuils et les réminiscences, l'expérience migratoire convoque le besoin de jouer avec l'autre, donnant lieu à la cocréation d'un monde partagé (voir Figure 3.3). Mouna évoque ainsi l'importance du regard de ses pairs : « Je vois quand on travaille là, je vois mes amis ils sont très fiers. … J'aime bien regarder le sourire dans les visages de mes amis, tu vois ? »

Figure 3.3 Œuvres en sous-groupes




Les ateliers d'art-thérapie s'inscrivent dans une perspective favorisant le développement d'un lieu de rencontre conjointement à la création de liens. Ramzi raconte que les ateliers plurilingues lui ont permis de découvrir « d'autres religions, d'autres pays ». Les jeunes décrivent leur expérience des projets collaboratifs comme marquée à la fois par des heurts et des moments de réjouissance. Pour Imad, le travail collectif est animé et dynamique : « tout le monde bouge » et « travaille ». Meriem, originaire d'Algérie, exprime une préférence pour la toile commune, car « il y a beaucoup [d'] idées différentes en équipe », ajoutant que le « splash » les a réunis, possiblement en écho à son besoin d'appartenance. Hakim, également d'Algérie, évoque quant à lui le désarroi lié au travail d'équipe, qu'il juge « difficile », tout en soulignant qu'il faut « toujours travailler fort ». Tatiana mentionne que la collaboration exige « beaucoup plus de courage » :

> Même si je n'aime pas travailler en équipe, mais quand je les vois travailler ensemble, ça m'aide beaucoup à mes soulagements. Je voulais juste me calmer un peu, faire le soulagement, mais ils voulaient le splash… Ça m'a fait du bien [de se laisser aller].

Au sein de cette même équipe, Yasmine décrit une expérience de partage marquée par l'humour et la collaboration. Elle explique que, lorsque le dessin ne convenait pas, « c'était un petit peu drôle… Si j'ai pas aimé le dessin, elle va faire un autre, c'est ça. On peut discuter ensemble, puis décider ce qu'on veut tous ». Mouna souligne quant à elle l'importance des liens qui cartographient sa vie, incluant sa famille, sa communauté, son enseignante et les pairs de son groupe-classe. Elle poétise son pays d'origine, affirmant que, malgré la distance et la longue route qui l'en sépare, l'accueil qu'elle réserve aux autres demeure empreint de confiance :

> L'Algérie, elle est ici. Genre toi tu sors de l'Algérie, mais l'Algérie elle ne sort pas de toi. Tu vois ? … Elle reste toujours dans ton cœur. […] Les Algériens ils sont partout, mais nous quand on est… quand on n'est pas dans le pays, on voit l'Algérie c'est une mer. […] Alors, j'ai trouvé beaucoup d'Algériens ici, on est ensemble ».

Pour Mouna, l'espace des ateliers rappelle l'expérience familiale, un lieu où elle se sent en sécurité. Elle explique que, lors de la création en sous-groupes : « On travaille comme des frères et des sœurs, tu vois ? », soulignant le plaisir de se sentir en communauté. De même, pour Scherline, cette représentation d'un monde où les idées se construisent collectivement stimule son être et sa manière d'habiter le monde. Elle décrit le travail d'équipe comme exigeant, mais porteur :

> En équipe, c'est bien plus difficile de choisir, mais c'est beau, c'est bien, parce qu'on entend l'autre et on peut essayer l'opinion de l'autre. [Ensemble] on pense pas, non seulement [le] dire, on peut dessiner ça et l'autre accepte.

Cet espace relationnel se construit à travers les échanges, la collaboration, les discussions et le partage d'expériences. Ce sentiment est également partagé par Marisol, qui affirme : « Je me sens bien avec les autres ». Sa toile préférée est « la grande toile de groupe », où elle apprécie la multiplicité des points de vue : « parce qu'il y a plusieurs idées dans la même toile et ça me plaît énormément. » De façon similaire, Sorel confie que les ateliers lui ont permis de développer un sentiment de communauté, abordant la question de l'altérité à partir de la reconnaissance des engagements artistiques de chacun :

> Ensemble c'est bien, c'est beaucoup d'idées. Le chef, c'était William, parce qu'il sait comment dessiner, j'ai juste fait l'eau et Sorel a fait les montagnes, mais Wendel a fait les oiseaux… Bien, puis on a fait tout ça comme travail. On a pas laissé tomber. J'ai dit, on va faire un dessin des paysages : il y a de la mer et des montagnes et des oiseaux partout. […] En Haïti, c'est comme ça en Haïti. Oui, il y a beaucoup de mers et de plages.

William corrobore les propos de Sorel en soulignant « que le travail de l'équipe c'est le côté que c'était bon… ils ont fait beaucoup d'efforts ». Ces rencontres s'inscrivent à l'intersection du pays d'origine, du pays d'accueil, des relations entre élèves et des figures scolaires qui accompagnent les jeunes au quotidien. Il importe de souligner le rôle de l'enseignante du groupe, dont l'accueil contribue au sentiment de sécurité en classe et, par extension, lors des ateliers. Elle représente un ancrage important pour Tatiana, qui affirme qu'elle « est une bonne professeure et elle est joyeuse avec les élèves… elle m'aide… parce que parfois, selon la journée, on peut être triste ». Mouna exprime un sentiment similaire, décrivant la classe comme un espace de soutien et de solidarité :

> Oui, on est en classe, on rit, on travaille, on réussit. T'as quelque chose que tu ne comprends pas, il y a des gens qui t'aidaient. Si tu as quelque chose pour dire à mon enseignante et tu n'es pas capable à dire à elle, tu veux aller à un autre ? Et lui il va parler avec elle en disant que tu peux dire une famille. La famille de mon groupe.

L'espace d'appartenance correspond au sentiment d'avoir une place dans le groupe. À travers les ateliers, les jeunes se sentent accueillis et libres de s'exprimer. Malgré le sentiment d'appartenance nourri par l'enseignante, l'éducatrice et les art-thérapeutes, la confrontation avec le monde extérieur demeure empreinte d'appréhension. Exposés à différents horizons, les jeunes voient se confondre, au cours des ateliers, leur monde relationnel passé, les nouvelles rencontres et leurs craintes. Dans ce contexte, les ateliers semblent favoriser une cohabitation progressive avec l'autre au sein du parcours migratoire. L'ensemble des œuvres de Mahad témoigne des liens tissés avec ses pairs et de la confiance développée lors de la création collective : « C'est magnifique, c'est comme on dessine comme en équipe ». Sorel affirme pour sa part que, malgré le sentiment d'altérité, les ateliers lui ont appris à partager ses idées. Travailler dans un but commun a été pour lui porteur de sens : « C'est beaucoup d'idées. Et puis j'ai appris à travailler avec les autres… comme je n'aimais pas travailler en équipe avant… ».

Pour Tatiana, la création en équipe s'est révélée source de réconfort, contribuant à apaiser l'agitation qui la traversait. Dans un cadre artistique et ludique, sa participation lui a permis de réapprivoiser la dimension relationnelle et de retrouver, à sa grande surprise, le plaisir du travail commun, malgré certains moments où elle a eu le sentiment de ne pas être pleinement entendue. Alors qu'elle appréhendait initialement la rencontre avec l'autre, elle a ainsi redécouvert le désir de jouer :

> … moi, j'avais, mon idée, j'avais c'est créer une lune, parce que j'aime la lune beaucoup… mais elles ont dit non, des montagnes. Eh bien, j'ai accepté, puis ils ont créé les montagnes. […] Après, quand je vois le travail, je me dis wow, je ne m'attendais pas à ça. Puis, cette idée du monde imaginaire est venue […] puis ils ont même mis des bisous, des traces de lèvres… et ma lune est revenue…

Dans une optique semblable, Marisol souligne à plusieurs reprises l'importance de la collectivité et du choix des relations qui l'entourent : « Je voudrais m'entourer des gens qui ne sont pas toxiques pour moi. » Les ateliers ont constitué pour elle une opportunité de vivre un moment d'épanouissement et de communauté. Elle affirme également vouloir se « concentrer sur les moments présents et ne pas me soucier du passé », identifiant la création de liens forts comme un enjeu central. À l'image de Van Gogh, qu'elle associe à une communauté d'artistes, Marisol aspire à s'entourer et à trouver son ancrage dans la communauté d'accueil.

Plus largement, les ateliers ont offert aux jeunes un espace de création et de discussion propice à l'exploration d'enjeux identitaires issus des cercles relationnels et familiaux. William mentionne avoir appris à « dessiner avec les autres », tandis que les cartographies individuelles se sont progressivement entremêlées dans des compositions communes, invitant les jeunes à mettre en partage leur histoire dans une optique ludique. Cette expérience collective est associée à un sentiment de bien-être, comme en témoignent les propos de Marisol : « Je me sens bien. Je me sens décontractée », et ceux de Juana, qui ajoute : « Ah ! Je suis fière de moi ». Cet espace favorise la confiance, l'inclusion et le sentiment d'être « chez soi » au sein de l'atelier.

### 3.6.3 Espace où les frontières des possibles sont réimaginées : le seuil créatif

L'espace festif est un espace marqué par le partage, la célébration et le jeu. Ainsi, les ateliers ont donné lieu à des échanges spontanés et au plaisir de créer ensemble. Ils ont favorisé l'émergence de nouvelles pratiques artistiques chez les jeunes au sein de leur société d'accueil. Plusieurs ont souligné que la diversité des matériaux et des choix proposés permettait d'explorer de nouvelles façons de voir le monde. Imad décrit ainsi une différence marquée entre les ateliers et les cours d'arts plastiques : « C'est différent parce que l'art plastique de l'école c'est par projet, ce n'est pas les mêmes […] c'est relax et tout. » Pour Imad et Mouna, les ateliers d'art-thérapie procurent un sentiment d'accomplissement et de liberté en lien avec leur vécu : « Il y a une grande différence. Parce que ça, c'est art [plastique]. Et ça, c'est atelier d'art. Eh bien, dans l'atelier d'art, on travaille des nouveaux choses, on [ap]prend beaucoup de choses sur nous, on [ap]prend beaucoup d'informations ».

Dans le même ordre d'idées, Marisol mentionne que les ateliers et la pratique artistique sont bénéfiques, car ils lui permettent de « relaxer, pour calmer un peu la tête… pour se distraire un peu et t'aider à penser ». Les ateliers d'art-thérapie sont ainsi décrits comme un espace de liberté et d'expression de soi : « Il y avait beaucoup de liberté et tu pouvais faire ce que tu imaginais. Chacun a sa propre idée. » Elle ajoute que, contrairement au cadre scolaire plus contraint, « Ici, tu peux utiliser ce que tu veux et mélanger ».

Ramzi décrit son rituel de création comme un retour à l'enfance : « J'ai appris que je suis encore un enfant ». Yasmine souligne quant à elle que « parfois, quand on est stressés, on peut faire la peinture, ça va nous relaxer ». Pour Sorel, les ateliers ont représenté un espace festif de nostalgie et de transmission des traditions. En entrevue, contemplant une toile qui représente son pays d'origine, il évoque la fête des drapeaux, qui célèbre la lutte pour la liberté et l'importance de l'éducation. Sa participation aux ateliers

lui offre l'occasion de redécouvrir ces traditions : « La fête des drapeaux, c'est comme un défilé… il y a des gens qui battent les tambours avec les trompettes ». Pour Tatiana, les ateliers ont été un lieu de découverte, de jeu et de révélation. D'abord surprise de vivre une telle expérience en milieu scolaire, elle exprime progressivement son enthousiasme à explorer de nouvelles façons d'interagir avec son environnement :

> J'avais un peu dit… c'est quoi ça, mais après, quand j'ai commencé, j'ai commencé à voir que c'est le fun. Quand les autres disaient que leurs dessins n'étaient pas bons, moi, j'ai dit que j'aimais bien […] Oui, j'aimais toujours dessiner, mais les choses que vous avez ramenées sont plus… sont plus fun, c'est plus cool.

Wendel affirme également avoir apprécié l'ensemble des ateliers : « Oui j'aime tout ! » Pour Hakim, l'expérience a parfois suscité du « stress », mais le contact avec des matériaux plus fluides l'a aidé à se détendre, comme en témoignent ses gestes et ses paroles : « J'ai aimé la pâte à modeler » et « la peinture à l'aquarelle ». Le modelage s'est d'ailleurs imposé comme un matériau récurrent des ateliers, favorisant le jeu et l'exploration. Dans un climat de jeu et de complicité porté par Ramzi, Hakim et Imad, cette matière malléable a permis l'émergence de formes imprévues. Ramzi raconte ainsi : « En train de faire une autre chose, mais le truc [se] déforme et il a pris une forme d'un chapeau ! » Dans cet espace ludique, partagé avec les autres, les jeunes se sont montrés plus confiants face à l'incertitude, laissant se déployer une constellation de nouvelles façons de créer. Les images réalisées par Tatiana, en fin d'atelier, expriment un sentiment de liberté et de lâcher-prise qui la désarçonne : « … Je n'ai jamais pensé que j'allais essayer comme elles (celles de son groupe) ». Elle raconte s'être engagée dans une transformation de soi, lui rappelant l'être affable qu'elle était dans son pays (voir Figure 3.4) : « En Haïti, j'avais beaucoup d'amis quand j'avais grandi.... J'avais une vie, une vie, et je n'avais pas peur de parler avec n'importe qui ». Elle raconte comment le processus de création lui a permis de faire quelque chose qu'elle n'aurait jamais envisagé auparavant :

> Je voulais dessiner de l'eau, puis des gens qui campent… Tout à coup, j'allais faire les montagnes, tout comme [elles]. Puis, il y avait l'eau… Je ne savais pas avec qui j'avais fait les petites taches. Je ne sais pas même comment j'avais les ai faits… on nous avait dit de faire comme ça (elle imite la gestuelle du pinceau qui éclabousse).

Figure 3.4 Hakim, Ramzi avec Hakim et Imad, Tatiana



En définitive, les ateliers ont permis aux jeunes de se laisser porter par de nouvelles expériences et d'explorer l'incertitude à travers la matière. Imad explique que le « splash splash » évoque « beaucoup de couleurs », précisant : « Ça, je l'ai fait avec du l'eau et la peinture. Tu vas prendre un peu d'eau, puis tu vas faire comme ça ». Son œuvre, qu'il décrit comme « multicolore », représente pour lui une fusion entre le soleil et la pluie. Sorel exprime pour sa part qu'il a « peur de prendre des risques », affirmant qu'il n'a « pas envie de faire quelque chose qui est irréparable ». Toutefois, au fil des ateliers, il se permet progressivement d'affronter l'incertitude. Il le montre en recréant gestuellement l'activité de peinture et de personnalisation du tablier : « C'est comme on a pu faire les splashs ». Cette expérience d'immersion sensorielle l'a amené, à l'instar d'Imad, à ressentir le monde dans sa corporalité. L'expérimentation de différents médiums l'a ainsi encouragé à sortir de sa zone de confort afin de mieux comprendre son vécu :

> L'aquarelle c'est [un] peu difficile parce qu'on doit prendre un peu d'eau et les couleurs. En plus, on a fait comme ça. C'est comme une balance. À gauche, à droite, à gauche, à droite. C'est comme une balance. À gauche, à droite, à gauche, à droite…

L'espace festif est devenu un lieu habitable, dans lequel les jeunes personnes se sont senties présentes et investies : un lieu que l'on occupe, transforme et s'approprie. Les matériaux et les interactions ont contribué à créer un environnement accueillant qui soutient le bien-être, la créativité et le sentiment de présence.

Le terme « splash » revenait comme un refrain au fil des ateliers. Pour se donner le droit à l'erreur, Belinda s'est autorisée à « faire les splashs avec le pinceau ». Estellada explique pour sa part : « … parce que ça, ça fait comme ça (elle ouvre grand les bras). Oui. Et ça, tu laisses les pinceaux, il fait "splash, splash, splash" ».

Pour elle, les ateliers ont constitué un espace pleinement habité, l'art devenant un outil d'ancrage dans son pays d'accueil. Marisol affirme qu'elle « aime observer ma propre vie et apprécier chaque moment », même si les changements migratoires l'amènent à se « débattre avec moi-même ». Ainsi, elle affirme que, lors des ateliers, elle se laissait porter par la création : « parfois, je regarde quelque chose que j'ai déjà vu, mais je change les détails. Je change les couleurs, la forme, le lieu. Je regarde les choses qui se combinent ». Elle évoque sa capacité d'adaptation à un nouvel environnement en soulignant la liberté qu'elle ressent à se laisser porter par les matériaux ».

Les ateliers ont constitué une opportunité d'être avec les autres et de renouer avec le pays d'origine et le chemin parcouru, tout en vivant des moments agréables. Ils s'inscrivent dans un moment de transition, alors que ces jeunes sont encore en train d'apprivoiser leur nouvel espace de vie. Imad résume l'importance de poursuivre cette expérience, soulignant la dimension humaine des ateliers en art-thérapie : « un atelier avec un travail ensemble où on peut chacun mettre nos idées, puis on fait des choix ou on « vous » dit quoi faire et « nous » on se lance. » Les images créées révèlent ainsi l'importance de contempler leur vécu afin de mieux s'habiter ; elles tissent un pont entre un univers personnel, intime et sécurisant, et un monde plus lointain, encore en cours d'appropriation.

### 3.7 Discussion

Ainsi, trois thèmes centraux ont émergé des ateliers, permettant de saisir l'art comme phénomène au sein de la classe d'accueil : le rapport à soi, le rapport à l'autre et le rapport au monde imaginé. Les ateliers ont offert à la fois un espace réflexif pour cartographier l'expérience du moment, un espace intentionnel pour cocréer un monde partagé et un espace créatif où les frontières des possibles peuvent être réimaginées. Ils sont devenus un lieu sécurisant de réminiscences, offrant aux jeunes un regard réflexif sur leur parcours. Ce recul contemplatif leur a ainsi permis d'habiter le monde avec davantage de présence et d'humanité (Jager, 1997). Comme le souligne Ricœur (1984), le récit articule la temporalité humaine en reliant les expériences, les manières de se raconter et la dimension affective qui accompagne l'action. Dans cette perspective, la création et la mise en récit ont permis aux jeunes de cartographier leur expérience migratoire et d'exprimer une vision élargie de leur réalité, où se croisent histoire personnelle et possibilités fictionnelles. Ces mémoires peuvent susciter un sentiment de nostalgie influençant l'imaginaire (Zou et Petkanopoulou, 2023). Ancrés dans la culture d'accueil, les jeunes s'inscrivent ainsi dans le temps et dans leur propre histoire. La mise en récit de leur existence montre que les œuvres produites en présence des autres contribuent à façonner une nouvelle perception de soi (Grame, 2024). Dans cet espace coconstruit

– où l'histoire et la fiction se rencontrent – le soi prend la parole, se recompose et se raconte, permettant le partage du passé dans l'interstice de la rencontre (Ricœur, 1990). Selon le philosophe, l'identité narrative repose sur la capacité de mettre en récit les événements de sa vie de manière concordante. Perdues dans l'horizon du vécu puis retrouvées dans l'acte créatif, les expériences des jeunes montrent que l'espace relationnel et symbolique de l'école permet de cerner les repères de l'expérience migratoire (McLeod et al., 2021).

Les ateliers ont favorisé une compréhension écosystémique du groupe, dans laquelle le travail collaboratif agit comme un miroir des valeurs personnelles et partagées. Les récits des jeunes rendent compte d'un vécu relationnel riche, révélant des enjeux d'appartenance et d'ancrage dans la communauté. Les témoignages indiquent que les ateliers ont été vécus dans un esprit de jeu et de réciprocité. Comme le rappelle Ricœur, raconter et se raconter permet à l'histoire de se révéler et contribue à restaurer le tissu internarratif parfois fragilisé par la souffrance. Pour ce penseur, la clinique et la phénoménologie se rejoignent dans l'acte de souffrir, là où se rencontrent le soi et l'autre (Marin et Zaccaï-Reyners, 2013). Dans cette perspective, la création, au sein d'un espace partagé et traversé par la découverte mutuelle, permet aux jeunes de donner sens à leur vécu. À la suite des entrevues, un vernissage a réuni les communautés familiale et institutionnelle, favorisant un sentiment d'ancrage qui s'étend au-delà des murs de l'école (Kalaf et Plante, 2019). Piquemal et Labrèche (2018) soulignent d'ailleurs que les moments de transculturalité, parfois traversés de zones d'ombre, ouvrent des espaces de partage en constante mouvance. Dans ce lieu de création indissociable du contexte socioculturel, la dimension sociopolitique du vécu met en lumière l'altérité et participe à un processus de réparation au sein de la communauté (Beauregard et al., 2017 ; Papazian-Zohrabian et al., 2024).

La rencontre avec les arts, dans un espace pleinement habité, a permis à ces jeunes d'accueillir un esprit festif d'échanges. L'expérience de la matière a suspendu l'attente et ouvert de nouveaux possibles. Pour penser l'œuvre d'art, France-Lanord (2018) rappelle que, chez Heidegger, la réflexion sur l'art dépasse la dualité entre matière et forme pour situer l'œuvre à l'horizon de la fabrication et de la création. Une phénoménologie de l'art permet ainsi de saisir comment sons, mots et couleurs deviennent l'événement d'un monde sensible entrant en résonance avec l'expérience vécue. Les jeunes ont manifesté un vif enthousiasme face à la découverte des médiums artistiques, en écho avec ce nouveau monde qu'ils exploraient. De Witte et al. (2021) recensent d'ailleurs des travaux cohérents avec le modèle du CTE, soulignant les effets bénéfiques de techniques artistiques spécifiques comme facilitatrices de l'exploration

et de l'engagement créatif. Comme l'illustre Jager (1997), dans un espace culturel donné, la présence ontologique aux ateliers marque une différenciation entre le temps du travail et le temps de la fête permettant à ces jeunes d'habiter le monde. Pour cet humaniste, l'expérience festive ouvre la voie aux relations intersubjectives. Ainsi, les moments partagés avec l'enseignante, l'éducatrice et les art-thérapeutes, puis célébrés avec la communauté de l'écosystème, ont offert aux jeunes un espace où les frontières du possible peuvent être réimaginées. La créativité devient un espace d'expression authentique et de transformation de l'expérience vécue (Hinz et al., 2022).

### 3.8 Contributions, limites et implications

Tel un terrain de jeu, le CTE offre un espace de cocréation situé dans une zone proximale de développement, façonnée par des processus historiques, sociaux et culturels (Vygotsky, 1978). Il permet ainsi une meilleure compréhension de soi en interaction avec l'autre et avec l'environnement (Whyte, 2023). Cette approche transthéorique peut s'arrimer à un modèle herméneutique, dans la mesure où elle mobilise une diversité de matériaux artistiques considérés comme des médiateurs du dialogue (Plante et al., 2023). Little (2021) souligne que ce modèle ouvre un passage vers différentes modalités artistiques et favorise une relation élargie au monde. À travers ce prisme, le croisement des images et des verbatim a permis aux jeunes de porter un regard bienveillant sur eux-mêmes et sur leurs expériences, parfois marquées par le trauma (Grame, 2024).

Cette recherche menée en milieu scolaire comporte néanmoins certaines limites. Bien qu'elle ait permis une co-construction de l'expérience des jeunes de la classe d'accueil, une seule entrevue finale a porté sur leur vécu des ateliers, ce qui ne permet pas d'en évaluer les retombées à long terme. Par ailleurs, la chercheuse a rencontré des défis méthodologiques liés aux barrières linguistiques lors des entrevues menées en API, ce qui a parfois conduit à des échanges plus dirigés que ne le préconise l'approche. Afin de pallier cet écueil, les données ont été enrichies par les images réalisées par les jeunes, qui ont constitué des supports de dialogue. Les entrevues ont ainsi été complétées par des modes authentiques de collecte de données, tels que l'observation-participante et les méthodes fondées sur l'art, reconnues comme sources authentiques en API (Frechette et al., 2020). Un lien de confiance a également été établi avec les jeunes en amont des entrevues (Gagné-Trudel et al., 2024). Le nombre de jeunes par classe de même que la sensibilité culturelle requise dans les interventions ont constitué des enjeux supplémentaires (Rousseau et al., 2005). Enfin, l'expérience même de l'entrevue a pu influencer la perception des ateliers, plusieurs jeunes ayant saisi cette occasion pour tenter de donner un sens à un vécu parfois difficilement accessible.

Ces constats soulignent l'importance de faire de l'école un lieu d'appartenance et de sécurité. Dans cette perspective, l'intégration de l'art-thérapie à la vie scolaire de ces jeunes apparaît porteuse : elle ouvre un espace de sens où peut s'exprimer le monde intérieur, favorisant l'externalisation de soi et une participation plus active à la nouvelle communauté. Jansen et Wainwright (2025) rappellent que les arts expressifs créent un espace de mouvement continu qui devient un champ relationnel vivant. Ainsi, ce modèle transthéorique met en lumière la manière dont le choix des matériaux proposés, l'interaction avec ceux-ci, la narration et la production d'images révèlent comment une personne pense, ressent et agit dans les différentes sphères de sa vie (Hinz, 2020 ; Kagin et Lusebrink, 1978). À la lumière de ces résultats, de futures recherches en art-thérapie pourraient intégrer la recherche-intervention comme démarche méthodologique participative favorisant le dialogue entre personnes chercheuses et actrices du milieu scolaire.

**Références**


Antoine, P. (2017). L'analyse interprétative phénoménologique. Dans M. Santiago-Delefosse et M. del Rio Carral (Dirs.), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (p. 33-59). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.santi.2017.01.0033

Antoine, P. et Smith, J. A. (2017). Saisir l'expérience : présentation de l'analyse phénoménologique interprétative comme méthodologie qualitative en psychologie. *Psychologie Française*, *62*(4), 373-385. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2016.04.001

Beauregard, C., Papazian-Zohrabian, G. et Rousseau, C. (2017). Mouvement des frontières identitaires dans les dessins d'élèves immigrants. *Alterstice*, *7*(2), 105–116. https://doi.org/10.7202/1052573ar

Beauregard, C., Miconi, D., Champagne Azparrent, A., Caron, M.-È., Lemieux, K., Papazian-Zohrabian, G. et Rousseau, C. (2024). Promotion de la créativité et du sentiment de l'agentivité chez les enfants immigrants et réfugiés à l'école : une étude de cas du programme d'expression créatrice. *Canadian Journal of Art Therapy*, *37*(2), 228-243. https://doi.org/10.1080/26907240.2024.2408857

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

Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. Dans R. H. Wozniak et K. W. Fischer (Dirs.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (p. 3-44). Lawrence Erlbaum.

Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon et R. H. Lerner (Dirs.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5e éd., p. 993-1028). John Wiley & Sons, Inc.

Bureau du Représentant spécial du Secrétaire général sur la violence à l'égard des enfants (2025, janvier). *Children on the move: Protecting the rights of children on the move in times of crisis* [Rapport thématique]. Nations Unies. https://violenceagainstchildren.un.org/sites/default/files/2025-01/Thematic%20report%20-%20Children%20on%20move.pdf

Caldairou-Bessette, P., Vachon, M., Bélanger-Dumontier, G. et Rousseau, C. (2017). La réflexivité nécessaire à l'éthique en recherche : l'expérience d'un projet qualitatif en santé mentale jeunesse auprès de réfugiés. *Recherches Qualitatives*, *36*(2), 29-31. https://doi.org/10.7202/1084436ar

Csikszentmihalyi, M. et Nakamura, J. (2010). Effortless attention in everyday life: a systematic phenomenology. Dans B. Bruya (Dir.), *Effortless Attention* (p. 179-190). The MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/8602.003.0009

De Witte, M., Orkibi, H., Zarate, R., Karkou, V., Sajnani, N., Malhotra, B., Ho, R. T. H., Kaimal, G., Baker, F. A. et Koch, S. C. (2021). From therapeutic factors to mechanisms of change in the creative arts

therapies: a scoping review. *Frontiers in Psychology*, *12*, 678397. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.678397

Fauxbaton, J. et Titia Rizzi, A. (2025). Blick Bassy : quand l'art devient outil de transmission et de connexion : *l'autre*, *26*(2), 136-143. https://doi.org/10.3917/lautr.077.0136

Fish, B. J. (2019). Response art in art therapy: Historical and contemporary overview. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, *36*(3), 122-132. https://doi.org/10.1080/07421656.2019.1648915

Fish, B. J. (2025). Drawing, painting, and story as research. Dans P. Leavy (Ed.), *Handbook of arts-based research* (2e éd., pp. 336–356). The Guilford Press.

France-Lanord, H. (2018). La pensée de Heidegger à l'épreuve des œuvres d'art. *Cahiers de philosophie de l'Université de Caen, 55*, 21-48. https://doi.org/10.4000/cpuc.292

Frechette, J., Bitzas, V., Aubry, M., Kilpatrick, K. et Lavoie-Tremblay, M. (2020). Capturing lived experience: Methodological considerations for interpretive phenomenological inquiry. *International Journal of Qualitative Methods*, *19*, 1609406920907254. https://doi.org/10.1177/1609406920907254

Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode: les grandes lignes d'une herméneutique philosophique* (Éd. intégrale). Éditions du Seuil. (Œuvre originale publiée en 1960).

Gagné-Trudel, S., Rochon, G., Therriault, P.-Y. et Cantin, N. (2024). Revue méthodologique : implications pour la recherche phénoménologique herméneutique avec des enfants. *Recherches qualitatives*, *43*(1), 37. https://doi.org/10.7202/1112162ar

Grame, T. (2024). *Adolescents, complex trauma, and making meaning through art* [Thèse de doctorat, Dominican University of California]. https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2024.AT.PHD.04

Grondin, J. (1993). La contribution silencieuse de Husserl à l'herméneutique. *Philosophiques*, *20*(2), 383–398. https://doi.org/10.7202/027232ar

Güngör, D. (2023). *Immigration : acculturation à l'adolescence : encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. https://www.enfant-encyclopedie.com/immigration/selon-experts/immigration-et-acculturation-ladolescence

Harpazi, S., Regev, D., Snir, S. et Raubach-Kaspy, R. (2020). Perceptions of art therapy in adolescent clients treated within the school system. *Frontiers in Psychology*, *11*, 518304. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.518304

Heidegger, M. (2008). *Being and Time*. HarperCollins. (Œuvre originale publiée en 1927).

Hinz, L. D. (2016). Media considerations in art therapy: Directions for future research. Dans E. Gussak et M. L. Rosal (Dirs.), *The Wiley handbook of art therapy* (p. 135-145). Wiley.

Hinz, L. D. (2020). *Expressive Therapies Continuum: A framework for using art in therapy* (2e éd.). Routledge.

Hinz, L. D., Rim, S. et Lusebrink, V. B. (2022). Clarifying the creative level of the Expressive Therapies Continuum: A different dimension. *The Arts in Psychotherapy*, *78*, 101896. https://doi.org/10.1016/j.aip.2022.101896

Institut de la statistique du Québec (2025, 8 mai). Le bilan démographique du Québec en 2024 : un accroissement migratoire qui demeure élevé, un creux historique pour la fécondité [Communiqué de presse]. https://statistique.quebec.ca/fr/communique/bilan-demographique-quebec-2024-accroissement-migratoire-demeure-eleve-creux-historique-pour-fecondite

Jager, B. (1974). Theorizing, journeying, dwelling. *Review of Existential Psychology & Psychiatry, 13*(3), 213–235.

Jager, B. (1997). Concerning the festive and the mundane: A phenomenological exploration of lived time. *Journal of Phenomenological Psychology, 28*(2), 196-234.

Jansen, T. et Wainwright, R. (2025). The wild beyond: Creativity, play, and the future of expressive arts therapy. *Routledge Open Research*, *4*, 2. https://doi.org/10.12688/routledgeopenres.18774.1

Kagin, S. L. et Lusebrink, V. B. (1978). The Expressive Therapies Continuum. *Art Psychotherapy*, *5*(4), 171-180. https://doi.org/10.1016/0090-9092(78)90031-5

Kalaf, L. et Plante, P. (2019). The lived experience of young syrian refugees with an expressive arts workshop about resilience. *Canadian Art Therapy Association Journal*, *32*(1), 18-30. https://doi.org/10.1080/08322473.2019.1600895

Kelly, M. et Coughlan, B. (2019). A theory of youth mental health recovery from a parental perspective. *Child and Adolescent Mental Health*, *24*(2), 161-169. https://doi.org/10.1111/camh.12300

Little, E. M. L. (2021). *How the Expressive Therapies Continuum informs intermodal transfers* [mémoire de maîtrise, Lesley University]. Lesley University DigitalCommons. https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_theses/508

Lusebrink, V. B., Mārtinsone, K. et Dzilna-Šilova, I. (2013). The Expressive Therapies Continuum (ETC): Interdisciplinary bases of the ETC. *International Journal of Art Therapy*, *18*(2), 75-85. https://doi.org/10.1080/17454832.2012.713370

Mamprin, C. et Papazian-Zohrabian, G. (2024). Between welcome space and welcome culture: A systemic study. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 205-229. https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v58i3.10118

Marin, C. et Zaccaï-Reyners, N. (2013). *Souffrance et douleur : autour de Paul Ricœur*. Presses universitaires de France.

McLeod, H., Lewis, L. B. et Li, X. (2021). Resilience and hope: Exploring immigrant and refugee youth experiences through community-based arts practice. *Engaged Scholar Journal: Community-Engaged Research, Teaching, and Learning*, *6*(2), 88-104. https://doi.org/10.15402/esj.v6i2.70765

Ministère de l'Éducation du Québec (2024, 8 mai). Soutien au milieu scolaire 2025-2026 : Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle (préscolaire, primaire, secondaire) [PDF]. Gouvernement du Québec. https://statistique.quebec.ca/fr/produit/publication/migrations-internationales-interprovinciales-bilan-demographique

Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, *52*(2), 250-260.

Nan, J. K. et Wong, W. W. (2021). A qualitative analysis of a clay art therapy project in enhancing emotion regulation among secondary school youth in the context of socio-political unrest. *Journal of Clinical & Developmental Psychology, 3*(1), 27-44. https://doi.org/10.6092/2612-4033/0110-2590

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.

Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V. et Turpin-Samson, A. (2018a). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*, *8*(2), 101–116. https://doi.org/10.7202/1066956ar

Papazian-Zohrabian, G., Montesano, G., Béland, M.-P., Borri-Anadon, C., Charette, J. et Lafortune, G. (2024). Que disent les jeunes réfugiés et en demande d'asile de leur expérience socioscolaire ? Étude de l'influence de l'environnement proximal sur leur parcours postmigratoire au Québec. *Revue éducation inclusive*, *11*, 1-34. https://doi.org/10.7202/1115323ar

Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., Turpin-Samson, A., Hassan, G., Rousseau, C. et Aoun, R. (2018b). Le milieu scolaire québécois face aux défis de l'accueil des élèves réfugiés : quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires ? *Éducation et francophonie*, *46*(2), 208-229. https://doi.org/10.7202/1055569ar

Piquemal, N. et Labrèche, Y. (2018). Transculturalité et enjeux éthiques liés à la diversité culturelle en contexte canadien. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, *30*(1), 169-191. https://doi.org/10.7202/1045599ar

Plante, P., Thiboutot, C. et Goyette, C. (2023). La délicate question de l'interprétation des œuvres en art-thérapie : à la jonction entre phénoménologie et créativité. *Canadian Journal of Art Therapy*, *36*(2), 114-119. https://doi.org/10.1080/26907240.2023.2172870

Ponterotto, J. G. (2005). Integrating qualitative research requirements into professional psychology training programs in North America: rationale and curriculum model. *Qualitative Research in Psychology*, *2*(2), 97-116. https://doi.org/10.1191/1478088705qp035oa

Ponterotto, J. G. (2008). Theoretical and empirical advances in multicultural counseling and psychology. Dans S. D. Brown et R. W. Lent (Dirs.), *Handbook of counseling psychology* (4e éd., p. 121.144). John Wiley & Sons, Inc.

Restall, S. et Hinz, L. D. (2025). Art therapy assessment and sense of psychological safety: comparison of ETC and HFD assessments. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 1-12. https://doi.org/10.1080/07421656.2025.2517434

Riccardi, M., Plante, P. et Vieira, T. (2026). The expressive therapies continuum as a migratory journey: a classroom experience through the lenses of a teacher, a special educator, and co-art therapists. *Behavioral Sciences*, *16*(2), 285. https://doi.org/10.3390/bs16020285

Riccardi, M. et Gingras, G. (2024). Taken by a storm. Dans P. Dunn-Snow et J. McNut (Dirs.), *Art therapy through the lifespan: A collection of case studies* (p. 101-107). Routledge.

Riccardi, M. et Rodrigue, T. (2023). Une expérience intégrative d'art-thérapie : continuum de thérapies expressives en groupe avec une population militaire canadienne et vétérane. Dans L. Pelletier et J. Lambert (Dirs.), *L'art-thérapie auprès des groupes : Réflexions théoriques et développements cliniques* (p. 109-134). Presses de l'Université du Québec

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre.* Seuil.

Ricœur, P. (1984). *Temps et récit : la configuration dans le récit de la fiction*. Seuil.

Rousseau, C. (2021). *Santé mentale des jeunes immigrants et réfugiés au Québec : les principaux enjeux. Quintessence, 12*(5). https://qualaxia.org/wp-content/uploads/2021/04/quintessence-vol-12-no-05.pdf

Rousseau, C. et Frounfelker, R. L. (2019). Mental health needs and services for migrants: An overview for primary care providers. *Journal of Travel Medicine*, *26*(2). https://doi.org/10.1093/jtm/tay150

Rousseau, C., Lacroix, L., Singh, A., Gauthier, M.-F. et Benoit, M. (2005). Creative expression workshops in school: prevention programs for immigrant and refugee children. *Creative expression workshops in school: Prevention programs for immigrant and refugee children*, *14*(3), 77-80.

Smith, J. A. (2003). *Qualitative psychology: a practical guide to research methods*. SAGE.

Smith, J., Flowers, P. et Larkins, M. (2022). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research* (2e éd.). SAGE.

Smith, J. A. et Nizza, I. E. (2022). *Essentials of interpretative phenomenological analysis.* American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000259-000

Statistique Canada (2025, 8 mai). Enseignement primaire et secondaire : l'augmentation du nombre d'élèves entraîne des effectifs records dans les écoles canadiennes, 2023-2024 [Communiqué]. https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/251028/dq251028d-fra.htm

Tatia Rizzi, A. T. (2025, 21 octobre). *Comment mieux écouter le dessin d'enfant en situation transculturelle?* [Conférence]. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, École d'art-thérapie, Centre de Montréal.

Thiboutot, C. (2016). Interpréter. *Recherches Qualitatives*, *35*(2). http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero35(2)/rq-35-2-numero-complet.pdf

Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, *16*(10), 837-851. https://doi.org/10.1177/1077800410383121

VanMeter, M. L. et Hinz, L. D. (2023). A deeper dive into the Expressive Therapies Continuum: structure, function, and the creative dimension. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, *41*(2), 107-110. https://doi.org/10.1080/07421656.2023.2240682

Vygotsky, l. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* University Press.

Whyte, M. K. (2020). Walking on two-row: Reconciling first nations identity and colonial trauma through material interaction, acculturation, and art therapy. *Canadian Journal of Art Therapy*, *33*(1), 36-45. https://doi.org/10.1080/08322473.2020.1724745

Whyte, M. K. (2023). Stepping into the circle: inviting spirit through medicine wheel teachings in the Expressive Therapies Continuum. *Canadian Journal of Art Therapy*, *36*(1), 20-30. https://doi.org/10.1080/26907240.2023.2210984

Wong, D. (2021). Materials: Potential and found objects. Dans D. Wong et R. P. M. H. Lay (Dirs.), *Found objects in art therapy: Materials and processes* (p. 25-38). Jessica Kingsley.

Yang, N. et Gong, Y. (2025). A scoping review on arts-based interventions for the mental health of refugee and asylum-seeking children and youth. *Perspectives in Public Health*, *145*(4), 209-219. https://doi.org/10.1177/17579139251353431

Zou, X. et Petkanopoulou, K. (2023). Nostalgia and acculturation. *Current Opinion in Psychology, 49*, 101553. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101553

## CHAPITRE 4

## Interlude : habiter un même espace de création

Avant d'aborder le deuxième article, il importe de mieux comprendre le rôle de l'art-thérapie dans la classe d'accueil. Dans le premier article, quinze jeunes illustrent combien il est essentiel que l'école devienne un lieu d'appartenance et de sécurité – un horizon systémique où l'art offre un espace de refuge. Les ateliers d'art-thérapie, menés sous l'égide du CTE, ont donné à ces jeunes la possibilité de choisir et de se choisir ; de jouer seuls, avec un autre et avec le groupe ; de vivre des moments de silence et de dialogue. Ils ont également bénéficié d'interventions artistiques adaptées à leur zone proximale de développement, où la co-construction a forgé un lien d'attachement avec l'école.

Bachelard (2001/1957) propose l'image de la maison comme espace de l'habité. La maison bachelardienne, lieu de l'intime (Younès, 2013), devient ainsi le coffre où se déposent nos souvenirs et où se déploie la mémoire de la conscience (Bernades, 2010). Le mot « domicile », issu du latin domicilium, renvoie d'ailleurs à une habitation concrète – la « maison » – par opposition à son sens juridique, qui désigne plutôt le port d'attache administratif d'une personne (Portail linguistique du Canada, 2020). Or, cette unicité légale contraste avec la pluralité des demeures figurant dans les images produites par les jeunes : une suite de paysages quittés, perdus, parfois retrouvés. Dans une perspective phénoménologique, van Manen (2016) rappelle que l'espace vécu, dans son essence existentielle, renvoie au paysage où l'être se sent transporté et chez soi. Dans cette optique, l'analyse phénoménologique et interprétative révèle que les ateliers d'art-thérapie ont offert aux jeunes personnes un espace réflexif où leurs souvenirs et leurs nouvelles errances pouvaient être cartographiés ; une demeure intentionnelle, partagée entre eux et avec leur communauté ; et un espace créatif où la maison, comme lieu intersubjectif, peut être réimaginée.

Dans le contexte de cette recherche en milieu interculturel, Théberge-Guyon et Caceus (2018) soulignent la dualité éthique à laquelle doit faire face la chercheuse lorsqu'elle interprète les discours des jeunes à partir d'un monde qui n'est pas le sien. Ainsi, le premier article donne voix à l'expérience singulière et collective de ces jeunes et constitue un horizon d'entrée vers le deuxième article, qui porte cette fois sur l'expérience vécue des adultes ayant partagé le même espace de création.

## CHAPITRE 5

# The Expressive Therapies Continuum as a Migratory Journey: A classroom experience through the lenses of a teacher, a special educator, and co-art therapists

Note. Cet article a été publié dans la revue *Behavioral Sciences* en février 2026.

Référence : Riccardi, M., Plante, P., & Vieira, T. (2026). The expressive therapies continuum as a migratory journey: A classroom experience through the lenses of a teacher, a special educator, and co-art therapists. *Behavioral Sciences, 16*(2), 285. https://doi.org/10.3390/bs16020285

Le continuum des thérapies expressives comme parcours migratoire : une expérience en classe d'accueil à travers les regards d'une enseignante, d'une éducatrice spécialisée et de deux art-thérapeutes.

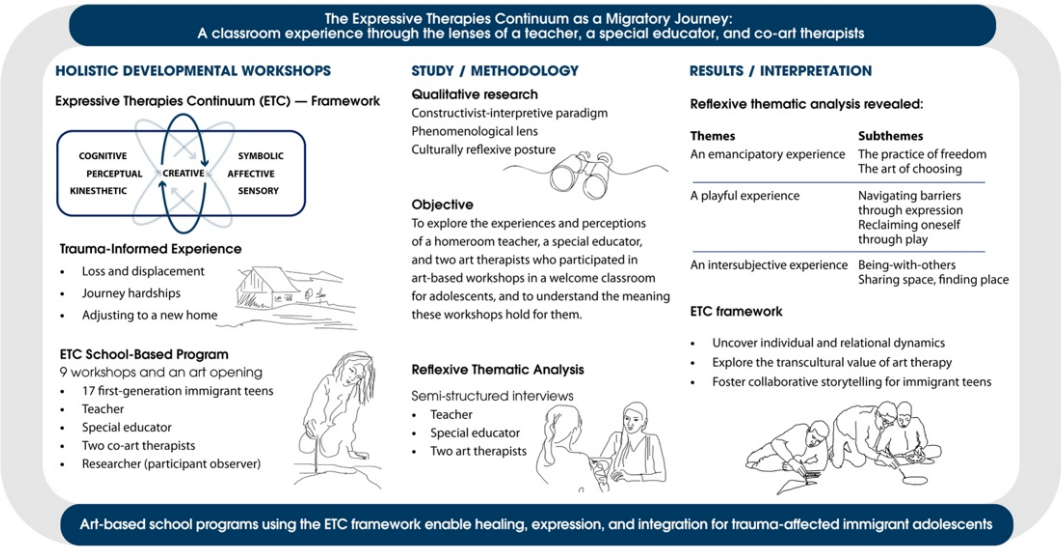

Résumé

Cette étude qualitative s'inscrit dans une approche phénoménologique, donnant ainsi la parole à une enseignante, à une éducatrice spécialisée et à deux art-thérapeutes. Ces actrices scolaires proposent un regard singulier sur l'expérience de jeunes personnes adolescentes en classe d'accueil au Québec, Canada. À partir d'entrevues semi-structurées, elles ont décrit leur expérience. S'inscrivant dans un paradigme constructiviste-interprétatif, l'étude explore leur vécu au sein des dynamiques individuelles et interactionnelles mobilisées dans la création artistique en classe d'accueil. L'objectif vise à approfondir la compréhension de cette expérience à partir des entretiens réalisés auprès des actrices scolaires participantes, en examinant leur vécu de l'apport des arts en classe d'accueil, dans une perspective socioscolaire centrée sur l'expérience des jeunes. Fondé sur le cadre du Continuum des thérapies expressives, le programme a permis de mieux comprendre l'expérience de 17 personnes adolescentes, nouvellement arrivées au Québec, soutenues par ces actrices scolaires, à travers neuf ateliers d'art-thérapie et une exposition visant à favoriser la créativité, l'ouverture et la réciprocité. Les jeunes personnes avaient vécu des traumatismes, notamment liés à la guerre, à la violence et à la séparation. Elles avaient également été confrontées au déracinement et à l'acculturation dans le pays d'accueil. Constatant le manque de recherches sur les ateliers scolaires fondés sur l'art-thérapie, cette étude vise à approfondir le vécu des adultes significatives ayant pris part aux ateliers avec les jeunes afin de mieux comprendre comment les jeunes d'une classe d'accueil évoluent, s'épanouissent et s'expriment à travers le regard des adultes qui les accompagnent. L'analyse thématique réflexive montre que les ateliers d'art-thérapie ont constitué une expérience émancipatrice, un chemin existentiel pour franchir des barrières et un espace pour l'expression de soi. Les résultats soulignent le potentiel du CTE pour soutenir les personnes adolescentes et la communauté d'accueil dans le partage de leur histoire au sein d'un cadre transculturel.



**Mots clés:** Continuum des thérapies expressives ; traumatisme ; adolescent*, classe d'accueil.

Abstract




This phenomenologically-informed qualitative study gives voice to the experience of a teacher, a special educator, and co-art therapists in art therapy workshops given to first-generation immigrant adolescents in a welcome classroom in Quebec, Canada. This study uses a constructivist–interpretive paradigm, allowing the exploration of individual and interactional dynamics in artmaking. The objective was to explore the experiences and perceptions of a teacher, a special educator, and two art therapists who participated in art-based workshops in a welcome classroom for adolescents, and to understand the meaning these workshops hold for them as well as their perception of the meaning it holds for the young people. Grounded in the Expressive Therapies Continuum (ETC), 17 first-generation immigrant adolescents, their teacher, the special educator, and two art therapists participated in nine art therapy workshops and an art exhibition to foster creativity, openness, and reciprocity. The adolescents had experienced trauma, including wars, violence, and separation, as well as uprooting, and acculturation in the host country. Given the limited research on school-based art therapy workshops in high schools, this study seeks to address that gap by examining how students in a welcome class emerge, unfold, and express themselves through the perspectives of the supporting adults. Reflexive thematic analyses revealed that the art workshops were an emancipatory experience, an existential path to crossing barriers, and a lived space for self-expression. These findings highlight the ETC's potential in helping immigrant adolescents and their classroom community share their stories and they emphasize art therapy's transcultural value.

**Keywords:** Expressive Therapies Continuum (ETC) ; trauma ; art therapy; adolescent*, welcome class.

# The Expressive Therapies Continuum as a Migratory Journey:
# A classroom experience through the lenses of a teacher, a special educator, and co-art therapists.

## 5.1 Introduction

Art therapy is an effective therapeutic modality for newly arrived immigrants or refugees with traumatic experiences (McLeod et al., 2021; Rousseau & Frounfelker, 2019). Contemplation of artwork can lead to a true encounter and an authentic dialog with the world (Gadamer, 1976/1960). In collaborative environments, young adolescents often discover their ability to shape their existence and embrace new ways of interacting. Therefore, integrating art into classroom settings as a shared experience may reduce trauma-related symptoms in students (Beauregard et al., 2017; Beauregard et al., 2024).

This study is a component of one of two scientific articles that comprise part of a doctoral thesis embedded within a larger qualitative research inquiry. The dissertation adopts an Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) methodology (Smith et al., 2022), aimed at deepening our understanding of the artistic development of adolescents and the supporting adults in the context of a welcome class ("classe d'accueil"). Welcome classes are specialized classrooms in Quebec that focus on supporting newly arrived students with the acquisition of French language and integration into the school system (Ministère de l'Éducation du Québec, 2024). The qualitative studies based on hermeneutic phenomenology comprised two components: art therapy workshops guided by the Expressive Therapies Continuum (ETC), followed by semi-structured interviews with students, the homeroom teacher, the special educator, and the co-art therapists. Guided by a phenomenological perspective, the analysis of the participants' experience was supplemented by a reflexive process, supported by the researcher's logbook (Fish, 2025).

The aim of the first study was to explore the lived experiences of immigrants and displaced youth participating in the arts. Through image-making, the students could map their past experiences, co-create a shared world, and reimagine their migratory process. This present study is phenomenologically informed, adopts a predominantly inductive, data-driven approach in the analysis and presents a reflexive thematic analysis of the interviews conducted with the key adults involved in the art therapy workshops (Braun & Clarke, 2022). The latter fulfilled the sub-objective of gathering a first-person account of the perspectives of the homeroom teacher, the special educator, and the art therapists on their participation in the art-based program, in relation to the experiences of young people. Consequently, both studies explored the same workshops, the first focusing on the point of view of the children, while the second emphasizes the

adults' perceptions. The supporting adults generated a rich account of their experiences as a means of understanding their perception of the workshops, and thus their role in the integration of the arts by the students (Motta & Larkin, 2023). The combined perspectives of the supportive adults allowed for a better understanding of how the ETC offered the students a unique understanding of oneself, others, and the world around them—a discussion initiated in the first study from the point of view of the students.

Art therapy can serve as a valuable support for displaced individuals (Annous et al., 2020; Feen-Calligan et al., 2020; Pirotte et al., 2025) emerging as an effective means of communication (Akthar & Lovell, 2019; Feen-Calligan et al., 2020). A phenomenological lens helps clarify the meaning attributed by school practitioners and students to the creative experience of the arts, which offers them a temporary sense of home throughout the resettlement process (Dieterich-Hartwell & Koch, 2017). Therefore, the phenomenology of images may work with a real presence that allows young people to reconnect with their creativity (Plante et al., 2023). Paradoxically, there is limited research with newcomers that has focused on high school programs and offers an existential perspective based on the ETC framework. Therefore, this study aimed to better understand and described the supporting adults' experiences and perceptions of the workshops and its influence on the students.

### 5.1.1 Migratory Loss as a Shared Experience

School is the first place that youth from migratory populations attend in their host countries. In 2024, approximately 123.2 million people were forcibly displaced globally, including refugees, asylum seekers, as well as those internally displaced or needing protection (World Health Organization (WHO, 2025)). In this study, 'migratory populations' refers to immigrants who have chosen to settle in another country, asylum seekers who have applied for legal protection due to threats to life, and refugees who fear persecution in their home country (Alharfoush, 2025; Statistique Canada, 2025). Moving to a new country often implies the loss of significant cultural, linguistic, social, and familial ties; challenges during the journey; and experiences of grief in the host country (Alharfoush, 2025). Bereavement, and symptoms of anxiety, depression, and post-traumatic stress disorders are particularly prevalent in migrant populations, especially refugees and those living in precarious situations (Giacco et al., 2017; Hamouda et al., 2024; Rousseau & Frounfelker, 2019). Newly arrived non-French-speaking youths in Québec are received in welcome classes that provide a bridge for learning the language in a new culture, potentially creating a systemic gap with the regular program (Mamprin & Papazian-Zohrabian, 2024). This suggests the need to

highlight their strengths, resilience, and creative potential rather than viewing these young people solely from the perspective of risk.

These adolescents are exposed to various adversities throughout their migration journey. The experience of space and time as inseparable aspects of being-in-the-world (Heidegger, 2008/1927) is constructed differently, marked by otherness and loss, for those who travel long roads. The WHO (2025) has highlighted the association of this population's heightened vulnerability to mental health problems. According to Papazian-Zohrabian et al. (2018), well-being is not limited to happiness but encompasses adaptive abilities and relationship quality. These emphasize the importance of the dynamic link between well-being and mental health. Papazian-Zohrabian et al. (2024) suggested an ecosystemic approach to re-examine the socio-educational experiences of refugees and families seeking asylum, postulating that every individual possesses a genuine agency to act (Papalia & Martorell, 2018). Papazian-Zohrabian et al. (2018, 2024) highlight the value of the teachers' actions and the school environment for the effective integration of refugee students. Through classroom observations and semi-structured interviews with teachers and newly arrived students, Koubeissy et al. (2025) addressed the importance of cultivating shared perspectives in research.

### 5.1.2 School as an In-Between Home

Schools play a key role in creating safe, supportive, and equitable learning environments, particularly for vulnerable students. Young people are receptive to the inquiry of existence; however, the current context is marked by geopolitical instability, armed conflicts, losses, and social crises that increasingly expose them to concrete and symbolic existential threats (Gomes et al., 2024). Thus, intercultural educational approaches are crucial to ensure an interdisciplinary perspective and emphasize sensitive pedagogy (Akkari & Radhouane, 2019).

In a qualitative study by Harpazi et al. (2020), 12 adolescents mentioned the following benefits of art therapy in a school setting: acceptance of art therapy as an outlet, personal and emotional engagement, calming and supportive alliance, haven of relaxation, and greater acceptance of the school experience. The authors reported that artistic materials and art-based experiences can help explore the implications of change. Beauregard et al. (2024) stressed the importance of offering newcomer children art therapy in a school setting to acquire agency. Riccardi and Gingras (2024) presented a case study in a school setting of a second-generation immigrant adolescent using the ETC framework, wherein choices of art materials

and authenticity evoked losses and grief in a secure environment. Hence, the exploration of the phenomenological value of art process and product may give a new language to these adolescents (Gaete, 2022).

### 5.1.3 Creative Expression as a Momentary Home

Bachelard (2001/1957) revealed that the house as a symbolic space is our personal cosmos, reflecting our inner world and serving as a map of our hidden being—a theme echoed in art. Considering the properties of art materials when implementing art-based programs is fundamental because media are vehicles for creative expression and nonverbal communication (Lusebrink, 2010; Nan et al., 2021 ; Wong, 2021). Dion (2016) portrayed that a work of art offers an open perspective, a space for viewers to project their own experiences and emotions, as well as reflect on and examine their intimate lives. During this encounter, one develops the desire to welcome and receive others in their world (Jager, 1997).

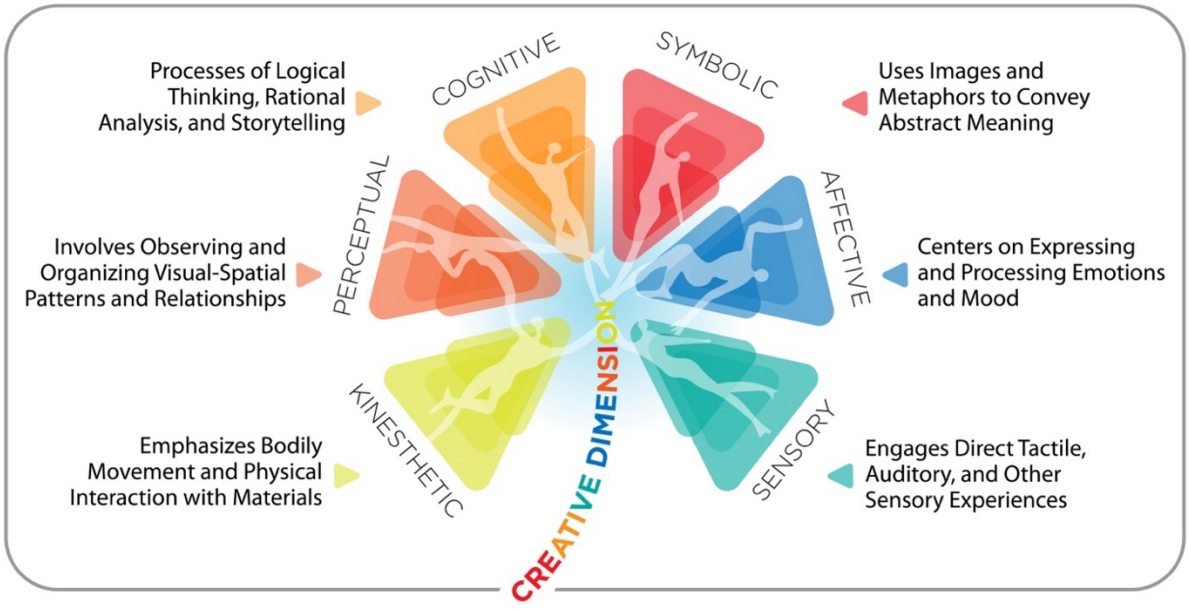
In this regard, the ETC framework offers a creative space that integrates group member interactions with media choice, images, and art processes (Hinz, 2020; Riccardi & Rodrigue, 2023) This inclusive and culturally sensitive framework suggests that choosing artistic media, interacting with it, and producing images provides valuable insights into people's thoughts, feelings, and actions across other spheres of their lives (Hinz et al., 2022; Whyte, 2020) enabling the retrieval and reworking of lived experience. Therefore, the way artworks are created, and their co-constructed meanings, becomes a mirror of the person's worldview (Hinz, 2020).

The ETC adopts a person-centered therapeutic approach to develop a deeper understanding of one's experiences; through this approach, the individual becomes an active agent in the healing process (Hinz, 2020). The framework highlights the therapeutic effects that manifest through visual expression (Kagin & Lusebrink, 1978; Lusebrink, 1990, 1991). This pan-theoretical model portrays individuals holistically, organizing their engagement with art materials and information processing. It suggests that using diverse materials and artmaking processes may evoke various sensorimotor, affective-perceptual, and cognitive-symbolic modes of interaction within a group setting (Hinz, 2020; Riccardi & Rodrigue, 2023).

In a literature review, Klauck (2021) underlined the ETC's potential with refugees and asylum seekers. Through an ETC cultural lens, Phang (2025) reflected on her personal artmaking and Riccardi et al. (2025) addressed ruptures and repairs in therapy, acknowledging the importance of cultural humility.

The framework is diagrammatically arranged along three levels (Kinesthetic-Sensory; Perceptual-Affective; and Cognitive-Symbolic) and one creative dimension of increasingly complex processing across these three levels, in the order listed (Figure 5.1).

Figure 5.1 The Expressive Therapies Continuum (ETC) framework as inspired by Hinz (2020)




Existing research helps us understand how the ETC can reduce psychophysiological stress (Nan et al., 2023) and negative emotional symptoms in different populations (Nan & Ho, 2017 ; Nan et al., 2021), increase psychological flexibility (Riccardi, 2013), and offer trauma care (George et al., 2025 ; Hébert, 2025). Phenomenological research on the ETC has also informed how participants perceive their lived experiences (Alfred, 2019 ; Grame, 2024). Emerging research on the ETC and cultural sensitivity emphasizes the importance of viewing therapist biases and self-knowledge within the framework and adopting a two-eyed approach (De Grand'Maison, 2020 ; Whyte, 2023). Ibrahim (2022) suggested the incorporation of the ETC as a theoretical and practical lens to plan art therapy interventions for refugee children and adolescents in a museum setting. Further, Hamouda et al. (2024) used a participatory action framework in temporary shelters for asylum-claimant children and teenagers. The results revealed that the choice of materials, as well as interactions, enable the participants to express their narratives and foster dialog in a relational space.

Our study builds on previous research by sharing the voices of the significant adults who shared the play space with 17 adolescents in a group-based program grounded in the ETC. In a school setting, the ETC framework can help conceptualize art-based workshops by categorizing interactions between the students, proposed media, produced images, and the art therapy process (Hinz, 2020). Furthermore, it links interactions with the school, family, and community, with school actors sharing the play space within the mesosystem (Bronfenbrenner, 1993; Mamprin & Papazian-Zohrabian, 2024). This framework enables a distinct understanding of newcomers' history from a chronosystem perspective to address the temporal aspects of their development pre-, peri-, and post-migration (Papazian-Zohrabian, 2019). Through the lenses of a teacher, a special educator, and co-art therapists this research highlights the potential of the ETC framework to observe newcomer students' interactions in an assortment of experiential and creative interventions based on media-dimensional variables of art materials and processes (VanMeter & Hinz, 2024).

### 5.1.4 Reflexivity as a culturally sensitive posture

A qualitative research method allowed the researchers to address the lived experiences of the homeroom teacher, the special educator, and the art therapists regarding their participation in the program, and in relation to their perceptions of the young people's engagement. Through active involvement in artmaking, having trained in cultural responsiveness and using response arts (Drapeau et al., 2020), a sensitive posture was taken by the co-art therapists in the face of the artistic productions made by the adolescents.

Additionally, the researchers' and the art therapists' logbooks allowed for continuous reflexivity to enhance the research process and maintain credibility, sincerity, and rigor (Fish, 2025 ; Tracy, 2010), and assist them in handling cultural alterity within the classroom. Caldairou-Bessette et al. (2017) highlighted that research in institutions with vulnerable populations, such as those in welcome classes, involves numerous ethical issues, such as data confidentiality, power relations between the researcher and participants, and a porous boundary between research and therapy. The logbook sheds new light on the interviews and supports the credibility of the study (Riccardi et al., 2025; Tracy, 2010). Engaging in self-reflective practice allowed the first researcher to recognize how their positionality shaped by migratory experience and theoretical framework generated implicit assumptions within the research (Bélanger-Dumontier, 2017).

## 5.2 Materials and Methods

### 5.2.1 Conceptual Framework

This phenomenology-informed qualitative study explored supportive adults' perspectives on shared art-based workshops. Reflexive Thematic Analysis (RTA) was used to identify and interpret recurring thematic patterns in the data. More specifically, this study aimed to understand and describe the unique perception of the teacher, the special educator, and two art therapists regarding their experience of the ETC-guided workshops in relation to the young people's experiences in the welcome classroom. A qualitative Big Q phenomenologically oriented approach guided data collection (Smith et al. 2022) and analysis, emphasizing the researchers' active, interpretive role in identifying meaningful patterns across the data corpus (Braun & Clarke, 2021). The exploratory and inductive nature of the research allowed for the emergence of unanticipated themes (Bélanger-Dumontier, 2017). The individual's lived experience is, at once, a co-construction from social interactions, and an utterly subjective process of construction of meaning from cultural values and imaginaries (Creswell & Poth 2024). Finlay (2021) emphasized the researcher's role as an interpretative artist. In a non-positivist qualitative approach, the researcher's subjectivity is a resource for inquiry (Braun & Clarke, 2022). Titia Rizzi and Moro (2021) underlined that the act of drawing can be understood as both singular and universal forms of expression; therefore, the transcultural value of art therapy resides in the uniqueness that each artwork embodies.

### 5.2.2 Participants and Recruitment

Participants were recruited through a partnership with a multiethnic school in Québec, Canada, that offered more than 20 migrant welcome classrooms. The school coordinator facilitated initial contact with eligible classrooms. The inclusion criteria of the classroom were as follows: 1) composed of young people aged between 12 and 17 years old; 2) comprising students from newcomer families; 3) attainment of an appropriate level of fluency in French; and 4) full-class consent to participate in the arts workshops, including the teacher and the special educator. Considering the limitations of school-based research, a welcome classroom was chosen to identify a particular perspective (Smith et al., 2022). Hence, 17 adolescents newly arrived immigrants and refugees' adolescents from 12 to 15 years old, originating from Haiti, Algeria, Mexico, Pakistan, Argentina, and the United States, participated in nine art-therapy workshops and a final exhibition, alongside several supportive adults. At the time of the workshops, they had been in the host country between five months and two years.

For this study, participants were the adults in the above students' classroom. These comprised of the homeroom teacher, who had more than 20 years of experience in welcome classes, and a special educator with more than 12 years of experience in working with immigrant teenagers, and 28 years in intervention. The participants also included two art therapists with 10 years of experience in community art-based art therapy. These adults were of Canadian origin and aged between 35 and 50 years old. With each adult, a semi-structured interview was conducted, from which the data were collected.

### 5.2.3 Procedure

This qualitative study aimed to describe, as an ecosystemic experience, art therapy workshops that used the ETC framework. This art-based research framework may take an ethical stance because it considers playing with diverse art materials as inseparable elements of dialog (Huard et al., 2024). The 17 participating adolescents co-created their migratory journeys through authentic choices between thematics and art. The study comprised two parts: art therapy workshops and nine semi-structured interviews with the adults who were actively engaged in the play. After the nine workshops, through semi-structured interviews, the teacher, the specialized educator and two art therapists shared their experiences of the workshops. The researcher's observations deepened the understanding of the phenomena and established a secure base with the participants (Gagné-Trudel et al., 2024).

### 5.2.4 Art-Based Workshops

To approach the class in an authentic manner, the students, along with their teacher and special educator, participated in nine art therapy workshops (Table 5.1) led by two art therapists. The students were encouraged to draw on their cultural heritage at each level of the ETC, including choice of materials and theme construction. The art opening provided a playful, collaborative space to explore relationships with the self, others, and community. During the workshops supporting adults and art therapists acted as collaborators by also engaging with the students and the art materials. The adolescents shared their migratory journeys through the choice of materials and themes: they shared their relationships, school social network, and reflections within relational and family circles.

Tableau 5.1 Art therapy workshops

| Workshop date | Collaborative interventions | Proposed art materials |
|---|---|---|
| 13 December 2022 | Individual drawings | Pencils and acrylic markers |

| | | |
|---|---|---|
| 18 January 2023 | Individual personalized aprons | Acrylic markers and paint |
| 24 January 2023 | Individual personalized aprons | Acrylic markers and paint |
| | Individual emotional immersion | Watercolor paint |
| 30 January 2023 | Individual emotional immersion | Watercolor paint |
| | Painting in subgroups | Acrylic markers, paint, sculpting materials |
| 6 February 2023 | Painting in subgroups | Acrylic markers, paint |
| 17 February 2023 | Modeling in subgroups | Light modeling clay |
| | Artistic discovery | Choices* |
| 20 February 2023 | Individual and subgroup finishing workshop | Choices* |
| 22 March 2023 | Artistic discovery | Choices* |
| 21 May 2023 | Closing workshop in the class group | Acrylic pouring and natural elements |
| 21 June 2023 | Community opening | Expressive arts (artmaking and dance) |

*Choices: lead and colored pencils, dry pastels, watercolor paint and pencils, acrylic paint and pencils, and light air-drying modeling clay.

### 5.2.5 Interview Guide

In-depth semi-structured interviews were conducted to explore participants' experiences, with questions informed by phenomenological principles (Smith et al., 2022)., lasting 45–60 minutes (Table 5.2). These interviews were recorded, transcribed verbatim, and anonymized; the findings provided combined perspectives of the four adults while drawing on the students' experiences. The semi-structured interviews were embedded with cultural awareness (Whyte, 2020) as the opening dialogue served to situate participants within their lived context. From this perspective, the meaning was co-constructed to conform to the general themes through active interpretive engagement with the narratives, while retaining the researcher's voice.

Tableau 5.2 Outline of the interview

| |
|---|
| **Introductory sentence:**<br>This study aims to better understand the experiences of newcomer students in high schools through art-based workshops. Can you share your experience of the workshops and the presence of arts for newcomer youth? |
| **Open questions on the workshop experience:**<br>Can you tell me about your experience with the workshops?<br>How did these workshops allow students to share their stories?<br>What were the main challenges faced during the workshops?<br>In addition to your experience with the art-based workshops, we would like to learn more about the implications of art materials and processes. |

### 5.2.6 Data Collection

During data collection, the first author remained sensitive and flexible, fostered dialog, and facilitated co-construction (Smith et al., 2022). By exploring the experiences from the benevolent gaze of those who attended the workshops, a detailed and multidimensional account of the students' experiences along their own reflections were also unveiled (Smith et al. 2022). The reflexive journal, a collection of artworks, and semi-structured interviews comprised the collected data.

### 5.2.7 Analysis

Guided by Braun and Clarke's (2021, 2022) six-phase approach, the study employed RTA, which was chosen for its epistemological flexibility (Braun & Clarke, 2006, 2021). Within a larger methodology based on a phenomenological lens, it allowed for the co-construction of a more nuanced narrative of art workshops from the perspective of the supporting adults. Therefore, RTA facilitated the researcher's perceptions of the interplay between the participants' narratives, research question evoking the encounter, and coping strategies used in the workshops.

All interviews were audio-recorded and later transcribed manually by a trained researcher. Transcripts were reviewed by a second researcher alongside the original audio recordings to ensure accuracy. All spoken content as well as additional linguistic features such as pauses, laughter, and hesitations were included within transcripts. These elements were removed at the manuscript writing stage to enhance clarity and readability within excerpts, without changing the wording or meaning of participants' responses.

Qualitative data analysis was conducted using NVivo 15. A trained researcher completed the primary coding of all transcripts, using inductive coding process. The researcher then conducted secondary and tertiary coding to organize codes into broader themes. After each stage of the coding process, a second researcher reviewed the codes and provided feedback to ensure consistency and adequate structure. Final coding decisions were determined collaboratively through discussion until consensus was reached. To protect participant confidentiality, all identifying information, including names, were removed during the transcription process. Audio files, transcripts, and NVivo project files were password-protected and were only accessible to members of the research team.

Additionally, the 16-item checklist proposed by Ahmed et al. (2025) served as a practical tool to ensure adherence to the established thematic analysis steps. This study followed the COREQ guidelines for reporting qualitative research (Tong et al. 2007 ; Von Elm et al. 2007). Participants validated the findings. Table 3 shows the theme development and interpretation, and the researcher's reflexive posture.

Tableau 5.3 Theme development, interpretation, and the researcher's reflexive posture

| **Phases** | **Analysis (Braun & Clarke, 2021)** | **Reflexivity (Tracy, 2010)** |
|---|---|---|
| Familiarization | The first author transcribed and recurrently reviewed the data corpus on a smaller sample of transcripts. | Observations were recorded in a reflexive journal. |
| Initial code generation | The inductive-driven analysis included dividing the data into units that were systematically and iteratively identified, creating initial codes. | A dialog with the research laboratory team encouraged reflexivity. Codes were developed in NVivo15. |
| Initial theme construction | The search for connections, alliances, and broader patterns of meanings was developed into initial themes capturing a wide range of narratives. | Art-based reflections (Fish, 2025) and journaling encouraged self-reflexivity to address biases. |
| Initial Reviewing and refining the themes | Themes were redefined and reviewed. Therefore, a nuance was developed to answer the research question, aiming for conceptual depth. | Focusing on the research question enhanced the rigor of the study. After each stage of the coding process, a second researcher reviewed the codes and provided feedback. |

| | | |
|---|---|---|
| Defining and naming the themes | This phase involved theme development, comprising refining, defining, and labeling. An abstract was developed for each theme. | Themes were developed for an aesthetic representation of the data corpus to address resonance. |
| Producing a narrative report | Through a meaning-based interpretive story theme, the analytical narratives were woven with the literature to present a nuanced understanding of the art-based workshops. | In-depth illustrations of the transcripts addressed the credibility of the research in connection with the literature for meaningful coherence. |

## 5.3 Results

The RTA revealed three central themes describing the adults' perspectives in their relationships with the students and the art-based experience: (1) an emancipatory experience, (2) a transitional play experience, and (3) an intersubjective experience (Table 5.4).

Tableau 5.4 Themes and subthemes revealed in the thematic analysis

| Themes | Subthemes |
|---|---|
| 1. Emancipatory experience | 1.a The practice of freedom<br>1.b The art of choosing |
| 2. Playful experience | 2.a Navigating barriers through expression<br>2.b Reclaiming oneself through play |
| 3. Intersubjective experience | 3.a Being-with-others<br>3.b Sharing space, finding place |

### 5.3.1 Theme One: Emancipatory Experience

The expressive accounts of the school actors highlighted that the workshops enabled adolescents to have an emancipatory experience, encouraging them to embrace their true selves. The first subtheme reflected the interplay between artistic expression and relational presence; the second demonstrated the adolescents' shift from imposed limits to self-directed forms of action and meaning. This fostered a holistic experience via body-mind-spirit (Kagin & Lusebrink, 1978). In total 136 individual images were created, four in subgroups and one as the full group.

#### 5.3.1.1 Subtheme One: The Practice of Freedom

The workshops supported the students in developing autonomy within their supportive relationships. Artmaking as a freeing and liberating practice was the most prevalent theme across all transcripts. It involves the idea that a non-directive approach is key to allowing students to let go and act autonomously in ways that they may not have been able to in the past. The adolescents became aware of the systems that shaped them and started making conscious choices. This theme, underlying safety, self, and co-regulation, was illustrated by an art therapist:

> "They always said yes to what we wanted and then decided that they were going to say no that day. We did not fully understand this phenomenon. We asked the question again and re-explained to see if it was because they did not understand what we were trying to tell them. However, they did not intend to play a prank on us. […] The point of making a choice, to assert, 'I like…' Maybe it's just to be heard and to have a voice. It's probably not them who made the decision to come here; it's not them who made all the decisions that influenced their lives. There's surely a lack in that regard, for them to have the ability to choose."

The supporting adults observed a progressive posture of comfort over time and in the liminal space as the students expressed themselves through their created images. Looking at her logbook, the workshops also brought difficult emotions to the surface for this art therapist: "I wrote: "protect the naivety of childhood, this fragile little creature." The freedom offered made her wonder, "Am I doing enough?" "Do they need more than I can give them?" The co-art therapist "noticed across the workshops that by using the art materials, they became more comfortable; maybe with us as well." The homeroom teacher said that the workshops became spaces for agency (see Figure 5.2):

> "In the workshops, they said, 'I exist. I am also able to do things.' I tell myself, they changed country, you know, there is a lot of pressure from their parents, 'You must do well. We came here for you.' But it was like 'We are giving you all your space'."

Figure 5.2 Subgroup projects, mixed materials, 22 x 28 inches



Embracing this freedom, the students began building and creating their desires. The supporting adults stated that they were able to express themselves through the artmaking process. The co-art therapist also portrayed their need to fill the page, as well as their fears related to slowing their pace.

> "… I noticed the thirst to produce… there were some who were really focused… and [concentrating] much more in production, not necessarily in terms of quantity, but the layers. There are some who produced a lot, and quickly. There was perhaps something for some [in terms of] a difficulty in tolerating, either absence, or emptiness…I'm talking about the difficulty in tolerating the blank page."

The specialized educator expressed that the adolescents "may not be used to freedom." Thus, "being able to find something that they loved within the art materials" was a way to reimagine oneself beyond imposed narratives "and gave them the chance to express themselves." The homeroom teacher explained:

> "For some, it was clay. For the others, it was a painting. Oh my God! They really let themselves go, and we had to stop them. So, I saw many little humans trying many things and, in the end, they were able to say: 'Well, for me, this is what I prefer.' I really liked that in the end."

#### 5.3.1.2 Subtheme Two: The Art of Choosing

As the creative process evolved, another layer of meaning emerged through the dialog around the choice of art materials. The selection of materials and themes conveyed the idea that a non-directive approach is key to letting go and acting autonomously in ways that these adolescents could not do before, allowing them to lessen their apprehensions. The specialized educator captured this premise: "It's just about

supporting them in their creations. I think what helped them the most was that they had a choice." The homeroom teacher corroborated this experience: "what I enjoyed the most was introducing them to different materials … letting them touch everything and then seeing what they liked."

Altogether, the participants noted that the art experience allowed the adolescents to freely express themselves through their art, without any school demands. One art therapist recalled, "We made several efforts to talk about what a mistake is, and that there isn't such a thing as a mistake." The co-art therapist recognized that choosing a particular medium served as an avenue for self-expression:

> "I got the impression that we offered a space in which we invited them to participate freely. […]. Here are different mediums you can experiment with, so have fun and just express yourself in whatever way you want. In my opinion, this was beneficial."

A central thread in the transcripts highlighted that artmaking allows students to act freely without any apprehension toward consequence or guidance and artistically create on their own terms. The special educator observed, "At the beginning, they were trying to get validation from their teacher, and afterward they immersed themselves completely." This was echoed by the homeroom teacher: "That's when they really let go [with watercolor painting]. 'Okay, I have the right, it's allowed.' There are no consequences. We don't say, 'you can't do that; you can't do it...' No, 'go for it!'"

The workshops provided a safe space for the students to reclaim their voices, authorship, and presence. "It's the aspect of leaving them without rules, a little freer," revealed the specialized educator. One art therapist underlined that "the moments when they really expressed their choices … when they took an initiative or decided something for themselves, those were the moments, for me, were the most touching."

### 5.3.2 Theme Two: Transitional Play Experience

Overall, the art-based workshops offered art materials and experiences that transcended events and time barriers that might have hindered communication and expression. All adults observed that creating together enabled the adolescents to gain insight into their inner world and noted their own felt experience. The first subtheme considers media interaction and image formation, giving the adolescents a voice in identifying their unique experiences across the landscape. The second subtheme denotes a temporal playground where they could reclaim memories left behind.

#### 5.3.2.1 Subtheme One: Navigating Barriers Through Expression

The interviewees mentioned that the students expressed themselves through the artmaking process. The educator recounted that in the reception classroom, “there were times when the language of communication was difficult. The arts really act to help students express themselves.” Echoing this reflection, the homeroom teacher shared that the students rarely talked about their experiences in the day-to-day classrooms; however, in the workshops, their images acted as their voices [with watercolor painting]:

> “It's rare that they'll talk about it. […] Some have made this huge journey on foot. They experienced adversity and kept a certain shell. So, I tell myself that across their drawings and paintings, they can express something, and it is beneficial for them.” One art therapist also expressed; “Hearing those little bits of horror here and there, and then thinking, oh my god, why am I here, why was I born here? And then seeing them navigate adolescence through that.”

The dialog deepened when the art therapists underlined the recurring reminiscent symbols in the artworks. One art therapist mentioned that the workshop “was like starting an adventure, taking a journey, braving the storm. It's so touching to see them try, make mistakes, and learn from these obstacles.” Similarly, the co-art therapists mentioned that the students shared visions of the landscapes they encountered (see Figure 5.3):

> “We even saw it in the mountains; one started with a symbol, and it came up in the others’ artworks. Thus, there is a message that goes beyond language to form a bond between them through the art materials. It was a beautiful experience seeing them work together and discover themselves through imagery. To see them take risks and try new things.”

Figure 5.3 Subgroup projects, mixed materials, 22 x 28 inches



Art materials and image-making helped the students represent their uniqueness and relatedness. The homeroom teacher “discovered them through the art materials.” They noticed that “language is not the only way to express oneself.” When creating individual aprons,” some really put a lot of things that were more personal…others asked for everyone to hallmark their handprint … some wanted the entire classroom on their apron.” In contrast, the co-art therapist expressed that working in a group may also have retained some barriers that were slightly visible.

> “Then, I think that's when their defenses kicked in, or they became like, in that attitude of: Oh, but we're so close to touching something," and then, whoosh, you know, the barriers come down. At the same time, I understood, because we were in a classroom, there are other worlds, and it's not a context where they want to be vulnerable.”

Expanding on the students’ distinctiveness and usual aversion to not being seen, the educator mentioned that the “free environment deserved to be exploited further … [they] had the impression that they discovered themselves … no matter what anyone else said or thought about it.” This resonated with the art therapist’s interpretation that “it was necessary to propose different materials […]. These acted like symbols or metaphors for all the identities and in different ways to express oneself.” The homeroom teachers developed the idea of uniqueness and bravery:

> “There was no pressure from this workshop, and nobody said, ‘Oh no, I'm not capable.’ When we work on the French language, they say, ‘I'm not able to, it's too hard.’ But here … everyone let themselves go, and everyone played the game. […] So, they [created] some jewelry [with clay], put on nail polish with the paint, [created] fake tattoos on their arms … ‘We all looked the same along with 1800 students in the school, but now, I have the chance to show [who I am]’.”

#### 5.3.2.2 Subtheme Two: Reclaiming Oneself Through Play

Art was a means of expressing oneself and revealing one’s uniqueness. It was used to express life in one’s country of origin. An art therapist mentioned that “a space like this is necessary, and it doesn't exist everywhere. These workshops created this space.” She also mentioned that “sharing the space with a colleague is a privilege and, being able to handle unforeseen circumstances means that no one is penalized.” The teacher explained how art was used to express the adolescent’s origins:

> “This was an occasion for them to think about their country and represent it. There are several students who didn't come to school right away … Across nature, a bit of their country was hidden beneath it … whether it's in the narratives or drawings, their country always comes back. For me, it's a beach with palm trees; [for them] it was their country, and it was

> the beach where they would go with their families. Digging a little deeper, this sense of belonging to their country was apparent in the works they created."

One art therapist unearthed the following through the adolescents' gestures and imagery: "Sometimes it was in the artwork … for others it was just from their silence, in the way they carried themselves." The co-art therapist added, "It was necessary to propose different materials, different ways of expressing oneself." The specialized educator expressed, "these adolescents] found themselves through movement and play."

Through the art-based process, the adolescents also confronted the delays they face in entering school. Hardship and pain were part of their lives, which they expressed in their images. Their stories appealed to the temporality linking human experiences, the ways in which they told their stories, and the affective dimensions related to these lived experiences.

### 5.3.3 Theme Three: Intersubjective Experience

The supporting adults experienced that the students gradually revealed themselves as artists and became more receptive to working with others. The first subtheme posited that art-based experiences allowed them to change the relationships they fostered with their own stories and transition to a class dynamic. The second subtheme indicated that art-based workshops provided a liminal space for building a sense of community.

#### 5.3.3.1 Subtheme One: Being-With-Others

Interactions among classmates and connections with significant adults supported the young individuals in nurturing relationships and developing a sense of trust in the art process. The teacher felt: "as a mother holding the bicycle, and then at some point, letting go, and then they must keep pedaling." She underlined that: "I have a very good connection with my students […] a little family atmosphere. […] I really enjoyed working (making art) with them, I made sure to move around, to see if everyone was able to find their place". The specialized educator explained that this project "was created within a community that brought them together, even if for some, [artmaking] wasn't the biggest strength, they did it with purpose." One art therapist celebrated the adolescents' audacity, mentioning that they were "very courageous, because all of them enrolled." They added that they were "very generous to participate in the workshops." The co-art therapists shared similar perspectives:

> "You can't help but notice their generosity and courage. The students didn't know what to expect in the presence of their classmates or therapists, who did not know them very well, to ask them to jump right in the splash, in the unknown … creating their signatures. Creating artwork is a beautiful symbol of courage. It fosters their creativity and ability to express themselves."

A sense of trust developed as the workshops unfolded; the specialized educator noticed that "at the beginning, they were a little stuck and didn't know much. It's like you all showed trust in them: 'Ah yes, go for it." An art therapist mentioned, "as the game progressed, this bond of trust was established between us, and between them." The transcripts were rooted in the adolescents' migratory journey and suffering, and in their desire to rediscover themselves through a horizontal practice of care with others, despite the turmoil of living far from their country of origin.

#### 5.3.3.2 Subtheme Two: Sharing Space, Finding Place

All the participants expressed that sharing art materials and imagery provided opportunities for support and encouragement. The students became more comfortable with art materials when working with other students and adults, thus developing a deeper sense of community. They were guarded at first; however, as the workshop progressed, they adopted a more comfortable and grounded posture. This is illustrated in the following excerpt from the specialized educator: "I saw the progression and the group dynamic change across the different workshops and mediums. I had the impression that I was a spectator." The homeroom teacher explored her experience of taking an active posture:

> "To participate with them, I really enjoyed it. I think they liked it too « Okay, the teacher is on board, that's cool." I think it's important in a project like this, not to... just sit in the corner of the classroom and be a spectator [in a play]."

Teamwork and comfort were developed throughout the workshops. An art therapist noted, "There was this sense of collaboration and teamwork toward a common goal. Group identity emerged through artmaking." The co-therapist noticed that the workshops provided, "a human-to-human sense of community. It's like building a little community, and [all the adults] tried to be a part of that community." The homeroom teacher noted:

> "Everyone is helping each other; everyone is in the same boat. I find that beautiful. They help and encourage each other. Even during the project [their voice was heard] 'No, it's okay, you know, restart. No, it's nice.' It's really like a small family. This created some beautiful exchanges."

Expressive undertakings provided opportunities for festivities in the classroom and in the art exhibition, where perceptions, thoughts, and feelings were transformed when the adolescents and the adults entered an intersubjective world (see Figure 5.4). The art therapist explained how group alliances were formed:

> "[At the beginning of the workshops] they were often seated on their desks. They were doing their things. [Later in the workshops], they were all standing up and making jokes. They were making [and wearing] clay hats. And suddenly [in the opening], they were all standing up and walking around to interact with each other."

This theme revealed that the co-construction of stories in a relationship of alterity gave meaning to a hybrid tale arising from the personal migratory journey at the crossroads of others' personal tales. In the educational context, the art workshops became places for existential conversations between the students and their proximal community. The shared experience showed that the supporting adults openly expressed their experiences of the workshops, noting how the students themselves became the central phenomenon. Their reflections highlighted how the play with materials as a form of performance captured their attention and shaped the overall sense of community. Through their own interpretations, the supporting adults revealed not only what they experienced but also how the students influenced their understanding and engagement with the image-making process.

Figure 5.4 Group project, mixed materials, 30 x 36 inches



## 5.4 Discussion

This qualitative study identified that the workshops provided a liberating emancipatory experience, a transitional play space to overcome language barriers, and the emergence of an intersubjective experience.

These themes highlight that the ETC framework provides a collaborative and respectful therapeutic process that fosters ongoing self-reflection (Hinz, 2020). Adults perceive the classroom as a playground that encouraged self-reflexivity and honored multiple ways of knowing through choices and indirect guidance (Whyte, 2020). Using a culturally safe approach ensures that diverse communities feel that they have choices, voice, and empowerment (Stepney, 2022). Ultimately, through relationships with the self, others, and their proximal community, the displaced population can establish an engaging and intersubjective world (Jager, 1997). These experiences appear in various forms across the interviews, suggesting that this is a widespread phenomenon. The adults' perceptions also suggest that the adolescents' ability to act and choose freely in the workshops helped them express painful emotions and provided them with the freedom to author their own lives (Grame, 2024); Hamouda et al., 2024; Yalom, 1980).

The first theme depicted that the practice of freedom and art of choosing enabled by the supporting adults offered the adolescents a liminal space for creation, gestures, and material engagement through sensorimotor and affective encounters (Hinz et al. 2022). Conversely, as the art therapist emphasized, taking a developmentally supportive approach rooted in presence and granting young people greater freedom can at times feel uncomfortable for the therapist. According to Gadamer (1976/1960), a game's purpose is fulfilled when the player forgets themselves in the play, with the art being part of a historical and spatiotemporal extension. Dion (2016) provided an analogy between psychotherapy and creative process: a discovery made through play in a hospitable setting that allowed creativity and transformation. Therefore, all experiences are embodied, situated, and caught in a relationship of intentionality with the world (Merleau-Ponty, 2012/1945). Consequently, experiencing the world in and through a suffered body colors its entire relationship to the world (Vinit, 2016). The ETC framework may have provided a context to understand emancipation as the lived experience of the adolescents within social and bodily experiences. Accordingly, Haeyen (2024) stressed the role of co- and self-regulation through creative art in understanding safety, play, and regulation through embodied processes. Porges (2022) stated that, based on the polyvagal theory, a safe environment associated with positive social interactions can

optimize health, growth, and restoration. Consequently, the adults emphasized that the adolescents felt safe in co-constructing their world through body- and affect-based experiences.

The second theme indicated that the ETC framework provides an understanding of meaning through play, in which the adolescents could navigate language and cultural barriers. They recreated their stories through artmaking experiences. These findings corroborate Grame's (2024) qualitative study that art elements and materials were the primary means of communication for adolescents with trauma. From the emancipatory space to existing on their own terms, they allowed themselves, through play, to cross the language barriers that had previously limited them. By co-creating alongside students, the supporting adults discovered that a safe and playful environment emerged—one in which adolescents felt free to express themselves even when facing adversity (Beauregard et al., 2024). It reminds us that these adolescents understood the world based on historicity; thus, their understanding of the present moment emerged from their journey. Marin and Zaccaï-Reyners (2013) emphasized that the ability to assign meaning to our existence despite the pain makes suffering meaningful. Isolated from the worlds they knew, the adolescents described their feelings through the portrayed images, accepting the possibility of taking risks and making mistakes (Bertolini, 1996). Therefore, through playing together as a community with the art materials there was a possibility of creating a new feeling of belonging. The process of adapting to the external world by creating a sequence of physical and imaginal spaces helped the students symbolically exit the classroom. These affective scenes depicted places they had left behind, newly encountered, and envisioned anew. Together, with the significant adults, their works convey a layered story of adaptation, creativity, and reminiscence.

The third theme is aligned with finding the essence of fostering community support and being-with-others. Through their reflections, the adults recognized that the adolescents found a place to exist through communal creation. An informed framework within an ecosystemic approach can describe the complex and multifaceted types of traumas as a direct influence of societal oppression and its impact on the entire macrosystem (Kalaf & Plante, 2022). It links micro-, meso-, and eco-systems by highlighting the social and cultural values that underpin the development of a person (Bronfenbrenner, 1993). In this context, the chronosystem acknowledges the entire migratory process, providing a holistic lens system (Bronfenbrenner, 1995). In the school system, the workshops were based on a horizontal practice of collaboration, where the students, teacher, educator, co-art therapists, and families became participatory actors at the final art exhibition. Through the voices of nine teachers, Audet et al. (2024) highlighted the

importance of respect, trust, valuing students, drawing on students' first languages, giving them a voice, and working with families in schools. In this transtheoretical model, the relationship between temporality and history is fundamental. Therefore, the ETC can serve as a guiding and safer framework for exploring the complex trauma that allows immigrants, asylum claimants, and refugees to rewrite and reappropriate events in their lives in a community setting (Klauck, 2021). These results are consistent with Kassan et al. (2023)'s phenomenological study findings about the lived experience of newcomer youths who graduated from high school, revealing the interconnectedness of school actors, peers, community, and family.

The analysis of these three themes demonstrated that art workshops provide a transitional environment to reconstruct imaginary landscapes. Consequently, art materials function as a shared medium through which multiple languages intersect, fostering connections between the self and others. Instead of using art materials to respond to a linear timeline change, the young adolescents used these to create a lived space for self-reflection, discovering that their path was far from linear. The significant adults shared that these adolescents showed bravery in the presence of others, crossing barriers composed of phenomenological suffering interwoven with stories of loss and grief. Through the workshops and the art materials, the adolescents were able to experiment with intersubjective experiences. Within accompaniment, artmaking offered alternatives, but also the ability to choose the action of not choosing, to withhold action or to choose silence. This emancipated world was achieved through choices and creative autonomy to facilitate reminiscence. Thus, the ETC framework guided by two art therapists, a teacher, and an educator enabled the exploration of students' diverse backgrounds and supported the reconstruction of their meanings through agency.

### 5.4.1 Strengths, Limitations, and Recommendations

This study used in-depth, semi-structured interviews within a constructivist-interpretative paradigm. Although it allowed for the co-construction of the adults' experiences of art workshops with the first researcher's interpretations, only a single interview was conducted. Therefore, it would be hasty to consider the long-term repercussions of the workshops. It is important to address the assumptions of the first researcher when she was exploring the transcripts with her own apprehensions. Reflexivity was oriented toward self-awareness of biases, research participants' dynamics, coding transparency, and influence of the sociopolitical context (Olmos-Vega et al., 2023). Maintaining a self-reflexive journal and collaboratively examining coding decisions and assumptions between the authors. As an illustration, during the initial phase of coding, the research team identified navigating barriers through expression and

reclaiming oneself through play as potential themes. One researcher suggested that these processes may be closely aligned. Therefore, the research team reached a consensus and determined that they should be categorized under the broader theme of playful experience.

An important exploration of disconfirming evidence in the transcripts helped recognize that the present school environment was part of the workshops. The homeroom teacher mentioned that during integration into mainstream education, “a certain routine conveyed a sense of security … the workshop came at the perfect time. That day, the colors were much more somber, and we used the paintbrush. I think that their emotions were really reflected onto their artwork.” The teacher also shared an experience of the school community: “I think that it was good that the workshop was held of the day after the violent event (a student was seriously injured in an attack after school), it helped change people's thoughts.” Consequently, cultural differences, power, privilege, and unresolved tensions intersected in the art therapy workshops (Kapitan, 2022). Furthermore, the interview process may have influenced the analysis owing to the power dynamics between the researcher and participants. For future research, the art therapist suggested offering the workshops to the school actors first then the students to “experience firsthand the workshops, because that is always the big question, the difference between an art therapy and an art class.”

### 5.4.2 Conclusion

The objective of the study was to explore the experiences and perceptions of a homeroom teacher, a special educator, and two art therapists who participated in art-based workshops in a welcome classroom for newly arrived adolescents, and to understand the significance these workshops held for them as well as for the adolescents they serve. This qualitative study gave voice to the supporting adults who shared that the workshops offered a culturally safe, embodied, and relational art therapy framework that supported newcomer adolescents in navigating trauma, language barriers, and reconfiguring one’s sense of self within a school context. Through their active participation in workshops designed to offer play and opportunities for self-discovery, the supportive adults developed a deeper awareness of the need to allow adolescents to express their autonomy, an understanding that emerged from their lived experience within the process.

Through artistic freedom and choice, adolescents accessed a liminal and playful space that fostered self-regulation, emotional expression, and meaning-making beyond linear narratives of adaptation. Art materials functioned as a shared, translinguistic medium that enabled storytelling, reminiscence, and risk-

taking, while communal creation nurtured intersubjective connections and a sense of belonging within broader ecological systems. The results suggested that the ETC framework facilitates emancipation not as an abstract concept but as a lived, relational, and embodied process, allowing adolescents to author their own lives through creative autonomy and community engagement. The study emphasizes the significance of constructing safe spaces in school settings where students and their supportive adults can play together, creating ongoing collaborations within the co-creation of a horizontal practice of care. Despite methodological limitations, this study underscores the potential of ETC-informed art workshops as a respectful and collaborative practice for supporting immigrant and displaced youth, and it calls for further longitudinal research to explore their sustained impact within educational and community settings.

**Author Contributions:** Conceptualization, Riccardi, M. and Plante, P.; methodology, Riccardi, M. and Plante, P.; software, Riccardi, M. and Vieira, T.; validation, Riccardi, M., Plante, P. and Vieira, T., formal analysis, Riccardi, M.; investigation, Riccardi, M..; resources, Plante, P. ; data curation, Riccardi, M., Plante, P. and Vieira, T.; writing—original draft preparation, Riccardi, M.; writing—review and editing, Riccardi, M., Plante, P. and Vieira, T.; visualization, Riccardi, M.; supervision, Plante, P. ; project administration, Maria, R. ; funding acquisition, no funding. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.
**Funding:** This research received no external funding.
**Institutional Review Board Statement:** The study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki and approved by the Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains of the Université du Québec à Montréal (no. 2023-4971 approved on 5 October 2022).
**Informed Consent Statement:** Written informed consent was obtained from all participants. For minors, written parental consent was also secured, and assent was obtained from the students.
**Data Availability Statement:** The interview data on which the study is based are not publicly available due to privacy regulations. The data presented in this study are available on request from the corresponding author due to ethical considerations regarding the protection and privacy of a vulnerable participant population.
**Acknowledgments:** We would like to thank the participants for their active participation and contributions.
**Conflicts of Interest:** The authors declare no conflicts of interest.

**References**


(Ahmed et al., 2025) Ahmed, S. K., Mohammed, R. A., Nashwan, A. J., Ibrahim, R. H., Abdalla, A. Q., Ameen, B. M. M., & Khdhir, R. M. (2025). Using thematic analysis in qualitative research. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*, *6*, 100198. https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2025.100198.

(Akkari & Radhouane, 2019) Akkari, A., & Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles en éducation: Entre théorie et pratique*. Presses de l'Université Laval. https://doi.org/10.2307/j.ctv1g2457j.

(Akthar & Lovell, 2019) Akthar, Z., & Lovell, A. (2019). Art therapy with refugee children: A qualitative study explored through the lens of art therapists and their experiences. *International Journal of Art Therapy*, *24*(3), 139–148. https://doi.org/10.1080/17454832.2018.1533571.

(Alfred, 2019) Alfred, N. (2019). An application of the Expressive Therapies Continuum with trauma-related symptoms in women. *Expressive Therapies Capstone Theses*, *132*. Available online: https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_theses/132 (accessed on 15 November 2025).

(Alharfoush, 2025) Alharfoush, S. (2025). *Données et statistiques: Tendances mondiales*. Agence des Nations Unies pour les réfugiés (UNHCR). Available online: https://www.unhcr.org/fr/tendances-mondiales (accessed on 12 August 2025).

(Annous et al., 2022) Annous, N., Al-Hroub, A., & El Zein, F. (2022). A systematic review of empirical evidence on art therapy with traumatized refugee children and youth. *Frontiers in Psychology*, *13*, 811515. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.811515.

(Audet et al., 2024) Audet, G., Gosselin-Gagné, J., Fowler, E., Caron, M.-È., Maynard, C., & Beauregard, C. (2024). Prendre en compte les réalités d'élèves réfugié·e·s afin de soutenir leur résilience: Analyse de récits de pratique d'enseignant·e·s en contexte québécois. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *46*(1), 74–84. https://doi.org/10.25656/01:30087.

(Bachelard, 1957/2001) Bachelard, G. (2001). *La poétique de l'espace* (8th ed.). Presses Universitaires de France. (Original work published 1957).

(Beauregard et al., 2024) Beauregard, C., Miconi, D., Champagne Azparrent, A., Caron, M.-È., Lemieux, K., Papazian-Zohrabian, G., & Rousseau, C. (2024). Promoting creativity and agency in immigrant and refugee children at school: A case study from the art & storytelling creative expression program. *Canadian Journal of Art Therapy*, *37*(2), 228–243. https://doi.org/10.1080/26907240.2024.2408857.

(Beauregard et al., 2017) Beauregard, C., Papazian-Zohrabian, G., & Rousseau, C. (2017). Connecting identities through drawing: Identity expression in images drawn by immigrant students. *The Arts in Psychotherapy*, *56*, 83–92. https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.08.003.

(Bertolini, 1996) Bertolini, P. (1996). *Pedagogia e fenomenologia*. Laterza.

(Bélanger-Dumontier, 2017) Bélanger-Dumontier, G. (2017). *La vie après l'exil: Une étude phénoménologique et interprétative de l'expérience vécue de réfugiés au Québec* [Doctoral Thesis, Université du Québec à Montréal]. Available online: https://archipel.uqam.ca/11024/1/D3331.pdf (accessed on 10 September 2025).

(Braun & Clarke, 2006) Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101.

(Braun & Clarke, 2021) Braun, V., & Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, *21*(1), 37–47. https://doi.org/10.1002/capr.12360.

(Braun & Clarke, 2022) Braun, V., & Clarke, V. (2022). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a *knowing* researcher. *International Journal of Transgender Health*, *24*(1), 1–6. https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597.

(Bronfenbrenner, 1993) Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. H. Wozniak, & K. W. Fischer (Dir.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3–44). Lawrence Erlbaum.

(Bronfenbrenner, 1995) Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619–647). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10176-018.

(Caldairou-Bessette et al., 2017) Caldairou-Bessette, P., Vachon, M., Bélanger-Dumontier, G., & Rousseau, C. (2017). La réflexivité nécessaire à l'éthique en recherche: l'expérience d'un projet qualitatif en santé mentale jeunesse auprès de réfugiés. *Recherches Qualitatives*, *36*(2), 29–31.

(Creswell & Poth, 2024) Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2024). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (5th ed.). Sage.

(De Grand'Maison, 2020) De Grand'Maison, S. (2020). *Travail avec le Continuum des thérapies expressives en art-thérapie auprès des Autochtones* [Unpublished Master's Thesis, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Available online: https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1271/1/sonia_degrandmaison_essai_2020.pdf (accessed on 23 October 2025).

(Dieterich-Hartwell & Koch, 2017) Dieterich-Hartwell, R., & Koch, S. (2017). Creative arts therapies as temporary home for refugees: Insights from literature and practice. *Behavioral Sciences*, *7*(4), 69. https://doi.org/10.3390/bs7040069.

(Dion, 2016) Dion, F. (2016). *La fondation d'un nouvel espace pour une mémoire blessée: Dialogue entre la poétique des ruines dans l'art d'Anselm Kiefer et l'avènement de la psychothérapie* [Doctoral Thesis, Université du Québec à Montréal]. Available online: https://archipel.uqam.ca/8938/ (accessed on 7 September 2025).

(Drapeau et al., 2020) Drapeau, C. E., Drouin, M.-S., & Plante, P. (2020). Vicarious trauma and response art: A professional development workshop for psychotherapists working with survivors of trauma. *The Arts in Psychotherapy*, *72*, 101744. https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101744.

(Feen-Calligan et al., 2020) Feen-Calligan, H., Ruvolo Grasser, L., Debryn, J., Nasser, S., Jackson, C., Seguin, D., & Javanbakht, A. (2020). Art therapy with Syrian refugee youth in the United States: An intervention study. *The Arts in Psychotherapy*, *69*, 101665. https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101665.

(Finlay, 2021) Finlay, L. (2021). Thematic analysis. *European Journal for Qualitative Research in Psychotherapy*, *11*, 103–116. https://doi.org/10.24377/EJQRP.ARTICLE3062.

(Fish, 2025) Fish, B. J. (2025). Drawing, painting, and story as research. In P. Leavy (Ed.), *Handbook of arts-based research* (2nd ed., p. 336–356). The Guilford Press.

(Gadamer, 1960/1996) Gadamer, H.-G. (1960/1996). *Vérité et méthode: Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique* (. Editions du Seuil. (Original work published 1960)

(Gaete, 2022) Gaete, M. I. (2022). Creative-expressive artwork as a phenomenological exploration of experience. *GMS Journal of Arts Therapies*, *4*, 2629–3366. https://doi.org/10.3205/JAT000020.

(Gagné-Trudel et al., 2024) Gagné-Trudel, S., Rochon, G., Therriault, P.-Y., & Cantin, N. (2024). Revue méthodologique: Implications pour la recherche phénoménologique herméneutique avec des enfants. *Recherches Qualitatives*, *43*(1), 37–60. https://doi.org/10.7202/1112162ar.

(George et al., 2025) George, J., Hinz, L. Wong, T., Miana, & M. (2025). Reinforcing the neurobiological foundation of art therapy assessment and treatment: Integrating ETC and SIBAM. *The Journal of the American Art Therapy Association*, 1–13. https://doi.org/10.1080/07421656.2025.2517436.

(Giacco et al., 2017) Giacco, D., Laxhman, N. & Priebe, S. (2017). Prevalence of and risk factors for mental disorders in refugees. *Seminars in Cell & Developmental Biology*, *77*, 144–152. https://doi.org/10.1016/j.semcdb.2017.11.030.

(Gomes et al., 2024) Gomes, M., Menezes, C., & Conde, I. (2024). How do young people perceive risk? An approach to self-expression through creative intervention. In A. Gonçalves Lind, A. P. Pinto, & D. Lambert (Eds.), *The process of becoming other in the classical and contemporary world* (pp. 213–230). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-62395-0_13.

(Grame, 2024) Grame, T. (2024). *Adolescents, complex trauma, and making meaning through art* [Doctoral dissertation Dominican University of California]. https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2024.AT.PHD.04.

(Haeyen, 2024) Haeyen, S. (2024). A theoretical exploration of polyvagal theory in creative arts and psychomotor therapies for emotion regulation in stress and trauma. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1382007. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1382007.

(Hamouda et al., 2024) Hamouda, L., Ochoa-Ronderos, M., Elejla, S. A., Lee, K., & Kronick, R. (2024). The spaces in between: Understanding children's creative expression in temporary shelters for asylum seekers. *Social Inclusion*, *12*, 8504. https://doi.org/10.17645/si.8504.

(Harpazi et al., 2020) Harpazi, S., Regev, D., Snir, S., & Raubach-Kaspy, R. (2020). Perceptions of art therapy in adolescent clients treated within the school system. *Frontiers in Psychology*, *9*, 518304. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.518304.

(Heidegger, 1927/2008) Heidegger, M. (1927/2008). *Being and time*. HarperCollins. (Original work published 1927)

(Hébert, 2025) Hébert, M. (2025). *Le traitement du traumatisme de nature sexuelle chez l'adulte en thérapie individuelle selon le continuum des thérapies expressives: Un répertoire d'interventions personnalisables développé autour des principales cibles thérapeutiques en art-thérapie* [Ph.D. thesis, Université du Québec à Montréal].

(Hinz, 2020) Hinz, L. D. (2020). *Expressive Therapies Continuum: A framework for using art in therapy* (2nd ed.). Routledge.

(Hinz et al., 2022) Hinz, L. D., Rim, S., & Lusebrink, V. B. (2022). Clarifying the creative level of the expressive therapies continuum: A different dimension. *The Arts in Psychotherapy*, *78*, 101896. https://doi.org/10.1016/j.aip.2022.101896.

(Huard et al., 2024) Huard, C., Caldairou-Bessette, P., & Plante, P. (2024). Between arts-based methods and hermeneutics: Navigating the ethics of participation in research with vulnerable children. *Methods in Psychology*, *11*, 100167. https://doi.org/10.1016/j.metip.2024.100167.

(Ibrahim, 2022) Ibrahim, M. A. (2022). *Group art therapy program for refugee children and adolescents in museum settings* [Unpublished Master's thesis, Concordia University]. Available online: https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/990453/1/Ibrahim_MA_S2022.pdf (accessed on 10 December 2025).

(Jager, 1997) Jager, B. (1997). Concerning the festive and the quotidian: A phenomenological exploration of lived time. *Journal of Phenomenological Psychology*, *28*(2), 196–234.

(Kagin & Lusebrink, 1978) Kagin, S. L., & Lusebrink, V. B. (1978). The Expressive Therapies Continuum. *Art Psychotherapy*, *5*(4), 171–180. https://doi.org/10.1016/0090-9092(78)90031-5.

(Kalaf & Plante, 2019) Kalaf, L., & Plante, P. (2019). Restoring lost resources for young refugees: An integrative review of the resilience-building potential of expressive therapies. *Canadian Journal of Art Therapy*, *33*(1), 5–16. https://doi.org/10.1080/08322473.2019.1684182.

(Kapitan, 2022) Kapitan, L. (2022). Transforming power through cultural humility in the intercultural contact zone of art therapy. *Art Therapy*, *40*, 61–67.

(Kassan et al., 2023) Kassan, A., Priolo, A., Tkachuk, M., & Falardeau, C. (2023). "Schools are one hundred percent different": A phenomenological investigation of school integration among newcomer youth. *The High School Journal 107*(2), 126–151. https://doi.org/10.1353/hsj.2023.a949919.

(Klauck, 2021) Klauck, L. (2021). *How art therapy can ethically address symptoms of trauma with asylum seekers and refugees* [Master's thesis, Lesley University]. Available online: https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_theses/389 (accessed on 10 December 2025).

(Koubeissy et al., 2025) Koubeissy, R., Croguennec, F., Rahm, J., Montesano, G., & Papazia-Zohrabian, G. (2025). Toward decolonizing methodologies: Intersecting points of view of teachers and newly arrived immigrant students regarding inclusion. *The Interdisciplinary Journal of Student Success*, *4*, 111–135. Available online: https://cdspress.ca/wp-content/uploads/2025/10/Koubeissy_Proof_Oct16.pdf (accessed on 30 November 2025).

(Lusebrink, 1990) Lusebrink, V. B. (1990). *Imagery and visual expression in therapy*. Plenum Press.

(Lusebrink, 1991) Lusebrink, V. B. (1991). A systems-oriented approach to the expressive therapies: The expressive therapies continuum. *The Arts in Psychotherapy*, *18*(5), 395–403. https://doi.org/10.1016/0197-4556(91)90051-B.

(Lusebrink, 2010) Lusebrink, V. B. (2010). Assessment and therapeutic application of the expressive therapies continuum: Implications for brain structures and functions. *Art Therapy*, *27*(4), 168–177.

(Mamprin & Papazian-Zohrabian, 2024) Mamprin, C., & Papazian-Zohrabian, G. (2024). Between welcome space and welcome culture: A systemic study. *McGill Journal of Education/Revue des Sciences de L'éducation de McGill*, *58*, 205–229. https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v58i3.10118.

(Marin & Zaccaï-Reyners 2013) Marin, C. & Zaccaï-Reyners, N., (Eds.) (2013). Séminaire international d'études sur le soin et Université libre de Bruxelles). In *Souffrance et douleur: Autour de Paul Ricœur* (1st ed.). Presses Universitaires de France.

(McLeod et al., 2021) McLeod, H., Lewis, L. B., & Li, X. (2021). Resilience and hope: Exploring immigrant and refugee youth experiences through community-based arts practice. *Engaged Scholar Journal: Community-Engaged Research, Teaching, and Learning*, *6*(2), 88–104. https://doi.org/10.15402/esj.v6i2.70765.

(Merleau-Ponty, 1945/2012) Merleau-Ponty, M. (2012/1945). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, Trans.). Routledge. (Original work published 1945)

(Ministère de l'Éducation du Québec, 2024) Ministère de l'Éducation du Québec (2024, 8 May). *Soutien au milieu scolaire 2025–2026: Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle (préscolaire, primaire, secondaire) [PDF].* Gouvernement du Québec. Available online: https://statistique.quebec.ca/fr/produit/publication/migrations-internationales-interprovinciales-bilan-demographique (accessed on 15 September 2025).

(Motta & Larkin, 2023) Motta, V., & Larkin, M. (2023). Absence of other and disruption of self: An interpretative phenomenological analysis of the meaning of loneliness in the context of life in a religious community. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, *22*(1), 55–80. https://doi.org/10.1007/s11097-022-09832-8.

(Nan et al., 2023) Nan, J. K., Huang, X. S., & Kang, M. Y. (2023). Effects of clay art therapy on emotion regulation and hair cortisol concentration for youth with emotional problems. *Art Therapy*, *40*(3), 117–125. https://doi.org/10.1080/07421656.2023.2202289.

(Nan & Ho, 2017) Nan, J. K. M., & Ho, R.T.H. (2017). Effects of clay art therapy on adults' outpatients with major depressive disorder: A randomized controlled trial. *Journal of Affective Disorders*, *217*, 237–245. https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.04.013.

(Nan & Wong, 2021) Nan, J. K. M., & Wong, W. W. T. (2021). A qualitative analysis of a clay art therapy project in enhancing emotion regulation among secondary school youth in the context of socio-political unrest. *Journal of Clinical & Developmental Psychology, 3*(1), 27–44. https://doi.org/10.6092/2612-4033/0110-2590.

(Olmos-Vega et al., 2023) Olmos-Vega, F. M., Stalmeijer, R. E., Varpio, L., & Kahlke, R. (2023). A practical guide to reflexivity in qualitative research: AMEE guide no. 149. *Medical Teacher*, *45*(3), 241–251. https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2057287.

(Papalia & Martorell, 2018) Papalia, D. E., & Martorell, G. (2018). *Psychologie du développement humain* (A. Bève, J. Jacques, N. Laquerre, & G. Scavone, Trans.; 9th ed.). Éditions Chenelière Éducation.

(Papazian-Zohrabian et al. 2019) Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Turpin-Samson, A., Lemire, V., Aoun, R., & Jooris, B. (2019). *L'accompagnement psychosocial en milieu scolaire : Un guide pour les professionnels (Guide)*. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité – Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys / Université de Montréal. https://cipcd.ca/wp-content/uploads/2019/03/Guide-pour-laccompagnement-psychosocial-en-milieu-scolaire.pdf

(Papazian-Zohrabian et al., 2018) Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., & Turpin-Samson, A. (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*, *8*(2), 101–116. https://doi.org/10.7202/1066956ar.

(Papazian-Zohrabian et al., 2024) Papazian-Zohrabian, G., Montesano, G., Béland, M.-P., Borri-Anadon, C., Charette, J., & Lafortune, G. (2024). Que disent les jeunes réfugiés et en demande d'asile de leur expérience socioscolaire ? Étude de l'influence de l'environnement proximal sur leur parcours postmigratoire au Québec. *Revue Éducation Inclusive*, *11*, 1–34. https://doi.org/10.7202/1115323ar.

(Phang, 2025) Phang, C. (2025). Knowing myself: An art therapist's personal exploration of the expressive therapies continuum. *Art Therapy*, *42*(1), 53–56. https://doi.org/10.1080/07421656.2024.2381963.

(Pirotte et al., 2025) Pirotte, N., De La Cruz, L. M., Gonzalez, V. R., De Witte, M., & Joosten, E. (2025). Forcibly displaced adults' perspectives on change mechanisms after a resilience-building art therapy intervention. *The Arts in Psychotherapy*, *92*, 102229. https://doi.org/10.1016/j.aip.2024.102229.

(Plante et al., 2023) Plante, P., Thiboutot, C., & Goyette, C. (2023). La délicate question de l'interprétation des œuvres en art-thérapie: à la jonction entre phénoménologie et créativité. *Canadian Journal of Art Therapy*, *36*(2), 114–119. https://doi.org/10.1080/26907240.2023.2172870.

Porges, S. W. (2022). Polyvagal theory: A science of safety. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, *16*, 871227. https://doi.org/10.3389/fnint.2022.871227.

(Riccardi, 2013) Riccardi, M. (2013). *Worry canvases: The effectiveness of combining art therapy with cognitive behavioral therapy in the treatment of anxiety disorders* [Master's Thesis, Saint Mary-of-the-Woods College].

(Riccardi & Gingras, 2024) Riccardi, M., & Gingras, G. (2024). Taken by a storm. In P. Dunn-Snow, & J. McNut (Dirs.), *Art therapy through the lifespan: A collection of case studies* (pp. 101–107). Routledge.

(Riccardi et al., 2025) Riccardi, M., Gingras, G., & Hinz, L. D. (2025). Addressing ruptures and repair in the therapeutic alliance: The Expressive Therapies Continuum as a guide. *Journal of the Art Therapy Association,* 1–9. https://doi.org/10.1080/07421656.2025.2479224.

(Riccardi & Rodrigue, 2023) Riccardi, M., & Rodrigue, T. (2023). Une expérience intégrative d'art-thérapie: Continuum de thérapies expressives en groupe avec une population militaire canadienne et vétérane. In L. Pelletier et J. Lambert (Dirs.), *L'art-thérapie auprès des groupes: Réflexions théoriques et développements cliniques* (pp. 109–134). Presses de l'Université du Québec.

(Rousseau & Frounfelker, 2019) Rousseau, C., & Frounfelker, R. L. (2019). Mental health needs and services for migrants: An overview for primary care providers. *Journal of Travel Medicine*, *26*(2), tay150. https://doi.org/10.1093/jtm/tay150.

(Smith et al., 2022) Smith, J., Flowers, P., & Larkins, M. (2022). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research* (2nd ed.). SAGE.

(Statistique Canada, 2025) Statistique Canada (2025). *Catégorie d'admission de l'immigrant permanent (immigration, réfugiés et citoyenneté Canada)*. Statistique Canada. Available online: https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3VD_f.pl?Function=getVD&TVD=323293&CVD=323294&CLV=0&MLV=4&D=1 (accessed on 26 November 2025).

(Stepney, 2022) Stepney, S. A. (2022). Multicultural and diversity perspectives in art therapy: Transforming image into substance. In *Foundations of art therapy* (pp. 81–122). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-824308-4.00010-7.

(Titia Rizzi & Moro, 2021) Titia Rizzi, A., & Moro, M. R. (2021). T-MADE: Une méthode transculturelle d'analyse des dessins d'enfants. *L'Autre*, *22*(2), 151–160. https://doi.org/10.3917/lautr.065.0151.

(Tong et al., 2007) Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, *19*(6), 349–357. https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042.

(Tracy, 2010) Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "Big-Tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, *16*(10), 837–851. https://doi.org/10.1177/1077800410383121.

(VanMeter & Hinz, 2024) VanMeter, M. L., & Hinz, L. D. (2024). A deeper dive into the expressive therapies continuum: Structure, function, and the creative dimension. *Art Therapy*, *41*(2), 107–110. https://doi.org/10.1080/07421656.2023.2240682.

(Vinit & Quintin, 2016) Vinit, F., & Quintin, J. (2016). Ouverture: Le corps dans tous ses états. In *Les collectifs du CIRP: Volume 1* (pp. 9–17). Université du Québec à Montréal. Available online: https://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/CollectifVol3/ [9-17] OuvertureVinit.pdf (accessed on 5 December 2025).

(Von Elm et al., 2007) Von Elm, E., Altman, D. G., Egger, M., Pocock, S. J., Gøtzsche, P. C., & Vandenbroucke, J. P. (2007). The strengthening the reporting of observational studies in epidemiology (STROBE) statement: Guidelines for reporting observational studies. *The Lancet*, *370*(9596), 1453–1457. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)61602-X.

(Whyte, 2020) Whyte, M. K. (2020). Walking on two-row: Reconciling first nations identity and colonial trauma through material interaction, acculturation, and art therapy. *Canadian Journal of Art Therapy*, *33*(1), 36–45. https://doi.org/10.1080/08322473.2020.1724745.

(Whyte, 2023) Whyte, M. K. (2023). Stepping into the circle: Inviting spirit through medicine wheel teachings in the Expressive Therapies Continuum (entrer dans le cercle: Invitation de l'esprit à travers les enseignements de la roue médicinale dans le continuum des thérapies expressives). *Canadian Journal of Art Therapy*, *36*(1), 20–30. https://doi.org/10.1080/26907240.2023.2210984.

(Wong, 2021) Wong, D. (2021). Materials: Potential and found objects. In D. Wong, & R. P. M. H. Lay (Eds.), *Found objects in art therapy: Materials and processes* (pp. 25–38). Jessica Kingsley Publisher.

(World Health Organization [WHO], 2025) World Health Organization (WHO). *Mental health of refugees and migrants*. World Health Organization. Available online: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/refugee-and-migrant-mental-health (accessed on 20 May 2025).

(Yalom, 1980) Yalom, I. D. (1980). *Existential psychotherapy.* Basic Books/Hachette Book Group.

**Disclaimer/Publisher's Note:** The statements, opinions and data contained in all publications are solely those of the individual author(s) and contributor(s) and not of MDPI and/or the editor(s). MDPI and/or the editor(s) disclaim responsibility for any injury to people or property resulting from any ideas, methods, instructions or products referred to in the content.

# CHAPITRE 6
# DISCUSSION

Le chapitre suivant vise à examiner la contribution des ateliers en art-thérapie en contexte scolaire en mettant l'accent sur l'interrelation entre l'ensemble des personnes participantes à l'étude. Il permet également à la chercheuse de prendre un temps de recul afin de repenser les ateliers à la lumière des résultats obtenus. Dans un premier temps, nous approfondirons le vécu des jeunes en classe d'accueil, plus précisément leur expérience de la présence à soi et aux autres au sein d'un monde partagé (article 1). Nous mettrons ensuite en lumière la manière dont l'approche du CTE en classe d'accueil peut soutenir la communauté apprenante dans son expérience des arts comme forme d'expression de soi à partir des entretiens réalisés auprès des actrices scolaires en examinant leur vécu des ateliers (article 2). Les résultats feront aussi l'objet d'une analyse plus interprétative, portant sur l'œuvre et la narration dans une perspective phénoménologique. Dans un second temps, nous soulignerons les implications des ateliers en art-thérapie en tant qu'espaces relationnels, transitionnels et spatio-temporels dans les classes d'accueil. Enfin, ce chapitre présente un bilan exposant les contributions de la thèse, ses limites ainsi que des pistes de recherches futures.

### 6.1.1 Présence à soi et aux autres dans un lieu partagé

La présente thèse poursuivait un objectif central : décrire la manière dont les jeunes personnes adolescentes d'une classe d'accueil perçoivent leur expérience des ateliers d'art-thérapie, dans une perspective phénoménologique. Afin d'atteindre le premier objectif, nous avons retenu l'API, permettant à ces jeunes d'accéder à leur expérience des ateliers et de la partager (Antoine et Smith, 2017), les œuvres devenant alors sources de langage. Ainsi, Michel (2023) soutient que l'image porte une pluralité de significations, constituant un horizon de compréhension accessible par la réflexivité, et que le sens émerge lorsqu'on laisse les images parler. Pour sa part, dans le documentaire réalisé par Reussner (2007), Ricœur affirme que la peinture et la narration relèvent d'une dynamique similaire, puisqu'elles évoquent toutes deux la recréation d'un monde cohérent qu'il est possible d'habiter, offrant ainsi un horizon de perceptions.

La mise en commun de l'expérience de ces quinze jeunes met en évidence que les ateliers leur ont offert un espace réflexif, permettant de cartographier l'expérience vécue et de se penser dans la relation à soi. Les verbatim indiquent ensuite que les ateliers ont constitué un espace intentionnel favorisant la

cocréation d'un monde partagé. Enfin, à travers le jeu, un espace créatif s'est déployé, au sein duquel les frontières des possibles ont pu être réimaginées.

Afin de donner sens à l'expérience vécue lors des entretiens, la chercheuse a souhaité honorer les images créées pendant les ateliers. Bon nombre de ces œuvres ont été réalisées dans le silence et la gestuelle, devenant ainsi des images tangibles évoquant le vécu des ateliers. Dans une étude phénoménologique, Heller (2024) souligne que l'utilisation conjointe de la narration et de l'œuvre contribue à une mise en récit plus cohérente de l'expérience de soi. À ce titre, à la suite de 12 séances d'art-thérapie de groupe, 7 femmes migrantes racontent leur histoire. L'art-thérapeute s'appuie sur les écrits d'Ehrenzweig (1967) afin d'éclairer l'apport de l'œuvre dans l'intégration d'expériences indicibles au sein du récit de vie. Ainsi, à travers la voix de ces jeunes, ponctuée d'hésitations mais aussi de courage, nous invitons les personnes lectrices à revivre les ateliers à travers les regards de Marisol et d'Imad, originaires respectivement du Mexique et de l'Algérie. La première explique que les ateliers favorisent « la compréhension et des projets qui peuvent nous aider. Et ça, c'est pour se distraire et laisser libre cours à son imagination. Et ça, c'est une bonne chose ». Pour sa part, Imad, s'exprimant avec une grande gestuelle (voir Figure 6.1), relate des moments de découverte qui font écho à la pensée d'Ehrenzweig (1967), selon laquelle l'appréciation d'un symbole abstrait assure un lien avec la vie inconsciente :

> Je découvre ce projet, je découvre c'est qu'on a fait la pâte à modeler et tout je découvre. J'ai fait des choses comme ça, et j'ai fait des tours et puis je l'ai fait à peu près, a mais ça sortait bien. Quand tu fais comme ça tu fais ce splash splash sans avoir qu'est-ce que tu vas faire… Je reprends comme ça, tu fais comme ça, tu regardes pas, il va sortir bien, genre c'est…

Figure 6.1 Splash de Imad



Au fil des ateliers, un véritable espace de dialogue s'est instauré entre ces jeunes, leurs gestes et images, leur permettant d'apprendre à se penser et à se reconnaître. Les résultats montrent ainsi que ces dialogues introspectifs, médiatisés par la création et porteurs d'un langage parfois difficilement audible, ont favorisé l'élaboration du sens de leur expérience, de même qu'une compréhension plus fine de soi et des autres. Le processus créatif a constitué un médium d'expression pour des expériences profondes excédant les possibilités du langage verbal, faisant émerger des prises de conscience personnelles (Heller, 2024). En ce sens, le geste créateur leur a permis de reconfigurer la dimension temporelle de leurs parcours, ainsi que les expressions, paysages et symboles évoquant le pays d'origine et le pays d'accueil.

#### 6.1.1.1 Espace réflexif pour cartographier l'expérience momentanée : rapport à soi

Ces images, déployées par divers matériaux au cours des ateliers, leur ont offert un espace sécuritaire et réflexif, favorisant la prise de conscience de leur singularité ainsi que la cartographie de l'expérience vécue. Les jeunes ont raconté leurs histoires et les personnes qui les habitent, certaines demeurant dans le pays quitté, des lieux parfois marqués par la violence et le deuil, mais aussi par des moments de réjouissances et de plaisir. En ce sens, offrir un cadre sécurisant, créatif et dialogique contribue à renforcer la résilience et à favoriser l'affirmation identitaire (Heller, 2024). Certaines images donnent lieu à des rencontres avec des êtres imaginaires, d'autres avec des figures animalières, et d'autres encore avec des objets du quotidien provenant d'ici ou d'ailleurs. Ces images les ont invité ·e·s à explorer leur parcours, leurs origines, leurs fragilités et leurs forces. Moon (1990) affirme que les personnes art-thérapeutes sont des « métaphoréticiennes », dont le rôle consiste à observer, écouter et interagir avec le langage graphique symbolique ainsi que les actions des personnes qu'elles accompagnent. Ainsi, le langage métaphorique permet de communiquer le monde intérieur par l'image lorsque les mots se révèlent insuffisants ou trop fragiles pour exprimer la pensée.

Dans le rapport à soi, qui évoque toujours l'autre, le corpus de données met en lumière les déplacements vécus par ces jeunes personnes sous la pression ressentie de devoir aspirer à une vie meilleure ou d'intégrer l'école régulière. Ces attentes, énoncées par leur famille, constituent des raisons sous-jacentes au parcours migratoire et se révèlent partagées au sein du corpus de données. Pour certaines jeunes personnes, les ateliers ont permis de vivre de nouveaux deuils dans un espace réflexif et temporel où ces expériences ont pu être mises en commun. Envisager les ateliers dans une perspective humaniste implique la reconnaissance d'une trame propre à l'expérience humaine. La compréhension de l'expérience par une démarche artistique a permis à ces jeunes de se situer dans un lien dialogique, régi par la réciprocité et le

besoin de se raconter. Ricœur souligne, dans une entrevue (Reussner, 2007), que la personne parlante, agissante et auteure de ses actes est capable d'initiatives et peut agir en intervenant dans le monde. Par cette capacité, elle raconte sa propre histoire ainsi que celle des autres avec qui elle partage ce monde et révèle, ce faisant, son identité narrative. Les ateliers ont ainsi permis à ces jeunes d'agir et de poursuivre le dialogue par la création artistique, parfois portée par la souffrance.

À travers les œuvres individuelles et collectives, un grand nombre d'images représentaient la relation au monde naturel ainsi que les lieux vécus lors du parcours migratoire, de même que des espaces scolaires, tels que la cour de l'école ou la balançoire du parc adjacent (voir Figure 6.2). Ces représentations témoignaient de la présence de marqueurs culturels issus à la fois de la culture d'origine et de la culture québécoise. Ces espaces évoquaient des réminiscences, mais aussi des mémoires plus douloureuses. Perdus dans l'horizon du vécu puis retrouvés dans l'acte créatif, ces lieux permettent de cerner les repères de l'expérience migratoire des jeunes (McLeod et al., 2021). Ces mémoires peuvent susciter un sentiment de nostalgie influençant l'imaginaire (Zou et Petkanopoulou, 2023). Issus des créations des jeunes personnes, certains souvenirs explicites et d'autres implicites, les ont accompagnées dans la mise en lien de leurs expériences et dans la manière de se raconter à travers l'agir et la relation à l'autre (Ricœur, 1990).

Figure 6.2 Cour de l'école (Tatiana) et hiver-été (Meriem)




Dans leurs œuvres interprétées au fil des entretiens, plusieurs symboles récurrents ont été partagés, notamment la lune, le soleil, les étoiles, les montagnes, les plages, la mer et les oiseaux. La fusion des horizons témoigne de leur relation à la nature, jalonnant leur parcours migratoire, ainsi que des cycles saisonniers agissant comme marqueurs temporels, tout en mettant en lumière la beauté des éléments naturels. Dans le même ordre d'idées, l'un des thèmes centraux de la thèse de Bélanger-Dumontier (2017), issue d'entrevues avec 15 personnes adultes réfugiées, concerne le rapport temporel suspendu. Dans la

présente étude, certaines jeunes personnes évoquent, à travers les entretiens, l'attente éprouvante liée à leur parcours. Ce sentiment de suspension, où le temps semble s'immobiliser, s'est également manifesté en classe d'accueil au fil des ateliers. Au cours des entrevues, ces paysages ont ainsi invité les jeunes et la chercheuse à dialoguer autour de leurs trajectoires et des enjeux associés à l'attente. Ces paysages participent à une réécriture de leur histoire par l'entremise de lieux investis de vie, dans une tentative de mise en dialogue entre les repères de là-bas et ceux d'ici, favorisant l'émergence de nouveaux repères culturels (voir Figure 6.3).

Figure 6.3 Paysages



#### 6.1.1.2 Espace intentionnel pour cocréer un monde partagé : rapport à l'autre

Sur le thème du rapport à l'autre, les ateliers ont offert aux jeunes un espace intentionnel favorisant la cocréation d'un monde partagé. Ces espaces relationnels leur ont permis de se penser dans leurs relations et d'entrer en contact avec l'altérité, dans un lieu marqué par la diversité et l'imprévisibilité qu'est la classe d'accueil (Beauregard, 2016). Les jeunes rapportent également que les ateliers ont constitué un espace relationnel propice à la (re)création de liens avec les autres. Ces liens traduisent le besoin de contrer la solitude liée au départ et à la longue attente à l'arrivée, afin de favoriser un sentiment d'appartenance socioscolaire. La perte du lieu intime qu'était leur habitat d'origine fragilise le sentiment d'appartenance et entraîne un processus de deuil, tel qu'exprimé par Tatiana. Cette jeune, originaire d'Haïti, amène à comprendre que cette rupture engendre à la fois un sentiment de nostalgie, qui marque son imaginaire, et la possibilité d'une reconstruction de son histoire par l'entremise de la créativité. Celle-ci s'actualise

notamment à travers des paysages riches, retraversés dans la relation avec les autres membres de sa classe. Dans un contexte où les arts deviennent un espace réflexif, il importe de souligner que l'attitude bienveillante de l'enseignante, conjuguée au soutien de l'éducatrice, dans un climat de classe sensible à la diversité culturelle, a constitué un facteur déterminant dans le déploiement des ateliers. Tatiana identifie ce lien d'appartenance :

> À mon arrivée j'ai dit à Madame (l'enseignante) que elle était mon amie. Mais elle a dit non, je ne suis pas ton amie, je suis ta prof. Oui. Mais je pense que Madame est une bonne professeure et elle est joyeuse avec les élèves. Beaucoup.

Dans une étude portant sur l'influence de l'environnement proximal sur le parcours migratoire de jeunes personnes réfugiées et demandeuses d'asile, Papazian-Zohrabian et al. (2024) donnent voix à 32 jeunes, qui indiquent que ces mêmes facteurs contribuent à leur intégration socioscolaire, en complément des pratiques pédagogiques et de la relation famille-communauté. C'est dans ce contexte qu'un travail créatif réalisé dans un cadre rassurant peut contribuer de manière significative à la création de liens, non seulement avec les autres jeunes, mais aussi avec l'enseignante, l'éducatrice et les art-thérapeutes. Pour Métraux (2013), dans son ouvrage sur la migration comme métaphore, l'intégration créatrice se nourrit d'appartenances plurielles cocréées au sein de la société d'accueil. En ce sens, ce pédopsychiatre souligne que le partage du vécu avec l'autre – qu'il soit pré-, péri- ou post-migratoire – favorise une continuité entre les mondes d'origine et d'accueil. Ainsi, les ateliers ont permis de créer une relation d'échange amorcée dans le groupe-classe.

Dans ces espaces de création, l'agir s'inscrit dans un monde interprété où, à travers des symboles, les jeunes apprennent à tisser une nouvelle histoire en mettant leurs images les unes à la suite des autres, puis en les joignant à celles des autres membres du groupe. Aussi, les représentations réalisées sur des canevas corporels ont constitué une manière de s'identifier tout en se différenciant (voir Figure 6.4). Ces démarches leur ont permis d'explorer leur rapport à soi en présence des autres. Les images produites mettent en lumière la manière dont leurs valeurs, leurs intérêts, leurs désirs et les deuils façonnent leur être. La souffrance inhérente à la condition humaine appelle le besoin de se raconter à l'autre (Ricœur, 1990), bien qu'elle puisse aussi conduire à un monde dépeuplé et inhabitable lors de la rupture du fil narratif (Marin et Zaccaï-Reyners, 2013). En ce sens, la pratique des arts dans un cadre ouvert, s'inspirant du quotidien, expose les jeunes au risque de s'ouvrir à l'autre, de reconnaître la souffrance – la leur comme celle d'autrui – et d'y répondre dans la relation.

Figure 6.4 Canevas corporels



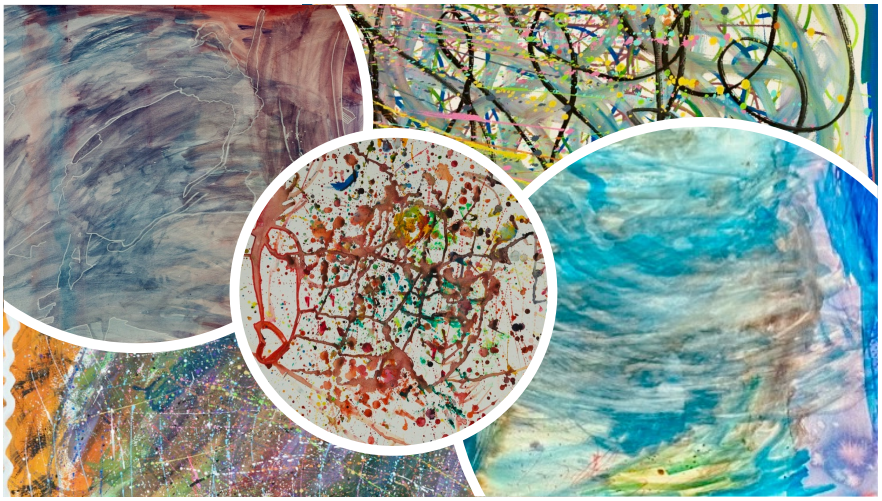
Enfin, cet espace relationnel met également en lumière le besoin d'appartenance au sein de la classe d'accueil. La démarche artistique des jeunes s'est progressivement élargie pour inclure le sous-groupe, puis le groupe classe. Le travail groupal, célébré dans l'ensemble des entrevues, a permis de vivre des interactions triadiques jeune-œuvre-groupe et de constater leur interrelation. Ces interactions ont mobilisé l'imaginaire des jeunes et favorisé la création, voire la réparation, des liens avec les autres. Tatiana en témoigne en mentionnant la peur de confronter l'altérité dans le cadre de l'œuvre collective : « Non. Je voulais juste me calmer un peu, faire le soulagement, mais ils voulaient le splash ». Moon (2010) rappelle que la création en groupe constitue un moyen d'exprimer des émotions douloureuses, parfois liées à des blessures plus profondes. Les voix de ces jeunes indiquent que les moments de cocréation leur ont offert l'occasion de réfléchir à leur rapport à l'autre et d'identifier des expériences de réciprocité au sein de l'altérité. Ce constat corrobore la thèse de Beauregard (2016), selon laquelle les productions artistiques permettent de révéler la vie intérieure de l'enfant dans un contexte accessible et empreint de tolérance. Dans ces espaces, les jeunes personnes ont été encouragées à prendre des décisions, à verbaliser leurs besoins, à s'engager dans des activités signifiantes, à collaborer et à développer une forme de responsabilisation collective. Pour Ricœur (1990), le soi ne peut se concevoir sans l'autre. Le groupe est ainsi envisagé comme une entité vivante, capable de produire du sens et du lien à travers la cocréation. En ce sens, le geste créatif s'inscrit dans un espace potentiel, permettant d'entrer en relation avec l'autre sans s'imposer, tout en s'annonçant (Winnicott, 1971).

#### 6.1.1.3 Espace créatif où les frontières des possibles sont réimaginées : rapport au monde imaginé

Enfin, les ateliers ont permis aux jeunes de se penser dans leur rapport à un monde imaginé, en continuité avec le monde vécu, à travers les matériaux artistiques, conçus comme des sources langagières ouvrant à la pluralité des rencontres. Selon Moon (2010), l'expression artistique et le processus de guérison sont indissociables. Dans cette perspective existentielle, le rôle des personnes art-thérapeutes n'est pas d'intervenir directement sur la douleur, mais d'accompagner les jeunes personnes adolescentes dans l'expression de leur souffrance, afin qu'elles puissent accéder à une compréhension renouvelée de la signification de leur détresse. Les jeunes de cette étude soulignent, dans leur discours, l'apport des arts ainsi que l'excitation liée au contact avec la matière et à sa transformation. William, évoquant la tristesse vécue par le personnage qu'il a créé au pastel – en estompant les couleurs du bout des doigts sur la feuille – exprime lors de l'entretien : « Je suis triste quand je quitte Haïti, j'étais triste à l'aéroport [à mon arrivée au Québec], je, je, je… » L'apport de la création artistique réside dans le dialogue établi avec l'œuvre : c'est par cette conversation avec l'image, au sein de l'espace art-thérapeutique, que l'interprétation devient un acte créateur (McNiff, 1992). En d'autres termes, la recherche d'expériences d'authenticité par l'art et le langage permet de concevoir l'espace créateur comme un lieu de rencontre. La métamorphose de la matière laisse alors une trace poétique, suscitant l'étonnement et ouvrant à un changement dans la manière de se percevoir et de contempler le monde. Lors de l'entrevue, Marisol mentionne que « c'étaient des couleurs qui vibraient, qui attiraient l'attention. Un couleur, c'est comment tu vas le regarder, dépendant du couleur ». À la suite des ateliers, elle ajoute : « parfois je vais au parc, pour dessiner, pour voir le coucher du soleil ». Les ateliers ont également offert la possibilité de découvrir, notamment par le jeu et l'interaction avec les actrices du milieu, un espace hospitalier favorisant la créativité.

Par ailleurs, comme le suggère Imad, un grand nombre d'images mettent en lumière le monde intérieur des jeunes, rendu accessible par l'essai et l'erreur. Celles-ci témoignent de l'abstraction, de la gestuelle et de l'imprévu, et possiblement de l'acceptation de prendre des risques et de se tromper – risques évoqués notamment à travers l'usage de la peinture à l'aquarelle lors des entretiens (voir Figure 6.5).

Figure 6.5 Abstractions



Les médiums fluides, tels que l'aquarelle, peuvent susciter différents types d'expériences ou d'effets, en lien avec le toucher humain et la création artistique accidentelle (Hinz, 2020). Michel (2023) invite à considérer que certaines images, difficilement traduisibles ou compréhensibles, peuvent néanmoins exercer une influence sur les systèmes sensoriel et affectif. Ainsi, à travers des langages pluriels ponctués de mots en français, de silences et de gestes spontanés, les ateliers ont contribué à donner un sens aux dires de jeunes personnes arrivées et à trouver leur raison d'être dans la diversité linguistique et culturelle propre à la classe d'accueil (Beauregard et al., 2017). Ces modalités ont également joué un rôle central dans cet espace coconstruit, où l'histoire de chaque personne se tisse à même l'imaginaire mobilisé par les œuvres créées. C'est dans ce processus que le soi des jeunes a pu prendre la parole à travers le récit. Ricœur (1984) rappelle d'ailleurs qu'au cœur de ces expressions, les personnes peuvent se permettre de réécrire – et de redessiner – une histoire en constante évolution.

Dans ce contexte, il est possible que la relation art-thérapeutique, au sein d'ateliers en milieu scolaire soutenus par le partage de matériaux (Gazit et al., 2021), ait également permis le rétablissement d'un fil narratif et l'émergence de nouvelles perspectives, contribuant ainsi à aider les jeunes à recréer, à même le cours de leur vie, une histoire plus cohérente et accessible (Ricœur, 1990). Une recherche portant sur l'alliance art-thérapeutique, dans laquelle une série de séances individuelles a été simulée par des étudiantes universitaires alternant entre les rôles de personnes clientes et d'art-thérapeutes, montre que cette alliance est influencée par les propriétés des matériaux artistiques (Argaman BenDavid et al., 2021). Enfin, dans une étude consacrée aux facteurs de changement en art-thérapie, De Witte et al. (2021) recensent plusieurs travaux qui convergent avec le modèle du CTE présenté par Lusebrink et al. (2013).

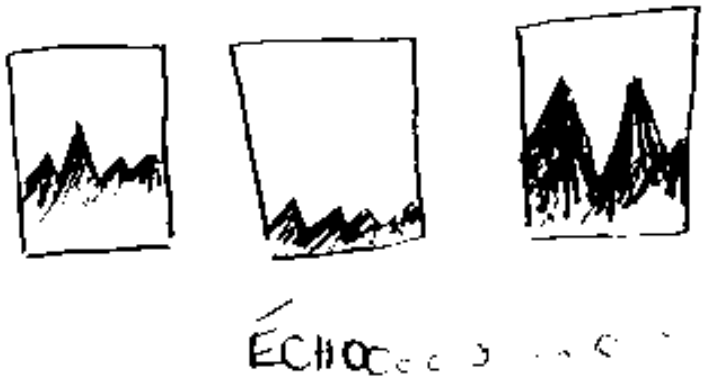
Ces recherches (Haeyen et al., 2015 ; Abbing et al., 2018 ; Bosgraaf et al., 2020) mettent en évidence les effets bénéfiques des matériaux artistiques. Elles soulignent notamment leur potentiel de découverte, la diversité des possibilités qu'ils offrent, leurs qualités tactiles et leurs usages multiples, ainsi que le rôle de techniques artistiques spécifiques comme facilitatrices de l'exploration et de l'engagement créatif.

Dans cet espace, les diverses formes de dialogue rendues possibles par les matériaux fluides et résistants, bidimensionnels et tridimensionnels, de même que par la transmission du langage et de l'imaginaire à travers des mythes, des légendes et des coutumes partagées, ont permis aux jeunes de s'affirmer autrement (Hinz, 2020). Cette transmission de l'imaginaire dans l'expérience vécue est illustrée par les propos de Sorel, qui évoque à travers ses images les mythes associés aux romans-feuilletons colombiens, coréens et mexicains ayant servi de pont entre son pays d'origine et son pays d'accueil ; par les traditions religieuses évoquées par Tatiana lorsqu'elle explique, en observant l'une de ses œuvres, la cérémonie de la première communion avec « un grain blanc quand on va avoir dix ans » ; par les propos de Marisol, qui associe la figure archétypale de Van Gogh au « désamour » et à la perte d'une communauté ; ainsi que par les animé, inspirés de légendes et de mythes qui traversent les images de plusieurs jeunes, comme l'explique Mahad : « Goku fait des choses comme magiques ». Ainsi, par l'interrelation entre les images créées et les récits qui les accompagnent, ces jeunes révèlent des vérités existentielles et spirituelles.

En définitive, les jeunes ont pris la parole pour exprimer le plaisir éprouvé à travailler avec différents matériaux, en distinguant clairement les cours d'art plastique des ateliers. Mouna, parmi d'autres, le formule avec affectivité : « Quelle différence ! Il y a une grande différence. Parce que ça, c'est art [plastique]. Et ça, c'est atelier d'art ». Ils soulignent à leur manière la richesse et la diversité des matériaux proposés, la liberté des thématiques, l'expérience multimodale, l'éveil sensoriel, l'implication kinesthésique, l'exploration affective, l'ouverture à de nouvelles lectures des situations, l'exploration symbolique, l'engagement cognitif ainsi que la créativité mobilisée dans des expériences optimales, vécues comme riches de sens (Hinz, 2020). Cette réflexion sur l'apport des arts en milieu scolaire, sous l'égide du CTE, conduit à faire entendre la voix des quatre personnes qui ont été non seulement spectatrices, mais également actrices des ateliers. L'image créée par la co-art-thérapeute, illustrant « un écho qui se partage » (voir Figure 6.6), renvoie au symbole des montagnes, présent dans l'ensemble des œuvres en sous-groupe. Elle exprime : « il y a comme un écho qui se passe au-delà du langage, comme un lien qui se crée entre eux à travers les matériaux d'art ». Cet écho tisse un lien entre les deux articles. Bachelard

(2001/1957) poétise l'habitat, où la maison et la nature s'entrelacent et donnent un sens aux montagnes (p. 50).

Figure 6.6 Un écho qui se partage



> La maison, la cave, la terre profonde trouvent une totalité par la profondeur. La maison est devenue un être de la nature. Elle est solidaire de la montagne et des eaux qui travaillent la terre. La grande plante de pierre qu'est la maison pousserait mal si elle n'avait pas l'eau des souterrains à sa base. Ainsi vont les rêves en leur grandeur sans limites.

### 6.1.2 Ateliers comme objet de connaissance

Cette étude poursuivait également un objectif secondaire : recueillir la perception de l'enseignante, de l'éducatrice spécialisée et des art-thérapeutes quant à leur vécu de l'apport des arts en classe d'accueil, en regard de l'expérience des jeunes. Ces regards croisés ont ainsi permis de mieux comprendre la manière dont le CTE peut offrir une compréhension singulière de soi, des autres et du monde habité, une discussion amorcée dans le premier article. 15 jeunes se sont portés volontaires pour participer aux entretiens. Afin d'atteindre cet objectif secondaire, nous avons privilégié l'ATR (Braun et Clarke, 2006), une approche mobilisant la réflexivité, la subjectivité et la créativité (El-Ammari, 2024). Cette méthode a permis d'explorer les phénomènes culturels et les dynamiques organisationnelles des ateliers en les mettant en relation avec les expériences personnelles des participantes. Dans cette perspective, nous avons rencontré les quatre adultes significatives engagées auprès des jeunes. Les résultats de l'analyse sont ainsi repris en portant un regard complémentaire sur les liens pluriels entre leurs voix, les œuvres des jeunes et leur vécu en relation avec la matière. Ces adultes ont elles aussi vécu les ateliers : « OK, la prof embarque, là, c'est cool », comme l'exprime l'enseignante.

#### 6.1.2.1 Espace émancipateur

Cette analyse nous invite d'abord à concevoir la création artistique comme un moyen de franchir les barrières du silence et de la mise en suspens. Les ateliers, pensés comme des espaces ouverts, et centrés sur la personne, ont offert à ce groupe-classe une expérience émancipatrice, permettant de redécouvrir le monde à travers le corps et la sensibilité. Cette forme de libération constitue de loin le thème le plus récurrent de l'ensemble du corpus des données. Ainsi, ce premier thème se déploie à l'intersection de l'expression artistique libre et autonome, de la présence relationnelle, et du mouvement par lequel ces jeunes personnes adolescentes, guidées par ces adultes, ont été amenées à dépasser les limites qui leur étaient imposées. Comme l'ont souligné les adultes participantes, en dialogue avec l'environnement de la classe d'accueil, les mouvements corporels de certaines jeunes personnes se sont progressivement transformés. Ils se manifestaient par des gestes de plus en plus amples, des manières de créer plus affirmées et une appropriation grandissante de l'espace, qui s'étendait progressivement jusqu'aux corridors de l'école, faisant de la classe un lieu pleinement habité. La manière d'interagir avec les matériaux, de même qu'une prise de parole de plus en plus vivante et spontanée, constituaient autant de façons de donner sens à leur monde créatif.

Dans cette perspective, Merleau-Ponty (1945) soutient que « l'attention à la vie est la conscience que nous prenons de "mouvements naissants" dans notre corps », soulignant ainsi que la kinesthésie de l'être est indissociable de l'expérience vécue. À travers le regard des adultes participantes, cette expérience devient possible grâce à la liberté d'être sans restriction, au sein d'un milieu où les choix sont multiples et où s'ouvre la possibilité de pratiquer l'authenticité de soi. Cette manière d'être-au-monde met en lumière l'importance d'une approche non directive, inscrite dans un cadre sécuritaire, afin de permettre aux jeunes personnes immigrantes de se dégager de leurs contraintes et d'agir de manière autonome. Toujours selon ce philosophe, être-au-monde signifie ne pas être séparées des matières dans leur dimension sensorielle, mais voir leur existence se déployer à l'intérieur même des ateliers vécus, perçus et expérimentés. Ainsi, les matériaux et les œuvres créées par ces jeunes personnes symbolisent une manière singulière d'exister, et les choix qu'elles posent se reflètent dans les matières sélectionnées, manipulées et investies (Hinz, 2020 ; Phang, 2024).

Selon les regards de ces adultes, pour les jeunes ayant vécu une arrivée marquée par des deuils, de l'hostilité ou des pertes affectives, les ateliers soutenus par l'art d'agir leur ont offert un espace de sécurité susceptible de donner sens à leur expérience (Beauregard, 2019b). Porges (2022) invite à repenser le

sentiment de sécurité au sein de cet espace créatif, où le corps a la capacité de réguler les états internes de la personne. Malgré la portée clinique de la théorie polyvagale (Porges, 2025), le modèle explicatif proposé n'est pas corroboré par certaines données neurophysiologiques actuelles (Grossman et al., 2026). Le sentiment de confiance vécu lors des ateliers – décrit ou sous-entendu par l'ensemble des personnes participantes – pourrait être attribuable à plusieurs facteurs : les liens tissés entre les membres du groupe, rendus visibles par le « courage » des jeunes, tel que nommé de façon consensuelle par les adultes sur le terrain ; le soutien constant des adultes dans le cadre des ateliers ; ainsi que le sentiment de liberté associé aux choix offerts, ouvrant un espace de jeu non planifié et rendu possible par la tenue même des ateliers. À travers les verbatim, malgré la présence d'événements externes concomitants marqués par la déception et la peur (classement des jeunes, événement menaçant sur les lieux scolaires), les ateliers ont soutenu un état de tranquillité, permettant aux jeunes d'établir des liens avec leur vécu socioscolaire. L'enseignante fait notamment allusion au rapport étroit entre le corps, les émotions et la matière : « cette journée-là, les couleurs étaient vraiment plus sombres. Tu sais, puis on y allait avec le pinceau… je pense que les émotions passaient beaucoup à travers leurs toiles ».

Afin d'expliquer le lien entre l'acte de créer et le vécu affectif, Haeyen (2024), dans une étude théorique, explore des activités créatives mobilisant le corps comme source d'information et d'autorégulation. Cette art-thérapeute met en lumière les propriétés de certains matériaux favorisant la sensorialité et la kinesthésie, où l'émotion est vécue par le corps avant d'être progressivement comprise. Hinz et Haeyen (2024) rappellent que, pour accéder à un état interactif et immersif, les principaux canaux par lesquels nous percevons le monde, soit les sensations issues du corps, correspondant au niveau sensoriel/kinesthésique du CTE, amènent la personne à s'éloigner de la forme et de l'image pour s'immerger pleinement dans l'expérience. Dans un contexte sécuritaire, ces art-thérapeutes soulignent que le corps devient source de connaissance, et que l'être qui se déploie, agit et ressent acquiert un pouvoir accru de connaissance de soi au sein de relations significatives, la créativité s'inscrivant alors comme un processus d'intégration. Pour illustrer ce concept, un moment clé des ateliers, survenu vers la fin des rencontres et présent dans la majorité des mémoires du groupe, concerne la mise en forme du chapeau, qui n'était au départ qu'un ensemble de mélanges, de mouvements et d'immersions sensorielles. L'enseignante décrit sa surprise : « Tu sais, "wow", là j'ai vu l'imagination », une réaction à laquelle la co-art-thérapeute fait écho en dévoilant le processus ayant mené à cette mise en forme.

> Il y a un moment donné où ils faisaient des blagues. Puis ils faisaient comme un chapeau avec la matière. […] Puis là, tout d'un coup, ils étaient debout et ils se promenaient dans la classe,

> puis tout ça pour interagir. Comme je te dis, tu sais, ces petites équipes-là étaient comme plus ensemble à ce moment-là (renforcement en intensité vocale et en ralentissant sur le terme : « ensemble »). Puis d'aller comme, voir dans l'équipe de l'autre, puis parler avec les autres.

En définitive, les entretiens révèlent que cette émancipation a été possible par la malléabilité des ateliers, dans un contexte où ces jeunes n'auraient peut-être pas eu l'occasion d'expérimenter de la sorte dans un cadre scolaire où l'apprentissage de la langue constitue souvent une contrainte à l'échange. Les données mettent ainsi en lumière la création artistique comme un repère permettant aux jeunes d'agir librement, sans mesures répressives ni directives, et de créer selon leurs propres aspirations dans leurs propres termes, comme le souligne l'enseignante.

> Je pense que c'est important pour les jeunes que la prof participe aussi […] On décroche du reste. Je trouve que dans le reste des périodes, on est très « timé ». Tu sais, on a plein de trucs à faire dans notre période. Puis, là c'est comme : « Fouh » : « Allez-y à votre rythme. » Tu sais : « Laissez-vous aller ». On laisse place à une certaine créativité qu'on n'a pas nécessairement en français. […] Mais là, c'est comme : « Peu importe la langue que tu parles, laisse-toi aller, là. C'est comme un langage universel ».

Ce verbatim renvoie à un autre thème récurrent, soit la conception selon laquelle les jeunes personnes ont mobilisé le processus de création artistique comme moyen de s'exprimer malgré la barrière de la langue, une réflexion présente dans l'ensemble des entretiens. De ce fait, il apparaît difficile de négliger l'importance que peut revêtir l'art-thérapie en milieu scolaire pour les personnes nouvellement arrivantes, en tant que moyen d'exprimer pensées et affects au-delà des barrières linguistiques susceptibles d'entraver leur capacité à communiquer. Ainsi, l'art, en tant que phénomène relationnel, devient un vecteur d'expression et de découverte de soi.

#### 6.1.2.2 Terrain de jeu transitionnel

Un des fondements clés de cette étude réside dans les choix de matériaux proposés, à travers lesquels chaque personne mobilise une manière singulière d'être-au-monde. Selon les adultes participantes, l'un des marqueurs des ateliers tenait précisément à la diversité des matériaux et à la façon dont les jeunes entraient en relation avec ceux-ci. L'éducatrice souligne d'ailleurs : « on découvre à travers les arts des aspects de la personnalité qu'on voit peut-être moins quand tu fais du français, des mathématiques, des matières plus traditionnelles. […] Une école pas d'arts n'a pas d'âme ». Ainsi, les propriétés des matériaux et leurs modes d'utilisation influencent directement le processus créatif et les productions artistiques (Hinz, 2020). L'analyse des données met en évidence que la pluralité des matériaux mobilisés – qu'ils soient

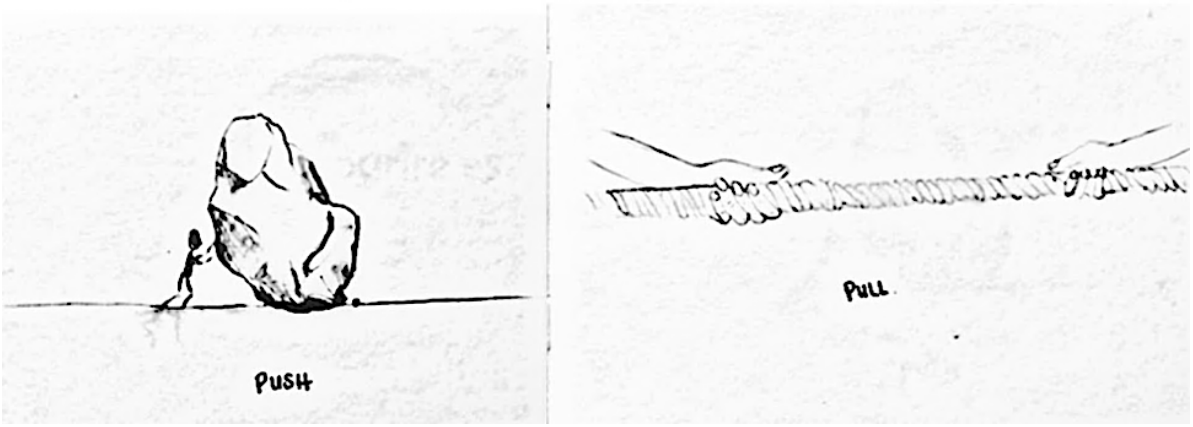
bidimensionnels (peintures, images, utilisation d'images en ligne), tridimensionnels (sculptures, installations, objets interactifs) ou multisensoriels (textures, sons, lumières, odeurs) – ne constitue pas un simple support à la création, mais agit comme un véritable levier de subjectivation. En générant des environnements riches, variés et sensoriellement engagés, ces dispositifs créatifs ont favorisé une immersion profonde, renforcé l'interaction et activé les modalités perceptives et affectives des jeunes. Cette diversité matérielle a ainsi ouvert un espace où l'imagination pouvait se déployer librement, permettant aux jeunes de s'engager dans le processus de création avec autonomie et affirmation. Ceci est appuyé par l'art-thérapeute : « Tu sais, un médium peut nous parler, comme il peut ne pas parler à un autre. Puis à travers de tout ça, chaque identité s'exprime ». La co-art-thérapeute ajoute qu'elle a pu découvrir ces jeunes « à travers les matériaux d'art ». De ce fait, les jeunes ont pu contourner les obstacles liés à la langue par le biais de l'expression créative.

En ce sens, le jeu avec les matériaux a permis aux jeunes personnes de produire des images à travers lesquelles elles ont engagé un nouveau rapport à leur propre histoire ainsi qu'à celle des autres. Gadamer (1996/1960) soutient que l'œuvre d'art ouvre un dialogue porteur de sens, dialogue au sein duquel ces jeunes ont pu découvrir de nouvelles réalités en habitant autrement la classe d'accueil. Dion (2016), dans sa thèse sur la mémoire de l'art à partir de l'œuvre d'Anselm Kiefer, invite à saisir comment la matière participe à la recréation d'un lieu thérapeutique. Selon cette psychologue, les œuvres de Kiefer apparaissent comme des demeures hospitalières, plus précisément comme des lieux de rassemblements de ruines, au sein desquels un lien peut se reconstruire là où une rupture était présente (p. 143). Ces lieux permettent de mettre en relation des expériences auparavant isolées, en ouvrant un espace où ce qui était fragmenté peut entrer en résonance et devenir partageable. Ainsi, les ateliers, inscrits sous l'égide du CTE, offrent une manière de considérer l'être humain dans sa globalité, en permettant de comprendre comment l'interaction avec les matériaux artistiques participe à l'organisation de l'information sensorielle et mémorielle afin de créer un espace porteur de sens (Kagin et Lusebrink, 1978 ; Lusebrink, 2010). Dans ce contexte, une attention particulière est accordée à l'interaction avec les matériaux, à leur propriété, au processus artistique ainsi qu'au produit artistique (Hinz, 2016 ; Pénzes et al., 2015).

Dans un espace partagé, où le lien entre les personnes est façonné par l'histoire singulière de leurs parcours migratoires, les art-thérapeutes ayant participé à cette étude ont été invitées à reconnaître leurs propres biais en s'appuyant sur leurs créations et sur leur journal de bord (Riccardi et al., 2025). Cette démarche réflexive est considérée comme un élément central de l'humilité culturelle (Snir et Gavron,

2023). Cette posture s'est traduite par une autoréflexivité intentionnelle, leur permettant de s'assurer que leurs interventions demeuraient adaptées aux besoins des jeunes et qu'elles n'étaient pas guidées par leurs propres réactions ou biais (Gavron et Orkibi, 2021). Les entrevues ont ainsi été marquées par la structure non directive des ateliers et par une approche centrée sur le lien (Yalom, 1980). À cet égard, la co-art-thérapeute a partagé certaines de ses images (Figure 6.7).

Figure 6.7 Push and Pull et Pull and Push




> Ouais ! C'est ça, j'écris : « Push and Pull », je pense que c'est cette semaine-là. […] Le sentiment que j'avais c'était que les membres de chaque équipe étaient comme ensemble. Puis la semaine après, je me dis : « Pull and Push ». C'était comme, autant mon rôle à moi : « Est-ce que je les pousse plus là-dedans ? Est-ce que là, j'essaie de les retenir, ou au contraire, je devrais les laisser aller ? » Tu sais, c'était comme mon rôle à moi autant que dans leur équipe entre eux.

Comme le montre la co-art-thérapeute, le jeu avec les matériaux peut également susciter des préférences et des aversions. Celles-ci se sont manifestées, à certains moments, à l'égard des supports, des méthodes et des productions artistiques, mais aussi dans la manière d'entrer en relation avec les autres. En feuilletant son journal, elle s'arrête sur une reproduction d'un tableau du peintre Joseph Mallord William Turner, Burial at Sea. Elle explique que le bateau « est comme blessé. Il y a comme une blessure quelconque, tu sais… comme, s'il faut continuer à naviguer ». Elle précise que « c'est la durée dans leur voyage à eux. Que moi, je viens émettre ma petite touche, que moi, je viens juste les voir en sachant que ce voyage-là, il est tellement plus grand pour eux, tu sais ». Elle souligne que le collage lui a permis de mettre des mots sur son vécu. Elle ajoute également que le geste de « lancer de la peinture pour exprimer quelque chose, et t'as pas les mots pour le dire. C'est sûr que c'est la façon aussi de pouvoir rentrer en contact avec eux ». Pour elle, créer constitue une manière d'entrer en relation. En portant un regard sur

les images créées, elle observe également que, dans certaines situations, les jeunes éprouvaient de la difficulté « à tolérer, soit l'absence, ou le vide, ou… quand je parle de l'absence, puis du vide, là, je parle de la difficulté de tolérer la page blanche ». Si ces aversions peuvent être perçues comme des réactions négatives, des préjugés ou des formes de résistance, elles peuvent également être envisagées comme des ouvertures vers l'introspection et le développement personnel (Hinz, 2015 ; Hinz et al. 2022), au même titre que l'expérience de la souffrance. En conséquence, l'ensemble des adultes de l'étude ont exploré la manière dont elles se sont laissées guider par le cadre des ateliers, en accordant leur confiance aux jeunes, malgré l'inconfort suscité par leur audace à prendre le risque de laisser une trace ou, à d'autres moments, de demander le soutien de leur enseignante ou des art-thérapeutes.

Ainsi, les entretiens ont porté sur l'interaction avec les matériaux et l'élaboration de l'image, offrant aux personnes adolescentes la possibilité d'exprimer leurs expériences singulières à travers leur monde imaginaire. Ils ont également mis en lumière l'existence d'un espace temporel au sein duquel ces jeunes ont pu se réapproprier des souvenirs enfouis. Le contenant offert par ces quatre femmes a constitué un terrain de jeu relationnel permettant de tempérer la souffrance, tout en laissant place à la récupération des souvenirs laissés derrière elles. Dans cette perspective, les ateliers, contenus par les adultes, peuvent être compris comme un espace de jeu mobilisant les réalités intérieures et extérieures des jeunes, où la matière et les images produites deviennent des supports transitionnels (Titia Rizzi, 2025). Selon Winnicott (2005), l'espace transitionnel qui se déploie entre le bébé et la personne qui lui prodigue des soins (traditionnellement la mère), entre l'enfant et sa famille, puis entre l'individu et sa société, repose sur une expérience précoce de la confiance. Au sein de ces aires de jeu, les adultes accueillent les jeunes sans interférer dans leur processus de création. Les résultats des entretiens suggèrent que les ateliers en art-thérapie ont permis aux jeunes de vivre une véritable expérience créative.

En approfondissant la notion d'espace potentiel proposée par Winnicott, une recherche menée en Israël par Bat Or et al. (2025), auprès de jeunes ayant vécu des événements traumatiques, mobilise l'ATR afin de porter un regard sur des interventions liant les art-thérapeutes, les enfants et l'utilisation de matériaux au sein d'un lieu ouvert et partagé. Les résultats de cette étude mettent notamment en évidence l'importance d'encourager les enfants à investir l'espace potentiel et de les rejoindre dans le jeu, tout en leur laissant la liberté de s'exprimer. Elle met également en garde contre les interprétations hâtives de la part des art-thérapeutes et encourage la proposition d'activités ludiques et novatrices leur permettant l'expression des mémoires relationnelles à travers le jeu avec les matériaux. Dans cette lignée, les adultes de notre

étude mentionnent que les interventions non dirigées leur ont offert un véritable terrain de jeu relationnel. L'art-thérapeute souligne : « j'ai l'impression d'avoir commencé à apprendre à les connaître le moment où on est sorti d'un cadre, d'une directive comme spécifique […] un espace où ils pouvaient s'exprimer plus librement ». De son côté, la co-art-thérapeute révèle : « c'était vraiment dans l'utilisation des matériaux qu'ils étaient plus à l'aise, hum… peut-être avec nous aussi, quand même, de nous connaître plus, ou de voir que, ils pouvaient, euh… prendre des décisions, pas être d'accord ».

#### 6.1.2.3 Lieu d'intersubjectivité

Un dernier thème central concerne l'ouverture progressive du groupe-classe, dans lequel chaque membre est graduellement devenu plus à l'aise à travailler avec l'autre et de manière autonome. Les adultes corroborent le fait que les jeunes personnes étaient initialement réservées, mais qu'elles ont peu à peu trouvé une zone de confort proximale de développement. Ainsi, les jeunes personnes se sont progressivement révélées comme artistes et se sont montrées plus ouvertes au travail collaboratif, distinguant symboliquement les ateliers du contexte scolaire traditionnel. En ce sens, les expériences artistiques leur ont permis de transformer leur rapport à leurs propres récits et de s'inscrire dans la dynamique du groupe. Les ateliers ont ainsi constitué un espace transitoire favorable à l'émergence d'un sentiment d'appartenance à une communauté. Par ailleurs, en développant une plus grande aisance avec les matériaux artistiques en collaboration avec les autres élèves et l'équipe pédagogique, ces jeunes personnes ont pu franchir le seuil leur permettant de se révéler dans la relation à l'autre.

Afin de définir la notion de seuil, Jager (communication personnelle, 11 septembre 2014) rappelle que la rencontre véritable requiert un temps d'arrêt. Ce psychologue humaniste propose l'analogie de l'artiste devant sa peinture, soulignant que la contemplation de l'œuvre exige à la fois une suspension et une distance permettant de s'y adresser comme à un être humain. Selon ce penseur, les arts et les humanités – tels les mythes, la nature et la littérature – offrent des voies privilégiées pour approfondir la compréhension de soi. Il interprète la pratique artistique en soulignant que la finalité de l'œuvre s'actualise lors du vernissage, moment festif au cours duquel se crée un espace entre le tableau et l'artiste par l'acte de poser un vernis. Pour ce phénoménologue, vernir une œuvre signifie la quitter afin de lui conférer une existence propre, détachée de celle de l'artiste. Ainsi, la création rend la rencontre possible, puisque rencontrer une peinture suppose qu'elle se soit détachée de son créateur. Toujours selon Jager, le seuil constitue une forme de séparation paradoxale, nécessaire à l'émergence de la relation. En ce sens, comprendre une peinture requiert de se placer dans une perspective autre que la sienne. Boissonneault

et Vinit (2016) approfondissent cette conception en définissant le seuil comme une limite qui sépare et unit simultanément, rendant possible l'existence d'une relation véritable entre soi et l'autre. Cette distance devient alors la condition du dialogue, de la rencontre et de la compréhension.

Ainsi, la rencontre avec les images a permis à ces jeunes personnes de cheminer vers une connaissance de soi, vers la rencontre de l'œuvre et vers les autres. Dans ces moments festifs, vécus par les adultes accompagnatrices, rien ne s'interpose entre l'être qui contemple l'œuvre et le paysage représenté. Pour Jager (1997), le monde de la fête affirme une suspension du travail. À travers les voix des adultes, les ateliers sont ainsi devenus des espaces hospitaliers, festifs et de célébration, inscrits au cœur de conversations imagées. Dans ce contexte, une relation parlante et personnelle a pu émerger à travers un seuil offrant un espace d'accueil, capable de transformer en images des récits parfois associés à la souffrance. De ce fait, ces expériences ont favorisé l'émergence d'un sentiment d'appartenance, qui s'est d'abord installé dans les ateliers avant de se manifester pleinement lors du vernissage. Dans une perspective proche de celle de Jager, Schlesser (2024), historien de l'art français, construit son roman *Les yeux de Mona* comme une peinture, invitant la lectrice à regarder l'œuvre d'art comme on regarde une personne. À travers le regard de Mona, une fillette de 10 ans, il déploie une intrigue marquée par la menace de la perte de la perception visuelle, mettant en relation les arts et la vie par l'imaginaire, où les œuvres se regardent de l'intérieur. Cette lecture a également nourri la réflexion de la chercheuse sur la création artistique, en l'amenant à considérer l'œuvre non seulement comme un objet d'observation, mais comme une présence avec laquelle il est possible d'entrer en dialogue. Dans ce récit, l'auteur décrit, à partir d'une toile de *La Gare Saint-Lazare*, que « l'illusion, c'est la fixité ; la vérité, c'est que tout n'est qu'une succession d'impressions qui s'altèrent et qui alternent perpétuellement » (p. 182). Dans un documentaire de Reussner (2007), Ricœur propose une lecture convergente des œuvres de Monet, soutenant que leur origine réside dans les impressions sensorielles qui nous habitent et se construisent progressivement en un monde cohérent. Toujours selon Ricœur, le monde habité est « ce lieu qui est à la fois clos, si vous voulez, renvoie au-delà de ses propres bornes, il est comme horizon de perception et non pas objet de perception ». Ainsi, les ateliers semblent avoir offert aux jeunes un espace où ils pouvaient s'affranchir en habitant le monde construit à travers la création. L'enseignante souligne d'ailleurs l'importance « de laisser le temps aux jeunes et de pas avoir de balises ». Elle évoque surtout le climat qui régnait dans les ateliers : « l'ambiance qu'il y avait dans le projet d'art-thérapie, c'est ce que je retiens. Tu sais, de les voir créer en liberté, pas de pression de temps ». Elle conclut en ajoutant : « Tu laisses sortir ce que t'as à sortir par tes toiles ». À la croisée des regards, ces dernières observations exploratoires

proviennent exclusivement de l'entretien mené avec l'une des art-thérapeutes, des photographies prises sur les lieux, du journal réflexif de la chercheuse ainsi que de son vécu participatif. En effet, le vernissage de l'ensemble des œuvres a eu lieu à la fin de l'année scolaire, avant la période des examens et après la tenue des entretiens, soit le 1er juin 2023. Lors de ce moment festif, la chercheuse souligne, en entrevue avec l'une des art-thérapeutes, que le groupe-classe s'est mis à danser dans l'espace central de la bibliothèque de l'école, en présence de l'ensemble de la communauté, et qu'il est possible d'inférer que « l'identité narrative [des jeunes] était rejouée, refaite, renouvelée et repeinte ». L'art-thérapeute ajoute que le vernissage pouvait également symboliser « un au revoir à leur identité groupale, une célébration […] une fête ». Lors de ce moment intégrateur, un buffet composé par les jeunes rassemblait un plat issu de chacune de leurs cultures. De ce fait, le vernissage prolonge la dynamique instaurée dans les ateliers d'art-thérapie en offrant aux jeunes un espace collectif où partager leurs créations et affirmer leur place au sein de la communauté. Il marque l'aboutissement de la démarche créative et rend visibles les œuvres réalisées au fil des ateliers. Cette célébration prend la forme d'une rencontre avec autrui, dans l'appropriation d'un espace commun et dans la reconnaissance mutuelle des parcours de chaque jeune. Elle témoigne d'une conception relationnelle de la personne, où la création artistique favorise le développement du sentiment d'appartenance et le dialogue avec la communauté d'accueil. À cet égard, Jager (1997) rappelle que la fête constitue une « manifestation du soi festif » (p. 32), un moment où l'expérience individuelle s'inscrit dans une expérience collective porteuse de sens :

> Depuis la Renaissance, le processus d'émancipation de l'œuvre est représenté dans l'acte d'apposer une signature ou d'entreprendre un vernissage. Cette émancipation reste franchement liée à la transmutation métaphorique de la main qui travaille, caractérisée par son désir de retenir et de transformer, en une main festive capable de laisser aller l'objet, de lui souhaiter longue vie et de lui dire au revoir. Cette émancipation est liée au monde de la fête dans lequel nous célébrons l'apparition d'un objet ou d'une chose.

La classe d'accueil ainsi habitée devient un lieu où le groupe élabore une histoire commune, inscrite dans une évolution temporelle. Ricœur nous permet de comprendre que l'histoire de chaque personne s'entrelace à celle de l'autre ; en ce sens, le récit partagé devient un lien (Marin et Zaccaï-Reyners, 2013). En témoigne cette toile suspendue à l'entrée des classes d'accueil, composée des prénoms des quelque 500 personnes venues clore un projet et une année scolaire (voir Figure 6.8). Depuis, placée quotidiennement sous le regard de centaines de personnes, elle demeure ouverte à l'interprétation.

Figure 6.8 Écosystème




### 6.1.3 Implications de la thèse

Le passage par une classe d'accueil pour les personnes nouvellement arrivantes est porteur de deuils, mais aussi de rencontres et de possibilités. Cette étude met en lumière le fait que ces jeunes personnes ne sont pas des spectatrices passives de leur parcours migratoire, mais des artisanes actives de la mise en images de leurs récits, participant à l'émergence du sens de leur expérience (Ricœur, 1990).

Premièrement, l'importance de considérer l'école comme un espace écosystémique du lien sera soulignée, un espace soutenu par l'action concertée des art-thérapeutes, du personnel enseignant et professionnel, de la famille et de la communauté (Bronfenbrenner et Morris, 2007 ; Papazian-Zohrabian et al., 2024). Deuxièmement, l'espace spatio-temporel sera abordé comme lieu transitoire favorisant le processus de transformation. Enfin, la place de projets artistiques ouverts à l'altérité et caractérisés par leur souplesse sera discutée, ceux-ci offrant aux jeunes un espace pour exprimer leur souffrance tout en célébrant leurs appartenances culturelles multiples (Trudel, 2010).

#### 6.1.3.1 Paysage vivant et écosystémique

Le chœur des voix des jeunes et des adultes invite à considérer l'intégration scolaire dans une perspective communautaire (Papazian-Zohrabian, 2022). Les résultats montrent que les ateliers art-thérapeutiques ont permis à ces jeunes de s'arrêter afin de porter à la conscience leurs besoins, de partager leurs

expériences avec les autres et de développer un sentiment d'appartenance à la terre d'accueil. Dans un espace cocréé, ces jeunes ont bénéficié de la liberté de choisir et d'explorer de nouveaux langages, leur offrant la possibilité de mieux se connaître par le jeu avec la matière et de mieux comprendre leur expérience coconstruite. Malgré ces résultats empreints d'espoir, il importe de se rappeler que le parcours de ces jeunes n'est ni linéaire ni exempt de tensions, et qu'il se déploie parfois au sein de l'altérité (Beauregard, 2016). Leur enseignante nous rappelle la présence persistante de leur souffrance :

> Tout le monde s'entraide, tout le monde, tout le monde est dans le même bateau. Je trouve ça beau, tu sais. Ils s'entraident, ils s'encouragent. Tu sais, même dans le projet : « Bah non, ce n'est pas grave, tu sais. Recommence. Bah non, c'est beau. » Je pense que c'est un groupe mature, responsable aussi autonome. […] certains élèves qui ont vécu des choses dans leur pays, mais qui sont… Ça ne sort jamais. Ils n'en parlent pas beaucoup. […]. C'est un groupe qui a une petite carapace. C'est très rare qu'ils vont parler […] Dans mon groupe, présentement, il y en a qui ont vécu des choses. Il y en a qui ont fait la grande route à pied, ils ont vu des choses et ils ont vécu des trucs. […] c'est à travers les dessins… la peinture… qu'ils ont pu sortir quelque chose, puis que ça leur a fait du bien.

C'est pourquoi il est proposé, en premier lieu, de concevoir l'école comme un paysage relationnel offrant aux jeunes un lieu d'échanges où la mise en commun des récits assemblés et partagés forme un recueil collectif. À cet égard, les ateliers se sont avérés un lieu de rencontre valorisant les cultures d'origine des jeunes, pouvant contribuer à une école plus résiliente et plus équitable. Selon Kanouté et al. (2023), l'expérience socioscolaire des jeunes personnes nouvellement arrivées implique de les considérer dans leur globalité. Ce portrait inclut le monde de l'apprenant, de même que le parcours migratoire, situé au carrefour des multisystèmes qui composent la trajectoire migratoire (Avoine, 2017a). Dans cette perspective, une mobilisation collective et concertée au sein de l'école favorise l'interrelation entre la famille, le personnel scolaire et les jeunes personnes nouvellement arrivantes (Charette et al., 2024). Ces auteurs soulignent l'importance de cerner les besoins du corps éducatif afin de soutenir une intégration plus harmonieuse de ces jeunes. Ainsi, la présente étude invite à considérer que le lien-école-communauté peut se déployer à travers des espaces de partage entre l'établissement, les élèves, les familles et le quartier, notamment par le biais de projets mobilisateurs. Il demeure toutefois essentiel de reconnaître les barrières linguistiques qui peuvent freiner l'intégration socioscolaire des jeunes ainsi que la communication entre l'école et la famille (Kanouté et al., 2016a). Dans cette ligne d'idées, la théorie écologique de Bronfenbrenner (1979) situe la jeune personne au sein d'une série de systèmes environnementaux emboîtés, offrant un cadre pour comprendre les dynamiques relationnelles qui les traversent. S'appuyant sur ce modèle, Kalaf (2022) explore les interventions artistiques et la résilience des

jeunes réfugiés en tenant compte des dimensions culturelles et du climat politique. À la suite d'ateliers expressifs, cette chercheuse a étudié le vécu de 9 jeunes réfugiés syriens âgés de 12 à 16 ans vivant au Liban. Les ateliers lui ont permis de mieux comprendre et de soutenir leur résilience. Les résultats de la présente étude corroborent ces travaux, les ateliers ayant favorisé la reconnaissance du soutien social contribuant potentiellement au renforcement de la résilience des jeunes. L'enseignante observe en entrevue :

> Je pense que c'est de faire, justement, j'existe. Moi, je suis capable de faire des choses aussi, tu sais. Puis, je me dis, ils changent de pays. Il y a beaucoup de pression des parents : « Il faut que tu réussisses. On est venus ici pour toi. ». Mais là, c'était comme : « On te laisse toute la place ». Je pense qu'ils participent beaucoup parce que, justement, ils n'ont pas vécu tout ça, on ne leur a pas proposé peut-être plein de choses dans leur pays. Et là, ils ont la chance de vivre ça. Ils voient que, ça laisse une trace dans les mémoires de l'accueil. Je pense que c'est de montrer que : « J'existe, voici ce que j'ai fait cette année ». Puis, de prendre une petite place, là, qui leur revient, là.

Juana s'est exprimée en entretien en décrivant la grande toile faite en sous-groupe, une expérience ancrée dans la relation à l'autre. Elle affirme : « Tous. On a travaillé tous, on a parlé tous […] comme la lune, des choses comme ça […] on a parlé de nous, de qu'est-ce qu'on peut faire dans la toile ». Cette jeune réalise que la lune et les montagnes, symboles partagés par la majorité du groupe-classe, sont également présentes dans ses petites toiles individuelles (voir Figure 6.9). Resserrer l'espace contradictoire entre le projet personnel et le projet d'équipe invite à s'interroger sur la linéarité du parcours et sur les imprévisibilités de l'expérience migratoire. Cet espace de tension peut être soutenu par des lieux communs accueillants, inscrits au sein des transitions, permettant aux jeunes de reconnaître leurs facteurs de protection à travers le regard des autres.

Figure 6.9 Toile en sous-groupe et toile de Juana



Aussi, lors du vernissage, il était possible de voir Lune et ses quatre coéquipières danser devant les montagnes, sous le regard de leur famille et de la communauté apprenante. L'exposition de l'œuvre est ainsi devenue un outil puissant de communication, en ce qu'elle a la capacité de susciter l'empathie et la réflexion du public (Heller, 2024). C'est dans ce lieu festif – où plus de 500 personnes issues des milieux scolaire, familial et communautaire se sont réunies pour déguster des mets culturels, contempler plus d'une centaine d'œuvres, danser devant des paysages et créer collectivement – que cette recherche a pris tout son sens (voir Figure 6.10). L'art-thérapeute présente au vernissage rappelle d'ailleurs que, « en constatant l'ensemble de l'œuvre, parce que c'est vraiment ça, on parle d'un ensemble de l'œuvre, tu ne peux pas faire autre que de constater la générosité, mais le courage ».

Figure 6.10 Vernissage



Ainsi, le vernissage invite à reconnaître l'importance de donner sens au vécu présent en ouvrant un espace de présence à soi, aux autres et à la communauté d'accueil. Cette démarche implique une relecture de sa propre expérience ainsi qu'une reconnaissance des tournants du parcours de vie, dans un engagement envers le vécu actuel, éclairé par le vécu passé. Dans ce contexte, les moments de création deviennent un miroir à travers lequel les jeunes peuvent se reconnaître et s'accepter dans leur relation au présent et au passé, soutenus par un accompagnement informé de l'autre et de la communauté. La conciliation entre un parcours parfois solitaire et un monde partagé s'établit ainsi dans un lieu interculturel, où des transitions interrompues peuvent être reprises et où émerge un projet commun à portée rétrospective. Nadeau-Cossette (2014) met en lumière la perception de 12 jeunes personnes immigrantes âgées de 13 à

17 ans quant à leur expérience socioscolaire. Ces jeunes soulignent l'importance de favoriser les apprentissages culturels, le développement d'amitiés interethniques, la réalisation de projets au-delà de la structure scolaire, l'accès à des outils proactifs ainsi que le renforcement de l'implication des partenaires communautaires. De cette manière, il devient possible de mieux saisir les facteurs relationnels et environnementaux qui soutiennent l'intégration socioculturelle.

#### 6.1.3.2 Paysage des espaces et du temps

Dans l'optique de présenter les ateliers en art-thérapie comme des moments festifs et favorisant l'intégration scolaire, il importe de prendre en compte les relations qui se tissent dans la durée des ateliers. L'expérience vécue auprès de l'ensemble des personnes participantes révèle que d'offrir des choix, une liberté de jouer avec la matière et la possibilité pour les jeunes de cocréer leur parcours favorise l'ouverture à l'autre et soutient l'élaboration des deuils inscrits dans le temps. Il est ainsi proposé de concevoir les ateliers comme un paysage spatio-temporel. Dans cette perspective, le corpus de données et les notes d'observations ont été fortement marqués par le passage vers le milieu régulier, un moment transitoire qui amène les jeunes à intégrer diverses écoles. Cette transition, bien que nécessaire, les conduit de l'autre côté du grand corridor de l'accueil, soit au sein des classes régulières de l'établissement, soit dans une autre école, parfois située dans un quartier plus près de leur domicile. Pour une grande partie de ces jeunes, ce déplacement prolonge un projet migratoire familial porté par l'espoir de leur offrir une vie meilleure.

Juana se décrit comme énergique, patiente et persévérante dans les ateliers et explique que « je travaille fort ». Sous un questionnement introspectif, elle approfondit en évoquant le projet de famille était porté par l'espoir de travailler et de lui offrir une opportunité d'apprentissage. Elle poursuit : « L'école. L'école ici c'est très grand. Je pense que c'est pour le travail, pour mes parents et pour moi. Et pour moi aussi les études ». Mouna partage un espoir similaire : « Parce qu'en Algérie, il y a pas de vie. En Algérie tu peux pas faire ton rêve, tu vois semaine passée (l'atelier) était très difficile pour moi, tu vois ? (silence)… aller en secondaire, le classement a été difficile… ». En s'appuyant sur un modèle systémique, Mamprin et Papazian-Zohrabian (2024) donnent à entendre le discours de 8 personnes enseignantes œuvrant en classes d'accueil, lesquelles témoignent du fossé relationnel existant entre le programme d'accueil et le secteur des classes ordinaires. Cette réflexion s'inscrit pleinement dans la présente recherche, les ateliers ayant été marqués par des moments de détresse, notamment des pleurs, chez des jeunes dont le langage était encore en développement. Ces moments de détresse comprennent notamment les difficultés

scolaires qui se conjuguent aux défis de l'apprentissage de la langue française, l'inquiétude de devoir prolonger le passage en classe d'accueil ainsi que, pour certains jeunes, la nécessité de retourner dans leur pays d'origine en cours d'année. L'enseignante rappelle que les ateliers s'inscrivent dans des temporalités étroitement liées aux enjeux scolaires et qu'ils constituent une continuité de leur vie quotidienne :

> Mais pour les classements, je pense que ça a pu aider parce qu'il y en a qui étaient stressés, il y en a qui étaient fâchés. Il y en a qui se posaient des questions. Je pense qu'au fond, tu sais, même si peut-être ils n'en ont pas parlé, je pense que [les ateliers] ça a probablement fait la différence à ce moment-là, tu sais.

Ces extraits issus du corpus des données suggèrent que, bien que l'intention initiale de l'étude ait été de mieux comprendre le phénomène des ateliers, les événements qui marquent le temps présent et l'espace scolaire engagent les ateliers dans une dynamique spatio-temporelle soutenant les jeunes vivant des deuils liés au pays d'accueil. Les ateliers sont ainsi traversés par le quotidien et influencés par les réalités contextuelles. Des événements tels que le classement ont exigé une redéfinition continue des objectifs, fondée sur l'expérience des jeunes et sur les transformations survenant dans les différents systèmes de leur environnement. Cette détresse s'exprimait notamment à travers les répercussions de la violence dans le quartier entourant l'établissement scolaire, l'annonce d'un déménagement imminent entraînant la rupture des liens d'amitié ou encore le départ soudain d'un camarade de classe expulsé de l'école. Dans cette perspective, les ateliers permettent de relier les actions posées au sein d'un processus dynamique. Les mots de l'enseignante, conjugués aux notes de terrain, corroborent cette coexistence.

> Je pense aussi à l'événement de violence [jeune personne de l'école blessée par une arme blanche dans la cour de l'école]. Tu sais, je pense que ça a bien tombé que [l'atelier] soit le lendemain parce que ça a changé un peu leurs idées. […] Tu sais, ils savent comment ça fonctionne l'atelier. Je pense que ça amène une certaine routine. Puis, comme je disais tantôt, un moment de : « Fouh », de relâchement.

Dans cet extrait de transcription, le « Fouh » évoque la possibilité qu'un espace de ressenti se crée à travers le silence et la gestuelle, la répétition et l'arrêt, ainsi que les choix et la liberté. Sans toujours pouvoir partager avec l'autre les nuances de leur vécu, les jeunes ont mobilisé le matériel artistique mis à leur disposition pour tracer leur expérience temporelle (Ricœur, 1985) et tenter de lui donner un sens. De cette manière, l'imagination les a aidés à mettre en scène leur parcours. Ainsi, ces ateliers, portés par des interventions malléables, favorisent une découverte de soi rendue possible dans l'entre-deux de l'objet vécu et de l'objet partagé, au sein d'un jeu relationnel et transitionnel. Le fait de jouer dans la relation agit alors comme un contenant du vécu, où le processus même de création devient un terrain de

jeu (Titia Rizzi, 2025). Dans cet espace, le faire permet aux jeunes d'entrer dans une ère créative soutenue par le jeu (Winnicott, 2005). Ce théoricien souligne que le jeu et la créativité ouvrent l'accès à un espace potentiel, soit un lieu partagé où se déploie l'expérience culturelle entre l'individu et son environnement, expérience qui prend d'abord forme dans le jeu (Winnicott, 2015). Les ateliers ont ainsi offert aux jeunes un espace de jeu libre, ancré dans le plaisir, où ils pouvaient progressivement devenir les artistes de leur propre vie. L'enseignante illustre bien cette liberté de jouer avec les autres et avec la matière :

> Je pense que ça a été l'atelier des tabliers où ils ont vu jusqu'où ils pouvaient aller. Je trouvais que le tablier, ça représentait bien l'identité. « C'est mon tablier. C'est moi qui vais le porter ». Il y en a qui ont vraiment mis des choses plus personnelles. Tandis qu'il y en a qui ont demandé la main de tout le monde sur leur tablier, le pouce de tout le monde ! Il y en a qui voulaient avoir leur famille, le jeu de la famille, ils voulaient avoir le groupe au complet sur leur tablier. Il y en a qui ont vu ça : « Ah oui, c'est une bonne idée, moi aussi. Tu sais, je veux avoir mes amis sur mon tablier. » J'ai trouvé ça beau comment le tablier a évolué. Le premier, c'était plus discret un peu. Le deuxième tablier: « Wow ! » On a lancé de la peinture. On a demandé à nos amis de participer. Je pense que c'est là qu'ils se sont comme laissés aller. Lâcher leur fou un peu sur le tablier. Puis, voir : « OK, tu sais, j'ai le droit. Tu sais, c'est comme permis ». Tu sais, c'est ça, c'est qu'il n'y a pas de balise.

#### 6.1.3.3 Paysage des mémoires partagées

Enfin, cette recherche a soulevé la question de l'expérience collective, en groupe-classe, d'une série d'ateliers art-thérapeutiques de groupe fondés sur le CTE en milieu scolaire, auprès d'une population ayant vécu un parcours marqué par des deuils imbriqués. Ces jeunes, en contact avec leur souffrance et avec des histoires parfois troublantes, influencent et sont influencés par les modalités de leur intégration dans la société d'accueil.

Bien que peu de personnes participantes à l'étude aient explicitement remis en question l'apport des arts comme outil thérapeutique, il demeure essentiel de s'interroger sur la relation entre la classe d'accueil conçue comme un lieu de soin et le regard porté sur la souffrance de ces jeunes. Si le parcours migratoire vient ébranler les fondements narratifs et transactionnels, c'est qu'il résonne au cœur d'une expérience incarnée du rapport au monde. L'impact d'un tel vécu affecte le *sens* attribué à l'identité, un sens qui se loge dans la compréhension préalable, accumulée et acquise de l'individu (Antoine, 2017). Belinda, qui a utilisé son corps comme canevas au fil de l'apparition de paysages racontant son parcours, exprime que la présence des erreurs peut être célébrée en groupe (voir Figure 6.11).

Figure 6.11 Le corps comme canevas (Belinda)



> J'avais aimé bien quand on a fait les splashs, on a fait les splashs avec le pinceau, c'était très cool. Et après les accidents [le bocal d'eau s'est renversé sur sa plage peinte à l'aquarelle], là. Tout, c'était génial qu'on peut prendre toute la peinture, on la met dans l'eau et ça devenait très beau. […] Oui, j'ai découvert que les accidents c'est parfois c'est bon.

Les personnes participantes à l'étude invitent à réfléchir à la manière dont la souffrance peut contribuer à donner un sens à l'expérience humaine dans un lieu thérapeutique. Les splashs ont constitué une action concertée de groupe et un espace reconnu du pouvoir d'agir. Belinda se remémore, en regardant une autre de ses toiles : « quand j'avais petit, j'allais chez mon oncle et ils vivent comme une petite montagne comme ça. Et quand j'avais monté, je suis tombée. J'ai allé au docteur et il m'a cousu comme ça ». Ainsi, par l'intermédiaire des matériaux, ces jeunes ont proposé une lecture renouvelée de leur vécu en mobilisant le processus de création. Dans ce contexte, l'œuvre d'art peut devenir un acte de réparation pour l'artiste, permettant de transmettre l'expérience vécue (Heller, 2007, 2024). L'opportunité de créer et de dialoguer avec d'autres favorise le développement d'une plus grande cohérence interne ainsi que le renforcement du lien au monde extérieur. Marin et Zaccaï-Reyners (2013) soulignent l'importance du pouvoir de l'agir pour donner sens à l'existence malgré le heurt vécu. Selon ces auteurs, la souffrance peut induire une séparation entre le moi et une narrativité indicible, plongeant l'être dans une impuissance à se raconter. Ainsi, plutôt que d'adopter une perspective centrée sur le risque, cette étude invite à mettre en lumière les facteurs de protection individuels, de même que l'importance du mouvement et de la sensibilité. L'acte de créer a permis aux jeunes de s'ouvrir à l'altérité et de favoriser l'émergence de leur histoire, celle-ci se révélant à travers la réparation du tissu internarratif (Ricœur, 1990).

La présente étude contribue aussi à la documentation du cheminement personnel des jeunes, de même que des éléments sous-jacents à la relation thérapeutique établie avec les art-thérapeutes, l'enseignante et l'éducatrice. Concevoir l'école comme un paysage relationnel implique un acte de présence où la relation se construit à travers une alliance toujours en émergence. Par le jeu, il a été possible d'observer l'expression de sentiments et d'attitudes à l'égard des jeunes et des adultes (Winnicott, 2005). En ce sens, la création ouvre une brèche vers le monde de la jeune personne au sein de la relation thérapeutique (Titia Rizzi, 2025). Dans le canevas, la jeune personne trouve une possibilité d'externalisation, et, dans la rencontre, un espace s'ouvre où elle peut se découvrir à travers l'autre. Une des art-thérapeutes rappelle le déploiement de l'alliance dans un cadre scolaire : « j'ai senti que le lien de confiance était établi entre eux et nous, et entre eux, plus que le jeu a pris de la place ». La co-art-thérapeute appuie ces propos :

> C'est lancer de la peinture pour exprimer quelque chose, et tu n'as pas les mots pour dire. C'est la façon aussi de pouvoir rentrer en contact avec eux. C'est comme le lien qui nous permet à nous de rentrer dans cette bulle-là, puis dans cette vulnérabilité-là avec eux.

Ces jeunes personnes agissantes ont ainsi montré que, par la matière, leur souffrance peut être racontée. Revisiter leur parcours migratoire à travers le récit leur a permis d'acquérir une nouvelle perspective sur leur expérience. Le processus artistique en classe d'accueil s'inscrit dans une dynamique d'interrelation avec un voisinage symbolique, où la souffrance humaine peut cohabiter les lieux (Jager, 1997).

Cette section a examiné les implications des ateliers en art-thérapie comme espaces relationnels, transitionnels et spatio-temporels au sein des classes d'accueil. Les résultats montrent que ces ateliers offrent aux jeunes personnes nouvellement arrivantes un lieu pour reconnaître les deuils migratoires, mobiliser leurs ressources et donner sens à leur expérience. En concevant l'école comme un paysage relationnel en constante émergence, l'étude met en lumière l'importance des liens entre les jeunes, les intervenantes scolaires, les familles et la communauté. Inscrits dans le quotidien scolaire, les ateliers ont soutenu l'intégration socioculturelle par le jeu, la création et la mise en récit, faisant de l'art-thérapie sous l'égide du CTE, en milieu scolaire, un espace médiateur de symbolisation et de transformation du vécu.

### 6.1.4 Bilan de la thèse

Dans cette section, nous examinerons d'abord la contribution des ateliers art-thérapeutiques en milieu scolaire québécois, plus particulièrement dans le contexte de l'accueil et de l'intégration scolaire et sociale des jeunes personnes issues de l'immigration. Nous aborderons ensuite les principales limites liées à la

méthodologie employée, notamment celles qui rattachent l'interprétation des données à leur ancrage spécifique en classe d'accueil. Ces limites seront discutées à la lumière des méthodes d'analyse retenues. Par la suite, nous prendrons en considération l'étroite relation entre l'interprétation des données et les assises théoriques et épistémologiques de la recherche. Enfin, nous conclurons sur l'implication des jeunes au sein du processus de recherche.

#### 6.1.4.1 Contribution

Cette recherche qualitative a permis de rendre perceptible la voix des jeunes personnes immigrantes en classe d'accueil et de mieux comprendre leur vécu, tout en donnant également la parole aux personnes significatives ayant partagé l'espace de jeu. À cette fin, des ateliers d'art-thérapie, ancrés dans le modèle transthéorique du CTE, ont été offerts dans un cadre humaniste. La recherche a également mené à la constitution d'une galerie d'œuvres exposant le vécu de ces jeunes, laquelle a favorisé l'émergence d'un discours plus riche et nuancé à travers les créations artistiques (voir Annexe S). L'intégration des méthodes artistiques s'inscrit ainsi comme une manifestation naturelle de la phénoménologie (Gupta et Zieske, 2024).

À ce jour, peu de recherches ont eu recours à une perspective phénoménologique en classe d'accueil en proposant un regard croisé sur l'expérience artistique vécue à la fois par les jeunes personnes adolescentes et par les personnes qui favorisent leur accueil. Les résultats de cette étude soutiennent ainsi l'importance d'intégrer, au sein de la classe d'accueil, un espace de création ouvert à la singularité de chaque personne. Dans l'état actuel des connaissances, aucune recherche ne semble avoir porté sur l'utilisation du modèle du CTE auprès de jeunes en milieu scolaire, dans un contexte où il leur est possible de coconstruire leur expérience à partir de la matière, en présence de leur enseignante et de leur éducatrice, sous les propositions de deux art-thérapeutes. Cette recherche met en lumière la pertinence de voir émerger, dans les écoles québécoises, un plus grand nombre d'ateliers d'art-thérapie de groupe axés sur la connaissance de soi. Aux États-Unis, dans une recherche quasi expérimentale, Feen-Calligan et al. (2020) s'appuient sur les matériaux artistiques pour souligner les bienfaits de l'art-thérapie groupale auprès de jeunes personnes réfugiées. À Taïwan, dans une analyse mixte, Huang (2021) propose l'art-thérapie de groupe comme intervention porteuse de sens auprès de douze jeunes personnes adolescentes afin de soutenir le concept de soi et les liens interpersonnels. La présente recherche s'inscrit dans cette lignée en ouvrant des espaces de jeu coconstruits où les matériaux artistiques sont vécus comme des passerelles langagières entre soi, l'autre et le monde imaginé.

Au Québec, cette étude s'inscrit dans la lignée des recherches menées en milieu scolaire. Depuis plus de vingt ans, le centre SHERPA (s. d.) offre des programmes d'expression créatrice dans les écoles québécoises à l'intention des jeunes personnes immigrantes et réfugiées. Dans cette continuité, la présente étude met en lumière l'importance d'activités multimodales favorisant la créativité dans un espace écosystémique. Ainsi, Beauregard (2019) souligne que ces ateliers peuvent également viser la sensibilisation des intervenantes du milieu, notamment en ce qui concerne le regard porté par la personne enseignante sur l'apport des arts en contexte pluriethnique. S'inscrivant dans cette perspective, cette recherche s'ouvre aussi à la communauté scolaire afin de soutenir la nécessité de créer des espaces artistiques sécuritaires pour les jeunes personnes nouvellement arrivées au Québec. Accueillir l'autre implique de repenser la notion même de réception en terre d'accueil à la lumière de l'altérité (Beauregard, 2016) et, par conséquent, dans une démarche de dépassement de notre propre monde intérieur vers l'autre, au sein d'une perspective sociale globale (Annous et al., 2022 ; Bah, 2017).

#### 6.1.4.2 Limites

Dans cette étude, l'API a été choisie afin d'honorer l'intégration des arts en milieu scolaire, en cherchant à donner un langage à l'expérience de jeunes personnes en classe d'accueil, c'est-à-dire à mieux comprendre leur vécu par et à travers la création artistique. Le choix d'une classe d'accueil a permis de cerner une perspective distincte (Smith et Osborn, 2003), bien que ces jeunes puissent éprouver de la difficulté à formuler leur vécu par le langage verbal. À cet égard, les œuvres ont servi de matière concrète soutenant leurs discours, conformément à la conception de la recherche phénoménologique proposée par Gupta et Zieske (2024). Toutefois, afin d'aborder une perspective plus globale, Grau et al. (2020), dans une étude mobilisant une méthodologie d'API auprès de jeunes personnes migrantes, croisent les points de vue des jeunes, de leurs parents, de leur thérapeute de première ligne et des thérapeutes transculturels, mettant ainsi en lumière les interventions en contexte groupal. Pour pallier l'écueil lié au discours verbal, la présente recherche a intégré le regard des adultes participant à un phénomène partagé.

Dans une recherche participative menée en Inde, Rangarajan et Odier-Guedj (2024) collaborent avec 10 jeunes âgés de 11 à 13 ans en milieu scolaire afin de cerner les enjeux macro- et microéthiques à considérer dans les recherches impliquant des jeunes. Leurs résultats soulignent l'importance de la réflexivité, de l'éthos local et de l'humilité, de même que de la bienveillance et de la réciprocité. Sans s'inscrire dans une démarche de recherche participative, la présente étude a favorisé la concertation des jeunes à chacune des phases des ateliers, des entretiens et du vernissage. Toujours selon ces auteurs, la chercheuse a

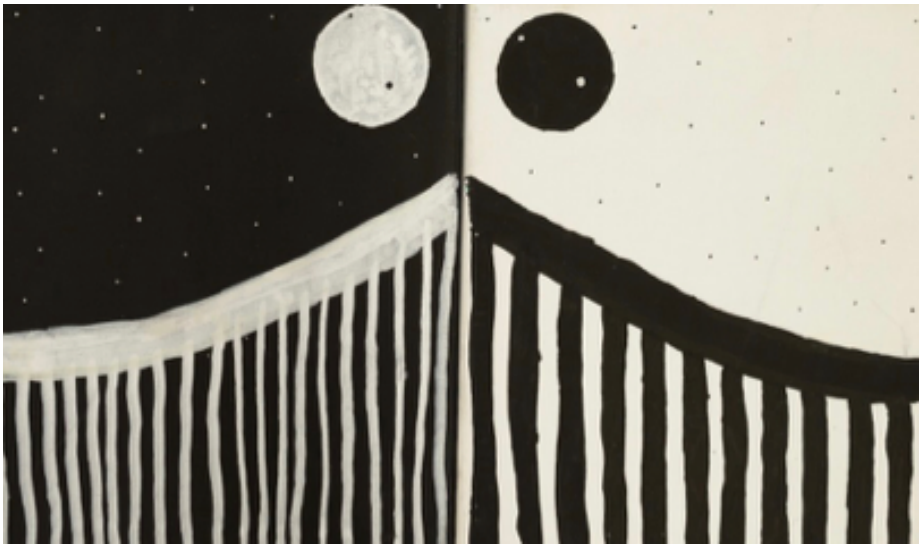
reconnu sa positionnalité ainsi que les valeurs propres à la classe d'accueil. Elle a également fait preuve de bienveillance par sa présence lors des ateliers et des entretiens, au sein d'une zone proximale de développement où l'intervention d'autrui a contribué à rendre ces espaces accessibles. Par la création artistique et la tenue d'un journal de bord, la chercheuse s'est efforcée d'offrir un espace réflexif empreint d'humilité culturelle, fondée sur la reconnaissance de ses propres présupposés (Jackson, 2020 ; Fish, 2025).

En dépit de l'intention qui animait la démarche, certaines limites méthodologiques demeurent, notamment en raison des déséquilibres de pouvoir inhérents au contexte scolaire (Ramos et al., 2025). Afin de considérer le groupe-classe comme une entité vivante, l'ensemble des jeunes d'une classe d'accueil a été inclus dans l'étude. Il importe toutefois de souligner que, dans ce contexte, la classe d'accueil et son enseignante ont manifesté un désir préalable de participation, souhaitant vivre l'expérience des ateliers avant même de s'y engager formellement. Ainsi, dans le cadre de l'éthique procédurale, le processus de consentement à la recherche s'est déroulé en plusieurs étapes, incluant l'obtention des consentements parentaux à l'aide de supports multilingues (Ramos et al., 2025). De plus, avec l'appui de l'enseignante du groupe, la chercheuse a pris le temps d'expliquer aux jeunes les différentes phases de l'étude, lesquelles ont été rappelées de manière régulière tout au long du processus. Enfin, la contextualisation partielle de cette étude au sein de la classe d'accueil constitue également une limite. D'une part, les jeunes provenaient de pays différents et avaient transité par des contextes distincts avant leur arrivée, partageant des parcours migratoires singuliers – immigrées, réfugiées ou demanderesses d'asile. La classe d'accueil a néanmoins servi d'ancrage commun.

En amont de l'étude, les critères d'exclusion prévoyaient que seules les voix des jeunes disposant d'un langage plus élaboré participent aux entretiens. Toutefois, lorsque ceux-ci ont été présentés en classe, un élan unanime s'est manifesté : dix-sept mains se sont levées, comme si les entretiens s'inscrivaient naturellement dans la continuité des ateliers. Finalement, seules deux jeunes n'ont pas pris part aux entrevues. La première est retournée de manière imprévue dans son pays d'origine, tandis que la seconde n'a pu participer en raison d'enjeux scolaires. Adoptant une posture critique tout en tenant compte des enjeux éthiques liés aux deuils vécus, la chercheuse a choisi de respecter une éthique de l'accueil orientée vers une hospitalité inconditionnelle (Leroux, 2020), bien que celle-ci ne soit jamais entièrement atteignable. Dans cette perspective, elle a rencontré les quinze jeunes ayant manifesté un intérêt pour la démarche d'entrevue.

Afin de revisiter l'expérience des entretiens, au moment d'amorcer la rédaction de cette section, la chercheuse a réécouté l'ensemble du corpus de données. Les entrevues, menées en trois temps, visaient à honorer le parcours migratoire des jeunes, la relation entretenue avec les œuvres, dans lesquelles chacune et chacun pouvait reconnaître des fragments de son histoire, ainsi que le regard porté sur leur vécu. L'écho de certaines jeunes personnes se manifestait par des bribes de mots, des éclats sonores, des exclamations, des répétitions et des silences : « Ah… là… splash… » Dans ces moments, la chercheuse a parfois tenté d'accompagner leur propos par des mots, par crainte de voir affleurer une souffrance difficilement soutenable. Ces réverbérations donnent à voir une chercheuse qui reformule et narre les dires des jeunes, cherchant parfois maladroitement à en saisir le sens, à les soutenir et, à d'autres moments, à contenir les silences. Dans un échange autour du reflet de la lune (voir Figure 6.12), la chercheuse interroge Écho : « La lune veut dire quoi pour toi ? Tu sais par rapport à… est-ce que c'est une chose que tu aimes beaucoup ? » Écho répond : « La lune, quand je vois la lune, il y a des souvenirs qui me viennent du ramadan avec mes amis la nuit. » La chercheuse réplique alors : « La nuit, donc, durant le ramadan, les souvenirs de la lune te ramènent là-bas à Tizi Ouzou en Algérie. »

Figure 6.12 Peintures de Ramzi, acrylique sur toiles



Ces détours, qui ont ramené la chercheuse au point de départ, ont permis d'honorer quinze récits phénoménologiques donnant accès au vécu des jeunes à la jonction du discours et de la création. Ainsi, leurs récits – à l'image de celui de Ramzi – se sont inscrits dans le corpus au cœur même du phénomène à l'étude : les ateliers art-thérapeutiques. Ces résonances donnent à voir une chercheuse attentive aux dires des jeunes, cherchant à en restituer le sens tel qu'il était exprimé.

Les jeunes élèves de la classe ont ainsi laissé jaillir un langage par le biais des arts et des humanités. Au cœur de ces moments festifs, la création est devenue, pour un grand nombre d'entre eux, un lieu d'affirmation et de mise en présence de soi dans la parole, tout en laissant à chacun et chacune la possibilité de ne pas répondre (Ramos, 2025). Comme en témoignent les entretiens, les jeunes personnes se sont engagées dans un dialogue où la matière est devenue vivante. Se comprendre à travers l'acte de créer, au sein d'un espace collectif, a ainsi permis de tisser gestes créateurs et parole en une expérience pleinement vécue.

La chercheuse a ensuite amorcé un processus d'interprétation en s'efforçant de demeurer au plus près des intonations du vécu des jeunes et des témoignages qu'ils lui ont confiés avec générosité. Dans un premier temps, six entrevues centrales, caractérisées par des verbatim plus riches, ont été retenues. Ces entrevues ont été mises en parallèle afin de dégager similitudes et différences, ainsi que de faire ressortir certains thèmes communs. Dans un deuxième temps, l'analyse a été reprise dans son intégralité à partir des quinze entrevues, dans le but de cerner l'histoire collective du groupe. Comme certains segments des transcriptions apparaissaient isolés de leur contexte, les carnets d'observation et les œuvres des jeunes ont permis de recontextualiser les thématiques coconstruites. L'ancrage dans le paradigme phénoménologique en lien avec la question de l'interprétation des œuvres (Plante et al., 2023) a conduit à envisager les jeunes dans un processus de devenir-œuvre. Dans cette perspective, les silences ont été écoutés, les analogies avec les œuvres d'art ont été relevées et les éléments concrets ont servi de repères interprétatifs (Smith, 2024a). Avec humilité, les résultats ont ensuite été réinterprétés en cherchant à restituer le sens tel qu'exprimé par les jeunes, les œuvres accompagnant l'analyse afin de nuancer les limites du langage verbal (Antoine et Smith, 2017).

Par ailleurs, le positionnement de la chercheuse en tant qu'immigrante de deuxième génération a influencé l'ensemble de la démarche de recherche. Elle reconnaît que son propre parcours familial, notamment l'importance accordée à l'éducation au sein de sa famille, a façonné certains de ses présupposés. Lors des premières analyses, le directeur de recherche a relevé la présence de ces biais dans la conduite et l'interprétation des entretiens. La chercheuse a ainsi constaté que sa posture d'art-thérapeute prenait parfois le pas sur celle de la chercheuse, notamment dans son désir d'amener les jeunes à vivre une expérience positive. À cet égard, la collaboration avec les membres du LATTÉ a favorisé une mise à distance réflexive de ses propres présupposés. De plus, le choix d'une méthode constructiviste-interprétative, plus ouverte, soutenant la recherche a émergé au cours de la préenquête (Paillé et

Mucchielli, 2021), dans un contexte où peu d'études s'intéressent à la voix de jeunes personnes immigrantes adolescentes en classe d'accueil. Dans cette optique, l'intégration des entrevues auprès des adultes, par le recours à la méthode ATR, a permis de pallier certains écueils et de pluraliser les regards portés sur le phénomène étudié. Enfin, bien que cette étude en milieu scolaire explore les ateliers art-thérapeutiques comme phénomène d'analyse à partir du cadre théorique du CTE, elle demeure de nature qualitative. Cette posture permet d'approfondir la compréhension de l'expérience vécue et de mieux saisir la manière dont les jeunes et les adultes participant à l'étude vivent les processus propres au CTE. À ce jour, les études portant sur le CTE décrivent principalement les bénéfices cliniques associés à son utilisation, mais peu d'entre elles explicitent les processus thérapeutiques qui lui sont spécifiques. Il demeure donc difficile de distinguer les effets attribuables au CTE de ceux de l'art-thérapie de groupe. Dans ce contexte, la parole des personnes participantes apporte un éclairage essentiel sur leur expérience. En revanche, les résultats demeurent étroitement liés au contexte dans lequel l'étude a été réalisée et ne sont pas transférables à d'autres milieux. Enfin, malgré le recours à une démarche réflexive, les valeurs, l'expérience et les présupposés de la chercheuse ont pu avoir une incidence sur l'analyse et l'interprétation des résultats.

#### 6.1.4.3 Pistes pour la recherche future

Dans le contexte nord-américain actuel, où l'accueil des personnes nouvellement arrivées constitue un enjeu politique majeur marqué notamment par la réduction des seuils d'immigration permanente (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, 2025), la question de l'accueil s'impose comme un incontournable et soulève d'importants enjeux éthiques. À titre d'exemple, au cours de l'année scolaire 2025-2026, le nombre des classes d'accueil au sein de l'école où s'est déroulée la présente étude a diminué de façon significative. Cette restriction s'inscrit dans un contexte de compressions budgétaires importantes affectant les services offerts aux jeunes (Fédération des centres de services scolaires du Québec, ADGSQ et AQCS, 2024). Dans de telles conditions, les recherches menées en classe d'accueil prennent tout leur sens, en particulier celles intégrant un volet d'intervention, permettant de documenter et de soutenir des pratiques sensibles aux réalités vécues par ces jeunes. Un autre aspect à considérer dans la mise en œuvre de futurs ateliers auprès de cette clientèle consiste à accorder une plus grande place aux dimensions écosystémiques qui façonnent simultanément l'expérience en milieu scolaire. Ceux-ci renvoient aux processus proximaux, à la personne, au contexte et au temps, qui s'influencent mutuellement (Bronfenbrenner et Morris, 1998). Leur prise en compte pourrait enrichir l'approche du CTE en offrant une compréhension plus globale du fonctionnement de la personne.

Ainsi, mieux comprendre les jeunes à travers les arts et leur offrir un espace de connaissance de soi dans un cadre festif permet de rétablir le seuil de la rencontre tel que proposé par Jager (1997), les ateliers devenant alors des lieux de partage de soi et de l'autre au sein d'un espace sécuritaire. L'intégration de l'art dans les écoles vise à faire entendre les voix des jeunes tout en accueillant celle des personnes qui composent leur communauté, puisque le soi se reconfigure dans l'acte de se raconter (Ricœur, 1990). Les ateliers offrent la possibilité que les blessures, au moment de la narration de soi, se manifestent par une rupture du fil narratif et se reconstruisent grâce au regard d'autrui. Papazian-Zohrabian (2022) rappelle d'ailleurs la gravité de l'inquiétude lorsque les enfants ne peuvent plus jouer, soulignant aussi l'importance, pour l'école, de proposer des activités artistiques pour les jeunes vivant des situations de trauma.

Dans cette perspective, les recherches futures gagneraient à intégrer davantage l'art-thérapie et l'expression créative dans la vie scolaire, celles-ci présentant un potentiel significatif pour favoriser l'engagement social et offrir un espace transitoire entre la culture d'origine et le milieu d'accueil. À l'instar des études de Papazian-Zohrabian et al. (2018a) et de Papazian-Zohrabian et al. (2024), nos résultats soulignent l'importance d'accorder une plus grande place à la voix des jeunes fréquentant les classes d'accueil ainsi qu'à celle des personnes qui les accompagnent. Dans cette étude, les ateliers d'art-thérapie ont offert un espace de confiance et de jeu permettant aux jeunes de raconter leur expérience à travers les composantes du CTE. Pour de futures recherches, certaines adaptations pourraient toutefois être envisagées. D'une part, l'ajout d'une plus grande diversité de matériaux de manipulation permettrait de mieux répondre aux préférences exprimées par plusieurs jeunes. D'autre part, une formation plus approfondie des art-thérapeutes à l'application du CTE en contexte groupal pourrait soutenir la mise en œuvre de cette approche, peu documentée à ce jour. Enfin, l'adoption d'un cadre de recherche participative intégrant des comités consultatifs composés de jeunes, de personnes de soutien et, dans la mesure du possible, des familles, permettrait de mieux ancrer la démarche dans les besoins des personnes participantes et dans leur environnement écosystémique. Guruge et al. (2015) proposent d'ailleurs l'utilisation de l'art comme outil de recherche à part entière. À titre d'exemple, dans une recherche qualitative menée auprès de 11 jeunes de 16 à 22 ans issus de diverses origines ethniques, Kontak et al. (2023) soulignent l'importance de favoriser une participation concrète et responsabilisante des jeunes dans un rôle de cochercheuses et de cochercheurs. De plus, l'implication de la communauté gravitant autour des jeunes peut contribuer à promouvoir un regard systémique sur les enjeux vécus. En ce sens, l'engagement actif des jeunes et de leur communauté scolaire au sein des équipes de recherche peut mener à l'émergence de pratiques durables et à un soutien communautaire élargi.

## CONCLUSION

Lorsque j'étais enfant, le monde, c'était l'église de Sapotille et son clocher qui domine la butte Jacob et surplombe l'océan. Sapotille, dont les maisons sont rongées par le sel de la mer qui, lors des grandes marées, écorche leurs flancs. Sapotille que je n'ai jamais quittée demeure encore pour moi le monde à qui j'ai donné tout ce que mon cœur pouvait contenir d'amour, de haine et de passion (Agnant, p. 46).

Aux dernières pages de cette thèse, la chercheuse, immobilisée dans un coin de la bibliothèque de Rivière-des-Prairies, un coin refuge (Bachelard, 2001/1957), porte son regard vers le recueil *Le silence comme le sang* de Marie-Célie Agnant, originaire de Port-au-Prince. Entrée dans un monde de rêverie, elle vit dans les heures qui suivent une rencontre espérée avec l'œuvre. Très vite, les paysages d'Agnant se superposent aux plages de Viareggio, là où l'adolescente qu'elle fut a appris l'art de l'interprétation en lisant *Océan Mer* de Baricco. Les flots du passé envahissent alors le lieu même où la thèse s'écrit : la bibliothèque devient, pour un instant, « une maison face à la mer » (Agnant, 1997). C'est au cœur de cette résonance que la phénoménologie prend tout son sens. Bachelard (2001/1957), relisant *Voyage aux Pyrénées,* décrit la déception de Taine devant la première rencontre avec la mer : confrontée aux représentations des peintres, elle trouve soudain la mer réelle dépouillée de son immensité. L'espace imaginé se dissout alors dans un regard positiviste, réducteur de l'expérience. Or, rappelle Bachelard, « l'immensité est une « catégorie » de l'imagination poétique et non pas seulement une idée générale formée dans la contemplation de spectacles grandioses » (p. 179). L'image poétique s'écarte du visible.

Dans ce cadre, Marie-Célie Agnant (1997), arrivée au Québec à l'adolescence, nous donne à lire une histoire intime de l'exil. Son affirmation – « Sapotille que je n'ai jamais quittée » – résonne avec cette thèse, qui se veut une histoire racontée par une communauté scolaire. Dans le premier article, Mouna rappelle devant l'image de la mer Méditerranée que l'« Algérie, elle est ici. Genre toi tu sors de l'Algérie, mais l'Algérie elle ne sort pas de toi. Tu vois ? […] quand on n'est pas dans le pays, on voit l'Algérie c'est une mer… ». Dans l'« ici », il demeure donc possible de vivre l'appel intime de l'immensité (Bachelard, 2001/1957). Comme l'indique le titre de cette thèse, *Phénoménologie de l'expérience artistique des jeunes au secondaire : la classe d'accueil comme lieu habité*, l'objectif principal était de révéler le discours des jeunes personnes immigrantes, demandeuses d'asile et réfugiées, ainsi que celui des membres de l'écosystème scolaire. L'interprétation des données entourant l'expérience vécue par les jeunes s'est appuyée sur le processus d'analyse phénoménologique interprétative (Smith et Osborn, 2003 ; Smith et al., 2022). Cette analyse visait à explorer leur expérience des ateliers à partir de leurs paroles et de leurs images. Afin de faire pleinement place à l'expérience de ces jeunes, malgré les zones de silence ou les nuances plus discrètes de leur discours, nous avons également examiné, par une ATR (Braun et Clarke, 2006, 2021), la manière dont les actrices scolaires ont vécu les ateliers et le regard qu'elles posent sur les jeunes.

À l'image des poètes, cette étude a exigé l'adoption d'une posture à la fois particulière et sensible à l'égard des personnes participantes, en tenant compte des dialogues et de la souffrance exprimée (Bourgeois-Guérin et Beaudoin, 2016), ainsi que d'« un agrandissement de notre espace infini » (Bachelard, 2001/1957, p. 225). Ce regard artistique a permis d'accueillir la souffrance des jeunes afin qu'elle puisse être entendue ; grâce aux verbatim, il a été possible d'accéder à leurs paroles premières et à leur interprétation. L'engagement de la chercheuse dans cette analyse s'entrelace à sa propre histoire, qui l'a menée à rencontrer ces personnes exceptionnelles.

En effet, les récits de ces jeunes**,** à l'intersection du temps vécu et du temps raconté (Ricœur, 1985), ont aidé la chercheuse à discerner leur expérience des ateliers à travers les images parfois marbrées de ses propres présupposés. Elle a pris conscience des représentations préconçues qu'elle entretenait à propos de la témérité, du courage, de la sensibilité et de la souffrance liée à leur parcours migratoire (Willig, 2019). L'écriture et le journal réflexif ont permis de comprendre que l'interprétation se déploie « dans l'unité de l'image et du souvenir, dans le mixte fonctionnel de l'imagination et de la mémoire » (Bachelard, 2001/1957, p. 43). Le journal a ainsi constitué un espace réflexif tout au long du processus d'analyse, où les lectures, discussions, rafales de mots thématisés et réponses par les arts contribuaient à esquisser un discours cohérent. Ce mouvement continu de réflexivité l'a amenée à approfondir sa conscience du contexte des entretiens, dans une ouverture à l'expérience elle-même (Tracy, 2010). Cette posture réflexive lui a permis de reconnaître l'expérience d'auto-analyse et de demeurer accrochée aux mots et aux œuvres des jeunes, afin d'honorer pleinement leur vécu.

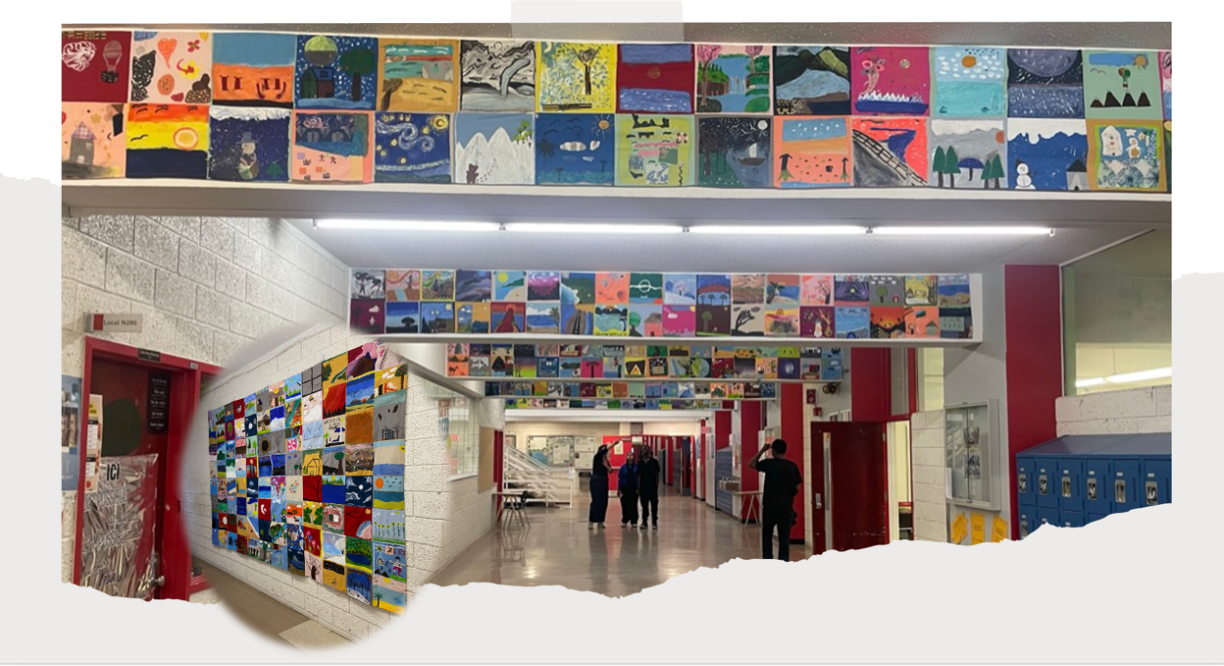
Dans les bras de leur communauté, immergés dans une langue matérielle où fluidité et résistance se conjuguent, les jeunes montrent que les ateliers ont créé un espace réflexif leur permettant de cartographier l'expérience du moment : une pratique imaginaire qui fait remonter à la surface les mémoires du passé. Bachelard (2001/1957) rappelle que, par la rêverie, il est possible de retourner à la maison natale, lieu où se logent nos souvenirs. Les jeunes racontent également que les ateliers étaient vivants et copartagés, constituant des espaces véritablement habités. Dans l'école, ces espaces successifs renvoient à l'enfance permanente rendue possible par la rêverie (Bachelard, 2001/1957), une enfance parfois marquée d'altérité et que le jeu permet d'explorer. Enfin, dans l'espace créatif, les jeunes expliquent que les ateliers leur ont permis de réimaginer des frontières nouvelles, « marquant une phénoménologie de l'imagination poétique » rendue possible par la nouveauté de la rencontre par la prise de parole qui leur est offerte (Bachelard, 2001/1957, p. 15). Partageant le même terrain de jeu, les art-

thérapeutes, l'enseignante et l'éducatrice soulignent que la liberté et les choix de matériaux ont permis aux jeunes de vivre une expérience transformatrice, leur donnant l'occasion d'élargir leur autonomie et d'affirmer leur pouvoir d'agir. L'expérience ludique du jeu, qu'elles ont partagée avec les jeunes, a favorisé un engagement corporel offrant à ce groupe le courage de se raconter. Enfin, l'expérience intersubjective a été rendue possible par le modèle horizontal des ateliers, où chaque personne participe aux festivités à travers des activités partagées.

Dans une démarche éthique et réflexive**,** l'année scolaire suivant la mise en œuvre des ateliers, il a été possible de restituer à une grande partie des classes d'accueil – 26 sur 31 – des ateliers en art-thérapie. Plus de 400 jeunes, ainsi que le corps enseignant et les spécialistes de l'école, ont eu l'occasion de s'exprimer artistiquement dans un contexte empreint de dialogue. En collaboration avec le programme OBM de la SSVPM, les séances ont permis de tisser des liens autour du thème des saisons de la vie, dans une démarche reflétant les parcours individuels et collectifs des jeunes. La programmation, élaborée à partir des fondements du CTE, visait à favoriser une conversation entre tous les acteurs scolaires. Entre deux éclaboussures de peinture, une jeune participante originaire des Bahamas a confié que les plages et son pays lui manquaient, mais qu'elle était heureuse de pouvoir en raviver la quiétude à travers la création artistique.

L'équipe-école s'est pleinement investie, témoignant d'un engagement authentique. Une enseignante a confié avoir été submergée par une forte émotion durant l'atelier : lors de sa propre migration, disait-elle à voix basse, elle n'avait jamais eu l'opportunité d'exprimer ses sentiments dans un cadre scolaire. Ce moment partagé avec sa classe lui a permis de célébrer les réminiscences du passé. Depuis, les corridors des classes d'accueil abritent une courtepointe composée de 462 carrés textiles, s'imbriquant dans l'aile transitoire entre les classes d'accueil et les classes régulières. C'est dans cette attitude métaphorique que prennent racine les relations intersubjectives (Jager, communication personnelle, 9 septembre 2014).

Figure 7. 1 Image de la courtepointe




En conclusion, l'intégration des ateliers d'art-thérapie en milieu scolaire, dans une perspective humaniste et systémique, est devenue un véritable pont entre l'ici et l'ailleurs, un espace où deux art-thérapeutes, une enseignante et une éducatrice ont tendu les bras dans un geste de rencontre. Les jeunes, à leur tour, ont tendu les leurs. Ce moment de festivité laisse une trace poétique qui provoque l'étonnement et la métamorphose, guidant les jeunes à transformer leur manière de se percevoir et de contempler le monde. Ce seuil – rendu possible par la rencontre avec la matière, dans un monde interprété – peut façonner la relation à autrui. Construire sa maison, c'est une façon de se présenter à l'autre, car elle s'édifie dans un dialogue entre soi et ses voisins (Jager, communication personnelle, 9 novembre 2014).

# ANNEXE A

# CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains

No. de certificat : 2023-4971
Date : 2022-10-05

## CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (avril 2020) de l'UQAM.

Titre du projet : Implantation et évaluation d'un programme d'intervention de groupe axé sur la création dans un contexte scolaire : mettre en images l'identité narrative de la première génération adolescente immigrante

Nom de l'étudiant : Maria Riccardi

Programme d'études : Doctorat en psychologie

Direction(s) de recherche : Pierre Plante

**Modalités d'application**

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

**Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission.** Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2023-10-05**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Sylvie Lévesque
Professeure, Département de sexologie
Présidente du CERPÉ FSH

## ANNEXE B

## PUBLICATIONS ET COMMUNICATIONS DE LA CHERCHEUSE

**CHAPITRES DE LIVRE**

Gingras, G., Riccardi, M., Oprea, C. et Périer, C. (2026). Singing in unison during times of uncertainty: A community-based approach to existential supervision practices. Dans Y. Cao, P. Hougham et S. Scoble (Dirs.), *Singing About the Dark Times – Creation and Resistance in the Arts Therapies.* (p. 205-229). Routledge/Taylor & Francis Group.

Nan, J. K. M. et Riccardi, M. (2026, sous presse). The visible spectrum: Art therapy and the expressive therapies continuum. Dans L. D. Hinz, J. K. M. Nan, M. Riccardi et K. Gotshall (Dirs.), *Creative connections: The Expressive Therapies Continuum as a unifying framework for the creative arts therapies* (pp. xx-xx). Routledge/Taylor & Francis Group.

Riccardi, M. et Gingras, G. (2025). Taken by a storm. Dans P. Dunn-Snow et J. McNutt (Dirs.), *Art therapy through the lifespan: A collection of case studies* (p. 101-107). Routledge.

Riccardi, M. et Rodrigue, T. (2023). Une expérience intégrative d'art-thérapie : continuum de thérapies expressives en groupe avec une population militaire canadienne et vétérane. Dans L. Pelletier et J. Lambert (Dirs.), *L'art-thérapie auprès des groupes : réflexions théoriques et développements cliniques* (p. 109 134). Presses de l'Université du Québec.

Whyte, M., Riccardi, M., et Hinz, L. D. (2026, accepté). Art therapists' perceptions of cultural sensitivity of the Expressive Therapies Continuum. Dans L. D. Hinz, J. K. M. Nan, M. Riccardi et K. Gotshall (Dirs.), *Creative connections: The Expressive Therapies Continuum as a unifying framework for the creative arts therapies* (pp. xx-xx). Routledge/Taylor & Francis Group.

**REVUES PROFESSIONNELLES**

Gingras, G. et Riccardi, M. (2025). De l'implicite à l'explicite: La réponse par l'art et l'approche gestaltiste. *Fragments: revue de psychologie, 2,*18-26 (imprimé).

Riccardi, M., et Gingras, G. (2023). The art of repair. *Envisage: Canadian Art Therapy Association Online* Magazine, 6*(1). http://www.canadianarttherapy.org/envisage/winter-2023-riccardi-gingras*.

Riccardi, M., Gingras, G. et Hinz, L. D. (2025). Addressing ruptures and repair in the therapeutic alliance: The Expressive Therapies Continuum as a guide. Journal of the American Art therapy Association, 1-9. https://doi.org/10.1080/07421656.2025.2479224

Riccardi, M., Hinz, L. D., Gingras, G., Nan, J.K.M. et Gotshall, K. (2026). Canvas of connection: An expressive therapies continuum arts-based supervision approach. *The Arts in Psychotherapy*, 102411. https://doi.org/10.1016/j.aip.2025.102411

## ANNEXE C

## GRILLE RÉFLEXIVE AYANT SOUTENU LA PRISE DE NOTE LORS DES ENTRETIENS

Premières réactions et idées émergentes servant de base à l'analyse

Regard sur les objectifs de recherche

Regard sur la compréhension et l'interprétation (Ricœur, 1969) – pour formuler des interprétations du phénomène (les œuvres et les ateliers en art-thérapie) se rapprochant du sens que les jeunes donnent à leur expérience, malgré l'enjeu de la langue et du contexte migratoire.

Attention à la notion d'éthique avec les jeunes (processus de l'entrevue, alliance, relation)

Source : Théberge-Guyon et Caceus (2018)

Éléments d'observation portant sur la qualité du contact, la mise en place de l'alliance, la relation, le déroulement du processus d'entretien et son contexte spécifique.

Pistes de collecte à venir : points à considérer dans les prochains entretiens menés auprès des autres jeunes.

## ANNEXE D

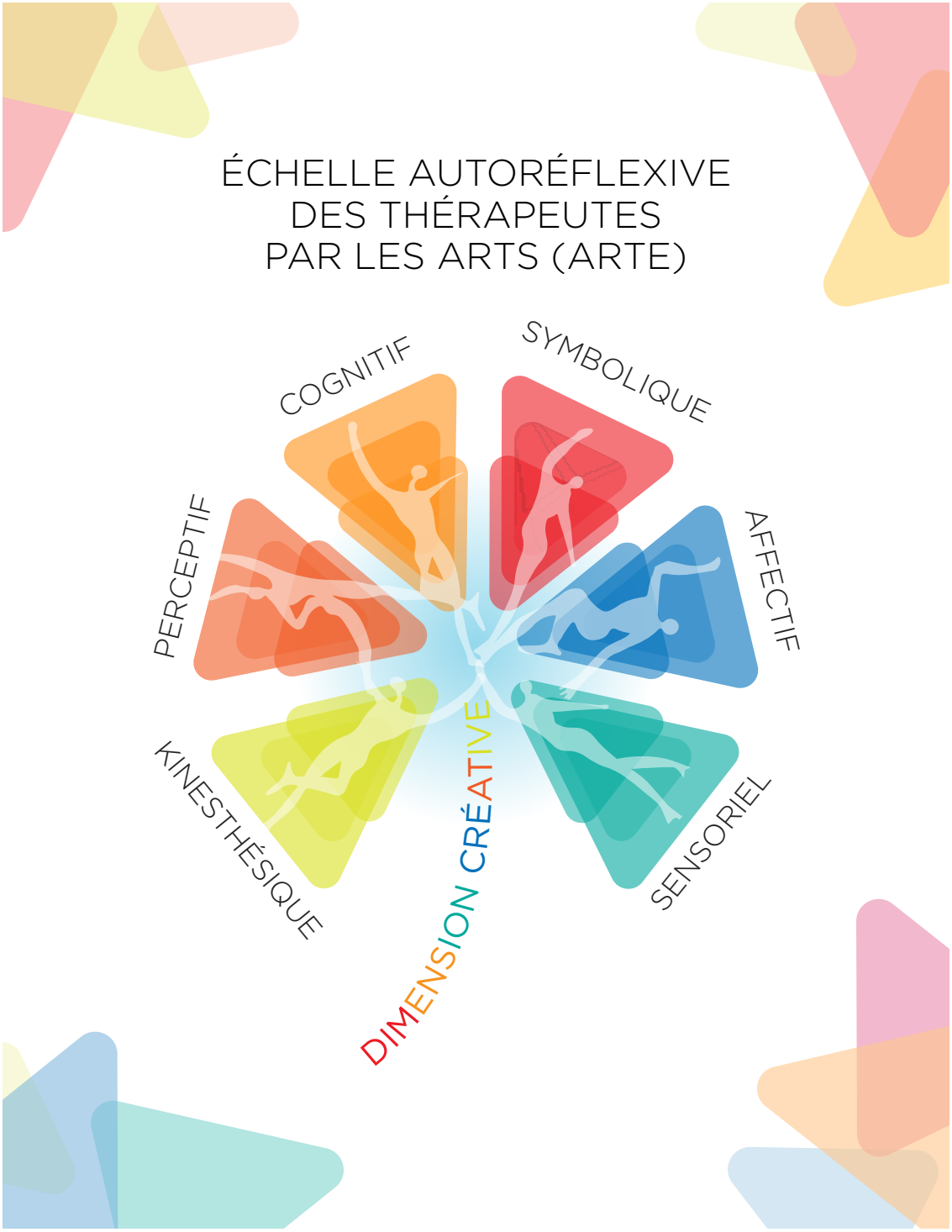
## GRILLES RÉFLEXIVES SUR LES MATÉRIAUX ET LES IMAGES DES JEUNES

| **FICHE D'OBSERVATION DES PRODUCTIONS ARTISTIQUES**<br>**Hinz, Riccardi, et Van Meter (2019, 30 octobre)** | | |
|---|---|---|
| **Éléments évalués** | **Composantes** | **Notes** |
| **Technique préférée** | . Propriétés de la technique<br>. Intensité de la préférence<br>. Prise de risques | |
| **Façon d'interagir avec la technique** | . Réactions aux limites<br>. Engagement et tolérance à la frustration<br>. Niveau d'énergie<br>. Habiletés à faire face | |
| **Éléments stylistiques ou expressifs du produit artistique final** | . Niveau de développement<br>. Qualité de la ligne<br>. Qualité de la forme<br>. Utilisation de l'espace<br>. Utilisation de la couleur<br>. Intégration<br>. Indicateurs organiques<br>. Contenu et symbolisme | |
| **Communication verbale** | . Qualité des commentaires verbaux<br>. Taux et volume du discours<br>. Logique démontrée | |

| FICHE D'ÉVALUATION DES COMPOSANTES DU CTE<br>PRODUCTIONS ARTISTIQUES – Hinz, Riccardi, et Van Meter (2019, 30 octobre) | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Cx (-) <-----** | **C (+)** | **CRc-sy** | **Sy** | **(-) ---->Syx** |
| . Désintégration de l'espace<br>. Abstractions obscures<br>. Perte de sens conceptuel<br>. Pauvreté extrême des images<br>. Structures rigides<br>. Utilisation exclusive des mots | . Intégration cognitive/spatiale<br>. Abstractions<br>. Catégorisation<br>. Pictogrammes<br>. Inclusion de mots<br>. Résolution de problèmes<br>. Signification objective<br>. Narration | . Résolution intuitive de problème<br>. Découverte de soi<br>. Recherche spirituelle | . Symbolisme intégratif<br>. Sens métaphorique ou à plusieurs niveaux<br>. Sens subjectif<br>. Usage symbolique de la couleur<br>. Élaboration intuitive de concepts<br>. Éléments de mystère ou d'ambiguïté<br>. Autoreprésentation symbolique | .Suridentification avec les symboles<br>. Symbolisme idiosyncrasique ou obscur<br>. Perception symbolique de la réalité<br>. Symboles défensifs (masquant des émotions inacceptables) |
| **Px (-) <-----** | **P (+)** | **CRp-a** | **(+) A** | **(-) ----> Ax** |
| . Géométrisation des formes<br>. Formes incomplètes Images stéréotypées<br>. Reproduction ou calquage<br>. Prédominance des contours<br>. Importance excessive des détails<br>. Manque de détails ou de couleur<br>. Utilisation réduite de l'espace (< 25 %) | . Intégration perceptive<br>. Prédominance de la forme<br>. Mélange lignes/formes. Variations de contours/formes/taille<br>. Différenciation des détails<br>. Usage adéquat de l'espace | . Gestalts bonnes ou complexes<br>. Organisation réfléchie des formes<br>. Organisation esthétique des formes<br>. Formes dynamiques<br>. Usage créatif de la couleur<br>. Mélange personnel de la couleur<br>. Implication dans l'expression | . Usage prédominant de la couleur<br>. Usage expressif de la couleur<br>. Contours dynamiques<br>. Contours incomplets<br>. Formes ouvertes<br>. Couleurs descriptives<br>. Formes expressives affectivement | . Désintégration de la forme<br>. Formes agitées<br>. Couleurs qui s'entrechoquent ouvertement<br>. Images affectives comme des hallucinations<br>. Formes trop grandes ou menaçantes<br>. La plupart de l'espace est utilisé (>75 %) |
| **Kx (-) <-----** | **K (+)** | **CRk-s** | **(+) S** | **(-) ----> Sx** |
| . Gribouillis agités<br>. Mauvaise qualité des lignes<br>. Points et traits<br>. Jeter les matériaux<br>. Destruction du matériel<br>. Mépris des limites du papier, du studio | . Appuyer<br>. Percer<br>. Barbouiller<br>. Pincer<br>. Déchirer<br>. Station debout pour rehausser l'activité des différentes parties du corps | . Expression kinesthésique dynamique avec rétroaction sensorielle simultanée | . Exploration sensorielle des matériaux, textures et surfaces<br>. Fermer les yeux pour rehausser l'implication sensorielle | Deux extrêmes :<br>1) Surabsorption dans l'expérience sensorielle. Immobilité ou mouvements très lents.<br>2) Évitement des expériences sensorielles. Manque d'intégration sensorielle |

**ANNEXE E**

**GRILLES RÉFLEXIVES SUR LES MATÉRIAUX ET LES IMAGES DE LA CHERCHEUSE**



# DIRECTIVES ET PROCÉDURES

L'échelle autoréflexive des thérapeutes expressifs (ARTE) évalue la structure intégrative physique, émotionnelle et intellectuelle de l'expérience humaine et artistique. Il est basé sur le cadre théorique du Continuum des Thérapies Expressives (ETC), créé par les art-thérapeutes Vija Lusebrink et Sandra Kagin en 1978, puis révisé par Lisa Hinz en 2009 et en 2019.

Le ETSI implique l'utilisation d'une gamme de matériaux artistiques allant de très fluides à très résistants, non traditionnels et culturellement sensibles, pour créer librement dans le cadre d'une pratique artistique.

Les choix de supports, de formats de papier, de canevas et de tâches aident à évaluer les méthodes préférées de traitement de l'information : surutilisation, sous-utilisation et fonctions des composantes du CTE bloquées.

Lors du travail conjoint avec les personnes clientes ou supervisées, il est important de comprendre comment nous fonctionnons (niveaux CTE) par rapport à l'autre – cette compréhension ouvre la voie vers l'alliance thérapeutique

1 – La personne choisit ses médias et réalise une création libre à partir de :

a) Un continuum de matériaux qui ont été ordonnés de hautement résistants à très fluides.

b) Une sélection de papiers, de toiles ou de supports de différentes tailles, couleurs et épaisseurs.

c) Une sélection de médiateurs, tels des pinceaux et des outils de sculpture.

Sélectionner le matériau artistique approprié pour chaque tâche ou une combinaison de ceux-ci :

- Peinture avec médiateurs : aquarelle sur papier humide, acrylique, gouache, etc.
- Peinture sans médiateurs : peinture à doigts, impression des pieds, étampe corporelle, etc.
- Matériel de dessin avec des médiateurs : crayons de couleur, marqueurs, crayons de cire, crayons à la mine, outils pour la pyrogravure, etc.
- Matériaux de dessin sans médiateur : pastels secs, pastels à l'huile, fusains, etc.
- Matériaux de modelage : pâte à modeler, argile, polymère, pâte à modeler, etc.
- Matériaux d'assemblage : collage, mobile, installations faites avec bois, perles, coquillages, grains de maïs, écorce, plumes, etc.
- Matériaux de sculpture : sculpture sur bois, sur pierre, etc.
- L'art textile : tissage, tricot, couture, crochet et confection de patrons, métiers à tisser, aiguilles à coudre, etc.
- Performances : films, vidéos, photographies, œuvres basées sur l'installation, etc.
- Art naturel : objets de cérémonie, land art, contemplation de la nature, etc.
- Technologie numérique : utilisation d'images, animation sonore, vidéo, utilisation de sites Web, installation technologique, etc. Images générées par ordinateur, numérisées ou dessinées à l'aide d'une tablette et d'une souris.

2. Le temps pour compléter les créations peut aller de quelques minutes à une séance complète.

3. Caméra ou appareil photo enregistrant les interactions des matériaux d'art et des autres processus sont recommandés.

4. Utilisation du formulaire d'évaluation ARTE avec journalisation pour consigner la séance de création artistique.

5. Comparer le processus artistique et le produit du moment à vos préférences et à vos aversions habituelles.

# ÉCHELLE AUTORÉFLEXIVE DES THÉRAPEUTES PAR LES ARTS (ARTE)

## VEUILLEZ ÉVALUER VOTRE PROCESSUS ARTISTIQUE ET VOTRE PRODUIT

INDIQUEZ VOTRE CHOIX POUR CHAQUE ÉLÉMENT DE 1 (PAS VRAI) À 5 (TRÈS VRAI)

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **KINESTHÉSIQUE**<br>Mouvement dynamique et/ou activation de l'énergie | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **SENSORIEL**<br>Engagement avec les aspects sensoriels des matériaux | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **PERCEPTIF**<br>Engagement intensifié avec l'environnement extérieur | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **AFFECTIF**<br>Émotion ressentie et/ou exprimée | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **COGNITIF**<br>Implication de la pensée linéaire ou de la résolution de problème | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **SYMBOLIQUE**<br>Contenu symbolique présent et/ou pensée intuitive centrale | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **CRÉATIF**<br>Satisfaction ressentie par l'expression de soi | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |

INDIQUEZ VOTRE CHOIX POUR CHAQUE ÉLÉMENT DE 1 (PAS VRAI) À 5 (TRÈS VRAI)

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **ÉVALUER VOTRE PRÉFÉRENCE POUR LA COMPLEXITÉ DES TÂCHES**<br>J'observe avoir plusieurs étapes à suivre dans les instructions. | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **ÉVALUER VOTRE PRÉFÉRENCE POUR LA STRUCTURE DES TÂCHES**<br>J'observe que j'apprécie la liberté de créer librement | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **ÉVALUER VOTRE PRÉFÉRENCE POUR LES CARACTÉRISTIQUES DE LA TÂCHE**<br>Les matériaux utilisés ont permis un mouvement fluide et continu | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **ÉVALUER VOTRE NIVEAU DE DISTANCE RÉFLECTIVE LORS DE LA CRÉATION**<br>J'observe que l'expérience artistique m'a permis de réfléchir | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **ÉVALUER VOTRE UTILISATION DES MÉDIATEURS**<br>Les pinceaux ou outils ont créé une distance avec les matériaux utilisés | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |

MARIA RICCARDI, ATR-BC, RCAT-ATPQ, C.O. | MARIA.RICCARDI@UQAT.CA

# ÉCHELLE AUTORÉFLEXIVE DES THÉRAPEUTES PAR LES ARTS (ARTE)

## VEUILLEZ DÉCRIRE VOTRE PRÉFÉRENCE/AVERSION TYPIQUE POUR LES PROCESSUS ARTISTIQUES (À QUOI RESSEMBLE VOTRE PORTFOLIO ARTISTIQUE RÉCENT) :

INDIQUEZ VOTRE CHOIX POUR CHAQUE ÉLÉMENT DE 1 (PAS VRAI) À 5 (TRÈS VRAI)

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **KINESTHÉSIQUE**<br>Mouvement dynamique et/ou activation de l'énergie | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **SENSORIEL**<br>Engagement avec les aspects sensoriels des matériaux | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **PERCEPTIF**<br>Engagement intensifié avec l'environnement extérieur | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **AFFECTIF**<br>Émotion ressentie et/ou exprimée | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **COGNITIF**<br>Implication de la pensée linéaire ou de la résolution de problème | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **SYMBOLIQUE**<br>Contenu symbolique présent et/ou pensée intuitive centrale | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **CRÉATIF**<br>Satisfaction ressentie par l'expression de soi | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |

INDIQUEZ VOTRE CHOIX POUR CHAQUE ÉLÉMENT DE 1 (PAS VRAI) À 5 (TRÈS VRAI)

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **ÉVALUER VOTRE PRÉFÉRENCE POUR LA COMPLEXITÉ DES TÂCHES**<br>J'observe avoir plusieurs étapes à suivre dans les instructions. | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **ÉVALUER VOTRE PRÉFÉRENCE POUR LA STRUCTURE DES TÂCHES**<br>J'observe que j'apprécie la liberté de créer librement | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **ÉVALUER VOTRE PRÉFÉRENCE POUR LES CARACTÉRISTIQUES DE LA TÂCHE**<br>Les matériaux utilisés ont permis un mouvement fluide et continu | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **ÉVALUER VOTRE NIVEAU DE DISTANCE RÉFLECTIVE LORS DE LA CRÉATION**<br>J'observe que l'expérience artistique m'a permis de réfléchir | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **ÉVALUER VOTRE UTILISATION DES MÉDIATEURS**<br>Les pinceaux ou outils ont créé une distance avec les matériaux utilisés | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |

MARIA RICCARDI, ATR-BC, RCAT-ATPQ, C.O. | MARIA.RICCARDI@UQAT.CA

# ÉCHELLE AUTORÉFLEXIVE DES THÉRAPEUTES PAR LES ARTS (ARTE)

**APPRENDRE DE L'ŒUVRE D'ART CRÉÉE : AUTORÉFLEXION SUR L'ATELIER ET SUR MA PRATIQUE ARTISTIQUE**

1. Qu'ai-je appris de mon expérience artistique en lien avec mon rôle d'art-thérapeute ?

2. Que me révèlent mes préférences et mes aversions sur ma pratique artistique ?

3. Quels matériaux sont manquants dans mon atelier ou dans ma pratique artistique ?

4. Avec quels matériaux/techniques non familiers devrais-je expérimenter ?

5. Comment mon adaptabilité se manifeste-t-elle dans ma pratique ? Comment s'est-elle manifestée aujourd'hui ?

6. Que vais-je garder à l'esprit en formulant mes interventions art-thérapeutiques ?

7. Si mes préférences/aversions sont inflexibles, quelles ruptures potentielles pourraient survenir dans la relation thérapeutique ? Comment vais-je procéder à la réparation de celles-ci ? »

8. Quels matériaux, le cas échéant, m'interpellent en raison de mon origine culturelle ?

9. Que dois-je garder à l'esprit lors de l'élaboration d'objectifs collaboratifs et d'interventions culturellement adaptées ?

10. Qu'ai-je appris en comparant ma pratique artistique récente avec ma pratique actuelle ?

## ANNEXE F

## LEXIQUE DES CATÉGORIES D'IMMIGRATION

**Immigration économique : contribution à l'économie canadienne**

| |
|---|
| Programme des travailleurs |
| Programmes des gens d'affaires |
| Programme des candidats des provinces |

**Immigration parrainée par la famille : parrainés par un citoyen canadien ou un résident permanent**

| |
|---|
| Conjoint ou partenaire parrainé |
| Parent ou grand-parent parrainé |
| Enfant parrainé |
| Enfant de l'adoption internationale parrainé |
| Cas d'intérêt public ou considérations d'ordre humanitaire parrainé par la famille |
| Immigrant parrainé par la famille, non inclus ailleurs |

**Autre immigrant : statut de résident permanent dans le cadre d'un autre programme**

| |
|---|
| Intérêt public ou considérations d'ordre humanitaire |
| Autre immigrant, non inclus ailleurs (immigrants issus de programmes temporaires) |

| | |
|---|---|
| **Personne immigrante** | Personne qui a choisi de s'établir dans un autre pays |
| **Personne résidente permanente** | Personne qui a le statut de résidente permanente au Canada |
| **Personne temporaire** | Personne qui a la permission de rester au Canada sur une base temporaire (permis de travail, permis d'études, permis de séjour temporaire ou fiche du visiteur) |
| **Personne migrante internationale** | Terme non défini par le droit international. Personne vivant hors de son pays d'origine, souvent de manière temporaire. Elle conserve la protection de son propre gouvernement même lorsqu'elle se trouve à l'étranger |
| **Personne travailleuse économique** | Personne qui change de pays principalement pour travailler ou améliorer sa situation économique dans un État dont elle n'est pas ressortissante |

**Personne réfugiée : obtention du statut de résident permanent par une crainte fondée de retourner dans le pays d'origine, et qui remplit les critères pour être reconnue comme personne réfugiée**

| |
|---|
| Personne protégée au Canada ou personne à charge à l'étranger |
| Réfugié réinstallé |

| | |
|---|---|
| **Personne réfugiée au sens de la convention de Genève 1951** | Se trouver hors du pays d'origine et craint d'y être persécutée |
| **Personne qui a demandé l'asile ou la protection des personnes réfugiées** | Personne résidente temporaire qui a présenté une demande d'asile en attente que sa demande ait été examinée dans le cadre d'une procédure équitable (risque de torture, menace à la vie ; risque de traitements ou de peines cruels et inusités) |
| **Personne protégée selon la Loi canadienne sur l'immigration et la protection des personnes réfugiées** | Personne reconnue soit comme réfugiée au sens de la Convention, soit comme personne nécessitant une protection en raison de risques sérieux dans son pays d'origine |
| **Personne réfugiée réinstallée depuis l'étranger** | Permet à des personnes à l'étranger, recommandées par l'ONU de s'installer au Canada |
| **Apatride** | Personne qui n'est considérée comme ressortissante par aucun pays, soit parce qu'elle n'a jamais disposé d'une nationalité, soit parce qu'elle l'a perdue sans en avoir acquis de nouvelle |

Sources : Statistique Canada (2025) et L'Agence des Nations Unies pour les Réfugiés (UNHCR) (2025)

## ANNEXE G

## QUESTIONS D'ORDRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE : POPULATION ADOLESCENTE

Quel est ton âge ?

De quel pays es-tu originaire ?

Depuis combien de temps es-tu venu au Canada ?

Quels sont les membres de ta famille qui sont venus avec toi ?

Raconte ton parcours géographique avant d'immigrer au Québec.

Décris-moi…

## ANNEXE H

## SCHÉMA D'ENTRETIEN SEMI-STRUCTURÉ : POPULATION ADOLESCENTE

**Amorce verbale :** Merci de participer à cet entretien qui donne suite aux ateliers vécus en milieu scolaire. Ta participation à l'entrevue aidera à mieux connaître le rôle des arts en classe d'accueil. L'entrevue a une durée approximative de 45 minutes.

**But de l'entrevue :** Les questions serviront de guide pour développer une meilleure compréhension de l'expérience des ateliers en art-thérapie.

**Questions d'ordre sociodémographique**

- Quel est ton âge ? De quel pays es-tu originaire ?
- Depuis combien de temps es-tu arrivé·e au Canada ?
- Raconte ton parcours avant d'immigrer au Québec.
- Quels sont les membres de ta famille qui ont immigré avec toi ?
- Peux-tu dire les raisons qui ont amené ta famille à quitter son pays d'origine ?

**Guide d'entretien**

| |
|---|
| Contexte d'introduction :<br>Peux-tu me raconter ce qui s'est passé pour toi lors des ateliers en art-thérapie ? |
| Exemples de relances liées aux ateliers et aux images créées :<br>○ Raconte-moi comment tu as vécu l'expérience de faire de l'art en groupe.<br>○ Parmi les images créées, décris celles qui représentent le mieux ton parcours.<br>○ Quels sont les symboles qui représentent ton pays d'origine ? Décris-les ?<br>○ Qu'est-ce que cette création te raconte ? |

**Conclusion :** La chercheuse met fin à l'enregistrement audionumérique. Ensuite, elle demande aux jeunes personnes s'il y a des informations qu'elles désireraient retirer. La chercheuse explique clairement que ces informations seront effacées de l'enregistrement.

## ANNEXE I

## SCHÉMA D'ENTRETIEN SEMI-STRUCTURÉ : ENSEIGNANTE ET ÉDUCATRICE SPÉCIALISÉE

**Amorce verbale –** Merci de participer à cet entretien qui donne suite aux ateliers vécus en milieu scolaire. Votre participation aux ateliers ainsi que votre expérience avec les jeunes contribueront à la compréhension du développement de ce groupe par l'entremise de l'art-thérapie.

**Profil de l'intervenante en milieu scolaire**

- Expliquez-moi votre rôle auprès de ce groupe.
- Pouvez-vous me parler de votre expérience avec les jeunes des classes d'accueil ?

Phrase d'introduction :
Pouvez-vous approfondir votre expérience des ateliers de manière à mieux cerner l'apport des arts en classe d'accueil ?

Exemples de relances:

- Pour donner suite aux ateliers, pourriez-vous me raconter votre expérience ?
- Qu'est-ce que vous avez le plus apprécié lors des ateliers ?
- Les ateliers ont-ils amené des changements dans le groupe ? Expliquez.
- Quels sont les principaux défis relevés lors des ateliers ?
- Ce projet a-t-il permis d'accroître la cohésion du groupe ? Si oui, comment ?
- Concernant l'histoire migratoire des jeunes, qu'avez-vous appris ?
- De quelles manières ces ateliers ont-ils permis aux jeunes de partager leur expérience **?**
- Pourriez-vous nous en dire davantage sur ce que les matériaux et les procédés artistiques ont suscité pour vous ?
- Avez-vous des commentaires ou des suggestions à apporter ?

**Conclusion** : La chercheuse met fin à l'enregistrement audionumérique. Ensuite, elle demande aux adultes participantes s'il y a des informations qu'elles désireraient retirer. La chercheuse explique clairement que ces informations seront effacées de l'enregistrement.

## ANNEXE J

## SCHÉMA D'ENTRETIEN SEMI-STRUCTURÉ : ART-THÉRAPEUTES

**Amorce verbale –** Merci de participer à cet entretien qui donne suite aux ateliers vécus en milieu scolaire. Votre participation aux ateliers ainsi que votre expérience avec les jeunes contribueront à la compréhension du développement de ce groupe par l'entremise de l'art-thérapie.

Question de départ à partir de laquelle le discours de chaque participante pourra se déployer : Pouvez-vous me raconter votre vécu lors des ateliers ?

Phrase d'introduction :
Pouvez-vous approfondir votre expérience des ateliers de manière à mieux cerner l'apport des arts en classe d'accueil ?

Exemples de relances:

- Pour donner suite aux ateliers, pourriez-vous me raconter votre expérience ?
- Qu'est-ce que vous avez le plus apprécié lors des ateliers ?
- Les ateliers ont-ils amené des changements dans le groupe ? Expliquez.
- Quels sont les principaux défis relevés lors des ateliers ?
- Ce projet a-t-il permis d'accroître la cohésion du groupe ? Si oui, comment ?
- Concernant l'histoire migratoire des jeunes, qu'avez-vous appris ?
- De quelles manières ces ateliers ont-ils permis aux jeunes de partager leur expérience ?
- Pourriez-vous nous en dire davantage sur ce que les matériaux et les procédés artistiques ont suscité pour vous ?
- Avez-vous des commentaires ou des suggestions à apporter ?

**Conclusion :** La chercheuse met fin à l'enregistrement audionumérique. Ensuite, elle demande aux adultes participantes s'il y a des informations qu'elles désireraient retirer. La chercheuse explique clairement que ces informations seront effacées de l'enregistrement.

**ANNEXE K**

**FORMULAIRES DE CONSENTEMENT AUX ATELIERS ET À L'ENTREVUE : DIRECTION**

# FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT AUX ATELIERS EN ART-THÉRAPIE ET À LA RECHERCHE

## - DIRECTION DE L'ÉCOLE -

UQÀM | Université du Québec à Montréal

Vous êtes invité(e) à prendre part à un projet de recherche intitulée *Implantation et évaluation d'un programme d'intervention de groupe axé sur la création dans un contexte scolaire – mettre en images l'identité narrative de la première génération adolescente immigrante*. Ce projet est réalisé par Maria Riccardi (*M.A., M. Ed. et doctorante en psychologie).* Cette recherche fait partie du programme de doctorat en psychologie de l'Université du Québec à Montréal. La thèse doctorale est sous la supervision et sous la direction de Pierre Plante, Ph. D.

**Objectifs généraux du projet de recherche**

Plus précisément, ce projet de recherche vise à développer une meilleure compréhension du parcours migratoire de la population adolescente en classe d'accueil à travers la pratique d'ateliers en art en milieu scolaire. Il vise aussi à explorer l'expérience créative de cette population adolescente à même leurs créations faites à partir de différents matériaux artistiques pour intégrer et décrire leur parcours. La question posée par cette recherche est : de quelle manière un programme d'intervention de groupe axé sur les arts, dans un contexte scolaire, peut-il favoriser la compréhension de l'identité narrative des jeunes issues de l'immigration ? Le présent projet sera élaboré dans le cadre d'un devis de recherche qualitatif permettant de développer une compréhension du développement identitaire des jeunes à l'intérieur de la classe d'accueil. Celui-ci aura deux volets : huit ateliers en art-thérapie, puis des entretiens semi-dirigés avec les jeunes, leur enseignante et l'éducatrice qui participeront au projet.

**Ateliers en art-thérapie**

Divisé en une série de huit ateliers, de deux heures trente chacun, ce projet artistique offrira aux jeunes du secondaire l'opportunité de s'exprimer à travers la création artistique. Les jeunes seront invités à réinventer l'histoire de leur trajectoire migratoire. Une classe de votre école sera choisie par la conseillère SIIA (Stratégie d'intervention Agir autrement).

Les jeunes seront placés au cœur de la démarche et seront impliqués de la conceptualisation à la réalisation finale des œuvres. L'accompagnement de deux art-thérapeutes a pour but de favoriser l'expression des émotions, des besoins, des idées et des opinions. Au sein de la création, chaque situation de communication deviendra une occasion d'apprendre sur soi et sur les autres. Les jeunes seront amenés à exprimer un récit rattaché à leur œuvre lors d'une exposition finale. Par le récit jumelé à la création, ces jeunes auront une opportunité de donner un sens au regard qu'ils portent sur leurs expériences. Inclure

l'art-thérapie en contexte scolaire peut leur permettre d'acquérir une compréhension plus profonde de leur histoire et de celles des autres, le projet identitaire impliquant le partage de créations axées sur le vécu.

Les jeunes participeront de façon volontaire à ce projet. Les jeunes ou leurs donneurs de soin pourront en tout temps décider de ne pas participer aux ateliers et/ou aux entrevues en avisant directement les art-thérapeutes, la chercheuse principale ou l'enseignante. Il n'y aura aucune conséquence négative sur les jeunes personnes participantes si celles-ci décident de se retirer ou de refuser de consentir à la recherche. Le cas échéant, nous trouverons une activité plaisante que celles-ci pourront choisir lors des ateliers en arts. De plus, nous aimerions offrir aux jeunes la possibilité de rencontrer la psychologue ou la psychoéducatrice de l'école pour ceux et celles qui pourraient éprouver de la détresse à la suite de leur participation aux ateliers et/ou aux entrevues.

**Accompagnement et Confidentialité**

Lors des ateliers, un processus continu de réflexivité sera rendu possible par l'utilisation du journal de bord de la chercheuse et des auxiliaires de recherche (art-thérapeutes) qui les amèneront à approfondir l'expérience du processus de la recherche assurant crédibilité, sincérité et rigueur. Conséquemment, nous aimerions obtenir l'autorisation d'utiliser les données recueillies tout au long des ateliers et les images des œuvres artistiques, ainsi que les données recueillies lors des entrevues finales. Les informations recueillies resteront confidentielles et ne pourront pas mener à l'identification des personnes participantes. Ces données (photographies des créations, créations, notes de la chercheuse et des auxiliaires de recherche) seront conservées dans un classeur sous clé à l'école. La chercheuse et son directeur de recherche seront les seul·e·s à y avoir accès.

*Je déclare avoir pris connaissance du présent formulaire et en avoir reçu une copie. Je comprends les conditions et le motif de mon implication dans ce projet, j'ai eu l'occasion de formuler toutes questions et, le cas échéant, obtenu des réponses à ma pleine satisfaction.*

_____ _____

Nom et prénom de la direction de l'école Signature

_____/ _____/_____

Date

Adresse de courriel : _____

Adresse postale : _____

_____ _____

Nom et prénom de la chercheuse Signature

**ANNEXE L**

**FORMULAIRES DE CONSENTEMENT AUX ATELIERS ET À L'ENTREVUE : JEUNES**




**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT**
**AUX ATELIERS EN ART-THÉRAPIE – POPULATION ADOLESCENTE**

**A. But de ta participation**

- Je suis invité·e, avec ma classe, à participer à un projet de recherche réalisé par Maria Riccardi (*M.A., M. Ed. et doctorante en psychologie).* Cette recherche fait partie du programme de doctorat en psychologie de l'Université du Québec à Montréal.
- La thèse doctorale est sous la supervision et sous la direction de Pierre Plante, Ph. D.

**Titre du projet** : Implantation et évaluation d'un programme d'intervention de groupe axé sur la création dans un contexte scolaire – mettre en images l'identité narrative de la première génération adolescente immigrante.

**B. Objectifs généraux du projet :** ce projet de recherche a deux objectifs généraux.

1. Développer une meilleure compréhension du parcours migratoire de la population adolescente en classe d'accueil à travers la pratique d'ateliers en art en milieu scolaire.
2. Explorer l'expérience créative d'une population adolescente en classe d'accueil à même leurs créations faites à partir de différents matériaux artistiques pour intégrer et décrire leur expérience

**C. Participation au projet de recherche : ateliers en art-thérapie**

- Participer à huit rencontres en art-thérapie de deux heures trente chacune.
- La titulaire du groupe et l'éducatrice spécialisée seront présentes aux ateliers.
- L'accompagnement de deux art-thérapeutes permettra de créer avec ton groupe classe.
- Les ateliers en art deviendront une occasion d'en apprendre sur toi et sur les autres.
- Les créations seront exposées à la Maison de la culture de ton quartier.

**D. Avantages de ma participation à cette recherche**

- Les ateliers sont formateurs et me permettront de développer mes talents.
- Ma participation peut m'aider à acquérir une meilleure connaissance de moi.
- Je vais avoir l'occasion de partager mon histoire migratoire avec mon groupe-classe.
- À travers les ateliers, plusieurs matériaux artistiques me seront proposés.

**E. Inconvénients à ma participation**

- Même si les expériences artistiques visent à encourager des expériences positives, il est possible que la création fasse rejaillir des émotions désagréables.
- Si tu ressens de l'inconfort, de la colère ou de la tristesse, tu peux en parler aux art-thérapeutes, à ton enseignante, à l'éducatrice ou à la psychologue de l'école.
- Pierre Plante Ph. D. Psychologue & Art-thérapeute est le superviseur de la chercheuse. Il sera disponible si tu désires parler de ce que tu vis : plante.p@uqam.ca

**F. Participation volontaire**

- J'ai le choix d'accepter ou de refuser de participer aux ateliers. Si je décide de ne pas participer, mon enseignante me proposera une autre activité plaisante et éducative. Il n'y aura aucune conséquence négative si je décide de me retirer ou de ne pas participer.
- Je peux retirer mon consentement à tout moment. Je peux en faire part à la chercheuse afin que ma démarche prenne fin dans les meilleures conditions.

**G. Compensation financière**

- Il n'y a pas de compensation financière pour la participation à ce projet.

**H. Confidentialité**

- Les informations recueillies resteront confidentielles et ne pourront mener à mon identification. Un surnom, choisi par moi, remplacera mon nom réel.
- Les productions artistiques réalisées durant les ateliers m'appartiennent et elles me seront remises après l'exposition. Si je ne réclame pas mes créations, elles seront conservées pour une durée de cinq ans et détruites après ce délai.
- Les données recueillies (photographies des créations, créations, notes de la chercheuse) seront conservées dans un classeur sous clé à l'école. La chercheuse et son directeur de recherche seront les seul·e·s à y avoir accès.

**I. Limites à la confidentialité et diffusion des résultats**

- Les résultats de la recherche seront publiés sous forme d'articles, mais mon identité demeurera confidentielle.
- Mes créations seront photographiées et utilisées avec la narration de mon histoire. Mes créations ou encore des photographies de celles-ci seront utilisées, toujours de façon anonyme, dans des publications ou pour des conférences.

**J. Remerciements**

- Nous aimerions te remercier de participer à ce projet de recherche et d'accepter de partager avec nous ton histoire, tes réussites, tes défis et ta créativité.
- Nous remercions ta professeure de participer avec ta classe aux ateliers en art-thérapie.

**K. Personnes-ressources et éthique**

- Pour toute question sur le projet de recherche, tu peux contacter la chercheuse par téléphone au (514) 582-1999 ou par courriel à l'adresse : mriccardi@imagesetc.ca
- Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Pour obtenir plus d'information : cerpe.fsh@uqam.ca

- Pour toute question qui concerne tes droits en tant que participant(e), tes parents ou toi pouvez communiquer avec la Protectrice universitaire de l'UQAM par téléphone au (514) 987-3151ou par courriel à l'adresse : protectriceuniversitaire@uqam.ca

**L. Consentement de la personne participante**

- J'ai lu ce formulaire de consentement et j'accepte de participer à cette étude.
- Chaque section a été expliquée clairement et j'ai eu le temps de réfléchir à ma participation. La chercheuse a pris le temps de répondre à toutes mes questions.
- Ma signature signifie que j'accepte librement de participer à cette recherche.
- Je demande à mes parents (ou à mon gardien légal) de signer le présent questionnaire.

*Je déclare avoir pris connaissance du présent formulaire et en avoir reçu une copie. Je comprends les conditions et le motif de mon implication dans ce projet, j'ai eu l'occasion de formuler toutes questions et, le cas échéant, obtenu des réponses à ma pleine satisfaction.*

_____ _____

Nom et prénom du ou de la jeune Signature

_____ _____

Nom et prénom du parent (gardien légal ou gardienne légale) Signature

_____ _____

Nom et prénom du parent (gardien légal ou gardienne légale) Signature

_____/ _____/_____

Date

Adresse de courriel : _____

Adresse postale : _____

_____ _____

Nom et prénom de la chercheuse Signature

**Ressources à découvrir**

**Pierre Plante Ph. D. Psychologue & Art-thérapeute est** le superviseur de la chercheuse. Il sera disponible si tu désires parler de ce que tu vis.
plante.p@uqam.ca

**Aire Ouverte** a pour mission d'offrir des services pour la santé et le bien-être des jeunes de 12 à 25 ans. Ces services sont disponibles sur place ou chez l'un de leurs partenaires.
https://www.ciusssnordmtl.ca/soins-et-services/enfants-adolescents-et-famille/aire-ouverte/

**Café-Jeunesse Multiculturel** a pour mission d'offrir à Montréal-Nord et dans la région un lieu permanent de rencontres et d'échanges aux jeunes de différentes cultures, âgés de 13 à 30 ans.
http://www.cafejeunessemulticulturel.org/
11121 avenue Salk, Mtl, QC, H1G 4Y3, bureau 114. Téléphone 514-324-8112

**Centre des jeunes l'Escale** a pour mission de favoriser l'empowerment chez les jeunes nord-montréalais de 15 à 25 ans en offrant un service d'écoute et un accompagnement psychosocial.
http://www.lescale.org/apropos
11 612, avenue Salk, Mtl, QC, H1G 4Y8. Téléphone 514 328-4180

**Coup de pouce jeunesse de Montréal-Nord** a pour mission de favoriser l'estime de soi et l'esprit d'entraide chez les adolescents issus de toutes cultures. Grâce à l'engagement des jeunes bénévoles, ce centre cherche à briser la barrière des préjugés entre les différents groupes sociaux.
http://www.coupdepoucejeunesse.com/
11121 avenue Salk, Mtl. QC, H1G 4Y3, Bureau 112. Téléphone 514-321-8054

**Info-Social 811** a pour mission d'offrir un service de consultation téléphonique gratuit et confidentiel. Le service est offert 24 heures par jour, 365 jours par année. Toute personne résidant au Québec peut appeler Info-Social 811 pour elle-même ou pour un proche.
https://www.quebec.ca/sante/trouver-une-ressource/info-social-811

**Jeunesse, J'écoute** est un service par messagerie texte entièrement gratuit et offert 24 heures par jour, 7 jours par semaine. Pour la messagerie texte, envoie le mot PARLER au 686868. Pour obtenir du soutien lors de crises, tu peux utiliser Facebook Messenger. Si tu préfères appeler quelqu'un pour parler de ce qui te préoccupe, tu peux composer le 1 800 668-6868
https://jeunessejecoute.ca/aide-urgente/

**Maison des jeunes l'Ouverture Inc.** a pour mission d'offrir aux jeunes de toutes les origines culturelles un climat sécuritaire et un environnement stimulant au niveau des sports, des loisirs, de la culture et de la réussite académique et sociale.
1 117 boulevard St-Vital, Montréal-Nord, QC, H1H 4T7. Téléphone 514-327-0446

**Tel-jeunes** ont pour mission d'offrir un espace confidentiel pour les jeunes de 20 ans et moins qui cherchent des informations justes, une oreille attentive et un espace sans jugement.
https://www.teljeunes.com/Tel-jeunes

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT**
**À UNE ENTREVUE - POPULATION ADOLESCENTE**




**Titre du projet** : Implantation et évaluation d'un programme d'intervention de groupe axé sur la création dans un contexte scolaire – mettre en images l'identité narrative de la première génération adolescente immigrante.

**Chercheuse étudiante et responsable du projet** : Maria Riccardi, M.A., Département de psychologie, Université du Québec à Montréal.

**Recherche effectuée** : Thèse doctorale, sous la direction de Pierre Plante, Ph. D.

## A. Objectifs généraux de l'entrevue

Le but général de cette entrevue est de développer une meilleure compréhension du parcours migratoire des jeunes en classe d'accueil. Autrement dit, ce projet vise à mieux comprendre ton histoire migratoire. Tu seras aussi amené·e à parler de tes créations artistiques et des expériences vécues lors des ateliers en art-thérapie.

## B. Participation au projet de recherche : entrevue individuelle

- Ta participation implique de prendre part à une entrevue individuelle.
- La rencontre se tiendra à l'école dans un lieu calme et confidentiel.
- Lors de l'entrevue, tu auras l'occasion d'échanger à propos de ton parcours migratoire et de ce que tu as vécu lors des ateliers en arts.

## C. Avantages de ma participation à cette recherche

- Ma participation peut m'aider à acquérir une meilleure connaissance de moi.
- Je vais avoir l'occasion de partager mon histoire migratoire.
- Je vais contribuer à l'avancement des connaissances sur le développement de l'identité chez la population immigrante adolescente de première génération.

## D. Inconvénients à ma participation

- Il y a peu de risques associés à ta participation.
- Les thèmes abordés lors de l'entrevue peuvent te faire vivre des émotions en lien avec ton vécu actuel ou passé.
- Si un thème te rend mal à l'aise, tu es libre de ne pas répondre à certaines questions.
- Si tu ressens de l'inconfort, de la colère ou de la tristesse, tu peux en parler à la chercheuse qui saura te diriger vers ton enseignante, l'éducatrice ou la psychologue.
- Pierre Plante Ph. D. Psychologue & Art-thérapeute est le superviseur de la chercheuse. Il sera disponible si tu désires parler de ce que tu vis : plante.p@uqam.ca

**E. Participation volontaire**

- Je peux retirer mon consentement à tout moment. Je peux en faire part à la chercheuse afin que ma démarche prenne fin dans les meilleures conditions. Advenant mon retrait, les données de l'entrevue seront détruites et ne pourront être utilisées. Il n'y aura aucune conséquence négative si je décide de me retirer ou de ne pas participer.

**F. Compensation financière**

- Il n'y a pas de compensation financière pour la participation à ce projet.

**G. Confidentialité**

- Les informations recueillies resteront confidentielles et ne pourront mener à mon identification. Un surnom, choisi par moi, remplacera mon nom réel. Seules les personnes directement impliquées dans ce projet y auront accès.
- La transcription des entretiens préservera mon anonymat et sera détruite après cinq ans.
- Les données recueillies (le formulaire de consentement, l'enregistrement et la transcription de l'entrevue) seront conservées dans des fichiers informatiques sécurisés. La chercheuse et son directeur de recherche seront les seul·e·s à y avoir accès.

**H. Limites à la confidentialité et diffusion des résultats**

- Les résultats de la recherche seront publiés sous forme d'articles, mais mon identité demeurera confidentielle.
- Des extraits des transcriptions des entrevues pourraient être diffusés, mais ceux-ci préserveront toujours mon anonymat.
- Les résultats du projet reposeront sur une analyse globale de plusieurs récits des jeunes de ma classe, de mon enseignante et de mon éducatrice.

**I. Remerciements**

- Nous aimerions te remercier de participer à cette entrevue et de partager ton histoire, tes réussites, tes défis et ta créativité.

**J. Personnes-ressources et éthique**

- Pour toute question sur le projet de recherche, tu peux contacter la chercheuse par téléphone au (514) 582-1999 ou par courriel à l'adresse : mriccardi@imagesetc.ca
- Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Pour obtenir plus d'information : cerpe.fsh@uqam.ca
- Pour toute question qui concerne tes droits en tant que participant(e), tes parents ou toi pouvez communiquer avec la Protectrice universitaire de l'UQAM par téléphone au (514) 987-3151ou par courriel à l'adresse : protectriceuniversitaire@uqam.ca

**K. Consentement de la personne participante**

- J'ai lu ce formulaire de consentement et j'accepte de participer à cette entrevue.
- Chaque section a été expliquée clairement et j'ai eu le temps de réfléchir à ma participation. La chercheuse a pris le temps de répondre à toutes mes questions.
- Ma signature signifie que j'accepte librement de participer à cette recherche.
- Je demande à mes parents (ou à mon gardien légal) de signer le présent questionnaire.

*Je déclare avoir pris connaissance du présent formulaire et en avoir reçu une copie. Je comprends les conditions et le motif de mon implication dans ce projet, j'ai eu l'occasion de formuler toutes questions et, le cas échéant, obtenu des réponses à ma pleine satisfaction.*

_____ _____

Nom et prénom du ou de la jeune Signature

_____ _____

Nom et prénom du parent (gardien légal ou gardienne légale) Signature

_____ _____

Nom et prénom du parent (gardien légal ou gardienne légale) Signature

_____/ _____/_____

Date

Adresse de courriel : _____

Adresse postale : _____

_____ _____

Nom et prénom de la chercheuse Signature

**Ressources à découvrir**

**Pierre Plante Ph. D. Psychologue & Art-thérapeute est** le superviseur de la chercheuse. Il sera disponible si tu désires parler de ce que tu vis.
plante.p@uqam.ca

**Aire Ouverte** a pour mission d'offrir des services pour la santé et le bien-être des jeunes de 12 à 25 ans. Ces services sont disponibles sur place ou chez l'un de leurs partenaires.
https://www.ciusssnordmtl.ca/soins-et-services/enfants-adolescents-et-famille/aire-ouverte/

**Café-Jeunesse Multiculturel** a pour mission d'offrir à Montréal-Nord et dans la région un lieu permanent de rencontres et d'échanges aux jeunes de différentes cultures, âgés de 13 à 30 ans.
http://www.cafejeunessemulticulturel.org/
11121 avenue Salk, Mtl, QC, H1G 4Y3, bureau 114. Téléphone 514-324-8112

**Centre des jeunes l'Escale** a pour mission de favoriser l'empowerment chez les jeunes nord-montréalais de 15 à 25 ans en offrant un service d'écoute et un accompagnement psychosocial.
http://www.lescale.org/apropos
11 612, avenue Salk, Mtl, QC, H1G 4Y8. Téléphone 514 328-4180

**Coup de pouce jeunesse de Montréal-Nord** a pour mission de favoriser l'estime de soi et l'esprit d'entraide chez les adolescents issus de toutes cultures. Grâce à l'engagement des jeunes bénévoles, ce centre cherche à briser la barrière des préjugés entre les différents groupes sociaux.
http://www.coupdepoucejeunesse.com/
11121, avenue Salk, Mtl. QC, H1G 4Y3, Bureau 112. Téléphone 514-321-8054

**Info-Social 811** a pour mission d'offrir un service de consultation téléphonique gratuit et confidentiel. Le service est offert 24 heures par jour, 365 jours par année. Toute personne résidant au Québec peut appeler Info-Social 811 pour elle-même ou pour un proche.
https://www.quebec.ca/sante/trouver-une-ressource/info-social-811

**Jeunesse, J'écoute** est un service par messagerie texte entièrement gratuit et offert 24 heures par jour, 7 jours par semaine. Pour la messagerie texte, envoie le mot PARLER au 686868. Pour obtenir du soutien lors de crises, tu peux utiliser Facebook Messenger. Si tu préfères appeler quelqu'un pour parler de ce qui te préoccupe, tu peux composer le 1 800 668-6868
https://jeunessejecoute.ca/aide-urgente/

**Maison des jeunes l'Ouverture Inc.** a pour mission d'offrir aux jeunes de toutes les origines culturelles un climat sécuritaire et un environnement stimulant au niveau des sports, des loisirs, de la culture et de la réussite académique et sociale.
1 117 boulevard St-Vital, Montréal-Nord, QC, H1H 4T7. Téléphone 514-327-0446

**Tel-jeunes** ont pour mission d'offrir un espace confidentiel pour les jeunes de 20 ans et moins qui cherchent des informations justes, une oreille attentive et un espace sans jugement.
https://www.teljeunes.com/Tel-jeunes

## ANNEXE M

## FORMULAIRES DE CONSENTEMENT AUX ATELIERS ET À L'ENTREVUE : ADULTES

### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT AUX ATELIERS EN ART-THÉRAPIE – POPULATION ADULTE

Université du Québec à Montréal

**A. But de ta participation**

- Je suis invité·e à participer à un projet de recherche réalisé par Maria Riccardi (*M.A., M. Ed. et doctorante en psychologie).* Cette recherche fait partie du programme de doctorat en psychologie de l'Université du Québec à Montréal.
- La thèse doctorale est sous la supervision et sous la direction de Pierre Plante, Ph. D.

**Titre du projet** : Implantation et évaluation d'un programme d'intervention de groupe axé sur la création dans un contexte scolaire – mettre en images l'identité narrative de la première génération adolescente immigrante.

**B. Objectifs généraux du projet :** ce projet de recherche a deux objectifs généraux.

1. Développer une meilleure compréhension du parcours migratoire de la population adolescente en classe d'accueil à travers la pratique d'ateliers en art.
2. Explorer l'expérience créative d'une population adolescente en classe d'accueil à même leurs créations faites à partir de différents matériaux artistiques pour intégrer et décrire leur expérience.

**C. Participation au projet de recherche : ateliers en art-thérapie**

Dans le cadre de huit rencontres en art-thérapie d'une durée de deux heures trente chacune, vous serez invité·e·s à créer avec les jeunes de votre groupe avec l'encadrement de deux art-thérapeutes. Les ateliers constituent une occasion d'apprendre de nouvelles choses sur le groupe. Les œuvres seront exposées à la Maison de la culture du quartier.

**D. Avantages de la participation aux ateliers**

Votre participation aux ateliers vous permettra de créer avec le groupe classe et de découvrir plusieurs matériaux artistiques. Elle vous permettra également de vous exprimer sur votre réalité et de découvrir les histoires migratoires du groupe-classe.

**E. Inconvénients à ma participation**

Même si les expériences artistiques visent à encourager des expériences positives, il est possible que la création fasse rejaillir des émotions désagréables. Suite aux ateliers, la chercheuse se montrera disponible afin de vous offrir l'occasion d'exprimer vos ressentis. Dans l'éventualité d'un inconfort, elle

pourra vous diriger vers la psychologue de l'école ou une autre ressource professionnelle. Pierre Plante Ph. D. Psychologue & Art-thérapeute est le superviseur de la chercheuse. Il sera disponible si vous désirez parler de ce que vous vivez : plante.p@uqam.ca

**F. Participation volontaire**

Votre participation aux ateliers (et celle des jeunes du groupe) est entièrement volontaire et vous demeurez libre de retirer votre consentement en tout temps. Vous n'avez qu'à aviser la chercheuse pour votre démarche prenne fin dans les meilleures conditions. Il n'y aura aucune conséquence négative si vous décidez de vous retirer ou de ne pas participer : une alternative pour le groupe sera discutée avec l'équipe de recherche.

**G. Compensation financière**

Il n'y a pas de compensation financière pour la participation à ce projet.

**H. Confidentialité**

Les données recueillies lors des ateliers seront consignées dans un fichier numérique sur l'ordinateur de la chercheuse. Ces informations resteront confidentielles et ne pourront mener à votre identification. Un pseudonyme de votre choix remplacera votre nom. Les productions artistiques réalisées durant les ateliers vous appartiennent et vous seront remises après l'exposition. Si les œuvres ne sont pas réclamées, elles seront conservées pour une durée de cinq ans et détruites après ce délai. Les données recueillies (photographies des créations, créations, notes de la chercheuse) seront conservées dans un classeur sous clé à l'école. La chercheuse et son directeur de recherche seront les seul·e·s à y avoir accès.

**I. Limites à la confidentialité et diffusion des résultats**

Lorsqu'elle observera les ateliers en art, la chercheuse prendra des notes avec diligence et respect. Puisque les résultats de la recherche seront publiés sous forme d'articles, elle ne pourra pas garantir la confidentialité des données recueillies. Cependant, l'identité de chacun·e des participant·e·s demeurera confidentielle.

Vos créations et celles des jeunes seront photographiées et utilisées avec la narration de nos histoires respectives. Les créations ou encore les photographies de celles-ci seront utilisées, toujours de façon anonyme, dans des publications ou pour des conférences.

**J. Remerciements**

Nous vous remercions de participer aux ateliers en art et de créer avec les jeunes.

**K. Personnes-ressources et éthique**

Pour toute question sur le projet de recherche, vous pouvez contacter la chercheuse par téléphone au (514) 582-1999 ou par courriel à l'adresse : mriccardi@imagesetc.ca

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Pour obtenir plus d'information : cerpe.fsh@uqam.ca

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant(e), vous pouvez communiquer avec la Protectrice universitaire de l'UQAM par téléphone au (514) 987-3151 ou par courriel à l'adresse : protectriceuniversitaire@uqam.ca

## L. Consentement de la personne participante

*Je déclare avoir pris connaissance du présent formulaire et en avoir reçu une copie. Je comprends les conditions et le motif de mon implication dans ce projet, j'ai eu l'occasion de formuler toutes questions et, le cas échéant, obtenu des réponses à ma pleine satisfaction. Ma signature signifie que j'accepte librement de participer à cette recherche.*

_____ _____

Nom et prénom Signature

_____/ _____/_____

Date

Adresse de courriel : _____

Numéro de téléphone : _____

Adresse postale : _____

_____ _____

Nom et prénom de la chercheuse Signature

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT À UNE ENTREVUE - POPULATION ADULTE**




**Titre du projet** : Implantation et évaluation d'un programme d'intervention de groupe axé sur la création dans un contexte scolaire – mettre en images l'identité narrative de la première génération adolescente immigrante.

**Chercheure étudiante et responsable du projet** : Maria Riccardi, M.A., Département de psychologie, Université du Québec à Montréal.

**Recherche effectuée** : Thèse doctorale, sous la direction de Pierre Plante, Ph. D.

### A. Objectifs généraux de l'entrevue

Le but général de cette entrevue est de développer une meilleure compréhension du parcours migratoire des jeunes en classe d'accueil. Autrement dit, ce projet vise à mieux comprendre leur histoire migratoire. Vous serez aussi amené·e à parler de vos créations artistiques et des expériences vécues lors des ateliers en art-thérapie.

### B. Participation au projet de recherche

Dans le cadre d'une entrevue qui aura lieu l'école dans un lieu calme et confidentiel, vous serez invité·e à répondre à des questions portant sur votre expérience des ateliers en art-thérapie avec les jeunes de votre groupe. Ces entrevues seront documentées par enregistrement audionumérique et transcrites sous forme de verbatim. Vous aurez aussi l'occasion de partager votre expérience en lien avec le parcours migratoire des jeunes et votre ressenti lors des ateliers en art-thérapie.

### C. Avantages de la participation à l'entrevue

Votre participation à l'entrevue vous permettra de contribuer à l'avancement des connaissances sur le développement de l'identité chez la population immigrante adolescente de première génération. De plus, elle vous permettra de vous exprimer à propos de votre réalité.

### D. Inconvénients à ma participation

Il est possible que les thèmes abordés lors de l'entrevue vous fassent vivre des émotions en lien avec votre propre expérience, le parcours migratoire de vos jeunes ou le vôtre. La chercheuse sera disponible afin de vous offrir l'occasion d'exprimer vos ressentis. Dans l'éventualité d'un inconfort, elle pourra vous diriger vers la psychologue de l'école ou une autre référence professionnelle. Pierre Plante Ph. D. Psychologue & Art-thérapeute est le superviseur de la chercheuse. Il sera disponible si vous désirez parler de ce que vous vivez : plante.p@uqam.ca.

### E. Participation volontaire

Votre participation à cette entrevue est entièrement volontaire et vous demeurez, en tout temps, libre de retirer votre consentement sans avoir l'obligation d'expliquer votre choix. Vous pouvez en faire part à la chercheuse afin que votre démarche prenne fin dans les meilleures conditions. Advenant votre retrait, les données de l'entrevue seront détruites et pourront être utilisées. Il n'y aura aucune conséquence négative si vous décidez de vous retirer ou de ne pas participer.

**F. Compensation financière**

Il n'y a pas de compensation financière pour la participation à ce projet.

**G. Confidentialité**

Les données recueillies lors de l'entrevue seront consignées dans un fichier numérique sur l'ordinateur de la chercheuse. Ces informations resteront confidentielles et ne pourront mener à votre identification. Un pseudonyme de votre choix remplacera votre nom. L'enregistrement audio de l'entrevue sera quant à lui retranscrit dans un fichier numérique. La transcription des entretiens conservera votre anonymat et sera détruite après cinq ans. Les données recueillies (le formulaire de consentement, l'enregistrement et la transcription de l'entrevue) seront conservées dans des fichiers informatiques sécurisés. La chercheuse et son directeur de recherche seront les seul·e·s à y avoir accès.

**H. Limites à la confidentialité et diffusion des résultats**

La chercheuse prendra le temps d'interpréter l'entrevue avec diligence et respect. Puisque les résultats de la recherche seront publiés sous forme d'articles, elle ne pourra pas garantir la confidentialité des données recueillies. Cependant, l'identité de chacun·e des participant·e·s demeurera confidentielle.

Des extraits des transcriptions des entrevues pourraient être diffusés, mais ceux-ci seront toujours utilisés de façon anonyme. Les résultats du projet reposeront sur une analyse globale de plusieurs récits des jeunes et des adultes ayant participé aux ateliers et aux entrevues.

**I. Remerciements**

Nous aimerions vous remercier de participer à cette entrevue et de partager votre histoire et celle de vos jeunes.

**J. Personnes-ressources et éthique**

Pour toute question sur le projet de recherche, il est possible de contacter la chercheuse par téléphone au (514) 582-1999 ou par courriel à l'adresse : mriccardi@imagesetc.ca

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Pour obtenir plus d'information : cerpe.fsh@uqam.ca

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant·e, vous pouvez communiquer avec la Protectrice universitaire de l'UQAM par téléphone au (514) 987-3151ou par courriel à l'adresse : protectriceuniversitaire@uqam.ca

**K. Consentement de la personne participante**

*Je déclare avoir pris connaissance du présent formulaire et en avoir reçu une copie. Je comprends les conditions et le motif de mon implication dans ce projet, j'ai eu l'occasion de formuler toutes questions et, le cas échéant, obtenu des réponses à ma pleine satisfaction. Ma signature signifie que j'accepte librement de participer à cette recherche.*

_____ _____

Nom et prénom Signature

_____/ _____/_____

Date

Adresse de courriel : _____

Numéro de téléphone : _____

Adresse postale : _____

_____ _____

Nom et prénom de la chercheuse Signature

## ANNEXE N

## FORMULAIRES DE CONSENTEMENT AUX ATELIERS ET À L'ENTREVUE : ART-THÉRAPEUTES

### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT AUX ATELIERS EN ART-THÉRAPIE ET À UNE ENTREVUE POPULATION ART-THÉRAPEUTE




**Titre du projet** : Implantation et évaluation d'un programme d'intervention de groupe axé sur la création dans un contexte scolaire – mettre en images l'identité narrative de la première génération adolescente immigrante.

**Chercheuse étudiante et responsable du projet** : Maria Riccardi, M.A., Département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
**Recherche effectuée** : Thèse doctorale, sous la direction de Pierre Plante, Ph. D.

**A. Objectifs généraux du projet :** ce projet de recherche a deux objectifs généraux.

1. Développer une meilleure compréhension du parcours migratoire de la population adolescente en classe d'accueil à travers la pratique d'ateliers d'art en milieu scolaire.

2. Explorer l'expérience créative d'une population adolescente en classe d'accueil à même leurs créations faites à partir de différents matériaux artistiques pour intégrer et décrire leur expérience.

**B. But et participation au projet de recherche**

Dans le cadre d'ateliers scolaires en art-thérapie, vous serez invitée à coanimer huit ateliers en art-thérapie de deux heures trente chacun auprès d'un groupe-classe de nouveaux arrivants et de nouvelles arrivantes accompagné·e·s de leur enseignante et de l'éducatrice spécialisée. En amont des ateliers, vous serez invitée à participer à des rencontres animées par la chercheuse principale dans le but de présenter la structure et la philosophie des ateliers. À la fin des ateliers, vous participerez à l'organisation d'une exposition et d'un vernissage en collaboration avec les jeunes, l'équipe-école et la chercheuse.
Dans le cadre de la recherche, la chercheuse vous proposera l'utilisation d'un journal de bord dans lequel il sera possible de consigner vos ressentis et vos réflexions. Vous serez aussi conviée à prendre part à un débriefing avec la chercheuse avant et après les ateliers. Celle-ci sera présente lors des ateliers en tant qu'observatrice et superviseure, sans toutefois être directement impliquée dans le processus.

Dans le cadre d'une entrevue finale, vous serez invitée à répondre à des questions portant sur votre expérience en tant que coanimatrice et en tant qu'observatrice des ateliers dans leur ensemble. Ces entrevues seront documentées par enregistrement audionumérique et transcrites sous forme de verbatim.

### C. Avantages de la participation

Votre participation en tant qu'art-thérapeute et auxiliaire de recherche vous permettra de contribuer à l'avancement des connaissances sur le développement de l'identité chez la population immigrante adolescente de première génération.

Votre participation offre aussi une opportunité d'acquérir une meilleure connaissance de vous-même dans le cadre de votre pratique professionnelle.

### D. Inconvénients à ma participation

Il est possible que les thèmes abordés par les jeunes lors des ateliers et l'entrevue finale vous fassent vivre des sentiments d'inconfort. La chercheuse demeurera disponible afin de vous offrir l'occasion d'exprimer vos ressentis. Au besoin, elle pourra vous orienter vers des références professionnelles. Pierre Plante Ph. D. Psychologue & Art-thérapeute est le superviseur de la chercheuse. Il sera disponible si tu désires parler de ce que tu vis : plante.p@uqam.ca

### E. Compensation financière

Une compensation financière sera fournie pour votre participation.

### F. Participation volontaire

Votre participation en tant que coanimatrice des ateliers se fait sur une base volontaire. À tout moment jusqu'au début des ateliers, vous pourrez vous retirer du projet. Si vous décidez de vous retirer du projet au cours des ateliers, il sera important d'en informer la chercheuse le plus tôt possible afin qu'elle puisse trouver une remplaçante de manière à ne pas interrompre le projet.

Votre participation à l'entrevue finale se fait sur une base volontaire et vous demeurez en tout temps libre de mettre fin à votre consentement sans avoir l'obligation d'expliquer votre choix. Vous pouvez faire part de votre décision à la chercheuse afin que votre démarche prenne fin dans les meilleures conditions. Advenant votre retrait lors de l'entrevue, les données de l'entrevue seront détruites et ne pourront être utilisées.

### G. Confidentialité

Les données recueillies lors des ateliers et de l'entrevue seront consignées dans un fichier numérique sur l'ordinateur de la chercheuse. Ces informations resteront confidentielles et ne pourront mener à votre identification. Un pseudonyme de votre choix remplacera votre nom. L'enregistrement audio de l'entrevue sera quant à lui retranscrit et sauvegardé dans un fichier numérique. La transcription des entretiens préservera votre anonymat et sera détruite après cinq ans. Les données recueillies (le formulaire de consentement, l'enregistrement et la transcription de l'entrevue) seront conservées dans des fichiers informatiques sécurisés. La chercheuse et son directeur de recherche seront les seul·e·s à y avoir accès.

### H. Limites à la confidentialité et diffusion des résultats

Lors des séances d'observation des ateliers en art, la chercheuse prendra des notes avec diligence. Elle prendra aussi le temps d'interpréter l'entrevue avec respect. Puisque les résultats de la recherche seront publiés sous forme d'articles, elle ne pourra pas garantir la confidentialité des données recueillies. Cependant, l'identité de chacun·e des participant·e·s demeurera confidentielle. Des extraits des transcriptions des entrevues pourraient être diffusés, mais ceux-ci seront toujours utilisés de façon

anonyme. Les résultats du projet reposeront sur une analyse globale de plusieurs récits des jeunes et des adultes ayant participé aux ateliers et aux entrevues.

**I. Remerciements**

Nous aimerions vous remercier de contribuer à cette étude.

**J. Personnes-ressources et éthique**

- Pour toute question sur le projet de recherche, il est possible de contacter la chercheuse par téléphone au (514) 582-1999 ou par courriel à l'adresse : mriccardi@imagesetc.ca
- Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Pour obtenir plus d'information : cerpe.fsh@uqam.ca
- Pour toute question qui concerne vous droits en tant que participante, vous pouvez communiquer avec le Bureau de l'ombudsman de l'UQAM par téléphone au (514) 987-3151 ou par courriel à l'adresse : ombudsman@uqam.ca

**K. Consentement de la personne participante**

Je déclare avoir pris le temps de lire et de comprendre ce formulaire de consentement. Chaque section a été expliquée clairement et j'ai eu le temps de réfléchir à ma participation. La chercheuse a répondu à toutes mes interrogations. Ma signature signifie que j'accepte librement de participer à cette recherche.

_____ _____

Nom et prénom Signature

_____/ _____/_____

Date

Adresse de courriel : _____

Numéro de téléphone : _____

Adresse postale : _____

_____ _____

Nom et prénom de la chercheuse Signature

## ANNEXE O

## FORMULAIRES DE CONSENTEMENT VERSION ANGLAISE : JEUNES

### NOTICE AND CONSENT FORM FOR ART THERAPY WORKSHOPS – ADOLESCENT POPULATION




**A. Reason for your participation**

- I am invited with my classmates to participate in a research project undertaken by Maria Riccardi (M.A., M.Ed., Ph. D. candidate). This research project is part of the PhD in psychology program at the Université du Québec à Montréal.
- The doctoral thesis is under the supervision of Pierre Plante, Ph.D.

**Title**: Implantation and assessment of a group intervention program dedicated to creation in an educational context – capturing images of the narrative identity of first-generation immigrant adolescents.

**B. General objectives:** this research project has two general objectives.

1. To develop a better understanding of the migratory experiences of adolescents in a welcoming class [*classe d'accueil*], through art workshops at school.
2. To explore the creative experiences of an adolescent population in a welcoming class via their works of art made from different art materials, with the aim of integrating and describing their experiences.

**C. Participation: art therapy workshops**

- Participation in eight art therapy sessions of two hours each.
- The class teacher as well as the specialized educator will be present during the workshops.
- The support of two art therapists will allow you to produce art with your group.
- The art workshops will help you learn more about yourself and others.
- The works of art will be exhibited at the neighborhood community center.

**D. Benefits of participating in the project**

- These workshops will help me develop my artistic talents.
- My participation in the project can help me understand myself better.
- I will have the opportunity to talk about my immigration story with my group.
- I will be able to discover different art materials during the workshops.

**E. Drawbacks to my participation**

- Even though art aims to encourage positive experiences, uncomfortable emotions may come up.
- If you are feeling discomfort, anger, or sadness, you can talk about it to the art therapists, your teacher, the educator, or the school psychologist.

**F. Voluntary participation**

- I have the choice to accept or refuse to participate in the workshops. If I choose to not participate, my teacher will propose a fun and educational activity to do instead.
- I can withdraw my consent at any given moment. I can talk about it to the research so that my participation can end in the best conditions possible. There will be no negative consequences if I decide to withdraw or not participate.

**G. Financial compensation**

- There is no financial compensation for taking part in the project.

**H. Confidentiality**

- The information collected remains strictly confidential and will not contain any identifying information. I will choose a nickname which will replace my real name.
- The artistic creations made during the workshops belong to me and will be returned to me after the exhibition. If I do not claim them, they will be kept for five years, after which time they will be destroyed.
- The data gathered (photos of the artwork, artwork, research notes) will be kept in a locked file cabinet at school. The researcher and her research supervisor are the only ones who will have access to this.

**I. Limits of confidentiality and dissemination of results**

- The results of this research project will be published in articles, but my identity will remain confidential.
- My artwork will be photographed and used with the narration of my story. My artwork or photographs of the latter will be used, always anonymously, in publications or conferences.

**J. Acknowledgements**

- We would like to thank you for your participation, and for agreeing to share with us your story, your accomplishments, your creativity, as well as the challenges you faced.
- We would like to thank your teacher for participating with you and your classmates in our art therapy workshops.

**K. Contact persons and ethics**

- For questions related to the research project, please contact the researcher by phone at (514) 582-1999 or by email at: mriccardi@imagesetc.ca.
- This project has been approved by the *Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE)* of the Université du Québec à Montréal (UQAM). For more information, please visit cerpe.fsh@uqam.ca.
- For questions related to your rights as a participant, you or your parents can contact the University Protector of UQAM by phone at (514) 987-3151 or by email at: protecteuruniversitaire@uqam.ca

**L. Consent of the participant**

- I have read this consent form, and I agree to participate in this study.
- Each section has been clearly explained to me and I have had the time to think about my participation. The research took the time to answer all my questions.
- My signature below signifies my willingness to participate in the study.
- I ask my parents or my legal guardian to sign this consent form.

*I declare that I have acquainted myself with the consent form, that I understand and agree with the rules and motivation of my implication in this project, that I had the opportunity to ask questions and received answers to my satisfaction.*

_____ _____

Last and first names of the participant Signature

_____ _____

Last and first names of the parent (or legal guardian) Signature

_____ _____

Last and first names of the parent (or legal guardian) Signature

_____/ _____/_____

Date

Email: _____

Address: _____

_____ _____

Last and first names of the researcher Signature

**Resources to discover**

**Pierre Plante Ph.D. Psychologist & Art Therapist** is the researcher's supervisor. He will be available if you want to talk about what you are going through.
plante.p@uqam.ca

**Aire Ouverte** provides services for the health and well-being of young people aged 12 to 25. These services are available on site or at one of their partners.
https://www.ciusssnordmtl.ca/soins-et-services/enfants-adolescents-et-famille/aire-ouverte/

**Café-Jeunesse Multicultural** offers Montreal North and the region a permanent place for meetings and exchanges for young people of different cultures, aged 13 to 30.
http://www.cafejeunessemulticulturel.org/
11121 avenue Salk, Mtl, QC, H1G 4Y3, bureau 114. Telephone 514-324-8112

**Centre des jeunes l'Escale** promotes empowerment among young North Montrealers aged 15 to 25 by offering a listening service and psychosocial support. http://www.lescale.org/apropos
11 612, avenue Salk, Mtl, QC, H1G 4Y8. Telephone 514 328-4180

**Coup de pouce jeunesse de Montréal-Nord** promote self-esteem and the spirit of mutual aid among adolescents from all cultures. Thanks to the commitment of young volunteers, this center seeks to break down the barrier of prejudice between different social groups
http://www.coupdepoucejeunesse.com/
11121 avenue Salk, Mtl. QC, H1G 4Y3, Bureau 112. Telephone 514-321-8054

**Info-Social 811** promotes self-esteem and the spirit of mutual aid among adolescents from all cultures. Thanks to the commitment of young volunteers, this center seeks to break down the barrier of prejudice between different social groups.
https://www.quebec.ca/sante/trouver-une-ressource/info-social-811

**Jeunesse, J'écoute** is a completely free text messaging service available 24 hours a day, 7 days a week. For text messaging, send the word CONNECT to 686868. For crisis support, you can use Facebook Messenger. If you'd rather call someone to talk about what's on your mind, you can dial 1-800-668-6868
https://jeunessejecoute.ca/aide-urgente/

**Maison des jeunes l'Ouverture Inc.** offers young people of all cultural origins a safe climate and a stimulating environment in terms of sports, recreation, culture, and academic and social success.
1 117 boulevard St-Vital, Montréal-Nord, QC, H1H 4T7. Telephone 514-327-0446

**Tel-jeunes** has the mission to offer a confidential space for young people aged 20 and under who seek accurate information, a listening ear, and a space without judgment.
https://www.teljeunes.com/Tel-jeunes

**NOTICE AND CONSENT FORM FOR AN INTERVIEW – ADOLESCENT POPULATION**

**Title**: Implantation and assessment of a group intervention program dedicated to creation in an educational context – capturing in images the narrative identity of first-generation immigrant adolescents.

**Researcher**: Maria Riccardi, M.A., Psychology department, Université du Québec à Montréal.
**Research**: Doctoral thesis under the supervision of Pierre Plante, Ph. D.

**A. General objectives**

The general objective of this interview is to better understand the migratory experiences of participants in the reception class. In other words, this project seeks to understand your personal history with immigration. You will be asked to speak about your artwork and the experience you went through during the art therapy workshops.

**B. Participation: individual interview**

- Your participation implies that you will take part in an individual interview.
- The interview will take place in a quiet and confidential space at school.
- During the interview, you will have the opportunity to talk about your migratory experience as well as your experiences during the workshops.

**C. Benefits of participating in the project**

- My participation in the project can help me understand myself better.
- I will have the opportunity to share my immigration story.
- I will contribute to advancing knowledge on the development of identity among young first-generation immigrants.
-

**D. Drawbacks to my participation**

- There are very few risks involved in my participation.
- The themes discussed during the interview can make you feel strong emotions related to your current life or your past.
- If a theme makes you feel uncomfortable, you are free to not answer certain questions.
- If you are feeling discomfort, anger, or sadness, you can talk about it to the art therapists, your teacher, the educator, or the school psychologist.

**E. Voluntary participation**

- I can withdraw my consent at any given moment. I can talk about it to the research so that my participation can end in the best conditions possible. In the event of a withdrawal, my answers

during the interview will be destroyed and will not be used for the research project. There will be no negative consequences if I decide to withdraw or not participate.

**F. Financial compensation**

- There is no financial compensation for taking part in the project.

**G. Confidentiality**

- The information collected remains strictly confidential and will not contain any identifying information. I will choose a nickname which will replace my real name. Only those directly involved in the project will have access to it.
- The interview transcriptions will hide my true identity and will be destroyed after five years.
- The information collected (the consent form, the recording and transcription of the interview) will be kept in secured files. Only the researcher and her supervisor will have access to them.

**H. Limits of confidentiality and dissemination of results**

- The results of this research project will be published in articles, but my identity will remain confidential.
- Excerpts of the transcriptions may be disseminated, but my identity will remain anonymous.
- The research project results will be based on a comprehensive analysis of many stories from participants in my class, from my teacher, and my educator.

**I. Acknowledgements**

- We would like to thank you for your participation in this research project, and for agreeing to share with us your story, your accomplishments, the challenges you faced, and your creativity.

**J. Contact persons and ethics**

- For questions related to the research project, please contact the researcher by telephone at (514) 582-1999 or by email at: mriccardi@imagesetc.ca.
- This project has been approved by the *Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE)* of the Université du Québec à Montréal (UQAM). For more information, please visit cerpe.fsh@uqam.ca.
- For questions related to your rights as a participant, you or your parents can contact the University Protector of UQAM by phone at (514) 987-3151 or by email at: protecteuruniversitaire@uqam.ca

**K. Consent of the participant**

- I have read this consent form, and I agree to participate in this study.
- Each section has been clearly explained to me, and I have had the time to think about my participation. The research took the time to answer all my questions.
- My signature below signifies my willingness to participate in the study.
- I ask my parents or my legal guardian to sign this consent form.

*I declare that I have acquainted myself with the consent form, that I understand and agree with the rules and motivation of my implication in this project, that I had the opportunity to ask questions and received answers to my satisfaction.*

_____ _____

Last and first names of the participant Signature

_____ _____

Last and first names of the parent (or legal guardian) Signature

_____ _____

Last and first names of the parent (or legal guardian) Signature

_____/ _____/_____

Date

Email: _____

Address: _____

_____ _____

Last and first names of the researcher Signature

**Resources to discover**

**Pierre Plante Ph.D. Psychologist & Art Therapist** is the researcher's supervisor. He will be available if you want to talk about what you are going through.
plante.p@uqam.ca

**Aire Ouverte** provides services for the health and well-being of young people aged 12 to 25. These services are available on site or at one of their partners.
https://www.ciusssnordmtl.ca/soins-et-services/enfants-adolescents-et-famille/aire-ouverte/

**Café-Jeunesse Multicultural** offers Montreal North and the region a permanent place for meetings and exchanges for young people of different cultures, aged 13 to 30.
http://www.cafejeunessemulticulturel.org/
11121 avenue Salk, Mtl, QC, H1G 4Y3, bureau 114. Telephone 514-324-8112

**Centre des jeunes l'Escale** promotes empowerment among young North Montrealers aged 15 to 25 by offering a listening service and psychosocial support. http://www.lescale.org/apropos
11 612, avenue Salk, Mtl, QC, H1G 4Y8. Telephone 514 328-4180

**Coup de pouce jeunesse de Montréal-Nord** promote self-esteem and the spirit of mutual aid among adolescents from all cultures. Thanks to the commitment of young volunteers, this center seeks to break down the barrier of prejudice between different social groups
http://www.coupdepoucejeunesse.com/
11121 avenue Salk, Mtl. QC, H1G 4Y3, Bureau 112. Telephone 514-321-8054

**Info-Social 811** promotes self-esteem and the spirit of mutual aid among adolescents from all cultures. Thanks to the commitment of young volunteers, this center seeks to break down the barrier of prejudice between different social groups.
https://www.quebec.ca/sante/trouver-une-ressource/info-social-811

**Jeunesse, J'écoute** is a completely free text messaging service available 24 hours a day, 7 days a week. For text messaging, send the word CONNECT to 686868. For crisis support, you can use Facebook Messenger. If you'd rather call someone to talk about what's on your mind, you can dial 1-800-668-6868
https://jeunessejecoute.ca/aide-urgente/

**Maison des jeunes l'Ouverture Inc.** offers young people of all cultural origins a safe climate and a stimulating environment in terms of sports, recreation, culture, and academic and social success.
1 117 boulevard St-Vital, Montréal-Nord, QC, H1H 4T7. Telephone 514-327-0446

**Tel-jeunes** has the mission to offer a confidential space for young people aged 20 and under who seek accurate information, a listening ear, and a space without judgment.
https://www.teljeunes.com/Tel-jeunes

## ANNEXE P

## FORMULAIRES DE CONSENTEMENT VERSION ESPAGNOLE : JEUNES

**Implementación y evaluación de un programa de intervención grupal centrado en la creación en un contexto escolar: visibilizar la identidad narrativa de la primera generación de adolescentes inmigrantes**



**Objetivos de los talleres**

Este proyecto de investigación tiene como objetivo desarrollar una mejor comprensión del viaje migratorio de la población adolescente en la clase de acogida a través de la práctica de talleres de arte en las escuelas. También pretende explorar la experiencia creativa de esta población adolescente a través de sus creaciones realizadas con diferentes materiales artísticos para integrar y describir su recorrido, destacando su identidad.

**Descripción del proyecto y concepto artístico**

Dividido en una serie de ocho talleres de dos horas cada uno, este proyecto artístico ofrecerá a los alumnos de secundaria de la clase de acogida la oportunidad de expresarse a través de la creación artística. Se invitará a los jóvenes a reinventar la historia de su trayectoria migratoria y posmigratoria. El objetivo principal de estos talleres es ayudar a los jóvenes a plasmar su identidad en imágenes a través de la creación. Se aprovecharán los experimentos artísticos para que los jóvenes se comuniquen entre sí. Dentro de la creación, cada situación de comunicación se convertirá en una oportunidad para aprender sobre uno mismo y los demás. Una clase de será elegida por el asesor SIIA (Estrategia de intervención para actuar diferente).

Los jóvenes estarán en el centro del proceso y estarán involucrados desde la conceptualización hasta la realización final de las obras. El acompañamiento de dos arteterapeutas y la investigadora principal tiene como objetivo promover la expresión de emociones, necesidades, ideas y opiniones. Dentro de la creación, cada situación de comunicación se convertirá en una oportunidad para aprender sobre uno mismo y los demás. Se animará a los jóvenes a expresar una historia relacionada con su trabajo. A través de la narración combinada con la creación, estos jóvenes tendrán la oportunidad de dar sentido a la forma en que ven sus experiencias. Incluir la arteterapia en un contexto escolar puede permitirles adquirir una comprensión más profunda de su historia y la de los demás, el proyecto de identidad que implica compartir creaciones a partir de la experiencia vivida.

Durante los talleres, se presentará una serie de medios. Los medios posibles incluyen: materiales de collage, lápices, lápices de colores, marcadores, pasteles al óleo, pasteles secos, acuarela, acrílico, así como una selección de materiales naturales y materiales no tradicionales. También se presentará una selección de lienzos de diferentes tamaños, formas y grosores. Al final de los talleres, en grupos, los jóvenes realizarán una selección de las pinturas creadas para dar a luz a su identidad grupal: la creación de un mural colectivo donde cada una de las pinturas encaja como una historia conmovedora.

Los talleres tienen como objetivo final diseñar una exposición donde se presentarán las creaciones en colaboración con la Maison de la culture asociada al distrito escolar. Durante la apertura, las historias compartidas surgirán de las obras que se han convertido en testimonios vivos. El propósito de la inauguración será estimular la ayuda mutua dentro del grupo y promover la relación entre la escuela y la organización cultural, un importante factor ambiental de apoyo.

**FORMULARIO DE AVISO Y CONSENTIMIENTO**
**PARA TALLERES DE ARTETERAPIA**
**– POBLACIÓN ADOLESCENTE**

A. **Motivo de su participación**

Estoy invitado con mis compañeros de clase a participar en un proyecto de investigación realizado por Maria Riccardi (M.A., M. Ed., Ph. D. candidato). Este proyecto de investigación es parte del programa de doctorado en psicología de la Université du Québec à Montréal. La tesis doctoral está bajo la supervisión de Pierre Plante, Ph. D.
Título: Implantación y evaluación de un programa de intervención grupal dedicado a la creación en un contexto educativo – capturando imágenes de la identidad narrativa de adolescentes inmigrantes de primera generación.

B. **Objetivos generales**: **este proyecto de investigación tiene dos objetivos generales.**

Desarrollar una mejor comprensión de las experiencias migratorias de los adolescentes en una clase de bienvenida [classe d'accueil], a través de talleres de arte en la escuela.
Explorar las experiencias creativas de una población adolescente en una clase de bienvenida a través de sus obras de arte realizadas con diferentes materiales artísticos, con el objetivo de integrar y describir sus experiencias.

C. **Participación: talleres de arteterapia**

- Participación en ocho sesiones de arteterapia de dos horas cada una.
- Durante los talleres estarán presentes tanto el profesor de la clase como el educador especializado.
- El apoyo de dos arteterapeutas te permitirá producir arte con tu grupo.
- Los talleres de arte te ayudarán a aprender más sobre ti mismo y los demás.
- Las obras de arte se exhibirán en el centro comunitario de tu comunidad

**D. Beneficios de participar en el proyecto**

- Estos talleres me ayudarán a desarrollar mis talentos artísticos.
- Mi participación en el proyecto puede ayudarme a comprenderme mejor.
- Tendré la oportunidad de hablar sobre mi historia de inmigración con mi grupo.
- Podré descubrir diferentes materiales de arte durante los talleres.

**E. Inconvenientes de mi participación**
▪ Aunque el arte pretende fomentar experiencias positivas, pueden surgir emociones incómodas.
▪ Si sientes malestar, enojo o tristeza, puedes hablarlo con los arteterapeutas, tu maestro, el educador o el psicólogo de la escuela.

**F. Participación voluntaria**
▪ Tengo la opción de aceptar o negarme a participar en los talleres. Si elijo no participar, mi maestro propondrá una actividad divertida y educativa para hacer en su lugar.
▪ Puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento. Puedo hablar de ello con la investigación para que mi participación pueda terminar en las mejores condiciones posibles. No habrá consecuencias negativas si decido retirarme o no participar.

**G. Compensación económica**
▪ No hay compensación económica por participar en el proyecto.

**H. Confidencialidad**
▪ La información recopilada permanece estrictamente confidencial y no contendrá ninguna información de identificación. Elegiré un sobrenombre que reemplazará mi nombre real.
▪ Las creaciones artísticas realizadas durante los talleres me pertenecen y me serán devueltas al finalizar la exposición. Si no los reclamo, se conservarán durante cinco años, después de los cuales serán destruidos.
▪ Los datos recopilados (fotos de la obra de arte, obras de arte, notas de investigación) se guardarán en un archivo cerrado con llave en la escuela. La investigadora y su supervisor de investigación son los únicos que tendrán acceso a esto.

**I. Límites de confidencialidad y difusión de resultados**
▪ Los resultados de este proyecto de investigación serán publicados en artículos, pero mi identidad permanecerá confidencial.
▪ Mi obra de arte será fotografiada y utilizada con la narración de mi historia. Mis obras de arte o fotografías de estas últimas serán utilizadas, siempre de forma anónima, en publicaciones o congresos.

**J. Agradecimientos**
▪ Nos gustaría agradecerle por su participación en este proyecto de investigación y por aceptar compartir con nosotros su historia, sus logros, su creatividad, así como los desafíos que enfrentó.
▪ Queremos agradecer a tu profesor por participar contigo y tus compañeros en nuestros talleres de arteterapia.

**K. Personas de contacto y ética**
▪ Para preguntas relacionadas con el proyecto de investigación, comuníquese con el investigador por teléfono al (514) 582-1999 o por correo electrónico a: mriccardi@imagesetc.ca
▪ Este proyecto ha sido aprobado por el Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) de la Université du Québec à Montréal (UQAM). Para obtener más información, visite cerpe.fsh@uqam.ca.
▪ Para consultas relacionadas con tus derechos como participante, tú o tus padres pueden comunicarse con la Protectora Universitaria de la UQAM por teléfono al (514) 987-3151 o por correo electrónico a: protecteuruniversitaire@uqam.ca

**L. Consentimiento del participante**

▪ He leído este formulario de consentimiento y acepto participar en este estudio.
▪ Me han explicado claramente cada apartado y he tenido tiempo para pensar en mi participación. La investigación se tomó el tiempo para responder a todas mis preguntas.
▪ Mi firma a continuación significa mi voluntad de participar en el estudio.
▪ Pido a mis padres o a mi tutor legal que firmen este formulario de consentimiento.

UQÀM
Université du Québec à Montréal

**Declaro que me he familiarizado con el formulario de consentimiento, que entiendo y estoy de acuerdo con las reglas y la motivación de mi implicación en este proyecto, que tuve la oportunidad de hacer preguntas y recibí respuestas satisfactorias.**

_____ _____
Apellidos y nombres del participante Firma

_____ _____
Apellido y nombre del padre (o tutor legal) Firma

_____ _____
Apellido y nombre del padre (o tutor legal) Firma

_____/ _____/_____
Fecha

Correo electrónico: _____

Dirección: _____

_____ _____
Apellidos y nombres del investigador Firma

**Recursos para descubrir**

**Pierre Plante Ph. D. psychologue & art-thérapeute est** le superviseur de la chercheuse. Il sera disponible si tu désires parler de ce que tu vis.
plante.p@uqam.ca

**Aire Ouverte** a pour mission d'offrir des services pour la santé et le bien-être des jeunes de 12 à 25 ans. Ces services sont disponibles sur place ou chez l'un de leurs partenaires.
https://www.ciusssnordmtl.ca/soins-et-services/enfants-adolescents-et-famille/aire-ouverte/

**Café-Jeunesse Multiculturel** a pour mission d'offrir à Montréal-Nord et dans la région un lieu permanent de rencontres et d'échanges aux jeunes de différentes cultures, âgés de 13 à 30 ans.
http://www.cafejeunessemulticulturel.org/
11121 avenue Salk, Mtl, QC, H1G 4Y3, bureau 114. Téléphone 514-324-8112

**Centre des jeunes l'Escale** a pour mission de favoriser l'empowerment chez les jeunes nord-montréalais de 15 à 25 ans en offrant un service d'écoute et un accompagnement psychosocial.
http://www.lescale.org/apropos
11 612, avenue Salk, Mtl, QC, H1G 4Y8. Téléphone 514 328-4180

**Coup de pouce jeunesse de Montréal-Nord** a pour mission de favoriser l'estime de soi et l'esprit d'entraide chez les adolescents issus de toutes cultures. Grâce à l'engagement des jeunes bénévoles, ce centre cherche à briser la barrière des préjugés entre les différents groupes sociaux.
http://www.coupdepoucejeunesse.com/
11121 avenue Salk, Mtl. QC, H1G 4Y3, Bureau 112. Téléphone 514-321-8054

**Info-Social 811** a pour mission d'offrir un service de consultation téléphonique gratuit et confidentiel. Le service est offert 24 heures par jour, 365 jours par année. Toute personne résidant au Québec peut appeler Info-Social 811 pour elle-même ou pour un proche.
https://www.quebec.ca/sante/trouver-une-ressource/info-social-811

**Jeunesse, J'écoute** est un service par messagerie texte entièrement gratuit et offert 24 heures par jour, 7 jours par semaine. Pour la messagerie texte, envoie le mot PARLER au 686868. Pour obtenir du soutien lors de crises, tu peux utiliser Facebook Messenger. Si tu préfères appeler quelqu'un pour parler de ce qui te préoccupe, tu peux composer le 1 800 668-6868
https://jeunessejecoute.ca/aide-urgente/

**Maison des jeunes l'Ouverture Inc.** a pour mission d'offrir aux jeunes de toutes les origines culturelles un climat sécuritaire et un environnement stimulant au niveau des sports, des loisirs, de la culture et de la réussite académique et sociale.
1 117 boulevard St-Vital, Montréal-Nord, QC, H1H 4T7. Téléphone 514-327-0446

**Tel-jeunes** ont pour mission d'offrir un espace confidentiel pour les jeunes de 20 ans et moins qui cherchent des informations justes, une oreille attentive et un espace sans jugement.
https://www.teljeunes.com/Tel-jeunes

**Implementación y evaluación de un programa de intervención grupal centrado en la creación en un contexto escolar: visibilizar la identidad narrativa de la primera generación de adolescentes inmigrantes**



**Objetivos de los talleres**

Este proyecto de investigación tiene como objetivo desarrollar una mejor comprensión del viaje migratorio de la población adolescente en la clase de acogida a través de la práctica de talleres de arte en las escuelas. También pretende explorar la experiencia creativa de esta población adolescente a través de sus creaciones realizadas con diferentes materiales artísticos para integrar y describir su recorrido, destacando su identidad.

**Descripción del proyecto y concepto artístico**

Dividido en una serie de ocho talleres de dos horas cada uno, este proyecto artístico ofrecerá a los alumnos de secundaria de la clase de acogida la oportunidad de expresarse a través de la creación artística. Se invitará a los jóvenes a reinventar la historia de su trayectoria migratoria y posmigratoria. El objetivo principal de estos talleres es ayudar a los jóvenes a plasmar su identidad en imágenes a través de la creación. Se aprovecharán los experimentos artísticos para que los jóvenes se comuniquen entre sí. Dentro de la creación, cada situación de comunicación se convertirá en una oportunidad para aprender sobre uno mismo y los demás. Una clase de será elegida por el asesor SIIA (Estrategia de intervención para actuar diferente).

Los jóvenes estarán en el centro del proceso y estarán involucrados desde la conceptualización hasta la realización final de las obras. El acompañamiento de dos arteterapeutas y la investigadora principal tiene como objetivo promover la expresión de emociones, necesidades, ideas y opiniones. Dentro de la creación, cada situación de comunicación se convertirá en una oportunidad para aprender sobre uno mismo y los demás. Se animará a los jóvenes a expresar una historia relacionada con su trabajo. A través de la narración combinada con la creación, estos jóvenes tendrán la oportunidad de dar sentido a la forma en que ven sus experiencias. Incluir la arteterapia en un contexto escolar puede permitirles adquirir una comprensión más profunda de su historia y la de los demás, el proyecto de identidad que implica compartir creaciones a partir de la experiencia vivida.

Durante los talleres, se presentará una serie de medios. Los medios posibles incluyen: materiales de collage, lápices, lápices de colores, marcadores, pasteles al óleo, pasteles secos, acuarela, acrílico, así como una selección de materiales naturales y materiales no tradicionales. También se presentará una

selección de lienzos de diferentes tamaños, formas y grosores. Al final de los talleres, en grupos, los jóvenes realizarán una selección de las pinturas creadas para dar a luz a su identidad grupal: la creación de un mural colectivo donde cada una de las pinturas encaja como una historia conmovedora.

Los talleres tienen como objetivo final diseñar una exposición donde se presentarán las creaciones en colaboración con la Maison de la culture asociada al distrito escolar. Durante la apertura, las historias compartidas surgirán de las obras que se han convertido en testimonios vivos. El propósito de la inauguración será estimular la ayuda mutua dentro del grupo y promover la relación entre la escuela y la organización cultural, un importante factor ambiental de apoyo.

**FORMULARIO DE AVISO Y CONSENTIMIENTO**
**EN UNA ENTREVISTA – POBLACIÓN ADOLESCENTE**

UQÀM
Université du Québec à Montréal

Estoy invitado con mis compañeros de clase a participar en un proyecto de investigación realizado por Maria Riccardi (M.A., M. Ed., Ph. D. candidato). Este proyecto de investigación es parte del programa de doctorado en psicología de la Université du Québec à Montréal. La tesis doctoral está bajo la supervisión de Pierre Plante, Ph. D.

**Título:** Implantación y evaluación de un programa de intervención grupal dedicado a la creación en un contexto educativo – capturando imágenes de la identidad narrativa de adolescentes inmigrantes de primera generación.

D. **Motivo de su participación**

Desarrollar una mejor comprensión de las experiencias migratorias de los adolescentes en una clase de bienvenida [classe d'accueil], a través de talleres de arte en la escuela. En otras palabras, este proyecto tiene como objetivo comprender mejor su historial de migración. También se animará a hablar sobre sus creaciones artísticas y las experiencias que ha tenido durante los talleres de arteterapia

E. **Participación en el proyecto de investigación: entrevista individual**

- Tu participación implica la realización de una entrevista individual.
- La reunión se llevará a cabo en la escuela en un lugar tranquilo y confidencial.
- Durante la entrevista, tendrás la oportunidad de hablar sobre tu viaje migratorio y lo que viviste durante los talleres de arte.

F. **Beneficios de participar en el proyecto**

- Mi participación puede ayudarme a adquirir un mejor conocimiento de mí mismo.
- Tendré la oportunidad de compartir mi historia de migración.
- Contribuiré al avance del conocimiento sobre el desarrollo de la identidad en la población adolescente inmigrante de primera generación.

G. **Inconvenientes de mi participación**

- Aunque el arte pretende fomentar experiencias positivas, pueden surgir emociones incómodas.
- Los temas tratados durante la entrevista pueden hacerte experimentar emociones relacionadas con tu experiencia actual o pasada.
- Si un tema te incomoda, eres libre de no responder ciertas preguntas.
- Aunque el arte pretende fomentar experiencias positivas, pueden surgir emociones incómodas.
- Pierre Plante Ph. D., Psicólogo y Arteterapeuta es el supervisor del investigador. Él estará disponible si desea hablar sobre lo que está pasando: Plante.p@uqam.ca

H. **Participación voluntaria**

- Tengo la opción de aceptar o negarme a participar en los talleres. Si elijo no participar, mi maestro propondrá una actividad divertida y educativa para hacer en su lugar.
- Puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento. Puedo hablar de ello con la investigación para que mi participación pueda terminar en las mejores condiciones posibles. No habrá consecuencias negativas si decido retirarme o no participar.
- En el caso de mi retiro, los datos de la entrevista serán destruidos y no podrán ser utilizados.

I. **Compensación económica**

- No hay compensación económica por participar en el proyecto.

J. **Confidencialidad**

- La información recopilada permanece estrictamente confidencial y no contendrá ninguna información de identificación. Elegiré un sobrenombre que reemplazará mi nombre real.
- Las transcripciones de las entrevistas preservarán mi anonimato y serán destruidas después de cinco años.
- Los datos recabados (el formulario de consentimiento, la grabación y la transcripción de la entrevista) se conservarán en ficheros informáticos seguros.
- La investigadora y su supervisor de investigación son los únicos que tendrán acceso a esto.

K. **Límites a la confidencialidad y difusión de resultados**

- Los resultados de este proyecto de investigación serán publicados en artículos, pero mi identidad permanecerá confidencial.
- Es posible que se publiquen extractos de las transcripciones de las entrevistas, pero estos siempre preservarán mi anonimato.
- Los resultados del proyecto se basarán en un análisis global de varias historias de los jóvenes de mi clase, mi maestra y mi educadora

L. **Agradecimientos**

- Nos gustaría agradecerle por su participación en este proyecto de investigación y por aceptar compartir con nosotros su historia, sus logros, su creatividad, así como los desafíos que enfrentó.

M. **Personas de contacto y ética**

- Para preguntas relacionadas con el proyecto de investigación, comuníquese con el investigador por teléfono al (514) 582-1999 o por correo electrónico a: mriccardi@imagesetc.ca
- Este proyecto ha sido aprobado por el Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Para obtener más información, visite cerpe.fsh@uqam.ca.

- Para consultas relacionadas con tus derechos como participante, tú o tus padres pueden comunicarse con la Protectora Universitaria de la UQAM por teléfono al (514) 987-3151 o por correo electrónico a: protecteuruniversitaire@uqam.ca

N. **Consentimiento del participante**

- He leído este formulario de consentimiento y acepto participar en este estudio.
- Me han explicado claramente cada apartado y he tenido tiempo para pensar en mi participación. La investigación se tomó el tiempo para responder a todas mis preguntas.
- Mi firma a continuación significa mi voluntad de participar en el estudio.
- Pido a mis padres o a mi tutor legal que firmen este formulario de consentimiento

UQÀM
Université du Québec à Montréal

***Declaro que me he familiarizado con el formulario de consentimiento, que entiendo y estoy de acuerdo con las reglas y la motivación de mi implicación en este proyecto, que tuve la oportunidad de hacer preguntas y recibí respuestas satisfactorias.***

_____ _____
Apellidos y nombres del participante Firma

_____ _____
Apellido y nombre del padre (o tutor legal) Firma

_____ _____
Apellido y nombre del padre (o tutor legal) Firma

_____/ _____/_____
Fecha

Correo electrónico: _____

Dirección: _____

_____ _____

Apellidos y nombres del investigador Firma

**Recursos para descubrir**

**Pierre Plante Ph. D. psychologue & art-thérapeute est** le superviseur de la chercheuse. Il sera disponible si tu désires parler de ce que tu vis.
plante.p@uqam.ca

**Aire Ouverte** a pour mission d'offrir des services pour la santé et le bien-être des jeunes de 12 à 25 ans. Ces services sont disponibles sur place ou chez l'un de leurs partenaires.
https://www.ciusssnordmtl.ca/soins-et-services/enfants-adolescents-et-famille/aire-ouverte/

**Café-Jeunesse Multiculturel** a pour mission d'offrir à Montréal-Nord et dans la région un lieu permanent de rencontres et d'échanges aux jeunes de différentes cultures, âgés de 13 à 30 ans.
http://www.cafejeunessemulticulturel.org/
11121 avenue Salk, Mtl, QC, H1G 4Y3, bureau 114. Téléphone 514-324-8112

**Centre des jeunes l'Escale** a pour mission de favoriser l'empowerment chez les jeunes nord-montréalais de 15 à 25 ans en offrant un service d'écoute et un accompagnement psychosocial.
http://www.lescale.org/apropos
11 612, avenue Salk, Mtl, QC, H1G 4Y8. Téléphone 514 328-4180

**Coup de pouce jeunesse de Montréal-Nord** a pour mission de favoriser l'estime de soi et l'esprit d'entraide chez les adolescents issus de toutes cultures. Grâce à l'engagement des jeunes bénévoles, ce centre cherche à briser la barrière des préjugés entre les différents groupes sociaux.
http://www.coupdepoucejeunesse.com/
11121 avenue Salk, Mtl. QC, H1G 4Y3, Bureau 112. Téléphone 514-321-8054

**Info-Social 811** a pour mission d'offrir un service de consultation téléphonique gratuit et confidentiel. Le service est offert 24 heures par jour, 365 jours par année. Toute personne résidant au Québec peut appeler Info-Social 811 pour elle-même ou pour un proche.
https://www.quebec.ca/sante/trouver-une-ressource/info-social-811

**Jeunesse, J'écoute** est un service par messagerie texte entièrement gratuit et offert 24 heures par jour, 7 jours par semaine. Pour la messagerie texte, envoie le mot PARLER au 686868. Pour obtenir du soutien lors de crises, tu peux utiliser Facebook Messenger. Si tu préfères appeler quelqu'un pour parler de ce qui te préoccupe, tu peux composer le 1 800 668-6868
https://jeunessejecoute.ca/aide-urgente/

**Maison des jeunes l'Ouverture Inc.** a pour mission d'offrir aux jeunes de toutes les origines culturelles un climat sécuritaire et un environnement stimulant au niveau des sports, des loisirs, de la culture et de la réussite académique et sociale.
1 117 boulevard St-Vital, Montréal-Nord, QC, H1H 4T7. Téléphone 514-327-0446

**Tel-jeunes** ont pour mission d'offrir un espace confidentiel pour les jeunes de 20 ans et moins qui cherchent des informations justes, une oreille attentive et un espace sans jugement.
https://www.teljeunes.com/Tel-jeunes

## ANNEXE Q

## FORMULAIRES POUR L'ENTENTE DE CONFIDENTIALITÉ




**Titre du projet** : Implantation et évaluation d'un programme d'intervention de groupe axé sur la création dans un contexte scolaire – mettre en images l'identité narrative de la première génération adolescente immigrante.

**Chercheure étudiante et responsable du projet** : Maria Riccardi, M.A., Département de psychologie, Université du Québec à Montréal.

**Recherche effectuée** : Thèse doctorale, sous la direction de Pierre Plante, Ph. D.

**Objectifs généraux du projet :** ce projet de recherche a deux objectifs généraux.

1. Développer une meilleure compréhension du parcours migratoire de la population adolescente en classe d'accueil à travers la pratique d'ateliers d'art en milieu scolaire.

2. Explorer l'expérience créative d'une population adolescente en classe d'accueil à même leurs créations faites à partir de différents matériaux artistiques pour intégrer et décrire leur expérience.

- Pour toute question sur le projet de recherche, il est possible de contacter la chercheuse au (514) 582-1999 ou par courriel à : mriccardi@imagesetc.ca
- Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Pour obtenir plus d'information : cerpe.fsh@uqam.ca

### PROJET DE RECHERCHE ÉTUDIANT IMPLIQUANT DES ÊTRES HUMAINS

Au cours de ma période de collaboration avec la chercheuse Maria Riccardi, et le responsable du projet de recherche, Pierre Plante, je pourrais avoir accès à des renseignements sur les jeunes personnes et sur les adultes qui ont participé à la recherche, ainsi que sur l'organisme scolaire même, qui sont privés et confidentiels.

Par ce fait, en tant que transcriptrice des entrevues, je me conformerai aux exigences suivantes ***(apposez vos initiales dans les cases)*** et je comprends qu'elles demeureront en vigueur même après ma période de collaboration avec l'UQAM :

☐ Je confirme que j'ai lu et compris les politiques du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) de l'UQAM.

☐ Selon la loi et le code d'éthique, j'ai la responsabilité de protéger les renseignements personnels des personnes participantes à la recherche, et de toutes les personnes qui y sont liées. Cela comprend les entrevues auxquelles j'aurai accès pour la transcription. ____

☐ Je veillerai à ce que les renseignements personnels soient protégés et sauvegardés en toute sécurité et à ce que personne n'y accède. Je consulterai seulement les renseignements nécessaires pour accomplir les tâches de ma collaboration.

☐ Je ne divulguerai aucun renseignement personnel général et je n'en discuterai pas avec personne, sauf s'il s'agit de personnes impliquées dans la recherche qui ont l'autorisation de recevoir ces renseignements.

☐ Toute divulgation non autorisée et toute violation de la vie privée de ma part sera considérée comme un délit grave pour lequel je subirai des mesures disciplinaires qui pourraient entraîner la cessation de ma collaboration avec l'UQAT.

☐ Je comprends que l'équipe de recherche de l'UQAT peut mener des vérifications périodiques de ma conformité à cette entente.

---

J'ai lu les déclarations ci-dessus et les politiques qui s'y appliquent et je comprends que si je ne respecte pas ces exigences pendant et après cette période de collaboration, je risque de subir des mesures disciplinaires.

En apposant ma signature ci-dessous, je reconnais que cette entente demeurera en vigueur pour toujours après ma période de collaboration avec l'équipe de recherche de l'UQAT, Maria Riccardi et Pierre Plante.

Signature : _____

Date :

**Nom de la transcriptrice :**
**Adresse de courriel** :
**Numéro de téléphone** :
**Adresse postale**:

**ANNEXE R**

**INVITATION POUR L'EXPOSITION EN MILIEU SCOLAIRE**

# UNE EXPOSITION QUI NOUS FAIT VOYAGER

Jeunes de la classe d'accueil
Enseignante : Mme Pinceau



## École des Tabliers

1234 Route des Éclaboussures
Montréal (QUÉBEC), A1R T1S

**Jeudi 1er juin 2023**
13h30 à 16h
Endroit : Bibliothèque

UQÀM
Université du Québec à Montréal

**ANNEXE S**

**GALERIE DES ATELIERS, DES IMAGES ET DU VERNISSAGE**

Les ateliers





Les tabliers







Portait du groupe : 17 jeunes ont laissé leur marque au parc









Portait du groupe : 17 jeunes ont laissé leur marque au parc










Portraits tridimensionnels des jeunes





Moments de jeu spontané







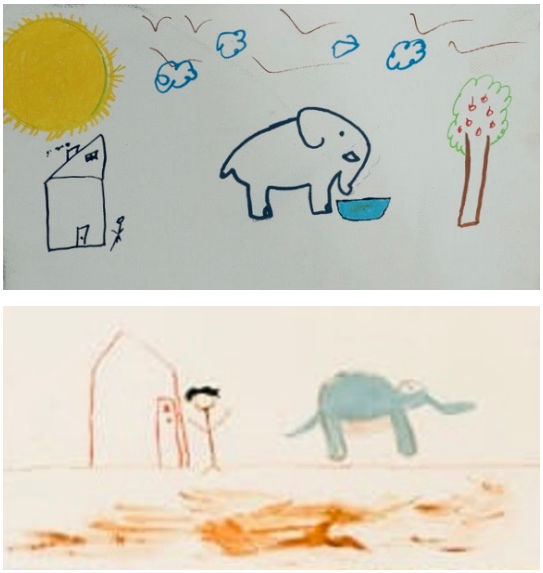


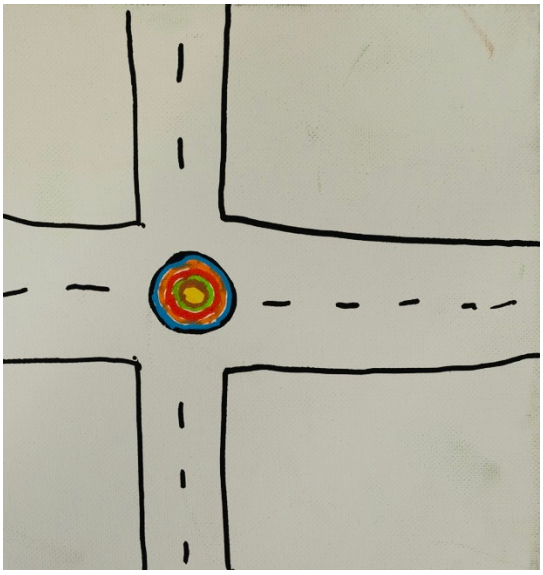




Portraits individuels des jeunes

Mahad





Valeria



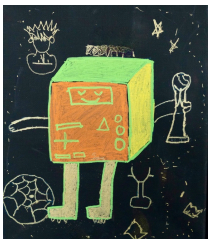
Hakim

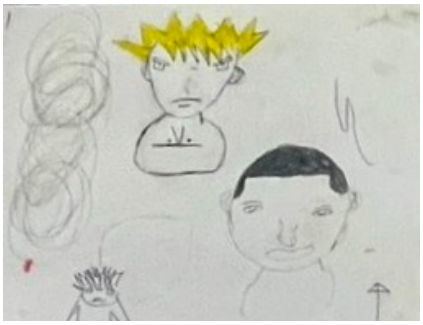


Wendel



Sorel



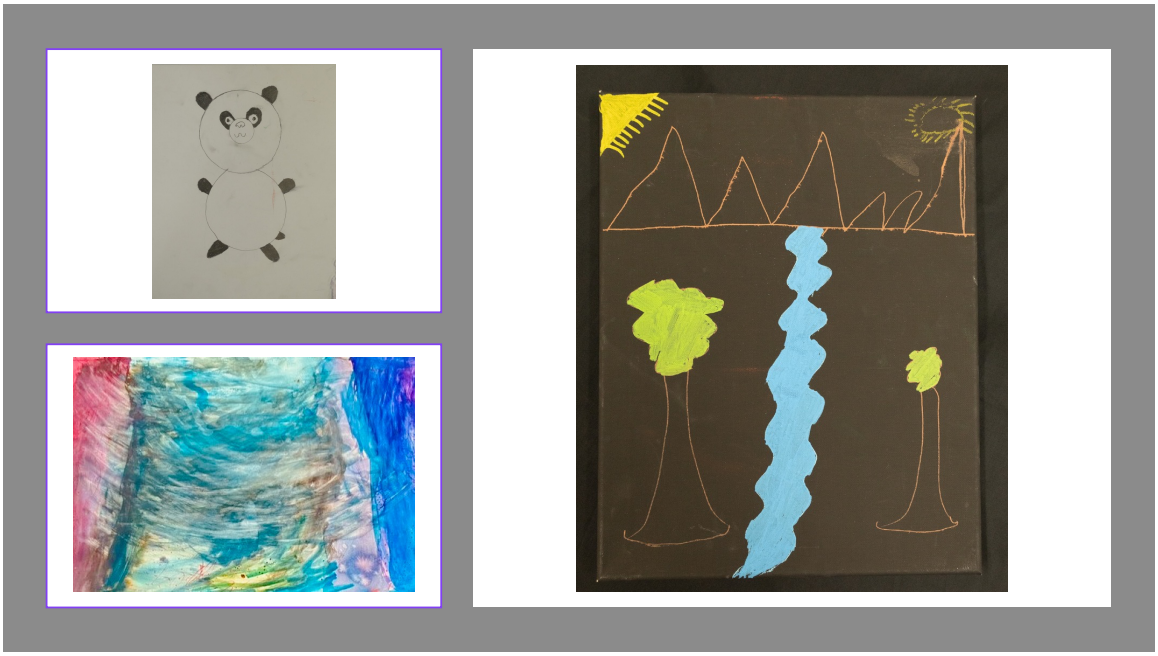



Olivia





Mouna



Marisol



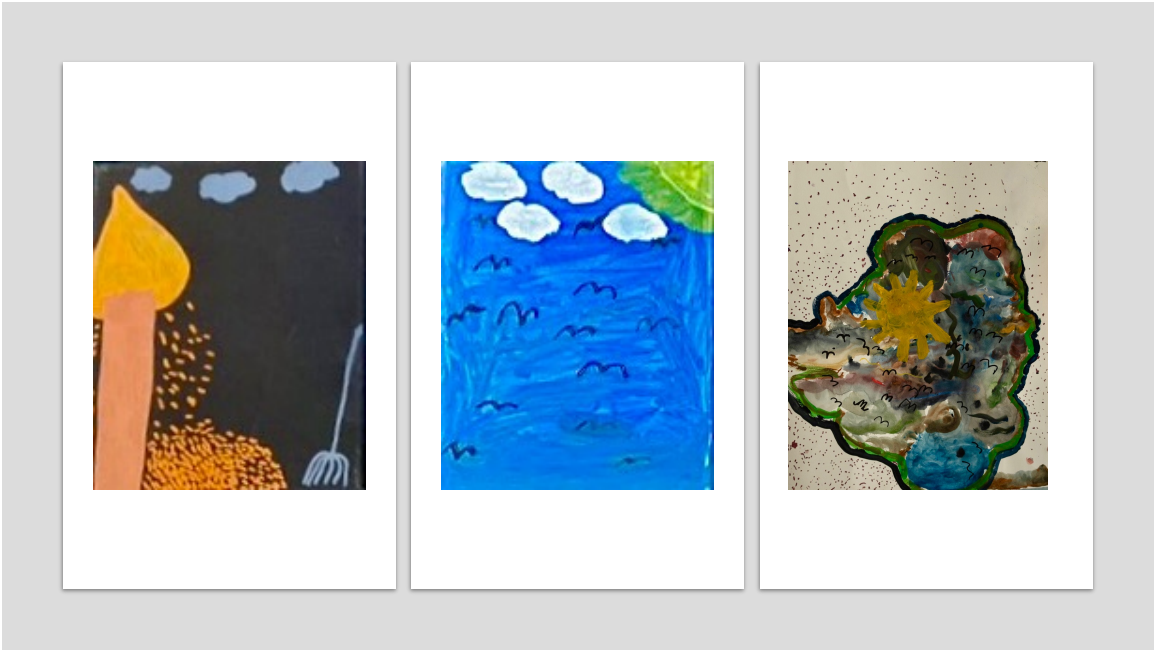
Scherline



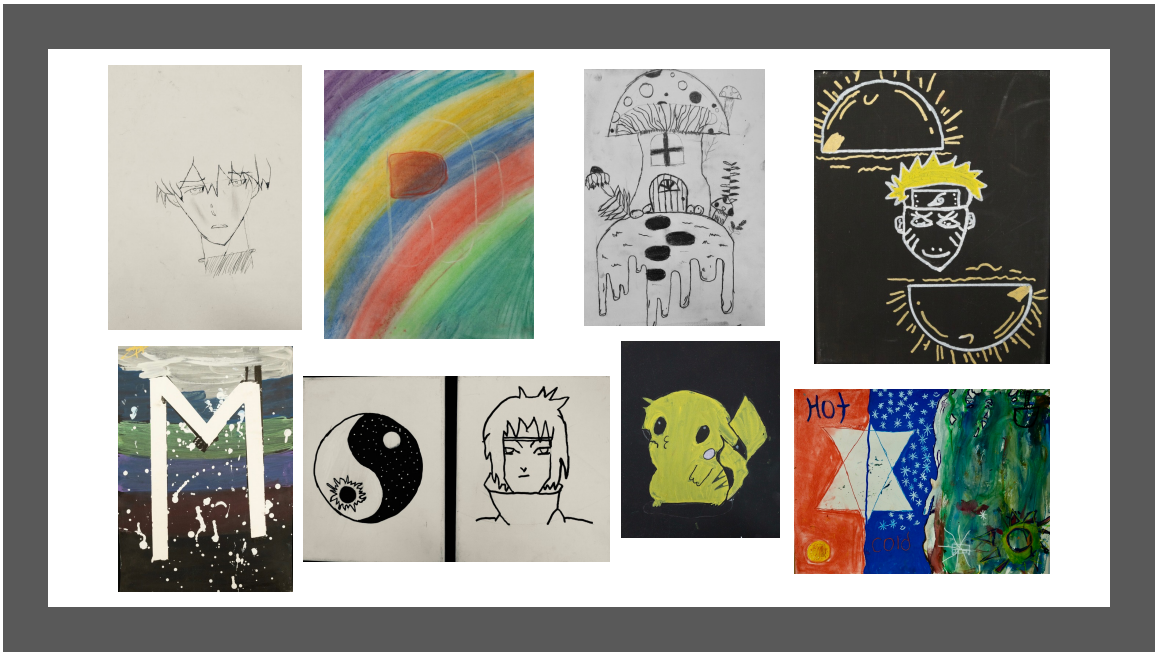
Écho



Yasmine



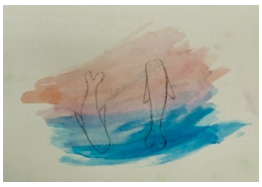
William



Juana

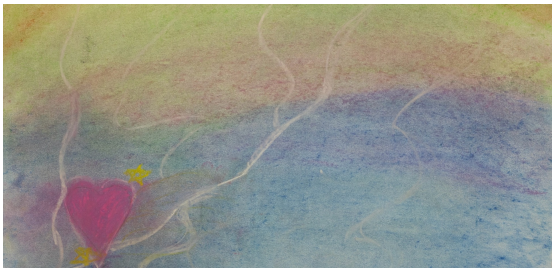





Meriem

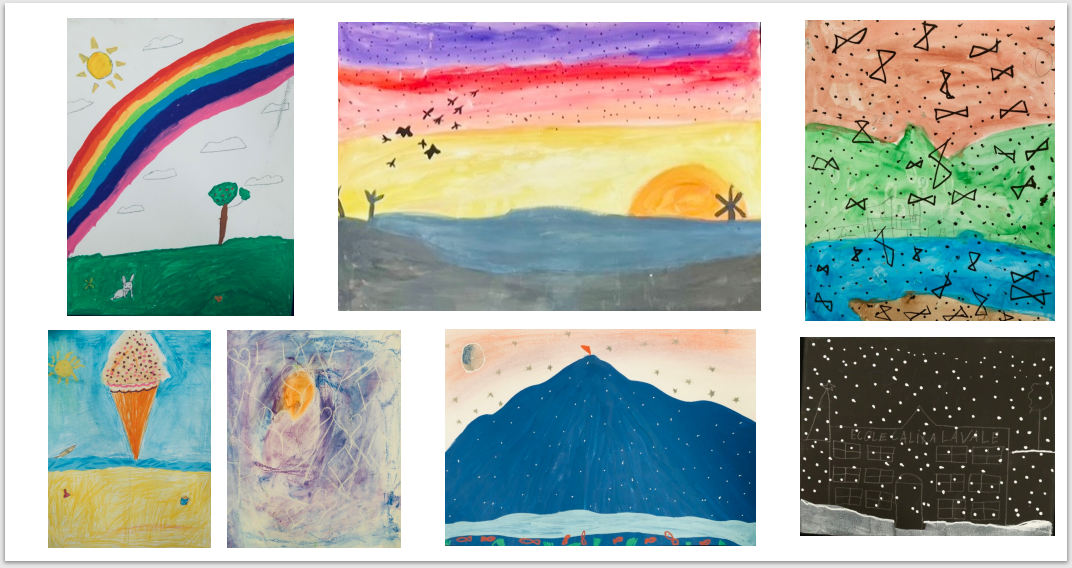


Imad



Tatiana



Belinda



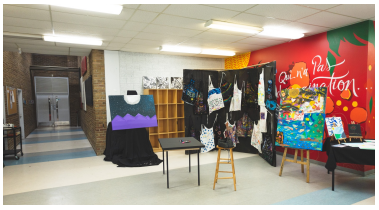



à

Vernissage : montage de l'exposition en milieu scolaire





Au vernissage plus de 500 jeunes ont laissé leur marque



Pour donner suite à la recherche, plus de 400 jeunes ont laissé leur marque dans les corridors des classes d'accueil (OBM de la SSVPM).



## RÉFÉRENCES


Abbing, A., Ponstein, A., Van Hooren, S., De Sonneville, L., Swaab, H. et Baars, E. (2018). The effectiveness of art therapy for anxiety in adults: A systematic review of randomised and non-randomised controlled trials. *PLOS One*, *13*(12), e0208716. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0208716

Abettan, C. (2016). Ricœur ou le prix de l'ipse. *Archives de Philosophie*, *79*(2), 345–361. https://doi.org/10.3917/aphi.792.0345

Absil, G., Vandoorne, C. et Demarteau, M. (2012). *Bronfenbrenner, écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé*. https://orbi.uliege.be/handle/2268/114839

Agnant, M.-C. (1997). *Le Silence comme le sang*. Les Éditions du Remue-ménage.

Ahmed, S. K., Mohammed, R. A., Nashwan, A. J., Ibrahim, R. H., Abdalla, A. Q., M. Ameen, B. M. et Khdhir, R. M. (2025). Using thematic analysis in qualitative research. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*, *6*, 100198. https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2025.100198

Akkari, A. et Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles en éducation : entre théorie et pratique*. Presses de l'Université Laval. https://doi.org/10.2307/j.ctv1g2457j

Akkaş, H. et Meydan, C. H. (2024). Sampling methods in qualitative sampling in multicultural settings. Dans A. Elhami, A. Roshan et H. Chandan (Dirs.), *Advances in Library and Information Science* (33–56). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3306-8.ch003

Akthar, Z. et Lovell, A. (2019). Art therapy with refugee children: a qualitative study explored through the lens of art therapists and their experiences. *International Journal of Art Therapy*, *24*(3), 139 –148. https://doi.org/10.1080/17454832.2018.1533571

Alfred, N. (2019). An application of the Expressive Therapies Continuum with trauma-related symptoms in women. *Expressive Therapies Capstone Theses*. https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_theses/132

Alharfoush, S. (2025, 12 août). *Données et statistiques : tendances mondiales*. Agence des Nations Unies pour les réfugiés (UNHCR). https://www.unhcr.org/fr/tendances-mondiales

American Psychiatric Association (2023). *DSM-5-TR : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5e éd., texte révisé). Elsevier Masson.

Annous, N., Al-Hroub, A. et El Zein, F. (2022). A systematic review of empirical evidence on art therapy with traumatized refugee children and youth. *Frontiers in Psychology*, *13*, 811515. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.811515

Antoine, P. (2017). L'analyse interprétative phénoménologique. Dans M. Santiago-Delefosse et M. del Rio Carral (Dirs.), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (33–59). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.santi.2017.01.0033

Antoine, P. et Smith, J. A. (2017). Saisir l'expérience : présentation de l'analyse phénoménologique interprétative comme méthodologie qualitative en psychologie. *Psychologie Française*, *62*(4), 373–385. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2016.04.001

Argaman Ben David, I., Bat Or, M., Regev, D. et Snir, S. (2021). Changes over time in therapeutic and art therapy working alliances in simulated art therapy sessions. The Arts in Psychotherapy, 75, 101804. https://doi.org/10.1016/j.aip.2021.101804

Arias Palacio, S. et Amireault, V. (2024). Intégration linguistique, scolaire et sociale : représentations d'élèves nouvellement arrivé(e)s en classe d'accueil au secondaire. *Diversité urbaine*, *21*(3), 115–139. https://doi.org/10.7202/1115236ar

Association des art-thérapeutes du Québec. (2021). Association des art-thérapeutes du Québec. *Normes éthiques et code de déontologie des art-thérapeutes*. https://aatq.org/wp-content/uploads/2022/05/AATQ_Normes-ethique-et-code-de-deontologie_2021.pdf

Audet, G., Gosselin-Gagné, J., Fowler, E., Caron, M.-È., Maynard, C. et Beauregard, C. (2024). Prendre en compte les réalités d'élèves réfugié·e·s afin de soutenir leur résilience : Analyse de récits de pratique d'enseignant·e·s en contexte québécois. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *46*(1), 74–84. https://doi.org/10.25656/01:30087

Avoine, É. (2017). *La prise en compte de la trajectoire scolaire et migratoire des élèves réfugiés dans les milieux scolaires québécois.* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Papyrus. https://archipel.uqam.ca/11172/

Bachelard, G. (1957/2001). *La poétique de l'espace*. Presses Universitaires de France. https://gastonbachelard.org/wp-content/uploads/2015/07/BACHELARD-Gaston-La-poetique-de-l-espace.pdf

Bachelor, A. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie : guide pratique*. Presses de l'Université Laval.

Bah, A. (2017). Inventivité et responsabilité l'accueil de l'autre selon Derrida. *Le sujet dans la cité*, *7*(2), 227–240. https://doi.org/10.3917/lsdlc.007.0227

Banfield, J. et Burgess, M. (2013). A phenomenology of artistic doing: Flow as embodied knowing in 2D and 3D professional artists. *Journal of Phenomenological Psychology*, *44*(1), 60–91. https://doi.org/10.1163/15691624-12341245

Bat-Or, M. et Garti, D. (2018). Art therapist's perceptions of the role of the art medium in the treatment of bereaved clients in art therapy. *Death Studies*, *43*(3), 193–203. https://doi.org/10.1080/07481187.2018.1445138

Bat-Or, M., Gavron, T. et Pinto, D. (2025). Art therapist's interventions in terms of the potential space in an open studio for at-risk children: Vignette analyses. *The Arts in Psychotherapy, 92*, 102248. https://doi.org/10.1016/j.aip.2025.102248

Beauregard, C. (2016). *Évolution de l'expression identitaire à travers les dessins d'élèves immigrants en classe d'accueil* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. http://hdl.handle.net/1866/19016

Beauregard, C. (2019a). Being in between: Exploring cultural bereavement and identity expression through drawing. *Journal of Creativity in Mental Health*, *15*(3), 292–310. https://doi.org/10.1080/15401383.2019.1702131

Beauregard, C. (2019b). Créer son identité à l'école : promouvoir le bien-être des enfants immigrants par l'art. *Revue québécoise de psychologie*, *40*(3), 63–86. https://doi.org/10.7202/1067549ar

Beauregard, C., Caron, M.-È. et Caldairou-Bessette, P. (2020). Favoriser la conscience émotionnelle et la restauration du lien social par le dessin : le cas d'enfants immigrants en classe d'accueil. *Canadian Journal of Art Therapy*, *33*(2), 70–79. https://doi.org/10.1080/26907240.2020.1844417

Beauregard, C., Miconi, D., Champagne Azparrent, A., Caron, M.-È., Lemieux, K., Papazian-Zohrabian, G. et Rousseau, C. (2024). Promoting creativity and agency in immigrant and refugee children at school: A case study from the art and storytelling creative expression program. *Canadian Journal of Art Therapy*, *37*(2), 228–243. https://doi.org/10.1080/26907240.2024.2408857

Beauregard, C., Papazian-Zohrabian, G. et Rousseau, C. (2017). Connecting identities through drawing: Identity expression in images drawn by immigrant students. *The Arts in Psychotherapy, 56*, 83–92. https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.08.003

Beauregard, C., Papazian-Zohrabian, G. et Rousseau, C. (2018). Mouvement des frontières identitaires dans les dessins d'élèves immigrants. *Alterstice*, *7*(2), 105–116. https://doi.org/10.7202/1052573ar

Bélanger-Dumontier, G. (2017). *La vie après l'exil : une étude phénoménologique et interprétative de l'expérience vécue de réfugiés au Québec* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/11024/1/D3331.pdf

Berberian, M. (2019). School-based art therapy. Dans M. Berberian et B. Davis (Dirs.), *Art Therapy Practices for Resilient Youth* (1re éd., 425–446). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315229379-22

Bernardes, J. D. (2010). Habiter la mémoire à la frontière de l'oubli : La maison comme seuil. *Conserveries mémorielles*, 7. https://journals.openedition.org/cm/433

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

Bertolini, P. (1996). *Pedagogia e fenomenologia*. Laterza.

Bertrand, S. (2016). La question de la fertilité de l'interprétation des mythes et sa pertinence en psychologie. *Recherches qualitatives, 35*(2). https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero35(2)/rq-35-2-numero-complet.pdf

Bethèze, J. (2017). De Milton Erickson à Michael White : le corps au centre de la thérapie. Dans P. Blanc-Sahnoun (Dir.), *Les pratiques de l'approche narrative* (25–46). InterÉditions.

B.-Lamoureux, B., Bergeron, L. et Rousseau, N. (2023). La rigueur en recherche-développement : risques et tensions dans l'opérationnalisation de la démarche. *Recherches qualitatives*, *42*(2), 26. https://doi.org/10.7202/1108607ar

Boissonneault, C. et Vinit, F. (2016). Entre récits et résultats : la voie de l'écriture pour maintenir le dialogue ouvert. *Recherches qualitatives*, *35*(2), 7–22.

Bosgraaf, L., Spreen, M., Pattiselanno, K. et Hooren, S. V. (2020). Art therapy for psychosocial problems in children and adolescents: A systematic narrative review on art therapeutic means and forms of expression, therapist behavior, and supposed mechanisms of change. Frontiers in Psychology, 11, 584685. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.584685

Bourgeois-Guérin, V. et Beaudoin, S. (2016). La place de l'éthique dans l'interprétation de la souffrance en recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, *35*(2), 23. https://doi.org/10.7202/1084379ar

Brault, S. (2023). *Exploration d'un processus de création avec l'approche somatique auprès de symptômes associés à l'épuisement professionnel : une recherche heuristique appliquée à l'art-thérapie* [Essai de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1548/1/Sonia_Brault_Essai_2023.pdf

Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101.

Braun, V. et Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, *11*(4), 589–597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806

Braun, V. et Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, *21*(1), 37–47. https://doi.org/10.1002/capr.12360

Braun, V. et Clarke, V. (2022). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a *knowing* researcher. *International Journal of Transgender Health*, *24*(1), 1–6. https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. Dans R. H. Wozniak et K. W. Fischer (Dirs.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (3–44). Lawrence Erlbaum.

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. Dans P. Moen, G. H. Elder et K. Lüscher (Dirs.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (619–647). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10176-018

Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon et R. H. Lerner (Dirs.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5e éd., p. 993-1028). John Wiley & Sons.

Bronfenbrenner, U., et Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. Dans W. Damon et R. M. Lerner (Dirs.), *Handbook of child psychology* (*1*, 793–882). John Wiley & Sons. http://doi.org/10.1002/9780470147658

Bureau du Représentant spécial du Secrétaire général sur la violence à l'égard des enfants (2025, janvier). *Children on the move: Protecting the rights of children on the move in times of crisis* [Rapport thématique]. Nations Unies. https://violenceagainstchildren.un.org/sites/default/files/2025-01/Thematic%20report%20-%20Children%20on%20move.pdf

Bryant, D. et Suleman, F. (2025). Collaborative and side-by-side artmaking: reducing social isolation in refugee youth group art therapy. *International Journal of Art Therapy*, *30*(2), 67–79. https://doi.org/10.1080/17454832.2024.2417723

Brunnet, A. E., Dos Santos Lobo, N., Silveira, T., Kristensen, C. H. et Derivois, D. (2020). Migrations, trauma and mental health: A literature update on psychological assessment. *L'Encéphale*, *46*(5), pp. 364–371. https://doi.org/10.1016/j.encep.2020.03.009

Caldairou-Bessette, P., Vachon, M., Bélanger-Dumontier, G. et Rousseau, C. (2017). La réflexivité nécessaire à l'éthique en recherche : l'expérience d'un projet qualitatif en santé mentale jeunesse auprès de réfugiés. *Recherches qualitatives*, *36*(2), 29–31. https://doi.org/10.7202/1084436ar

Carcassonne, M. (2007). Sens, temps, et affects dans des récits de vie recueillis en interaction. *Vox Poetica* (Dir. R. Baroni). Revue en ligne, http://www.vox-poetica.org/t/pas/index.html

Centre de services scolaire de Montréal. (2024). *Rapport annuel 2023-2024*. https://www.cssdm.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/25-008_Rapport_annuel_2023-2024_CSSdeMontreal_VMiseenpage.pdf

Centre for expertise on the well-being and physical health of refugees and asylum seekers (CERDA) et SHERPA University Institute. (2024, janvier). *Understanding the issues and risk and protective factors for the mental health of immigrants and refugees: A review of the literature*. CIUSSS du Centre-Ouest-de-l'Île-de-Montréal. https://cerda.info/wp-content/uploads/2024/04/EN-RAP-2024-03-28-rapport-synthese-facteursRP-SM-ImmPR-RL.pdf

Charbonneau, G. (2019). L'ipséité et le soi : approches phénoménologiques et cliniques. *L'Évolution Psychiatrique*, *84*(1), 113–126. https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2018.11.001

Charette, J., Croteau, D. et Maguemoun, A. (2024). Regard d'enseignantes sur l'accueil et le processus d'intégration d'élèves nouveaux arrivants en classe ordinaire : et si on se mobilisait collectivement ? *Revue hybride de l'éducation*, *8*(5), 1–23. https://doi.org/10.1522/rhe.v8i5.1643

Cinelli, H. (2020). Mener un terrain de recherche qualitatif, apports des méthodes ethnographiques. *Sages-Femmes*, *19*(6), 52–55. https://doi.org/10.1016/j.sagf.2020.09.012

Cohen-Yatziv, L. et Regev, D. (2019). The effectiveness and contribution of art therapy work with children in 2018 – what progress has been made so far? A systematic review. *International Journal of Art Therapy*, *24*(3), 100–112. https://doi.org/10.1080/17454832.2019.1574845

Cousi, C. (2025, 30 septembre). *Maîtrisez l'analyse de données qualitatives avec l'analyse thématique « réflexive »* [Atelier virtuel]. Méthodo Recherche. https://formations.methodorecherche.com/analyse-quali-reflexive ?

Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2024). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (5e éd.). Sage.

Csikszentmihalyi, M. et Nakamura, J. (2010). Effortless attention in everyday life: a systematic phenomenology. Dans B. Bruya (Dir.), *Effortless Attention* (179–190). The MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/8602.003.0009

Danisi, J. (2023). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'Île de Montréal : inscriptions au 4 novembre 2022* [Publication]. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. https://www.cgtsim.qc.ca/wp-content/uploads/2023/05/PORTRAIT_SOCIOCULTUREL_2022-11-04.pdf

Daure, I. (2013). Récit et recherche auprès de familles multiculturelles : de la narration à la transmission. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *99-100*(3), 327–336. https://doi.org/10.3917/cips.099.0325

De Grand'Maison, S. (2020). *Travail avec le Continuum des thérapies expressives en art-thérapie auprès des Autochtones* [Essai de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1271/1/sonia_degrandmaison_essai_2020.pdf

Depraz, N. (2016). De l'événement à la surprise : le trauma et son expression. *Lettres du Monde Anglophone, 2*, 123–141.

Derrida, J. et Dufourmantelle, A. (1997). *De l'hospitalité*. Calmann-Lévy.

Deschênes, M. (2006). *Vérité herméneutique de la parole poétique* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/2019/1/000132199.pdf

De Witte, M., Orkibi, H., Zarate, R., Karkou, V., Sajnani, N., Malhotra, B., Ho, R. T. H., Kaimal, G., Baker, F. A. et Koch, S. C. (2021). From therapeutic factors to mechanisms of change in the creative arts therapies: a scoping review. *Frontiers in Psychology*, *12*, 678397. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.678397

Di Cesare, D. E. (2007). Le temps de l'art. Sur l'esthétique de Gadamer. *Études Germaniques*, *246*(2), 291–302. https://doi.org/10.3917/eger.246.0291

Dieterich-Hartwell, R. et Koch, S. (2017). Creative arts therapies as temporary home for refugees: Insights from literature and practice. *Behavioral Sciences*, *7*(4), 69. https://doi.org/10.3390/bs7040069

Dion, F. (2016). *La fondation d'un nouvel espace pour une mémoire blessée : dialogue entre la poétique des ruines dans l'art d'Anselm Kiefer et l'avènement de la psychothérapie* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/8938/

Domine, S. et Paré, M. (2024). La recherche avec des élèves adolescents de moins de 14 ans : une population souvent mise de côté. *Revue hybride de l'éducation*, *8*(5), 1–12. https://doi.org/10.1522/rhe.v8i5.1773

Drapeau, C. E., Drouin, M.-S. et Plante, P. (2020). Vicarious trauma and response art: A professional development workshop for psychotherapists working with survivors of trauma. *The Arts in Psychotherapy*, *72*, 101744. https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101744

Dufourmantelle, A. (2012). L'hospitalité, une valeur universelle ? *Insistance*, *8*(2), 57–62. https://doi.org/10.3917/insi.008.0057

Ehrenzweig, A. (1967). *The hidden order of art*. Orion Press.

EL-Ammari, A. (2024). Atelier sur l'analyse thématique réflexive (ATR) des données qualitatives (Publication Research Gate).https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22721.77927

Eyébé, C. (2019). Conscience ludique et temporalité esthétique : la vérité de l'art dans l'herméneutique de Gadamer. *Sens public*. https://doi.org/10.7202/1067445ar

Fauxbaton, J. et Titia Rizzi, A. (2025). Blick Bassy : quand l'art devient outil de transmission et de connexion. *L'autre*, *26*(2), 136–143. https://doi.org/10.3917/lautr.077.0136

Fédération des centres de services scolaires du Québec, Association des directions générales scolaires du Québec et Association québécoise des cadres scolaires. (2024, 18 juin). *Avis sur les règles budgétaires 2024–2025 à 2026–2027.* https://www.fcssq.quebec/upload/files/Mémoires/Avis_ReglesBudgetaires2024-2025_2026-2027.pdf

Feen-Calligan, H., Ruvolo Grasser, L., Debryn, J., Nasser, S., Jackson, C., Seguin, D. et Javanbakht, A. (2020). Art therapy with Syrian refugee youth in the United States: An intervention study. *The Arts in Psychotherapy*, *69*, 101665. https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101665

Finlay, L. (2021). Thematic Analysis. *European Journal for Qualitative Research in Psychotherapy, 11*, 103–116. https://doi.org/10.24377/EJQRP.ARTICLE3062

Fish, B. J. (2019). Response art in art therapy: Historical and contemporary overview. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, *36*(3), 122–132. https://doi.org/10.1080/07421656.2019.1648915

Fish, B. J. (2025). Drawing, painting, and story as research. Dans P. Leavy (Ed.), *Handbook of arts-based research* (2e éd. p. 336–356). The Guilford Press.

Fournier, M. (2010). Foucault (1926-1984). L'archéologue des savoirs. Dans *Cinq siècles de pensée française* (127–131). Éditions Sciences Humaines. https://doi.org/10.3917/sh.journ.2010.01.0127

France-Lanord, H. (2018). La pensée de Heidegger à l'épreuve des œuvres d'art. *Cahiers de philosophie de l'Université de Caen, 55*, 21–48. https://doi.org/10.4000/cpuc.292

Frechette, J., Bitzas, V., Aubry, M., Kilpatrick, K. et Lavoie-Tremblay, M. (2020). Capturing lived experience: Methodological considerations for interpretive phenomenological inquiry. *International Journal of Qualitative Methods*, *19*, 1609406920907254. https://doi.org/10.1177/1609406920907254

Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique* (Éd. intégrale). Éditions du Seuil. (Œuvre originale publiée en 1960).

Gadamer, H.-G. (2008). *La philosophie herméneutique* (2e tirage). Presses Universitaires de France.

Gaete, M. I. (2022). Creative-expressive artwork as a phenomenological exploration of experience. *GMS Journal of Arts Therapies*, *4*. https://doi.org/10.3205/JAT000020

Gagné-Trudel, S., Rochon, G., Therriault, P. -Y. et Cantin, N. (2024). Revue méthodologique : implications pour la recherche phénoménologique herméneutique avec des enfants. *Recherches qualitatives*, *43*(1), 37. https://doi.org/10.7202/1112162ar

García-Meneses, J., Salas-Wright, C. P., Vaughn, M. G., Maldonado-Molina, M. M., Cárcamo, V. O., Bates, M., Mejía-Trujillo, J., Pérez-Gómez, A., Schwartz, S. J. et García, M. F. (2025). A new approach to exploring agency in migration research: The case of south-to-south migration among Venezuelan youth. *Children and Youth Services Review, 178*, 108527. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108527

Gaudreault, M., Morin, I., Simard, J.-G., Perron, M. et Veillette, S. (2019). Les facteurs territoriaux de persévérance et de réussite scolaires au Québec. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *51*(3), 37–60. https://doi.org/10.3917/lsdle.513.0037

Gavron, T. et Orkibi, H. (2021). Arts-based supervision training for creative arts therapists: Perceptions and implications. *The Arts in Psychotherapy*, *75*, 101838. https://doi.org/10.1016/j.aip.2021.101838

Gazit, I., Snir, S., Regev, D. et Bat-Or, M. (2021). Relationships between the therapeutic alliance and reactions to artistic experience with art materials in an art therapy simulation. *Frontiers in Psychology*, *12*, 560957. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.560957

George, J., Hinz, L. D., Wong, T. Y. W. et Miana, M. (2025). Reinforcing the neurobiological foundation of art therapy assessment and treatment: integrating ETC and SIBAM. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 1-13. https://doi.org/10.1080/07421656.2025.2517436

Gervais, C., Côté, I., Lampron-de Souza, S. et Tardif-Grenier, K. (2021). Famille et migration : perspectives d'enfants sur leurs relations familiales du pays d'origine au pays d'accueil. *Service social*, *67(1),* pp. 71–84. https://doi.org/10.7202/1087192ar

Giacco, D., Laxhman, N. et Priebe, S. (2017). Prevalence of and risk factors for mental disorders in refugees. *Seminars in Cell & Developmental Biology*, *77*, 144–152. https://doi.org/10.1016/j.semcdb.2017.11.030

Gil-Rodriguez, E. (2024a, 14 août). *Introducing IPA data analysis: the fundamentals* [Atelier virtuel].

Gil-Rodriguez, E. (2024b, 12 septembre). *Advanced IPA data analysis: developing your analytic account* [Atelier virtuel].

Gingras, G., Riccardi, M., Oprea, C. et Périer, C. (2026). Singing in unison during times of uncertainty: A community-based approach to existential supervision practices. Dans Y. Cao, P. Hougham et S. Scoble (Dirs.), *Singing About the Dark Times – Creation and Resistance in the Arts Therapies* (205–229). Routledge.

Gingras, M.-A. (2018). *L'approche dialogique : un lieu de surprenance*. Centre d'études interdisciplinaires sur le développement de l'enfant et la famille, Université du Québec à Trois-Rivières. https://palli-science.com/sites/default/files/miseencommun/c10-d10.pdf

Gingras, M.-A. et Lacharité, C. (2014). L'échafaudage dialogique du pouvoir d'être et d'agir. Dans J. Quintin (Dir.), Vérité de soi et quête de sens : Le récit de vie dans la relation de soin (87–101). Liber.

Gomes, M., Menezes, C. et Conde, I. (2024). How do young people perceive risk? An approach to self-expression through creative intervention. Dans A. Gonçalves Lind, A. P. Pinto et D. Lambert (Dirs.), *The Process of Becoming Other in the Classical and Contemporary World* (213–230). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-62395-0_13

Grame, T. (2024). *Adolescents, complex trauma, and making meaning through art* [Thesis of Philosophy in Art Therapy, Dominican University of California]. https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2024.AT.PHD.04

Grau, L., Carretier, E., Moro, M.-R., Revah-Levy, A., Sibeoni, J. et Lachal, J. (2020). A qualitative exploration of what works for migrant adolescents in transcultural psychotherapy: perceptions of adolescents, their parents, and their therapists. *BMC Psychiatry*, *20*(1), 564. https://doi.org/10.1186/s12888-020-02970-w

Grondin, J. (2011). *Hans-Georg Gadamer: une biographie*. Bernard Grasset. Grondin, J. (1993). La contribution silencieuse de Husserl à l'herméneutique. *Philosophiques*, *20*(2), 383. https://doi.org/10.7202/027232ar

Grossman, P., Ackland, G. L., Allen, A. M., Berntson, G. G., Booth, L. C., Burghardt, G. M., Buron, J., Dinets, V., Doody, J. S., Dutschmann, M., Farmer, D. G. S., Fisher, J. P., Gourine, A. V., Joyner, M. J., Karemaker, J. M., Khalsa, S. S., Lakatta, E. G., Leite, C. A. C., Macefield, V. G., Zucker, I. H. (2026). Why the polyvagal theory is untenable. *Clinical Neuropsychiatry*, *23*(1), 100–112. https://doi.org/10.36131/cnfioritieditore20260110

Güngör, D. (2023, février). *Immigration : acculturation à l'adolescence. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. https://www.enfant-encyclopedie.com/immigration/selon-experts/immigration-et-acculturation-ladolescence

Gupta, N. et Zieske, C. (2024). Arts-based phenomenological research: Theory and praxis. *Qualitative Psychology*, *11*(1), 95–109. https://doi.org/10.1037/qup0000285

Guruge, S., Hynie, M., Shakya, Y., Akbari, A., Htoo, S. et Abiyo, S. (2015). Refugee youth and migration: Using arts-informed research to understand changes in their roles and responsibilities. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *16*(3). https://doi.org/10.17169/fqs-16.3.2278

Haeyen, S. (2024). A theoretical exploration of polyvagal theory in creative arts and psychomotor therapies for emotion regulation in stress and trauma. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1382007. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1382007

Haeyen, S., Van Hooren, S. et Hutschemaekers, G. (2015). Perceived effects of art therapy in the treatment of personality disorders, cluster B/C: A qualitative study. *The Arts in Psychotherapy*, *45*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.aip.2015.04.005

Haeyen, S. et Hinz, L. (2020). The first 15 min in art therapy: Painting a picture from the past. *The Arts in Psychotherapy, 71*, 101718. https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101718

Hamouda, L., Ochoa-Ronderos, M., Elejla, S. A., Lee, K., et Kronick, R. (2024). The spaces in between: Understanding children's creative expression in temporary shelters for asylum seekers. Social Inclusion, 12, 8504. https://doi.org/10.17645/si.8504

Harpazi, S., Regev, D., Snir, S. et Raubach-Kaspy, R. (2020). Perceptions of art therapy in adolescent clients treated within the school system. *Frontiers in Psychology*, *11*, 518304. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.518304

Hébert, M. (2025). *Le traitement du traumatisme de nature sexuelle chez l'adulte en thérapie individuelle selon le continuum des thérapies expressives : un répertoire d'interventions personnalisables développé autour des principales cibles thérapeutiques en art-thérapie* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/19390/1/D4970.pdf

Heidegger, M. (1985). *Les problèmes fondamentaux de la phénoménologie* (J.-F. Courtine, trad.). Gallimard. (Conférence originale de 1927).

Heidegger, M. (2007). *De l'origine de l'œuvre d'art* (C. Layet, trad.). Rivages Poche (Conférence originale de 1935).

Heidegger, M. (2019). *Being and Time* (J. Macquarrie & E. Robinson, trad.). Martino Fine Books. (Œuvre originale publiée en 1927).

Heller, V. (2007). *Exile, identity, and artistic creation: An arts based phenomenological study with immigrant women: A Dissertation* [Thèse de doctorat, Lesley University]. Digital Commons. https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_dissertations/33/

Heller, V. (2024). The visual life story approach: a tool for transformation and well-being in museum art therapy with immigrant adults. *Canadian Journal of Art Therapy*, *37*(1), 30–49. https://doi.org/10.1080/26907240.2024.2359751

Hettich, N., Seidel, F. A. et Stuhrmann, L. Y. (2020). Psychosocial interventions for newly arrived adolescent refugees: A systematic review. *Adolescent Research Review*, *5*(2), 99–114. https://doi.org/10.1007/s40894-020-00134-1

Hiebert, D. et Bragg, B. (2018). *Le rôle de la culture et des arts comme cadre et outil d'établissement*. Commission canadienne pour l'UNESCO. https://www.reseaureussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2020/02/LeRoledelaCultureetdesArts.pdf

Hinz, L. D. (2015). Expressive therapies continuum: Use and value demonstrated with case study. *Canadian Art Therapy Association Journal*, *28*(1–2), 43–50. https://doi.org/10.1080/08322473.2015.1100581

Hinz, L. D. (2016). Media considerations in art therapy: Directions for future research. Dans E. Gussak et M. L. Rosal (Dirs.), *The Wiley handbook of art therapy* (p. 135–145). Wiley-Blackwell.

Hinz, L. D. (2018). *Beyond self-care for helping professionals: The expressive therapies continuum and the life enrichment model*. Routledge.

Hinz, L. D. (2020). *Expressive Therapies Continuum: A framework for using art in therapy* (2e éd.). Routledge.

Hinz, L. D., Rim, S. et Lusebrink, V. B. (2022). Clarifying the creative level of the Expressive Therapies Continuum: A different dimension. *The Arts in Psychotherapy*, *78*, 101896. https://doi.org/10.1016/j.aip.2022.101896

Hinz, L. D., VanMeter, M. L. et Lusebrink, V. B. (2022). Development of the Expressive Therapies Continuum: The Lifework of Vija B. Lusebrink, PhD, ATR-BC, HLM. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, *39*(4), 219–222. https://doi.org/10.1080/07421656.2022.2131951

Horton, A., Flenady, T. et Massey, D. (2025). *Navigating interpretive phenomenological analysis methodological complexities. A critical reflection by a novice researcher*. SSRN. https://doi.org/10.2139/ssrn.5112519

Huang, C., Su, H., Cheng, S. et Tan, C. (2021). The effects of group art therapy on adolescents' self-concept and peer relationship: A mixed-method study. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2021*(179), 75–92. https://doi.org/10.1002/cad.20435

Huard, C., Caldairou-Bessette, P. et Plante, P. (2024). Between arts-based methods and hermeneutics: Navigating the ethics of participation in research with vulnerable children. *Methods in Psychology*, *11*, 100167. https://doi.org/10.1016/j.metip.2024.100167

Ibrahim, M. A. (2022). *Group art therapy program for refugee children and adolescents in museum settings* [Essai de maîtrise, Concordia University]. https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/990453/1/Ibrahim_MA_S2022.pdf

Ichiki, Y. et Hinz, L. D. (2015, juillet). *Exploring media properties and the Expressive Therapies Continuum: Survey of art therapists* [Communication orale]. 52e congrès annuel de l'American Art Therapy Association, Minneapolis, MN.

Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. (2025). *Rapport annuel au Parlement sur l'immigration, 2025*. https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/publications-guides/rapport-annuel-parlement-immigration-2025.html

Institut de la statistique du Québec. (2021). *Un aperçu de la situation démographique au Québec en 2020* (Bulletin sociodémographique, *25*(4)). https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/apercu-situation-demographique-quebec-2020.pdf

Institut de la statistique du Québec (2025a, 8 mai). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire (EQSJS).* https://statistique.quebec.ca/fr/communique/savoir-plus-evolution-sante-et-bien-etre-jeunes-secondaire

Institut de la statistique du Québec (2025b, 8 mai). Le bilan démographique du Québec en 2024 : un accroissement migratoire qui demeure élevé, un creux historique pour la fécondité [Communiqué de presse]. https://statistique.quebec.ca/fr/communique/bilan-demographique-quebec-2024-accroissement-migratoire-demeure-eleve-creux-historique-pour-fecondite

Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) (2025). Facteurs qui influencent la santé mentale. https://statistique.quebec.ca/fr/document/sante-jeunes-secondaire-2022-2023/publication/sante-mentale-soutien-social-relations-jeunes-secondaire#competences

Jackson, L. (2020). *Cultural humility in art therapy.* Jessica Kingsley Publishers.

Jager, B. (1974). Theorizing, journeying, dwelling. *Review of Existential Psychology & Psychiatry, 13*(3), 213–235.

Jager, B. (1997). Concerning the festive and the mundane: A phenomenological exploration of lived time. *Journal of Phenomenological Psychology, 28*(2), 196–234.

Jansen, T. et Wainwright, R. (2025). The wild beyond: Creativity, play, and the future of expressive arts therapy. *Routledge Open Research*, *4*, Article 2. https://doi.org/10.12688/routledgeopenres.18774.1

Kagin, S. L. et Lusebrink, V. B. (1978). The Expressive Therapies Continuum. *Art Psychotherapy*, *5*(4), 171–180. https://doi.org/10.1016/0090-9092(78)90031-5

Kalaf, L. (2022). *L'analyse phénoménologique de la relation entre la résilience et les thérapies par l'art auprès des jeunes réfugiés syriens vivant au Liban* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. https://archipel.uqam.ca/16474/

Kalaf, L. et Plante, P. (2019). Restoring lost resources for young refugees: an integrative review of the resilience-building potential of expressive therapies. *Canadian Journal of Art Therapy*, *33*(1), 5–16. https://doi.org/10.1080/08322473.2019.1684182

Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni, R. et Girard, C. (2016a). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur vécu à l'école en contexte scolaire montréalais défavorisé. *Alterstice, Revue internationale de la recherche interculturelle*, *6(1),* 13–26.

Kanouté, F., Lafortune, G., Charette, J. et Guennouni Hassani, R. (2023). L'école et les enjeux de diversité : expériences d'élèves et de membres du personnel scolaire d'origine immigrante. *Éducation et francophonie*, *51*(2). https://doi.org/10.7202/1109672ar

Kapitan, L. (2017). *Introduction to art therapy research* (2e éd.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315691749

Kassan, A., Priolo, A., Tkachuk, M. et Falardeau, C. (2023). “Schools are one hundred percent different”: A Phenomenological Investigation of School Integration Among Newcomer Youth. *The High School Journal*, *107*(2), 126–151. https://doi.org/10.1353/hsj.2023.a949919

Kelemen, L. J. et Shamri-Zeevi, L. (2022). Art therapy open studio and teen identity development: Helping adolescents recover from mental health conditions. *Children*, *9*(7), 1029. https://doi.org/10.3390/children9071029

Kelly, M. et Coughlan, B. (2019). A theory of youth mental health recovery from a parental perspective. *Child and Adolescent Mental Health*, *24*(2), 161–169. https://doi.org/10.1111/camh.12300

Kevers, R., Spaas, C., Derluyn, I., De Smet, S., Van Den Noortgate, W., Colpin, H. et De Haene, L. (2022). The effect of a school-based creative expression program on immigrant and refugee children’s mental health and classroom social relationships: A cluster randomized trial in elementary school. *American Journal of Orthopsychiatry*, *92*(5), 599–615. https://doi.org/10.1037/ort0000628

Klauck, L. (2021). *How art therapy can ethically address symptoms of trauma with asylum seekers and refugees* [Mémoire de maîtrise, Lesley University]. DigitalCommons. https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_theses/389

Kontak, J. C., Caldwell, H. A. T., Kulczycki, R., Hancock Friesen, C. L. et Kirk, S. F. L. (2023). *Process and experience of youth researchers within a Health Promoting Schools study in Nova Scotia, Canada*. *Health Promotion International, 38*(6), daad174. https://doi.org/10.1093/heapro/daad174

Kottak, C. P. (2007). *Mirror for humanity: a concise introduction to cultural anthropology* (5e éd.). McGraw-Hill Higher Education.

Koubeissy, R. et Audet, G. (2024). Enseigner à des élèves réfugiés au Liban et au Québec : « faire avec » les conditions du contexte. *Alterstice*, *12*(3), 49–62. https://doi.org/10.7202/1115534ar

Koubeissy, R., Croguennec, F., Rahm, J., Montesano, G. et Papazia-Zohrabian, G. (2025). *Toward decolonizing methodologies: Intersecting points of view of teachers and newly arrived immigrant students regarding inclusion*. The Interdisciplinary Journal of Student Success, 4, 111–135. https://cdspress.ca/wp-content/uploads/2025/10/Koubeissy_Proof_Oct16.pdf

Kramer, E. (1998). The art materials in art therapy. Dans E. Kramer et L. Wilson (Dirs.), *Childhood and art therapy: Notes on theory and application* (220–260). Magnolia Street Publishers.

Lafortune, G. et Kanouté, F. (2019). Récits d’expériences de jeunes issus de l’immigration en situation de décrochage : quand l’école « ne marche pas » ou est un bad trip. *Éducation et francophonie*, *47*(1), 131–148. https://doi.org/10.7202/1060851ar

Leroux, G. (2020). Hospitalité et substitution : Derrida, Levinas, Massignon. Les Presses de l’Université du Québec.

L'Agence des Nations Unies pour les réfugiés (UNHCR) (2025). *Glossaire principal des termes du HCR*. https://www.unhcr.org/glossary

Lamothe-Lachaîne, A. (2019). Parcours d'élèves ayant vécu l'exil : identité, résilience et expression narrative à travers un atelier participatif. *Revue québécoise de psychologie*, *40*(3), 121–144. https://doi.org/10.7202/1067552ar

Little, E. M. L. (2021). *How the Expressive Therapies Continuum informs intermodal transfers.* [Mémoire de maîtrise, Lesley University]. Lesley University DigitalCommons. https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_theses/508

Lusebrink, V. B. (1990). *Imagery and visual expression in therapy*. Plenum Press.

Lusebrink, V. B. (1991). A systems oriented approach to the expressive therapies: The Expressive Therapies Continuum. *The Arts in Psychotherapy*, *18*(5), 395–403. https://doi.org/10.1016/0197-4556(91)90051-B

Lusebrink, V. B. (2004). Art therapy and the brain: An attempt to understand the underlying processes of art expression in therapy. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, *21*(3), 125–135. https://doi.org/10.1080/07421656.2004.10129496

Lusebrink, V. B. (2010). Assessment and therapeutic application of the Expressive Therapies Continuum: Implications for brain structures and functions. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, *27*(4), 168–177.

Lusebrink, V. B. et Hinz, L. D. (2016). The Expressive Therapies Continuum as a framework in the treatment of trauma. Dans J. L. King (Dir.), *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, Trauma, and Neuroscience: Theoretical and Practical Perspectives* (42–66). Routledge/Taylor & Francis Group.

Lusebrink, V. B., Mārtinsone, K. et Dzilna-Šilova, I. (2013). The Expressive Therapies Continuum (ETC): Interdisciplinary bases of the ETC. *International Journal of Art Therapy*, *18*(2), 75–85. https://doi.org/10.1080/17454832.2012.713370

Maehler, D. B. et Daikeler, J. (2024). The cultural identity of first-generation adult immigrants: A meta-analysis. *Self and Identity*, *23*(5–6), 450–483. https://doi.org/10.1080/15298868.2024.2399559

Mamprin, C. et Papazian-Zohrabian, G. (2024). Between welcome space and welcome culture: A systemic study. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, 58(3*), 205–229. https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v58i3.10118

Marin, C. et Zaccaï-Reyners, N. (Dirs.). (2013). *Souffrance et douleur : Autour de Paul Ricœur*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.marin.2013.01

Mayhew, M. (2018). Adaptation et acculturation : les soins aux enfants néo-canadiens. Dans *Les soins aux enfants néo-canadiens : guide pour les professionnels de la santé œuvrant auprès des familles immigrantes et réfugiées* (Enfants néo-canadiens). https://www.enfantsneocanadiens.ca/culture/adaptation

McLeod, H., Lewis, L. B. et Li, X. (2021). Resilience and hope: Exploring immigrant and refugee youth experiences through community-based arts practice. *Engaged Scholar Journal: Community-Engaged Research, Teaching, and Learning*, *6*(2), 88–104. https://doi.org/10.15402/esj.v6i2.70765

McNiff, S. (1992). *Art as medicine.* Shambhala.

Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, trad.). Routledge.

Métraux, J.-C. (2013). *La migration comme métaphore* (2e éd.). La Dispute.

Michaud, G. (2021). Jacques Derrida : politique et poétique de l'hospitalité. *Philosophiques*, *47*(2), 369–392. https://doi.org/10.7202/1075129ar

Michel, J. (2023). Ressentir et interpréter une image. *Methodos* [En ligne], (23). https://doi.org/10.4000/methodos.10421

Ministère de l'Éducation du Québec (2024, 8 mai). Soutien au milieu scolaire 2025-2026 : Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle (préscolaire, primaire, secondaire) [PDF]. Gouvernement du Québec. https://statistique.quebec.ca/fr/produit/publication/migrations-internationales-interprovinciales-bilan-demographique

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2025). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification parmi les sortants au secondaire*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/taux-de-sorties-sans-diplome-ni-qualification-parmi-les-sortants-au-secondaire

Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (2025, mars). *Plan stratégique 2023-2027 (2e éd., rév. mars 2025)*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/plan-strategique/PL_strategique_2023-2027_integral_MIFI_revision_mars_2025.pdf

Moon, B.L. (1990). *Existential art-therapy: The canvas mirror.* Charles C. Thomas Publisher.

Moon, B. L. (2010). *Art-based group therapy: theory and practice*. Charles C. Thomas Publisher.

Moon, B. L. (2012). *The dynamics of art as therapy with adolescents* (2nd ed). Charles C. Thomas Publisher.

Morissette, J.-F. (2010). *Le jeu dans la sociologie : du phénomène au concept* [Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/2884/1/D1915.pdf

Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, *52*(2), 250–260.

Motta, V. et Larkin, M. (2023). Absence of other and disruption of self: An interpretative phenomenological analysis of the meaning of loneliness in the context of life in a religious

community. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, *22*(1), 55–80. https://doi.org/10.1007/s11097-022-09832-8

Nadeau-Cossette, A. (2012). *L'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants : facteurs influents* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL. https://hdl.handle.net/20.500.11794/23631

Nadeau-Cossette, A. (2014). *Immigration et intégration sociale à l'adolescence, un enjeu actuel pour les écoles de Québec*. *Cahiers de l'ÉDIQ, 2*(1). Université Laval. https://www.ediq.ulaval.ca/sites/ediq.ulaval.ca/files/uploads/CE_2014_2_1_5.%20Nadeau-Cossette.pdf

Nan, J. K. M. (2020). From clay to ceramic. Dans L. Leone (Dir.), *Craft in Art Therapy* (1re éd., 55–71). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003050513-5

Nan, J. K. M. et Ho, R. T. H. (2017). Effects of clay art therapy on adults' outpatients with major depressive disorder: A randomized controlled trial. *Journal of Affective Disorders*, *217*, 237–245. https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.04.013

Nan, J. K. M., Huang, X. S. et Kang, M. Y. (2023). Effects of clay art therapy on emotion regulation and hair cortisol concentration for youth with emotional problems. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, *40*(3), 117–125. https://doi.org/10.1080/07421656.2023.2202289

Nan, J. K. M. et Wong, W. W. (2021). A qualitative analysis of a clay art therapy project in enhancing emotion regulation among secondary school youth in the context of socio-political unrest. *Journal of Clinical & Developmental Psychology*, Online First Articles. https://doi.org/10.6092/2612-4033/0110-2590

Oepen, R. et Gruber, H. (2023). Art-based interventions and art therapy to promote health of migrant populations: A systematic literature review of current research. *Arts & Health*, *16*(3), 266–284. https://doi.org/10.1080/17533015.2023.2252003

Office des Nations Unies. (2019, 30 juillet). *Face au nombre record d'enfants tués et mutilés en 2018, l'ONU réclame des mesures*. ONU Info. https://news.un.org/fr/story/2019/07/1048671

Olmos-Vega, F. M., Stalmeijer, R. E., Varpio, L. et Kahlke, R. (2023). A practical guide to reflexivity in qualitative research: AMEE Guide No. 149. *Medical Teacher*, *45*(3), 241–251. https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2057287

Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2025, 6 mai). Santé mentale des réfugiés et des migrants. https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/refugee-and-migrant-mental-health

Organisation internationale pour les migrations (OIM). (2025, 12 août). *Le contexte mondial des migrations internationales : types de mouvements*. Initiative sur la gestion des migrations (EMM). https://emm.iom.int/fr/handbooks/contexte-global-de-la-migration-internationale/types-de-mouvements

Pacione, L., Measham, T. et Rousseau, C. (2013). Refugee children: Mental health and effective interventions. *Current Psychiatry Reports*, *15*(2), 341. https://doi.org/10.1007/s11920-012-0341-4

Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, *27*(2), 133–151. https://doi.org/10.7202/1086789ar

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.

Papalia, D. E. et Martorell, G. (2018). *Psychologie du développement humain* (9e éd.). Chenelière éducation.

Papalia, D. E. (2023). *Psychologie du développement humain* (10e éd.). Chenelière éducation.

Papazian-Zohrabian, G. (2022). *L'accompagnement psychosocial en milieu scolaire : fondements théoriques et outils* [Vidéo]. Conférences de l'Ordre des psychologues du Québec (OPQ).

Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V. et Turpin-Samson, A. (2018a). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*, *8*(2), 101–116. https://doi.org/10.7202/1066956ar

Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., Turpin-Samson, A., Hassan, G., Rousseau, C. et Aoun, R. (2018b). Le milieu scolaire québécois face aux défis de l'accueil des élèves réfugiés : quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires ? *Éducation et francophonie*, *46*(2), 208–229. https://doi.org/10.7202/1055569ar

Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Turpin-Samson, A., Lemire, V., Aoun, R. et Jooris, B. (2019). *L'accompagnement psychosocial en milieu scolaire : Un guide pour les professionnels* [Guide]. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité – Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys / Université de Montréal. https://cipcd.ca/wp-content/uploads/2019/03/Guide-pour-laccompagnement-psychosocial-en-milieu-scolaire.pdf

Papazian-Zohrabian, G., Montesano, G., Béland, M.-P., Borri-Anadon, C., Charette, J. et Lafortune, G. (2024). Que disent les jeunes réfugiés et en demande d'asile de leur expérience socioscolaire ? Étude de l'influence de l'environnement proximal sur leur parcours postmigratoire au Québec. *Revue éducation inclusive*, *11*, 1–34. https://doi.org/10.7202/1115323ar

Paquette, A., Azeredo, A. C., Binette Charbonneau, A., Payeur, F. F., Baldé, K. et St-Amour, M. (2023). *Le bilan démographique du Québec.* Institut de la statistique du Québec. https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/bilan-demographique-quebec-edition-2023.pdf

Pénzes, I., Van Hooren, S., Dokter, D., Smeijsters, H. et Hutschemaekers, G. (2014). Material interaction in art therapy assessment. *The Arts in Psychotherapy*, *41*(5), 484–492. https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.08.003

Pénzes, I., Van Hooren, S., Dokter, D., Smeijsters, H. et Hutschemaekers, G. (2015). Material interaction and art product in art therapy assessment in adult mental health. *Arts & Health*, *8*(3), 213–228. https://doi.org/10.1080/17533015.2015.1088557

Périer, C. (2013). *Comparaison des processus psychiques sollicités par l'art et le verbal dans une entrevue sur l'expérience en thérapie* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/6879/1/030492777.pdf

Perras-Chenail, A. (2008). *Favoriser par l'art l'adaptation et l'intégration des jeunes issus de l'immigration : étude de quelques projets dans les organismes communautaires et dans le milieu scolaire montréalais* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. https://archipel.uqam.ca/851/1/M10183.pdf

Phang, C. (2025). Knowing myself: an art therapist's personal exploration of the Expressive Therapies Continuum. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, *42*(1), 53–56. https://doi.org/10.1080/07421656.2024.2381963

Piquemal, N. et Labrèche, Y. (2018). Transculturalité et enjeux éthiques liés à la diversité culturelle en contexte canadien. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, *30*(1), 169–191. https://doi.org/10.7202/1045599ar

Pirotte, N., De La Cruz, L. M., Gonzalez, V. R., De Witte, M. et Joosten, E. (2025). Forcibly displaced adults' perspectives on change mechanisms after a resilience-building art therapy intervention. *The Arts in Psychotherapy*, *92*, 102229. https://doi.org/10.1016/j.aip.2024.102229

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

Plante, P., Thiboutot, C. et Goyette, C. (2023). La délicate question de l'interprétation des œuvres en art-thérapie : à la jonction entre phénoménologie et créativité. *Canadian Journal of Art Therapy*, *36*(2), 114–119. https://doi.org/10.1080/26907240.2023.2172870

Ponterotto, J. G. (2005a). Integrating qualitative research requirements into professional psychology training programs in North America: rationale and curriculum model. *Qualitative Research in Psychology*, *2*(2), 97–116. https://doi.org/10.1191/1478088705qp035oa

Ponterotto, J. G. (2005b). Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 126–136. https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.126

Ponterotto, J. G. (2008). Theoretical and empirical advances in multicultural counseling and psychology. Dans S. D. Brown et R. W. Lent (Dirs.), *Handbook of counseling psychology* (4e éd., 121–144). John Wiley & Sons.

Porges, S. W. (2022). Polyvagal theory: A science of safety. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, *16*, 871227. https://doi.org/10.3389/fnint.2022.871227

Porges, S. W (2025). Polyvagal theory: Current status, clinical applications, and future directions. *Clinical Neuropsychiatry*, *22*(3), 169–184. https://doi.org/10.36131/cnfioritieditore20250301

Portail linguistique du Canada. (2020, 14 octobre). *Demeure / domicile / habitation / résidence*. https://www.noslangues-ourlanguages.gc.ca/fr/juridictionnaire/demeure-domicile-habitation-residence noslangues-ourlanguages.gc.ca

Quinlan, R., Schweitzer, R. D., Khawaja, N. et Griffin, J. (2016). Evaluation of a school-based creative arts therapy program for adolescents from refugee backgrounds. *The Arts in Psychotherapy*, *47*, 72–78. https://doi.org/10.1016/j.aip.2015.09.006

Ramos, A. C., Heite, C., Riepl, A., Weissberg, L., Bingham, N., Küng, Y., Roggensinger, A. et Steiner, J. (2025). Ethical reflexivity in research with (migrant) children: Dealing with power asymmetries to build up more participatory approaches. *Societies*, *15*(7), 171. https://doi.org/10.3390/soc15070171

Rangarajan, R. et Odier-Guedj, D. (2024). Naviguer dans l'éthique pour permettre la participation des jeunes à la recherche en milieu scolaire : le cas d'une école publique reculée en Inde. *Revue internationale de communication et socialisation*, *11*(1), 144. https://doi.org/10.7202/1112594ar

Regroupement québécois des thérapeutes par les arts (2025, juillet). *Objectifs du RQTA*. https://www.rqta.org/

Restall, S. et Hinz, L. D. (2025). Art therapy assessment and sense of psychological safety: comparison of ETC and HFD assessments. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 1–12. https://doi.org/10.1080/07421656.2025.2517434

Reussner, C. (Réalisatrice). (2007). *Paul Ricœur, philosophe de tous les dialogues* [Documentaire]. CFRT Productions ; Meromedia ; France 2. Regards protestants.

Riccardi, M. (2013). *Worry canvases: The effectiveness of combining art therapy with cognitive behavioral therapy in the treatment of anxiety disorders* [Mémoire de maîtrise, Saint Mary-of-the-Woods College]. Scholars SMWC.

Riccardi, M. (2015, juillet). *Expressive Therapies Continuum as a transcultural canvas* [Communication orale]. 46e congrès annuel de l'American Art Therapy Association, Minneapolis, MN, États-Unis.

Riccardi, M. et Gingras, G. (2024). Taken by a storm. Dans P. Dunn-Snow et J. McNutt (Dirs.), *Art therapy through the lifespan: A collection of case studies* (p. 101–107). Routledge.

Riccardi, M., Gingras, G., & Hinz, L. D. (2026). Addressing Ruptures and Repair in the Therapeutic Alliance: The Expressive Therapies Continuum as a Guide. *Art Therapy*, *43*(1), 46–54. https://doi.org/10.1080/07421656.2025.2479224

Riccardi, M., Hinz, L. D., Gingras, G., Nan, J. et Gotshall, K. (2026). Canvas of connection: an expressive therapies continuum arts-based supervision approach. *The Arts in Psychotherapy*, 102411. https://doi.org/10.1016/j.aip.2025.102411

Riccardi, M. et Rodrigue, T. (2023). Une expérience intégrative d'art-thérapie : continuum de thérapies expressives en groupe avec une population militaire canadienne et vétérane. Dans L. Pelletier et J. Lambert (Dirs.), *L'art-thérapie auprès des groupes : Réflexions théoriques et développements cliniques* (p. 109–134). Presses de l'Université du Québec.

Ricœur, P. (1969). *Le conflit des interprétations*. Éditions du Seuil.

Ricœur, P. (1983). *Temps et récit : l'intrigue et le récit historique*. Éditions du Seuil.

Ricœur, P. (1984). *Temps et récit : la configuration dans le récit de la fiction*. Éditions du Seuil.

Ricœur, P. (1985). *Temps et récit : le temps raconté*. Éditions du Seuil.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre.* Éditions du Seuil.

Ricœur, P. (1992). La souffrance n'est pas la douleur. Dans *Psychiatrie française, Le psychiatre devant la souffrance, 23*, 9–18. https://bibnum.explore.psl.eu/s/psl/ark:/18469/3tcmb

Rousseau, C. (2020). Un numéro thématique sur la santé mentale des immigrants et réfugiés. *Santé mentale au Québec*, *45*(2), 11–18. https://doi.org/10.7202/1075385ar

Rousseau, C. (2021). *Santé mentale des jeunes immigrants et réfugiés au Québec : les principaux enjeux. Quintessence, 12*(5). https://qualaxia.org/wp-content/uploads/2021/04/quintessence-vol-12-no-05.pdf

Rousseau, C. et Frounfelker, R. L. (2019). Mental health needs and services for migrants: An overview for primary care providers. *Journal of Travel Medicine*, *26*(2). https://doi.org/10.1093/jtm/tay150

Rousseau, C., Lacroix, L., Bagilishya, D. et Heusch, N. (2003). Working with myths: Creative expression workshops for immigrant and refugee children in a school setting. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, *20*(1), 3–10. https://doi.org/10.1080/07421656.2003.10129630

Rousseau, C., Lacroix, L., Singh, A., Gauthier, M.-F. et Benoit, M. (2005). Creative expression workshops in school: prevention programs for immigrant and refugee children. *Creative expression workshops in school: Prevention programs for immigrant and refugee children*, *14*(3), 77–80.

Rousseau, C., Singh, A., Lacroix, L. et Measham, T. (2004). Creative expression workshops for immigrant and refugee children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *43*(2), 235–238. https://doi.org/10.1097/00004583-200402000-00021

Santiago-Delefosse, M. et del Rio Carral, M. (2017). Dans *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (p. 7–32). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.santi.2017.01.0007

Schlesser, T. (2025). *Les yeux de Mona (t*exte intégral illustré*)*. Albin Michel.

SHERPA (s.d.). *SHERPA*. Programmes d'expression créatrice. https://sherpa-recherche.com/fr/pratique-de-pointe/programmes-expression-creatrice/

Smith, J. A. (2003). *Qualitative psychology: a practical guide to research methods*. SAGE Publications.

Smith, J. A. (2017). Interpretative phenomenological analysis: Getting at lived experience. *The Journal of Positive Psychology, 12*(3), 303–304. https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262622

Smith, J. A. (2024a). *Introductory interpretative phenomenological analysis (IPA)* [Formation en ligne]. Nova Southeastern University. https://tqr.nova.edu/jonathan-smith-ipa-workshops-2024/?utm

Smith, J. A. (2024b). *Advanced workshop on interpretative phenomenological analysis (IPA)* [Formation en ligne]. Nova Southeastern University.

Smith, J., Flowers, P. et Larkin, M. (2022). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research* (2e éd.). SAGE.

Smith, J. A. et Nizza, I. E. (2022). *Essentials of interpretative phenomenological analysis.* American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000259-000

Smith, J. A. et Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. Dans *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (p. 51–80). Sage Publications.

Smith, J. A. et Osborn, M. (2015). Interpretative phenomenological analysis as a useful methodology for research on the lived experience of pain. *British Journal of Pain*, *9*(1), 41–42. https://doi.org/10.1177/2049463714541642

Snir, S. et Gavron, T. (2023). Dialogic-reflection for the development of critical thinking in international art-based psychosocial research. *International Journal of Art Therapy*, *28*(4), 178–186. https://doi.org/10.1080/17454832.2023.2217889

Snir, S. et Regev, D. (2013a). A dialog with five art materials: Creators share their art making experiences. *The Arts in Psychotherapy*, *40*(1), 94–100. https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.11.004

Snir, S. et Regev, D. (2013b). ABI – art-based intervention questionnaire. *The Arts in Psychotherapy*, *40*(3), 338–346. https://doi.org/10.1016/j.aip.2013.06.005

Soares, R. (2025). L'expérience des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation à l'égard des services éducatifs complémentaires au Québec : entre soutien et altérisation. Éducation et francophonie, 53(1). https://doi.org/10.7202/1118105ar

Statistique Canada. (2022, 26 octobre). *Thème du recensement de 2021 : immigration, lieu de naissance et citoyenneté*. https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/rt-td/immigration-fra.cfm

Statistique Canada (2025, 26 novembre). *Catégorie d'admission de l'immigrant permanent (immigration, réfugiés et citoyenneté Canada)*. Statistique Canada. https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3VD_f.pl?Function=getVD&TVD=323293&CVD=323294&CLV=0&MLV=4&D=1

Statistique Canada (2025, 8 mai). Enseignement primaire et secondaire : l'augmentation du nombre d'élèves entraîne des effectifs records dans les écoles canadiennes, 2023-2024 [Communiqué]. https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/251028/dq251028d-fra.htm

Statistique Québec. (2025, 8 mai). *Migrations internationales et interprovinciales*. Institut de la statistique du Québec. https://statistique.quebec.ca/fr/produit/publication/migrations-internationales-interprovinciales-bilan-demographique

Stepney, S. A. (2022). Multicultural and diversity perspectives in art therapy: Transforming image into substance. Dans *Foundations of Art Therapy* (p. 81–122). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-824308-4.00010-7

St-Pierre, A., Borri-Anadon, C., Hirsch, S. et Charette, J. (2024). Regards croisés sur la collaboration école-parents immigrants : divergences et résistances. *Revue hybride de l'éducation*, *8*(2), 1–22. https://doi.org/10.1522/rhe.v8i2.1563

Théberge-Guyon, M. et Caceus, S. (2018). Entretiens de recherches auprès des nouveaux arrivants : questionnements éthiques et obstacles liés au langage. *Cahiers du GERACII [En ligne], 3*(1). http://geracii.uqam.ca

Thiboutot, C. (2016). Interpréter. *Recherches qualitatives*, *35*(2). http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero35(2)/rq-35-2-numero-complet.pdf

Titia Rizzi, A. T. (2025, 21 octobre). *Comment mieux écouter le dessin d'enfant en situation transculturelle?* [Conférence]. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, École d'art-thérapie, Centre de Montréal.

Titia Rizzi, A. et Moro, M. R. (2021). T-MADE : une méthode transculturelle d'analyse des dessins d'enfants. *L'Autre*, *22*(2), 151–160. https://doi.org/10.3917/lautr.065.0151

Tong, A., Sainsbury, P. et Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, *19*(6), 349–357. https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042

Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, *16*(10), 837–851. https://doi.org/10.1177/1077800410383121

Trosseille, N., Gagnon, M. G. et Pontbriand, A. (2019). *Intervenir auprès de demandeurs d'asile : guide à l'intention des intervenants*. CIUSSS du Centre-Ouest-de-l'Île-de-Montréal, Centre d'expertise sur le bien-être et l'état de santé physique des réfugiés et des demandeurs d'asile. https://cerda.info/wp-content/uploads/2019/10/CERDA-Guide-à-lintention-des-intervenants-2019.pdf

Trudel, M. (2010). *Favoriser le rapport à soi et à l'autre en contexte scolaire pluriculturel : Analyse des pratiques de quatre enseignantes en arts plastiques de la CSDM* [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Montréal. https://archipel.uqam.ca/11325/

UNICEF. (2021, juillet). *Talent on the Move: Listening to children and young people on the move to unlock their potential*. https://www.unicef.org/reports/talent-move

Vachon, M. (2010). *Vivre au chevet de la mort : une analyse phénoménologique et interprétative de l'expérience spirituelle et existentielle d'infirmières qui accompagnent des patients en fin de vie* [Thèse de doctorat]. Papyrus. http://hdl.handle.net/1866/4393

Vachon, M., Caldairou-Bessette, P. et Rousseau, C. (2017). Pratiques soignantes en santé mentale jeunesse auprès des familles réfugiées : répétition traumatique et reconstruction du lien social. *Revue québécoise de psychologie, 38*(3), 33–59. https://doi.org/10.7202/1041837ar

van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2e éd.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315421056

VanMeter, M. L. et Hinz, L. D. (2023). A deeper dive into the Expressive Therapies Continuum: Structure, function, and the creative dimension. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, *41*(2), 107–110. https://doi.org/10.1080/07421656.2023.2240682

VanScoy, A. et Evenstad, S. B. (2015). Interpretative phenomenological analysis for LIS research. *Journal of Documentation*, *71*(2), 338–357. https://doi.org/10.1108/JD-09-2013-0118

Vinit, F. (2010). Compte rendu de l'ouvrage Expériences de la douleur. Entre destruction et renaissance, par D. Le Breton. *Anthropologie et Sociétés*, *34*(3), 254–255. https://doi.org/10.7202/1006215ar

Vinit, F. (2016). Les conditions de l'interprétation : une « disposition » à la recherche. *Recherches qualitatives*, *35*(2), 64. https://doi.org/10.7202/1084381ar

Von Elm, E., Altman, D. G., Egger, M., Pocock, S. J., Gøtzsche, P. C. et Vandenbroucke, J. P. (2007). The Strengthening the reporting of observational studies in epidemiology (STROBE) statement: guidelines for reporting observational studies. *The Lancet*, *370*(9596), 1453–1457. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)61602-X

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Whyte, M. K. (2023). Stepping into the circle: inviting spirit through medicine wheel teachings in the Expressive Therapies Continuum. *Canadian Journal of Art Therapy*, *36*(1), 20–30. https://doi.org/10.1080/26907240.2023.2210984

Whyte, M. K. (2020). Walking on two-row: reconciling first nations identity and colonial trauma through material interaction, acculturation, and art therapy. *Canadian Journal of Art Therapy*, *33*(1), 36–45. https://doi.org/10.1080/08322473.2020.1724745

Willig, C. (2019). Ontological and epistemological reflexivity: A core skill for therapists. *Counselling and Psychotherapy Research, 19*(3), 186–194. https://doi.org/10.1002/capr.12204

Winnicott, D. W. (2005). *Playing and reality* (2e éd.). Routledge.

Wong, D. (2021). Materials: Potential and found objects. Dans D. Wong et R. P. M. H. Lay (Dirs.), *Found objects in art therapy: Materials and processes* (p. 25 –38). Jessica Kingsley Publishers.

World Health Organization. (2025, mai). *Mental health of refugees and migrants*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/refugee-and-migrant-mental-health

Yalom, I. D. (1980). *Existential psychotherapy.* Basic Books/Hachette Book Group.

Yang, N. et Gong, Y. (2025). A scoping review on arts-based interventions for the mental health of refugee and asylum-seeking children and youth. *Perspectives in Public Health*, *145*(4), 209–219. https://doi.org/10.1177/17579139251353431

Younès, C. (2013). Gaston Bachelard. Dans *Gaston Bachelard* (p. 141–149). Hermann. https://doi.org/10.3917/herm.wunen.2013.01.0141

Zonato, A. (2009). *L'éthique en psychothérapie dans le cadre des processus de transfert et de contre-transfert: l'apport de la médecine narrative et du concept de représentation* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. http://hdl.handle.net/1866/3856

Zou, X. et Petkanopoulou, K. (2023). Nostalgia and acculturation. *Current Opinion in Psychology, 49*, 101553. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101553