



BIBLIOTHÈQUE

CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans [Depositum](#), site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous. L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre.

Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) obtained the permission of the author to use a copy of this document for nonprofit purposes in order to put it in the open archives [Depositum](#), which is free and accessible to all. The author retains ownership of the copyright on this document.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

**Comment aider les futures art-thérapeutes à développer une identité professionnelle pour
le rayonnement positif de l'art-thérapie?**

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ART-THÉRAPIE

PAR ÉMILIE NADEAU
SOUS LA SUPERVISION DE
NANCY COUTURE

JUIN 2022

SOMMAIRE

Comment aider les futures art-thérapeutes à développer une identité professionnelle pour le rayonnement positif de l'art-thérapie?

Émilie Nadeau

La présente recherche a pour objectif de situer l'état des connaissances concernant le développement de l'identité professionnelle et d'appliquer ces connaissances à la situation spécifique de l'art-thérapie. Grâce à cette recension des écrits, la chercheuse souhaite répondre aux questions suivantes : quelles sont les conditions favorisant le développement et la consolidation de l'IP des étudiantes en art-thérapie? Et comment transposer ces conditions aux programmes de formation en art-thérapie de l'UQAT? L'analyse des résultats permettra d'identifier trois catégories de responsabilité concernant le développement de l'IP soit la responsabilité individuelle des étudiantes, la responsabilité organisationnelle des établissements d'enseignement et la responsabilité sociale et collective. Les diverses pistes d'interventions recueillies dans la littérature permettront de proposer l'implantation à l'UQAT de nouvelles mesures de soutien aux étudiantes, des ajustements dans l'enseignement de pointe, l'adaptation du cursus au sein du parcours académique et l'importance des relations soutenantes. Cette recherche peut entraîner des répercussions positives sur la profession en permettant aux jeunes professionnelles d'être plus engagées et positives face à l'art-thérapie. La prochaine étape consiste à mettre en application les recommandations proposées à l'UQAT et d'en effectuer une recherche mixte évaluant ainsi les retombés concrets de ses solutions et interventions.

Mots-clés : Art-thérapie, identité professionnelle, recension des écrits, formation professionnelle, responsabilité individuelle des étudiantes, responsabilité organisationnelle des établissements d'enseignement, responsabilité sociale et collective, mesures de soutien, enseignement de pointe, cursus adapté, relations soutenantes

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	5
1. PROBLÉMATIQUE	7
1.1 <i>Considérations générales</i>	7
1.2 <i>Travaux éminents et problème dans la littérature</i>	9
1.3 <i>Objectifs de la recherche</i>	12
2. CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL.....	14
2.1 <i>Identité</i>	14
2.2 <i>Identité professionnelle</i>	15
2.3 <i>Professionnalisation</i>	16
3. MÉTHODOLOGIE	19
3.1 <i>Cueillette de données</i>	19
3.2 <i>Analyse des données</i>	19
3.3 <i>Biais</i>	19
4. RÉSULTATS	21
4.1 <i>Pertinence d'adresser l'IP en art-thérapie dans la littérature</i>	21
4.2 <i>Catégories d'interventions</i>	21
4.2.1 <i>La responsabilité individuelle des étudiantes</i>	22
4.2.2 <i>La responsabilité organisationnelle des établissements d'enseignement</i>	27
4.2.3 <i>La responsabilité sociale et collective</i>	37
4.3 <i>Tableau analyse thématique</i>	39
5. DISCUSSION	40
5.1 <i>Ma propre expérience comme étudiante</i>	41
5.2 <i>État de la situation à l'UQAT</i>	42

5.3	<i>Recommandations d'implantations à l'UQAT</i>	44
5.3.1	Mesures de soutien.....	44
5.3.2	Enseignement de pointe	45
5.3.3	Cursus adapté du parcours académique	45
5.3.3	Relations soutenantes.....	46
5.4	<i>Reconnaissance sociale</i>	47
5.5	<i>Défis envisageables et limites de cette recherche</i>	48
	CONCLUSION.....	50
	LISTE DE RÉFÉRENCES	51

INTRODUCTION

Mon sujet pour cet essai est l'identité professionnelle (IP) chez les étudiantes¹ en art-thérapie à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Mon point de départ pour écrire cet essai est ma propre préoccupation personnelle. Au sein de mon évolution à la maîtrise en art-thérapie à l'UQAT, je ressens beaucoup de difficulté à me définir, me construire et me connaître dans mon IP comme future art-thérapeute. En écrivant ces lignes, je suis présentement finissante et je fais mon troisième et dernier stage auprès de la clientèle adulte au Centre d'Art-Thérapie de Sherbrooke. J'y côtoie d'anciennes collègues de classe, devenues maintenant art-thérapeutes et nouvellement femmes d'affaires, suivant leur vision bien à elles de ce qu'est l'art-thérapie et la saveur qu'elles veulent offrir à leur clientèle dans leur entreprise. Cela m'amène à me questionner sur comment je me définis comme art-thérapeute, qu'est-ce que l'art-thérapie pour moi, comment expliquer mon métier au monde extérieur et comment je suis perçue, y a-t-il une identité commune d'appartenance dans le milieu de l'art-thérapie, et paradoxalement, comment je me démarque tout en incarnant l'essence de l'art-thérapie dans ma pratique? Ces questionnements et enjeux identitaires sont omniprésents et épuisants, puisque je ressens une pression et une angoisse à l'aube d'être diplômée en n'ayant qu'une vague idée de qui je suis comme art-thérapeute. Je partage cette tension qui m'habite dans le but de sensibiliser le lecteur à l'importance d'adresser l'IP des étudiantes en art-thérapie pour, d'une part, leur santé mentale et bien-être général, et d'autre part, le bon développement de cette profession. Je suis consciente que cette fragilité, ce balbutiement de mon IP est normal considérant que je débute ce métier. Mais je crois qu'il ne faut pas négliger les répercussions collatérales de sa fragilité sur ma pratique et tenter de minimiser son impact négatif sur ma qualité de présence apportée à mes clients. En ce sens, l'IP est susceptible d'être un enjeu d'ordre éthique s'il n'est pas développé adéquatement et continue de préoccuper l'art-thérapeute dans sa pratique. Deux articles provenant des normes éthiques et code de déontologie des art-thérapeutes, document officiel produit par l'Association des art-thérapeutes du Québec Inc. (AATQ), sont importants à considérer. L'article 3.5 stipule que « L'art-thérapeute doit s'abstenir

¹ Le genre féminin est employé tout au long de cet essai pour désigner les étudiantes et professionnelles en art-thérapie. Ce choix de genre est justifié par la prédominance de femmes au sein du programme d'art-thérapie de l'UQAT, ainsi que dans la profession et permet donc une meilleure représentation de la situation actuelle.

d'exercer sa profession s'il se trouve dans un état physique ou mental susceptible de compromettre la qualité de ses services » (Association des art-thérapeutes du Québec Inc., 2019, p.6). Pour sa part, l'article 3.6 énonce que

l'art-thérapeute doit reconnaître que ses problèmes d'ordre psychologique peuvent avoir des répercussions sur la qualité de ses services professionnels. Par conséquent, il doit s'abstenir d'entreprendre toute activité professionnelle lorsque ceux-ci sont susceptibles de diminuer sa compétence professionnelle ou de faire du tort à un client, un collègue, un étudiant ou un participant à une recherche. S'il est déjà impliqué dans une telle activité, l'art-thérapeute a le devoir de déterminer s'il doit suspendre, cesser ou limiter ses services professionnels, ou recourir lui-même à des services professionnels si nécessaire. (Association des art-thérapeutes du Québec Inc., 2019, p.6)

Considérant l'importance de l'état et de la santé mentale de l'art-thérapeute pour exercer adéquatement ses fonctions, je conduis cette recherche pour la bonne poursuite de la profession d'art-thérapie, et surtout pour la sécurité de sa clientèle.

Conséquemment, l'objectif de ma recherche est de situer l'état des connaissances sur le développement de l'identité professionnelle et d'appliquer ces connaissances à la situation spécifique de l'art-thérapie. Celle-ci prend la forme d'une recension des écrits en lien avec les connaissances concernant le développement de l'IP des art-thérapeutes en formation. Je veux répondre aux questions suivantes : quelles sont les conditions favorisant le développement et la consolidation de l'IP des étudiantes en art-thérapie? Et comment transposer ces conditions aux programmes de formation en art-thérapie de l'UQAT? Mon intention consiste à aider les étudiantes, tout comme moi, à incarner le rôle de pionnière positive et rayonnante pour faire connaître et reconnaître l'art-thérapie à sa juste valeur au Québec, grâce à une confiance en soi professionnelle qui découle d'une IP bien développée. Les résultats de la recension seront étudiés du point de vue de mon expérience d'étudiante à l'UQAT. Quant à elles, l'analyse et la discussion permettront de mettre en lumière les solutions et recommandations possibles à implanter à l'UQAT en lien avec la consolidation de l'IP des étudiantes en art-thérapie dans un contexte québécois dans lequel les art-thérapeutes rencontrent des enjeux de reconnaissance, notamment en lien avec la Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines (PL 21). Cette loi sera abordée en profondeur dans les lignes qui suivent.

1. PROBLÉMATIQUE

1.1 *Considérations générales*

Étant donné que l'art-thérapie est une jeune discipline, du moins au Québec, et qu'elle rencontre des défis de développement et de reconnaissance, une mise en contexte de cette profession est donc nécessaire pour mieux comprendre ces enjeux. Tout d'abord, il faut considérer qu'au Québec, deux seuls établissements offrent le programme de maîtrise en art-thérapie, soit l'université Concordia et l'UQAT. Le premier programme implanté est celui de l'université de Concordia, il y a que 21 ans.

Voici donc ce que l'AATQ (2019) explique concernant les répercussions de ce projet de loi sur la profession d'art-thérapie. En 2012, la loi modifiant le code des professions et autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines entre en vigueur. Celle-ci vise notamment à encadrer la pratique de la psychothérapie dans le but de protéger le public. La psychothérapie y est définie comme :

un traitement psychologique pour un trouble mental, pour des perturbations comportementales ou pour tout autre problème entraînant une souffrance ou une détresse psychologique qui a pour but de favoriser chez le client des changements significatifs dans son fonctionnement cognitif, émotionnel ou comportemental, dans son système interpersonnel, dans sa personnalité ou dans son état de santé. Ce traitement va au-delà d'une aide visant à faire face aux difficultés courantes ou d'un rapport de conseils ou de soutien. (PL 21, 2009, p.10)

Malgré tous les efforts de l'AATQ à ce sujet, les art-thérapeutes ne sont pas reconnues comme étant des professionnelles, parce qu'il n'existe pas à ce jour d'ordre professionnel les regroupant. À moins d'avoir une formation menant à l'appartenance à un ordre professionnel existant, les art-thérapeutes ne peuvent pratiquer la psychothérapie. Il faut comprendre que, premièrement, pour obtenir le permis de psychothérapeute, il faut être membre d'un ordre professionnel. Deuxièmement, la formation pratique, soit la maîtrise en art-thérapie offerte au Québec, ne répond pas entièrement aux exigences de la loi en ce qui concerne la formation requise pour la pratique de la psychothérapie, du moins pas encore.

Toutefois, l'Office des professions du Québec (2013) a établi que l'art-thérapie pouvait être pratiquée selon ses propres codes, en dehors d'un contexte psychothérapeutique. Afin de faciliter la distinction entre une intervention autre que psychothérapeutique et de la psychothérapie, un

comité interordres a élaboré un document opérationnalisant la définition de la psychothérapie (Ordre des psychologues du Québec, s. d.).

Considérant ainsi cette loi, l'IP des art-thérapeutes en est affectée. Si l'art-thérapie n'est pas de la psychothérapie, qu'est-elle alors? Et comment l'art-thérapeute se définit et construit son IP? Une nuance est tout de même de mise à ce stade-ci de l'essai. En effet, le problème identitaire au sein des art-thérapeutes était déjà présent et existe depuis l'origine de la profession. Dans son ouvrage, Duchastel (2008) souligne que dès lors où l'art-thérapie fut reconnue comme discipline à part entière, trois grandes et différentes écoles de pensée ont émergé. Dans un premier temps, Margaret Naumburg (1966), psychothérapeute formée à l'école psychanalytique de Freud et Jung, propose la psychothérapie par l'art. Là où les conflits inconscients peuvent être mis en image et où la création artistique devient un moyen pour entrer en contact avec le client, l'art-thérapeute est d'abord un psychothérapeute et priorise la communication verbale. À l'opposé, dans un deuxième temps, Edith Kramer (1977), artiste et professeure d'art, propose l'art comme thérapie en considérant la création artistique comme thérapeutique en soi et plus importante que la communication verbale. Là où l'art permet de transformer et de sublimer ses pulsions et émotions primaires, l'art-thérapeute doit d'abord être une artiste. Dans un troisième temps, Elinor Ullman (1986), artiste et psychanalyste, souhaite réconcilier les deux approches et propose l'art-thérapie centrée sur le processus. Là où la psychothérapie par l'art et l'art comme thérapie peuvent coexister, tout dépend de la situation et des besoins du client. En effet, Hogan (2009) crée le continuum art-thérapeutique pour offrir un outil de diversification de la pratique des art-thérapeutes. Selon cette autrice, il est possible, voire souhaitable, que les art-thérapeutes se déplacent sur ce continuum selon les besoins de leurs clients, soulevant et appréciant la riche diversité possible des approches en art-thérapie. Finalement, Duchastel (2008) propose une définition de l'art-thérapie en mentionnant que :

l'expérience ludique et créatrice en art visuel, en musique, en théâtre ou en danse constitue le principal mode de communication entre le thérapeute et son client. L'art-thérapie permet une expression de soi non verbale et symbolique dans le cadre protégé et sécuritaire d'une relation thérapeutique. (p.30)

Ce rappel historique de l'évolution de l'art-thérapie permet de saisir le flou identitaire qui perdure depuis les balbutiements de cette discipline. Considérant ses antécédents historiques ainsi que les

enjeux législatifs présents au Québec entourant la psychothérapie, l'IP des art-thérapeutes se voit tourmentée et la littérature témoigne bien de ce désir de cohésion et d'unification.

1.2 Travaux éminents et problème dans la littérature

Junge (2014) mentionne que la problématique identitaire des art-thérapeutes découle, entre autres, de l'identité communautaire défailante. Certaines art-thérapeutes se perçoivent comme des membres d'une profession marginalisée et ont une moins bonne estime d'elles-mêmes collectivement, les amenant à se sentir impuissantes et à envier les autres professionnels (Orkibi, 2019). La communauté d'art-thérapeutes semble divisée, ce qui nuit à l'obtention d'une identité communautaire (Orkibi, 2019). La problématique provient aussi d'un manque de consensus face à la définition de la discipline de l'art-thérapie (Junge, 2014). La dualité théorique et clinique entre l'art comme thérapie et la psychothérapie par l'art est à la base de l'effet d'identité polarisée (Junge, 2014). Salom (2017) propose d'unifier les différentes approches et de voir l'art-thérapie comme transdisciplinaire. Une définition plus claire du champ d'exercices aiderait à améliorer l'IP chez les jeunes art-thérapeutes (Friedland, Merriam et Burt, 2019). Vandeninden (2014) rappelle que les répercussions de ce flou identitaire sur la pratique des art-thérapeutes et même sur leur santé mentale, telles que le sentiment de compétence, sont aussi importantes à considérer. Aussi, la dissémination, qui renvoie à l'idée d'une multiplicité d'identité n'ayant jamais fait l'objet d'une unification, rend l'autonomie professionnelle des art-thérapeutes difficile à revendiquer (Vandeninden, 2014). En ce sens, Vandeninden (2014), autrice belge, recense 136 ouvrages rédigés en français en art-thérapie et observe une répartition très intéressante quant à l'appartenance disciplinaire des praticiens enquêtés. Seuls 2% des ouvrages proviennent d'auteurs se revendiquant comme artistes, en comparaison à 32% dans la catégorie « monde médical » (Vandeninden, 2014, pp.27). Vandeninden (2014) conclut donc à une psychiatrisation des discours consacrés à l'art-thérapie au sein même d'un groupe de professionnelles pourtant très hétérogènes. Il est à noter que l'accès au métier d'art-thérapie n'exige aucune qualification spécifique en Belgique et qu'une quinzaine de formations distinctes sont répertoriées dans l'enquête de l'autrice, qu'elle rassemble en quatre catégories soit médicales, artistiques, art-thérapeutiques et pluridiplômés (Vandeninden, 2014). Bien que les réalités de la Belgique diffèrent de celle du Québec, il est possible de constater la dissémination au sein des professionnelles en art-thérapie à

travers le monde francophone, impactant par le fait même le Québec dans la pluralité des approches et valeurs véhiculées par les art-thérapeutes.

La problématique vient aussi d'un manque de points de repère pour les étudiantes par rapport à la profession (Junge, 2014). Plusieurs expériences nuisent à l'IP, dont le message mixte reçu à propos du statut de l'art-thérapie (Feen-Calligan, 2012). Par exemple, l'autrice recense les commentaires d'étudiantes qui mettent en évidence la notion de double identité véhiculée au sein de la profession d'art-thérapie (Feen-Calligan, 2012). Une étudiante nomme que dans ses cours d'art-thérapie, elle se sent devenir une art-thérapeute professionnelle, tandis que dans ses cours de *counseling*, elle se sent devenir une professionnelle de la santé mentale utilisant l'art comme thérapie (Feen-Calligan, 2012). Il y a un besoin imminent d'aborder le sujet l'IP chez les étudiantes pour bien les préparer et de miser sur des stages stimulants incluant des relations favorables avec les superviseuses pour influencer positivement le développement de l'IP (Friedland *et al.*, 2019). Dans leur recherche, Friedland et ses collaboratrices (2019) mentionnent que lorsque les superviseuses, étant elles-mêmes art-thérapeutes, soutiennent bien les étudiantes en offrant des conseils cliniques pratiques et de la rétroaction, celles-ci décrivent leur relation et expérience de stage comme inestimables et d'une grande richesse. En somme, cela fournit aux étudiantes la confiance nécessaire pour réussir et encourage la perception de soi positive (Friedland *et al.*, 2019). L'université Laval (Mimeault, 2016) précise que les étudiantes, tous domaines d'étude confondus, ayant une IP encore peu développée peuvent vivre beaucoup d'insécurité et de doutes envers elles-mêmes, surtout à l'aube de devenir professionnelles. Les défis rencontrés par les étudiantes dans le développement de leur sentiment de compétence peuvent entraîner des problèmes de motivation et les amener à vivre des déceptions, insatisfactions et difficultés qui nuisent à la construction de leur identité professionnelle. Pourrait-on même redouter l'épuisement des étudiantes en lien avec la difficulté de développer une IP? L'Université Laval (*Centre d'aide aux étudiantes | Université Laval*, s. d.) suggère que 5 ans d'expérience de stage, peu importe le domaine d'étude, seraient un nombre optimal pour arriver à développer des automatismes, une rapidité d'exécution et agir de façon plus intuitive. Toutefois, très peu de programmes proposent ce nombre d'années de stage. À la maîtrise en art-thérapie, le programme ne dure que deux ans à temps complet et compte 300 heures de stage pratique.

Finalement, la problématique provient aussi de l'identité parapluie, c'est-à-dire que plusieurs art-thérapeutes possèdent un autre titre professionnel et jouent plusieurs rôles à la fois, ce qui amène

des pratiques diversifiées et difficiles à identifier (Junge, 2014). En effet, le manque de reconnaissance de la légitimité de la profession de l'art-thérapie incite certaines art-thérapeutes à obtenir une formation complémentaire, leur permettant d'avoir accès à une profession officiellement reconnue et, éventuellement, d'obtenir le permis de psychothérapeute (Feen-Calligan, 1996). Cet enjeu est important au Québec depuis l'entrée en vigueur du PL 21 qui vient définir et réserver l'exercice de la psychothérapie (Desjardins, 2015). Il est tout de même important de souligner les autres raisons qui peuvent exacerber cet enjeu, tel que le peu de connaissances de cette profession, le manque de reconnaissance de la part des compagnies d'assurances qui ne remboursent pas les services offerts par les art-thérapeutes et la crédibilité plus faible accordée à la profession en raison de son recours à l'expression artistique. En ce sens, Feen-Calligan (1996) rappelle l'importance que l'art-thérapie doit s'affirmer comme une profession légitime. En se basant sur l'exemple d'autres professions, cette autrice nomme la pertinence des recherches en art-thérapie pour en prouver et en démontrer l'efficacité et ainsi favoriser la reconnaissance de l'art-thérapie par la population générale et les autres professionnels (Feen-Calligan, 1996). Dans sa thèse de maîtrise, Perdue (2017) énonce l'hypothèse que l'art-thérapie doit évoluer vers une cohésion et une reconnaissance accrue grâce à une IP plus centralisée et cohésive. Dans sa recherche auprès d'étudiantes et de diplômées en art-thérapie aux États-Unis, Perdue (2017) mentionne que 74% des répondantes sont en accord avec le besoin d'avoir plus de cohésion au sein de l'IP dans le champ de l'art-thérapie. Cela aiderait à définir le champ de pratique de l'art-thérapie et à gagner de la reconnaissance auprès des autres professionnels dans différents domaines et de la population générale (Perdue, 2017).

La pertinence sociale de la recherche se situe au niveau d'une clarification des facteurs qui influencent le développement de l'IP des étudiantes en art-thérapie, ce qui permettrait d'apporter soutien et consolidation au sein de la formation universitaire (Akmane et Martinsone, 2016). Puisque l'IP contribue à l'engagement personnel dans sa carrière, en gagnant de l'assurance et en trouvant sa propre couleur, l'étudiante est plus susceptible de contribuer positivement au rayonnement de l'art-thérapie (Orkibi, 2010). J'énonce aussi l'hypothèse que l'IP des art-thérapeutes peut avoir des impacts sur les clients qui consultent, me référant à ma propre expérience. En effet, pour la population générale et les futurs clients potentiels en art-thérapie, l'intérêt de solidifier l'IP des futures professionnelles devient ici primordial pour le bon fonctionnement de la thérapie.

Sur le plan scientifique, plusieurs questions demeurent ouvertes ou sans réponse. Il semble que la littérature s'est peu intéressée au développement de l'IP des art-thérapeutes. Certains auteurs suggèrent que la création artistique et l'exploration de soi pendant la formation des art-thérapeutes favoriseraient le développement de leur IP (Beaumont 2018; Jue et Ha, 2020). Il sera intéressant d'explorer d'autres façons de favoriser une IP forte chez les art-thérapeutes en formation. Finalement, il est possible de penser qu'en améliorant l'IP des jeunes étudiantes et art-thérapeutes, elles auront envie d'apporter une contribution scientifique pour démontrer l'efficacité de l'art-thérapie (Feen-Calligan, 1996). Dans ma recherche préliminaire, j'ai noté une lacune concernant l'IP des étudiantes en lien avec les conséquences possibles sur leur santé mentale. Aussi, j'ai recensé seulement une trentaine d'articles révisés par les pairs. Il est intéressant de constater que ce sujet d'IP est abordé dans des essais de fin d'études en art-thérapie, expliquant ainsi sa pertinence et son importance dans les préoccupations auxquelles font face les étudiantes. De plus, bien qu'une augmentation du nombre d'articles s'intéressant à l'IP des étudiantes en art-thérapie soit notable, il manque encore de consensus et de solutions concrètes pour le Québec.

L'intérêt majeur de la recherche se situe au niveau de la formation pratique en art-thérapie de l'UQAT, puisqu'ainsi, j'aspire à ce que cet essai offre un apport concret et tangible pour l'avenir de la profession d'art-thérapie. En effet, la construction identitaire est peu abordée au cours de la formation, ce qui, pour ma propre expérience d'étudiante, a pour effet de rendre la pratique de l'art-thérapie plus difficile. Quelques cours, telles que ATH2010 - Standards de pratique et questions légales en art-thérapie, qui est un cours à un crédit seulement, effleurent le sujet, dépendamment des professeures qui enseignent le cours. En somme, dans le plan de formation à la maîtrise, aucun cours n'adresse directement l'IP. Étant moi-même étudiante à l'UQAT, je me sens confrontée avec ma construction identitaire et professionnelle et j'ai l'espoir que cette recherche puisse aider des collègues et futures étudiantes à mieux cerner les enjeux pour la construction de l'IP.

1.3 Objectifs de la recherche

Les objectifs de la recherche sont de situer l'état des connaissances sur le développement de l'identité professionnelle en art-thérapie, puis d'identifier les éléments favorisant le développement de l'IP des étudiantes en art-thérapie. Ceux-ci pourront ensuite être mis en relation avec le programme de formation de l'UQAT et l'analyse permettra de formuler des

recommandations pour l'amélioration des programmes de formation en art-thérapie, plus spécifiquement à l'UQAT.

2. CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

2.1 Identité

Avant de se lancer dans la recension des écrits, il me semble prioritaire d'offrir au lecteur le cadre théorique et conceptuel de la recherche. Selon le dictionnaire Larousse (Dictionnaire Larousse en ligne, s. d.), l'identité est le « caractère permanent et fondamental de quelqu'un, d'un groupe, qui fait son individualité, sa singularité » et l'« ensemble des données de fait et de droit qui permettent d'individualiser quelqu'un ». Ce qui met en relief, d'entrée de jeu, l'ambiguïté de l'identité marquée par la différence de l'individu dans ses propres ressemblances (Drouin-Hans, 2006). Dans son article, Drouin-Hans (2006), explique que l'identité sépare le soi du non-soi et donc déclare unique un individu identifiable à travers ses propres caractéristiques. Ainsi, l'identité marque l'unicité de chaque individu, mais aussi ce qui rassemble des identiques pour former un collectif. Suivant cette logique, l'identité, *idem* du latin, signifie le même que lui-même et donc s'oppose à l'autre, son altérité. L'identité se construit donc sous le regard des autres, en rapport aux autres et dans l'attitude d'ouverture envers les autres dans la conscience de sa propre non-identité. Ainsi, Drouin-Hans (2006) conclut en exprimant l'aspect infini de la quête de l'identité, de la tension entre la recherche de celle-ci dans la constitution du moi et de l'ouverture à l'altérité, y compris de l'autre en moi. Cette recherche, toujours en construction, nous échappe en quelque sorte, puisqu'elle n'est achevée qu'une fois morte. Elle ne peut pas non plus incarner la transparence absolue, puisqu'elle constitue en fait un masque. Drouin-Hans (2006) ramène l'identité à un ensemble de rôles et de masques, donc à la métaphore du « qu'y a-t-il derrière le masque sinon un autre masque » (p.24). Ainsi, puisque « l'identité s'évanouit dès lors qu'on veut l'enfermer dans une définition » (Drouin-Hans, 2006, p.24), il revient donc à chacun de décider d'être à travers l'ensemble de ses actes, ses choix, ses décisions et aussi selon l'interprétation qu'il donne à son identité. Drouin-Hans (2006) nomme alors l'identité comme une vision volontaire et libre de sa propre disposition de soi. Étant donné que le travail identitaire est un processus qui s'effectue de manière continue, il dépend entre autres du contexte et des ressources qui sont à la disposition de l'individu (Castra, 2012). De plus, selon Beaumont (2018), l'identité, « qui suis-je? », est une organisation interne auto construite comprenant nos pulsions, nos capacités, nos croyances et notre histoire personnelle. Le concept de l'identité est utilisé pour décrire la totalité de l'individualité d'une personne et ce qui la rend unique (Junge, 2014).

2.2 Identité professionnelle

Pour sa part, l'identité sociale consiste en la « conviction d'un individu d'appartenir à un groupe social, reposant sur le sentiment d'une communauté géographique, linguistique, culturelle et entraînant certains comportements spécifiques » (*Définitions : identité - Dictionnaire de français Larousse*, s. d.). En ce sens, Castra (2012) nomme que l'identité, constituée d'un ensemble de caractéristiques et d'attributs, fait qu'un individu ou qu'un groupe se perçoit comme une entité spécifique. D'une part, ils sont perçus par les autres comme tels et, d'autre part, l'identité personnelle est le produit de la socialisation qui permet la constitution du soi (Castra, 2012). La construction identitaire fait partie du développement professionnel et selon le *social identity model of identity change*, ce processus repose sur la perception qu'une personne entretient sur son soi actuel et futur (Bentley, Peters, Haslam, et Greenaway, 2019). L'IP est alors basée sur l'interaction de groupe vécue par la personne (Junge, 2014). La construction de l'IP peut se produire dans les milieux professionnels et concerne la singularité du domaine (Junge, 2014). L'IP se traduit dans la manière dont une personne transmet ces distinctions et est utilisée pour se catégoriser socialement (Junge, 2014). Feen-Calligan (2012) précise que l'IP est la compréhension commune et collective d'une profession par ses membres et la conception de soi et de son identification à son rôle professionnel.

Merhan Rialland (2009) mentionne la préoccupation de la mise en place d'un système de formation fondé sur le principe que la compétence est inséparable de l'action concrète et que les savoirs doivent être transférés dans la mobilisation en situation. La formation en alternance permet donc aux étudiantes, en premier lieu, de socialiser pour un travail en acquérant les savoirs, les normes, et les valeurs du groupe professionnel qu'elles désirent intégrer et, en second lieu, de socialiser par le travail en étant immergées dans les milieux socioprofessionnels pendant des périodes de stages (Merhan Rialland, 2009). Ainsi, l'IP se construit à mesure que l'étudiante apprend un ensemble particulier d'attitudes, d'attributs et de croyances de base qui rendent la profession spéciale et qui seront conservés au travail (Junge, 2014). Au cours de ce processus de professionnalisation, de nouvelles visions de soi sont intégrées à la personnalité de l'étudiante (Junge, 2014).

Selon McElhinney (2008), il existe six catégories de développement et d'évolution de l'IP soit, la compétence perçue, le statut formel, la comparaison de soi avec les autres, les attentes des autres, le conflit de rôles et l'ambiguïté des rôles. Pour développer une IP harmonieuse, ou du moins confortable, l'étudiante doit trouver l'équilibre entre son statut formel et sa confiance dans son rôle

(McElhinney, 2008). L'IP est maintenue grâce aux développements continus de connaissance, de formation et d'acquisition d'expérience appliquée (Junge, 2014). Selon le modèle de Dubar (1992), l'IP dépend des relations avec les autres et de la perception subjective du sujet. Ce processus est toujours en construction et les conceptions de soi au travail articulent l'identité personnelle et l'identification à un collectif (Dubar, 1992). Dubar (1992) distingue deux composantes de l'identité sociale, soit l'identité pour soi, qui renvoie à l'image qu'on se construit de soi-même, et l'identité pour autrui. Cette deuxième composante concerne l'image que l'on souhaite renvoyer aux autres et s'élabore par rapport à autrui et l'image que les autres renvoient de nous, dans une reconnaissance mutuelle (Dubar, 1992).

2.3 *Professionnalisation*

Selon Wittorski (2008), le mot professionnalisation, qui découle de la sociologie américaine fonctionnaliste, désigne le processus d'une activité devenue profession libérale encadrée par un idéal de service. Selon les auteurs qui l'utilisent, ce mot peut diverger de sens. Dans le cadre de cet essai, le processus de « fabrication » d'un professionnel par la formation sera le point de mire. Étant donné que l'intention de professionnalisation s'insère dans un jeu de régulation sociale, Wittorski (2008) mentionne que

les milieux de la formation mettent en évidence le caractère professionnalisant de l'offre de formation de manière à développer l'efficacité perçue (par les clients) des dispositifs, en vue d'améliorer la place et la légitimité des pratiques de formation. De ce point de vue, la professionnalisation constitue un enjeu identitaire fort pour les milieux de la formation (en lien, souvent, avec l'introduction de démarches qualité). (p.30)

Ainsi, les milieux de formation visent à offrir une formation pour développer l'efficacité et la légitimité des pratiques. En ce sens, la professionnelle est conçue pour être autonome, responsable, adaptable. La professionnalisation est donc avant tout une intention sociale dans le but de rendre compétente, en accompagnant l'évolution du travail, et qualifiée, en reconnaissant les professionnalités. Wittorski (2008) propose une définition de la professionnalité « comme étant composée de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un « vrai » professionnel » (p.32). Ainsi, la professionnalisation consiste à passer d'une occupation à une profession qui possède une base de connaissance et un code d'éthique, grâce à un cursus

universitaire transformant les connaissances empiriques par l'expérience en savoirs scientifiques formels et incontestables. Wittorski (2008) nomme aussi que le processus de professionnalisation s'apparente à un processus de transaction sociale. En ce sens, un groupe professionnel est composé d'individus qui tentent de construire leur trajectoire et peut aussi présenter des tensions en son sein, telle la compétition. En effet, selon l'approche interactionniste, les membres d'une même profession tentent de s'auto-organiser, défendre leur autonomie et se protéger de la concurrence. Cela pourrait peut-être mettre en lumière le fait que les membres de la profession d'art-thérapie arborent des couleurs et pratiques très diversifiées et témoignent du besoin de se démarquer pour faire face à la concurrence dans le domaine. De plus, bien que la vie professionnelle de chacune soit un processus biographique de construction identitaire, les mécanismes d'interaction entre les individus forment une relation d'interdépendance. Les groupes de professionnels cherchent donc à se faire reconnaître en développant des savoirs particuliers et aussi à se protéger grâce à des protections légales. L'individu et le collectif ici s'associent étroitement pour constituer leur profession empreinte de négociation sociale au sein de leur groupe professionnel et dans l'espace des professions.

Pour sa part, Bourdoncle (2000) distingue cinq aspects pour lesquels la professionnalisation peut être employée. Tout d'abord, la professionnalisation d'une activité permet de l'enseigner à l'université où les individus qui la partagent explicitent et formalisent le savoir qui l'entoure. Deuxièmement, la professionnalisation du groupe qui exerce cette activité permet la création d'une association professionnelle, d'un code de déontologie et l'obtention unique d'exercer cette activité. Ce processus permet d'augmenter le statut social et l'autonomie professionnelle. Pour faire un parallèle avec l'art-thérapie, rappelons ici qu'il n'existe pas encore de loi régissant sa pratique. Troisièmement, la professionnalisation des savoirs abstraits liés à cette activité professionnelle permet de les organiser et les valider selon les critères d'efficacité et de légitimité. Quatrièmement, la professionnalisation des personnes qui exercent l'activité permet d'enclencher un processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles, voire de développement professionnel pour améliorer ses savoirs et ses capacités. Finalement, la professionnalisation de la formation permet de rendre les individus capables d'exercer leur activité (Bourdoncle, 2000). La professionnalisation peut donc être perçue comme une dynamique de construction identitaire d'un groupe social (Wittorski, 2008). En ce sens, « c'est la stratégie et la rhétorique déployées par le groupe professionnel pour revendiquer une « élévation dans l'échelle des activités » » (Wittorski,

2008, p.20). Wittorski (2008) conçoit donc la professionnalisation comme un discours produit et diffusé par un groupe professionnel dans le but de lutter pour sa propre autonomie et la reconnaissance de sa pratique qu'il cherche à maintenir et contrôler. Au quotidien, la professionnalisation se construit par une élaboration identitaire individuelle et collective qui dépend d'une reconnaissance d'autrui de ses compétences et savoirs. Selon le modèle de la construction identitaire de Dubar (1991), diverses stratégies peuvent être utilisées, telles que la projection dans l'avenir, la négociation dans l'espace professionnel des modalités de reconnaissances, pour faciliter non seulement la professionnalisation, mais aussi le développement identitaire d'un individu. En somme, la construction de l'IP des art-thérapeutes passe, d'une part, par la professionnalisation collective du métier d'art-thérapie, et d'autre part, par l'acquisition de compétences, de savoirs et d'autonomie professionnelle individuelle.

3. MÉTHODOLOGIE

3.1 *Cueillette de données*

Cet essai est théorique et prend la forme d'une recension des écrits que je réalise à l'aide des bases de données universitaires (EBSCO, PubMed, etc.) avec les mots clés suivants (aussi en anglais) : identité, IP, art-thérapie, formation professionnelle et étudiante. J'utilise les domaines de la relation d'aide, de l'art-thérapie, de la santé et de l'enseignement pour trouver des articles de périodique et autres documents pertinents datant de moins de 10 ans. Selon Harvey et Loiselle (2009), la recension des écrits permet de présenter, entre autres, les théories générales sur le sujet et les particularités du domaine d'apprentissage. L'absence de solutions et pistes d'interventions dans la littérature justifie ma recherche, puisque je souhaite élaborer des recommandations concrètes, en relevant les éléments qui favorisent ou entravent le développement identitaire de professionnelles en formation, spécifique aux étudiantes de l'UQAT, et ainsi offrir un nouvel angle d'approche sur le sujet (Guiliez et Tétreault, 2014). Grâce à la recension des écrits, il est possible d'établir et d'élaborer davantage de solutions en apportant des précisions relatives aux informations trouvées dans la littérature (Harvey et Loiselle, 2009).

3.2 *Analyse des données*

À la suite de la lecture et de la création de résumés des textes sélectionnés, je vais créer un tableau synthèse de ma recension, tel que conseillé par Guiliez et Tétreault (2014). Je réunis ainsi tous mes résultats de recherche dans un seul et même document. J'analyse ensuite les données obtenues de façon systématique grâce à une méthode d'analyse thématique développée par Braun et Clarke (2006). Celle-ci consiste à regrouper les concepts et les données par thèmes. Il me semble pertinent ici d'évoquer différents thèmes en lien avec des pistes de solutions potentielles par catégories d'interventions que je pense intégrer d'emblée à mon analyse thématique telles que le développement personnel, les relations soutenantes, les expériences formatrices et l'ajustement du cursus scolaire.

3.3 *Biais*

Finalement, il est primordial ici d'identifier mes propres biais concernant cette recherche. En effet, étant moi-même concernée par les enjeux identitaires comme étudiante en art-thérapie, mes

lunettes de chercheuse en sont donc teintées. L'analyse des résultats ainsi que la proposition de solutions sera teintée de ma subjectivité et aura donc un effet sur la recherche en entier. Selon Kapitan (2010), les recherches qualitatives en art-thérapie, comme celle-ci, permettent la subjectivité de la chercheuse à condition que celle-ci identifie ses biais et leurs effets sur la recherche. Cela informe au moins le lecteur de la nuance et de la personnification des sujets discutés dans cette recherche et Kapitan (2010) souligne l'importance d'être conscient de ses enjeux. Bien évidemment, la subjectivité présente des risques à la recherche, mais elle peut aussi permettre une analyse basée sur mes connaissances et mon expérience d'étudiante en art-thérapie à l'UQAT.

4. RÉSULTATS

À la suite de ma recension des écrits non exhaustive concernant l'IP des étudiantes en art-thérapie, je présente ici les résultats. L'intention de cette section est de donner au lecteur une compréhension générale de l'ensemble des recherches et pistes de réflexion évoquées et étudiées par les chercheurs, les auteurs et les finissantes des programmes de formation en art-thérapie entourant les enjeux du développement identitaire des étudiantes en art-thérapie.

4.1 *Pertinence d'adresser l'IP en art-thérapie dans la littérature*

D'abord, j'ai ciblé ma recherche sur l'identité professionnelle en art-thérapie, laissant ouverte la possibilité d'élargir à d'autres disciplines si le nombre d'articles recensés était trop bas. Étonnamment, j'ai observé que ce sujet d'IP en art-thérapie était très abordé dans la littérature scientifique. De plus, de nombreuses thèses et recherche de maîtrise d'étudiantes en art-thérapie portaient sur le sujet du développement de l'IP auprès de celles-ci. J'ai pu donc constater l'intérêt, le besoin, voire la préoccupation des étudiantes à ce sujet. Cette tangente laisse entendre que la question identitaire des étudiantes en art-thérapie ne semble toujours pas être pleinement répondue malgré le nombre grandissant d'articles et de recherches à ce sujet. Cela m'amène à émettre l'hypothèse suivante, que l'apprentissage et le développement d'une profession suscitent de l'incertitude et nécessitent le développement d'une IP forte, qui doit passer par un processus d'appropriation et de mise en œuvre, voire d'incarnation, dans un développement continu.

Voici quelques statistiques concernant les résultats de ma recherche. Sur 41 documents retenus, ayant été écrits en 2010 ou après, 14 sont des thèses ou des essais de maîtrise d'étudiantes, dont neuf provenant du Québec, ce qui correspond à environ 22%. De plus, deux livres sont consacrés à la question d'IP en art-thérapie en Amérique du Nord. Finalement, les articles proviennent de différents pays, de l'Israël à la Corée, en passant par la Lettonie. Il semblerait qu'une communauté mondiale d'art-thérapeutes se penche actuellement sur cette question de développement identitaire. J'observe donc la pertinence de continuer à réfléchir à cet enjeu.

4.2 *Catégories d'interventions*

J'ai décidé de diviser les différentes dimensions et propositions issues des textes recensés en trois catégories, autour du thème majeur des responsabilités, soit premièrement la responsabilité

individuelle des étudiantes, deuxièmement la responsabilité organisationnelle des établissements d'enseignement et troisièmement la responsabilité sociale et collective. Les interventions et solutions possibles que j'ai recueillies dans la littérature y sont élaborées afin d'aider les étudiantes en art-thérapie à développer leur IP. À l'aide d'un tableau, en dernière page des résultats, je résume l'ensemble de mes résultats au sein d'une analyse thématique.

4.2.1 La responsabilité individuelle des étudiantes

La première catégorie consiste en la dimension de la responsabilité individuelle des étudiantes.

Sous cette catégorie, le premier thème abordé est le processus de création comme outil de développement de l'IP des étudiantes. Fait intéressant, au sein de sa thèse, Ashby (2017) nomme que le nombre élevé de thèses de maîtrise en art-thérapie au sujet du développement de l'IP et les besoins qui y sont mentionnés par les étudiantes justifient l'importance d'adresser l'enjeu identitaire au sein du parcours académique en art-thérapie. En effet, il est observé, dans ma recension, que plusieurs étudiantes réalisent à la fin de leurs études un essai sur le thème de l'IP qui prend la forme d'une recherche heuristique basée sur l'art (Ashby, 2017; Bussière, 2020; Dupuis, 2020; Giard Pagé, 2021; Guillot, 2021; Hamel, 2011; Héroux, 2021; Montminy Bergeron, 2021; Pigeon, 2020). On y retrouve des étudiantes qui ont recours à l'autoportrait et la *response art*² (Ashby, 2017), d'autres au collage (Guillot, 2021), à l'art-thérapie autodirigée (Giard Pagé, 2021), au *focused-oriented art-therapy* et au *processwork* (Héroux, 2021), à l'éco-art-thérapie en groupe (Brandt, 2012; Bussière, 2020), au journal créatif (Pigeon, 2020), et au processus créatif (Dupuis, 2020; Montminy Bergeron, 2021). Les conclusions générales qui en surgissent sont que, dans un contexte de transition professionnelle, l'art est un outil de développement et d'enrichissement de sa propre pratique art-thérapeutique, de façonnement de l'IP et d'actualisation de soi, qui favorise l'introspection, la découverte et la transformation de soi, la célébration de ses ressources intérieures, l'élévation de sa conscience de soi, l'exploration des luttes internes et des faiblesses, la connexion à la force d'expansion de la créativité, le dénouement de blocages et d'enjeux et l'exploration des défis relatifs à l'hybridité de la profession et permettant

² La *response art* fait référence à une réponse visuelle, créative et artistique des art-thérapeutes, faite dans le cadre de la pratique clinique en lien au client ou à toute expérience découlant du contexte clinique (Nash, 2020).

d'expérimenter des idées concernant la future pratique professionnelle (Ashby, 2017; Brandt, 2012; Dupuis, 2020; Montminy Bergeron, 2021; Pigeon, 2020).

Il ressort de ces études que par l'intégration de la création dans leur démarche académique, les étudiantes bénéficient d'un espace autoréflexif propice à la conciliation des différents apprentissages, au renforcement des compétences cliniques acquises dans le cadre du programme d'étude et à l'expérimentation d'une approche en art-thérapie (Ashby, 2017; Bussière, 2020; Guillot, 2021; Montminy Bergeron, 2021). Pigeon (2020) nomme aussi les bienfaits du journal créatif comme outil de prises de conscience des phénomènes transférentiels dans la relation thérapeutique, de reconnaissance et d'affirmation de ses valeurs et besoins personnels et professionnels et de développement d'une saine distance émotionnelle avec le vécu des clients. L'autrice écrit que cela lui fournit « des pistes de réflexion concernant le cadre et la relation thérapeutique, enrichissant ainsi la pratique professionnelle de l'art-thérapeute. Cet enrichissement peut contribuer au sentiment de compétence professionnelle qui est un facteur important connu dans la prévention de la fatigue compassionnelle » (Pigeon, 2020, p.35). En ce sens, Giard Pagé (2021) propose que l'art-thérapie autodirigée, comme outil de gestion de soi, permet de consolider son sentiment de compétence, de connaissance de soi et est donc très favorable aux étudiantes en quête d'IP. Montminy Bergeron (2021) nomme que l'art offre un espace intérieur pour s'autoréguler, renouer avec son énergie créatrice, avoir une meilleure disponibilité pour la clientèle et une richesse de la créativité et de l'exploration proposée aux clients. De plus, plusieurs autrices proposent l'art comme moyen de se développer, se découvrir, s'offrir un temps de qualité pour prendre soin de soi et ainsi créer un certain équilibre et un calme en lien avec l'intensité du parcours académique (Bussière, 2020; Pigeon, 2020).

Différentes autrices mentionnent aussi l'importance pour l'art-thérapeute de rester en contact avec son processus créatif dans sa propre pratique de l'art-thérapie, surtout pour les étudiantes afin de favoriser le dialogue interne durant cette période de transition, de concevoir de manière plus ancrée son rôle, sa posture et sa responsabilité en tant qu'art-thérapeute et donc développer sa propre IP et contribuer à une plus grande flexibilité identitaire (Ashby, 2017; Dupuis, 2020; Héroux, 2021). Dupuis (2020) nomme deux aspects positifs à la recherche-création, « non seulement j'ai une compréhension beaucoup plus fine du processus créateur, qui ne pouvait s'acquérir que par l'expérience de celui-ci, mais j'ai maintenant une vision augmentée de ce qui confère à la création son potentiel thérapeutique » (p.34). Elle mentionne qu'elle est persuadée « qu'une identité

personnelle plus solide serve celle de la collectivité, ne serait-ce que par la différence que cela fera sur ma façon de faire rayonner l'art-thérapie dans ma communauté » (Dupuis, 2020, p.35). En ce sens, Ashby (2017) conclut, en parlant des étudiantes en art-thérapie, que « plus la personne gagne de l'assurance en trouvant sa « couleur » professionnelle, parmi les différentes approches, plus elle est susceptible d'aller de l'avant et de contribuer au rayonnement de sa profession » (p.4). Finalement, Héroux (2021) démontre les impacts de la pratique artistique sur sa compréhension et l'intégration du pouvoir de l'art dans son appropriation de l'IP d'art-thérapeute, mais aussi se sensibilise à l'expérience du processus art-thérapeutique. Elle dit aussi : « mon processus créatif a permis de nourrir une réflexion personnelle contribuant à la construction d'une partie de mon identité d'art-thérapeute » (p.33).

Certaines recommandations des autrices sont aussi importantes, tel que de proposer l'accompagnement des étudiantes à l'aide d'une art-thérapeute pour les guider dans leur processus d'autoréflexion et aussi d'intégrer l'art-thérapie au cursus académique des art-thérapeutes pour expérimenter les outils utilisés avec les clients et s'engager dans un processus art-thérapeutique (Ashby, 2017; Giard Pagé, 2021).

Dans ma recension, j'ai aussi observé une tendance des chercheurs professionnels à s'intéresser à la question d'IP des étudiantes. Par exemple, dans sa recherche quantitative réalisée auprès de 68 étudiantes de première année en art-thérapie en Israël, Orkibi (2010) parle de confiance professionnelle pour indiquer que l'IP contribue à l'engagement personnel envers sa carrière. Il suggère que cela prend une confiance comme étudiante pour trouver et incarner sa propre couleur d'art-thérapeute.

Dans leur article impliquant leurs observations du déroulement d'un cours en art-thérapie et en lien avec la théorie de la relation d'objet, Gonzalez-Dolginko et Netzer (2021) démontrent que l'expression créative, dans un contexte de transition identitaire et professionnelle avec des étudiantes en art-thérapie, permet de faire émerger des réflexions chez les étudiantes, aide au développement de leur IP, et aide à l'intégration entre le personnel et le professionnel dans l'identité des étudiantes. L'empathie, la sensibilité, le désir de lien aux autres, sont renforcés par l'imagerie personnelle, concernant la façon dont l'ego s'adapte efficacement à l'environnement pour survivre, individualiser et développer son identité personnelle et professionnelle. Dans toutes les phases du développement professionnel, les étudiantes comme les cliniciennes expérimentées peuvent revenir aux théories fondamentales et, en explorant de manière créative leur pertinence et

leurs approches, peuvent réactiver leur propre expression créative et approfondir leur empathie pour leurs clients. En somme, ces autrices nomment que l'expression créative peut servir de pont entre l'identité personnelle et professionnelle pour les intégrer en un tout cohérent.

Grâce aux résultats de sa recherche quantitative réalisée auprès de 240 étudiantes et praticiennes en art-thérapie en Corée, Jue (2017) démontre l'importance de la création artistique personnelle sur une base régulière pour affecter positivement les compétences cliniques et la satisfaction professionnelle des art-thérapeutes. De plus, la création artistique joue un rôle significatif dans l'autogestion et l'autoréflexion. L'autrice nomme l'importance de la pratique artistique personnelle chez les étudiantes afin de développer leur IP.

Dans son éditorial, Kapitan (2012) réitère que l'expression artistique, en tant que pratique qui commence aux études supérieures et se poursuit dans la vie professionnelle, est appréciée pour son pouvoir d'intégration, de réflexion, d'articulation d'une expérience significative et pour permettre aux étudiantes d'expérimenter leur confiance dans le pouvoir de l'art.

Grâce à leur recherche qualitative questionnant 202 étudiantes en Corée du Sud, Jue et Ha (2020) fournissent des preuves empiriques pour soutenir que la pratique artistique des étudiantes en art-thérapie peut avoir un effet significatif sur leur croissance professionnelle. En effet, les résultats de leur étude démontrent que la pratique artistique, l'identité professionnelle et l'engagement professionnel sont positivement interdépendants.

Finalement, dans leur recherche qualitative menée auprès de 43 étudiantes en art-thérapie, Friedland et ses collaborateurs (2019) suggèrent que l'art peut-être un excellent outil pour les étudiantes afin de prendre soin de soi et ainsi aide au développement professionnel positif des étudiantes.

Le deuxième thème consiste en l'engagement des étudiantes, considérant ici que leur responsabilité se traduit dans leur volonté d'introspection et d'investissement pour accroître le développement de leur identité professionnelle, en dépit des exigences de leur formation académique. Dans leur recherche qualitative réalisée auprès de six superviseuses et leurs étudiantes, Van Lith et Voronin (2016) nomment des éléments importants qui aident les étudiantes à avoir une expérience de stage enrichissante et positive : avoir de bonnes habiletés perceptuelles, tels que d'être à l'écoute et sensibles aux clients; de bonnes compétences relationnelles; des expériences personnelles riches afin d'augmenter l'empathie, une conscience éthique pour être

conscient des dangers potentiels de l'utilisation de l'art; être motivée; bien se préparer au stage; avoir une capacité à appliquer ses connaissances dans le stage.

Pour leur part, dans leur recherche mixte menée auprès de 112 étudiantes en art-thérapie et 91 étudiantes en psychologie en Corée, Jue et Ha (2018) soutiennent que l'engagement professionnel et le bien-être subjectif sont des concepts significatifs pour prédire l'IP des étudiants en art-thérapie. En effet, en utilisant le « vocational identity scale » et le « Career commitment measurement », ces autrices découvrent qu'un engagement professionnel plus fort est associé à une IP plus forte, et un degré plus élevé de bien-être subjectif est lié à un degré plus élevé d'IP. Ces résultats impliquent qu'il est nécessaire de considérer le degré d'intériorisation des valeurs professionnelles, la motivation à maintenir l'occupation et l'attitude envers la profession lors de l'évaluation de l'IP des étudiantes en art-thérapie. De plus, l'IP peut être affectée par la durabilité de l'emploi et le statut socio-économique, car ils influencent l'engagement professionnel.

Dans son éditorial, Kapitan (2012) parle de l'importance de la flexibilité comme qualité pour développer une IP forte et solide. La flexibilité semble aussi être une qualité importante des étudiantes pour se sentir bien dans leur stage. Mais nuance, celle-ci apporte aussi ses défis, tels que les conflits internes et l'ambiguïté dans ses rôles professionnels.

Selon les résultats de la recherche qualitative réalisée auprès de 101 étudiantes et diplômées en art-thérapie en Lettonie par Akmane et Martinsone (2016), les facteurs qui influencent positivement le développement de l'IP des étudiantes en art-thérapie dépendent du cheminement et de l'année de développement de l'étudiante soit en 1^{re}, 2^e ou 3^e année de la formation. Cela soulève l'importance d'ajuster et d'adapter le cursus académique en fonction des besoins identitaires des étudiantes, mais considérant qu'il s'agit de responsabilités partagées avec les établissements d'enseignement, et aussi sociale et collective, j'y reviendrai plus loin. Le point de mire ici est les actions et attitudes des étudiantes pour se donner les meilleures conditions pour réaliser leurs études. Les facteurs inhibant le développement de l'IP les plus fréquemment mentionnés par les étudiantes sont : le manque de financement (1^{re} année d'études), le stress, les problèmes de santé (2^e année d'études), l'incertitude face à l'avenir (3^e année d'études), les conditions extérieures (3^e année d'études) et la courte durée des études (3^e année d'études). Quant aux facteurs aidant le développement de l'IP les plus fréquemment mentionnés sont : les collègues (1^{re} année d'études), comment le métier est perçu par le monde professionnel extérieur (2^e année d'études) et la participation aux supervisions (3^e année d'études). De plus, ces autrices notent que d'autres

facteurs contribuent positivement au développement de l'IP, soit la formation continue, les activités pratiques, la thérapie individuelle, la lecture approfondie sur un sujet en art-thérapie, les connaissances acquises, le lien avec les enseignantes, les caractéristiques personnelles positives et la gestion des émotions.

Enfin, grâce aux résultats de sa recherche qualitative réalisée auprès de 20 étudiantes en art-thérapie, Feen-Calligan (2012) propose d'encourager les étudiantes à se trouver des mentors avec de fortes IP, à se faire des amies parmi leurs collègues de classe, à créer du réseautage durant les études pour avoir des collègues après les études, à faire du bénévolat ou approcher déjà des milieux de travail avant de graduer pour ne pas être sans emploi après la graduation, à entretenir une pratique artistique, à participer et joindre des organisations et associations d'art-thérapie nationales et locales. En somme, cette autrice nomme que les étudiantes aussi ont leur part à jouer dans leur réussite et le bon développement de leur IP tout au long de leur étude.

Considérant que les étudiantes ne sont pas les seules responsables du bon développement de leur IP, Ashby (2017) et Dupuis (2020) encouragent les milieux de formation à aider les étudiantes à se découvrir professionnellement et ainsi développer leur propre couleur comme futures professionnelles. Cela nous mène à la deuxième catégorie de responsabilité.

4.2.2 La responsabilité organisationnelle des établissements d'enseignement

La deuxième catégorie consiste donc en la responsabilité organisationnelle des établissements d'enseignement au sein desquels les étudiantes gravitent et comment ceux-ci peuvent avoir un impact sur l'IP des étudiantes.

Sous cette catégorie, le premier thème abordé est celui des mesures de soutien mises en place par les établissements d'enseignement. Deaver (2014), dans un chapitre de livre concernant l'IP en art-thérapie, expose son expérience. Dans l'université américaine où elle enseigne, Eastern Virginia Medical School, plusieurs programmes et solutions sont mis en place pour soutenir le développement de l'IP des étudiantes en art-thérapie. En effet, l'université paie les adhésions à l'American Art Therapy Association (AATA) des étudiantes pour que celles-ci reçoivent des mises à jour mensuelles informatives et des bulletins d'information, y compris des annonces d'événements, des avis d'ouverture d'emploi et des rabais sur la participation des conférences. Elles peuvent rejoindre des blogues et des groupes de discussion, se réseauter et interagir avec des art-

thérapeutes professionnelles et d'autres étudiantes. Plusieurs profitent aussi du programme de mentorat de l'association et bénéficient d'être mentorées par des art-thérapeutes professionnelles en dehors de la faculté. De plus, l'université donne accès au Journal de l'AATA et d'autres publications savantes sur l'art-thérapie qui sont une ressource majeure d'informations pour les étudiantes. L'autrice propose aussi d'encourager les étudiantes dans une pratique artistique et même d'insérer celle-ci dans tous les cours, grâce à la tenue, entre autres, d'un journal créatif pendant la durée complète de leurs études. De plus, elle parle du rôle de *modeling* et le support aux étudiantes par des membres du corps professoral qui sont encouragés à faire des conférences et écrire des recherches avec les étudiantes. À cette université, chaque étudiante est jumelée avec une conseillère de la faculté qui la rencontre chaque session afin d'aborder les difficultés, défis et complexités de l'expérience étudiante. Finalement, les étudiantes ont accès, tout au long de l'année, à un grand studio d'art entièrement équipé et un membre du corps professoral y facilite une expérience de studio ouvert un après-midi chaque semaine.

Bien évidemment, l'autoévaluation du programme par un comité est une façon très adéquate et pertinente de se pencher sur le programme et la satisfaction de ses usagers et usagères pour l'améliorer. L'UQAT (2022) est d'ailleurs passée par ce processus qui a permis de mettre en lumière différents enjeux liés à la qualité de la formation en art-thérapie.

Le deuxième thème est celui de l'enseignement de pointe nécessaire pour bien soutenir les étudiantes dans le développement de leur IP. Dans son éditorial, Czamanski-Cohen (2021) nomme l'importance d'enseigner aux étudiantes la diversité des identités possibles en art-thérapie en se basant sur des recherches innovatrices et récentes, à la fine pointe des connaissances actuelles pour faire avancer le développement et les théories sur l'art-thérapie.

Dans le même sens, Potash (2021), au sein de son éditorial, reconnaît l'importance de la modernisation de l'enseignement de l'art-thérapie pour faire face aux changements sociétaux, tels que la pandémie, et aider au développement de la profession. Selon cet auteur, l'enseignement supérieur joue un rôle clé dans le développement de l'IP, puisque l'éducation offre une base flexible pour répondre aux évolutions et fournit une plate-forme pour étendre les connaissances.

Pour sa part, Leigh (2021) parle d'ajuster l'enseignement de l'art-thérapie, les méthodes et la philosophie en fonction de l'unicité de cette discipline. Dans sa recherche adoptant la méthodologie Delphi, menée auprès de 18 enseignantes en art-thérapie, l'autrice examine la façon

selon laquelle les enseignantes préparent les étudiantes à la pratique professionnelle de l'art-thérapie, étant donné l'évolution des normes d'enseignement de l'art-thérapie et l'obtention d'un permis. Rappelons ici que cette étude est menée aux États-Unis. Cette autrice démontre l'importance de la réponse par l'art et des expérientiels pour la formation de l'art-thérapie, autant sur le plan de la réflexion, de la pratique et du développement éthique et des valeurs.

Dans leur livre consacré à l'enseignement de l'art-thérapie, Yaguri et Merari (2021) proposent l'utilisation du *art-based parental training course* (ABPT) durant le programme d'étude en art-thérapie. Le processus de transformation professionnelle et personnelle se produit à travers le cursus scolaire et ce cours permet et soutient l'émergence de l'IP des étudiantes. Les auteurs précisent la pertinence d'avoir des matériaux d'art dans les classes pour permettre aux étudiantes d'utiliser leur imagination et d'avoir accès à leur symbolique personnelle et à l'expression non verbale ainsi qu'à du contenu inconscient. L'apprentissage par expérientiel, comme proposé par le ABPT permet une assimilation plus grande et globale du contenu enseigné en classe, puisque les étudiantes peuvent elles aussi le vivre. La création artistique dans un contexte scolaire encourage la conceptualisation, l'intégration, la présence à soi des étudiantes. Aussi, la relation personnelle à la créativité permet aux étudiantes d'être impliquées dans l'apprentissage à un niveau plus profond et de développer leur autonomie, leur sens de la réussite qui permet le développement de la confiance en soi et de l'estime, des atouts importants pour la thérapeute en devenir.

Le troisième thème abordé est celui du cursus adapté du parcours académique en art-thérapie. Les diverses propositions ici sont issues de ma recension. Tout d'abord, dans leur recherche herméneutique composée de 16 étudiantes en art-thérapie de deuxième année, Eyal-Cohen, Regev, Snir et Bat-Or (2020) proposent des mises en situation de type simulation et de l'écriture réflexive pour aider les étudiantes à acquérir de l'expérience, à développer leur IP et à favoriser leur croissance professionnelle. En effet, les expériences vécues dans le cadre de simulations aident les étudiantes à se familiariser avec le monde de l'art, son utilisation et l'observation réflexive des processus de création, à développer des habiletés à utiliser une variété d'interventions et à raffiner leurs outils en tant qu'art-thérapeute. L'écriture permet aux étudiantes de s'impliquer dans le travail créatif pour mieux développer leur personnalité et identité. Selon ces auteurs, le processus de simulation et d'écriture donne l'occasion aux étudiantes d'apprendre à observer, décrire et

interpréter les œuvres d'art, à acquérir une meilleure connaissance d'elles-mêmes et de leur rôle et à développer leurs compétences artistiques et art-thérapeutiques.

Dans le même ordre d'idée, dans leur recherche mixte auprès d'étudiantes en art-thérapie de première et deuxième année, Misluk-Gervase et Ansaldo (2022) démontrent la pertinence de l'utilisation d'un programme d'improvisation au sein de l'enseignement de l'art-thérapie. Cela a des effets très bénéfiques sur le développement de l'IP des étudiantes. Ainsi, l'improvisation appliquée en art-thérapie offre des opportunités éducatives qui améliorent les compétences thérapeutiques, accroissent l'auto-évaluation des compétences de communication des étudiantes et renforcent le sentiment d'IP et la compétence globale des étudiantes. Ce programme soutient les efforts continus pour explorer des moyens innovants et créatifs d'introduire, de développer et d'évaluer les compétences pédagogiques en art-thérapie.

Dans son essai, Dupuis (2020) propose la promotion, la valorisation et l'exposition de la pratique artistique personnelle dans tout le programme de formation des art-thérapeutes à l'UQAT. L'autrice nomme que « la créativité est une force puissante qui se meut en nous et que ce n'est que par la pratique qu'il devient possible de l'appréhender et coopérer avec elle, vers la réalisation de notre art, vers la réalisation de soi » (p.36).

En ce sens, dans sa recherche mixte réalisée auprès de 34 étudiantes et enseignantes en art-thérapie Deaver (2012) mentionne que l'art aide à développer l'IP, l'estime de soi, à réduire le stress et à mettre en évidence l'importance de la relation avec le superviseur durant les stages. En effet, cette autrice démontre les bienfaits académiques de l'utilisation de l'art comme méthode d'enseignement aux étudiantes en art-thérapie. Elle met en garde tout de même quant à l'évaluation des œuvres des étudiants et recommande aux professeurs d'être conscientes de leur subjectivité. En somme, cette étude fournit des preuves empiriques initiales face à l'utilité de diverses stratégies d'apprentissage basées sur l'art dans l'enseignement supérieur en art-thérapie au niveau de la maîtrise, et peut représenter une première étape vers le développement d'une théorie de l'enseignement de l'art-thérapie. L'autrice propose six thèmes principaux concernant la fonction, les avantages et les lacunes des stratégies d'apprentissage basées sur l'art dans l'enseignement supérieur en art-thérapie : la fonction intégrative qui, grâce à la création artistique, permet aux concepts académiques de prendre vie; la croissance et le développement personnel, en apprenant à se connaître à travers le processus artistique; l'expérience, car l'art témoigne de la croissance personnelle tout au long du programme de maîtrise et est une source de réflexion après l'obtention

du diplôme; le transférer dans le travail clinique, car l'engagement dans la création artistique facilite la réflexion des étudiantes sur leur travail clinique, menant au développement de l'empathie; les enjeux de confidentialités qui doivent être pris en considération avec prudence, car les professeures vivent des tensions et des inquiétudes et veillent à maintenir des limites appropriées lorsqu'elles perçoivent que les problèmes des étudiantes se manifestent dans leurs œuvres d'art; l'ambivalence concernant la notation des œuvres des étudiantes. Sur ce dernier élément, tel que Deaver (2012) le mentionne, le corps professoral est pris avec un dilemme, soit de reconnaître la nature intrinsèquement réflexive et intégrative des travaux basés sur l'art en évaluant ceux-ci à l'aide d'une note alphabétique par rapport au principe clinique de l'art-thérapie consistant à valoriser le « processus plutôt que le produit » (p.165).

Dans son article réflexif, Moon (2012) renchérit en nommant l'importance d'engager les étudiantes dans un processus personnel et d'intégrer différentes modalités artistiques au sein des cours en art-thérapie. En concevant les séances de classe comme des œuvres d'art, les enseignantes en art-thérapie peuvent aider leurs étudiantes à s'immerger de façon sécuritaire dans leurs études. Cet auteur nomme l'impact positif de la pédagogie de l'art de la performance qui encourage les étudiantes à arriver à leurs propres explications et conclusions concernant le métier d'art-thérapeute. Les expériences artistiques, académiques et cliniques vécues par les étudiantes les aident à se développer en tant qu'art-thérapeutes professionnelles.

Selon les résultats de sa recherche mixte menée auprès d'étudiantes dans les programmes de thérapie par les arts, Orkibi (2014) indique que celles-ci sont soucieuses de traduire la théorie en pratique, d'apprendre comment les thérapeutes expérimentées fonctionnent concrètement dans la pratique et de réduire la dissonance cognitive lorsqu'elles réalisent que leurs conceptions profanes de la relation d'aide qu'elles entretenaient avant la formation ne sont plus valables. Les résultats confirment que les étudiantes plus âgées ayant une formation de premier cycle en relation d'aide ou une expérience de vie considérable sont moins préoccupées par leur aptitude à la profession, connaissent mieux un style de travail professionnel et recherchent leur façon individuelle de devenir thérapeutes. Ainsi, cet auteur démontre que le développement professionnel des étudiantes peut être influencé de différentes façons. Il propose d'adresser l'anxiété et les enjeux majeurs qui préoccupent les étudiantes au sein d'un séminaire par exemple. Celui-ci pourrait offrir des stratégies et des idées pour maximiser les relations positives avec les superviseuses, entre autres. L'auteur propose aussi un baccalauréat préprofessionnel. Il pourrait en effet être encore plus

complet et éducatif pour permettre aux étudiantes d'arriver à la maîtrise mieux préparées et capables de bien se concentrer sur leur IP.

Dans le même ordre d'idée, Friedland et ses collaboratrices (2019) réfléchissent sur le processus de recrutement pour amener les étudiantes à être plus conscientes des enjeux de la formation professionnelle qui est intense et parfois éprouvante. Ainsi, ces autrices recommandent que les programmes de formation s'efforcent d'améliorer la façon dont les étudiantes sont préparées au marché du travail en offrant des séances d'information sur l'employabilité de l'art-thérapie dans les sphères publiques et privées, et ce, dès la phase de recrutement. Les candidates à la formation devraient être informées de ces enjeux avant de présenter leur demande d'admission aux programmes en art-thérapie. Finalement, l'incertitude ressentie par de nombreuses étudiantes doit être abordée dans les programmes de formation en art-thérapie.

Pour sa part, grâce aux résultats de sa recherche longitudinale réalisée auprès de 51 étudiantes en art-thérapie en Israël, Orkibi (2012) suggère d'intégrer dans le programme d'art-thérapie un module conçu pour améliorer les compétences d'employabilité des étudiantes. Ainsi, un module d'employabilité en art-thérapie peut se concentrer sur la capacité des étudiantes à articuler et à communiquer à d'autres professionnels des services sociaux et autres la nature distinctive de leur modalité, les objectifs thérapeutiques des différentes interventions et les résultats des évaluations psycho-esthétiques. Cela peut permettre d'augmenter l'engagement des étudiantes dans leurs futures carrières et donc améliorer leur IP.

Dans leur recherche qualitative menée auprès de 55 étudiantes en art-thérapie, Feen-Calligan et Matthews (2016) nomment que l'apprentissage par le service, soit le bénévolat, aide les étudiantes à développer leur capacité de pratique critique et réflexive, telle que la conscience de soi et la balance émotionnelle, pour le développement d'une pratique professionnelle saine. Cela est bénéfique pour les étudiantes afin de développer leurs compétences professionnelles et leurs attitudes personnelles pour leurs futures vocations. Ces autrices recommandent aux professeures d'intégrer l'apprentissage par le service dans leurs cours d'arts et d'inclure une sélection limitée des meilleurs milieux de placement pour des expériences d'apprentissage des plus cohérentes et riches. Elles recommandent également d'inclure des lectures pertinentes supplémentaires visant à aider les étudiantes à explorer leurs valeurs et préjugés culturels et/ou raciaux avant de commencer leur bénévolat. Ceci permet une transformation professionnelle, une ouverture sur les autres cultures, une préparation pour les stages, un développement de compétences professionnelles, des

transformations personnelles, une meilleure connaissance de soi, une réflexion sur l'importance et la gestion de ses émotions. Ainsi, les étudiantes commencent à comprendre que la réalité de leur futur travail exige un équilibre dans tous les aspects de leur vie. En somme, l'apprentissage par le service avant les stages officiels aide à initier les étudiantes en art-thérapie aux pratiques de leur discipline d'une manière expérientielle dynamique, traduisant la théorie en application, les aidant à se préparer à leur expérience clinique, les motivant à réfléchir aux questions de justice sociale, à leurs propres préjugés et valeurs, et en démontrant l'importance de collaborer avec leurs pairs.

Pour sa part, Deaver (2014) offre divers ajouts de cours ou de présentations mis en place dans l'université où elle enseigne, pour aider au bon développement de l'IP des étudiantes en art-thérapie. En effet, il s'agit de deux cours de « conférences de cas clinique », au cours desquelles les étudiantes acquièrent des compétences de communication et présentent des cas de niveau professionnel devant un public de pairs. De plus, à chacun des trois stages, les étudiantes présentent une conférence sur la profession et les aspects de l'art-thérapie applicables dans leurs milieux de stage. Le cours « éthique et professionnalisme » est rajouté au cursus et comprend la préparation à l'emploi, incluant des art-thérapeutes locaux qui viennent échanger sur leur cheminement de carrière sur un continuum de pratique allant des milieux psychiatriques hospitalisés au travail en studio ouvert, la création d'un curriculum vitae professionnel, une simulation d'entrevue qui est filmée et autocritiquée, ainsi qu'une étude approfondie des dimensions de la pratique pour les art-thérapeutes. Aussi, trois cours de base sont rajoutées et engagent les étudiantes dans une réflexion sur leur développement en tant qu'art-thérapeutes professionnelles émergentes. Le cours « processus et matériaux en art-thérapie » a pour mission finale la création d'une œuvre d'art qui incarne le sentiment de soi de l'étudiante en tant qu'artiste-thérapeute. Le cours « symbolisme » nécessite la création d'une œuvre qui incarne les explorations et les réflexions de l'étudiante sur son propre symbolisme et son imagerie. La mission finale du cours « éthique et professionnalisme » implique que les étudiantes créent des œuvres qui reflètent leur identité émergente en tant que praticiennes de l'art-thérapie professionnelle et éthique.

Dans le cadre de ses études doctorales en psychothérapie, Hamel (2011) tente d'étudier et de comprendre l'effet de l'exploration de la création artistique sur l'IP d'art-thérapeute, d'enseignante et de psychologue dans une recherche heuristique, ainsi que de découvrir les processus et vécus présents lors de la création artistique, susceptibles de modifier l'identité professionnelle. L'autrice conclut à la pertinence de la recherche heuristique dans le cadre de la maîtrise en art-thérapie,

puisque celle-ci est riche et correspond bien au besoin de développement identitaire des étudiantes. Ainsi, l'auteur recommande les recherches heuristiques comme outil pédagogique à la maîtrise en art-thérapie afin d'aider les étudiantes en art-thérapie « à approfondir leur compétence art-thérapeutique et à mieux connaître l'impact de l'art sur la psyché » (p.137).

Au sein de sa recherche de type heuristique, Héroux (2021) réitère en appuyant la pertinence clinique d'expérimenter une approche en art-thérapie au sein d'une recherche-création et que celle-ci peut avoir des implications sur le plan clinique en développant de nouvelles perspectives et approches art-thérapeutiques.

Enfin, dans sa recherche phénoménologique basée sur les arts menée auprès d'une étudiante diplômée en art-thérapie, Jarrett (2016) suggère la pertinence d'une telle recherche pour aider les étudiantes à mieux développer et comprendre leur IP. Elle recommande d'utiliser ce type de recherche dans les programmes d'art-thérapie. Les résultats montrent que la combinaison de l'art, d'un questionnaire et d'une analyse systématique phénoménologique interprétative crée un cadre qui a facilité l'exploration de l'identité en évolution et amène à réfléchir et développer l'IP de l'étudiante.

Enfin, le quatrième thème abordé est celui des relations soutenantes concernant les superviseuses et les professeures et l'impact de celles-ci sur le développement de l'IP des étudiantes. Tout d'abord, dans sa recherche qualitative réalisée auprès de superviseuses en art-thérapie Ruff (2021) précise que l'IP des superviseuses, surtout si elles sont des art-thérapeutes possédant un double diplôme, comme c'est généralement le cas à l'UQAT, doit être solide pour favoriser le développement de l'IP des étudiantes. En effet, premièrement, l'absence d'un sens clair et unifié de l'IP de la superviseuse risque de créer, chez l'étudiante, un manque de désir pour la défense de la profession, le sentiment d'être déconnectée de la profession elle-même et le risque de ne pas développer une forte IP. Deuxièmement, la relation avec la superviseuse a un impact sur le développement de l'IP de l'étudiante et les facteurs y contribuant positivement sont la créativité, la flexibilité et l'imagination de la superviseuse.

Dans leur recherche mixte menée auprès de 21 étudiantes en art-thérapie, Elkis-Abuhoff, Gaydos, Rose et Goldblatt (2010) précisent que l'élément le plus important pour le développement positif de l'IP des étudiantes est la relation avec la superviseuse. Les données qualitatives et quantitatives étayaient l'hypothèse que la relation de supervision est extrêmement importante dans le

développement de la conscience de soi et de la professionnalisation des étudiantes, en plus d'avoir un impact profond sur leur niveau de stress. Ainsi, une bonne relation de supervision semble être le facteur le plus important de la supervision, permettant aux étudiantes de se défaire d'anciennes perceptions et d'explorer une nouvelle IP. Cette constatation met en lumière l'importance de sélectionner et d'évaluer non seulement les milieux de stage, mais aussi les superviseuses. La présence d'une superviseuse confiante dès le début de la formation d'une étudiante est importante pour aider l'étudiante à s'engager dans le processus de formation et à développer son IP en tant qu'art-thérapeute. La supervision est déterminante pour la croissance et le développement de la profession d'art-thérapeute dans son ensemble, car elle aide la prochaine génération à devenir bien consciente, bien informée et définie en tant qu'art-thérapeute.

Dans son livre consacré à l'identité et l'art-thérapie, Junge (2014) renchérit en nommant que le plus important dans les programmes d'étude en art-thérapie ce n'est pas ce qui est enseigné, mais bien qui l'enseigne. L'autrice nomme l'importance des relations significatives au sein du cursus scolaire et que l'IP des enseignantes et superviseuses doit être solide pour donner l'exemple aux étudiantes.

Pour leur part, Van Lith et Voronin (2016) nomment que le rôle de la superviseuse est de donner un support continu à l'étudiante et que des superviseuses sur les milieux de stage peuvent mieux assister les étudiantes en leur offrant des opportunités de croissance et de connaissance de soi. Ces auteurs ajoutent que la superviseuse et le processus de supervision jouent un rôle particulièrement influent dans l'orientation du développement professionnel des étudiantes.

Kapitan (2012) explique que les meilleures enseignantes et superviseuses en art-thérapie savent offrir un environnement d'apprentissage favorable, une modélisation efficace et tous les bons matériaux et méthodes de pratique. Mais en fin de compte, les étudiantes qui deviennent de futures praticiennes doivent d'une manière ou d'une autre parvenir à une compréhension de l'art-thérapie qui soit conforme à leurs constructions personnelles et leur semble donc authentique. L'expression artistique, en tant que pratique durant les études supérieures et dans la vie professionnelle, est pertinente pour réfléchir et articuler sa propre pratique artistique et pour expérimenter personnellement le pouvoir de l'art.

En ce sens, dans son article réflexif, Miller (2012) propose que les supervisions soient basées sur l'approche par les arts grâce à l'utilisation de la *response art* en supervision. Cette autrice précise la technique *el duende* en supervision et nomme les bienfaits sur le développement de l'IP des

étudiantes. L'autrice propose donc d'inviter la stagiaire à créer, tout au long de son stage, sur une seule toile unique qui se transforme, puisqu'elle y superpose séquentiellement des gestes artistiques de semaine en semaine. Selon l'autrice, cela permet de faire émerger une dynamique émotionnelle progressive qui engage la stagiaire vers la transformation, qui accueille la tension et qui permet d'intégrer les identités personnelles et professionnelles. Cette proposition est aussi soutenue par l'approche interpersonnelle de l'écriture créative selon Schreibman et Chilton (2012) pour comprendre les éléments d'une relation de supervision positive.

Friedland et ses collaboratrices (2019) nomment qu'une interaction réussie entre l'étudiante, la superviseure et le milieu de stage fournit aux étudiantes un contexte de soutien et de validation dans lequel elles peuvent plus facilement apprendre à être des art-thérapeutes. Les résultats de leur recherche reflètent des aspects importants de la formation des art-thérapeutes qui ont une grande influence sur le développement de l'IP, tels que les expériences de stage et de supervision, l'adéquation perçue entre les forces des étudiantes, leurs valeurs et le milieu de stage, ainsi que la capacité à répondre de manière appropriée à leurs préoccupations en ce qui concerne un futur emploi. Ces résultats indiquent également qu'un programme de recherche collaboratif peut offrir aux étudiantes une méthode d'apprentissage expérientiel des méthodes de recherche, menant à une compréhension plus approfondie du processus de recherche et de sa valeur en art-thérapie. Ces autrices nomment que les stages, les relations avec les superviseures et l'aspect de prendre soin de soi, grâce à l'art entre autres, sont important pour le développement professionnel positif de l'étudiante.

Parlant d'art, grâce aux résultats de sa recherche qualitative menée auprès de six art-thérapeutes professionnelles, Malis (2014) encourage les professeures et superviseures à utiliser l'art avec les étudiantes. L'autrice recommande l'utilisation de l'art pour que non seulement les étudiantes retrouvent leur créativité, en revivant l'utilisation de matériaux et d'approches art-thérapeutiques, mais que les étudiantes intègrent des états de conscience, de connaissance de soi et des autres, et comprennent mieux la pratique de l'art-thérapie. Les résultats de cette étude ont établi l'esthétique des soins dans la pratique, soit un modèle de soins relationnels et empathiques fondé sur les sensibilités esthétiques. L'importance de cette recherche différencie l'art-thérapie comme une pratique unique de soins thérapeutiques située dans la triple identité de l'intervenant, de l'artiste et de l'art-thérapeute. Les résultats suggèrent que l'expérience vécue de l'IP pour l'art-thérapeute novice est importante et stimulante.

Finalement, Feen-Calligan (2012) encourage les professeures à faire utiliser des journaux de bord créatifs et demander aux étudiantes d'exprimer leur pensée clinique en classe pour se pratiquer. Ainsi, les professeures peuvent demander aux étudiantes d'utiliser un journal de bord visuel pour inspirer la réflexion et la connaissance de soi, de miser sur l'importance capitale de la relation nourrissante entre la superviseure et la stagiaire, d'écrire un mémoire concernant leur propre IP comme projet final de maîtrise, d'encourager les échanges et les expériences des étudiantes en classe et de développer la pensée clinique des étudiantes avec des devoirs concernant les clientes en stage.

4.2.3 La responsabilité sociale et collective

La troisième catégorie concerne la responsabilité sociale et collective qui englobe quatre thèmes.

Sous cette catégorie, le premier thème est constitué des expériences formatrices. Dans son article de type rapport bref, Orkibi (2012b) propose des stages supervisés post-diplomation pour avoir accès au permis. La formation clinique sur le terrain est une composante essentielle de la formation des futurs thérapeutes. Cet article traite d'un modèle de formation sur le terrain en thérapies par les arts créatifs en Israël qui se déploie sur trois ans, dont la dernière année post-diplôme avec un stage supervisé. Le programme de formation post-diplôme jette un nouveau regard sur le développement continu des normes, procédures et exigences de formation. Plus précisément, les étudiantes de première année apprennent auprès de praticiennes expérimentées grâce à un modèle de séminaire clinique qui les place dans le rôle de participantes-observatrices dans les séances hebdomadaires de thérapie de groupe de leur instructrice clinique, suivies d'un *débriefing*. Les étudiantes de deuxième année s'engagent à effectuer un jour par semaine de stage supervisé au cours de l'année universitaire. En troisième année, les heures d'expérience post-maîtrise requises pour l'obtention d'un permis ou d'une accréditation sont proposées sous forme de stage dans un format de formation continue par le biais de l'université; la stagiaire s'engage à trois jours par semaine d'expérience clinique.

Skaife, Jones et Pentaris (2016) nomment que leur recherche incluant l'implantation d'un large groupe d'art-thérapie auprès de 142 étudiantes diplômées dans une pratique de post-qualification, a des implications pour l'IP suggérant l'importance de réfléchir à l'écart entre la compréhension, l'action, le changement et le maintien de l'IP. Plus précisément, le groupe permet aux jeunes

diplômées de comprendre l'impact de la politique, de la culture des dynamiques organisationnelles par rapport à leur expérience d'emploi et de transcender et expérimenter positivement le sentiment de communauté à travers les art-thérapeutes. Au sein des groupes, elles rencontrent des art-thérapeutes professionnelles à qui elles peuvent poser leurs questions et explorer leurs problèmes cliniques. Au final, grâce à la conscience de ce qu'elles ont appris, les jeunes diplômées deviennent plus actives et compétentes dans leurs milieux afin de faire rayonner leur IP.

Le deuxième thème est composé du réseautage qui comprend l'idée d'une communauté d'étudiantes et de professionnelles pour échanger sur la vision, les valeurs et les pratiques de l'art-thérapie. Perdue (2017), dans sa recherche quantitative s'interrogeant sur la vision de l'IP de 145 professionnelles et étudiantes en art-thérapie, découvre que, un peu plus de la moitié de toutes les répondantes perçoivent le domaine de l'art-thérapie comme manquant d'une IP cohérente. Cette autrice soutient donc la pertinence et la nécessité de partager les visions et les idées sur l'art-thérapie entre professionnelles et étudiantes de différents pays pour augmenter le sentiment d'appartenance.

En ce sens, Jue (2017) mentionne aussi l'importance de développer un partage interpays des pensées en art-thérapie pour rassembler la communauté des art-thérapeutes. L'autrice propose ce même partage de visions et d'opinions de l'art-thérapie à travers le monde. Cela me fait penser à la nécessité de mettre en place des forums, du réseautage, une communication de groupe à travers le monde pour les art-thérapeutes et étudiantes de partout. Comme à l'UQAT, il y a le groupe Facebook d'étudiantes pour chaque cohorte, mais ce n'est pas commun comme pratique dans le milieu. Ce qui m'amène donc, à la lumière de ces résultats, à introduire l'analyse et la discussion en lien avec les implantations possibles à l'UQAT.

Czamanski-Cohen (2021) nomme l'importance de garder nos identités uniques comme art-thérapeute. Elle évoque la pertinence de bien savoir parler de l'art-thérapie et de se tenir au courant de ce qui se fait dans les recherches à travers le monde. En effet, c'est aussi la responsabilité des professionnelles de partager leur vision avec le monde et avec les futures professionnelles. Elle en donne un bon exemple avec sa recension des écrits grâce aux recherches autant qualitatives que quantitatives présentes dans le domaine de l'art-thérapie. Celles-ci permettent de développer nos théories et pratiques et de mieux se faire connaître du monde entier en gagnant de la crédibilité.

4.3 Tableau analyse thématique

Responsabilité
individuelle des
étudiantes

- **Processus de création comme outils de développement identitaire**
 - Utilisation de diverses modalités artistiques pour prendre soin de soi et rester en contact avec son processus créatif
 - Utilisation de l'art-thérapie auto-dirigée comme espace autoréflexif
 - Utilisation de l'art pour se développer et enrichir sa propre pratique art-thérapeutique
- **Engagement des étudiantes face à leur développement et réussite**
 - Qualités requises pour avoir le meilleur développement de l'IP possible
 - Facteurs influençant positivement l'IP
 - Rôles des étudiantes dans leur réussite

Responsabilité
organisationnelle
des
établissements
d'enseignement

- **Mesures de soutien mises en place par les établissements d'enseignement**
 - Accès à un studio d'art équipé en tout temps
 - Orientation d'une semaine avant le début de la session officielle pour les étudiantes de première année
 - L'université paie l'adhésion à l'AATA (ou AATQ)
 - Accès aux journaux en art-thérapie via la bibliothèque
 - Mentorat aux étudiantes par le corps professoral
 - Séance mensuel de counseling offert par les conseillères de la faculté
 - Autoévaluation du programme d'art-thérapie
- **Enseignement de pointe**
 - Modernisation de l'éducation à la fine pointe des connaissances
 - Utilisation d'approche d'enseignement adaptée à l'art-thérapie
- **Cursus adapté du parcours académique**
 - Séances d'informations sur les compétences d'employabilité
 - Séminaire pour gérer anxiété et enjeux
 - Apprentissage par le service
 - Ateliers d'improvisation appliquée
 - Mises en situation (simulation) et d'écriture réflexive
 - Présentation de cas par les étudiantes sur expérience de stage
 - Ajouts de cours : présentations de cas, développement professionnel, etc.
 - Recherche heuristique comme outil pédagogique
- **Relations soutenantes**
 - Impact des supervisions sur le développement de l'IP
 - Rôle des professeures et superviseures

Reponsabilité
sociale et
collective

- **Expériences formatrices**
 - Stages post-diplomation pour recevoir le permis
 - Participation à un large groupe d'art-thérapie post-diplomation
- **Réseautage**
 - Communauté d'étudiantes et de professionnelles pour échanger
 - Savoir parler et faire rayonner l'art-thérapie
 - Développer un partage interpairs

5. DISCUSSION

Dans cette section, j'aborderai ma propre expérience au sein du programme d'art-thérapie à l'UQAT et mon sentiment de solitude et d'impuissance face à la reconnaissance de l'art-thérapie. Ensuite, je ferai l'état de la situation à l'UQAT avec, entre autres, l'initiative de mise à jour du programme d'art-thérapie grâce à sa toute première évaluation par le comité d'autoévaluation en 2020. Je proposerai ensuite certaines recommandations d'implantations en lien avec cette autoévaluation et inspirées des résultats de ma recension. Une réflexion suivra concernant la reconnaissance sociale et le rôle à jouer des différents acteurs dans cet enjeu. Finalement, je détaillerai les défis envisageables et les limites de cette recherche, notamment mon biais en tant que chercheuse.

Tout d'abord, rappelons que ma recherche consiste à découvrir quelles sont les conditions favorisant le développement et la consolidation de l'IP des étudiantes en art-thérapie et comment transposer ces conditions aux programmes de formation en art-thérapie de l'UQAT. Mon intention est d'aider les étudiantes à incarner le rôle de pionnière positive et rayonnante pour faire connaître et reconnaître l'art-thérapie à sa juste valeur au Québec, grâce à une confiance en soi professionnelle qui découle d'une IP bien développée. À la lumière de ma recherche, et tel que le démontre le tableau présenté dans la section des résultats, je constate qu'il y a plus de données dans la catégorie de la responsabilité organisationnelle des établissements d'enseignement que dans celle de la responsabilité individuelle des étudiantes ou celle de la responsabilité sociale et collective. Se pourrait-il que les autres éléments aient été moins couverts par la recherche en art-thérapie? Cela appelle à faire d'autres recherches qui couvrent aussi ces aspects. Cependant, j'émet l'hypothèse que c'est la sphère de la responsabilité organisationnelle qui a le plus de poids dans le développement identitaire des étudiantes et donc j'invite les institutions à en prendre compte dans la structure de leurs programmes en art-thérapie afin de soutenir davantage le développement et la consolidation de l'IP des étudiantes. Ce qui me fait donc réaliser que la responsabilité individuelle comporte une certaine limite dans le sens où l'étudiante ne peut pas, à elle seule, consolider son IP. Les trois catégories sont interdépendantes et des améliorations dans chacune de ces sphères auront des impacts sur l'IP des étudiantes.

Pour ce qui est de la responsabilité sociale et collective, je suppose que, puisqu'il y a peu de reconnaissance pour la profession d'art-thérapie au Québec et que les art-thérapeutes font

principalement de la pratique privée et/ou qu'elles sont éparpillées dans différents milieux, elles ont peu d'énergie, voire d'espoir, pour s'impliquer dans la reconnaissance collective de l'art-thérapie, ce qui peut les rendre désengagées et démotivées. Cela fait en sorte que la participation aux associations porteuses de dossiers de reconnaissance de la profession puisse être plus difficile et exigeante. Ce pourrait-il alors que cela fasse aussi partie des impacts des valeurs individualistes de notre société sur notre difficulté à se rallier, de partager et de travailler ensemble?

5.1 Ma propre expérience comme étudiante

Ainsi, je réalise que mon sentiment de solitude et d'impuissance face à la reconnaissance de l'art-thérapie et au développement de mon IP, ressenti tout au long de mon parcours à la maîtrise en art-thérapie, est, en quelque sorte, un symptôme d'un manque de support qui n'est pas complètement de mon ressort. Avant de commencer mon essai, je croyais que les étudiantes avaient la plus grande partie de la responsabilité du développement de leur IP et le devoir de faire rayonner leur profession. Je réalise maintenant que cet enjeu dépasse la responsabilité individuelle et qu'il existe une limite à ce que je peux faire pour développer mon IP. Je suis reconnaissante d'avoir fait cette recension, car cela m'enlève un certain poids sur les épaules et une pression en lien avec un sentiment d'imposteur de terminer la maîtrise sans avoir une IP claire et bien consolidée. Non seulement je réalise que c'est un processus sans finitude en constante évolution, je réalise aussi que plusieurs entités, telles que l'AATQ et l'UQAT, ont aussi leur rôle à jouer dans l'évolution et le rayonnement de l'art-thérapie.

En tant que finissante, derrière mon sentiment de solitude, et pour tenter de répondre à ma difficulté à m'identifier comme art-thérapeute, réside un besoin de communauté, de réseautage et de partage entre professionnelles. Cela fait aussi écho à Perdue (2017) qui mentionne l'importance d'échanger entre étudiantes et professionnelles pour augmenter le sentiment d'appartenance à l'art-thérapie et à Jue (2017), cette chercheuse coréenne, qui nomme l'importance de partager nos visions dans la communauté mondiale de l'art-thérapie comme un processus pour rassembler les différentes voix du grand parapluie de l'art-thérapie telle qu'elle le nomme. Il semblerait que sans un fort sentiment d'IP, il peut être plus difficile de développer une collaboration professionnelle, d'où l'importance d'aider les futures art-thérapeutes à bien développer leur IP (Jue, 2017). À l'aire des réseaux sociaux et du contact instantané, je crois qu'il est possible de rendre accessibles et faciles les échanges entre les professionnelles et les étudiantes, pour qu'ensemble on puisse faire rayonner

l'art-thérapie au Québec. Il est venu à mon attention qu'un groupe privé d'art-thérapeutes du Québec existe sur les réseaux sociaux, mais s'il est privé, comment le trouver et en faire la promotion? Je veux me rallier moi aussi, je veux participer à ce rayonnement et être stimulée par mes consœurs dans mon développement professionnel. Je veux faire partie du mouvement.

Bien que plusieurs étudiantes aient conclu à la pertinence d'imposer ou de favoriser fortement une recherche heuristique dans le cadre de la maîtrise en art-thérapie, je trouve cela délicat de l'imposer. Il est vrai que ce genre de recherches peut être très riche et pertinent au plan personnel et professionnel, mais je garde une réserve quant à son obligation, car ce n'est pas toutes les étudiantes qui veulent explorer de cette façon les connaissances en art-thérapie. Je considère que d'autres types de recherche peuvent être tout autant formateurs et favoriser le développement des connaissances en art-thérapie. Finalement, je crois qu'un travail introspectif est pertinent, voire impératif, dans la formation en art-thérapie, mais il peut prendre d'autres formes qu'une recherche heuristique, comme à travers les expérientiels réalisés tout au long de la formation et les travaux qui rendent compte des processus personnels.

Par rapport à la responsabilité individuelle des étudiantes en art-thérapie, grâce aux essais recueillis dans la recension (Ashby, 2017; Bussière, 2020; Dupuis, 2020; Giard Pagé, 2021; Guillot, 2021; Hamel, 2011; Héroux, 2021; Montminy Bergeron, 2021; Pigeon, 2020), j'ai pu observer l'importance de l'utilisation de l'art comme outil de développement identitaire et de l'engagement dans leur réussite. Évidemment, l'UQAT a aussi un rôle à jouer, une responsabilité partagée, en encourageant et en mettant à la disposition de ses étudiantes des façons de soutenir et consolider leur IP.

5.2 *État de la situation à l'UQAT*

Évidemment, je ne suis pas la première à me poser ces questions concernant le développement identitaire des étudiantes et il y a déjà une ouverture quant à l'amélioration du programme d'art-thérapie de la part de la direction des programmes en art-thérapie, du département de développement humain et social et du comité de programmes en art-thérapie. Après cinq années d'existence, un programme universitaire dans les UQ doit être évalué et révisé. Le module d'art-thérapie a réalisé son autoévaluation quelque temps avant la pandémie et les résultats ont été transmis aux étudiantes et diplômées en art-thérapie en avril 2022, grâce à une synthèse de son

rapport d'autoévaluation (Le comité d'autoévaluation au comité de programme en art-thérapie, 2022). On y trouve de pertinentes recommandations et j'y reviendrai plus bas.

Il est intéressant de constater que cette démarche d'autoévaluation reflète bien la mise en action, au niveau des responsabilités organisationnelles, d'améliorations possibles à implanter pour offrir une meilleure expérience aux étudiantes en art-thérapie et ainsi mieux soutenir leur IP. Cela fait écho à la Eastern Virginia Medical School qui met beaucoup d'effort pour soutenir le développement identitaire de ses étudiantes en art-thérapie (Deaver, 2014).

J'ai observé que l'UQAT met déjà en place, mais de façon non officielle, certaines mesures proposées dans les articles recensés pour mieux soutenir le développement de l'IP de ses étudiantes. Certaines considérations font aussi écho avec des propositions émises par d'autres universités, tel qu'évoqué par Deaver (2014). En voici quelques exemples : l'UQAT permet l'accès partiel au *Journal of the American Art Therapy Association* via sa bibliothèque; les étudiantes sont invitées à faire des présentations de cas à leur sous-groupe en supervision lors de leur stage. De plus, la recherche heuristique comme outil pédagogique est déjà beaucoup mise de l'avant par les professeures qui enseignent les cours de recherches pour démontrer aux étudiantes les bienfaits de ce type de recherche sur le développement identitaire, mais encore une fois de façon informelle et cela diffère d'une professeure à l'autre. Il y a aussi des séances d'informations informelles, organisées selon les initiatives personnelles des professeures avec des professionnelles pour permettre aux étudiantes de poser leurs questions sur l'employabilité et la pratique de l'art-thérapie. Cela fait aussi référence, je crois, à la culture organisationnelle du programme d'art-thérapie qui se veut soutenante, proche de la pratique, audacieuse et composée de personnes « passionnées d'art-thérapie et convaincues de l'importance de mettre de l'avant cette discipline riche, quoique méconnue » (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2022, Un peu d'histoire, paragr. 1). En ce sens, j'ai moi-même participé au projet pilote du journal de bord créatif comme outil de données brutes dans mon dernier stage réalisé à l'hiver 2022, ce qui démontre, je crois, l'ouverture, l'enthousiasme et la curiosité des professeures et du comité de programme pour expérimenter différentes façons d'encourager le développement de l'IP de ses étudiantes.

Après avoir visionné le vidéo de témoignages récents, entre autres celui de Johanne Hamel (psychologue, psychothérapeute par l'art et professeure retraitée), Denis Martel (ancien recteur de l'UQAT - 2017 à 2021) et plusieurs autres, sur l'histoire de l'implantation de la maîtrise en art-

thérapie à l'UQAT, je réalise l'ampleur des efforts que ces pionniers ont dû déployer pour faire valoir la pertinence sociale et scientifique de l'art-thérapie et l'espace possible pour améliorer le programme de formation, reconnaître et faire rayonner l'art-thérapie même au niveau international, tel que le mentionne Johanne Hamel (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2021). On y entend donc la volonté initiale de la reconnaissance de l'art-thérapie, qui est encore d'actualité vingt ans plus tard.

En résumé, il y a déjà des efforts et des initiatives qui font écho à la littérature et qui sont déployés par l'UQAT pour favoriser le développement d'une IP forte chez les étudiantes en art-thérapie. Il y a cependant encore certaines lacunes qui gagneraient à être corrigées. Ce qui m'amène donc à formuler les recommandations suivantes.

5.3 Recommandations d'implantations à l'UQAT

Tout d'abord, il semblerait pertinent de conscientiser et officialiser l'importance d'adresser l'IP des étudiantes en art-thérapie tout au long du parcours académique. En soi, l'exercice de se pencher sur le programme d'art-thérapie et de l'autoévaluer périodiquement me semble très riche et pertinent pour s'assurer d'une bonne communication et d'harmonisation entre les valeurs et intentions de l'UQAT et les besoins et demandes des étudiantes, surtout en lien avec l'IP, puisque le développement de celle-ci, comme les résultats l'ont démontré, requiert le partenariat entre les différents acteurs de développement, personnel, organisationnel et collectif.

Afin de mieux structurer cette partie, je vais suivre les points présentés dans le tableau présenté précédemment et faire ressortir les recommandations s'adressant spécifiquement à l'UQAT, en référant aussi à l'autoévaluation.

5.3.1 Mesures de soutien

Les prochaines propositions sont principalement inspirées de Deaver (2014) et concernent les mesures de soutien. La première proposition est d'accorder davantage d'importance à la création artistique et les moyens possibles sont divers. L'accès à un studio d'art équipé en tout temps me semble pertinent et cela rejoint aussi le projet pilote de l'UQAT concernant l'utilisation du journal de bord créatif dans les stages. Ainsi, l'UQAT invite et met à la disposition des étudiantes des outils pour prendre soin d'elles et développer leur IP. Pour sa part, l'idée d'une semaine

d'orientation préentree me semble résonner avec la proposition de l'autoévaluation de clarifier les attentes des étudiantes en début de parcours pour s'assurer qu'elles comprennent bien les enjeux et engagements pour le bon développement de leur IP. Au niveau social et collectif, l'UQAT joue aussi un rôle de soutien, d'encadrement et de disposition des ressources pour aider au rayonnement, la reconnaissance de l'art-thérapie et le développement de l'IP des art-thérapeutes en formation et professionnelles. Il serait donc intéressant d'instaurer un partenariat avec l'AATQ, entre autres en payant l'adhésion à l'association aux étudiantes en art-thérapie, mais aussi pour poursuivre les efforts de promotion de l'art-thérapie et de collaboration entre la sphère de l'enseignement, de la profession et de la recherche en art-thérapie. En ce sens, la bibliothèque de l'UQAT devrait rendre l'accès à davantage de journaux et revues en art-thérapie et informer les étudiantes des ressources et formations disponibles, telles que les formations de l'institut Grammata sur la lecture et la rédaction scientifique, les formations sur l'utilisation de l'outil de recherche Sofia, ou même sur le fonctionnement du prêt entre bibliothèques. L'UQAT pourrait favoriser une offre de mentorat, voire de jumelage, entre les étudiantes et des art-thérapeutes professionnelles afin de faciliter l'ancrage de l'IP. Plus particulièrement en lien avec les enjeux identitaires, il pourrait être intéressant de favoriser le modèle du co-développement entre les étudiantes et les professionnelles permettant ainsi d'éclairer les étudiantes sur leurs questions et positionnements identitaires.

5.3.2 Enseignement de pointe

Pour ce qui est de l'enseignement de pointe, la modernisation du programme d'art-thérapie serait pertinente grâce à la restructuration de certains cours pour en consolider les contenus et y insérer des références plus récentes. Cela permettrait d'augmenter la crédibilité scientifique des cours et des références (Czamanski-Cohen, 2021). L'uniformisation des modalités de supervision et d'enseignement pourrait aussi être pertinente pour offrir une constance au sein du programme.

5.3.3 Cursus adapté du parcours académique

Ce qui fait aussi un pont avec le cursus adapté du parcours académique et le comité d'autoévaluation soulève déjà le manque de cohérences dans la globalité du programme d'art-thérapie, incluant le microprogramme (Le comité d'autoévaluation au comité de programme en

art-thérapie, 2022). Il y a donc une restructuration imminente pour offrir un parcours adéquat aux étudiantes qui commencent par un regard vers soi (ce que le microprogramme propose de faire) et ensuite vers l'intervention auprès des autres développé davantage à la maîtrise. Ainsi, je propose que l'étudiante utilise le microprogramme pour bien saisir la puissance du processus créatif par l'expérience directe, grâce entre autres à une recherche heuristique de fin de microprogramme pour développer son IP et ensuite, à la maîtrise, une orientation plus scientifique et rigoureuse de l'aspect légal de l'art-thérapie pour bien ancrer son IP. Ainsi, l'IP devient un point d'attention tout au long du cheminement académique de l'étudiante et la progression de son apprentissage est en diapason avec le développement de ses compétences. L'apprentissage par le service et un stage d'observation peuvent aussi être intéressants pour l'immersion progressive de l'étudiante vers l'insertion dans un milieu de stage (Eyal-Cohen *et al.*, 2020; H. Feen-Calligan et Matthews, 2016). Il semblerait aussi pertinent, en début de formation, d'organiser annuellement des activités, telles que des conférences, rencontres, séances d'information avec d'anciennes diplômées, art-thérapeutes et personnes-ressources dans le domaine de l'art-thérapie pour mieux préparer les étudiantes pour « l'après-maîtrise », cela pourrait aussi, conjointement, offrir des possibilités de réseautages aux étudiantes (Friedland *et al.*, 2019). J'ajouterais la dimension de la participation obligatoire et formelle à ces événements plus haut mentionnés pour s'assurer que les étudiantes en bénéficient pleinement. De plus, différentes modalités d'enseignement, tel que des ateliers d'improvisation ou de mises en situation pourraient permettre aux étudiantes de développer leur style d'interventions et donc de développer leur IP (Eyal-Cohen *et al.*, 2020; Misluk-Gervase et Ansaldo, 2022).

5.3.4 Relations soutenantes

Finalement, pour ce qui est des relations soutenantes, le comité d'autoévaluation propose d'impliquer et d'inclure davantage les étudiantes au niveau décisionnel pour augmenter leur sentiment d'appartenance au programme et à la profession d'art-thérapie (Le comité d'autoévaluation au comité de programme en art-thérapie, 2022). Je trouve en effet qu'il serait pertinent pour l'UQAT d'être plus à l'écoute des étudiantes et même dans le choix des superviseuses pour s'assurer que les relations entre les étudiantes et leurs enseignantes soient optimales (Elkis-Abuhoff *et al.*, 2010; Friedland *et al.*, 2019; Junge, 2014). Considérant l'importance de la liberté académique, il serait tout de même intéressant de proposer l'utilisation

de l'art dans les communications et échanges comme outil pour approfondir la relation positive entre les étudiantes et le corps professoral, tel que mentionné par Feen-Calligan (2012), Malis (2014), Miller (2012) et Schreiber et Chilton (2012).

5.4 *Reconnaissance sociale*

Une question demeure présente dans mon esprit : comment faire le lien, le pont entre la communauté d'art-thérapeutes et l'UQAT de façon plus explicite et profonde que par de simples partages d'informations? Comment réfléchir ensemble sur des stratégies efficaces pour le développement de la profession et de la reconnaissance? Il devrait y avoir un projet commun, une contribution particulière entre l'AATQ et les professeures, qui ont une prestance, un poids aux yeux de notre société, qui sont les premières formatrices des futures art-thérapeutes et qui contribuent considérablement au développement identitaire non seulement des étudiantes, mais essentiellement de toute la profession. Il y a certainement une façon de potentialiser le tout et de travailler davantage en équipe pour une meilleure reconnaissance identitaire à tous les niveaux en art-thérapie. Je pense, entre autres, à l'agente de stage qui joue un rôle dans le rayonnement pour soutenir la promotion et l'ancrage des étudiantes dans leurs milieux de stage et ainsi faire valoir l'art-thérapie. En favorisant la collaboration entre l'agente de stage et l'équipe des communications de l'UQAT, et pourquoi pas de l'AATQ, cela pourrait permettre la reconnaissance de l'art-thérapie dans les milieux de stage et dans la sphère publique pour faciliter le placement des étudiantes.

Dans l'autoévaluation du programme, il est recommandé de « poursuivre la réflexion afin de positionner les programmes quant à la volonté de répondre ou non aux exigences de l'Ordre des psychologues du Québec (OPQ) pour l'obtention du permis de psychothérapie par les diplômées, en sachant que les programmes ne mènent pas actuellement à son obtention » (Le comité d'autoévaluation au comité de programme en art-thérapie, 2022, p.47). Cela illustre bien l'importance d'aborder ici les incohérences concernant la responsabilité sociale de la reconnaissance des art-thérapeutes dans notre société. Malgré les efforts de la mise sur pied de la maîtrise en art-thérapie et des enjeux mentionnés plus haut, la profession d'art-thérapie n'est pas encore reconnue à sa juste valeur dans notre société, entre autres en lien avec la Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines (PL 21). Ainsi, un conseil consultatif interdisciplinaire sur l'exercice de la psychothérapie s'est penché sur la reconnaissance de l'art-thérapie comme psychothérapie, s'est

prononcé sur l'art-thérapie et a conclu que l'art-thérapie était un adjuvant, un outil d'intervention qui peut, ou non, être mis à contribution dans une psychothérapie. Actuellement, l'art-thérapie n'est pas intégrée dans le système professionnel au Québec parce qu'il n'y a pas d'ordre professionnel des art-thérapeutes ni un ordre professionnel qui intègre les art-thérapeutes. Le fait de ne pas avoir d'ordre professionnel regroupant les art-thérapeutes crée des retombées négatives, tel que la non-reconnaissance des services d'art-thérapie auprès des assureurs privés de la clientèle. J'observe donc qu'il y a une responsabilité politique de reconnaître, au sein de différentes instances et institutions, les art-thérapeutes. Bien qu'ici cet enjeu ne soit pas le point focal, un travail politique est à faire dans le processus de professionnalisation afin de mieux soutenir les étudiantes en art-thérapie. Un travail de recherche visant à mieux documenter le processus de professionnalisation des art-thérapeutes serait susceptible de faciliter la reconnaissance de notre profession.

La difficulté de la reconnaissance de l'art-thérapie réside aussi dans une lutte et un travail de la part des membres de sa profession et pour que cela soit reconnu davantage cela doit passer par une mobilisation et une démonstration de la pertinence de la profession par ses membres, professionnels et en formation. J'émet également l'hypothèse que cet enjeu est directement relié à une IP forte.

5.5 Défis envisageables et limites de cette recherche

Considérant tous ces éléments contextuels, je suis consciente évidemment que c'est un défi de taille d'implanter des changements individuels, organisationnels et sociaux. Toutes ces recommandations nécessitent du temps, de l'argent, des services, des ressources, de la mobilisation et de la motivation. Je trouve même très audacieux le nombre de recommandations de l'autoévaluation du programme d'art-thérapie. Mais si ce comité a osé en proposer autant, c'est qu'il doit bien y avoir une certaine forme d'ouverture, de volonté à changer. Je suis consciente que je n'ai pas couvert en profondeur la responsabilité sociale et collective dans la reconnaissance de l'art-thérapie au sein de ma recherche et qu'il serait évidemment très pertinent de poursuivre les recherches sur comment l'art-thérapie est perçue dans notre société nord-américaine, puisque ce sujet est peu couvert dans la littérature.

Une limite importante à cette recherche est que je suis biaisée comme chercheuse, puisque je suis moi-même étudiante à l'UQAT, donc très peu objective face à cet enjeu de développement d'IP.

Toutefois, cette limite est compensée par le fait que mon intérêt et mon expérience sensible de la réalité étudiée me permettent d'en avoir une compréhension de l'intérieur, qui me permet de percevoir des éléments que des personnes extérieures ne pourraient percevoir. De plus, une autre limite concerne le fait que les recommandations sont inspirées de textes qui portent sur des contextes qui sont différents du Québec. Je constate donc qu'il peut y avoir un écart entre la réalité des autres pays et celle du Québec concernant, entre autres, la reconnaissance de l'art-thérapie.

CONCLUSION

À la lumière de cette recension, il est clair qu'il y a une grande place à l'amélioration, à la collaboration et à l'enthousiasme face à l'avenir de l'art-thérapie qui passe, selon moi, par le développement de l'IP de ses étudiantes et futures professionnelles. Si nous voulons qu'un jour l'art-thérapie soit reconnue à sa juste valeur, nous devons nous mobiliser. Je crois fermement qu'avec l'entraide entre les différents acteurs de changement, ici regroupés en trois catégories soit la responsabilité individuelle, la responsabilité organisationnelle des établissements d'enseignement et la responsabilité sociale et collective, c'est possible de croire que les art-thérapeutes de demain pourront faire une différence grâce à leur IP bien développée. Je l'accorde, puisque l'art-thérapie est une profession plutôt jeune, il est encore difficile pour les étudiantes de trouver leurs propres couleurs (Junge, 2014). Le fait que l'art-thérapie soit encore méconnue et qu'il n'y a pas une large communauté d'art-thérapeutes amènent les nouveaux professionnels à se sentir seuls et laisser tomber l'art dans la thérapie par manque de confiance et de certitude (Junge, 2014). Pour ma part, je suis reconnaissante d'avoir pu mener cette recherche qui m'a permis de mieux me définir et d'enlever une grande pression quant au développement de mon IP, puisque je réalise que celui-ci est continuellement en évolution. Le fait de m'être penchée sur cette question m'a permis de constater que je ne suis pas seule à me questionner sur mon IP et cela me motive à partager, communiquer et échanger avec mes collègues art-thérapeutes pour faire rayonner davantage l'art-thérapie. Ma recherche ici tente de donner espoir par rapport au soutien possible aux étudiantes dans leur construction identitaire et professionnelle. Je crois que cela entraînera des répercussions positives sur la profession en permettant aux jeunes professionnelles d'être plus engagées et positives face à l'art-thérapie. Puisque mon essai est théorique, il pourrait être pertinent pour la suite de mettre en application les recommandations proposées à l'UQAT et d'en effectuer une recherche mixte évaluant les retombés concrètes de ces solutions et interventions.

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Akmane, E. et Martinsone, K. (2016). The initial stage of the professional identity development of an arts therapist: The example of Latvia. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy*, 1(8), 12-25.
- Ashby, M. (2017). *L'autoportrait et la période de transition de l'étudiant vers la profession d'art-thérapeute : Une exploration basée sur les arts* (Travail de recherche). Université Concordia. Repéré dans Spectrum à <https://spectrum.library.concordia.ca/983044/>
- Association des art-thérapeutes du Québec Inc. (2019). *Normes éthiques et code de déontologie des art-thérapeutes* [PDF]. Repéré à <https://aatq.org/wp-content/uploads/2020/03/Normes-%82thiques.pdf>
- Beaumont, S. L. (2018). From liminality to transformation: Creating an art therapist identity through myths, metaphors, and self-portraits (De la liminalité à la transformation : création de l'identité de l'art-thérapeute à travers mythes, métaphores et autoportraits). *Canadian Art Therapy Association Journal*, 31(2), 61-83. <https://doi.org/10.1080/08322473.2018.1525667>
- Bentley, S. V., Peters, K., Haslam, S. A. et Greenaway, K. H. (2019). Construction at work: Multiple identities scaffold professional identity development in academia. *Frontiers in Psychology*, 10(628). 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00628>
- Bourdoncle, R. (2000). « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche & formation*, 35(1), 117-132. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1674>
- Brandt, E. (2012). *Integrating ecotherapy and art therapy to foster professional identity formation* (Mémoire de maîtrise). Université Notre Dame de Namur. Repéré dans Dominican Scholar à <https://scholar.dominican.edu/art-therapy-print-theses/225>
- Braun, V., et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bussière, C. (2020). *Connaissance de soi et bien-être au contact de la nature : Une recherche basée sur les arts pour le développement d'une identité écologique en art-thérapie* (Travail de recherche). Université Concordia. Repéré dans Spectrum à <https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/986534/>
- Castra, M. (2012). Identité. *Les 100 mots de la Sociologie*. Repéré à <https://journals.openedition.org/sociologie/1593#ftn2>
- Czamanski-Cohen, J. (2021). Art therapy as a river with many streams : I think our time has come. *International Journal of Art Therapy*, 26(4), 123-125. <https://doi.org/10.1080/17454832.2021.1994810>

- Deaver, S. P. (2012). Art-based learning strategies in art therapy graduate education. *Art Therapy, 29*(4), 158-165. <https://doi.org/10.1080/07421656.2012.730029>
- Deaver, S. P. (2014). Facilitation art therapist professional identity through art therapy education. Dans M. B. Junge (dir.), *Identity and art therapy: Personal and professional perspectives* (p.73-80). Charles C Thomas Publisher.
- Identité. (s. d.) Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/identit%C3%A9/41420>
- Desjardins, P. (2015). *L'encadrement de la psychothérapie : Un défi de la loi 21*. Repéré à <https://www.ordrepsy.qc.ca/-/l-encadrement-de-la-psychotherapie-un-defi-de-la-loi-21>
- Drouin-Hans, A.-M. (2006). Identité. *Le Telemaque, 29*(1), 17-26.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. A. Colin.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie, 33*(4), 505-529. <https://doi.org/10.2307/3322224>
- Duchastel, A. (2008). *La voie de l'imaginaire : Le processus en art-thérapie*. Éditions Québecor.
- Dupuis, E. (2020). *Je suis art-thérapeute : Recherche création* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Repéré dans Depositum à <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1246/>
- Elkis-Abuhoff, D. L., Gaydos, M., Rose, S., et Goldblatt, R. (2010). The impact of education and exposure on art therapist identity and perception. *Art Therapy, 27*(3), 119-126. <https://doi.org/10.1080/07421656.2010.10129666>
- Eyal-Cohen, D., Regev, D., Snir, S., et Bat-Or, M. (2020). Developing the professional identity of art therapy students as reflected in art therapy simulation sessions. *The Arts in Psychotherapy, 71*, 101706. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101706>
- Feen-Calligan, H. (1996). Art Therapy as a profession: Implications for the education and training of art therapists. *Art Therapy, 13*(3), 166-173. <https://doi.org/10.1080/07421656.1996.10759216>
- Feen-Calligan, H., et Matthews, W. K. (2016). Pre-professional arts based service-learning in music education and art therapy. *International Journal of Education & the Arts, 17*(17). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1101365>
- Feen-Calligan, H. (2012). Professional identity perceptions of dual-prepared art therapy graduates. *Art Therapy, 29*(4), 150-157. <https://doi.org/10.1080/07421656.2012.730027>
- Friedland, N., Merriam, B. et Burt, H. (2019). You do what? Professional identity in art therapy students (Vous faites quoi ? Identité professionnelle des étudiants en art-thérapie).

- Canadian Art Therapy Association Journal*, 32(2), 67-76.
<https://doi.org/10.1080/08322473.2019.1672454>
- Giard Pagé, S. (2021). *En quoi l'art-thérapie contribue-t-elle à prévenir le traumatisme vicariant chez les professionnels de la relation d'aide ? (Texte inédit)*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Gonzalez-Dolginko, B., et Netzer, D. (2021). Creative expression as transitional object : Bridging personal-professional identity. *The Psychoanalytic Review*, 108(1), 79-96.
<https://doi.org/10.1521/prev.2021.108.1.79>
- Guillez, P. et Tétreault, S. (2014). *Guide pratique de recherche en réadaptation*. De Boeck Supérieur.
- Guillot, G. (2021). *En quoi le collage comme processus créatif personnel peut-il favoriser une meilleure compréhension d'une expérience de stage en art-thérapie auprès de jeunes variant dans le genre? (Mémoire de maîtrise)*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Repéré dans Depositum à <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1282/>
- Hamel, J. (2011). *Création artistique et identité professionnelle : Une étude heuristique (Thèse de doctorat)*. Université de Sherbrooke. Repéré dans Savoir à <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/8290>
- Harvey, S. et Loïselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Héroux, V. (2021). *Recherche-création : Le rôle de la création consciente et ressentie dans la remobilisation des processus bloqués en art-thérapie (Mémoire de maîtrise)*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Repéré dans Depositum à <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1252/>
- Hogan, S. (2009). The art therapy continuum : A useful tool for envisaging the diversity of practice in British art therapy. *International Journal of Art Therapy*, 14(1), 29-37.
<https://doi.org/10.1080/17454830903006331>
- Jarrett, L. (2016). *Who am I? Examining the evolving identity of an art therapy graduate student (Mémoire de maîtrise)*. Université Indiana. Repéré dans Scholar Works à <https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/10300>
- Jue, J. (2017). The extent of engagement in art making and exhibition by art therapy practitioners and students. *The Arts in Psychotherapy*, 55, 32-39.
<https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.04.004>
- Jue, J., et Ha, J. H. (2018). The professional identity, career commitment and subjective well-being of art therapy students. *The Arts in Psychotherapy*, 57, 27-33.
<https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.10.007>

- Jue, J. et Ha, J. H. (2020). Influence of art therapy students' art practice on their professional identity and career commitment. *Art Therapy*, 38(1), 13-21. <https://doi.org/10.1080/07421656.2020.1743609>
- Junge, M. B. (2014). *Identity and art therapy: Personal and professional perspectives*. Charles C Thomas Publisher.
- Kapitan, L. (2010). *An introduction to art therapy research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203855133>
- Kapitan, L. (2012). Educating the future practitioner of art therapy. *Art Therapy*, 29(4), 148-149. <https://doi.org/10.1080/07421656.2012.735930>
- Kramer, E. (1977). *Art as therapy with children*. Schocken Books.
- Le comité d'autoévaluation au comité de programme en art-thérapie. (2022). *Rapport d'autoévaluation de la maîtrise en art-thérapie (3289) (document inédit)* [PDF].
- Leigh, H. (2021). Signature pedagogies for art therapy education : A delphi study. *Art Therapy*, 38(1), 5-12. <https://doi.org/10.1080/07421656.2020.1728180>
- L'Office des professions du Québec. (2013). *Guide explicatif* [PDF]. Repéré à https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Publications/Guides/2020-21_020_Guide-explicatif-sante-rh-28-04-2021.pdf
- Malis, D. (2014). *Examining the identity of the art therapist : The voice of practice and relational care* (Thèse de Doctorat). Université Lesley. Repéré dans Digital Commons à https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_dissertations/7
- McElhinney, R. (2008). *Professional identity development: A grounded theory study of clinical psychology trainees* (Thèse de doctorat). Université d'Edinburg. Repéré dans Era à dans <http://hdl.handle.net/1842/3299>
- Merhan Rialland, F. (2009). *La construction de l'identité professionnelle chez des étudiants en formation universitaire par alternance* (Thèse de Doctorat). Université Genève. Repéré dans Unige à <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:18565>
- Miller, A. (2012). Inspired by el duende : One-canvas process painting in art therapy supervision. *Art Therapy*, 29(4), 166-173. <https://doi.org/10.1080/07421656.2013.730024>
- Mimeault, V. et Bernier, M. (2016). *Les difficultés en stage*. Centre d'aide aux étudiants. Repéré à <https://www.aide.ulaval.ca/apprentissage-et-reussite/textes-et-outils/difficultes-frequentes-en-cours-d-apprentissage/les-difficultes-en-stage/>
- Misluk-Gervase, E., et Ansaldo, J. (2022). Art therapy and applied improvisation : High impact learning strategies to enhance communication and professional identity. *Journal of Creativity in Mental Health*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/15401383.2021.2021118>

- Montminy Bergeron, V. (2021). *L'activité créatrice au cœur d'un processus de réappropriation identitaire en période de transition : Entre le statut d'étudiante en art-thérapie et celui d'art-thérapeute professionnelle* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Repéré dans Depositum à https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1283/1/vanessa_montminy-bergeron_essai_2021.pdf
- Moon, B. L. (2012). Art therapy teaching as performance art. *Art Therapy*, 29(4), 192-195. <https://doi.org/10.1080/07421656.2012.730954>
- Nash, G. (2020). Response art in art therapy practice and research with a focus on reflect piece imagery. *International Journal of Art Therapy*, 25(1), 39-48. <https://doi.org/10.1080/17454832.2019.1697307>
- Naumburg, M. (1966). *Dynamically oriented art therapy : Its principles and practices*. Grune & Stratton.
- Ordre des psychologues du Québec. (s. d.). *L'exercice de la psychothérapie et des interventions qui s'y apparentent* [PDF]. Repéré à https://www.orientation.qc.ca/files/OPQ_TravauxInterordres_Complet_FINAL_Web.pdf
- Orkibi, H. (2010). Creative arts therapies students' professional identity and career commitment: A brief pilot study report. *The Arts in Psychotherapy*, 37(3), 228-232. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2010.04.008>
- Orkibi, H. (2012a). Arts therapies students' scores in profession-related variables: Quantitative results of a longitudinal study. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 7(2), 129-144. <https://doi.org/10.1080/17432979.2012.659678>
- Orkibi, H. (2012b). A field training model for creative arts therapies: Report from a 3-year program evaluation. *Art Therapy*, 29(4), 174-179. <https://doi.org/10.1080/07421656.2012.730930>
- Orkibi, H. (2014). The applicability of a seminal professional development theory to creative arts therapies students. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 21(6), 508-518. <https://doi.org/10.1002/cpp.1851>
- Orkibi, H. (2019). Creative arts therapists report lower collective self-esteem but higher job satisfaction than other professionals. *Art Therapy*, 36(2), 98-102. <https://doi.org/10.1080/07421656.2019.1609332>
- Perdue, S. (2017). *The evolving identity of art therapists: A survey* (Mémoire de maîtrise). Collège de Saint Mary-of-the-Woods. Repéré dans <http://localhost:8080/xmlui/handle/123456789/66>
- Pigeon, A.-A. (2020). *Comment la tenue d'un journal créatif peut-elle prévenir la fatigue de compassion chez l'art-thérapeute?* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Repéré dans Depositum à <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1234/>

- Potash, J. S. (2021). Special issue on art therapy education. *Art Therapy*, 38(1), 3-4.
<https://doi.org/10.1080/07421656.2021.1887684>
- PL 21 : *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. (2009). 1^{re} session, 39^e lég., Québec. Repéré à
<http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2009C28F.PDF>
- Ruff, M. E. (2021). *Exploring the Professional Identity of Dual-Credentialed Art Therapy and Counseling Supervisors* (Mémoire de maîtrise). Université Capella. Repéré dans ProQuest à
<https://www.proquest.com/openview/b5a1653220912911ad842bc081fca71d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Salom, A. (2017). Claiming the polarity of art therapy: Lessons from the field in Colombia. *Art Therapy*, 34(2), 68-74. <https://doi.org/10.1080/07421656.2017.1312152>
- Schreibman, R., et Chilton, G. (2012). Small waterfalls in art therapy supervision : A poetic appreciative inquiry. *Art Therapy*, 29(4), 188-191.
<https://doi.org/10.1080/07421656.2012.730924>
- Skaife, S., Jones, K., et Pentaris, P. (2016). The impact of the art therapy large group, an educational tool in the training of art therapists, on post-qualification professional practice. *International Journal of Art Therapy: Inscape*, 21(1), 23-34.
<https://doi.org/10.1080/17454832.2015.1125382>
- Ulman, E. (1986). Variations on a Freudian theme: Three art therapy theorists. *American Journal of Art Therapy*, 24(4), 125–134.
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. (2021, juillet 7). *Un peu d'histoire*.
<https://www.youtube.com/watch?v=9jme2DgaJIY>
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. (2022). *20 ans d'art-thérapie*. Repéré à
<http://www.uqat.ca/etudes/developpement-humain-et-social/20-ans-art-thérapie/>
- Van Lith, T., et Voronin, L. (2016). Practicum learnings for counseling and art therapy students: The shared and the particular. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 38(3), 177-193. <https://doi.org/10.1007/s10447-016-9263-x>
- Vandeninden, É. (2014). Devenir art-thérapeute. *SociologieS*.
<https://doi.org/10.4000/sociologies.4805>
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36.
- Yaguri, T., et Merari, D. (2021). *Art therapy education: Teaching, training, and research*. Cambridge Scholars Publishing.