UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ATELIERS DE PERCUSSIONS AFRICAINES OFFERTS AU CENTRE JEUNESSE DE MONTRÉAL: ANALYSE PHÉNOMÉNOLOGIQUE DE L'EXPÉRIENCE DE QUATRE ADOLESCENTS

ESSAI

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

MARIE-JOSÉE DUBOIS

SEPTEMBRE 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral 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.01-2006). 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

Mon parcours doctoral fut loin d'être linéaire et de nombreuses personnes m'y ont accompagné de diverses façons.

Je voudrais d'abord remercier mes parents qui m'ont offert un soutien indéfectible au cours des 6 années de ma recherche. Merci pour vos pensées et vos encouragements qui m'ont donné la force de continuer malgré les embûches rencontrées.

Merci à Fabien, mon conjoint qui est entré bien malgré lui dans mon « univers doctoral ». Ton soutien de tous les jours m'a été très précieux et m'a permis de traverser les difficultés et d'y arriver. Merci mon amour d'ensoleiller mes journées!

Je remercie également mes amis, mes collègues et ma famille qui ont suivi mon parcours au fil des dernières années. Vous avez su trouver les mots pour alimenter ma persévérance à poursuivre cette aventure malgré les aléas de la vie. Merci beaucoup à mon frère Marquis pour ton soutien technique très apprécié. Un merci tout spécial, à toi, chère amie Rita au grand coeur, qui dans ta grande sagesse, par ton écoute et tes conseils, m'apportais ce réconfort qui me faisait un si grand bien.

Un énorme MERCI aux jeunes qui ont accepté de participer à la recherche. Merci de votre confiance à mon égard et de votre spontanéité. Vous êtes inspirants!

Merci au personnel des Centres jeunesse de Montréal Institut Universitaire pour leur collaboration sans laquelle ce projet de recherche n'aurait pu être possible.

Je te remercie, Annie L'Écuyer, pour ton aide dans la longue retranscription des entrevues. Et merci à mon directeur de recherche, Pierre Plante, de m'avoir fait découvrir la médiation culturelle auprès des jeunes. J'y ai découvert une richesse pour la jeunesse qui me tient tant à cœur. Merci de ta patience, de ta compréhension, de ta souplesse et de tes conseils, tout au long de cet accompagnement dans ce périple doctoral.

DÉDICACE

À Manon Alarie,
tutrice de résilience,
qui a semé de l'espoir
par les arts dans le
coeur de tous ces
enfants

AVANT-PROPOS

Cette recherche s'inscrit dans une collaboration entre le Centre Jeunesse de Montréal Institut Universitaire (CJM-IU) et mon directeur de recherche, Pierre Plante, professeur à l'Université du Québec à Montréal, psychologue et art-thérapeute. À l'automne 2008, mon directeur de recherche m'a présenté Mme Manon Alarie, intervenante-responsable des ateliers artistiques qui se tenaient au Centre Dominique-Savio. J'ai été très intéressée par ces ateliers qui semblaient avoir un impact positif chez les jeunes qui y participaient. L'intervenante-responsable m'a invitée à prendre part à un des ateliers de percussions africaines et deux mois plus tard, j'ai également assisté à un leur spectacle dans le cadre du spectacle bénéfice pour les Centres jeunesse de Montréal.

Lors de ma visite pendant l'atelier de percussions africaines, en janvier 2009, une quinzaine d'adolescentes âgées de 12 à 16 ans prenaient part au groupe qui était animé par Mme Alarie et un artiste/percussionniste, M. Hans Longpré. En plus de l'animatrice et de l'artiste, trois autres intervenantes accompagnaient le groupe. Elles jouaient aussi des instruments et étaient placées de façon stratégique, soit pour aider une débutante, soit pour soutenir des jeunes filles qui manquaient de confiance en elle et de rythme ou pour aider à contenir les esprits qui pouvaient s'échauffer parfois (conflits entre filles). La majorité des jeunes filles avait une percussion africaine (djembé) et elles jouaient assises alors que trois autres adolescentes jouaient avec des baguettes sur de gros tambours (doumdoum) qui donnaient le tempo de la pièce musicale. Afin que les jeunes filles ne soient pas intimidées par ma présence, Mme Alarie m'a remis un djembé communément appelé tam-tam pour que je participe avec elles pendant toute la séance. Tout au cours de cette activité, j'ai vu de l'entraide naturelle entre les adolescentes : les plus expérimentées aidaient les débutantes sans que les adultes leur demandent. J'ai également observé de l'enthousiasme à l'annonce du prochain spectacle qu'elles pouvaient faire à Québec et pour lequel, elles devaient

demander l'autorisation de leurs représentants légaux. Elles semblaient très motivées à y aller et demandaient jusqu'à quelle date elles avaient pour remettre la feuille signée. Avant de commencer à jouer des pièces musicales, l'artiste/percussionniste expliquait les techniques qu'il fallait utiliser et les jeunes filles devaient les pratiquer. Par la suite, il commençait à jouer la pièce musicale et nous devions jouer en suivant les indications du percussionniste. En jouant du djembé, j'ai réalisé qu'il était plus difficile que je ne le croyais d'appliquer les techniques des mains pour frapper tout en maintenant le bon rythme. À la moitié du temps de l'atelier, une des participantes s'est fâchée et a commencé à frapper sur le doumdoum d'une façon non-adéquate. À ce moment, Mme Alarie a demandé à la jeune fille de cesser de frapper sur le matériel et de la suivre à l'extérieur du local pour discuter. L'artiste/percussionniste a continué l'atelier sans la présence de l'animatrice.

Suite à l'atelier, j'ai réalisé une entrevue avec Mme Alarie qui m'a fait part de ses observations et de celles des autres intervenants au sujet des bienfaits que procuraient les ateliers de percussions africaines aux jeunes filles.

J'ai réalisé deux entrevues avec Mme Alarie où elle m'a parlé du projet et de ses intuitions quant aux impacts des différents ateliers d'arts offerts au centre. Ma première entrevue s'est faite à la cafétéria du centre jeunesse, juste avant le dîner des adolescentes. Après l'entrevue, j'ai perçu qu'il y avait un lien important entre les jeunes filles du centre et Mme Alarie car les échanges, entre les filles et elle, étaient chaleureux et joyeux. En marchant jusqu'au local pour me montrer le matériel des ateliers de musique, Mme Alarie discutait avec quelques filles et une d'entre elles lui demandait si elle pouvait venir pratiquer le djembé avec elle un midi de la semaine.

Selon les informations recueillies auprès de Mme Alarie, plusieurs jeunes qui participaient à l'atelier de percussions africaines étaient très timides. Ces jeunes adolescentes vivaient en foyer de groupe car elles avaient été retirées de leur milieu familial pour diverses raisons. Celles qui en étaient à leur deuxième année de

participation au groupe démontraient plus de confiance en elle et étaient moins timides qu'auparavant, ce qui pouvait s'expliquer selon l'intervenante-responsable par leur plus grande expérience d'utilisation des percussions et de leur participation aux spectacles.

Selon l'intervenante qui animait les ateliers de percussions africaines, un sentiment d'appartenance au groupe se développait au fur et à mesure des rencontres hebdomadaires. Les adolescentes s'apercevaient rapidement qu'elles avaient besoin les unes des autres pour jouer les pièces qui seraient présentées en spectacle et développaient peu à peu leur sens de l'entraide. Selon Manon Alarie, leur sentiment d'appartenance était augmenté lorsqu'elles présentaient leurs pièces devant le public et qu'elles les réussissaient.

Ce qui semblait accrocher le plus les participantes selon l'intervenante-responsable, c'était l'enivrement (high) du témoignage de reconnaissance du public. Les participantes en voulaient encore car elles demandaient immédiatement quand serait leur prochaine représentation. L'animatrice de ce groupe a mentionné que pour ces adolescentes, cela pouvait devenir comme une drogue, un peu comme les adeptes des sports extrêmes vivent un enivrement (high) suite à l'intensité de leur activité. Malheureusement, à son avis, il y avait l'envers de la médaille de ce bienfait intense ressenti suite à la démonstration de reconnaissance du public. En effet, lorsqu'il y avait des grands « hauts », les grands « bas » allaient suivre, c'était une question d'équilibre selon elle. En étant conscient de cette réalité, un soutien était fourni aux adolescentes des groupes de percussions africaines par Mme Alarie et les autres intervenants afin de les aider à mieux gérer ce phénomène et conserver ainsi cette image de soi plus positive. Certains facteurs lors de la phase de performance semblaient donc jouer sur l'amélioration de l'image personnelle.

Au sujet des bienfaits des ateliers, une autre hypothèse était soulevée car un phénomène de modification de la perception de soi pouvait se produire également

chez les adolescentes qui présentaient leur spectacle. En effet, lorsqu'elles jouaient de la musique sur scène, les adolescentes pouvaient sentir qu'elles changeaient de rôle et que de victimes, elles devenaient des percussionnistes. Elles avaient la possibilité de se transformer grâce au jeu. Lors des ateliers de percussions, les adolescentes ne se révèlent pas comme des jeunes ayant diverses problématiques, le processus semble miser plutôt sur leurs forces et leurs réussites qui permettent une augmentation de l'estime de soi afin d'arriver à une possible transformation qui guérit (Emunah et Johnson, 1983).

Dans l'activité des percussions africaines, l'animatrice était la personne qui orchestrait le projet et les rencontres hebdomadaires pour les pratiques dirigées par le percussionniste professionnel. Elle avait choisi l'artiste-percussionniste selon sa personnalité car elle savait que le lien développé entre lui et les participantes avait un impact sur elles. Elle gérait chacune des rencontres et elle offrait un cadre aux jeunes filles qui pratiquaient cette activité. Elle les écoutait dans ce qu'elles vivaient et elle avait beaucoup de disponibilités si elles souhaitaient pratiquer sur des djembés pendant la semaine. Elle préparait les jeunes et les rassuraient lors des spectacles. Son rôle ressemblait à celui d'un parent aimant mais encadrant qui croit au potentiel des jeunes et qui les encourage car il sait qu'elles peuvent y arriver. Manon Alarie a cependant quitté le CJM-IU en raison de problèmes de santé.

En 2011, dans le document « Offre de services intégrée en arts et culture », le Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (CJM-IU) a mentionné l'importance de solliciter le milieu de la recherche dans le cadre des arts et de la culture. Le CJM-IU souhaitait que des projets puissent être développés dans le but d'évaluer l'impact des activités artistiques auprès des jeunes par différents angles d'appréciation :

> Sur le plan de la recherche clinique, le développement de projets serait envisagé en deux vagues importantes. Étant donné le caractère très spécifique du CJM-IU, il serait nécessaire de réaliser, dans un premier temps, une série de recherches d'approche qualitative. À ce niveau, autant les participants que les intervenants pourraient être rencontrés afin

> d'obtenir une richesse d'informations. De plus, des recherches d'approches longitudinales pourraient être réalisées lorsque possible afin de comparer l'impact de ces activités sur les jeunes à long terme. Des recherches comparatives (jeunes ayant participé à ces activités d'arts versus ceux qui ne l'ont pas fait) pourraient également être effectuées afin de raffiner la description de ces expériences vécues. Riches de cette première vague de cueillette d'informations, la réalisation d'une deuxième vague de recherches pourrait être considérée dans le but d'évaluer certaines questions et hypothèses qui auront émergé. Cette seconde vague pourrait profiter d'un regard plus spécifique, en s'appuyant sur des tests standardisés et des groupes contrôles afin d'en assurer la validité. (p.32)

C'est donc dans l'optique d'une recherche qualitative de la première vague que s'inscrit ma recherche. J'ai réalisé des entrevues avec des adolescents et des adolescentes qui avaient participé pendant au moins deux ans aux ateliers de percussions africaines menant à des performances devant public. Les résultats des analyses de ma recherche phénoménologique permettront aux recherches subséquentes d'approfondir et de vérifier les pistes proposées.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS iv

RÉSUMÉ xii

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I
CONTEXTE THÉORIQUE 3

1.1 Jeunes en Centre jeunesse 3

1.1.1 Adolescence en Centre jeunesse 3
1.1.2 Caractéristiques des jeunes hébergés en centre jeunesse 4

1.2 Offre de service en arts et culture au CJM-IU 5

1.2.1 Activités en arts et culture au CJM-IU et bienfaits chez les jeunes 5
1.2.2 Objectifs visés par les activités artistiques et culturelles au CJM-IU 6
1.2.3 Ateliers de percussions africaines au CJM-IU 7
1.2.4 Intervenants « artistes » au CJM-IU 7
1.2.5 Caractéristiques pour participer aux activités artistiques et culturelles du CJM-IU 8

1.3 Facteurs de protection et de résilience 8

1.3.1 Facteur de résilience : lien avec un adulte significatif 10
1.3.2 Facteurs de résilience : activités artistiques 11

1.4 Thérapies créatives et interventions non-traditionnelles auprès des jeunes présentant des vulnérabilités 12

1.4.1 Interventions artistiques de groupes chez les jeunes présentant des vulnérabilités 17
1.4.2 Parallèle entre la musicothérapie et les activités artistiques pour les jeunes présentant des vulnérabilités 17

1.5 Les percussions et les adolescents 20

1.6 Performance musicale et les adolescents présentant des vulnérabilités 22

1.6.1 Performance musicale et sentiment de compétence personnelle chez l'adolescent 22
1.6.2 Performance en concert et les adolescents présentant des vulnérabilités 23

1.7 Question de recherche 25

CHAPITRE II
MÉTHODOLOGIE 26

2.1 Participants 26

2.2 Méthode de cueillette des données et instruments 27

2.3 Méthode d'analyse des données 28

CHAPITRE III
RÉSULTATS 30

3.1 Participant A 30

3.1.1 Lien avec l'enseignant 30
3.1.2 Instrument 31
3.1.3 Spectacle (joie, stress, sensation étrange) 32
3.1.4 Passe-temps 33
3.1.5 Socialisation 34
3.1.6 Ouverture 34
3.1.7 Émotions 35
3.1.8 Points négatifs 35
3.1.9 Contrats de percussions africaines 36

3.2 Participant B 36

3.2.1 Durée 37
3.2.2 Spectacles 37
3.2.3 Persévérance 38
3.2.4 Bienfaits des ateliers 38
3.2.5 Ateliers sans spectacle 39
3.2.6 Groupe 39
3.2.7 Rôle 40
3.2.8 Lien avec l'enseignant 40
3.2.9 Groupe multi-niveaux 41
3.2.10 Avenir 41
3.2.11 Points négatifs 41

3.3 Participante C 42

3.3.1 Expérience appréciée 43
3.3.2 Découverte 43
3.3.3 Instrument 43
3.3.4 Moment important de son expérience 43
3.3.5 Vaincre sa peur 44
3.3.6 Importance de son rôle 44
3.3.7 Moment spécial sur scène avec un artiste 44
3.3.8 Artistes rencontrés 45
3.3.9 Participation au spectacle 45
3.3.10 Échanges entre participants 46
3.3.11 Lien avec son enseignant 46
3.3.12 Effets des percussions africaines 47
3.3.13 Douleur aux mains 47
3.3.14 Groupe multi-âges 47

3.4 Participante D 48

3.4.1 Émotions positives, fierté et connaissance de soi 48
3.4.2 Spectacle 49
3.4.3 Expérience personnelle des ateliers de percussions africaines 49
3.4.4 Instrument : djembé et blessures aux mains 50
3.4.5 Recommandations à d'autres jeunes 50
3.4.6 Musique 50
3.4.7 Avenir 50

3.4.8 Intérêt 51
3.4.9 Groupe multi-âges 51
3.4.10 Enseignant 51

3.5 Analyse des thèmes communs 52

3.5.1 Enseignant de percussions (artiste/percussionniste) 52
3.5.2 Perception de soi 53
3.5.3 Spectacle 55
3.5.4 Groupe 56
3.5.5 Émotions 57
3.5.6 Musique 58
3.5.7 Découverte 58
3.5.8 Effets procurés par leur participation aux ateliers 59
3.5.9 Instrument qu'ils jouent ou ont joué 59
3.5.10 Intérêt pour l'activité des percussions africaines (ateliers) 60
3.5.11 Contrats de percussions africaines suite aux ateliers 60

CHAPITRE IV
DISCUSSION 61

CONCLUSION 72

APPENDICE A 77

APPENDICE B 79

APPENDICE C 83

APPENDICE D 89

RÉFÉRENCES 90

RÉSUMÉ

Cette recherche phénoménologique s'attarde à l'expérience de quatre adolescents qui ont participé aux ateliers de percussions africaines offerts au Centre Dominique-Salvio et au Centre Mont St-Antoine du Centre jeunesse de Montréal. Depuis quelques années, des intervenants observent des bienfaits chez des jeunes qui prennent part à ces groupes : moins de timidité, meilleure estime de soi, appartenance au groupe et entraide. Ces groupes sont animés par un percussionniste professionnel qui n'est pas musicothérapeute.

Pour cette recherche menant à un essai doctoral, quatre adolescents qui avaient participé aux ateliers et aux spectacles pendant au moins deux ans ont été recrutés par le biais du Centre Jeunesse de Montréal-Institut Universitaire (CJM-IM). Deux entrevues semi-dirigées individuelles de 45 minutes auprès d'adolescents (2 garçons et 2 filles), âgés de 14 à 18 ans ont permis de recueillir leur témoignage quant à leur expérience. Les données recueillies des entrevues ont été analysées selon la méthode phénoménologique utilisée par Giorgi (2009) et regroupées par thèmes. Cette analyse fait ressortir que bien que les effets de la musique soient bénéfiques pour ces adolescents lorsqu'ils jouent des percussions (diminution de l'agressivité, gestion de la colère et des émotions, détente, apaisement, faire la paix en soi, défoulement) ce sont d'autres éléments qui ressortent principalement selon leurs témoignages: lien avec l'enseignant, performance au spectacle, compliments reçus. Le lien avec l'enseignant serait un élément majeur de l'expérience des jeunes qui les a aidés à développer une meilleure confiance en soi et envers un adulte significatif. Les deux garçons qui ont participé aux ateliers de percussions africaines, ont connu une continuité relationnelle avec le même enseignant qu'ils voyaient une fois par semaine et ce, pendant 10 ans pour le plus âgé des deux. Dans un contexte où ces jeunes présentent des difficultés au plan de l'attachement, compte tenu de leur situation personnelle où ils ont été retirés de leur milieu familial, cet enseignant des ateliers de percussions africaines semble devenir un tuteur de résilience ce qui permettrait de recréer des liens. Pour les garçons, cette continuité relationnelle avec une figure masculine significative et le lien de confiance développé avec lui est ce facteur de résilience qui pourra probablement leur permettre d'aborder leur vie avec plus de confiance dans leurs relations avec les autres. Pour une des jeunes filles, cette rencontre avec son enseignant représenterait plutôt cette figure paternelle bienveillante qui semble répondre à son besoin de sécurité et de stabilité. Pour l'autre jeune fille, l'enseignant est toujours là lorsqu'elle a de la difficulté. Il utilise différents moyens (modelage, encouragement, signaux) pour lui apprendre les notions qu'elle ne comprend pas et il l'encourage beaucoup de façon verbale.

Selon les quatre participants, leur estime d'eux-mêmes s'est développée à partir des encouragements du public suite à leur performance au spectacle mais trois d'entre eux parlent aussi de la façon dont leur enseignant les fait sentir importants en leur faisant confiance de différentes façons : le rôle donné dans le groupe, l'attribution d'un solo au spectacle, la demande d'aide pour du bénévolat auprès des plus jeunes et des contrats de percussions à l'extérieur des Centres jeunesse. Les performances sur scène amènent aussi du stress mais elles ont permis aux jeunes d'affronter leurs peurs, de relever le défi, ce qui leur a apporté beaucoup de fierté. Toutefois, une meilleure préparation pour mieux gérer le stress au spectacle devrait être faite avec les jeunes.

MOTS CLÉS : Percussions africaines, adolescents, Centre Jeunesse, expérience, spectacle

INTRODUCTION

Il est reconnu qu'une activité artistique récréative ou thérapeutique peut être bénéfique pour les gens qui la pratiquent (Akombo, 2013; Bittman et al., 2001; Bittman et al., 2004; Currie et Startup, 2012; Faulkner, Wood, Ivery et Donovan, 2012; Gooding, 2011; Nakahara, Furuya, Masuko, Francis et Kinoshita, 2011; Lipe, 2012; National Endowment for the Arts, 2012; Maschi et Bradley, 2010; McIntyre, 2007; Nunez, 2006; Petersen, 2012; President's Committee on the Arts and the Humanities, 2011; Ruud, 2008; Rusinek, 2008; Silverman et Leonard, 2012; Silverman et Rosenow, 2013; Snow et D'Amico, 2010; Wood, Ivery, Donovan et Lambin, 2013; Wright et al., 2006; Yinger, 2012;Yinger et Gooding, 2014; Zarate, 2012). Au Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (CJM-IU, 2011), différents ateliers artistiques dont les ateliers de percussions africaines sont offerts aux jeunes depuis plusieurs années. Les groupes de percussions africaines sont animées par un artiste/percussionniste professionnel. Des intervenants des centres jeunesse ont remarqué des effets positifs chez les adolescents et les adolescentes qui y participent : moins de timidité, meilleure estime de soi, appartenance au groupe et entraide. Puisqu'il n'existe aucune recherche à ce jour sur ce type d'atelier musical en centres jeunesse, il était pertinent de faire une étude exploratoire afin de connaître l'expérience des jeunes qui y participent.

Dans le contexte théorique de cette recherche, un portrait global des adolescents hébergés en centre jeunesse et des problématiques rencontrées sera d'abord présenté. Dans le but d'offrir les services répondants aux multiples besoins de ces jeunes, le CJM-IU propose des activités artistiques ainsi que culturelles et les fondements de ces activités proposées seront alors exposés. Nous verrons ensuite les bienfaits que le CJM-IU reconnaît aux activités artistiques et culturelles proposées aux jeunes hébergés ainsi que les objectifs visés par ces activités. Une brève description des ateliers de percussions africaines faisant partie des activités artistiques offerts au

CJM-IU sera également faite. Par la suite, le rôle de l'intervenant-artiste menant les activités ainsi que les critères demandés par le CJM-IU seront exposés. On présentera ensuite les caractéristiques nécessaires aux jeunes ou celles qu'ils devront développer afin de participer aux ateliers artistiques et culturels du CJM-IU. Puis, une présentation des différents facteurs de protection et de résilience en lien avec les caractéristiques personnelles des jeunes, le lien avec un adulte significatif, leur environnement et la participation à des activités artistiques sera faite. Ensuite puisqu'il existe très peu d'études sur les ateliers de percussions africaines chez les jeunes à risque, un parallèle sera fait entre les différentes formes d'interventions créatives pour les jeunes en difficulté qui s'apparentent aux ateliers de percussions africaines au CJM-IU en raison du type de clientèle, du groupe, de l'instrument utilisé et de la performance devant public.

Pour cette recherche exploratoire, des entrevues semi-dirigées ont été effectuées auprès de quatre adolescents hébergés au CJM-IU qui ont participé aux ateliers de percussions africaines pendant au moins deux ans. Dans ces entrevues, on a demandé aux participants de parler de leur expérience des ateliers de percussions africaines. Lors de l'analyse des résultats, selon la méthode husserlienne modifiée, on reviendra d'abord sur les thèmes abordés par chacun des quatre participants. Puis, une synthèse des thèmes communs aux participants sera présentée. Par la suite, la discussion mettra en lien les résultats qui sont ressortis des entrevues avec les jeunes et le contexte théorique. La conclusion proposera des pistes pour de futures recherches complémentaires sur le sujet des ateliers artistiques similaires offerts en centre jeunesse.

CHAPITRE I

CONTEXTE THÉORIQUE

1.1 Jeunes en Centre jeunesse

1.1.1 Adolescence en Centre jeunesse

Le mot adolescence vient du verbe *adolescere* qui signifie «grandir» en latin (Marcelli & Braconnier, 2008). L'adolescence se définit d'abord comme une période de la vie où se produisent les changements pubertaires mais aussi comme une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte (Marcelli & Braconnier, 2008; Bee & Boyd, 2002). Les changements hormonaux provoquent l'apparition des caractéristiques sexuelles et au plan cognitif, c'est la période de développement des opérations formelles (Marcelli & Braconnier, 2008; Bee & Boyd, 2002). Nombreux sont ceux qui voient l'adolescence, à tort, comme une période noire, ponctuée de problèmes et de tumultes tant pour le jeune que son entourage (Bandura, 1997/2007; Bee & Boyd, 2002). Cependant, selon Petersen et Leffert (1995), les enfants qui entrent dans l'adolescence avec des vulnérabilités psychologiques ou sociales seront portés à vivre plus difficilement cette période sous diverses circonstances sociales d'adversité. Les jeunes des Centres jeunesse présentent des vulnérabilités compte tenu des expériences difficiles qu'ils ont vécues.

Les enfants et les adolescents pris en charge par les services de la protection de la jeunesse ont été victimes d'abus, de négligence, d'abandon ou d'autres formes de maltraitance dans leur milieu familial (Agence de la santé et services sociaux, 2009). En 1998, Stéphanie Laplante, pour son mémoire de maîtrise en sociologie, avait répertorié les éléments explicatifs du placement des jeunes en centres jeunesse qui pourraient faire référence aux diverses circonstances difficiles vécues par les jeunes :

rupture familiale (conflits, problèmes d'adolescence, comportements hors-normes), violence physique et problèmes de santé mentale. En effet, en plus des problèmes de violence physique, d'abus, de négligence, certains jeunes placés en centres jeunesse, le sont parce que leurs parents ont des problèmes de santé mentale et ne peuvent remplir leur obligation parentale (Laplante, 1998). Selon van der Kolk (2003), les abus et la négligence ont des répercussions beaucoup plus marquées qu'un seul incident traumatique. Les enfants hébergés par les services de protection présentent donc plusieurs facteurs de risque importants qui mettent en péril leur adaptation générale (Bisaillon, 2008) et ces facteurs sont propices au développement de problèmes de santé mentale ou de symptômes en lien avec des troubles mentaux chez ces enfants et ces adolescents (Agence de la santé et services sociaux, 2009).

1.1.2 Caractéristiques des jeunes hébergés en centre jeunesse

Lors du recensement provincial des Centres jeunesse du Québec de 2006, effectué dans le cadre du Plan d'action ministériel en santé mentale 2005-2010 (Ministère de la santé et des services sociaux [MSSS], 2007), le groupe des jeunes de 12 à 17 ans formait la majorité, à 85,4%, des jeunes hébergés en centres jeunesse (centres de réadaptation, foyers de groupe et ressources intermédiaires qui n'incluent pas les ressources de type familial). On a recensé que 45% des jeunes hébergés en centre jeunesse avaient un diagnostic de trouble mental ou plus. Chez les enfants de 6 à 11 ans (n=440), plus de 70% avaient une impression diagnostique ou un diagnostic de trouble mental alors que chez les 12 à 17 ans (n=3053) le taux s'élevait à 42%. À Montréal, 19,2% des jeunes hébergés présentaient un trouble mental de niveau léger à modéré tandis que 15,3% avaient un diagnostic de trouble mental sévère. Ces chiffres témoignent des besoins importants des jeunes hébergés dont les Centres jeunesse doivent tenir compte afin de leur offrir les meilleurs services possibles.

1.2 Offre de service en arts et culture au CJM-IU

Dans le document « Offre de service intégrée en arts et culture » (CJM-IU, 2011), le Centre de jeunesse de Montréal-Institut universitaire faisait ressortir les caractéristiques des jeunes sous forme de vulnérabilités et de forces. Au plan des vulnérabilités, les enfants éprouvent des difficultés à demeurer concentrés et ils désirent constamment l'attention de l'adulte (ce qui a pour effet de provoquer une certaine compétition entre eux). Les adolescents, quant à eux, ont une attirance vers des modes de vie déviants (consommation de drogues, sexualité à risque, appartenance aux gangs de rue). Toujours selon ce document, plusieurs caractéristiques ressortent tant pour les enfants que pour les adolescents : peur de l'échec, peur du jugement des pairs, difficulté à terminer ou à aller au bout des projets, mal-être au niveau corporel (psychomoteur), manque de confiance en soi, impulsivité, limites au niveau des habiletés sociales, limites cognitives (plus spécifiquement chez la clientèle hébergée dans les services spécialisés), (CJM-IU, 2011). Pour les intervenants du milieu et les gestionnaires du CJM-IU, offrir les services adaptés aux besoins de la clientèle hébergée en raison de ses caractéristiques et des nombreuses problématiques rencontrées représente un défi important. Dans le but de répondre aux nombreux besoins de cette clientèle, le CJM-IU offre différents services aux jeunes, dont les activités en arts et culture font partie (CJM-IU, 2011).

1.2.1 Activités en arts et culture au CJM-IU et bienfaits chez les jeunes

Selon Dufour et Paquette (2009) qui ont travaillé au projet « Arts et culture » au CJM-IU, le développement d'une image de soi positive ainsi que la capacité à symboliser par des mots leur vécu émotionnel ont pu être compromis chez les jeunes hébergés en centre jeunesse en raison des situations difficiles qu'ils ont vécues. Les activités artistiques servent de médiums agissant comme soutien à la découverte de soi et offrent au client de se définir et de devenir actif dans son processus de vie (Brien, 2009). Le CJM-IU reconnaît de nombreux bienfaits des activités artistiques et

culturelles et les offre à sa clientèle hébergée depuis plusieurs années (CJM-IU, 2011). Le CJM-IU (2011) mentionne que ces activités permettent aux jeunes de se découvrir des passions, de vivre des expériences valorisantes et de s'accomplir à travers un nouveau type de médium. Toujours selon le CJM-IU, c'est en raison de l'impact sur la clientèle et des nombreuses présentations qui ont permis d'en faire la promotion (colloques, congrès ACJQ, journées professionnelles, etc.), que ces activités ont été reconnues plus officiellement dans le milieu au cours des dernières années (CJM-IU, 2011). Pour le CJM-IU, les activités artistiques et culturelles offertes en Centre jeunesse visent différents objectifs fondamentaux qui dépassent leur caractère ludique (CJM-IU, 2011).

1.2.2 Objectifs visés par les activités artistiques et culturelles au CJM-IU

Pour le CJM-IU (2011), les activités artistiques peuvent permettre la mobilisation de ces jeunes ayant souvent vécu des expériences difficiles. Ces activités artistiques et culturelles visent de façon générale à développer, rétablir ou renforcer les compétences du jeune dans les différents domaines de l'intégration sociale ainsi qu'à établir, maintenir ou préserver les liens du jeune avec les ressources de la communauté et du milieu de vie (CJM-IU, 2011). Selon le CJM-IU (2011), les activités liées aux arts et à la culture sont en premier lieu des activités de développement. « Les activités artistiques permettent le développement d'un sentiment d'appartenance et de réalisation de soi chez le jeune. » (CJM-IU, 2011, p.11) Le document du CJM-IU (2011) mentionne que l'adulte offre un soutien au développement du jeune. Un travail de concertation entre l'animateur et les intervenants est important afin de supporter les jeunes dans les défis proposés à l'intérieur de l'activité et ainsi permettre d'optimiser les retombées cliniques de ces activités (CJM-IU, 2011). Cette façon de faire s'inscrit dans la philosophie du modèle psychoéducatif du CJM-IU, où les médiums offerts incluent des objectifs précis et représentent des défis adaptés à chaque jeune. De ces médiums, une activité musicale

utilisant des percussions africaines est proposée à la clientèle des jeunes hébergés dans différents centres du CJM-IU.

1.2.3 Ateliers de percussions africaines au CJM-IU

À la Direction des services de réadaptation à l'enfance et aux adolescentes (DSREA), un atelier de percussions africaines est offert pendant 10 semaines à un groupe de 20 enfants et adolescentes (CJM-IU, 2011). Pour cette clientèle, une activité de musique utilisant des tambours « djembés » et « doumdoums » est proposée. À la Direction des services spécialisés et des services aux jeunes contrevenants (DSSSJC), une activité de musique utilisant des tambours « djembés » est offerte pendant 10 semaines à un groupe de 12 adolescents. Cependant, dans le but de mieux répondre aux besoins de la clientèle, il est possible pour un jeune de profiter d'une activité qui est offerte par une autre direction (CJM-IU, 2011). Chaque situation est évaluée selon les capacités d'adaptation et le potentiel du jeune ainsi que les caractéristiques du groupe visé par l'activité.

1.2.4 Intervenants « artistes » au CJM-IU

Tant à la DSREA qu'à la DSSSJC, l'activité des percussions africaines est animée par un professionnel qui vient de l'extérieur du Centre jeunesse. Ces intervenants « artistes » constituent une richesse pour l'établissement selon le CJM-IU (CJM-IU, 2011). « Les professionnels qui sont engagés doivent avoir une bonne connaissance du médium offert et être sensibilisés aux difficultés ainsi qu'aux besoins de la clientèle visée. » (CJM-IU, 2011, p.25) « Ces derniers font vivre aux jeunes des activités très diversifiées, toutes aussi originales les unes que les autres et préservant toujours une finalité clinique. » (CJM-IU, 2011, p.1)

1.2.5 Caractéristiques pour participer aux activités artistiques et culturelles du CJM-IU

Le CJM-IU (2011) mentionne que les jeunes hébergés présentent également des forces qui leur permettent de participer à ces activités artistiques comme les ateliers de percussions africaines. Selon le CJM-IU (2011), certaines forces sont nécessaires ou seront à développer afin de permettre aux jeunes de participer aux activités artistiques dans la communauté : autonomie au niveau des déplacements, confiance en soi, habiletés sociales de base et capacité d'adaptation. Le document du CJM-IU (2011) mentionne qu'on remarque d'une façon plus particulière, chez les enfants qui sont hébergés, qu'ils ont une grande énergie à dépenser, qu'ils sont stimulés par tout ce qui est ludique et qu'ils sont facilement mobilisables. Les adolescents de leur côté désirent s'exprimer, ils ont des choses à dire, ils ont une curiosité liée à la recherche de sensations fortes et, plus spécifiquement pour la clientèle hébergée sous la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents (LSJPA), on observe que les jeunes sont autonomes, conformistes, déterminés et solidaires au groupe (CJM-IU, 2011). D'autres forces sont remarquées chez les enfants et les adolescents hébergés selon le CJM-IU (2011) : stimulés par les défis, démontrent une ouverture face à de nouveaux contenus, ont des aptitudes et même des talents dans certains domaines et font preuve de résilience. Cette résilience dont le CJM-IU fait mention fait partie des facteurs de protection pour les jeunes qui ont vécus des situations de vie difficiles et la littérature en fait mention.

1.3 Facteurs de protection et de résilience

D'après Boris Cyrulnik et Pourtois (2007), la résilience ferait référence à une sorte de protection du sujet contre l'adversité du milieu ou contre les effets nocifs d'un contexte socioculturel plongé dans la précarité. Pourtois, Humbeeck et Desmet (2012) offrent une définition plus détaillée :

> ... [L]a résilience est également utilisée pour définir scientifiquement le processus à partir duquel une personne ou un groupe manifeste sa capacité à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en présence d'éléments déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes sévères et/ou répétés ou pour identifier le mécanisme complexe qui signe la reprise d'un développement après fracas.(p.7)

La résilience pourrait aussi être définie comme le processus ou la capacité permettant de s'adapter ou l'adaptation réussie en dépit de circonstances menaçantes ou difficiles (Masten, Best & Garmezy, 1990, p.426). Selon Serge Tisseron (2011), les travaux de Garmezy ont permis d'amorcer l'identification des mécanismes de la résilience :

> ... [L]es facteurs de protection se déclinent en trois classes : ceux qui sont centrés sur l'enfant, ceux qui sont liés à la configuration familiale et enfin les facteurs sociaux environnementaux. Face à un obstacle, un individu évalue la situation et met en œuvre une stratégie d'adaptation organisée à partir de ces trois séries de facteurs. (p.13)

Aux premiers abords, lorsqu'on pense aux jeunes des Centres jeunesse, peu de ces facteurs favorisant la résilience semblent présents vues les nombreuses difficultés rencontrées sur leur parcours telles que mentionnées précédemment. Suite à ces différents problèmes tels que les abus et la négligence, ces jeunes éprouvent des difficultés scolaires, ils ont souvent été rejetés et marginalisés par les pairs, ils ont une faible estime d'eux-mêmes, ils ont souvent développé de la méfiance envers les adultes et peu ont eu la chance de profiter du soutien de leur entourage (Laplante, 1998). En 2010, dans leur bilan, des Directeurs de la protection de la jeunesse font mention des répercussions de la négligence envers les enfants, mais ils parlent aussi des facteurs de résilience possibles :

> On connaît encore peu les facteurs de résilience et de protection contre les effets de la négligence. Même si les conséquences et les déficits accumulés par les enfants négligés sont importants, il faut éviter de ne voir chez les enfants négligés que leurs problèmes et leurs difficultés. Ils ont souvent des forces, des compétences et des mécanismes d'adaptation qui font qu'ils peuvent contrer les manques. La résilience est cette

> capacité de l'enfant de résister et de rebondir lorsqu'il est confronté à des évènements ou à des situations défavorables. Cette résilience réside chez l'enfant lui-même. L'enfant trouve parfois un appui auprès d'une personne, ce qui lui permet de réussir à vivre et de se développer positivement. (Association des centres jeunesse du Québec [ACJQ], p.11)

1.3.1 Facteur de résilience : lien avec un adulte significatif

Tel que mentionné par les directeurs de la protection de la jeunesse (ACJQ, 2010), certains jeunes hébergés en centres jeunesse peuvent développer des liens avec un adulte significatif de leur entourage et se sentir appuyés par cette personne (Drapeau, Saint-Jacques, Lépine, Bégin et Bernard, 2004). En 2004, un groupe de chercheurs s'est intéressé à la résilience chez les jeunes hébergés en milieu substitut dans la région de Québec (Drapeau et al., 2004). Dans l'étude qualitative de Drapeau et ses collègues (2004), l'analyse des entrevues réalisées auprès des jeunes rencontrés a permis de constater l'importance de la présence d'un lien significatif avec un ou des adultes dans la résilience des jeunes hébergés en milieu substitut (centre de réadaptation, foyer de groupe ou autre type de ressource). Le lien de confiance pouvait être établi auprès d'un membre de la famille immédiate, ou auprès d'une tante, d'un cousin, d'un entraîneur, d'un enseignant ou d'un autre adulte significatif et tous les jeunes rencontrés avaient au moins un lien significatif avec les membres de leur entourage (Drapeau et al. 2004).

Dans l'étude de Denault et Poulin (2012), qui touche à la participation à des loisirs organisés comme contexte de développement social à l'adolescence, on mentionne que le lien créé avec l'adulte responsable de l'activité pourrait contribuer à des effets bénéfiques pour le jeune. Ces enseignants ou animateurs deviendraient des modèles positifs pour les jeunes qui peuvent leur apporter un soutien additionnel dans leur vie (Denault & Poulin, 2012). Ils pourraient même devenir des mentors pour les jeunes évoluant dans des contextes de risques psychosociaux ; ces relations pourraient devenir des facteurs de protection et de résilience (Larose, 2012). Selon Rhodes

(1994), le mentorat est une relation sans lien de parenté entre un mentor plus vieux et expérimenté et un protégé, plus jeune. Le rôle du mentor est de fournir de la guidance, de l'instruction et des encouragements dans le but de développer les compétences et le caractère du protégé. D'après Tisseron (2011), les mentors seraient appelés par Boris Cyrulnik des « tuteurs de développement » ou des « tuteurs de résilience » et leur rôle serait aussi d'assurer un attachement sécure, de renforcer l'estime de soi d'une personne en situation de fragilité et de l'aider à donner du sens aux événements nouveaux de sa vie. Delisle (2004) mentionne :

> La présence des tuteurs affectifs est un palliatif, voire un correctif dont on a trop longtemps sous-estimé l'importance. (...) Le simple fait d'avoir quelqu'un avec qui échanger, ne serait-ce que deux ou trois phrases banales, peut avoir un impact fortement positif» (p.83).

Un phénomène similaire se produirait chez les jeunes qui ont une expérience positive dans leur relation avec un enseignant qui les supporte (Howes & Smith, 1995). Pour les étudiants à risque en contexte scolaire, Kennedy et Kennedy (2004) suggèrent que l'enseignant pourrait être leur seul modèle adulte qui leur apporte du soutien et qu'il aurait la possibilité d'aider ces jeunes à développer une meilleure image d'eux-mêmes, des autres et de leurs relations. Dans les centres jeunesse, plusieurs intervenants peuvent jouer ce rôle auprès des jeunes dont les animateurs des activités culturelles et artistiques offertes aux jeunes (CJM-IU, 2011).

1.3.2 Facteurs de résilience : activités artistiques

En 1995, une étude de Merikangas et Angst mentionnait qu'une relation positive avec un adulte extérieur à la famille ainsi que l'implication dans les activités parascolaires étaient des facteurs de résilience pour les adolescents qui présentaient une dépression. D'autres facteurs de résilience pour ce problème de santé mentale étaient mentionnés dans l'étude: réussite scolaire, compétence sociale, popularité, perception de soi comme une personne attrayante, présence d'un soutien social satisfaisant et

compétence intellectuelle (Merikangas & Angst, 1995). En 2012, une étude de la firme canadienne Hill Strategies, provenant de quatre méta-analyses réalisées en Angleterre (Art Council England, 2009), en Australie (Arts Victoria, 2011) et aux États-Unis (National Endowment for the Art, 2012; President's Commitee on the Arts and the Humanities, 2011) ainsi que d'une ressource d'information sur Internet (Arts Ed Search), concluait que la participation à des activités artistiques à l'école ou en parascolaire serait un facteur de réussite scolaire et sociale et ce surtout chez les jeunes en bas âge et les adolescents des classes les plus démunies. En plus de leur forme récréative, les arts sous toutes leurs formes peuvent aussi être utilisés comme une intervention thérapeutique (Malchiodi, 2008).

1.4 Thérapies créatives et interventions non-traditionnelles auprès des jeunes présentant des vulnérabilités

Certaines clientèles répondent moins bien à la thérapie classique pour diverses raisons (Haen, 2008; Malchioldi, 2008; Austin, 2007; Frisch, 1990). De ces raisons, Ogden, Minton et Pain (2006) mentionnent, par exemple, que les personnes qui ont eu un historique d'attachement insécure-évitant avec la figure parentale leur prodiguant des soins alors qu'elles étaient de très jeunes enfants, tendent à se replier sur elles-mêmes lorsqu'elles vivent du stress et elles évitent de demander du soutien émotif des autres. Le système d'engagement social de ces personnes est compromis et l'accès à leur états émotionnels est limité (Ogden, Minton et Pain, 2006), ce qui ne leur permet pas de bénéficier d'une thérapie traditionnelle et c'est ainsi que d'autres avenues thérapeutiques doivent être explorées, telles les interventions thérapeutiques par les arts, dans le but de mieux répondre au type de difficulté vécue par cette clientèle.

Certaines personnes qui ont développé des moyens de défense résultant des traumatismes vécus peuvent résister à la thérapie traditionnelle dont le langage est le principal moyen d'expression, ce qui est également le cas chez les jeunes (Yinger et Gooding, 2014; Frisch, 1990). Pour cette raison, les thérapies utilisant les arts

peuvent mieux répondre au besoin d'expression comparativement à la thérapie conventionnelle en permettant un travail libérateur. Ces thérapies sont appelées des « thérapies artistiques créatives » (National Coalition of Creative Arts Therapies Associations [NCCATA], 2015) et elles utilisent l'art, la musique, la danse, l'expression dramatique et la poésie. Voici la description des quatre principales thérapies créatives dont certaines recherches sont ressorties en raison des liens avec la clientèle et le type d'activité de la présente recherche :

Selon l'Association de musicothérapie du Canada (Assemblée générale annuelle de l'AMC, Vancouver, C.-B., 6 mai 1994) :

> La musicothérapie consiste en l'utilisation judicieuse de la musique et de ses éléments par un musicothérapeute accrédité afin de favoriser, de maintenir ou de rétablir la santé mentale, physique, émotionnelle et spirituelle. La musique comporte des caractéristiques non verbales, créatrices, structurelles et émotives. Ces caractéristiques sont utilisées dans la relation thérapeutique pour faciliter le contact, l'interaction, la connaissance de soi, l'apprentissage, la libre expression, la communication et le développement personnel (http://www.musictherapy.ca/fr/information/musicotherapie.html).

Pour l'American Music-Therapy Association, ce sont des interventions cliniques basées sur la recherche qui utilisent la musique afin d'accomplir des buts individuels à l'intérieur d'une relation thérapeutique avec un professionnel accrédité qui a réussi un programme de musicothérapie approuvé (http://www.musictherapy.org/about/musictherapy/).

Selon l'Association des Art-thérapeutes du Québec :

> L'art-thérapie est une discipline des sciences humaines qui étend le champ de la psychothérapie en y englobant l'expression et la réflexion tant picturale que verbale. Bien qu'en art-thérapie la personne puisse aborder le même type de problèmes que dans une thérapie verbale conventionnelle, elle s'engage toutefois dans le processus thérapeutique en créant une œuvre avec le matériel d'arts plastiques tout en discutant avec le ou la thérapeute. L'équation production artistique et discussion

> ainsi que la manière précise par laquelle ces deux modes de communication fusionnent, dépendent de l'individu et de la situation. Quoi qu'il en soit, toutefois, la production d'une image est primordiale en art-thérapie. Aucun talent artistique ni habilités particulières n'est requis pour pouvoir bénéficier pleinement de l'art-thérapie. Le processus créatif comme l'œuvre produite sont considérés davantage pour leur portée thérapeutique que pour leur valeur esthétique. L'art-thérapeute joue le rôle de témoin, de guide ou de catalyseur qui va s'offrir pour assister la personne à exprimer sa créativité et à « traduire » son langage créatif en pistes d'exploration significatives et en prise de conscience personnelle. (http://www.aatq.org/arttherapy#jump9).

L'Art-thérapie est l'utilisation de médiums artistiques, d'images et d'un processus créatif qui respecte la réponse du client au produit créé comme des réflexions du développement, des habiletés, de la personnalité, des intérêts, des préoccupations et des conflits. C'est un moyen thérapeutique permettant de réconcilier les conflits émotionnels, de favoriser la conscience de soi, de développer les habiletés sociales, de gérer les comportements, de réduire l'anxiété, d'aider à mieux s'orienter dans la réalité et d'augmenter l'estime de soi (American Art Therapy Association, 2007).

Selon le National Association for Drama Therapy :

> La dramathérapie est l'utilisation de l'expression dramatique et des processus théâtraux, de la production et des associations de façon systématique et intentionnelle dans le but de soulager des symptômes, de faire une intégration émotionnelle et physique et de croissance personnelle. C'est une approche active qui aide le client à raconter son histoire afin de résoudre ses problèmes, de faire une catharsis, d'explorer en profondeur son expérience personnelle, de comprendre la signification des images et la force de ses habiletés d'observer ses rôles personnels pendant qu'il devient plus flexible entre ses rôles. (National Association for Drama Therapy, 2007)

Quant à la danse-thérapie/thérapie par le mouvement (American Dance Therapy Association, 2007), elle se base sur l'hypothèse que le corps et la pensée sont inter-reliés et se définit comme l'utilisation thérapeutique du mouvement comme un processus qui favorise l'intégration émotionnelle, cognitive et physique de l'individu.

La danse/thérapie par le mouvement a des impacts sur les émotions, la cognition, le fonctionnement physique et le comportement.

De ces différentes formes de thérapies créatives, la musicothérapie a démontré son efficacité avec des jeunes qui ne répondaient pas bien aux thérapies verbales de groupe (Yinger et Gooding, 2014). Keen (2004), un travailleur social utilisant la musique dans ses interventions, mentionne que la musique a souvent réussi à aider les adolescents à s'engager dans le processus thérapeutique en minimisant la résistance.

Craig Haen (2008), un dramathérapeute, explique que même lorsque les jeunes exposés aux traumatismes sont capables d'exprimer leur expérience en mots, la charge émotive qui résulte des empreintes physiologiques du trauma peut amener l'échec du traitement. Pendant que les clients (jeunes ou adultes) peuvent intellectualiser et organiser leur expérience de façon verbale, leurs réactions internes continuent de leur donner un sentiment d'insécurité, ce qui serait causé par l'activation des perceptions de base et des mécanismes de stimulation qui sont associés à la réponse émotionnelle des individus (Yinger & Gooding, 2014). Comme intervention bénéfique, Bruce D.Perry (2009) mentionne que le massage thérapeutique, le yoga, les exercices de balancement, la musique et le mouvement permettraient par leur caractère répétitif de restaurer les systèmes neurologiques déréglés suite aux traumatismes chez les enfants. Selon Austin (2007), les sessions de musicothérapie fournissent aux adolescents un exutoire sécuritaire et créatif de leurs émotions. Ces différents types d'interventions non-traditionnelles, pourraient devenir en quelque sorte un « lieu » où les clients victimes de traumatismes se sentiraient en sécurité et en confiance. Un peu comme l'espace transitionnel dont Winnicot (1971/1975) faisait mention:

> Cette aire intermédiaire d'expérience, qui n'est pas mise en question quant à son appartenance à la réalité intérieure ou extérieure (partagée), constitue la plus grande partie du vécu du petit enfant. Elle subsistera tout au long de la vie, dans le mode d'expérimentation interne qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif. (p. 25)

Selon van der Kolk (2003), les enfants traumatisés se croient en danger et leur système neurobiologique de survie est activé même lorsqu'ils sont en sécurité alors il devient possible d'apprendre de leur expérience, (dans le cadre d'une thérapie), seulement lorsqu'ils sont dans un état physiologique qui leur permet de considérer les nouvelles possibilités. Malchiodi (2008) mentionne : « ... la plupart des interventions chez les (jeunes) traumatisés débutent par la régulation des émotions, la réduction de stress et la restauration du sentiment de sécurité. » (p.18) Les interventions utilisant des formes d'art et de la créativité peuvent aider les enfants et les adolescents traumatisés tout en créant un sentiment de sécurité (Haen, 2008; Malchiodi, 2008).

Les enfants traumatisés se sentent souvent démunis, confus et honteux et ils ont peur de faire confiance aux autres ou à leur environnement (Malchiodi, 2008). Les thérapeutes qui travaillent avec ces jeunes doivent créer une relation de confiance avec eux afin de leur permettre non seulement de revisiter les expériences douloureuses mais aussi de maîtriser les souvenirs intrusifs, de faire du sens et de trouver l'espoir (Malchiodi, 2008). La musique peut aussi permettre à ces jeunes de visiter leurs souffrances personnelles de façon sécuritaire (Tervo, 2001) et leur offrir une stabilité en raison de sa structure inhérente (Austin, 2007). Pour le musicothérapeute Jukka Tervo (2001) l'utilisation de la musique rock dans son travail avec des adolescents s'explique par l'intérêt naturel que les jeunes portent souvent à ce style musical et lorsque c'est un choix pour eux:

> La musique rock permet aux adolescents d'exprimer, de partager et d'être en contact avec leurs émotions de colère, de rage, de tristesse, d'envie, de désintégration psychologique, etc., autant que d'expérimenter la proximité et l'isolement. Cette musique peut amener de façon sécuritaire

> l'adolescent dans des humeurs régressives - avec la clarté musicale, sa simplicité et son fort volume - et devenir un abri à la détresse et à la confusion adolescente. (p.81)

Il est important de noter que la musicothérapie et les autres thérapies créatives peuvent également se faire en groupe (Kolowska et Hanney, 2001;Tervo, 2001; Haen, 2008; Austin, 2007; Mc Intyre, 2007;Wyatt, 2000) selon les besoins des jeunes.

1.4.1 Interventions artistiques de groupes chez les jeunes présentant des vulnérabilités

Pour Kolowska et Hanney (2001) qui ont fait une recherche en art-thérapie sur un groupe d'enfants traumatisés par la violence parentale et la séparation des parents, le fait d'être en groupe apporte des bénéfices pour l'enfant parce qu'il n'est pas seul avec ses problèmes, qu'il peut partager des expériences de solidarité et des sentiments d'espoir avec les autres. Daniel Stern (2004/2003), pour sa part, parle de la participation en groupe à des rituels et à des activités artistiques qui permettent un phénomène d'identification personnelle:

> On n'accorde pas suffisamment d'importance au fréquent recours au contact intersubjectif pour situer et confirmer son identité. Par exemple, la participation à des rituels, à des représentations artistiques, à des spectacles, à des activités communes, comme la danse ou le chant choral, tout cela peut déboucher sur un contact intersubjectif passager (réel ou imaginaire). Chaque participant suppose que les autres vivent ce qui se passe à peu près comme eux. Ils (même des inconnus) se regardent et un contact intersubjectif imaginé passe entre eux, avec un sentiment d'appartenance psychique. Vous avez non seulement apprécié l'événement, mais votre immersion dans la matrice intersubjective humaine a été ratifiée et votre identité, confirmée. (p.135)

1.4.2 Parallèle entre la musicothérapie et les activités artistiques pour les jeunes présentant des vulnérabilités

Dans sa recherche de musicothérapie de groupe utilisant les percussions avec des adolescents, Jennifer G. Wyatt (2000) voulait vérifier les différents effets de cette

intervention. Dans ses résultats, il est mentionné que 13 des 20 adolescents du groupe croyaient que leur estime personnelle avait augmenté suite à la participation aux sessions de musicothérapie utilisant les percussions. De plus, 17 adolescents sur 20 disaient avoir appris quelque chose de positif à propos d'eux suite aux sessions. Selon le rapport de Weitz réalisé en 1996, on attribuait la réussite des programmes de prévention de la violence par les arts à certains facteurs dont la participation volontaire des jeunes, la reconnaissance de la valeur de l'intervention par les jeunes et le programme permettant aux jeunes de s'engager. Dans l'étude de Wyatt (2000), seulement deux jeunes ont abandonné l'activité, ce qui suggérait selon elle que la majorité des jeunes se sentaient suffisamment engagés dans l'intervention de musicothérapie de groupe. De plus, les interventions par les arts pourraient contrer également certains facteurs de risque liés à la violence en contribuant au développement d'une bonne estime personnelle (Weitz, 1996).

Selon Weitz (1996), les étudiants qui participent à des activités artistiques à l'école seraient moins susceptibles d'être arrêtés, d'utiliser des substances illicites, de boire de l'alcool ou d'abandonner l'école. En plus d'obtenir de meilleurs résultats scolaires, les jeunes désavantagés au plan social et économique qui participent à des activités artistiques, auraient tendance à s'impliquer plus au plan social (National Endowment for the Art, 2012). En effet, les activités artistiques offertes dans le milieu scolaire constituent un des facteurs de protection contre la violence et la délinquance (Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention [OJJDP], 2000). D'après un rapport de l'Institut de recherche de Minneapolis au Minnesota (Benson, Scales, Leffert, Roehlkepartain, 1999) des facteurs de protection seraient associés au bon développement de la santé chez les jeunes : a) le support, b) l'« empowerment », c) les limites et les attentes, d) l'utilisation constructive du temps libre, e) l'engagement dans les apprentissages, f) les valeurs positives, g) les compétences sociales, h) l'identité positive.

En 2012, un sondage a été effectué auprès des musicothérapeutes du Canada et des États-Unis travaillant avec des jeunes à risque qui ont un niveau global de fonctionnement diminué en raison d'un ou de plusieurs problèmes reliés à la santé mentale, à la consommation de drogues, à des désavantages sociaux, économiques ou culturels y compris l'expérience du milieu carcéral, l'expérience de rue ou l'expérience d'un environnement familial instable (Clark, Roth, Wilson et Koebel, 2012). Selon ces musicothérapeutes, l'expression personnelle, l'estime de soi, l'identité et les habiletés d'adaptation constituent les objectifs de traitement les plus fréquents pour ces jeunes (Clark, Roth, Wilson et Koebel, 2012).

Zimmerman, Copeland, Shope et Dielman (1997), des chercheurs ayant réalisé une recherche longitudinale sur l'estime de soi des adolescents, mentionnent quant à eux, que de développer avec succès une meilleure estime de soi peut aider à augmenter les bons résultats au plan de la santé et au plan scolaire, à protéger le jeune qui pourrait développer des problèmes de comportement et à être moins susceptible à la pression des pairs. De son côté, Bandura (2007/1997) mentionne que la perception positive du sentiment d'efficacité personnelle (qui est une évaluation des aptitudes personnelles), serait considérée comme l'un des indicateurs les plus importants du bien-être d'un individu et qu'elle est un facteur de protection important devant les difficultés d'ajustement psychosocial des jeunes.

Selon son expérience personnelle en tant que musicothérapeute, Tervo (2001) parle de trois étapes en musicothérapie: intérêt, apprentissage, improvisation. Selon Tervo (2001), le jeune se sent très amateur lors de l'apprentissage de l'instrument ce qui est très difficile émotionnellement pour lui compte tenu de son niveau développemental. Cependant, Tervo (2001) mentionne : « Si le thérapeute réussit à trouver des moyens d'aider le jeune dans cette expérience, l'adolescent commencera à développer sa confiance envers le thérapeute. » Du côté des activités musicales qui ne sont pas offertes par des musicothérapeutes, Maschi et MacMillan (2013) mentionnent que des participants aux cercles de percussions peuvent être anxieux parce qu'ils croient ne

pas avoir les habiletés nécessaires pour jouer et c'est alors le rôle du facilitateur qui anime le groupe de les rassurer et leur rappeler que les participants n'ont pas à être des experts pour faire partie du groupe de percussions.

Divers instruments de musique dont les percussions sont utilisés par les musicothérapeutes parce qu'ils ne requièrent pas de connaissance musicale au préalable de la part des participants qui peuvent les utiliser spontanément (Snow et D'Amico, 2010; Reuer, Crowe et Bernstein, 1999). Selon Clark et ses collègues (2012), le jeu de percussions serait l'intervention la plus fréquemment utilisée en musicothérapie auprès des jeunes à risque après l'écriture de chansons.

1.5 Les percussions et les adolescents

Les percussions sont connues comme le plus vieil instrument de musique hormis la voix humaine (Matney, 2004). Les percussions existent en tant que moyen d'expression et de communication utilisé par les humains et les animaux (Randall, 2001). Dans le cadre de sa thèse en 2004, Bill Matney avait fait une recension de 1980 à 2004 sur toutes les études de musicothérapie de langue anglaise se rapportant à l'utilisation des percussions. Matney (2004) avait répertorié toutes les fonctions possibles des percussions par la musicothérapie qui se résument en l'augmentation de l'interaction sociale, de la communication, de l'expression, de la conscience de soi, des habiletés cognitives, de la conscience des sens, des habiletés motrices et du bien-être physique, émotionnel et spirituel. De toutes les études répertoriées, seulement 9 portaient sur l'utilisation de percussions en musicothérapie auprès des adolescents. De ce nombre, 8 études portaient exclusivement sur la clientèle adolescente mais il n'y avait que 6 recherches qui comptaient plus d'un participant par étude. En 2012, Owen Patrick Petersen a recensé 4 autres recherches qui utilisaient le rythme comme intervention avec des percussions chez les adolescents : groupe de percussions africaines avec des jeunes à risque dans la communauté (Stone, 2005), intervention

de groupe de percussions avec des jeunes présentant une délinquance référés par la cour (Bittman, Dickson & Coddington, 2009), projet de cercle de tambours dans le milieu scolaire avec des jeunes à risque de 16-17 ans (Snow & D'Amico, 2010), programme « Drumbeat » pour des jeunes âgés en moyenne de 12 ans (Faulkner, Wood, Ivery et Donovan, 2012). Deux autres recherches de musicothérapie utilisant les percussions ne sont pas incluses dans ces recensions : le programme « Doing Anger Differently » pour les adolescents ayant des problèmes d'agressivité (Currie, 2004) et les effets produits par des sessions de musicothérapie dirigées comparés aux effets des sessions d'improvisations musicales sur l'impulsivité motrice chez des jeunes présentant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (Rickson, 2006). Donc entre 2004 et 2012, seulement 6 recherches auraient été effectuées au sujet d'interventions utilisant des percussions avec la clientèle des jeunes à risque âgés de 12 à 17 ans. Depuis, quatre autres recherches ont été réalisées avec des adolescents dont une qui évaluait les effets du programme « Doing Anger Differently » à plus long terme sur des jeunes présentant de l'agressivité (Currie et Startup, 2012), une autre qui évaluait le bien-être mental et social des jeunes à risque (Wood, Ivery, Donovan et Lambin, 2013), une autre qui vérifiait les effets des percussions africaines de groupe sur l'anxiété des adolescents (Akombo, 2013) et une dernière qui expérimentait le programme « The HealthRythms Adolescent Drum Protocol » auprès de sept jeunes à risque (Clements-Cortès, 2013). Depuis plus de dix ans, le nombre d'études réalisées au sujet des effets de l'utilisation des percussions chez les jeunes est minime et il y en a encore moins au sujet des performances musicales.

1.6 Performance musicale et les adolescents présentant des vulnérabilités

1.6.1 Performance musicale et sentiment de compétence personnelle chez l'adolescent

Dans sa recherche en musicothérapie, Wyatt (2000) suppose que les performances musicales offertes en public pourraient devenir une opportunité permettant la récompense et la reconnaissance sociale sous la forme d'applaudissements. Dans sa recherche menant à un doctorat en éducation de la musique avec une majeure en musicothérapie, Roy Kennedy (1998) mentionne que les performances musicales seules ou associées aux stratégies cognitives sont des interventions en musicothérapie pouvant augmenter le sentiment de compétence personnelle chez les jeunes présentant de la délinquance et ceux vivant dans des milieux désavantagés. Le sentiment de compétence personnelle est la conviction que la personne peut réaliser une tâche avec succès (Kennedy, 1998). Selon Bandura (1977), le sentiment de compétence est une croyance de sa capacité à réaliser le résultat désiré, ce qui est intimement relié à la confiance en soi, et il s'accompagne du sens général de contrôle de soi et de l'environnement. Dans la théorie de la compétence personnelle, on fait l'hypothèse que le niveau d'efforts mis par une personne pour accomplir une tâche et y persévérer malgré les difficultés rencontrées est proportionnel à son sentiment de compétence personnelle (Bandura, 1977). Pour Kohut (1971/1974), c'est le soi grandiose qui serait valorisé par la reconnaissance comme le ferait la mère envers son jeune enfant ce qui lui permettrait de renforcer son estime de soi. Déjà en 1968, E. Thayer Gaston, un psychologue que l'on qualifie de père de la musicothérapie américaine, affirmait que la performance musicale apportait un sentiment de gratification qui est à la source du sentiment d'accomplissement et de maîtrise. Bandura (1977) mentionnait que la réussite des tâches qui confrontent les peurs personnelles augmente le sentiment de compétence personnelle. En suivant cette logique, Kennedy (1998) a posé l'hypothèse selon laquelle les adolescents ayant un faible sentiment de compétence pour les performances musicales pourraient

bénéficier de l'exposition répétée aux situations de performance comme il l'a expérimenté dans sa recherche et les résultats ont été concluants. Les performances musicales offertes par les jeunes pourraient avoir eu un effet sur leur sentiment de compétence personnelle et le fait de l'avoir expérimenté à plusieurs reprises semble y être pour quelque chose selon Kennedy (1998).

1.6.2 Performance en concert et les adolescents présentant des vulnérabilités

Dans les quelques recherches effectuées en lien avec les percussions africaines, une seule intervention évoque des performances faites par les adolescents en concert. Nathan Neil Stone (2005), un travailleur social qui a implanté un projet de cercle de tambours avec des jeunes de sa communauté, relate son expérience personnelle en tant que responsable du projet et bien qu'il mentionne qu'après huit semaines les jeunes aient offert deux performances que le public a appréciées, rien n'est mentionné au sujet de l'expérience des jeunes au spectacle. Stone (2005) parle de ses observations au sujet des habiletés sociales et du sens communautaire que les jeunes du groupe ont développé pendant le projet.

Du côté de la musicothérapie, Joanne McIntyre (2007) a offert un programme qui utilisait divers instruments de musique dont les percussions, à 7 garçons âgés de 12 à 16 ans, qui présentaient un trouble du comportement et/ou un trouble émotionnel. Après deux ans et demi de travail avec les musicothérapeutes, les adolescents ont participé à un concert qui soulignait la fin du projet qui avait été financé par le gouvernement d'Australie. McIntyre (2007) mentionnait que l'anxiété des jeunes était extrêmement élevée avant le spectacle et les musicothérapeutes ont travaillé avec les adolescents quelques semaines auparavant afin de les aider à mieux se préparer. Selon McIntyre (2007), les adolescents ont démontré leur détermination à gérer leurs comportements dans un environnement confrontant et potentiellement explosif au spectacle. McIntyre a mentionné que les jeunes ont fait des gains significatifs au plan de l'interaction sociale, du contrôle de soi, de leur attitude envers l'école et le travail,

de leurs habiletés musicales, des progrès du rendement scolaire et de la conscience de soi. Cependant, on n'indique pas comment les jeunes ont vécu leur expérience au spectacle (McIntyre, 2007). Gary Ansdell (2005) fait ressortir les paradoxes de la performance en musicothérapie et de façon plus particulière en musicothérapie communautaire (community music therapy) en raison des deux côtés de la médaille. La performance peut amener une pression qui n'est pas souhaitable en musicothérapie mais elle peut aussi être une expérience positive hors du commun. Selon Ansdell (2005), la musicothérapie communautaire suggérerait que les occasions de performance peuvent être une intervention thérapeutique pour certaines personnes ou certaines communautés, que de donner une performance peut être positive, que ça peut permettre un équilibre entre les besoins personnels et ceux du groupe et que ça peut permettre de créer un réseau entre les individus, les institutions et la communauté.

Au plan l'éducation de la musique, une recherche effectuée auprès de jeunes démotivés par les apprentissages scolaires a tenté de comprendre pourquoi ces mêmes jeunes étaient pourtant motivés par leur cours de musique (Rusinek, 2008). Selon les témoignages de l'enseignant et des jeunes, le spectacle était leur but car ils se considéraient comme des musiciens professionnels et les applaudissements après leurs prestations étaient un des éléments motivateurs (Rusinek, 2008).

Comme le sujet de l'utilisation des percussions en tant qu'intervention auprès des adolescents est peu documenté (Matney, 2004; Snow et D'Amico, 2010; Peterson, 2012; Wood, Ivery, Donovan et Lambin, 2013), celui des ateliers de percussions utilisés auprès des groupes d'adolescents vivant des difficultés l'est encore moins. Bien que des hypothèses provenant des intuitions des intervenants ou des études des interventions utilisant des percussions auprès des jeunes à risque aient été soulevées, il demeure pertinent de vérifier quelle est l'expérience des adolescents qui ont participé aux ateliers. Puisque l'atelier de percussions africaines n'est pas une intervention de musicothérapie, on ne peut présumer que les effets de cette expérience

pour les adolescents participants à l'atelier de percussions africaines au CJM-IU seront similaires en raison des facteurs qui les différencient. Compte tenu qu'aucune étude évaluant ce type d'ateliers n'ait encore été menée auprès de cette population hébergée en centre jeunesse, l'objectif pour cette recherche est d'aller à la source et de demander aux participants de parler de leur expérience afin de connaître ce que représentent ces ateliers pour eux.

1.7 Question de recherche

1) Quelle est l'expérience des ateliers de percussions offerts en centre jeunesse selon des adolescents qui y ont participés?

Sous-questions

a) Les ateliers ont-ils un impact sur l'estime de soi des participants?
b) Le fait d'offrir une performance en public a-t-il un impact chez ces jeunes?
c) Est-ce que le fait d'être reconnus, applaudis et félicités en tant que percussionnistes dans un groupe d'adolescents leur apporte quelque chose?
d) L'apprentissage de techniques de percussions et de pièces musicales a-t-il une répercussion dans d'autres sphères de la vie des jeunes?
e) Quel est l'impact sur les jeunes du lien développé avec l'artiste dirigeant l'activité?

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

2.1 Participants

Cette étude exploratoire a été réalisée auprès d'adolescents de 14 à 18 ans ayant déjà participé aux ateliers de percussions africaines offerts en centres jeunesse à Montréal. Il est important de noter que le chercheur principal n'est lié d'aucune façon avec le Centre jeunesse de Montréal et qu'il avait été invité par la responsable du projet à venir observer une séance d'un des groupes en tant que chercheur externe à la demande du CJM-IU (2011). Le CJM-IU a sollicité le milieu de la recherche dans le cadre des arts et de la culture afin que des projets puissent être développés dans le but d'évaluer l'impact des activités artistiques auprès des jeunes par différents angles d'appréciation:

> Étant donné le caractère très spécifique du CJM-IU, il serait nécessaire de réaliser, dans un premier temps, une série de recherches d'approche qualitative. À ce niveau, autant les participants que les intervenants pourraient être rencontrés afin d'obtenir une richesse d'informations. (CJM-IU, 2011, p.32)

Le projet de recherche a été d'abord approuvé par un comité d'évaluation (de l'examen doctoral) de l'institution du chercheur principal (UQAM) ainsi que par le Comité d'éthique de la recherche de l'Institut universitaire au Centre jeunesse de Montréal (CER du CJM-IU). Un recrutement volontaire a été effectué auprès des adolescents qui désiraient participer à l'étude. Trois critères étaient demandés : être âgé entre 12 ans et 18 ans inclusivement, participer aux ateliers de percussions africaines depuis au moins deux ans et avoir participé aux spectacles. À partir d'une liste de participants vérifiée par le responsable des ateliers de percussions africaines

du Centre jeunesse de Montréal, quatre jeunes correspondaient aux critères de la recherche. Le responsable a demandé aux éducateurs de ces jeunes de vérifier leur intérêt à participer à la recherche et les quatre jeunes souhaitaient y participer. Une lettre de sollicitation leur a été remise par leur éducateur. Suite à l'obtention de leur autorisation, les jeunes ont été rejoint par téléphone afin de leur expliquer la recherche et de répondre à leurs questions. Les quatre jeunes ont accepté de participer à l'étude. Après avoir obtenu les autorisations des représentants légaux des jeunes âgés de moins de 18 ans, les jeunes ont pu signer à leur tour le formulaire de consentement lors de la première entrevue.

2.2 Méthode de cueillette des données et instruments

Deux entrevues individuelles semi-dirigées, d'une durée d'environ quarante-cinq minutes chacune, ont été réalisées auprès des participants dans leur milieu de vie (foyer de groupe ou centre) afin de recueillir leurs commentaires au sujet de leur expérience des ateliers de percussions africaines en centre jeunesse. Deux entrevues étaient nécessaires afin d'obtenir une plus grande richesse des informations au sujet de l'expérience. La deuxième entrevue qui s'est tenue deux semaines plus tard que la première, a permis aux participants d'être plus à l'aise et en confiance avec le chercheur afin d'aborder des thèmes importants de leur expérience qui n'avaient pas été soulevés lors de la première entrevue. Les questions préparées permettaient aux adolescents de parler librement de leur expérience des ateliers de percussions africaines afin d'obtenir une description la plus complète possible selon la méthode phénoménologique utilisée par Giorgi (2009). Cependant, les quatre jeunes ont répondu très brièvement à la première question : « J'aimerais que tu me parles de ton expérience des percussions africaines ». Cette question devait leur permettre d'aborder le sujet à leur guise et aurait pu être la seule question de l'entrevue tant qu'ils parlaient de leur expérience des ateliers de percussions africaines. Selon Giorgi (2009), il n'y a aucun livre qui explique comment faire une entrevue en respectant les

critères de la méthode phénoménologique en psychologie et plusieurs difficultés peuvent survenir entre le début et la fin de l'entrevue. Le chercheur doit donc utiliser son bon sens et diriger le participant à parler du phénomène d'intérêt (Giorgi, 2009). Suite à la brève réponse des participants, il a fallu poursuivre avec les sous-questions qui avaient été préparées et d'autres questions qui demandaient aux participants d'élaborer plus certains aspects mentionnés. Entre la première et la deuxième entrevue du même participant deux semaines plus tard, les enregistrements ont été écoutés par le chercheur afin de préparer des questions plus ciblées en lien avec l'expérience mentionnée par chacun des jeunes. Dans ces entrevues enregistrées de façon audionumérique et effacées suite à la transcription en verbatim, les éléments pouvant permettre d'identifier les participants ont été enlevés afin de préserver la confidentialité.

La méthode phénoménologique descriptive qui est une approche husserlienne modifiée (Giorgi, 2009) a été utilisée pour analyser les données recueillies lors des entrevues. Lorsqu'on utilise une approche phénoménologique, l'expert n'est pas le chercheur mais bien le participant. Le chercheur doit donc tenter de comprendre le phénomène vécu par chacun des participants en mettant de côté ses questions de recherche. Par cette approche, on s'intéresse au vécu de la conscience, ce qui signifie qu'on ne veut pas connaître ce que les participants pensent du phénomène mais bien la manière dont ils en ont fait l'expérience (Deschamps, 1993).

2.3 Méthode d'analyse des données

L'analyse des données a été faite en divisant chaque entrevue en unités de signification. Lorsque les données ont été recueillies et transcrites, une première lecture du texte a été faite afin d'en saisir le sens global (Giorgi, 2009). Ensuite, le texte a été subdivisé à chaque transition de sens exprimé par le participant ce qui est la délimitation des unités de signification naturelles. Par la suite, les énoncés

redondants ont été éliminés afin d'articuler le thème principal exprimé autour d'une ou plusieurs unités de significations naturelles. L'analyse des thèmes centraux a ensuite été faite en fonction de ce qu'ils révèlent à propos de l'expérience des ateliers de percussions chez chacune des participants. Finalement, une synthèse des résultats a été faite chez chacun des participants, une comparaison entre les résultats de chacun et une interprétation des thèmes centraux qui reviendront chez les participants a été faite afin de vérifier si des thèmes similaires se retrouvent chez ces quatre jeunes quant à l'expérience des ateliers de percussions africaines offerts au centre jeunesse (Bachelor & Joshi, 1986). Dans la partie des résultats, afin de respecter l'expérience phénoménologique de chacun des quatre participants, les thèmes sont énoncés selon leur ordre d'apparition dans l'entrevue avec chacun des jeunes. Ce n'est que dans la synthèse commune que les données de chacun des participants seront regroupées sous des thèmes et des sous-thèmes communs. Le nombre de sous-thèmes communs suggérera l'importance des thèmes pour la majorité les participants.

CHAPITRE III

RÉSULTATS

Voici l'analyse des entrevues de chacun des participants :

3.1 Participant A

Au cours des deux entrevues réalisées avec le participant A, il aborde différents thèmes liés à son expérience personnelle des ateliers de percussions africaines au CJM-IU. Il parle en premier lieu de l'importance de son enseignant pour lui, ensuite des deux instruments de percussions africaines qu'il peut jouer, de l'importance des spectacles dans son expérience ainsi que de l'intérêt qu'il a pour ce passe-temps. Puis, selon ce participant, cette activité lui a permis de socialiser, de s'ouvrir et de découvrir quelque chose de nouveau. Enfin, les ateliers de percussions africaines sont agréables pour le participant A et c'est pour cette raison qu'il continue cette activité. Par contre, pour ce participant, l'activité devient un peu ennuyante parce qu'il doit revoir des notions qu'il connaît en raison de l'arrivée des nouveaux participants dans le groupe à chaque session. Finalement, pour le participant A, les ateliers de percussions africaines au CJM-IU lui ont donné l'opportunité de faire des contrats rémunérés parce que des gens ont remarqué son talent.

3.1.1 Lien avec l'enseignant

Lors de la première entrevue, où le participant A (PA) est invité à parler de son expérience des ateliers de percussions africaines en centre jeunesse, il parle immédiatement de son enseignant, un artiste/percussionniste, qui est gentil et qui aime lui enseigner, ce qui dénote l'importance de l'enseignant pour lui. En effet, PA a

débuté les ateliers de percussions africaines alors qu'il avait 6-7 ans et il a le même enseignant depuis 10 ans. En plus de son atelier de groupe, il prend aussi des cours semi-privés avec un autre jeune qui sont donnés par le même enseignant. PA apprécie les cours semi-privés car il n'y a pas de perte de temps comme dans les cours de groupe à cause des débutants. PA mentionne : « Comme, vu que moi pis l'autre gars on est plus forts, y nous montre des affaires plus difficiles. » Lors des cours semi-privés avec l'autre jeune et son enseignant, ils ont du plaisir à jouer et ça leur arrive de danser pour s'amuser et mettre de l'ambiance car ça donne le rythme et lui fait ressentir de la joie. PA mentionne qu'il ne connaît pas bien son enseignant car il ne sait pas s'il aime le sport ou non, cependant sa relation avec lui semble plus importante qu'il ne le dit et elle se voit dans lien de confiance de l'enseignant envers lui et dans sa loyauté envers l'enseignant lorsqu'il joue au dernier spectacle à la demande de l'enseignant alors qu'il voulait abandonner. PA parle du défi que l'enseignant lui a demandé trois semaines avant le spectacle : « Y dit : « Comme t'es un de mes meilleurs élèves ou si t'es pas le meilleur... » Fait qu'y dit: « J'ai confiance en toi. » Pis là j't'ais pas sûr de moi, j'avais peur de foirer mais j'ai réussi. »

3.1.2 Instrument

PA a longtemps joué du djembé mais cette année son enseignant lui a demandé de jouer du doumdoum (gros tambour avec des baguettes). Un des moments forts de son expérience a été lorsque l'enseignant l'a initié au doumdoum car il a reconnu que PA était le meilleur du groupe. L'enseignant lui a fait le compliment qu'il était le plus fort. PA parle de ce que l'enseignant lui a mentionné : « Il m'a dit: « Tu commences à être comme trop fort », pas trop fort mais comme: « Tu commences à être pas mal bon l'djembé j'aimerais ça que t'aille là. Vu que t'es comme notre meilleur, fait que va là où c'que personne est assez bon pour aller. » Son apprentissage du doumdoum a été rapide. Pour PA, le doumdoum est un instrument plus divertissant et plus agréable

que le djembé (percussion à mains). Cependant, PA préfère jouer du djembé au spectacle car s'il se trompe ça paraît moins.

3.1.3 Spectacle (joie, stress, sensation étrange)

Pour PA, le spectacle est une expérience importante car il y a un public et qu'il devient la vedette. Son moment important de son expérience des percussions a été lorsqu'il est entré sur scène avec le groupe, il a été saisi de voir la salle de spectacle remplie. PA raconte son expérience : « *Genre t'es sous le choc. Tu penses, parce qu'au début quand tu, quand t'étais là avant tout le monde, tu vois qu'c'est vide. Là tu vois qu'ça va s'remplir, tu vois quelques sièges de vides. Pis quand le spectacle est commencé pis là qu'tu vois c'est rempli partout t'es comme... C'est saisissant là.* » PA aime la montée d'adrénaline qu'il ressent juste avant de monter sur scène, pendant qu'il monte et qu'il joue. Il a fait des spectacles à la Place des Arts, à la Tohu mais c'est lors de son spectacle présenté devant ses pairs et les éducateurs de son centre qu'il était le plus stressé parce qu'il ne voulait pas manquer devant eux. PA faisait une performance solo. Cependant, ce spectacle au centre a été une expérience surprenante et positive car tous les jeunes criaient son nom et aimaient ce qu'il jouait. Après un spectacle, PA dit avoir eu un sentiment de gloire, celui de ne pas avoir abandonné et d'avoir vaincu. Lors de sa performance solo, PA a eu un sentiment de réussite.

PA a vécu un stress intense au dernier spectacle alors que son enseignant lui avait donné quelque chose de nouveau à faire au doumdoum et lors de la répétition générale, il avait tout oublié et il avait l'impression de ne plus savoir jouer. PA explique ce qu'il vivait : « *Bah... J'avais peur de pas réussir, genre de m'tromper pa'ce qu'avant j'arrêtais pas d'me tromper, là j'jouais n'importe quoi.* » Il ressentait de la pression et il manquait de confiance en lui. Il voulait abandonner et son enseignant n'était pas content et il lui a rappelé qu'il avait été là pour lui lorsqu'il avait des difficultés alors son enseignant lui a demandé de ne pas le laisser tomber.

PA a senti qu'il ne pouvait pas reculer alors il a utilisé un moyen qu'il qualifie de « pas adéquat », soit de fumer une petite quantité de cannabis pour se détendre sans que personne ne s'en aperçoive. Il a joué sans se tromper au spectacle et il mentionne que ce serait la seule fois qu'il aurait fait usage de cannabis avant un spectacle. Lors de son spectacle au centre, il a baissé sa casquette sur ses yeux afin de combattre la gêne et le stress.

PA a un rôle important au spectacle car il donne le tempo de la pièce avec son doumdoum aux autres participants. PA parle de son rôle : « *Les trois doumdoum on jouait queque chose de différent. Pis dans les trois c'est moi qui comme qui (claquement des doigts rapides) donnait l'temps. C'est comme. C'est, c'tait moi qui tout l'monde devait r'garder. Les djembés autant que les doumdoums.* » Son enseignant lui a donné la responsabilité de diriger les djembés et il aime que les filles le regardent.

À chacun de ses spectacle, lorsqu'il joue sur scène, PA a la sensation que ça va vite et que ça va lentement en même temps mais il ne sait pas comment l'expliquer. PA mentionne : « *Non,pendant qu'j'jouais c'est comme si l'temps était lent là. Ouah j'm'disais, j'm'disais c'quand on fini? Ça, c'comme à l'intérieur ça passait lentement mais en vrai ça passait vite.* » Il ne vit pas cette sensation lorsqu'il fait du sport.

3.1.4 Passe-temps

Pour PA, l'atelier des percussions africaines, c'est un passe-temps qui lui permet de penser à autre chose, d'oublier ses problèmes, de sortir de sa chambre et de son unité et de ne pas faire la détente obligatoire. C'est agréable parce qu'il aime taper sur l'instrument, apprendre à jouer et jouer. Son niveau d'appréciation de cette activité est de 60 à 70% et depuis qu'il participe à ces ateliers, il n'a manqué qu'un seul cours. PA explique qu'il n'a manqué qu'une seule fois : « *Une fois mais pas parce*

qu'ça m'tentait pas. Parce que j'pouvais pas y aller ça m'est arrivé une fois. J'tais en conséquence mais sinon j'toujours allé. »

3.1.5 Socialisation

Les ateliers de percussions africaines lui ont permis de connaître des gens et de rencontrer de belles filles. PA a même voulu se perfectionner en allant suivre un cours à l'extérieur du centre et il y a fait d'autres connaissances dont les gens avec qui il fait des contrats de percussions africaines. Lors du spectacle, lui et un autre participant s'offrait du support social mais parfois l'autre pouvait mettre de la pression en disant : « *Tu foires pas! Tu foires pas!* »

3.1.6 Ouverture

Les ateliers de percussions africaines offert aux deux centres où il a été hébergé lui ont permis de découvrir autre chose, quelque chose de plus et de nouveau. Ses ateliers ont aussi permis à PA de découvrir ses talents cachés et son intérêt pour les percussions africaines. PA parle de sa découverte personnelle : « *...tu t'découvres des talents cachés. Tu savais pas pis finalement t'es bon.* » Selon PA, les ateliers lui permettent également une ouverture d'esprit au sujet des ethnies et de la musique. Faire des percussions africaines lui a permis de dépasser des préjugés envers les percussions africaines et envers les autres générations. En effet, suite aux ateliers au centre, PA a fait une session de cours à l'extérieur où il y avait des personnes de différents âges. Cependant les cours montraient des notions trop poussées et le niveau était trop difficile. PA parle de l'enseignant des cours offerts à l'extérieur du centre : « *Tu faisais à peine foirer pis y t'lançait quasiment une baguette derrière la tête ou un tam-tam. J'te dis, y t'chialait d'ssus pendant... Y prenait ça trop au sérieux.* » PA explique comment son enseignant des ateliers de percussions africaines au centre jeunesse fonctionne : « *... lui y prenait l'temps d'expliquer pis si t'avais d'la misère y t'aidait sinon...prends ça cool.* »

3.1.7 Émotions

PA a envie de continuer les ateliers de percussions africaines au centre l'année suivante car il trouve ça agréable. PA explique pourquoi il continue les ateliers : « *C'est vraiment parce que j'trouve ça l'fun pis c't'un passe-temps.* » PA est capable de contrôler son humeur lors de l'atelier.

3.1.8 Points négatifs

PA a déjà plus aimé ses cours de percussions africaines mais maintenant ça lui arrive de trouver ça long. Le mélange des joueurs expérimentés et des débutant n'est pas idéal à son avis car avec des nouveaux dans le groupe c'est un éternel recommencement. PA explique : « *Ben des fois c'est comme avec des nouveaux y vont t'apprendre plein d'affaires pis c'est tout l'temps long pis là quand tu vas r'commencer après c'tout l'temps à mêm... Au début c'tout l'temps es mêmes affaires pis là pis après ça. Pis là ben quand ça commence à v'nir intéressant ça r...ben c'est fini pis là ça r'commence encore. Fait qu'des fois, y faut souvent tu'r'commences les mêmes choses.* » Lorsque ça devient intéressant à la fin de la session, ça se termine. Il apprécierait que l'atelier dure plus longtemps afin de jouer plus car il reste toujours sur sa faim et il aimerait avoir plus de périodes par semaine. Il est déçu des retards, des absences et du manque d'implication et de sérieux des participants du groupe. Les percussions africaines ne lui permettent pas de se défouler comme le sport lui permet et ça ne lui procure pas le même genre de plaisir. Lors des spectacles, il n'a pas aimé l'attente à la générale et qu'on l'oblige à porter un costume laid. Il devra peut-être arrêter s'il quitte le centre. PA mentionne que les commentaires positifs reçus peuvent amener de la jalousie de ceux qui ne sont pas félicité.

3.1.9 Contrats de percussions africaines

Suite aux commentaires des gens qui lui mentionnent qu'il devrait exploiter plus son talent, il réfléchit à la possibilité que les percussions africaines deviennent un passe-temps payant. PA parle des commentaires entendus : « *...on m'dit t'as du talent pour ça tu d'vrais comme pas gagner ta vie mais tu d'vrais continuer pis au pire essayer de dev'nir quasiment gagner ta vie avec ça. J'fais comme j'sais pas.* » PA a déjà fait 12 contrats rémunérés depuis qu'il fait des percussions africaines. Il a même fait un contrat dehors à l'automne mais il ressentait de la douleur aux doigts car il faisait froid.

3.2 Participant B

Lors des deux entrevues réalisées avec le participant B, différents thèmes ressortent selon son expérience personnelle des ateliers de percussions africaines en CJM-IU. Tout d'abord, le participant B parle de son expérience de cette activité par sa durée dans le temps puisqu'il a débuté alors qu'il avait 7 ans et de la participation à quelques spectacles qui a été positive pour lui. Selon ce participant, l'expérience des ateliers de percussions africaines lui a appris à persévérer malgré les difficultés et lui a permis de découvrir un talent lui donnant envie de poursuivre cette activité qui lui fait du bien. Ensuite, pour le participant B, faire les ateliers de percussions sans faire de spectacle perdrait son sens car il est important de démontrer ses talents aux autres. Puis, selon ce participant, l'expérience de cette activité en groupe peut être agréable si les autres veulent s'impliquer, ce qui n'est pas toujours le cas. De plus, selon l'expérience du participant B, le rôle que l'enseignant lui attribue est important pour lui et il a une belle entente avec cet enseignant qu'il connaît depuis l'âge de 7 ans. Pour ce participant, la composition du groupe de nouveaux participants avec d'autres plus avancés comme lui n'est pas idéale car il va plus vite qu'eux mais il comprend que les débutants doivent commencer par le début. Ensuite, pour le participant B,

c'est en raison de son appréciation qu'il poursuit son activité et il souhaite continuer de façon récréative seulement par la suite. Cependant, dans son expérience des ateliers de percussions africaines, ce participant constate qu'il y a peu d'entraide entre les jeunes du groupe contrairement à son équipe de hockey.

3.2.1 Durée

Le participant B (PB) a débuté les ateliers de percussions africaines au centre jeunesse alors qu'il avait 7 ans et il a choisi de continuer à l'âge de 8 ans. PB a arrêté quelque temps lorsqu'il a été en famille d'accueil mais a recommencé à son retour au centre, il y a 2 ans et demi puisque les ateliers étaient donnés par le même enseignant. PB explique : « *Puis même quand, un moment donné je me suis retiré un petit peu de temps parce que je suis parti en famille d'accueil, puis quand je suis revenu ici ils m'ont dit qu'il y avait des cours là j'ai fait: «Ah!». Puis quand j'ai su que c'était le même prof que j'avais, ben j'ai décidé de reprendre les cours.* »

3.2.2 Spectacles

PB a participé à 5 spectacles depuis qu'il fait les ateliers de percussions africaines qui se tenaient soit au Métropolis, à la Tohu ou à son centre. Son événement le plus important de son expérience s'est passé cette année lors du spectacle à la Tohu où il a aimé que le groupe s'implique plus. Pour PB, il trouve agréable de faire des pratiques intensives de spectacles car ça lui permet d'avoir plus de temps à lui. En général, il se sent heureux et détendu quand il joue sur scène et après sa performance, il se sent bien et fier. Il dit ne rien vivre de particulier pendant le spectacle à part être content de voir les gens aimer ce qu'ils jouent. Il apprécie voir les gens crier et frapper des mains car ça met de l'ambiance. PB aime recevoir des félicitations, des compliments et des commentaires positifs des gens du public qu'il ne connaît pas pour la plupart. PB parle des compliments reçus : « *Puis... c'est l'fun de recevoir des euh, des compliments des autres gens. Ça, c'est la preuve qu'ils ont aimé les efforts qu'on a*

fait. » Avant il n'acceptait pas les compliments des autres car il ne les croyait pas et maintenant il réalise qu'il est vraiment bon et qu'il devrait poursuivre en percussions africaines. PB explique comment sa confiance s'est développé peu à peu : « *Au début, je n'acceptais pas les compliments...parce que je me disais que ce n'était pas vrai ou j'sais pas. Mais plus en plus que, plus en plus de gens me disaient que j'étais bon pis il faudrait que je continue à jouer, mais c'est là que j'ai réalisé que... si j'ai, j'ai... c'était, j'étais vraiment bon pis... chu... il fallait que je continue à jouer là.* » Pour PB voir les gens aimer ça et recevoir leurs compliments lui a permis développer sa confiance en lui mais c'est d'abord pour lui qu'il fait des percussions africaines. Au dernier spectacle, PB s'est fait imposer un solo mais ça lui tentait de le faire car il aime relever des défis et démontrer qu'il peut surmonter les difficultés. Sur scène son solo lui paraissait long mais ça ne l'était pas. PB a fait son solo sans erreur et il éprouvait un sentiment de satisfaction après avoir relevé le défi ce qui lui donne envie de recommencer car il a apprécié. Lors de son solo, PB était content et excité de voir le public apprécier ce qu'il jouait.

3.2.3 Persévérance

PB a réalisé que le fait d'avoir réussi en percussions africaines malgré les difficultés lui a démontré qu'il peut réussir dans d'autres choses et qu'il devait persévérer dans la vie. Ce n'est pas dans le hockey qu'il a appris la persévérance et PB l'explique : « *Non, les sports, pas vraiment là. Parce que j'ai de la facilité dans les sports fait que il n'y a pas vraiment euh quelque chose pour euh comme... me bloquer le chemin là.* »

3.2.4 Bienfaits des ateliers

Les ateliers de percussions africaines en centres jeunesse ont permis à PB de découvrir un talent qui s'est rapidement développé et qui lui a donné l'envie de continuer. Son intérêt se situe à 8/10. PB a du plaisir lorsqu'il joue et ça lui permet de se défouler quand il en a besoin. Le premier mot qui lui vient en tête quand il pense

aux percussions africaines : « *Ben... ben... ça défoule...* » Pour PB, jouer des percussions africaines dans les ateliers lui permet de se sentir bien, pas stressé, juste correct. Lorsqu'il arrive fâché au cours, jouer lui permet de se détendre. Selon PB, il est devenu moins timide et a développé sa confiance en lui en créant des liens avec les nouveaux du groupe. Les percussions africaines apportent une belle ambiance qui lui rappelle lorsqu'il avait entendu cette musique au Mont-Royal alors qu'il était petit.

3.2.5 Ateliers sans spectacle

Pour PB, faire les ateliers de percussions africaines sans faire les spectacles, ce serait « plate » car ça n'aurait abouti à rien puisqu'ils auraient appris quelque chose sans le montrer. Selon PB, il faut partager notre expérience des percussions africaines aux autres, il ne faut pas cacher notre talent. PB l'explique : *je trouve euh, je trouve que quand on joue de quoi, il ne faut pas le cacher. Quand on a un talent il faut le démontrer.* » À son avis, l'expérience des percussions africaines vécue actuellement, c'est de montrer à plein de gens ce qu'ils ont appris.

3.2.6 Groupe

L'expérience des ateliers de percussions africaines en groupe est agréable pour PB dépendamment des personnes qui composent le groupe. S'il n'avait pas participé aux ateliers, il lui aurait manqué le plaisir d'être en groupe qu'il ne retrouve pas dans sa classe ou dans son unité, la belle ambiance et le respect de tous. PB a développé un sentiment d'appartenance au groupe de percussions africaines. Cependant l'an dernier l'attitude du groupe l'a démotivé car les autres jeunes n'étaient pas sérieux et se trouvaient des excuses pour ne pas jouer. PB mentionne : « *le monde qui ne veulent pas s'impliquer, je trouve que c'est désagréable. Je trouve que quand tu ne veux pas t'impliquer, ben tu n'as pas ta place là. Fait que... tu vas faire d'autre chose à la place... de gâcher le moment de plaisir des autres.* »

3.2.7 Rôle

PB se sentait important dans son groupe car son enseignant lui demandait souvent d'aider les autres jeunes qui avaient de la difficulté et de leur donner des trucs. Il a un rôle de mini-prof dans l'atelier et son enseignant lui a demandé de l'assister auprès du groupe des plus jeunes pendant l'été. C'est un travail bénévole mais il aime ça car les plus jeunes veulent s'impliquer et PB s'amuse en les aidant. De son côté, en travaillant auprès des plus jeunes, PB a vu qu'il voulait être plus sérieux avec eux. PB parle de son bénévolat : « *Je trouvais que... j'ai, j'ai... j'aimais bien ça parce que je voyais que les petits... les petits... voulaient vraiment s'impliquer... Ils n'étaient pas en train de faire n'importe quoi. C'est là que je me suis rendu compte que je voulais être sérieux.* »

3.2.8 Lien avec l'enseignant

PB a toujours eu le même enseignant de percussions africaines depuis qu'il a 7 ans. PB trouve qu'il enseigne bien et les cours semi-privés avec lui permettent d'avoir une belle entente presque amicale avec l'enseignant. Il a l'enseignant juste pour lui. PB considère que l'enseignant le connaît bien. Il s'entend bien avec lui, ils rient tout en jouant des percussions africaines de façon sérieuse. Il s'est perçu un peu plus important quand son enseignant a vu son talent et lui a offert un contrat de musique rémunéré à Pointe-Calumet. S'il y avait un nouvel enseignant qui offrait le même cours au centre, PB ne le ferait pas même s'il est gentil. PB explique : « *Parce que... si mettons dans deux (2) ans ce serait une autre personne, je ne les ferai pas parce que je ne la connais pas cette personne-là. Même si... genre il y en a qui vont me dire: «Ah! La personne est cool... Elle enseigne correct... Pis tsé elle a vraiment des bons trucs à montrer.» Mais genre moi j'aime ça quand c'est, c'est, c'est la routine; quand c'est tout le temps la même personne pis... J'ai... Je ne suis pas une personne qui accepte fort fort le changement.* » Pour PB, le fait que ce soit le même enseignant le motive à continuer. PB accepte peu le changement et il aime la routine.

3.2.9 Groupe multi-niveaux

Pour PB, être dans un groupe avec des débutants alors qu'il est de niveau avancé, n'est pas ce qu'il y a de mieux. PB le mentionne : « *Ben c'est correct là... j'ai, j'ai... quand il y a des débutants ou je sais pas, que c'est leur première année, je trouve ça correct parce que tsé... ils apprennent. Mais... c'est pas vraiment... c'est pas vraiment la meilleure affaire, mais il faut toujours commencer par un début. (Ce n'est pas la meilleure affaire pour toi?) Ben pour les plus avancés parce que nous on... on va plus vite pis... c'est ça.* »

Les cours semi-privés lui permettent d'évoluer plus rapidement et d'en apprendre plus. Selon PB, c'est plus agréable d'être dans un cours de même niveau et du même âge. Il souhaite continuer les cours semi-privés l'année suivante mais il ne sait pas s'il poursuivra à sa sortie du centre.

3.2.10 Avenir

PB continue les percussions africaines parce qu'il aime ça et en joue bien. Pour PB, les arts tout comme le sport sont deux activités qu'il continuera à faire et personne ne pourra l'en empêcher. Plus tard, PB souhaite continuer de faire des percussions africaines de façon récréative seulement.

3.2.11 Points négatifs

PB constate qu'il y a plus d'entraide au hockey qu'à l'atelier de percussions africaines. Dans l'atelier, il y a peu d'entraide entre les jeunes car ils savent que l'enseignant est là pour les aider. Au spectacle, il n'aime pas être obligé de s'habiller d'une certaine façon et de devoir se dépêcher pour être prêt à temps.

3.3 Participante C

Au début de la première des deux entrevues réalisées, la participante C parle de son appréciation des ateliers de percussions africaines qu'elle a débuté deux ans plus tôt. Ensuite, selon la participante C, cette activité lui a permis de découvrir une musique ainsi qu'une culture qu'elle ne connaissait pas et après avoir expérimenté le djembé, elle a su en jouant du doumdoum que c'était de cet instrument qu'elle voulait jouer. Puis, selon son expérience, le moment le plus important lié à cette activité s'est passé lors de sa deuxième année alors qu'elle jouait sur scène à la Tohu. Pour la participante C qui se dit très timide, jouer sur scène la première année lui a permis de vaincre sa peur, ce qui est un exploit pour elle. Ensuite, dans son expérience des ateliers de percussions africaines, cette participante reconnaît l'importance de son rôle au spectacle afin de donner le rythme et lors des ateliers afin de motiver les plus jeunes. Selon la participante C, le moment vécu sur scène avec l'artiste/percussionniste qui remplaçait son enseignant blessé a été impressionnant. Par la suite, cette participante parle de l'importance pour elle d'avoir rencontré des artistes connus. Sa participation au spectacle des percussions africaines comportait des points positifs et négatifs qu'elle mentionne ensuite. Selon la participante C, son expérience lui a permis de vivre du soutien entre les membres du groupe ainsi que de socialiser avec d'autres jeunes. Cette participante mentionne aussi l'importance de son enseignant qui l'aidait dans l'apprentissage de ses pièces et qui l'encourageait. Pour la participante C, la pratique des percussions africaines lui permet de se défouler et ensuite d'être en paix avec elle-même. Cependant, selon cette participante, la passion pour cette activité et l'endurance des mains sont les deux qualités requises pour pratiquer les percussions africaines. Finalement pour elle, son groupe multi-âges lui permet de jouer des percussions avec les jeunes garçons de moins de 12 ans qui s'émerveillent de ce qu'ils vont jouer et elle apprécie leur compagnie.

3.3.1 Expérience appréciée

Pour la participante C (PC), sa participation aux ateliers de percussions africaines est une expérience merveilleuse qu'elle a débuté il y a deux ans. C'était difficile pour elle au début mais elle a continué et a vraiment aimé ça. Elle voit comme une passion se développer chez elle et elle veut continuer à en faire car elle dit ne plus pouvoir vivre sans ça. Selon PC, plus elle joue, plus son intérêt augmente et elle pourrait en faire plus dans l'avenir. PC situe son intérêt à 10/10 à égalité avec le zumba.

3.3.2 Découverte

PC ne connaissait pas les percussions africaines avant et elle croyait que c'était du bruit et du chamboulement. Elle a découvert quelque chose de nouveau, un genre de musique qu'elle ne connaissait pas. PC apprécie vraiment sa découverte de la culture et de la musique africaine.

3.3.3 Instrument

Après avoir expérimenté le djembé quelques cours, PC a continué avec le doumdoum qui est un gros tambour qui se joue avec des baguettes et elle apprécie cet instrument. Pour PC, le gros doumdoum, c'est son instrument, elle se l'est approprié. PC mentionne : « *Depuis que j'ai commencé à faire ça... je me suis dit : «C'est ça que je veux faire pis que je vais continuer à faire. » Pis mon prof était d'accord avec moi. Pis il voulait que je continue à faire cet instrument-là.* »

3.3.4 Moment important de son expérience

Pour PC, le moment le plus important de son expérience des ateliers de percussions africaines, c'est quand elle était sur scène au spectacle cette année. Elle ressentait la joie lorsqu'elle jouait sur scène car ce n'était pas sa première fois à la Tohu. Pour PC, c'était amusant et elle a adoré ça.

3.3.5 Vaincre sa peur

PC a réalisé le grand exploit de vaincre sa peur car l'an dernier, c'était la première fois qu'elle jouait sur la scène. Pour PC faire un spectacle devant 800 personnes l'a aidé à surmonter sa peur car elle se dit très gênée de nature. Elle était vraiment stressée et son cœur battait vraiment fort mais elle a ressenti la joie tout de suite après sa performance car ça s'est bien passé. PC dit : « *Mais j'étais heureuse d'avoir ce, d'avoir surmonté ça parce que ce n'est pas à tous les jours que tout le monde défie ses peurs, c'est très dur d'habitude euh... Mais ça s'est bien passé, j'ai vraiment reçu de la joie tout de suite après.* »

3.3.6 Importance de son rôle

Selon PC, son rôle est important au spectacle car si elle arrête de jouer du doumdoum, les deux autres doumdoums arrêtent aussi et les plus petits ne peuvent plus continuer. Elle dirigeait un des petits plus particulièrement. Au doumdoum, c'est elle qui donne le rythme et les autres doivent la suivre. Pendant les ateliers, PC devait motiver les plus jeunes à jouer car ils sont parfois en retard dans la musique mais à force de répéter, ils y arrivent.

3.3.7 Moment spécial sur scène avec un artiste

Pour PC, le moment vécu sur scène avec l'artiste/percussionniste qui remplaçait au spectacle son enseignant blessé, était impressionnant. PC mentionne en parlant de l'artiste: « *Puis là à un moment donné tsé moi je le cherche parce que lui il jouait, nous autres on jouait pas. Fait que là tsé je le cherchais. Puis quand que tout le monde jouait puis qu'il arrive à côté de moi pendant que jouait puis qu'il jouait ben tsé je le regardais, je ne me concentrais pas là-dessus là, je savais sur quoi jouer. Puis je me concentrais vraiment sur lui, je le regardais, je lui faisais des sourires pis*

toute. Puis, même ça a l'air qu'il y avait des personnes qui m'avait interpellé, je ne l'ai avait pas entendu tsé. » Ce moment vécu avec l'artiste l'a déstressée sur scène.

3.3.8 Artistes rencontrés

Pour PC, les spectacles lui ont permis de rencontrer des artistes connus qu'elle adore. PC qualifie sa rencontre avec Vincent Vallières du plus beau moment de sa vie. Elle lui a parlé même si elle était gênée, elle lui souriait mais elle n'avait pas de crayon pour lui demander son autographe et elle le regrette beaucoup. Elle a obtenu l'autographe d'Ariane Moffat l'année précédente, ce qui était très significatif pour elle. À propos des artistes rencontrés, PC mentionne : « *D'habitude, tu vois ça à, tu les vois à la télé, puis là tu les vois en vrai, t'es genre: « Ah mon dieu! Ah mon dieu!».* Aussi, PC a apprécié le témoignage de deux chanteurs de l'émission de télévision « La Voix » qui ont fait un passage au centre jeunesse comme eux.

3.3.9 Participation au spectacle

Au spectacle de cette année, PC a donné tout ce qu'elle avait car sa prestation de percussions africaines s'accompagnait d'une prestation en zumba et d'une autre en hip-hop. Pour PC, participer à trois numéros du spectacle, l'a fait beaucoup courir et c'était essoufflant. C'était moins agréable de devoir se dépêcher entre les numéros mais elle n'a pas moins apprécié sa participation. PC mentionne : « *J'aurais voulu genre qu'il y ait deux groupes entre nous deux là... pour entre, deux de nos spectacles, ça l'aurait été plus l'fun. On aurait eu le temps de se changer pis tout. »* Pour PC, être applaudie et félicitée au spectacle lui permet de voir qu'elle a persévérée dans ce qu'elle devait faire et qu'elle a atteint son but. Plusieurs personnes l'ont félicitée après le spectacle dont des personnes qu'elle ne connaissait pas ce qui l'a surpris. On lui a dit qu'elle était vraiment bonne et que cela avait dû être long à apprendre. Par leurs commentaires, les gens encourageaient PC à poursuivre ses activités. PC mentionne au sujet de sa participation au spectacle et aux ateliers : « *J'ai*

appris de moi que je pouvais faire de mon mieux dans la musique pis que j'étais quand même... très bonne dans la musique et dans la danse et tout. » Au spectacle, PC n'avait pas de moyen de gérer son stress mais de ne pas voir les visages des spectateurs à cause des lumières a contribué à réduire son stress.

3.3.10 Échanges entre participants

Selon PC, les participants de leur groupe se disaient de rester positif avant le spectacle. Elle a même encouragé un participant qui était négatif et il a réussi. Le spectacle lui a permis de connaître d'autres jeunes. PC mentionne : « *Il y a plusieurs garçons qui m'ont "cruisé", mais... c'est ça!* ».

3.3.11 Lien avec son enseignant

Pour PC, l'expérience des ateliers de percussions africaines avec son enseignant était vraiment agréable car il est gentil et il était parfois drôle. PC pouvait compter sur lui et il l'aidait. Selon PC, son enseignant changeait de façon de faire pour l'aider à mieux comprendre ses partitions. Il prenait ses baguettes et il jouait en même temps devant elle. L'enseignant l'encourageait en lui disant qu'elle était capable et elle continuait. Par les mimiques que l'enseignant faisait en la regardant, PC pouvait savoir qu'elle n'était pas dans le rythme. PC mentionne au sujet de son enseignant : « *J'aime plus parce que il est là puis il peut nous aider puis je trouve que je peux être confiante avec lui.* » Un garçon de son groupe voulait aussi jouer sur le doumdoum mais l'enseignant a choisi PC pour le faire et selon PC : « *il a plus confiance en moi pour jouer au doumdoum que lui.* » Sa relation avec son enseignant est comparable à celles qu'elle a avec les autres professeurs et éducatrices. PC a apprécié que leur enseignant leur ait acheté du beurre de karité à chaque participant du groupe afin qu'ils hydratent leurs mains avant de jouer du djembé pour que ça leur fasse moins mal.

3.3.12 Effets des percussions africaines

Pour PC, pratiquer des percussions africaines, c'est la paix, faire la paix avec soi car en jouant sur le djembé c'est comme si elle se défoulait et ça fait du bien. PC parle de ce ressent lorsqu'elle joue des percussions africaines : « *Ben de la joie. Ça, c'est l'fun parce que tsé t'es, parfois t'es tout le temps renfermé avec toi-même pis là tu peux te libérer en jouant pis... tsé vivre des émotions en même temps... sans les démontrer, mais c'est vraiment l'fun.* » Pour PC, l'expérience des ateliers de percussions africaines l'aident à affronter les autres choses qui se passent en la calmant et en lui donnant la paix : « *Ben moi tsé je me défoules là-dessus puis après c'est comme si ça m'a vidé de tout ce que, de tout ce que je ressentais fait que c'est comme un vide en dedans de moi puis c'est l'fun là. Parce que tsé t'es en paix avec toi-même.* »

3.3.13 Douleur aux mains

Selon PC, la passion et l'endurance des mains sont deux des qualités requises pour pratiquer les percussions africaines. PC a commencé à avoir des ampoules aux mains à sa deuxième année, elle en a souvent depuis et ça lui fait mal souvent. PC n'apprécie pas lorsque ses ampoules aux mains éclatent lorsqu'elle joue car c'est douloureux. Elle a tenté différents moyens pour diminuer la douleur mais ça ne fonctionne pas.

3.3.14 Groupe multi-âges

Selon PC, c'est plus agréable de jouer avec les plus petits de son groupe (jeunes garçons de moins de 12 ans) car ils sont émerveillés de ce qu'ils vont jouer et même si ça leur prend plus de temps à apprendre, ils passent de beaux moments avec les plus vieux.

3.4 Participante D

En entrevue, la participante D aborde en premier lieu les aspects de fierté personnelle et d'émotions positives que l'expérience des percussions africaines lui a fait vivre. Par la suite, selon cette participante, c'est au spectacle que son expérience a été la plus intense. Selon la participante D, sa participation à cette activité a été difficile au début mais après quelques cours, elle avait compris le fonctionnement des percussions africaines. Ensuite, elle parle du djembé, son instrument sur lequel elle s'est blessée au début de son expérience en frappant trop fort. Pour cette participante, les ateliers de percussions africaines, c'est quelque chose de nouveau à connaître et malgré que ce ne soit pas un type de musique qu'elle connaissait avant et qu'elle appréciait, elle trouve que le rythme est bon. Selon la participante D, son expérience dans cette activité pourrait lui servir plus tard car elle pourrait en jouer dans des parcs. Son intérêt pour cette activité a progressé depuis le début de sa participation et son expérience lui a permis de démontrer sa détermination. Selon cette participante, il serait préférable qu'il n'y ait pas de jeunes enfants dans le groupe des grands car les plus jeunes ne participent pas bien. Pour la participante D, son enseignant qu'elle apprécie lui donne envie de poursuivre cette activité et de façon inconsciente, il semble représenter une figure paternelle pour elle.

3.4.1 Émotions positives, fierté et connaissance de soi

Pour la participante D (PD), l'expérience des percussions africaines lui a apporté beaucoup de fierté. Lorsque PD est entrée la première fois dans la salle de spectacle, elle avait le sourire, elle était contente et se sentait importante. Lors des spectacles, elle voyait des gens qui l'écoutaient jouer des percussions africaines et ça la rendait fière d'elle. PD mentionne les émotions que le spectacle lui fait vivre: « *De la fierté! ...Du bonheur...! Des affaires de même!* »Elle ressentait de la fierté quand elle jouait sur scène au spectacle. Après le spectacle, des gens lui disaient qu'elle était bonne et lorsqu'ils la félicitaient, elle était contente et se sentait bien. PD parle de son envie de

poursuivre cette activité : « *Je sais que j'ai encore envie beaucoup d'en faire parce que je retiens beaucoup de fierté là-dedans.* » PD se dit contente d'avoir réussi à trouver une activité pour passer le temps qui est long en centre jeunesse. PD mentionne que son expérience des percussions africaines lui a permis d'apprendre à se connaître et découvrir un côté d'elle qu'elle ne connaissait pas : « *J'ai appris à savoir que j'étais capable de faire quelque chose. (pause) J'pensais pas y arriver, mais j'ai été capable.* »

3.4.2 Spectacle

Selon PD, c'est lors des spectacles que son expérience était plus forte et plus intense pour elle. PD apprécie la belle ambiance que ça fait quand ils jouent des percussions africaines en spectacle. Pour PD, elle considère qu'elle était plus stressée au premier spectacle car pour les autres, elle avait appris à jouer. Cependant, PD se dit stressée quand elle voit la salle remplie de gens. Pour PD, l'incident survenu sur scène alors que son djembé ne tenait pas correctement l'a beaucoup stressée et elle a dû quitter la scène pendant la pièce. PD a vécu de la colère à cause de l'incident. Cette année, PD a été déçue de ne pas participer au spectacle en raison de problèmes personnels. Pour PD, des éducatrices qu'elle connaît sont venues la voir en spectacle : « *Ouais, elles m'ont dit qu'elles m'ont trouvé vraiment incroyable pis... (bref silence). Que je jouais bien pis tout.* » Selon PD, les commentaires des gens après le spectacle, la faisait se sentir bien : « *Ils me disaient que j'étais bonne pis toute là. Ben j'étais contente là, je me sentais bien.* »

3.4.3 Expérience personnelle des ateliers de percussions africaines

PD participe aux ateliers de percussions africaines depuis 3-4 ans. Elle s'est inscrite car elle avait entendu dire que c'était amusant. Lorsque PD a commencé les ateliers, elle trouvait ça bruyant, ça l'énervait et elle se fâchait car elle ne comprenait rien. Selon PD, elle a compris en 2-3 cours le fonctionnement des percussions africaines.

PD mentionne : « *Ben après ça je suis devenue experte pis genre (inaudible) pis j'étais contente.* » Son expérience lui donne envie de continuer mais elle ne peut pas car elle n'est plus en centre jeunesse.

3.4.4 Instrument : djembé et blessures aux mains

PD joue du djembé qui se joue assis. Selon PD, on peut se blesser en jouant et c'est très douloureux : « *Mais moi je frappais fort pis je me blessais, mais... vers la fin je me blessais pu.* » Pour PD, jouer des percussions endurcit les doigts et les renforce.

3.4.5 Recommandations à d'autres jeunes

Pour PD, les ateliers de percussions africaines en centres jeunesse, c'est quelque chose de nouveau à connaître. PD recommanderait cette activité aux jeunes qui arrivent en centre : « *C'est quelque chose à apprendre là, parce que c'est l'fun comme activité là. Ça va leur faire quelque chose à faire... dans, pour en centre jeunesse.* »

3.4.6 Musique

Pour PD, la musique des percussions africaines n'était pas un style de musique connu auparavant : « Non mais c'est pas vraiment le style de musique que j'aime non plus. Mais je trouve ça bon comme "beat" quand même là. »

3.4.7 Avenir

Pour PD, son expérience des ateliers de percussions africaines pourrait lui servir plus tard car elle possède un mini-djembé qui lui a été offert par son beau-père. PD mentionne des endroits où elle pourrait jouer du djembé : « *: Dans des parcs. Euh... Au Mont-Royal.* »

3.4.8 Intérêt

Pour PD, la différence entre le moment où elle a commencé et maintenant, c'est qu'elle a plus d'enthousiasme. PD mentionne : « *Parce que au début j'étais comme pas sûre... Mais après ça j'ai continué, même si j'étais pas sûre.* » Selon PD, son expérience lui a permis de démontrer sa détermination : « *Mais moi quand que je veux faire quelque chose je fonce pis je le termine; j'arrête pas, même si j'aime pas ça.* »

3.4.9 Groupe multi-âges

Selon PD, il serait préférable qu'il n'y ait pas les petits dans le groupe des grands parce que ça ne fonctionne pas bien. PD mentionne au sujet des plus jeunes du groupe : « *Ils niaisaient là, ils ne participaient pas.* » Pour PD, c'était difficile de travailler les percussions africaines car les plus jeunes étaient énervants. Cependant la différence d'âge lui importait peu.

3.4.10 Enseignant

Pour PD, elle souhaite poursuivre les ateliers de percussions africaines à cause de son enseignant : « *Parce que j'aime mon prof, il est gentil. Je l'apprécie.* » Selon PD, elle a développé un lien avec son enseignant et avec lui, ce n'est pas pareil qu'avec un autre enseignant car il enseigne une activité. PD ne parlait pas à son enseignant au début mais après elle a commencé à lui parler. Pour PD, son enseignant semble représenter une figure paternelle suite à son lapsus : « *Le "beat" est bon, mais j'apprends à connaître mon père (lapsus) mon... pas mon patron là, mais mon... mais mon prof là.* »

3.5 Analyse des thèmes communs

Suite aux analyses des entrevues des quatre participants (Participants A, B, C, D) des sous-thèmes communs sont ressortis des 11 thèmes suivants :

- 10 sous-thèmes en lien avec l'enseignant de percussions
- 8 sous-thèmes en lien avec la perception de soi
- 8 sous-thèmes en lien avec le spectacle
- 5 sous-thèmes en lien avec le groupe
- 3 sous-thèmes en lien avec les émotions
- 3 sous-thèmes en lien avec les instruments
- 3 sous-thèmes en lien avec la musique
- 3 sous-thèmes en lien avec les effets procurés par la participation
- 3 sous-thèmes en lien avec la découverte
- 1 sous-thème en lien avec l'intérêt pour les ateliers de percussions africaines
- 1 sous-thème en lien les contrats de percussions africaines

Les thèmes sont présentés selon l'importance accordée à chacun, selon le nombre de participants qui ont mentionné ces points et la fréquence de leur apparition dans la synthèse:

3.5.1 Enseignant de percussions (artiste/percussionniste)

Pour les quatre jeunes, l'enseignant de percussions est un élément important de leur expérience des ateliers des percussions africaines en centre jeunesse.

a) Appréciation de la gentillesse de leur enseignant : Tous les sujets ont parlé de leur appréciation de la gentillesse de leur enseignant (PA, PB, PC, PD).
b) Importance du lien avec l'enseignant dans la durée (plusieurs années) : Deux des participants suivent les ateliers avec le même enseignant depuis plus de 7 ans (PA, PB) et une depuis 3-4 ans (PD).
c) Importance de la qualité du lien avec leur enseignant (relation) : Les participants mentionnent leur bonne relation avec l'enseignant (PB, PC, PD).

d) Appréciation d'être avec l'enseignant parce que c'est agréable (plaisir avec lui) : Les jeunes disent que c'est agréable d'être avec l'enseignant lors des ateliers de percussions (PA, PB, PC).
e) Importance de la reconnaissance par l'enseignant de leurs forces: Des sujets dénotent que l'enseignant les félicite et leur fait des compliments (PA, PB, PC).
f) Importance de la confiance que l'enseignant leur démontre: Pour les jeunes, l'enseignant démontre qu'il a confiance en eux et qu'il peut compter sur eux (PA, PB, PC).
g) Reconnaissance de l'enseignement de qualité de leur enseignant : Les participants mentionnent que l'artiste/percussionniste qui dirige l'atelier leur enseigne bien (PA, PB, PC).
h) Motivation à continuer les ateliers suscitée par la présence du même enseignant : Des participants continuent les ateliers parce que c'est toujours le même artiste/percussionniste qui enseigne (PB, PD).
i) Reconnaissance de la confiance envers leur enseignant: Des jeunes disent qu'ils ont confiance en leur enseignant (PA, PC)

3.5.2 Perception de soi

Les jeunes qui ont participé à la recherche ont mentionné une meilleure perception de soi à différents niveaux.

a) Confiance en soi développée en raison de leur expérience des ateliers de percussions africaines : Les quatre participants disent avoir une meilleure confiance en eux en raison de leur participation aux ateliers de percussions africaines (PA, PB, PC, PD).

b) Fierté d'avoir vaincu leur peur et d'avoir relevé le défi lors de leur performance sur scène devant un public: Ils ont réussi à vaincre leur peur et à relever le défi en lien avec le spectacle devant public (PA, PB, PC, PD).

c) Valorisation de soi par leur expérience des ateliers de percussions africaines et chacun des participants se dit le « meilleur » ou la « meilleure » souvent en lien avec la perception que leur enseignant leur reflète : Les quatre participants disent avoir une meilleure perception d'eux-mêmes et c'est majoritairement en lien avec la perception de l'enseignant qui les valorise de diverses façons (PA, PB, PC, PD)

d) Appréciation de recevoir des félicitations de la part des gens de leur entourage, de leur enseignant et du public : Tous les participants mentionnent apprécier recevoir des félicitations et c'est positif pour eux (PA, PB, PC, PD).

e) Fierté d'une réussite personnelle et du but atteint : Deux participants parlent de leur fierté d'un but atteint et d'une réussite personnelle (PA, PC).

f) Perception de soi au spectacle en tant que quelqu'un de plus important jusqu'à être la vedette: Deux des jeunes disent se sentir plus importants jusqu'à être la vedette du spectacle (PA, PB)

g) Importance perçue de leur rôle dans le groupe des ateliers de percussions africaines: Trois participants mentionnent l'importance de leur rôle dans le groupe des ateliers de percussions africaines (PA, PB, PC)

h) Démonstration de persévérance et de détermination dans leur expérience des ateliers de percussions africaines : Ils disent avoir démontré de la persévérance et de la détermination (PB, PC, PD).

3.5.3 Spectacle

Le spectacle est un thème important dont les quatre participants parlent beaucoup.

a) Le spectacle en tant que moment le plus important de leur expérience des percussions africaines: Tous les jeunes mentionnent que le moment le plus important de leur expérience de percussions africaines s'est passé au spectacle (PA, PB, PC, PD).
b) Appréciation des spectacles faits dans des grandes salles de spectacles reconnues : Les jeunes apprécient grandement faire les spectacles dans des salles comme la Place des Arts, le Métropolis et la Tohu : PA (saisissant), PB (intéressant), PC (émerveillée), PD (se sent importante de jouer dans ces salles).
c) Importance de faire des spectacles afin de démontrer leurs apprentissages en percussions africaines et leurs talents : Deux des participants mentionnent que les ateliers doivent se faire avec des spectacles car les spectacles c'est pour démontrer ce qu'ils ont appris, démontrer les talents et ne pas garder ça pour eux (PB, PC).
d) Stress important vécu en lien avec leur performance au spectacle : Tous les participants vivent des stress importants lors des spectacles (PA, PB, PC, PD).
e) Gestion du stress difficile au spectacle malgré le support social reçu : Au spectacle, deux des jeunes n'ont pas de moyens pour gérer leur stress ou utilisent des moyens qu'ils qualifient de non-adéquat bien qu'ils aient reçu du support social de leurs pairs (PA, PC).
f) Appréciation de leur participation au spectacle de percussions africaines : Les jeunes interrogés apprécient participer au spectacle pour différentes raisons (PA, PB, PC, PD).

g) Non-appréciation de certains aspects techniques liés au spectacle : Des jeunes n'ont pas apprécié le temps d'attente lors des pratiques (PA, PC) d'être obligé de porter un costume qu'ils n'aimaient pas (PA, PB) et de devoir se dépêcher pour faire leur prestation (PB, PC).
h) Appréciation de la socialisation et du soutien social des pairs lors des pratiques des spectacles : Des participants disent avoir apprécié socialiser et le soutien social lors des pratiques du spectacle (PA, PC).

3.5.4 Groupe

Tous les jeunes parlent des autres jeunes qui sont avec eux dans le groupe de percussions africaines.

a) Différence d'âge des autres membres du groupe qui n'est pas un facteur influençant ou non leur participation mais que les participants du groupe des ateliers de percussions africaines aient le même âge serait souhaitable : Les quatre participants disent ne pas être dérangés par la différence d'âge des membres du groupe (PA, PB, PC, PD) mais des jeunes mentionnent qu'il est plus agréable et même préférable d'avoir des participants du même âge (PB, PD).
b) Non-appréciation de l'attitude négative et/ou du comportement désagréable des autres participants du groupe de percussions africaines : Tous les participants sont dérangés par l'attitude ou le comportement négatif des autres personnes du groupe (PA, PB, PC, PD).
c) Appréciation de certains aspects du groupe de percussions africaines dont le support social, l'implication des autres et le plaisir d'être en groupe par les participants : Les jeunes apprécient tous différents aspects du groupe (PA: support mutuel; PB : sentiment d'appartenance, implication, plaisir; PC : support mutuel, implication, plaisir, être avec les plus jeunes; PD : socialisation).

d) Démotivation chez les participants en raison du comportement et/ou de l'attitude des autres membres du groupe : Des participants sont démotivés en raison de l'attitude ou du comportement négatif des autres (PA, PB).
e) Niveau d'apprentissage plus avancé du groupe en raison de leur expérience en percussions africaines : Les quatre jeunes mentionnent qu'il existe divers niveaux d'apprentissages (débutant, avancé, expert) dans le groupe et qu'ils se situent à un niveau plus avancé en raison de leur expérience (PA, PB, PC, PD).

3.5.5 Émotions

Les participants ont vécu diverses émotions en lien avec les ateliers de percussions africaines.

a) Émotions positives ressenties en lien avec leur expérience des ateliers de percussions africaines : Les jeunes ont ressenti des émotions de joie et de bonheur en participant aux ateliers et aux spectacles et ils étaient heureux, contents, de bonne humeur et avaient le sourire (PA, PB, PC, PD).
b) Fierté personnelle ressentie en raison de leur réussite liée à leur expérience: Ils ont vécu un sentiment d'accomplissement personnel et ils ont parlé de réussite, de grand exploit personnel réalisé et qu'ils étaient contents d'eux (PA, PB, PC, PD).
c) Stress en raison du spectacle est une émotion négative vécue par les participants : Les participants ont vécu beaucoup de stress lié aux spectacles (PA, PB, PC, PD)

3.5.6 Musique

Les quatre participants ont mentionné l'importance de la musique dans leur vie et ce, qu'ils aiment ou non la musique des percussions africaines qu'ils jouent.

a) Appréciation des participants du rythme produit par les percussions africaines: Tous les jeunes disent qu'ils aiment le rythme produit par les percussions africaines (PA, PB, PC, PD).
b) Non-reconnaissance et non-appropriation par les participants de la musique des percussions africaines en tant que leur style de musique : Aucun des jeunes ne considère la musique des percussions africaines comme son style de musique (PA, PB, PC, PD).
c) Appréciation de l'ambiance lorsque les participants jouent des percussions africaines en groupe: Trois des participants parlent de la belle ambiance lorsqu'ils jouent des percussions africaines (PA, PB, PD).

3.5.7 Découverte

Certains jeunes disent que les ateliers de percussions africaines au CJM-IU leur ont permis de découvrir différents éléments.

a) Éléments nouveaux découverts par les participants en raison de leur expérience des ateliers de percussions africaines : Des participants mentionnent que par leur activité, ils ont découvert quelque chose de nouveau (PA, PC, PD).
b) Découverte d'une nouvelle musique et d'une culture par les jeunes participants : Des jeunes disent avoir découvert une musique et une culture qu'ils ne connaissaient pas (PA, PC).
c) Découverte de talents cachés des participants par leur expérience des ateliers de percussions africaines : Deux des participants se sont découvert des talents qu'ils ne connaissaient pas (PA, PB).

3.5.8 Effets procurés par leur participation aux ateliers

Des participants mentionnent les bienfaits que leur participation aux ateliers leur procure.

a) Reconnaissance d'une meilleure gestion de la colère et des émotions ainsi que diminution de l'agressivité en raison de leur participation aux ateliers de percussions africaines : Trois des participants parlent d'une diminution de l'agressivité, du contrôle de la colère et de la gestion de diverses émotions ressenties (PA, PB, PC)
b) Effets de détente, d'apaisement et de paix en soi procurés par le jeu sur leur instrument de percussions africaines: Des jeunes mentionnent des effets de détente, d'apaisement et de faire la paix en soi (PB, PC)
c) Effet de défoulement ressenti par les participants pendant qu'ils jouent des percussions africaines: Deux jeunes disent se défouler lorsqu'ils jouent des percussions africaines (PB, PC).

3.5.9 Instrument qu'ils jouent ou ont joué

Les jeunes parlent tous de leur expérience en lien avec le ou les instruments de percussions africaines qu'ils ont utilisés.

a) Expérimentation des participants du djembé, un instrument de percussions se jouant en frappant avec les mains: Les participants jouent ou ont déjà joué du djembé (PA, PB, PC, PD).
b) Expérimentation des participants du doumdoum en tant qu'instrument qui se joue avec des baguettes : Trois des jeunes jouent ou ont déjà joué du doumdoum (PA, PB, PC).
c) Douleur aux mains chez les participants causée par leur instrument : Trois jeunes parlent de la douleur aux mains occasionnée par leur instrument de percussions (PA, PC, PD).

3.5.10 Intérêt pour l'activité des percussions africaines (ateliers)

Les participants ont tous développé un intérêt pour les percussions africaines.

a) Développement d'un intérêt de moyennement élevé à élevé par les participants pour les percussions africaines: Les participants mentionnent avoir développé un intérêt pour les percussions africaines suite à leur participation à cette activité (PA, PB, PC, PD).

3.5.11 Contrats de percussions africaines suite aux ateliers

L'expérience des ateliers de percussions africaines au CJM-IU a permis à des jeunes d'obtenir des contrats de musique.

a) Contrats de musique rémunérés obtenus par des participants suite à leur expérience des ateliers de percussions africaines : Deux des participants mentionnent que leur expérience des ateliers de percussions africaines leur a permis de faire des contrats de musique rémunérés (PA, PB).

CHAPITRE IV

DISCUSSION

Les résultats de la présente recherche font ressortir de nombreux thèmes et sous-thèmes qui nous renseignent sur l'expérience des ateliers de percussions africaines au CJM-IU selon les quatre participants. Plusieurs thèmes sont communs à deux participants et plus alors que d'autres sont personnels. Cependant, il faut se rappeler que ce n'est pas parce que ces thèmes n'ont pas été discutés par certains participants qu'ils ne sont pas importants pour eux. Les jeunes ont répondu à la majorité des sous-questions liées la question de recherche grâce à leur témoignage : estime de soi, impact de la performance devant public, reconnaissance et applaudissement, généralisation des apprentissages faits dans d'autres sphères de leur vie et impact du lien avec l'artiste dirigeant l'activité. Nous aborderons un peu plus loin ces points plus en détails mais regardons en premier lieu, les éléments qui ressortent le plus selon l'expérience des quatre jeunes.

Ho, Tsao, Bloch & Zeltzer (2011) qui ont effectué une étude empirique auprès de 101 jeunes âgés de 10 à 12 ans provenant d'un milieu défavorisé qui participaient à un groupe de percussions pendant 12 semaines, affirment que les résultats de leur recherche mettent en évidence la valeur potentielle des arts, dont la musique comme outil thérapeutique. Cette conclusion était basée uniquement sur des résultats de questionnaires complétés par les enseignants de ces jeunes. Selon l'étude actuelle, les témoignages des quatre participants ayant participé aux ateliers de percussions africaines font surtout ressortir pour eux l'importance de leur enseignant, la meilleure perception de soi et plusieurs aspects liés aux spectacles. Les thèmes se rapportant plus spécifiquement à la musique tels les émotions ressenties, les instruments, le

rythme et l'ambiance de la musique ainsi que les effets procurés par la participation à l'activité sont mentionnés moins fréquemment dans les entrevues des participants.

Les effets rapportés dans les études sur la musicothérapie tels que l'amélioration du bien-être physique et émotionnel (Bittman et al., 2001; Matney, 2004; Snow & D'Amico, 2010), la diminution de l'agressivité (Yinger & Gooding, 2014) et le développement d'un meilleur contrôle de soi (McIntyre, 2007) semblent présents dans les ateliers de percussions africaines au CJM-IU selon les quatre jeunes rencontrés. Les participants disent ressentir des émotions de joie et de bonheur en participant aux ateliers et aux spectacles. Ils aiment le rythme et l'ambiance procurés par la musique. Ils mentionnent que lorsqu'ils jouent des percussions aux ateliers, ils se sentent plus calmes et ils gèrent mieux leurs émotions dont la colère. Et après avoir joué et s'être défoulés, ils peuvent retrouver une paix intérieure.

Cependant, les nombreux sous-thèmes communs liés à l'enseignant nous permettent de constater que l'enseignant/percussionniste serait un élément majeur de l'expérience des jeunes aux ateliers de percussions africaines au CJM-IU. Selon les participants, l'enseignant semble présenter des caractéristiques personnelles telles la gentillesse, la patience et la persévérance qu'ils apprécient. L'enseignant semble bien connaître cette clientèle et ses difficultés, tel qu'il est mentionné dans le document « Offre de service intégrée en arts et culture » (CJM-IU, 2011) : « Les professionnels qui sont engagés doivent avoir une bonne connaissance du médium offert et être sensibilisés aux difficultés ainsi qu'aux besoins de la clientèle visée. » (CJM-IU, 2011, p.25) « Ces derniers font vivre aux jeunes des activités très diversifiées, toutes aussi originales les unes que les autres et préservant toujours une finalité clinique. » (CJM-IU, 2011, p.1) Bien qu'il ne soit pas thérapeute, l'enseignant semble avoir un lien important avec les participants de la recherche et ils les aident à progresser en travaillant en collaboration avec les autres intervenants tel que le CJM-IU (2011) le demande.

Selon Bisaillon, (2008) dont le sujet de la thèse portait sur l'attachement et l'adaptation socioémotionnelle chez des enfants hébergés en centre jeunesse, la plupart des enfants suivis par les services de protection a développé un attachement insécurisé dans son milieu d'origine. Pour Delisle (2004), l'attachement représente un des premiers enjeux développementaux chez l'enfant : « Il est la source même de notre sécurité affective de base et de notre capacité d'engagement. Les dérèglements précoces de l'attachement peuvent entraver la métabolisation d'enjeux ultérieurs » (p.84). À son avis, bien que les placements en famille d'accueil soient justifiés, ils ont des effets pervers car un enfant éloigné de sa famille a un besoin accru de stabilité et de prévisibilité mais les soignants multiples peuvent diminuer les effets bénéfiques de sa prise en charge et même inverser les effets pour l'enfant (Delisle, 2004). Dans la recherche actuelle, le lien d'attachement entre les participants et l'enseignant/percussionniste semble important pour eux et à différents niveaux dépendamment de la durée de la relation avec lui. Il est possible que les jeunes et surtout ceux qui côtoient cet enseignant depuis plusieurs années se soient sentis suffisamment dans une situation de stabilité et de prévisibilité pour laisser émerger un lien de confiance avec lui.

Au plan clinique, Delisle (2004) mentionne que la relation thérapeutique doit être un chantier qui réactive les enjeux d'attachement et qui amène un effort à la construction de sens bien avant d'être un espace de réparation. Sans être une thérapie, les ateliers de percussions africaines animés par cet enseignant/percussionniste pourraient avoir réuni plusieurs conditions permettant cette amorce de réparation au plan de l'attachement.

Dans l'approche intersubjective (Buirski & Haglund, 2001), le thérapeute a l'habileté de percevoir correctement et de répondre à la subjectivité de son client, un peu comme s'il pouvait syntoniser les « ondes » radio de son client. Stern (2004/2003) l'explique :

> Cette expérience vécue ensemble est partagée mentalement au sens où chacun participe intuitivement à l'expérience de l'autre. (...) Les changements en psychothérapie (ou tout rapport) se produisent grâce à ces bonds non linéaires dans les manières d'être ensemble. (p.40)

Il est possible que l'enseignant, sans être thérapeute, ait intuitivement cette capacité empathique qui permet aux jeunes de se sentir compris. Il encourage les jeunes et les félicite. De plus, l'enseignant/percussionniste bien qu'il ne soit pas musicothérapeute semble avoir réussi à trouver les bonnes stratégies afin d'aider les jeunes dans leur apprentissage des percussions, ce qui a permis de développer ce lien de confiance, un peu comme le musicothérapeute Jukka Tervo (2001) le mentionne au sujet de la création du lien de confiance avec un jeune. Il donne les ateliers de percussions africaines depuis plusieurs années et sa présence semble procurer aux jeunes une stabilité qui leur est essentielle par ses rendez-vous hebdomadaires compte tenu de leur contexte de vie difficile. Les Directeurs de la protection de la jeunesse mentionnent que les enfants ont besoin de stabilité pour grandir et se développer (Association des centres jeunesse du Québec, ACJQ, 2005) et cet enseignant leur offre cette stabilité.

Pour les deux garçons qui participent à la recherche, la relation avec cet enseignant a débuté alors qu'ils avaient 6 ou 7 ans. Les motifs d'hébergement en centre jeunesse pour de jeunes enfants sont associés à un début de vie difficile et les garçons de cette recherche ont passé une bonne partie de leur enfance et toute leur adolescence dans un centre de réadaptation selon leur témoignage. Ils auraient donc connus de nombreux intervenants qui se sont succédés en raison d'un roulement important de personnel en centres jeunesse. En effet, une étude de Tremblay et Joly (2009), a révélé qu'entre septembre 2002 et février 2008, pour les 444 dossiers de jeunes desservis par les Centres jeunesse pour troubles de comportement, 64% de la clientèle a vu une discontinuité majeure des assignations d'intervenants (6 changements de responsable du dossier d'un jeune en moins de 6 ans) et 9%, une discontinuité notable

(5 changements de responsable du dossier entre 5 et 10 ans). Il y a donc 73% des jeunes qui pour la période mentionnée ont eu de 5 à 6 changements de leur responsable de dossier. Les changements fréquents des intervenants responsable du dossier des jeunes s'apparentent à des placements à répétition et Cyrulnik (2010) mentionne que pour Maurice Berger, psychiatre et psychanalyste, ce genre de placements provoquent la destruction du lien, l'empêchement de la résilience et même si le jeune s'adapte grâce à une « vigilance glacée », son développement ne peut reprendre. Le changement d'intervenants fréquents ainsi que les changements de milieu de vie empêchent l'enfant de tisser des liens. Malgré les besoins évidents de cette clientèle, cette discontinuité relationnelle ne permet pas les interventions thérapeutiques recommandées et leur taux de réussite est faible (Perry, 2009)

Lorsque le participant B a mentionné qu'il ne poursuivrait pas des cours de percussions avec un autre professeur car il n'aimait pas beaucoup le changement, il parlait probablement de son besoin de stabilité dans son lien. Il mentionne : « *je ne les ferai pas parce que je ne la connais pas cette personne-là.* » Les deux garçons qui ont participé aux ateliers de percussions africaines, ont connu une continuité relationnelle avec le même enseignant/percussionniste qu'ils voyaient une fois par semaine et ce pendant 10 ans pour le plus âgé des deux. Cyrulnik (cité par Englander, 2007) croit que si un enfant n'a pas bénéficié d'un attachement sécure dans son milieu familial, son développement psychosocial risque d'être compromis à moins qu'il rencontre un tuteur de résilience. Le jeune recréerait des liens grâce à une rencontre substitutive et les recherches en neuroscience démontre que l'enfance n'est pas l'unique chance de développer un attachement sain et qu'il existe d'autres façon de reformer et réparer les expériences vécues en bas âge (Malchiodi, 2008). Pour les participants A et B, cette continuité relationnelle avec une figure masculine significative et le lien de confiance développé avec lui est ce facteur de résilience qui pourra probablement leur permettre d'aborder leur vie avec plus de confiance dans

leurs relations avec les autres. Ces jeunes ont réussi à développer une confiance réciproque entre eux et l'enseignant des ateliers de percussions africaines.

Pour les deux filles participant à la recherche, leur lien est également important mais d'une façon différente. L'une d'elles semble avoir développé de façon inconsciente un lien affectif de type père-fille envers son enseignant qu'elle côtoie aussi d'une façon régulière depuis 3-4 ans. Elle le mentionne en parlant de l'atelier : « Le "beat" est bon, mais j'apprends à mieux connaître mon père (lapsus), mon... pas mon patron là, mais mon... mais mon prof là. » Stern (1995/1997) mentionne que les lapsus sont comme des voies privilégiées à l'inconscient. Cette rencontre avec son enseignant qui représenterait cette figure paternelle bienveillante semble répondre à son besoin. Son enseignant pourrait aussi être son tuteur de résilience. Pour l'autre jeune fille, l'enseignant est toujours là lorsqu'elle a de la difficulté. Il utilise différents moyens pour lui apprendre les notions qu'elle ne comprend pas. Elle apprécie son enseignant de qui elle reçoit beaucoup d'encouragements.

Selon les quatre participants, leur estime d'eux-mêmes se développe à partir des félicitations du public suite à leur performance au spectacle mais trois d'entre eux parlent de la façon dont leur enseignant les fait sentir importants en leur faisant confiance de différentes façons : leur rôle dans le groupe, l'attribution d'un solo, la demande d'aide pour du bénévolat auprès des plus jeunes et des contrats de percussions à l'extérieur des centres jeunesse. Selon Ouellet et Poliquin (2012) : « L'enfant reçoit une multitude de regards projetant sur lui des images qui ne peuvent que moduler sa propre perception et ainsi affecter son estime de soi. » Alors, à toutes les fois que l'enseignant fait sentir les jeunes importants et à toutes les fois qu'ils se font reconnaître dans leurs réalisations au spectacle par le public, leur propre perception peut se modifier et leur estime de soi peut être rehaussée.

Selon Delisle (2004), le traitement des enjeux de l'attachement passe par trois compétences thérapeutiques fondamentales : compétence réflexive, compétence

affective et la compétence interactive. Dans le cadre des ateliers de percussions africaines et de toutes les autres activités artistiques et culturelles offertes aux jeunes hébergés, ces compétences devraient être partagées avec le personnel qualifié en raison des limites de l'intervention des enseignants/artistes qui ne sont pas thérapeutes. Un peu selon l'adage disant qu'il faut un village pour élever un enfant, au CJM-IU, il faudrait poursuivre la collaboration entre les divers intervenants travaillant auprès de chaque jeune afin de construire le sens de leurs enjeux développementaux.

Les responsables du CJM-IU aidés des différents professionnels pourraient exercer cette compétence réflexive qui permettrait de repérer les enjeux développementaux chez chacun des jeunes qui participent aux différents ateliers. Le rôle du CJM-IU serait de mettre en place le maximum de conditions favorables afin de maintenir un cadre stable dans le traitement des enjeux chez ces jeunes. Une de ces conditions, pourrait être le choix des enseignants/artistes empathiques souhaitant s'investir dans l'animation des ateliers à plus long terme.

La compétence affective, pour un thérapeute lui demande d'entrer en relation avec des clients dont la capacité relationnelle n'a jamais pu s'actualiser pleinement (Delisle, 2004). Pour le CJM-IU, il serait important que des intervenants qualifiés aient des rencontres avec les animateurs de ces ateliers artistiques et culturels, sous le sceau de la confidentialité, afin de leur expliquer les enjeux développementaux de chacun des jeunes de leur groupe et comment leur résistance se manifeste sous forme de comportements. Ces rencontres viseraient à aider l'enseignant puisque sa capacité d'accueil et d'engagement pourrait être mise à l'épreuve en raison des comportements difficiles des jeunes. Sous l'angle d'une relation thérapeutique entre le psychologue et son client, Delisle (2004) mentionne : « ... [S]a compétence à aimer même quand le client n'est pas aimable ou, à tout le moins, à mobiliser un affect positif constitue le fondement de la rencontre » (p.86). À partir des témoignages des participants, on peut

percevoir que le rôle de l'enseignant/artiste est trop important pour qu'il ne soit pas informé de leur difficulté à entrer en relation.

Au plan de la compétence interactive, Delisle (2004) mentionne que dans la psychothérapie du lien : « … [L]e thérapeute est appelé à « faire sens » et à contribuer à la mise en mots d'expériences souvent préverbales. » (p.86). L'enseignant ne pourrait jouer un tel rôle, ce qui serait risqué pour les jeunes, mais il est important de tenir compte que pour s'ajuster aux besoins des jeunes et à leur niveau de maturité émotionnelle, il devrait être avisé que certaines situations peuvent faire revivre des émotions aux participants. Par exemple, l'enseignant/percussionniste pourrait savoir que certaines méthodes d'enseignement qu'il emploie seraient plus aidantes pour certains jeunes, comme lorsqu'il se place devant l'instrument du jeune et que ce dernier doit reproduire les rythmes par modelage. Cette proximité et ce contact direct permettrait d'offrir une attention privilégiée au jeune. Dans l'interaction avec les jeunes, la participante C mentionnait que l'enseignant/percussionniste, l'encourageait beaucoup dans son apprentissage des pièces musicales et qu'il lui donnait une rétroaction non-verbale en lui faisant des mimiques différentes pendant qu'elle jouait pour l'aviser que son jeu fonctionnait ou non.

Selon Delisle (2004), le client vit une expérience singulière et unique lorsqu'il rencontre son thérapeute pour différentes raisons dont celles d'avoir un rendez-vous à heure fixe et d'être assuré de recevoir un accueil empathique. Pour le jeune qui participe aux ateliers de percussions africaines, il y a également cette rencontre hebdomadaire et dans laquelle, il reçoit aussi un accueil empathique. Pour le participant A, ces rencontres semblent être vraiment importantes puisqu'il n'en a manqué qu'une seule en dix ans en raison d'une conséquence reçue suite à un mauvais comportement. L'enseignant/percussionniste aide les jeunes dans leurs apprentissages, il les inspire, il les frustre aussi lorsqu'il doit mettre des règles de fonctionnement et qu'il fait de la discipline. Cet enseignant devient donc une figure parentale. Dans son processus d'apprentissage, le jeune vient « rendre compte » à

l'enseignant de ses difficultés et de ses réussites un peu comme un client ferait en thérapie (Delisle, 2004). Cet intervenant n'est plus qu'un enseignant de percussions africaines, il est un adulte signifiant par qui l'établissement d'un lien d'attachement stable devient possible pour le jeune et lorsque les besoins de sécurité et d'affection sont comblés selon Maslow (1943), il devient alors possible de développer une meilleure estime de soi.

La performance lors des spectacles ressortait comme un des facteurs qui augmentait leur estime personnelle selon les quatre participants. Cependant, le stress occasionné par la performance au spectacle demeure un point négatif malgré qu'il puisse se transformer en expérience positive lorsque le défi est réussi. On remarque le même paradoxe en musicothérapie (Ansdell, 2005) au sujet des performances devant public que dans les ateliers de percussions africaines car elles peuvent créer une pression, ce qui n'est pas souhaitable chez les jeunes mais elles peuvent aussi devenir une expérience positive. Les dires de la participante C en lien avec sa peur de performer sur scène corroborent ce que Bandura (1977) mentionnait à propos de l'augmentation du sentiment de compétence personnelle lors de la réussite des tâches qui confrontent les peurs personnelles : « *Mais j'étais heureuse d'avoir ce, d'avoir surmonté ça parce que ce n'est pas à tous les jours que tout le monde défie ses peurs, c'est très dur d'habitude euh... Mais ça s'est bien passé, j'ai vraiment reçu de la joie tout de suite après.* ». Malgré tout, il serait bénéfique que des techniques de gestion du stress soient enseignées aux jeunes en vue du spectacle, un peu comme les intervenants dans la recherche en musicothérapie de McIntyre (2007) l'avaient fait auprès des jeunes, quelques semaines avant la prestation devant le public. Une meilleure gestion de stress n'empêcherait pas le stress mais permettrait d'éviter les problèmes mentionnés par un des jeunes, où le niveau de stress était tellement élevé qu'il en a perdu ses moyens et a utilisé des moyens moins adéquats pour parvenir à participer au spectacle.

Pour ce qui est de la généralisation dans d'autres sphères de leur vie de ce que les participants auraient appris en surmontant des difficultés lors des ateliers, il n'y a qu'un seul jeune qui a mentionné avoir eu une révélation et avoir compris que malgré les difficultés, il peut réussir dans d'autres choses et qu'il devait persévérer dans la vie.

Dans les commentaires des quatre jeunes rencontrés, il est possible de constater que les autres participants de leur groupe ne semblaient pas avoir le même degré de motivation à participer aux ateliers de percussions ce qui pouvait diminuer leur propre motivation. Selon leurs commentaires, les autres participants du groupe sont souvent des nouveaux dans le groupe qui débutent les percussions et qui peuvent avoir de la difficulté à faire confiance comme le mentionnait la participante D qui ne parlait pas à son enseignant au début. Le fait que les enjeux développementaux tendent à se reproduire (Delisle, 2004) pourrait expliquer le faible investissement chez les autres jeunes dont les participants de la recherche faisaient mention. Les deux garçons de la recherche ont débuté les cours de percussions africaines avec cet enseignant alors qu'ils avaient 7 ans et le lien développé pourrait devenir la motivation qui manque quand la musique les rejoint moins. Dans le domaine de l'éducation de la musique, selon la recherche de Rusinek (2008) qui tente de comprendre pourquoi des élèves qui ne réussissent pas bien dans leurs matières scolaires arrivent à réussir dans un cours de musique, l'enseignant, le but qu'il poursuit avec les jeunes et sa façon d'enseigner semblerait contribuer à la réussite de ces jeunes. L'enseignant des ateliers de percussions africaines met lui aussi le but du concert en évidence et il est le guide afin que les participants de son groupe et lui, atteignent leur but ensemble.

La composition du groupe des ateliers de percussions africaines semble être aussi un facteur de démotivation pour la plupart des jeunes. Dans le cas des garçons, le fait d'avoir toujours des nouveaux participants qui étaient débutants n'était pas positif et ils voyaient que des groupes du même niveau seraient préférables. Pour les filles, le

mélange des garçons âgés de 12 ans et moins et des adolescentes n'était pas idéal. Les deux adolescentes mentionnaient que les jeunes étaient très énervés et qu'ils ne participaient pas bien. Une des deux participantes suggérait donc que les plus jeunes ne soient pas avec les adolescentes.

Il existe plusieurs différences entre la musicothérapie et les ateliers de musique récréatifs qui utilisent les percussions. La musicothérapie est une intervention créative dont l'objectif est le mieux-être de la personne tandis que pour les ateliers de percussions africaines, l'objectif c'est le concert. Cependant, en participant aux concerts, on développerait le mieux-être des jeunes par une amélioration de l'estime personnelle et du sentiment de compétence personnelle entre autres (Kennedy, 1998). Il peut arriver que la performance musicale soit utilisée en musicothérapie (Kennedy, 1998; Mc Intyre, 2007) mais elle l'est surtout en musicothérapie communautaire (Ansdell, 2005).

CONCLUSION

La présente recherche souhaitait connaître l'expérience d'adolescents ayant participé aux ateliers de percussions africaines offerts en centre jeunesse car à ce jour, aucune étude n'avait été faite à ce sujet. Voyons dans un premier temps, les contributions de cette recherche exploratoire et sa nécessité, ses limites ainsi que des suggestions pour de futures recherches.

Contributions

Les entrevues réalisées avec ces jeunes ont permis au chercheur d'aller au-delà des impressions des intervenants et de recueillir une richesse d'information que les tests et questionnaires standardisés ne permettent pas de révéler. Bien que selon les témoignages des participants, d'autres jeunes de leur groupe respectif ne s'investissaient pas autant lors des ateliers, les quatre jeunes rencontrés ont tous mentionné avoir un lien significatif avec l'enseignant de l'atelier des percussions africaines. Si ce lien, cette stabilité que leur procure cette figure adulte bienveillante les aident à se développer, il est important que les responsables des activités et des Centres jeunesse en soient informés. Cette recherche aura ainsi permis de mettre en lumière certains aspects bénéfiques des ateliers des percussions africaines à partir du vécu de quatre jeunes. Pour ces jeunes, cette activité est importante et elle les a aidé à « grandir » et à se construire une force intérieure qui peut leur permettre de devenir des adultes qui auront une vie plus épanouie malgré les épreuves et embûches qu'ils ont rencontrées dans leur enfance et adolescence. Pour eux, cette activité de percussions africaines est bien plus qu'une simple activité, elle semble être réparatrice et permettre cette résilience parce que ces jeunes ont découvert leurs talents cachés, ont appris à mieux se connaître et ont découvert qu'il pouvait réussir certaines choses qu'ils ne se croyaient pas capable de faire et ils en sont fiers, ils

sentent qu'ils ont un rôle important et qu'ils sont des personnes importantes. Ces ateliers leur ont permis de mieux gérer leurs émotions et leur ont procuré des effets bénéfiques de détente, d'apaisement et de défoulement. Cette expérience, comme ils le mentionnent, leur a permis de découvrir une nouvelle musique et une nouvelle culture mais elle semble devenir aussi une ouverture au monde et à un avenir d'espoir qui s'offre à eux.

Nécessité de la présente recherche

Des recherches récentes au sujet des diverses interventions musicales utilisant les percussions mentionnent le manque d'études sur le sujet (Snow & D'Amico, 2010; Wood, Ivery, Donovan et Lambin, 2013) et les recensions effectuées le démontrent bien (Matney, 2004; Petersen, 2012). Plusieurs chercheurs insistent sur le fait qu'il faut plus d'études empiriques sur le sujet afin de démontrer l'efficacité de ce type d'intervention. En effet, les études empiriques sont importantes afin de bien documenter les effets de l'intervention mais la recherche qualitative est essentielle parce qu'elle permet d'avoir accès à une expérience plus riche des gens qui bénéficient des interventions musicales utilisant les percussions. Un participant peut répondre à un questionnaire standardisé où il évalue le niveau de son estime personnelle mais dans ce questionnaire, il n'y a pas de place pour expliquer de quelle façon, il est arrivé à augmenter son estime de lui-même. Il arrive qu'on présume même des thèmes à vérifier auprès des sujets sans être allé vérifier au préalable si effectivement un thème est important pour le sujet. On semble faire une recherche pour la recherche et non pour les gens qui ont eu cette intervention. Par exemple, dans la recherche empirique de Ho, Tsao, Bloch et Zeltzer (2011), les questionnaires complétés par les enseignants en pré-test et post-test démontrent une amélioration chez les jeunes ayant participé au groupe de percussions mais les phénomènes expliquant ces impacts positifs ne sont pas mentionnés et les résultats peuvent être biaisés par l'interprétation des enseignants qui avaient une trentaine de longs questionnaires à compléter. Dans le cas de la présente étude, une recherche

phénoménologique était essentielle voire nécessaire afin de mieux comprendre l'expérience du jeune et d'arriver le plus près possible de son essence personnelle.

Limites de la recherche

Bien que le chercheur ait tenté de réduire leur impact, il existe de nombreuses limites à cette recherche. Tout d'abord, concernant les entrevues, le peu de temps disponible afin de les réaliser, n'a pas permis de faire des pré-entrevues qui auraient pu éviter de poser les questions trop évasives qui ne semblaient pas claires pour les jeunes. Les jeunes répondaient mieux à des questions plus concrètes et un ajustement a été nécessaire à chacune des entrevues. Puisque que l'entrevue devait se poursuivre malgré les courtes réponses des adolescents, un biais de la part du chercheur a pu être possible car il devait poser des questions de façon plus spontanée afin de les faire élaborer plus leurs réponses. Le chercheur en était conscient tout au long de l'entrevue et tentait de reformuler sans induire de réponse dans la question. Compte tenu que la recherche était indépendante des Centres jeunesse et que le chercheur voulait simplement connaître l'expérience des jeunes et vérifier si les intuitions des intervenants ressortaient ou non pouvait minimiser l'effet de ce biais.

Bien que les entrevues selon la phénoménologie permettent au sujet de parler de son expérience d'une façon plus large, beaucoup de jeunes et d'adultes ont de la difficulté à identifier et nommer les diverses émotions ressenties. Ce type de difficulté s'appliquait aussi à la présente recherche où les jeunes dans un vocabulaire peu élaboré, parlait de leur expérience et le vocable : « C'est le fun » revenait souvent.

Tout au long des entrevues, le chercheur était très conscient du biais de désirabilité sociale chez les sujets qui participent à une étude. Lorsqu'un des jeunes lui a dit qu'il avait eu une révélation grâce aux ateliers de percussions africaines, le chercheur lui a demandé s'il disait ça pour lui faire plaisir et le jeune était étonné du commentaire du chercheur et il lui a expliqué que non. Pour le jeune, il avait eu une révélation en

percussions africaines car au hockey, il n'avait jamais connu d'embûches contrairement aux ateliers de percussions.

Même si plusieurs thèmes des jeunes se rejoignent, il n'est pas possible d'en faire des généralisations pour toute la population des jeunes hébergés puisque le nombre de participants est peu élevé. Cependant les thèmes ressortis par les jeunes deviennent des pistes intéressantes pour les prochaines recherches à faire sur le sujet. Dans le contexte actuel, il n'y avait que quatre jeunes qui correspondaient aux critères et il faut se rappeler que les groupes de percussions africaines étaient composés de 6 à 7 adolescents environ selon les jeunes rencontrés.

Il aurait donc été intéressant de connaître l'expérience des percussions africaines de ceux qui ont dû abandonner ou qui ne se sont pas inscrits l'année suivante. Les contraintes de la recherche menant à un essai doctoral ne permettaient pas d'augmenter le nombre de participants pour cette recherche. Ce sujet pourrait par contre être étudié dans une autre recherche.

Deux entrevues avaient été prévues pour chacun des participants, cependant il n'a pas été possible de réaliser la deuxième entrevue avec le sujet D même si elle le souhaitait. Les propositions de dates et d'heures de la part du sujet D et du chercheur ne coïncidaient pas. Le comité d'éthique évaluant le projet de recherche se questionnait sur la pertinence de la deuxième entrevue et demandait s'il était possible de ne faire qu'une rencontre avec les jeunes pour le côté pratique. Le fait de rencontrer à nouveau les adolescents semblent les avoir mis en confiance car la deuxième entrevue a permis d'accéder plus en profondeur à leur expérience. S'il n'y avait pas eu de deuxième rencontre, il n'aurait pas été possible pour le chercheur de comprendre à quel point le sujet A était stressé avant le dernier spectacle et surtout quel moyen il avait utilisé pour gérer son stress à sa façon.

Pour terminer, un biais qui orientant les résultats de cette recherche dans une perspective psychologique mettant l'emphase sur le lien aurait pu être possible.

Cependant, aucune des questions posées aux participants ne portait sur le lien entre les participants et l'enseignant/percussionniste. Le chercheur a analysé les données des entrevues et à partir des témoignages, dix sous-thèmes reliés à l'enseignant ressortaient.

Recherches futures

Des pistes de recherches intéressantes ressortent suite à l'analyse des entrevues des quatre adolescents. Tout d'abord, il serait important de rencontrer ces animateurs d'ateliers artistiques et de les interroger à leur tour sur leur expérience auprès des jeunes en centres jeunesse, de voir leurs motivations, leurs caractéristiques personnelles, leur approche avec les jeunes et s'ils remarquent eux aussi des bénéfices chez les jeunes qui participent. Tel que mentionné précédemment, il serait souhaitable de rencontrer les jeunes qui ont abandonné les activités en cours de route et de voir qu'elle a été leur expérience, ce qui pourrait aider à améliorer ces ateliers si nécessaire afin que plus de jeunes en profitent. Évidemment, une recherche empirique avec plus de participants permettrait de vérifier si les effets constatés dans la recherche actuelle tendent à se généraliser à une plus grande population.

APPENDICE A

10 juin 2013

Lettre de sollicitation

Projet de recherche : L'expérience des ateliers de percussions africaines offerts au centre jeunesse selon des adolescents qui y ont participés

Bonjour,

Je suis une étudiante à l'Université du Québec à Montréal et je m'intéresse beaucoup aux ateliers de percussions africaines qui sont offerts en compagnie d'un percussionniste professionnel. J'ai déjà assisté à un spectacle donné par un groupe de l'atelier de percussions et j'ai été vraiment impressionnée par la qualité du spectacle.

J'ai décidé de faire une recherche au sujet de cet atelier de percussions et j'ai besoin de ton aide pour le faire. J'aimerais savoir quel impact cet atelier a eu sur toi, qu'est-ce que ça t'a fait vivre, qu'est-ce que ça t'a apporté? Est-ce que tu as vu une différence chez toi pendant que tu participais aux ateliers et après? Par ma recherche, j'aimerais savoir si cette activité de percussions africaines pourrait être aidante pour d'autres jeunes.

Pour faire cette recherche, j'aurais besoin de te rencontrer à deux reprises pendant 60 minutes afin que tu me parles de ton expérience dans cet atelier. Aucun nom, ne sera mentionné dans mes résultats de recherche et personne ne pourra t'identifier. Tu pourras me parler en toute liberté de ce que ces ateliers percussions africaines t'ont fait vivre. Les entrevues seront enregistrées et effacées dès qu'elles auront été transcrites. Il y a peu de risques à participer à cette recherche mais il se peut que les questions posées t'amènent à aborder certains problèmes que tu vis ou que tu as vécus

et qui sont difficiles pour toi. Si c'est le cas, tu n'auras qu'à me le mentionner et je pourrai te diriger vers un intervenant ou des ressources appropriées. Les inconvénients à ta participation concernent le temps nécessaire aux entrevues et le déplacement qu'il implique si c'est le cas. Tu recevras une compensation de 20$ pour chacune des entrevues.

Si après avoir accepté, tu désires te retirer de la recherche, ce sera possible en tout temps de le faire et aucune raison ne te sera demandée à ce sujet.

Je te laisse le temps nécessaire pour prendre ta décision. Si tu es intéressé à participer, mentionne à ton éducateur que tu donnes ton accord afin que je te contacte et que je contacte ton parent ou ton tuteur pour l'informer à propos de la recherche. Par la suite, si tu acceptes de participer, tu devras faire signer le formulaire de consentement qui accompagne cette lettre par ton parent ou ton tuteur et le remettre à ton éducateur.

Lorsque j'aurai reçu les formulaires de consentement, je recommuniquerai avec toi par téléphone et pourrons déterminer la date pour notre première rencontre, si tu désires participer. Entre temps, si tu as des questions n'hésites pas à me contacter au XXX-XXX-XXXX poste XXXX ou au XXX-XXX-XXXX.

Je te remercie de prendre le temps de réfléchir à ma demande et j'espère que nous aurons l'occasion de nous rencontrer bientôt afin que tu me parles de ton expérience aux ateliers de percussions africaines.

À bientôt

Marie-Josée Dubois

Étudiante au doctorat en psychologie UQAM
XXX-XXX-XXXX poste XXXX

APPENDICE B

10 juin 2013

Script téléphonique: explication de la recherche des ateliers de percussions africaines

Bonjour, je m'appelle Marie-Josée Dubois, je suis étudiante en psychologie à l'UQAM. (Nom de l'adolescent) devrait vous avoir remis un document au sujet d'une recherche sur l'expérience vécue par les adolescents du Centre Jeunesse qui ont participés aux ateliers de percussions africaines. Est-ce que vous auriez quelques minutes afin que je vous explique la recherche et ce que cela impliquerait pour (nom de l'adolescent). (Si ça ne convient pas au parent/tuteur, un rendez-vous téléphonique sera pris ultérieurement).

1) **Objectifs de la recherche**

Les ateliers de percussions africaines n'ont pas de but thérapeutique précis mais ils semblent avoir un impact positif sur les participants. Le but de cette recherche est de vérifier à partir des témoignages de jeunes ce que leur ont apporté les ateliers de percussions africaines. Selon les résultats qui ressortiront des témoignages des participants, cette étude exploratoire permettra d'ouvrir la voie à d'autres études plus approfondies sur ce sujet.

2) **Participation attendue**

La participation à ce projet requiert que (nom de l'adolescent) se présente à deux entrevues d'une heure qui seront réalisées dans un endroit facile d'accès par les transports en commun à environ deux semaines d'intervalles. Ces entrevues se feront selon ses disponibilités (jour, début de soirée ou fin de semaine) et le lieu sera aussi déterminé selon ses disponibilités. Dans ces entrevues, (nom de l'adolescent) aura à parler de l'expérience qu'il a vécu lors des ateliers de percussions africaines offerts en centre jeunesse. Ces entrevues

seront enregistrées de façon audionumérique et effacées immédiatement après que ses propos auront été recopiés.

3) Avantages

Votre adolescent ne retirera aucun avantage direct à participer à ce projet de recherche. Cependant, sa participation aidera à mieux comprendre l'impact des ateliers de percussions africaines offerts en centre jeunesse, à faire avancer les connaissances dans le domaine.

4) Risques ou inconvénients

Il y a peu de risques liés à sa participation. Toutefois, il se peut que les questions posées l'amènent à aborder certains problèmes qu'il vit ou a vécus et qui sont difficiles pour lui. Comme je dirigerai l'entrevue, s'il ressent un malaise, il ne doit pas hésiter pas à m'en parler et je pourrai le diriger vers un intervenant du centre jeunesse ou des ressources appropriées. En cas d'urgence, un psychologue pourra rencontrer les jeunes (M. Plante).

Les inconvénients à sa participation concernent le temps nécessaire aux entrevues et le déplacement qu'il implique. (Nom de l'adolescent) recevra 40 $ en compensation des contraintes liées à sa participation à ce projet de recherche, soit 20$ remis à la fin de chaque entrevue. S'il désire se retirer ou s'il s'est retiré du projet avant qu'il ne soit complété, il recevra un montant proportionnel à sa participation.

(Nom de l'adolescent) est libre de participer ou non à la recherche, sans qu'il ait besoin de se justifier, et sans que cela nuise aux relations avec les intervenants et autres professionnels impliqués au Centre jeunesse de Montréal. Votre décision de laisser votre adolescent participer ou de ne pas participer ne sera d'ailleurs pas mentionnée dans son dossier au Centre jeunesse.

De plus, même si vous acceptez qu'il y participe, il pourra se retirer de la recherche en tout temps sur simple avis verbal, sans explication et sans que cela ne lui cause un quelconque tort. Les renseignements qu'il aura déjà donnés seront alors détruits.

Le chercheur pourrait lui aussi décider d'interrompre sa participation ou d'arrêter la recherche s'il pense notamment que c'est dans son intérêt ou celui de l'ensemble des participants.

5) Confidentialité

Tous les renseignements recueillis seront traités de manière confidentielle et ne seront utilisés que pour ce projet de recherche. Les membres de l'équipe de recherche doivent signer un formulaire d'engagement à la confidentialité, c'est-à-dire qu'ils s'engagent à ne divulguer les réponses de (nom de l'adolescent) à personne, même à son intervenant. Les informations qu'il donnera ne seront pas mentionnées dans son dossier au Centre Jeunesse.

Les renseignements et ses propos transcrits seront conservés de manière sécuritaire dans un classeur verrouillé par le chercheur principal. Aucune information permettant d'identifier votre adolescent d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les renseignements et ses propos transcrits seront détruits 5 ans après la fin du projet de recherche.

Cependant, si (nom de l'adolescent) dévoile une situation qui compromet sa sécurité, les membres de l'équipe de recherche devront la signaler afin qu'il puisse recevoir de l'aide.

Il est possible que nous devions permettre l'accès aux dossiers de recherche au comité d'éthique de la recherche du Centre Jeunesse de Montréal-Institut universitaire. Tous adhèrent à une politique de stricte confidentialité.

S'il le désire (nom de l'adolescent) pourra demander au chercheur de consulter son dossier de recherche pour vérifier les renseignements recueillis et les faire rectifier au besoin. Cependant, afin de préserver l'intégrité scientifique du projet, il est possible qu'il n'ait accès à certaines de ces informations qu'une fois sa participation à la recherche terminée.

6) Personne-ressource

Si vous avez des questions concernant cette recherche, vous pouvez me contacter au XXX-XXX-XXXX poste XXXX, cellulaire : XXX-XXX-XXXX ou Pierre Plante, directeur de recherche au 514-987-3000 poste 5066.

Si vous souhaitez vous renseigner sur vos droits ou pour formuler toute plainte, vous pouvez contacter le commissaire local aux plaintes et à la qualité

des services du Centre jeunesse de Montréal-Institut Universitaire au numéro suivant : 514-593-3600.

7) **Consentement à la recherche**

Lorsque vous aurez pris votre décision, si vous acceptez que (nom de l'adolescent) participe, vous n'aurez qu'à lui donner le formulaire de consentement signé afin qu'il le remette à son intervenant au centre jeunesse. Nous vous enverrons ensuite une copie signée de ce formulaire par l'entremise de (nom de l'adolescent).

8) **Questions :**

Est-ce que vous avez des questions? Je vous remercie de votre temps et si vous avez besoin d'autres informations, n'hésitez pas à me contacter.

APPENDICE C

Centre jeunesse
de Montréal
Institut universitaire
Affilié à
UQÀM Université de Montréal

10 juin 2013

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LES USAGERS DU CJM-IU

L'expérience des ateliers de percussions africaines offerts en centre jeunesse selon des adolescents qui y ont participés
Chercheur principal : Pierre Plante, UQAM, directeur de recherche
Co-chercheur : Marie-Josée Dubois, UQAM, étudiante

Bonjour,

Votre adolescent est invité(e) à participer à un projet de recherche. Il est important de bien lire et comprendre le présent formulaire d'information et de consentement. Il se peut que cette lettre contienne des mots ou des expressions que vous ne compreniez pas ou que vous ayez des questions. Si c'est le cas, n'hésitez pas à nous en faire part. Prenez tout le temps nécessaire pour vous décider.

1) En quoi consiste cette recherche?

Pour l'année 2011-2012 et 2012-2013, des jeunes ont participés à des ateliers de percussions africaines offerts en centre jeunesse. Bien qu'il n'y avait pas de but thérapeutique précis, cet atelier semble avoir eu un impact positif sur les participants. Par des entrevues réalisées auprès de quelques participants, la recherche voudrait vérifier ce que les ateliers leur ont apporté. Selon les résultats qui ressortiront des témoignages des participants, cette étude exploratoire menant à un essai doctoral, permettra d'ouvrir la voie à d'autres études plus approfondies sur ce sujet.

2) Si mon adolescent s'implique dans cette recherche, que sera-t-il concrètement attendu de lui?

La participation à ce projet requiert que votre adolescent se présente à deux entrevues d'une heure qui seront réalisées dans un endroit facile d'accès par les transports en communs à environ deux semaines d'intervalles. Ces entrevues se feront selon ses disponibilités (jour, début de soirée ou fin de semaine) et le lieu sera aussi déterminé selon ses disponibilités. Dans ces entrevues, votre adolescent aura à parler de l'expérience qu'il a vécu lors des ateliers de percussions africaines offerts en centre jeunesse. Ces entrevues seront enregistrées de façon audionumérique et effacées immédiatement après en avoir recopié les propos.

3) Y aura-t-il des avantages pour lui à participer à cette recherche?

Votre adolescent ne retirera aucun avantage direct à participer à ce projet de recherche. Cependant, sa participation aidera à mieux comprendre l'impact des ateliers de percussions africaines offerts en centre jeunesse, à faire avancer les connaissances dans le domaine.

4) La participation de mon adolescent à cette recherche entraînera-t-elle pour lui des risques ou des inconvénients?

Il y a peu de risques liés à sa participation. Toutefois, il se peut que les questions posées l'amènent à aborder certains problèmes qu'il vit ou a vécus et qui sont difficiles pour lui. S'il ressent un malaise, il ne doit pas hésiter pas à en parler avec le chercheur qui pourra le diriger vers un intervenant ou des ressources appropriées.

Les inconvénients à sa participation concernent le temps nécessaire aux entrevues et le déplacement qu'il implique s'il y a lieu.

5) Est-ce que les renseignements que mon adolescent donnera seront confidentiels?

Tous les renseignements recueillis seront traités de manière confidentielle et ne seront utilisés que pour ce projet de recherche. Les membres de l'équipe de recherche doivent signer un formulaire d'engagement à la confidentialité, c'est-à-dire qu'ils s'engagent à ne divulguer les réponses de votre adolescent à personne, même à son intervenant. Les informations qu'il donnera ne seront pas mentionnées dans son dossier au Centre Jeunesse.

Les renseignements et ses propos transcrits seront conservés de manière sécuritaire dans un classeur verrouillé par le chercheur principal. Aucune information permettant d'identifier votre adolescent d'une façon ou d'une autre ne sera publiée, c'est à dire qu'il ne sera pas possible de savoir qui a dit quoi. Ces renseignements seront détruits 5 ans après la fin du projet de recherche.

Cependant, si votre adolescent dévoile une situation qui compromet sa sécurité, les membres de l'équipe de recherche devront la signaler afin qu'il puisse recevoir de l'aide.

Il est possible que nous devions permettre l'accès aux dossiers de recherche au comité d'éthique de la recherche du Centre Jeunesse de Montréal-Institut universitaire et aux organismes subventionnaires de la recherche à des fins de vérification ou de gestion de la recherche. Tous adhèrent à une politique de stricte confidentialité.

Votre adolescent pourra demander au chercheur de consulter son dossier de recherche pour vérifier les renseignements recueillis et les faire rectifier au besoin. Cependant, afin de préserver l'intégrité scientifique du projet, il est possible qu'il n'ait accès à certaines de ces informations qu'une fois sa participation à la recherche terminée.

6) Est-ce que mon adolescent pourra connaître les résultats de la recherche?

Il ne pourra pas obtenir ses résultats individuels. Par contre, s'il souhaite obtenir un résumé écrit des résultats généraux de la recherche, veuillez indiquer une adresse où nous pourrons lui faire parvenir soit par lettre ou par courriel.

_____

_____

_____

_____

7) Est-ce que mon adolescent recevra une compensation pour sa participation à la recherche?

Votre adolescent recevra 40 $ en compensation des contraintes liées à sa participation à ce projet de recherche, soit 20$ remis à la fin de chaque entrevue. S'il désire se retirer ou s'il s'est retiré du projet avant qu'il ne soit complété, il recevra un montant proportionnel à sa participation.

8) Est-ce que mon adolescent est obligé de participer à la recherche ou d'y participer jusqu'à la fin?

Votre adolescent est libre de ne pas participer à la recherche, sans qu'il ait besoin de se justifier, et sans que cela nuise aux relations avec les intervenants et autres professionnels impliqués au Centre jeunesse de Montréal. Votre décision de laisser votre adolescent participer ou de ne pas participer ne sera d'ailleurs pas mentionnée dans son dossier au Centre jeunesse.

De plus, même si vous acceptez qu'il y participe, il pourra se retirer de la recherche en tout temps sur simple avis verbal, sans explication et sans que cela ne lui cause un quelconque tort. Les renseignements qu'il aura déjà donnés seront alors détruits.

Le chercheur pourrait lui aussi décider d'interrompre sa participation ou d'arrêter la recherche s'il pense notamment que c'est dans son intérêt ou celui de l'ensemble des participants.

9) Si j'ai besoin de plus d'information avant de me décider ou tout au long de la recherche, qui pourrai-je contacter?

Si vous avez des questions concernant cette recherche, vous pouvez contacter Marie-Josée Dubois, étudiante au XXX-XXX-XXXX poste XXXX, cellulaire : XXX-XXX-XXXX ou Pierre Plante, directeur de recherche au 514-987-3000 poste 5066.

Si vous souhaitez vous renseigner sur vos droits ou pour formuler toute plainte, vous pouvez contacter le commissaire local aux plaintes et à la qualité des services du Centre jeunesse de Montréal-Institut Universitaire au numéro suivant : 514-593-3600.

10) Consentement à la recherche

Je comprends le contenu de ce formulaire de consentement et je consens à ce que mon adolescent participe à cette recherche sans contrainte ni pression. J'ai eu tout le temps nécessaire pour prendre ma décision.

Je comprends aussi qu'en signant ce formulaire, mon adolescent ne renonce à aucun de ses droits et ne libère ni les chercheurs ni le Centre jeunesse de leur responsabilité civile ou professionnelle.

Je recevrai une copie signée et datée de ce formulaire de consentement.

_____	_____	_____
Nom du représentant légal	Signature	Date
_____	_____	_____
Nom du participant (jeune)	Signature	Date

11) Déclaration du chercheur

Je certifie qu'on a expliqué à l'adolescent et à son représentant légal la nature de la recherche, le contenu de ce formulaire et qu'on leur a clairement mentionné qu'ils sont libres de mettre fin à leur participation en tout temps. Une copie du présent formulaire sera remise au représentant légal.

Pierre Plante, directeur de recherche	_____	_____
Nom du chercheur et rôle dans la recherche	Signature du chercheur	Date

APPENDICE D

Questions de la première entrevue

1- J'aimerais que tu me parles de ton expérience des ateliers de percussions africaines (si peu de verbalisation : raconte-moi ce qui te vient à l'esprit quand tu te rappelles ton expérience des ateliers de percussions africaines; parle-moi de comment tu as vécu ton expérience au début, pendant, à la fin et après)

2- Quand tu te rappelles ton expérience des ateliers de percussions africaines quels sont les mots qui te viennent en tête (Peux-tu me dire ce qui fait que ces mots te viennent en tête?)

3- Si je te demandais de me décrire à l'aide d'une image ton expérience vécue lors des ateliers de percussions africaines, quelle image ce serait? Pourrais-tu me dire ce qui fait que tu choisis cette image?

4- Aujourd'hui, qu'est-ce que tu retiens de cette expérience? Est-ce que pour toi maintenant ton expérience des ateliers de percussions africaines signifie la même chose qu'au moment où tu vivais l'expérience?

5- J'aimerais que tu me racontes un événement que tu as vécu personnellement lors des ateliers de percussions africaines qui est resté dans ta mémoire et auquel tu n'es pas indifférent. Est-ce que tu pourrais me décrire cette situation et me dire ce que tu as ressenti (pendant et après l'événement)

6- Aujourd'hui, qu'est-ce qu'il te reste suite à ton expérience des ateliers de percussions africaines?

RÉFÉRENCES

Agence de la santé et services sociaux de Montréal (2009). Plan d'action ministériel en santé mentale 2005-2010, Orientations pour une organisation régionale des services pour les jeunes hébergés en centre jeunesse et présentant des problèmes de santé mentale, Plan de mise en œuvre à Montréal, phase 1. Récupéré du site http://publications.santemontreal.qc.ca/uploads/tx_asssmpublications/iPBn978-2-89510-323-3.pdf

Akombo, D. (2013). Effects of community african drumming on generalised anxiety in adolescents. Approaches: Music Therapy & Special Music Education, 5 (1), 25-33. Récupéré du site : http://approaches.primarymusic.gr/approaches/journal/Approaches_5(1)_2013/8%20Approaches_5(1)2013_Akombo_Article.pdf

American Music-Therapy Association. http://www.musictherapy.org/about/musictherapy/

Ansdell, G. (2005). Community music therapy & the paradoxe of performance : Being who you aren't; Doing what you can't. Voices : a world forum for music therapy. 5(3) Récupéré du site : https://voices.no/indx.php/voices/rt/printerFriendly/229/173

Art Council England (2009). *Encourage children today to build audiences for tomorrow: Evidence from the Taking Part survey on how childhood involvement in the arts affects arts engagement in adulthood.* Récupéré du site : http://www.artscouncil.org.uk/publication_archive/encourage-children-today-to-build-audiences-for-tomorrow/ 2009

Arts Victoria (2011). *Partnerships between Schools and the Professional Arts Sector: Evaluation of Impact on Student Outcomes*. Récupéré du site : http://www.arts.vic.gov.au/Research_and_Resources/Research_Projects/Arts_and_Education_Partnerships

Assemblée générale annuelle de l'AMC, Vancouver, C.-B., 6 mai 1994. Récupéré du site : http://www.musictherapy.ca/fr/information/musicotherapie.html

Association des art-thérapeutes du Québec. http://www.aatq.org/arttherapy#jump9

Association des centres jeunesse du Québec. (2005). Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse - 2005. Récupéré du site : http://www.acjq.qc.ca/public/a14178bc-45b5-4a12-b27e-38017be2da39/mes_documents/publications/2005-5_bilandpj05_complet.pdf

Association des centres jeunesse du Québec. (2010). Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse - 2010. Récupéré du site : http://www.acjq.qc.ca/public/a14178bc-45b5-4a12-b27e-38017be2da39/mes_documents/bilans/acj1001_bilan_directeurs-9.pdf

Bachelor, A. et Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie : guide pratique*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (2e édition, J. Lecomte, trad.). Bruxelles, Belgique. De Boeck Université. (Ouvrage original publié en 1997 sous le titre *Self Efficacy*. W.H. Freeman & Cie).

Bee, H. & Boyd, D. (2002). *Les âges de la vie : psychologie du développement humain*. Saint-Laurent, Canada: ERPI.

Benson, P.L., Scales, P.C., Leffert, N., Roehlkepartain, E.C. (1999). A Fragile Foundation: The State of Developmental Assets among American Youth. Search Institute, Minneapolis, MN. Récupéré du site: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431040.pdf

Bisaillon, C. (2008). Attachement et adaptation socioémotionnelle chez des enfants hébergés en centre jeunesse (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré du site: http://www.archipel.uqam.ca/1757/1/D1741.pdf

Bittman, B., Berk, L.S., Felten, D.L., Westengard, J., Simonton, C., Pappas, J. et Ninehouser (2001). Composite effects of group drumming music therapy on modulation of neuroendocrine-immune parameters in normal subjects. *Alternative Therapies in Health and Medecine*, 7(1), 38-47.

Bittman, B., Dickson, L., et Coddington, K. (2009). Creative musical expression as a catalyst for quality-of-life improvement in inner-city adolescents placed in a court-referred residential treatment program. Advances, 24 (1), 8-19. Récupéré du site : http://www.positive-teams.com/Advances_Bittman_AdolescentHealthRHYTHMS.pdf

Bittman, B., Snyder, C., Bruhn, K., Liebfreid, F., Stevens, C.K., Westengard, J. et Umbach, P.O. (2004). Recreational music-making : An integrative group intervention for reducing burnout and improving mood states in first year associate degree nursing students : Insights ans economic impact. *International Journal of nursing education scholarship*, 1(1), article 12. doi:10.2202/1548-923X.1044

Brien, M. (2009). La fonction soignante du plaisir. Défi jeunesse, XVI, (1). 14-25.

Buirski, P. & Haglund, P. (2001). *Making Sense Together*. Lanham, MD : Jason Aronson.

Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (2011). *Offre de service intégrée en Arts et Culture*. Montréal, CJM-IU.

Clark, B.A., Roth, E.A., Wilson, B.L. et Koebel,C. (2012). Music Therapy Practice With High-Risk Youth: A Clinician Survey. *Canadian Journal of Music Therapy*, 19(1), 66-86.

Clements-Cortès (2013). HealthRHYTHMS : Adolescent drum protocol project with at-risk students. *Canadian Music Educator*, 54(3), 54-57.

Currie, M. (2004). Doing anger differently : a group percussion therapy for angry adolescent boys. *International journal of group psychotherapy*, 54 (3).

Currie, M. et Startup, M. (2012). Doing anger differently : two trials of percussion group psychotherapy for adolescent reactive aggression. *Journal of Adolescence*, 35, 843-853. doi : 10.1016/j.adolescence.2011.12.003

Cyrulnik, B. (2010) Résilience et adoptions. Dans B. Cyrulnik et P. Conrath (dir.), *Les enfants aux cent familles : enfants placés, déplacés, migrants, adoptés*. Revigny-sur-Ornain, France : Les Éditions du journal des psychologues.

Cyrulnik, B. et Pourtois, J.-P. (2007). *École et résilience*. Paris, France : Odile Jacob.

Delisle, G. (2004). La pathologie de la personnalité, perspectives développementales. Montréal, Canada : Les Éditions du Reflet.

Denault, A.-S. et Poulin, F. (2012). La participation à des activités de loisirs organisées comme contexte de développement social à l'adolescence. Dans G.M Tarabulsy, M.A. Provost, J.P. Lemelin, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent, tome 2 : Applications pratiques et cliniques* (p.265-292). Québec, Canada : Les Presses de l'Université du Québec.

Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*. Montréal, Canada : Guérin universitaire.

Drapeau, S., Saint-Jacques, M.-C., Lépine, R., Bégin, G. et Bernard, M. (2004). La résilience chez les jeunes hébergés en milieu substitut. *Service social*, 51(1), 78-97. Récupéré du site : http://www.erudit.org/revue/ss/2004/v51/n1/012713ar.pdf doi:10.7202/012713ar

Dufour, J et Paquette, L. (2009). *Présentation d'un projet « Arts et culture », Colore ton monde.* Montréal, CJM-IU.

Emunah, R. et Johnson, D.R. (1983). The impact of theatrical performance on the self- image of psychiatric patients. The Arts in Psychotherapy. Vol. 10. P.233-239.

Englander, H. (2007). Comment les enseignants peuvent-ils devenirs des tuteurs de résilience? Dans B.Cyrulnik et J.-P. Pourtois, *École et résilience* (p.227-250). Paris, France : Odile Jacob.

Faulkner, S., Wood, L., Ivery, P. et Donovan, R. (2012). It is not just music and rhythm… Evaluation of a drumming-based intervention to improve the social wellbeing of alienated youth. *Children Australia*, 37(1). doi :10.1017/cha.2012.5

Frisch, A. (1990). Symbol and structure : Music therapy for the adolescent psychiatric inpatient. *Music Therapy*, 9(1), 16-34. Récupéré du site : http://musictherapy.oxfordjournals.org/content/9/1/16.full.pdf

Gaston, E. T. (1968). Expanding Dimensions in Music Education. Music Educators Journal, 54(32). doi: 10.2307/3391340

Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology, a modified husserlian approach.* Pittsburgh, PA : Duquesne University Press.

Gooding, L.F. (2011). The effect of a music therapy social skills training program on improving social competence in children and adolescents with social skills deficits. *Journal of Music Therapy,* 48(4), 440-462. Récupéré du site : http://jmt.oxfordjournals.org/

Haen, C. (2008). Vanquishing Monster, Drama therapy for treating childhood trauma in the group setting. Dans C.A. Malchiodi (dir.), *Creative Interventions with Traumatized Children* (p.225-246). New York, NY : The Guilford Press.

Hill Strategies research inc. (2012). Arts education. Arts Research Monitor, 2012, 11(5). Récupéré de : www.hillstrategies.com

Ho, P., Tsao, J.C.I, Bloch, L. et Zeltzer, L.K. (2011). The impact of group drumming on social-emotional behavior in low-income children. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2011, 1-14. doi:10.1093/ecam/neq072 Récupéré de : http://www.hindawi.com/journals/ecam/2011/250708/

Howes, C. & Smith, E.W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*.10, 381-404. doi: 10.1016/0885-2006(95)90013-6.

Keen, A.W. (2005). Using music as a therapy tool to motivate troubled adolescents. Social Work in Health Care. 39(3-4), 361-373. doi :10.1300/J010v39n03_09

Kennedy, J. R. (1998). *The effects of musical performance, rational emotive therapy and vicarious experience on the self-efficacy and self-esteem of juvenile delinquents and disadvantaged children* (thèse de doctorat, University of Kansas, Kansas). UMI Microform, UMI 9833839, ProQuest Dissertations and Theses.

Kennedy J.H. et Kennedy, C.E. (2004). Attachment theory : implications for school psychology. Psychology in the Schools, 41(2), 247-259. doi: 10.1002/pits.10153

Kohut, H. (1974). *Le Soi. La psychanalyse des transferts narcissiques* (M.A. Lussier, trad.). France, Paris : Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1971 sous le titre *The Analysis of the Self.* New York, NY : International Universities Press).

Kozlowska, K. & Hanney, L. (2001). An art therapy group for children traumatized by parental violence and separation. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 6(1). 49-78.

Laplante, S. (1998). *Les jeunes en difficulté vivant en hébergement communautaire des histoires complexes et des problèmes variés* (Mémoire de maîtrise en sociologie, Université du Québec à Montréal, Canada).

Larose, S. (2012). La contribution du mentorat formel au développement des jeunes évoluant dans des contextes de risques psychosociaux. . Dans G.M Tarabulsy, M.A. Provost, J.P. Lemelin, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent, tome 2 : Applications pratiques et cliniques* (p.239-263). Montréal, Canada : Les Presses de l'Université du Québec.

Lipe, A.W., Ward, K.C., Watson, A.T., Manleyc, K., Keen, R., Kelly, J. et Clemmere, J. (2012).The effects of an arts intervention program in a community mental health setting: A collaborative approach. *The Arts in Psychotherapy*, 39, 25– 30. doi:10.1016/j.aip.2011.11.002

Malchiodi, C.A., (2008). Creative interventions and childhood trauma. Dans C.A. Malchiodi (dir.), *Creative interventions with traumatized children*. New York, NY : The Guilford Press.

Marcelli, D. et Braconnier, A. (2008). *Adolescence et psychopathologie* (7e éd.). Collection Les âges de la vie. France, Issy-les-Moulineaux:Elsevier-Masson.

Maschi, T. et Bradley, C. (2010).Recreational Drumming: A Creative Arts Intervention Strategy for Social Work Teaching and Practice. *The Journal of Baccalaureate Social Work*, 15, (1). Récupéré du site : http://betheevidence.org

Maschi, T. et MacMillan, T. (2013). The rhythm of the collective : Group drumming as a creative arts prevention and intervention strategy (chapitre 9). Récupéré du site : http://www.researchgate.net/profile/Tina_Maschi/publication/266080652_The_Rhythm_of_the_Collective_Group_Drumming_as_a_Creative_Arts_Prevention_and_Intervention_Strategy/links/5424c9130cf26120b7ac4674.pdf

Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. http://dx.doi.org/10.1037/h0054346

Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.

Matney, B. (2004). *Percussion in music therapy: an instructional manual based on analysis of the related literature* (Thèse de doctorat, College of Art and Sciences, Denton, Texas). UMI Microform, ProQuest information and learning compagny.

McIntyre (2007). Creating order out of chaos : Music therapy with adolescents boys diagnosed with a behavior disorder and/or emotional disorder. *Music Therapy Today*, 8(1), 56-79. Récupéré de http://musictherapyworld.net

Merikangas, K et Angst, J. (1995). The chalenge of depressive disorders in adolescence. Dans *Psychosocial disturbances in young people: Chalenges for prevention*, (p 131-165). New York, NY: Cambridge University Press.

MSSS (2007). *Proposition d'orientations relatives aux services de réadaptation pour les jeunes présentant, outre des problèmes de comportement ou un besoin de protection, des troubles mentaux et qui sont hébergés dans les ressources des centres jeunesse du Québec. Rapport du comité de travail sur la santé mentale des jeunes suivis par les centres jeunesse.* Récupéré du site : http://publications.msss.gouv.qc.ca/acrobat/f/documentation/2007/07-914-10W.pdf

Nakahara , H., Furuya, S., Masuko, T., Francis, P.R., Kinoshita, H. (2011). Performing music can induce greater modulation of emotion-related psychophysiological responses than listening to music. *International Journal of Psychophysiology*, 81, 152–158. doi:10.1016/j.ijpsycho.2011.06.003

National Coalition of Creative Arts Therapies Associations (2015). Definition of profession. NCCATA fact sheet. Récupéré du site : http://www.nccata.org/fact_sheet.htm

National Endowment for the Art (2012). *The arts and achievement in at-risk youth : findings from four longitudinal studies* (rapport de recherche no 55). Récupéré du site : http://arts.gov/sites/default/files/Arts-At-Risk-Youth.pdf

Nunez, S. (2006). *Effects of drumming on anxiety in latino male youth.* (dissertation doctorale en psychologie, Capella University, Minneapolis, MN.) UMI Microform, ProQuest Information and Learning Company.

Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention (OJJDP) (2000). *Provide opportunities for children and youth. In Combating violence and delinquency: The National Juvenile Justice Action Plan (Section 4).* Récupéré du site : www.ojjdp.ncjrs.org/action/sec4.htm

Ogden, P., Minton, K. et Pain, C. (2006).*Trauma and the body : A sensorimotor approach to psychotherapy.* New York, NY : W.W. Norton & Compagny, Inc.

Ouellet, S. et Poliquin, N. (2012). La musicothérapie au service du développement de l'enfant ayant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. *Revue canadienne de musicothérapie*, 18(1), 79.

Perry, B.D. (2009). Examining child maltreatment through a neurodevelopmental lens : clinical applications of the neurosequential model of therapeutics. *Journal of loss and trauma*, 14, 240- 255. doi: 10.1080/15325020903004350

Petersen, A. et Leffert, N. (1995).What is special about adolescence. Dans *Psychosocial disturbances in young people: Chalenges for prevention* (p.3-35). New York, NY: Cambridge University Press.

Petersen, O.P. (2012). *Rhythm as an intervention for health and mental health difficulties: a comprehensive literature review* (Essai doctoral. Faculty of the California School of Professional Psychology at Alliant International University. Los Angeles, CA). UMI Microform, ProQuest information and learning compagny.

Pourtois, J.P., Humbeeck, B. et Desmet, H. (2012). *Les ressources de la résilience.* France, Paris : Presses universitaires de France.

President's Committee on the Arts and the Humanities (2011). *Reinvesting in Arts Education: Winning America's Future Through Creative Schools.* Washington, DC. Récupéré du site : http://www.pcah.gov/resources/re-investing-through-arts-educationwinning-americas-future-through-creative-schools

Randall, J.A. (2001). Evolution and Function of Drumming as Communication in Mammals. *American Zoologist*, 41(5), 1143-1156 Récupéré de : http://www.jstor.org/stable/3884560

Reuer, B., Crowe, B. et Bernstein, B. (1999). Best practice in music therapy utilizing group percussion strategies from promoting volunteering in the well older adult (2nd ed). Silver Spring, MD: American Music Therapy Association.

Rhodes, J. E. (1994). Older and wiser: mentoring relationships in childhood and adolescence. *Journal of primary prevention*, 14(3): 187-196.

Rickson, D.J. (2006). Instructional and improvisational models of music therapy with adolescents who have attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) : a comparison of the effects on motor impulsivity. *Journal of Music Therapy*, 43 (1), 39-62.

Ruud, E. (2008).Music in therapy: Increasing possibilities for action. *Music and Arts in Action*, 1(1). 46-60 Récupéré du site : http://musicandartsinaction.net/index.php/maia/article/view/musicintherapy

Rusinek, G. (2008). Disafected learners and school musical culture : an opportunity for inclusion. *Society for Education, Music and Psychology Research*, 30 (1), 9-23. Récupéré de : http : rsm.sagepub.com/content/30/1/9 doi : 10.1177/1321103X08089887

Silverman, M.J. et Leonard, J. (2012). Effects of active music therapy interventions on attendance in people with severe mental illnesses: Two pilot studies. *The Arts in Psychotherapy*, 39, 390– 396.

Silverman, M.J. et Rosenow. S. (2013). Immediate quantitative effects of recreational music therapy on mood and perceived helpfulness in acute psychiatric inpatients: An exploratory investigation. *The Arts in Psychotherapy*, 40, 269–274

Snow, S. et D'Amico, M. (2010). Projet de cercle de tambours : étude qualitative auprès de jeunes à risque en milieu scolaire. *Revue canadienne de musicothérapie*, 16(1), 2010, 12-39.

Stern, D. (1997). *La constellation maternelle* (D. Cupa, trad.). France, Paris: Calmann-Lévy. (Ouvrage original publié en 1995 sous le titre *The Motherhood Constellation*.Basic Books, Harper Collins).

Stern, D. (2003). *Le moment présent en psychothérapie : un monde dans un grain de sable* (M. Garène, trad.). France, Paris: Odile Jacob. (Ouvrage original publié en 2004 sous le titre *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. Norton).

Stone, N. (2005). Hand-drumming to build community: The story of the Whittier drum project. *New Directions for Youth Development*, Summer 2005(106), 73-83. Récupéré de : http://onlinelibrary.wiley.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/doi/10.1002/yd.120/pdf

Tervo, J. (2001). Music therapy for adolescents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 6(1): 79-91. doi: 10.1177/1359104501006001007

Tisseron, S. (2011). *La résilience* (4e éd.). Collection « Que sais-je ? », Paris, France : Presses Universitaires de France.

Tremblay, C. et Joly, J. (2009). Le roulement du personnel chez des intervenants en Centre jeunesse : état, causes et effets. *Revue de psychoéducation*, 38(2), 189-213. Récupéré de : http://repere3.PDm.qc.ca/cgi-bin/reptexte.cgi?B078147+PDF

van der Kolk, B.A. (2003). The neurobiology of childhood trauma and abuse. *Child and adolescent psychiatrics clinics*, 12, 293-317. doi :10.1016/S1056-4993(03)00003-8 Récupéré du site : http://www.traumacenter.org/products/pdf_files/neurobiology_childhood_trama_abuse.pdf

Weitz, J. (1996). *Coming up taller*. Washington, DC : President's Commitee on the Arts and the Humanities. Récupéré du site : https://ia802602.us.archive.org/34/items/cominguptallerar00weit/cominguptallerar00weit.pdf

Winnicot, D.W. (1975). Jeu et réalité, l'espace potentiel (C. Monod et J.-B. Pontalis, trad.). France, Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1971 sous le titre *Playing and Reality*).

Wood, L., Ivery, P., Donovan, R. et Lambin, E. (2013). « To the beat of a different drum » : improving the social and mental wellbeing of at-risk young people through drumming. *Journal of public mental health*, 12(2), 70-79. doi : 10.1108/JPMH-09-2012-0002

Wright, R., John, L., Ellenbogen, S., Offord, D., Duku, E. et Rowe, W. (2006). Effect of a Structured Arts Program on the Psychosocial Functioning of Youth From Low-Income Communities: Findings From a Canadian Longitudinal Study. *Journal of early adolescence*, 26(2),186-205. doi : 10.1177/0272431605285717

Wyatt, J.G. (2000). Drumming for violence prevention : The effect of group music therapy on self-esteem and peer relationships in high school students (Thèse de doctorat. Michigan State University). UMI Microform, Bell & Howell information and learning company.

Yinger, O.S. (2012). Music therapy as procedural support for young children undergoing immunizations: a randomized controlled study. (Dissertation doctorale. The Florida State University, FL). Electronic Theses, Treatises and Dissertations. Paper 5292.

Yinger, O.S. et Gooding, L. (2014). Music therapy and music medicine for children and adolescents. *Children and adolescents psychiatric clinics of north america*, 23, 535-553, http://dx.doi.org/10.1016/j.chc.2013.03.003

Zarate, R. (2012). The Sounds of Anxiety: A Quantitative Study of Music Therapy and Anxiety. (Dissertation doctorale, Lesley University, MN). UMI Microform, ProQuest information and learning compagny.

Zimmerman, Marc A.; Copeland, Laurel A.; Shope, Jean T.; Dielman, T. E. (1997) A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol 26(2), Apr 1997, 117-141. doi: 10.1023/A:1024596313925