

Favoriser la conscience émotionnelle et la restauration du lien social par le dessin:

Le cas d'enfants immigrants en classe d'accueil

Caroline Beauregard^{1,2}, Marie-Eve Caron¹, et Prudence Caldairou-Besette^{3,4}

¹ Département de Développement Humain et social (programmes d'art-thérapie), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

² Centre de recherche de l'Institut Universitaire Sherpa, Montréal (Canada)

³ Université du Québec à Montréal (UQAM), Montréal (Canada)

⁴ Université McGill, Montréal (Canada)

Note d'auteur

Nous n'avons aucun conflit d'intérêt à déclarer.

Toute correspondance concernant cet article doit être adressée à Caroline Beauregard, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), 625, ave du Président-Kennedy, suite 1515, Montréal (Québec) H3A 1K2. Courriel : caroline.beauregard@uqat.ca

Résumé

Ces dernières années, un nombre important d'enfants immigrants ont été accueillis dans des classes d'accueil au Québec. Or, en raison d'une hausse globale de la polarisation et de la xénophobie qui ont des répercussions jusque dans les classes, l'adaptation psychosociale de ces jeunes pourrait être compromise, notamment leur lien social. Dans un contexte de classe d'accueil, créer des liens sociaux pourrait être plus complexe, puisque la création de relations positives significatives dépend des capacités empathiques de l'enseignant et des enfants. Par contre, partager une expérience commune d'immigration pourrait faciliter l'expression de l'empathie et la création de liens. Ainsi, l'intégration en classe d'un programme d'expression créatrice pourrait faciliter la prise de conscience émotionnelle et contribuer au développement du lien social au sein du groupe. Ce texte vise donc à explorer comment la participation au programme *Art et Contes*, conçu par l'Institut Universitaire Sherpa, a influencé la reconstruction d'un lien social dans le contexte interculturel des classes d'accueil au Québec. Pour ce faire, il s'appuiera sur des données de recherche qualitatives recueillies par des moyens ludiques et artistiques (ex. dessin) ainsi que sur des données issues d'entrevues avec l'enseignant, de groupes de parole avec les enfants et de notes d'observation des art-thérapeutes.

Mots-clés : lien social, interculturel, enfants immigrants, création artistique, empathie

Favoriser la conscience émotionnelle et la restauration du lien social par le dessin:**Le cas d'enfants immigrants en classe d'accueil**

L'intensification récente des conflits armés a entraîné une hausse des flux migratoires dans plusieurs régions du monde. Au Canada, cette situation s'est notamment traduite par l'arrivée massive de réfugiés, dont plus de 7500 en provenance de la Syrie¹ se sont établis au Québec entre 2012 et 2017 (Immigration, Francisation et Intégration Québec, 2017). Parallèlement, on dénote également une hausse de la xénophobie et des polarisations sociales qui mettent le vivre-ensemble à dure épreuve et se répercutent jusque dans le climat scolaire (Rousseau et al., 2017). Pour des enfants immigrants et réfugiés dont le lien social est déjà perturbé par l'immigration, cette situation pourrait rendre leur adaptation psychosociale encore plus difficile (Vachon et al., 2017). Afin d'encourager la création de relations significatives et d'aider les enfants à reconstruire leur lien social, différents programmes ciblant le développement de la compréhension émotionnelle et de la cognition sociale existent (Votmer et von Salisch, 2017). Lorsqu'ils développent leur compréhension émotionnelle, les enfants apprennent à identifier, prédire et expliquer leurs propres émotions ainsi que celles des autres (Harris, 2008). Cela favorise alors leur adaptation à la vie sociale, la compréhension émotionnelle étant une composante impliquée dans les interactions sociales et donc dans le développement de la cognition sociale (Grazzani et al., 2018). Or, la plupart de ces programmes supposent une bonne connaissance de la langue d'enseignement. Des interventions moins structurées axées sur des activités non verbales, tel le dessin libre, pourraient donc être davantage à la portée des enfants nouveaux arrivants.

¹ Ce nombre n'inclue pas les demandes de refuge en provenance d'autres pays et les personnes immigrant en vertu d'autres programmes.

L'objectif de cet article est donc d'explorer, à partir de données issues d'une recherche qualitative, les processus relationnels individuels et groupaux d'enfants immigrants et réfugiés en classe d'accueil dans le cadre du programme d'expression créatrice *Art et Contes* et ainsi d'examiner son apport à la reconstruction du lien social en milieu scolaire multiculturel.

Enfants immigrants en classe d'accueil et lien social

Alors que des études soulignent l'effet potentiellement protecteur du soutien social (Kouider et al., 2015), celui-ci est mis à mal lors de la migration. De par sa nature, l'immigration provoque de nombreuses ruptures dans la vie des enfants immigrants, parmi lesquelles figure l'éclatement de leur réseau de soutien social (Beauregard et al., 2014). Puisque le lien social réfère à la qualité et à la quantité de relations qu'entretient une personne dans diverses sphères de sa vie (Barber et Schluterman, 2008), le sentiment de lien social des enfants immigrants pourrait être particulièrement fragilisé à leur arrivée dans le pays hôte. À cet égard, l'école jouerait un rôle important dans la reconstruction du lien social. D'une part, les enfants immigrants y sont en contact avec d'autres enfants. D'autre part, lorsque le climat socioaffectif de la classe est chaleureux et qu'il génère de la confiance et du soutien entre ses membres, il favorise la création de relations interpersonnelles positives et un sentiment d'appartenance, ce qui soutient la reconstruction du lien social (Reyes et al., 2012).

Toutefois, certains facteurs pourraient complexifier la recréation du lien social chez les enfants immigrants. Parmi ceux-ci figure la diversité ethnoculturelle de la classe d'accueil. Dans les grands centres urbains du Québec, la réception des nouveaux élèves arrivants se fait par le biais de classes d'accueil fermées. Dans ces classes, des enfants immigrants et réfugiés de différentes origines sont regroupés pour recevoir, notamment, des cours de français intensifs (De Koninck et Armand, 2011). Alors que cette diversité pourrait favoriser la création de relations interpersonnelles étroites entre enfants partageant une expérience commune d'immigration et de

perdes multiples, le contexte hétérogène des classes d'accueil pourrait par ailleurs complexifier la reconstruction du lien social. En effet, le sentiment de lien social serait plus fort dans les écoles homogènes sur le plan racial aux États-Unis (Thompson et al., 2006). La complexification de la construction du lien en contexte hétérogène pourrait s'expliquer par la multiplication des possibilités d'appartenance à différentes communautés, mais aussi par la réduction de l'empathie émotionnelle étant donné les différences culturelles associées à l'expression et à la régulation des émotions (Vilas Sanz, 2017). À l'inverse, favoriser les relations empathiques au sein de la classe encouragerait la création du lien social (Swan et Riley, 2015).

Favoriser l'empathie et le lien social par les arts

Dans un contexte où les enfants ne maîtrisent pas encore la langue de scolarisation, des interventions fondées sur le pouvoir de l'imaginaire et des arts pourraient être toutes indiquées pour développer l'empathie. En effet, l'intervention par les arts permet une meilleure connaissance de soi (Coholic et Eys, 2016). Le fait que les émotions soient projetées sur les productions artistiques et que le monde intérieur de l'enfant y soit exprimé à travers des symboles et des métaphores pourrait favoriser la conscience émotionnelle, l'enfant étant capable de voir ses émotions et celles des autres (Kwong, 2016). Par ailleurs, le fait d'être plus conscient de son vécu émotionnel et d'être en mesure de l'exprimer dans un groupe pourrait dès lors contribuer à promouvoir des échanges positifs et empathiques à l'intérieur de la classe et ainsi favoriser un meilleur lien social (Liebmann, 2004).

Méthodologie

Une recherche qualitative a été menée afin d'explorer la manière dont des activités d'expression créatrice en classe (programme *Art et Contes*) participent à la création et à la consolidation de relations interpersonnelles significatives (lien social) pour des enfants immigrants fréquentant des classes d'accueil à Montréal et à Sherbrooke (Québec, Canada). Pour

ce faire, nous avons procédé à la collecte de trois types de données (dessins, entrevues, notes d'observation) provenant de trois sources différentes (enseignant, enfants et art-thérapeutes), et en trois temps : avant, pendant et après l'intervention *Art et Contes*. Les dessins constituent les données centrales de notre recherche. Nous avons privilégié l'inclusion du dessin dans la collecte de données parce qu'il soutient à la fois les enfants dans la production de sens (Tay-Lim et Lim, 2013) et parce que le dessin est reconnu pour fournir des données de recherche valides (Harrison, 2014). En outre, cela correspondait également à notre désir d'avoir recours à des méthodes démocratiques et respectueuses pour impliquer les enfants dans la collecte de données, comme souligné par plusieurs chercheurs (Batsleer, 2011; Tisdall, 2015).

Le programme d'expression créatrice *Art et contes*

En collaboration avec le milieu scolaire et communautaire, Sherpa a mis sur pied le programme *Art et Contes* afin de prévenir l'exacerbation des difficultés vécues par les enfants lors de l'immigration. Ce programme manualisé² consiste en une série de 12 ateliers hebdomadaires de soixante minutes et combine l'expression verbale (contes) et non verbale (dessin) (Centre de recherche Sherpa et Erit, 2010). Les ateliers offrent aux enfants un espace d'expression leur permettant de partager leur quotidien, leurs souvenirs, leurs rêves, leurs inquiétudes ou toute autre chose importante à leurs yeux, le tout sans être poussés à se dévoiler. Se déroulant à même la salle de classe, les ateliers suivent une structure similaire chaque semaine, tout en offrant suffisamment de flexibilité afin de répondre aux besoins présents des enfants :

1) une courte période de jeu (5 à 10 min.) crée une atmosphère ludique et détendue en guise de rituel d'ouverture. Le jeu est choisi en fonction de l'énergie du groupe, mais consiste

² Le manuel est disponible sur le site web de l'Institut Universitaire Sherpa au <https://sherpa-recherche.com/realisations/guides-et-manuels/>

généralement en un jeu connu de la plupart des enfants (ex. chaise musicale, 1,2,3 Soleil!, ou reproduire un son et un mouvement fait par les autres);

2) une histoire est contée par les art-thérapeutes, ou encore imaginée ou contée par les enfants (15 à 20 minutes). Lors du premier tiers du programme, les intervenants content une histoire au groupe. Bien que généralement tirées de la littérature jeunesse, ces histoires sont contées sans le support du livre et laissent parfois place à l'improvisation des intervenants, selon les réactions de la classe. Les histoires traitent de thèmes variés, mais auxquels les enfants peuvent s'identifier : exclusion, migration, justice sociale, entraide, etc. Lors du deuxième tiers du programme, les art-thérapeutes animent une courte séance de visualisation guidée, au cours de laquelle les enfants sont invités à imaginer un personnage qui apprend qu'il doit partir. Enfin, lors des derniers ateliers, les enfants peuvent conter au reste de la classe une histoire que leur a conté une personne significative de leur entourage;

3) une période de dessin libre (20 à 25 min.) durant laquelle les enfants, placés en îlots de quatre personnes, réalisent chacun un dessin sur le sujet de leur choix à l'aide de pastels gras. Le programme ayant été conçu à la base pour être facilement reproductible par le milieu scolaire, un seul choix de médium artistique est offert aux enfants. Les pastels gras ont été choisis parce qu'ils sont peu dispendieux et faciles à trouver, mais aussi parce qu'ils permettent une gamme variée d'expression, de couleurs et de textures. Par ailleurs, le travail en îlots est privilégié pour différentes raisons, notamment pour favoriser le travail collaboratif dans l'espace restreint de la classe, mais aussi parce qu'il permet la présentation informelle de ses créations à ses voisins immédiats (aucune présentation formelle à tout le groupe classe n'est prévue, cela nécessitant un temps considérable pour un groupe d'une vingtaine d'enfants);

4) un rituel de fermeture clôt chaque atelier (5 à 10 min.) et permet aux enfants de déposer symboliquement leur appréciation de l'atelier dans l'une des trois boîtes imaginaires : ce qu'ils

ont aimé dans une boîte aux trésors, ce qu'ils aimeraient changer dans une boîte de recyclage, et ce qu'ils n'ont pas aimé dans une poubelle imaginaire. Afin de respecter l'approche non-directive du programme, les enfants ont toujours le choix de verbaliser ce qu'ils y déposent ou non.

Participants

Nous avons mené une série de douze ateliers *Art et Contes* dans quatre classes d'accueil de deux écoles primaires, une à Montréal et l'autre à Sherbrooke (Québec). Au total, 63 enfants de 6 à 13 ans, originaires de différentes régions du monde, ont participé à la recherche. Dans le cadre de cet article, nous nous attardons uniquement à l'une des classes de Sherbrooke, car elle illustre bien les processus relationnels individuels et groupaux pouvant être à l'œuvre dans un contexte interculturel comme une classe d'accueil, et aussi comment le sentiment de lien social peut être mis au défi dans ce contexte.

Collecte de Données

Les données principales de la recherche sont issues de dessins dirigés et libres réalisés par les enfants. Afin de recueillir des informations sur l'évolution de la dynamique de la classe, chacun des enfants a dessiné sa classe en train de faire quelque chose avant et immédiatement après avoir participé au programme. Ceci est adapté du *Kinetic Family Drawing* de Burns et Kaufman (1970) qui permet de recueillir des informations sur les relations entre les différents membres de la famille et sur la place occupée par chacun d'eux. Le test a été utilisé dans un contexte interculturel avec une bonne fiabilité globale (+ 80%) (Wegmann et Lusebrink, 2000). Par ailleurs, les enfants ont été invités à positionner une silhouette à leur effigie dans un des wagons d'un train représentant la classe. Cette activité est inspirée du *Petit Train* de Blanchet (1996) qui sert à obtenir un aperçu du réseau de soutien des enfants et leur perception de leur entourage. En plus de ces activités de dessin dirigé, nous avons également recueilli chacun des dessins libres réalisés par les enfants au cours des douze ateliers.

Nous avons aussi réalisé des entrevues semi-dirigées avec les enseignants avant et après l'intervention afin de recueillir leurs perceptions de la dynamique de leur classe, des relations entre les enfants (ex. petits groupes, enfants populaires et rejetés) et de leur relation avec les enfants de leur classe. Nous avons également mené des groupes de parole avec les enfants au début et à la fin du programme afin de connaître comment ils se sentaient dans la classe en abordant des thèmes comme les amis, le partage ainsi que la résolution de conflit au sein du groupe. Enfin, les art-thérapeutes ont consigné leurs notes d'intervention à la fin de chaque atelier en portant une attention particulière aux actions, attitudes et commentaires des enfants. La figure 1 résume les différentes étapes de la recherche et le type de données recueillies.

De l'auto-exclusion à l'ouverture à l'autre

La classe d'Annie (pseudonyme)³ est composée d'enfants âgés de 7 à 11 ans. Leur nombre varie entre 12 et 16 reflétant ainsi les nouvelles inscriptions acceptées en cours d'année en fonction de l'arrivée des enfants au pays. Provenant de différentes régions du monde (Moyen-Orient, Afrique centrale et de l'est), ils sont installés à Sherbrooke depuis moins d'un an. Selon l'enseignante, la dynamique de son groupe avant le début des ateliers est plutôt bonne, malgré le fait que certains enfants ont des « relations exclusives », ont « besoin de plus d'attention » ou « possèdent peu d'habiletés sociales », ce qui créerait des conflits. À cet égard, certains enfants sont plus populaires que d'autres. Cependant, juste avant le début du programme *Art et Contes*, l'enseignante remarque que des relations genrées commencent à se former dans la classe et qu'elles sont principalement alimentées par un garçon, le plus âgé du groupe. C'est aussi à ce moment qu'Annie se blesse lors d'une sortie scolaire et part en ambulance. Cette blessure occasionne un départ soudain, pour une durée indéterminée, alors que l'enseignante avait

³ Afin de préserver la confidentialité des participants, tous les noms rapportés dans ce texte sont des pseudonymes.

développé un lien privilégié avec les enfants. C'est donc Maria qui la remplace et qui prend part aux ateliers.

Le premier atelier sert principalement à réaliser les activités qui serviront d'évaluation de départ : le *Petit Train*, le groupe de parole des enfants et le dessin de la classe qui fait quelque chose. En général, le *Petit Train* se déroule bien, mais les deux art-thérapeutes (dont l'une est auteure de cet article) observent que plusieurs enfants déplacent et repositionnent leur personnage, tandis que d'autres prennent soin que les mains des personnages se touchent dans les wagons. Les frontières des wagons dessinés forcent la création de groupes, sans toutefois que les enfants cherchent à combler les vides. Une jeune fille se place également à l'extérieur du train (Figure 2).

Lors du premier groupe de parole, les intervenantes posent des questions telles que « comment te sens-tu dans ta classe? » ou « à quoi aimes-tu jouer »? ou bien « est-ce qu'il y a des conflits dans la classe? ». Les enfants parlent peu, mais lorsqu'ils le font, ils soulèvent du matériel chargé émotionnellement. La question portant sur les conflits fait réagir plusieurs enfants, la classe semblant vivre régulièrement des conflits selon plusieurs.

Pendant la série d'ateliers *Art et Contes*, les art-thérapeutes remarquent la formation d'un quatuor de garçons, âgés de 8 à 11 ans, composé de Rima, Omar, Masoud et Milad, originaires de l'Afghanistan, du Pakistan et de l'Iraq. Malgré les tentatives des intervenantes de dissoudre le groupuscule, les garçons résistent au contact avec les autres enfants, s'excluent et se mettent volontairement en retrait. La plupart du temps, ils forment un cercle fermé avec leurs pupitres et excluent les autres de leurs interactions, surtout les filles. Cette exclusivité se reflète aussi dans les dessins libres réalisés lors des premiers ateliers, les garçons dessinant presque uniquement des scènes de soccer (ou des joueurs), en s'inspirant les uns des autres (Figures 3 et 4).

À mi-chemin dans la série d'ateliers, les art-thérapeutes observent que de plus en plus de conflits éclatent au sein du groupe-classe. Parallèlement, elles notent également que le quatuor de garçons exprime de plus en plus de paroles de rejet de l'autre et dicte à d'autres enfants de la classe ce qu'est un bon et un mauvais comportement. Les tensions relationnelles sont aussi illustrées dans leurs créations. À titre d'exemple, le dessin réalisé par Milad à la septième semaine représente des personnes qui se bagarrent (Figure 5). L'histoire racontée par l'enfant manque de clarté, mais selon les art-thérapeutes, il s'agit d'un conflit s'étant déroulé le matin même dans la cour de récréation ou au parc. Raconter son histoire semble important pour le garçon qui répète sans cesse la même chose, et ce d'un débit assez rapide.

Cette ouverture, par l'entremise des dessins, mène à une ouverture envers les art-thérapeutes qui observent alors un changement chez les garçons. Ceux-ci commencent graduellement à parler aux intervenantes de sujets plus personnels et difficiles, tels que la guerre, la maladie, les blessures et les conflits. Par exemple, après avoir dessiné son frère et lui en train de manger de la pizza dans leur maison (9^e atelier), Masoud réalise un autre dessin au verso. Ce dernier représente un méchant (en rouge) ayant tué deux personnes, ainsi qu'une troisième personne réussissant à s'échapper (Figure 6). Deux semaines plus tard, il réalise un autre dessin évoquant un conflit armé (Figure 7). Il explique que dans cette image, un avion largue des bombes sur des personnes. La maman lance ses bébés pour éviter qu'ils meurent, mais sans succès. Dans son histoire, tous meurent sauf le personnage de droite qui réussit à s'enfuir.

À la dixième semaine, la classe est informée que Masoud et Milad déménagent et changent d'école dès la semaine suivante. Des deux qui restent, Rima se sent soulagé de ce départ. Une ouverture vers plus de positif se manifeste dans ses dessins : plus de couleurs, plus de lumière, plus de plaisir. Dans l'image de la figure 8, il représente le « Master » (maître) qui trouve une maison et la prend. Quand les art-thérapeutes lui demandent s'il s'ennuie de ses amis

qui sont déménagés, il exprime son soulagement en poussant un soupir : « Maintenant, je peux être heureux ».

L'activité du *Petit Train* est reprise suite au programme *Art et Contes*. Contrairement au premier train du début, les enfants décident spontanément d'appliquer des couleurs à leur silhouette et certains personnalisent plus d'une silhouette. Certains personnages ne peuvent donc être associés à un enfant en particulier. Bien que dans ce train, les personnages semblent être plus unis (ni personnage à l'extérieur ni groupuscules), plusieurs enfants se disputent une place dans le train. Avec l'aide des art-thérapeutes, tous paraissent néanmoins trouver une place qui leur convient.

Cristallisation de l'identité et polarisation des liens sociaux

Le cas de la classe de Maria (remplaçant Annie) illustre bien les processus relationnels individuels et groupaux en contexte interculturel, et comment cela peut mettre au défi le sentiment de lien social chez des enfants immigrants et réfugiés. Dans ce groupe, plusieurs enfants de pays différents se côtoient depuis peu et, bien que l'enseignante affirme que la dynamique de son groupe est bonne au début des ateliers, les résultats recueillis lors du premier atelier avec le *Petit Train* suggèrent plutôt que le lien social est fragilisé chez certains enfants (Figure 2). Dans le cadre de ce texte, nous nous sommes attardées sur le processus d'un groupuscule de quatre garçons, Rima, Omar, Milad et Masoud chez qui on observe une forme de polarisation des liens : ils sont proches les uns des autres, mais refusent le lien au reste du groupe et le critiquent. La qualité et la quantité de relations qu'entretiennent ces garçons en seraient donc affectées et cela suggérerait un lien social faible (Barber et al., 2008).

Ce lien social faible pourrait s'expliquer par le climat socioaffectif de la classe qui n'aurait pas été favorable au développement de relations positives. En effet, un sentiment de confiance et de sécurité est nécessaire à la création de relations interpersonnelles positives qui

mèneront ensuite au renforcement du lien social (Reyes et al., 2012). Le départ soudain d'Annie suite à son accident et la durée indéterminée de son absence peuvent avoir ébranlé les enfants de la classe, d'autant plus qu'ils peuvent avoir une sensibilité particulière aux ruptures relationnelles de par leur parcours qui en est souvent truffé. Cela pourrait avoir occasionné chez le groupe de garçons un repli sur eux-mêmes et un évitement de l'autre perçu comme différent et qui peut faire peur, surtout quand on ne se sent pas en sécurité intérieurement. En effet, lorsqu'une identité culturelle collective est mise en danger par un autre groupe culturel, une des réactions défensives peut mener au développement d'une identité réactive et cristallisée (Beauregard et al., 2017). Pour ces garçons, le contexte interculturel pourrait avoir ébranlé leur sentiment de sécurité, ce qui a probablement été aggravé par le départ de leur enseignante. Cela peut avoir nourri un cercle vicieux de repli, étant donné que le faible sentiment de sécurité, résultant de la situation, peut également avoir compliqué la possibilité pour ces garçons de s'ouvrir à des liens interculturels.

La cristallisation de l'identité pourrait aussi s'être illustrée dans le processus créatif des garçons, qui ont produit des dessins répétitifs pendant les quatre premières semaines de l'intervention, et dont le contenu graphique et thématique était similaire d'un garçon à l'autre (ex. soccer) (voir Figures 3 et 4). Néanmoins, ces dessins répétitifs pourraient avoir permis aux garçons d'appivoiser graduellement le groupe, la nouvelle enseignante et les art-thérapeutes, en plus d'établir un climat de confiance qui leur a ensuite permis de s'ouvrir davantage. En effet, les figures 5 à 7 illustrent comment Milad et Masoud ont pu partager, à travers leurs dessins, un vécu plus personnel et émotif (disputes et violence) dans les semaines qui ont suivi. Dans le cas de ces garçons, le fait de projeter ce contenu émotionnel sur un support artistique, et qui plus est de le faire en groupe, pourrait leur avoir permis d'être plus conscients de leurs émotions (Kwong, 2016). Or la conscience émotionnelle peut contribuer, selon Liebmann (2004) à promouvoir des relations davantage imprégnées d'empathie. L'empathie est nécessaire en contact interculturel

puisqu'elle consiste à voir « d'abord en l'autre un être humain, semblable et différent, dont on partage pour un temps l'existence » (Verbunt, 2011, p. 124). Ces relations plus empathiques pourraient ainsi avoir mené à la création d'images plus positives vers la fin, comme le montre le dessin créé par Rima à la dixième semaine (Figure 8).

La réaction de soulagement de Rima nous porte à croire que la dissolution du groupuscule, à cause de déménagements, peut avoir contribué à diminuer la cristallisation identitaire, c'est-à-dire à faire un peu plus de place pour inclure l'autre, pour explorer différentes identités et en faire sens (Beauregard et al., 2017, 2020). Si des relations proches et exclusives peuvent être soutenantes et sécurisantes pour les enfants, on voit qu'elles peuvent aussi être étouffantes et potentiellement freiner le développement du lien social. Trouver un équilibre est un défi, mais les liens avec des adultes dans le cadre d'une intervention favorisant l'expression émotionnelle semblent avoir eu une influence positive, comme le montre l'ouverture progressive des garçons au cours du programme. Néanmoins, bien que le lien social du groupe de garçons et celui de la classe se soient améliorés au fil des ateliers, il demeure que cela est un processus qui prend du temps et qui demande plusieurs concessions et négociations comme le démontre le processus de création du *Petit Train* au dernier atelier (Figure 9). En effet, chacun y trouve une façon d'exprimer son identité et ses couleurs, et le lien entre chacun des membres du train est beaucoup plus présent. Toutefois, une certaine médiation de la part des intervenantes fut nécessaire pour que tous puissent trouver une place satisfaisante dans le train. Un agent liant les différentes réalités culturelles semble ainsi soutenir l'élaboration d'un lien social plus fort.

Conclusion

Malgré la nature exploratoire de cette étude et la petite taille de l'échantillon qui limitent la généralisation des résultats, ces résultats préliminaires montrent comment inclure des images dans la collecte de données et l'analyse qualitative peut rendre compte des processus individuels

et groupaux d'enfants immigrants et réfugiés en situation de contact interculturel. Dans ces circonstances, l'intervention *Art et Contes* semble avoir contribué à amorcer le rétablissement du lien social, et ce en passant par le développement de compétences émotionnelles. Bien entendu, la nature exploratoire ne nous permet pas d'affirmer avec certitude que ce sont les ateliers qui ont provoqué ce début de restauration du lien social, mais les paroles d'Annie expriment bien le pouvoir que peuvent avoir des images :

Je n'ai pas participé aux ateliers, mais j'ai vu des dessins, car les élèves me les ont montrés. Ils m'ont renversée. L'intensité de ce qu'ils expriment avec des crayons et une feuille m'a troublée et émue. Ils racontent beaucoup de leurs histoires personnelles, et ce sans mots...c'est génial. Je ne croyais pas que de simples dessins pouvaient parler autant...

Remerciements

Cette recherche a été financée par le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada, Subvention 430-2018-00088.

Références

- Barber, B. K. et Schluterman, J. M. (2008). Connectedness in the lives of children and adolescents: A call for greater conceptual clarity. *Journal of Adolescent Health, 43*(3), 209-216. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.01.012>
- Batsleer, J. (2011). Voices from an edge. Unsettling the practices of youth voice and participation: Arts-based practice in The Blue Room, Manchester. *Pedagogy, Culture & Society, 19*(3), 419-434. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.607842>
- Beauregard, C., Gauthier, M.-F. et Rousseau, C. (2014). Fostering solidarity in the classroom: Creative expression workshops for immigrant and refugee students. Dans C. A. Brewer et M. McCabe (dir.), *Immigrant and refugee students in Canada* (p. 202-219). Brush Education Inc.
- Beauregard, C., Papazian-Zohrabian, G. et Rousseau, C. (2017). Making sense of collective identity and trauma through drawing: the case study of a Palestinian refugee student. *Intercultural Education, 28*(2), 113-130. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1294851>
- Beauregard, C., Tremblay, J., Pomerleau, J., Simard, M., Bourgeois-Guérin, E., Lyke, C. et Rousseau, C. (2020). Building communities in tense times: Fostering connectedness between cultures and generations through community arts. *American Journal of Community Psychology, 65*(3-4), 437-454. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12411>
- Blanchet, L. (1996). *Le petit train [Little train]*. Service Enfance-Famille Hôpital Jean-Talon.
- Burns, R. C. et Kaufman, S. (1970). *Kinetic family drawings (KFD): An introduction to understanding children through kinetic drawings*. Brunner/Mazel.
- Centre de recherche Sherpa et Erit. (2010). *Jeu dans le sable. Manuel de formation. Ateliers d'expression créatrice*.

- Coholic, D. A. et Eys, M. (2016). Benefits of an arts-based mindfulness group intervention for vulnerable children. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33(1), 1-13.
<https://doi.org/10.1007/s10560-015-0431-3>
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2011). Le choix des modèles de service offerts aux élèves issus de l'immigration au Québec: Entre réalisme, tradition et innovation. *Canadian Issues*, 29-34.
- Grazzani, I., Ornaghi, V., Conte, E., Pepe, A. et Caprin, C. (2018). The relation between emotion understanding and theory of mind in children aged 3 to 8: The key role of language. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00724>
- Harris, P. L. (2008). Children's understanding of emotions. Dans M. Lewis, J. M. Haviland-Jones et L. Feldman Barrett (dir.), *Handbook of Emotions, Third Edition* (p. 320-331). The Guilford Press.
- Harrison, L. J. (2014). Using children's drawings as a source of data in research. Dans O. Saracho (dir.), *Handbook of Research Methods in Early Childhood Education-Volume 2: Review of Research Methodologies* (p. 433-472). IAP.
- Immigration, Francisation et Intégration Québec. (2017, 4 décembre). *Immigration Québec - Bienvenue aux réfugiés syriens*. <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/informations/accueil-refugies-syriens/index.html>
- Kouider, E. B., Koglin, U. et Petermann, F. (2015). Emotional and behavioral problems in migrant children and adolescents in American countries: A systematic review. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 17(4), 1240-1258. <https://doi.org/10.1007/s10903-014-0039-2>
- Kwong, D. (2016, septembre). *Using art and dialogue to promote the emotional awareness of kindergarteners* [masters, Concordia University].
<https://spectrum.library.concordia.ca/981803/>

- Liebmann, M. (2004). *Art therapy for groups: A handbook of themes and exercises*. Routledge.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. et Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Rousseau, C., Beaugard, C. et Michalon-Brodeur, V. (2017). Penser la prévention pour les enfants réfugiés et immigrants: quand altérité et souffrance sociale se conjuguent. Dans M. Dorais (dir.), *Prévenir* (p. 105-167). Presses de l'Université Laval.
- Swan, P. et Riley, P. (2015). Social connection: empathy and mentalization for teachers. *Pastoral Care in Education, 33*(4), 220-233. <https://doi.org/10.1080/02643944.2015.1094120>
- Tay-Lim, J. et Lim, S. (2013). Privileging younger children's voices in research: Use of drawings and a co-construction process. *International Journal of Qualitative Methods, 12*(1), 65-83. <https://doi.org/10.1177/160940691301200135>
- Thompson, D. R., Iachan, R., Overpeck, M., Ross, J. G. et Gross, L. A. (2006). School connectedness in the health behavior in school-aged children study: The role of student, school, and school neighborhood characteristics. *Journal of School Health, 76*(7), 379-386. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00129.x>
- Tisdall, E. K. M. (2015). Participation, rights and « participatory » methods. Dans *The Sage Handbook of Early Childhood Research* (p. 73-88). SAGE Publications Ltd.
- Vachon, M., Caldairou-Bessette, P. et Rousseau, C. (2017). Pratiques soignantes en santé mentale jeunesse auprès des familles réfugiées : répétition traumatique et reconstruction du lien social. *Revue québécoise de psychologie, 38*(3), 33-59. <https://doi.org/10.7202/1041837ar>
- Verbunt, G. (2011). Le dialogue interculturel, éléments de réflexion. *Hommes & migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires, (1290)*, 118-126. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.752>

Vilas Sanz, S. P. (2017, juillet). *Empathy in adolescence and young adulthood: evidence from atypical development, behaviour, and culture* [phd, University of Birmingham].

<http://etheses.bham.ac.uk/7665/>

Voltmer, K. et von Salisch, M. (2017). Three meta-analyses of children's emotion knowledge and their school success. *Learning and Individual Differences*, 59, 107-118.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.006>

Wegmann, P. et Lusebrink, V. B. (2000). Kinetic Family Drawing scoring method for cross-cultural studies. *The Arts in Psychotherapy*, 27(3), 179–190.

[https://doi.org/10.1016/S0197-4556\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0197-4556(00)00051-4)

Figures

Figure 1

La collecte de données aux différentes étapes de la recherche

<p><u>Pré-test:</u></p> <p><i>Kinetic Class Drawing</i></p> <p><i>Petit Train</i></p> <p>Entretien individuel (enseignants)</p> <p>Groupe de parole (enfants)</p>	<p><u>Intervention : Art & Contes</u></p> <p><u>(12 semaines)</u></p> <p>Notes de terrain et d'intervention</p> <p>Photos des dessins</p>	<p><u>Post-test:</u></p> <p><i>Kinetic Class Drawing</i></p> <p><i>Petit Train</i></p> <p>Entretien individuel (enseignants)</p> <p>Groupe de parole (enfants)</p>
--	---	---

Figure 2

Petit train réalisé à la séance 1

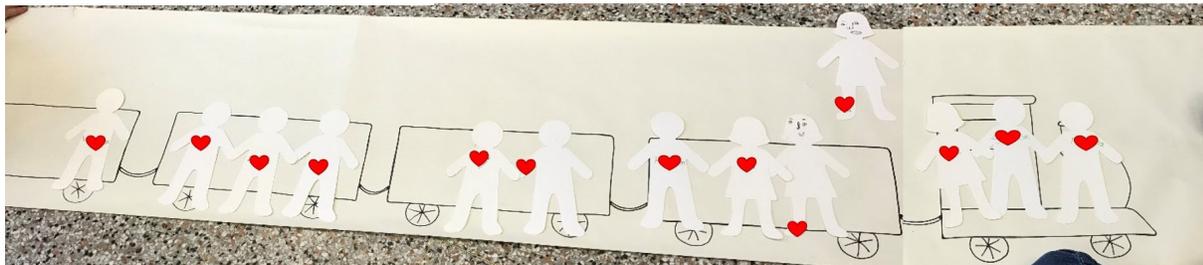


Figure 3

Dessin de Rima à la semaine 3



Figure 4

Dessin de Masoud à la semaine 4



Figure 5

Dessin de Milad à la semaine 7



Figure 6

Dessin de Masoud à la semaine 9



Figure 7

Dessin de Masoud à la semaine 11

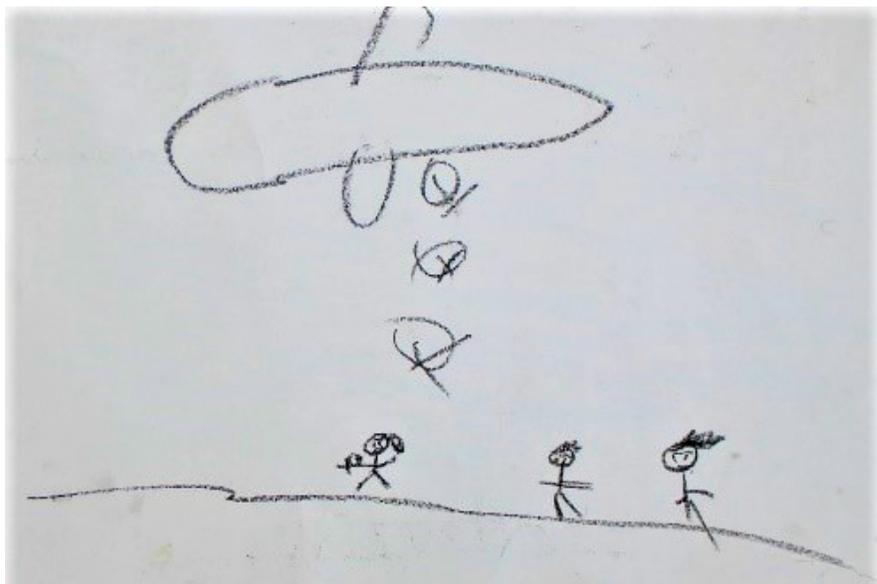


Figure 8

Dessin de Rima à la semaine 10



Figure 9

Petit train réalisé à la semaine 13



Liste de Figures

Figure 1 : La collecte de données aux différentes étapes de la recherche

Figure 2 : Petit Train réalisé à la séance 1

Figure 3 : Dessin de Rima à la semaine 3

Figure 4: Dessin de Masoud à la semaine 4

Figure 5: Dessin de Milad à la semaine 7

Figure 6: Dessin de Masoud à la semaine 9

Figure 7: Dessin de Masoud à la semaine 11

Figure 8: Dessin de Rima à la semaine 10

Figure 9 : Petit Train réalisé à la semaine 13