



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 la personne autrice 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'autrice ou 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.

Ginette Côté

Essai présenté comme exigence partielle de la maîtrise en art-thérapie
ATH4102

COMMENT L'ART-THÉRAPIE PEUT SUPPORTER LA COMMUNICATION ET
L'EXPRESSION DES ÉMOTIONS AUPRÈS DE JEUNES IMMIGRANT.E.S
ALLOPHONES.

Travail présenté à
Vera Heller

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Mars 2026

Table des matières

<u>LISTE DES TABLEAUX</u>	<u>4</u>
<u>INTRODUCTION.....</u>	<u>5</u>
<u>1. PROBLÉMATIQUE.....</u>	<u>7</u>
1.1 OBJECTIF DE RECHERCHE.....	8
<u>2. MÉTHODOLOGIE.....</u>	<u>9</u>
<u>REVUE DE LITTÉRATURE</u>	<u>10</u>
<u>3. L'IDENTITÉ CHEZ LES JEUNES ADOLESCENT·E·S IMMIGRANT·E·S</u>	<u>11</u>
3.1 DÉFINITION DE L'IDENTITÉ	11
3.1.1 DÉVELOPPEMENT IDENTITAIRE À L'ADOLESCENCE	11
3.1.2 PERTES DE REPÈRES IDENTITAIRES	12
3.1.3 ADAPTATION AUX NOUVEAUX RÉFÉRENTS CULTURELS	13
3.2 IDENTITÉ ETHNIQUE	15
3.3 LA LANGUE COMME MARQUEUR IDENTITAIRE	18
<u>4. INTÉGRATION AU MILIEU SCOLAIRE</u>	<u>21</u>
<u>L'ART-THÉRAPIE AUPRÈS DES ADOLESCENT·E·S IMMIGRANT·E·S.....</u>	<u>22</u>
4.1 DÉFINITION DE L'ART-THÉRAPIE.....	22
4.2 UN LANGAGE EXPRESSIF.....	23
4.3 L'UTILISATION DE LA MÉTAPHORE EN ART-THÉRAPIE	27
4.4 LE CONTINUUM DES THÉRAPIES EXPRESSIVES (CTE)	29
4.5 L'ART-THÉRAPIE EN GROUPE.....	30
4.6 L'ART-THÉRAPIE ET LA SANTÉ MENTALE	33
4.7 L'ART-THÉRAPIE EN MILIEU SCOLAIRE	34

<u>RÉSONANCE AVEC MA PRATIQUE DE STAGIAIRE.....</u>	<u>43</u>
<u>EXEMPLE D'UN MACRODESIGN DE GROUPE</u>	<u>45</u>
<u>CONCLUSION</u>	<u>46</u>
<u>ANNEXE A - MODÈLES DU DÉVELOPPEMENT IDENTITAIRE</u>	<u>48</u>
<u>ANNEXE B – ARTICULATION DES MODÈLES DE MARCIA, PHINNEY ET BERRY .</u>	<u>49</u>
<u>ANNEXE C – RÔLE DE LA MÉTAPHORE EN ART-THÉRAPIE SELON FERNANDEZ (2005)</u>	<u>50</u>
<u>ANNEXE D – MACRODESIGN DE GROUPE – 8 SÉANCES POUR ADOLESCENT.E.S IMMIGRANT.E.S.....</u>	<u>51</u>
<u>LISTE DE RÉFÉRENCES.....</u>	<u>59</u>

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 MODÈLE DU DÉVELOPPEMENT IDENTITAIRE.....	48
TABLEAU 2 ARTICULATION DES MODÈLES DE MARCIA, PHINNEY ET BERRY	49
TABLEAU 3 RÔLE DE LA MÉTAPHORE EN ART-THÉRAPIE SELON FERNANDEZ.....	50
TABLEAU 4 MACRODESIGN DE GROUPE - 8 SÉANCES POUR ADOLESCENT.E.S IMMIGRANT.E.S	51

INTRODUCTION

Comment vous sentez-vous? ¿*Cómo te sientes?* (espagnol) *Nasıl hissediyorsun?* (turc). Une question en apparence simple, mais même pour des personnes francophones, trouver les mots pour y répondre peut s'avérer difficile. Imaginez un·e adolescent·e en plein développement identitaire, qui vient de quitter son pays, son école, ses ami·es, des membres de sa famille dans un contexte souvent précipité et se retrouve soudainement dans un autre pays, dans un système scolaire complètement inconnu, avec des référents culturels qu'il ou elle ne connaît pas, et avec des gens qui s'expriment dans une langue qu'il ou elle ne comprend pas du tout. Comment se sent-on? Et si on lui posait la question? Mais comment faire? Les mots nous manquent! C'est une réalité que vivent de plus en plus de jeunes au Québec. « Entre 2012 et 2021, le Québec a accueilli plusieurs milliers d'enfants immigrants, un nombre en croissance constante (Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration [MIFI], 2023). »

Si on prend la peine de s'intéresser à ces jeunes, ils et elles deviendront des adultes épanoui·e·s, capables de contribuer pleinement à leur société d'accueil. En plus de devoir s'adapter à leur nouvelle terre d'accueil, comme tous les adolescent·e·s, ces jeunes traversent une phase identitaire. Le milieu scolaire et les classes d'accueil deviennent des occasions de s'approcher d'eux et d'elles avec bienveillance.

L'art-thérapie permet à l'adolescent·e de communiquer ses émotions et lui offre des moyens de les exprimer autrement qu'avec les mots. L'art-thérapie fait le lien entre son monde interne et le monde externe (Martin-Excoffier *et al.*, 2022).

Mon intérêt pour la clientèle immigrante s'est précisé au fil de mes diverses expériences missionnaires liées à mon travail qui consiste à répondre aux besoins de base des enfants dans le monde. J'ai eu l'occasion de visiter différents projets, tant dans les camps de réfugiés du Rwanda, que dans des écoles d'Amazonie. Les récits de vie des nombreuses personnes immigrantes qui ont croisé mon chemin m'ont aussi sensibilisée à la réalité de leurs vécus. Une constante revenait : la méconnaissance de la langue est un enjeu majeur dans l'adaptation en terre d'accueil.

J'ai effectué mon premier stage en art-thérapie auprès de personnes âgées immigrantes dans un centre communautaire. Malgré leurs différentes origines culturelles, j'ai noté de

nombreux bienfaits. Ces personnes au lourd bagage de vie ont réussi à le partager au sein du groupe dans la confiance, avec l'aide d'un interprète, mais aussi parfois sans même avoir recours à la parole. Les images créées ont permis de tisser des liens entre les participant·e·s et, pour certain·e·s, de leur donner plus d'assurance. Mon dernier stage, réalisé dans une école secondaire en classe d'accueil, m'aura permis d'expérimenter l'art-thérapie auprès d'adolescent·e·s immigrant·e·s et de constater de nombreux bienfaits auprès de cette clientèle également.

Offrir un espace sécuritaire où ils peuvent se confier et être pleinement eux-mêmes au sein de leur nouvelle école, s'est révélé précieux. À la maison, la vie de famille (famille parfois élargie) avec plusieurs frères et sœurs des personnes immigrantes fait en sorte qu'il n'y a pas beaucoup d'espace pour l'expression des besoins de chacun·e en tant que personne à part entière. Leurs nombreuses tâches, par exemple, prendre soin de leurs plus jeunes frères et sœurs, leur laisse souvent peu de place pour les loisirs personnels. L'école devient donc un espace privilégié pour s'exprimer.

Le cadre thérapeutique, où le lien de confiance est bien établi, favorise également l'expression du vécu personnel dans un contexte dépourvu de performance, comme c'est le cas dans leur cadre scolaire. L'art-thérapie adoucit le difficile apprentissage de la langue qui fait trop souvent obstacle à l'expression de soi. Cette approche créative aide à redonner du pouvoir et de la confiance à la personne en manque de repères. Même une fois la langue apprise, lorsque vient le temps de répondre à cette fameuse question : « comment te sens-tu? », les mots n'expriment pas facilement ce qu'il y a dans le cœur. L'art-thérapie permet cette expression, bien au-delà des mots.

Depuis une trentaine d'années maintenant, je pratique le métier de graphiste. Ma formation en communication graphique m'a bien appris que, souvent, les images et la métaphore communiquent plus facilement un message que les mots. Également, ma formation comme laïque missionnaire et mes différentes expériences qui en ont découlé m'ont amenée sur le chemin de cette formation en art-thérapie, afin de me mettre pleinement au service de l'autre en l'accompagnant sur son chemin. Chacun porte son histoire sacrée qui se doit d'être accueillie et honorée.

C'est en tentant de répondre à la question : « comment l'art-thérapie peut-elle supporter la communication et l'expression des émotions des personnes immigrantes allophones? »

que je présenterai la revue de littérature qui suit. Son objectif est de brosser un portrait réaliste du vécu, des besoins et des défis auxquels font face les adolescent·e·s immigrant·e·s. J'avance que l'art-thérapie de groupe constitue une avenue pertinente pour favoriser leur intégration, particulièrement pour les jeunes inscrit·e·s en classes d'accueil en milieu scolaire.

Dans cet essai, je vais explorer le concept d'identité chez les jeunes migrant·e·s en tentant de définir l'identité, leurs pertes de repères, l'acculturation, l'identité ethnique et la langue. Ensuite, j'aborderai l'intégration des adolescent·e·s immigrant·e·s dans leur milieu. Enfin, je me pencherai sur la manière dont l'art-thérapie peut soutenir cette clientèle en facilitant l'expression des émotions. Dans ce cadre portant sur la santé mentale des adolescent·e·s immigrant·e·s et l'art-thérapie en milieu scolaire, je m'attarderai sur différents aspects liés à l'intervention, tels que la métaphore, le continuum des thérapies expressives, et l'art-thérapie groupale.

1. PROBLÉMATIQUE

Le parcours migratoire des adolescent·e·s ajoute de l'anxiété et du stress aux tâches développementales de cette période de la vie, en fragilisant souvent la santé mentale des jeunes immigrant·e·s. Se situer entre deux âges et deux cultures n'est pas ce qu'il y a de plus confortable. Cela implique de nombreux défis comme la perte de repères identitaires, l'adaptation aux nouveaux référents culturels, la création de nouveaux liens et l'intégration au milieu scolaire (Breviglieri, 2010), à tout cela s'ajoute la barrière de la langue. Les classes d'accueil en milieu scolaire offrent des cours de francisation et deviennent des occasions de s'approcher des adolescent·e·s avec bienveillance. Le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS), dans les écoles du Québec, par exemple, permet d'acquérir rapidement une maîtrise fonctionnelle du français, langue d'enseignement et de communication. Il vise également l'intégration scolaire et sociale des jeunes. Mais cette deuxième langue à peine maîtrisée ne permet pas d'exprimer toutes les pertes en si peu de temps (Shahrjerdi, 2022). L'art-thérapie mobilise un langage riche en symboles, où la création devient un espace privilégié, permettant au sujet d'explorer ses émotions, ses conflits, ses désirs et ses représentations, dans un processus de transformation. Cette approche s'avère particulièrement pertinente pour accompagner des adolescent·e·s immigrant·e·s dans le milieu scolaire qu'ils et elles fréquentent quotidiennement, ce qui la rend d'autant plus accessible. Offrir, au sein de

l'école, un lieu dédié où ces jeunes peuvent se retrouver et partager leurs émotions à travers l'art, tantôt en groupe, tantôt individuellement, en étant soutenu par un·e art-thérapeute qualifié·e, favoriserait leur intégration, encouragerait la socialisation et soutiendrait l'expression de leurs émotions.

L'art-thérapie est bien présente dans le milieu scolaire en Israël, où on offre des programmes intégrant le milieu scolaire et le travail des art-thérapeutes, ce qui permet aux adolescent·e·s immigrant·e·s l'expression de leur vécu émotionnel (Regev *et al.*, 2021). Au Québec, de plus en plus de chercheurs et chercheuses s'intéressent également à l'art-thérapie en tant que soutien aux jeunes immigrant·e·s dans les écoles, en proposant des ateliers d'expression théâtrale plurilingues auprès d'élèves allophones immigrant·e·s nouvellement arrivé·e·s en situation de grand retard scolaire (Armand *et al.*, 2015) ,et/ou des ateliers d'expression créatrice visant à contribuer à la construction d'une identité imprégnée de sens (Beauregard, 2019).

Malgré un intérêt grandissant, peu d'écrits scientifiques portent à ce jour sur l'utilisation de l'art-thérapie pour faciliter l'expression du vécu émotionnel des adolescent·e·s immigrant·e·s allophones en milieu scolaire. Le potentiel de l'art-thérapie mérite d'être mis davantage en lumière auprès de cette clientèle. L'utilisation de la métaphore, la création en groupe, le langage symboliques et l'approche kinesthésique du *continuum des thérapies expressives* (CTE) ne sont que quelques exemples du potentiel d'utilisation de l'art-thérapie. La revue de littérature qui suivra traitera des multiples façons de l'aborder.

1.1 Objectif de recherche

La question de recherche qui découle de cette problématique est la suivante :

« Comment l'art-thérapie peut-elle supporter la communication et l'expression des émotions auprès de jeunes immigrant·e·s allophones? » L'objectif de mon essai est de répondre à cette question 1) en brossant d'abord un portrait réaliste du vécu, des besoins et des défis des adolescent·e·s immigrant·e·s, et 2) en démontrant ensuite à l'aide de la recension des écrits comment l'art-thérapie peut supporter la communication et l'expression des émotions des adolescent·e·s immigrant·e·s allophones dans le milieu scolaire. Je vais terminer en proposant – à titre d'exemple – un modèle possible d'intervention art-thérapeutique de groupe dans le contexte des classes d'accueil.

En suscitant l'intérêt du milieu scolaire pour l'apport de l'art-thérapie auprès des adolescent·e·s immigrant·e·s, cet essai pourrait répondre à un besoin évident, en contribuant ainsi à l'intégration et au bien-être de cette clientèle.

2. MÉTHODOLOGIE

Comme mentionné ci-dessus, la question portant sur le rôle possible de l'art-thérapie en tant que support de communication et d'expression des émotions auprès des adolescent·e·s immigrant·e·s sera explorée à l'aide d'une recension des écrits. Ce type d'analyse est utile pour rassembler la littérature dans un domaine spécifique, la résumer et en faire la synthèse (Cronin, Ryan et Coughlan, 2008). Pour les besoins de cet essai, mon but est d'organiser et de structurer les différents thèmes pour ensuite cerner les interventions art-thérapeutiques possibles auprès d'adolescent·e·s immigrant·e·s. Pour ce faire, je chercherai à définir comment l'expression symbolique pourrait contribuer à une meilleure exploration identitaire et expression de soi de cette clientèle. L'analyse thématique permettra ensuite de dégager les principaux enjeux identitaires et psychosociaux vécus par les adolescent·e·s immigrant·e·s, ainsi que les modalités art-thérapeutiques susceptibles de soutenir leur expression émotionnelle et leur exploration identitaire.

À partir de cette synthèse, un macrodesign de huit séances sera élaboré pour illustrer les applications cliniques possibles en milieu scolaire ou communautaire. Pour renforcer la validité de ma recherche, je veillerai à trianguler les données issues d'auteur·e·s provenant de diverses disciplines — psychologie, sociologie, sciences de l'éducation — ainsi que de différents cadres théoriques, notamment la psychologie du développement (en particulier le développement identitaire à l'adolescence), l'identité ethnique et les modèles d'acculturation.

La revue littéraire présentée dans les pages qui suivent décrira l'art-thérapie pratiquée en suivi individuel ou en contexte de groupe auprès d'une clientèle jeune, particulièrement composée d'adolescent·e·s immigrant·e·s. Elle sera orientée vers les arts plastiques, c'est-à-dire l'utilisation du dessin, de la peinture, de la sculpture, du modelage ou de l'assemblage de matériaux tridimensionnels dans une perspective à la fois créative et thérapeutique. Un grand nombre d'articles recensés présentent une méthodologie qualitative, qui permet à la fois une description approfondie des problématiques étudiées

et une compréhension nuancée des enjeux liés à la construction identitaire en contexte d'immigration, ainsi que des effets des différentes interventions art-thérapeutiques envisagées. Les publications parues au cours des 10 dernières années seront privilégiées. Certaines recherches plus anciennes seront analysées lorsqu'elles présentent un intérêt particulier par rapport à la question de recherche. Les articles ont été sélectionnés à la fois pour leur pertinence et pour le respect d'un maximum de critères scientifiques rigoureux, comme il a été établi par Côté et Turgeon (2002). Les bases de données explorées sont du domaine de la psychologie et de la science de la santé Cairn.info, google scholar, APA PsycNet, PsycInfo, et EBSCO. La combinaison de mots-clés utilisée est la suivante : (« Creative arts-therapy ») OU (Art therapy) ET (« Identité OU Identity » ET (« Adolescent* » OU « Teen* » OU Jeune* OU Young* OU Youth) ET (Immigr* OU Refugees).

REVUE DE LITTÉRATURE

Ce chapitre survolera certaines définitions de l'identité proposée par différents auteur·e·s. Le développement identitaire lié à l'adolescence sera également abordé, ainsi que les impacts identitaires liés aux déplacements de l'adolescent·e vers une terre étrangère durant cette période. De plus, la langue maternelle, comme marqueur identitaire important, sera considérée. Le parcours migratoire est fait de construction et de reconstruction. L'immigrant·e doit se construire un troisième espace qui incorpore des aspects de l'ancienne et de la nouvelle culture dans une identité qui contient les deux (Bhabha, 1994). Cela implique la déconstruction de l'ancienne identité, suivie d'une reconstruction, au fur et à mesure de l'intégration des individus dans la société d'accueil. Ainsi, le ou la jeune immigrant·e cherche à trouver sa place, entre ses origines et sa terre d'accueil, mais également entre les valeurs de sa famille et celles de son nouveau milieu (Moro, 1998). Comme le processus de la consolidation de l'identité fait partie intégrante de la période de l'adolescence, une compréhension de base du concept de l'identité s'avère nécessaire. En plus de son développement, l'adolescent·e immigrant·e doit négocier entre les différents mondes dans lesquels il grandit et dépasser les conflits identitaires afin de se construire sa propre identité (Phinney et Rosenthal, 1992). Pour aborder cette importante période exploratoire, je parlerai un peu plus loin du modèle de l'identité ethnique de Phinney (1992) qui peut aider les éducateurs et les éducatrices à comprendre comment les différents membres des groupes ethniques gèrent l'appartenance à un groupe, tout en luttant pour conserver leurs coutumes et traditions.

3. L'IDENTITÉ CHEZ LES JEUNES ADOLESCENT·E·S IMMIGRANT·E·S

3.1 Définition de l'identité

La notion d'identité occupe une place importante dans le développement humain. Il est utile de partir d'une définition simple, celle du *Petit Robert en ligne* en Psychologie : qui définit ce concept comme étant le « *caractère de ce qui demeure identique à soi-même. Elle est ce qui permet de reconnaître une personne parmi toutes les autres* ».

Strayer (2002) accorde de l'importance aux émotions en tant que composantes organisatrices de la personnalité qui aident à identifier les chemins de consolidation et de changement. Selon cet auteur, les émotions donnent un accès plus réfléchi aux questions centrales telles que : « Qu'est-ce que je veux? » et « Pourquoi? » (p.53).

Erikson (1968) demeure une des références majeures dans le champ du développement de l'identité à l'adolescence dans différents domaines de vie où il décrit l'identité comme une image de soi cohérente et continue, qui permet à l'individu de se sentir unique, tout en étant capable de s'intégrer dans la société (p.53).

3.1.1 Développement identitaire à l'adolescence

Erikson (1968) affirme que l'adolescence est la période se situant entre l'enfance et le monde adulte. Selon lui, l'adolescent·e serait plus préoccupé·e par ce qu'il ou elle paraît être aux yeux des autres que par ce qu'il ou elle pense être (p.133). Cette période est caractérisée par des transformations physiques telles que la puberté et l'apparence qui modifient sa perception de soi, des bouleversements émotionnels et cognitifs permettant le développement d'une pensée plus abstraite et introspective, ainsi qu'une quête d'autonomie vis-à-vis des parents et des figures d'autorité. L'adolescence est également un moment d'exploration sociale intense: les relations avec les pairs deviennent centrales, leur permettant de tester différents rôles et comportements. Les individus passent par une série d'étapes de développement identitaire au fur et à mesure qu'ils grandissent, et changent tout au long de la vie. À chaque étape, ils ou elles sont confronté·e·s à un conflit de développement qui doit être résolu. Erickson (1968) s'intéresse à la façon dont l'interaction sociale et les relations affectent le développement et la croissance (p.53).

Houde (1999) situe l'identité au cœur de la cinquième étape du développement psychosocial d'Erikson, qui en compte huit. Cette étape, qui correspond à l'adolescence (environ 12-18 ans), se définit par une tension entre *identité* et *confusion des rôles*. Selon Houde, il s'agit d'une étape cruciale où le jeune cherche à répondre à la question « Qui suis-je ? » et à construire une cohérence personnelle. C'est à ce stade selon Erickson que la personne développe son sentiment d'identité; il affirme que l'identité représente le sentiment conscient de soi, forgé à travers l'interaction sociale, les expériences personnelles, les croyances, les valeurs et les souvenirs. Houde souligne que la confusion des rôles peut être aggravée par des contextes sociaux ou culturels instables. Elle rappelle que l'identité se construit dans l'interaction entre l'individu et son environnement, et que l'absence de repères collectifs peut fragiliser le processus.

Marcia (1978), quant à lui, soutient que l'identité se construit à travers deux dimensions, soit l'exploration ou le questionnement qui implique de chercher, contester, et expérimenter différents rôles ou croyances, d'un côté; et l'engagement qui implique de faire des choix personnels en lien avec ses valeurs, carrières et croyances, de l'autre. Le degré d'exploration ou d'engagement du ou de la jeune déterminera quatre états différents. Le premier est un état de « diffusion ». Celui-ci caractérise les personnes qui n'ont pas encore exploré d'options possibles ou pris d'engagement concernant leur identité. L'état de « forclusion », quant à lui, caractérise le statut des individus qui se sont engagés dans une identité sans toutefois avoir exploré les options, en adoptant les choix ou les valeurs des autres, comme leurs parents ou leur culture. Le troisième état est nommé « moratoire ». Il décrit la tentative des individus d'établir une identité, alors qu'ils n'ont pas encore pris d'engagement. Enfin, l'identité en phase de « réalisation » correspond au statut de ceux et celles qui, après exploration, ont pris un engagement. Selon Marcia (1978), les engagements reflètent le sentiment d'identité des individus. D'autres auteur·e·s affirment que le processus complet de la formation de l'identité survient beaucoup plus tard que ne le prétendent Marcia et Erikson (voir Annexe A).

3.1.2 *Pertes de repères identitaires*

Quitter son pays, son école, ses amis et, parfois, des membres de sa famille dans des circonstances souvent brusques représente une épreuve difficile. Les jeunes immigrant·e·s se retrouvent projeté·e·s dans un nouvel environnement scolaire qu'ils ou elles ne connaissent pas et sont confronté·e·s à des repères culturels étrangers ainsi qu'à

une langue qu'ils ou elles ne comprennent pas. Cette transition soudaine les plonge dans un univers inconnu, où l'adaptation devient un défi quotidien.

Malewska-Peyre (1978) identifie trois éléments essentiels, récurrents chez plusieurs auteur·e·s, pour définir l'identité. Le premier concerne la perception que l'individu a de lui-même et de la continuité de son existence dans le temps et l'espace : un sentiment d'unité personnelle qui procure la sécurité, auquel s'ajoute la reconnaissance de cette continuité par autrui (Malewska-Peyre, 1978, p. 40). L'auteure souligne également que le regard et l'appréciation de l'autre jouent un rôle encore plus déterminant dans la construction de l'image de soi chez les personnes immigrées. Celles-ci vivent souvent cette dépendance au regard extérieur comme une forme d'injustice, puisqu'elles doivent se conformer aux attentes d'un milieu dont les référents culturels diffèrent des leurs. Les normes intériorisées depuis l'enfance étant perçues comme universelles, il faut du temps pour saisir leur relativité culturelle. Cet apprentissage, souvent déstabilisant, est fréquemment associé à une crise identitaire chez les adolescent·e·s issu·e·s de l'immigration (Malewska-Peyre, 1978, p. 40).

En effet, les jeunes issu·e·s de l'immigration doivent composer avec une double appartenance culturelle, celle de leurs parents et celle de la société d'accueil, ce qui peut générer des conflits de loyauté. Malewska-Peyre (1978) souligne que l'identité sociale se construit à travers diverses appartenances (famille, nation, groupes religieux ou sociaux), que les jeunes immigré·e·s ont parfois du mal à reconnaître ou à intégrer (p. 41). Cette difficulté peut entraîner une confusion identitaire, les adolescent·e·s se retrouvant coincé·e·s entre les normes familiales et celles de leur pays d'accueil. La famille élargie, qui offrait autrefois des repères stables, étant souvent éloignée, le ou la jeune perd une partie de ses points d'ancrage.

3.1.3 Adaptation aux nouveaux référents culturels

Même si l'on parle souvent des personnes migrantes comme d'un groupe homogène, chaque parcours migratoire est singulier. Les raisons de quitter le pays d'origine, les conditions du voyage, le contexte de départ et celui de l'arrivée varient d'une personne à l'autre. Felici (2014) souligne que l'origine, le statut social et le vécu individuel influencent profondément la manière dont ce parcours est vécu. S'inspirant des travaux en psychiatrie transculturelle, l'auteur décrit un schéma universel du parcours migratoire composé de

plusieurs étapes : l'avant-départ, marqué par les motivations et les décisions; le voyage, souvent associé à un arrachement émotionnel, aux frontières à franchir et aux difficultés rencontrées; puis l'arrivée, qui représente un passage symbolique vers une nouvelle réalité; enfin, l'installation. Après l'arrivée, le ou la migrant·e vit fréquemment un tiraillement entre « ici » et « ailleurs », accompagné·e de questionnements sur ce qu'il ou elle aurait pu devenir s'il ou elle n'était pas parti·e.

Si l'on s'attarde aux définitions, le sociologue Guy Rocher (2010) décrit le processus migratoire comme « la séquence et l'enchaînement des événements, des phénomènes, des actions dont l'ensemble constitue la démarche du changement » (p. 396). Selon Frozzini (2023), celle-ci comprend les concepts de trajectoire et de parcours : alors que la trajectoire renvoie à l'ordre dans lequel les choses ou les événements se déroulent dans le temps, le parcours est généralement compris comme une série d'activités et de décisions qui marquent la vie d'un individu. Toujours selon Frozzini, (2023), le processus migratoire se déploie en trois grandes étapes. L'étape pré-migratoire concerne la décision de partir. L'étape migratoire renvoie au départ lui-même et à l'installation dans le pays d'accueil. Enfin, l'étape post-migratoire ou de réinstallation englobe la période d'adaptation, de changement ou de continuité, ainsi que les expériences d'inclusion ou d'exclusion. Comme je le mentionnais plus tôt, ces étapes ne se déroulent pas de la même manière pour tous et toutes. Pour certain·e·s, la décision de partir relève d'une question de survie et doit parfois être prise dans l'urgence, lorsqu'il y a une menace pour leur vie ou celle de leurs proches. Pour d'autres, elle découle du désir d'offrir de meilleures études à leurs enfants. Les attentes varient : vivre en paix, retrouver une dignité, être reconnu·e socialement, comme l'exprime Frozzini (2023). Le moyen de transport transforme également l'expérience : un vol direct en avion n'a rien à voir avec une traversée en bateau ou un passage de frontières à pied. De même, l'arrivée dans le pays d'accueil n'est jamais uniforme. Les politiques migratoires et la qualité de l'accueil teintent profondément le vécu des personnes migrantes.

Une chose demeure cependant certaine : la décision de partir n'appartient pas à l'adolescent·e qui, pour une raison ou une autre, doit en subir les conséquences (Papazian Zohrabian, 2018). Son adaptation à ces étapes peut se passer de diverses manières. Certain·e·s auteur·e·s parlent d'acculturation, un processus par lequel une personne ou un groupe assimile une culture étrangère à la sienne. Au fur et à mesure que

les jeunes immigrant·e·s s'adaptent, leur bien-être personnel et leur compétence sociale sont influencés par divers facteurs tels que la personnalité, l'identité, les politiques d'immigration, le style parental et la discrimination (Berry *et al.*, 1997). Cet auteur soutient qu'une adaptation réussie consisterait en l'implication de ces jeunes à la fois dans leur propre culture, et dans celle de la terre d'accueil. Une vaste étude transnationale menée par Berry *et al.* (2006) a examiné l'acculturation et l'adaptation dans un échantillon de plus de 5 000 adolescent·e·s immigré·e·s dans 13 pays différents. L'étude révèle que 36.4% de jeunes forment un groupe qui cherche à s'intégrer autant dans sa culture que dans la culture nationale. Il s'agit ici de ce que les auteur·e·s nomment un « profil intégrateur ». Un autre groupe (22.5%) cherche à s'identifier principalement à son groupe ethnique; en s'impliquant peu dans la culture d'accueil ils se sentent séparés de celle-ci. Ce profil identifié comme « national » par les chercheurs et les chercheuses représentait le groupe le plus petit (18,7 %) parmi les participant·e·s à cette étude; cela indique que les tendances à l'assimilation étaient plutôt limitées chez ces jeunes. Puis dans un dernier groupe (22.4%) qui se sent marginalisé, les jeunes auraient une identité plus confuse ; c'est dans ce groupe qu'il risque d'apparaître des problèmes sociaux. Selon ces auteur·e·s, les facteurs importants et déterminants qui contribueraient à une adaptation réussie seraient la personnalité, l'identité, la politique d'immigration, le style parental, ainsi que la discrimination vécue.

3.2 *Identité ethnique*

Il y a une différence entre l'origine ethnique et l'identité ethnique. L'origine ethnique fait référence aux origines ancestrales de la personne liée à un territoire géographique spécifique. Tandis que l'identité ethnique est plus large, elle inclut la façon dont la personne se perçoit et s'identifie à ce groupe culturellement. On peut avoir plus d'une origine, mais l'identité ethnique est une construction personnelle qui évolue dans le temps (Phinney, 1990; 1992).

Le cadre théorique proposé par Phinney (1992) permet de comprendre le développement de l'identité ethnique à l'adolescence en tenant compte des influences familiales, communautaires et psychosociales. Ce chapitre conceptuel décrit l'identité ethnique comme un processus d'exploration et d'engagement, influencé par le contexte social et particulièrement pertinent pour les jeunes issus de minorités (voir Annexes B et C). Les résultats empiriques provenant d'études ultérieures de Phinney (1990, 1992b, 1993)

montrent que les étudiant·e·s issus de minorités ethnoculturelles — incluant des groupes non blancs, mais aussi certains groupes blancs minoritaires — présentent généralement une exploration identitaire plus active que les étudiant·e·s du groupe majoritaire (White Americans). Ces recherches révèlent également une relation forte entre le sentiment d'appartenance ethnique et l'engagement identitaire, ainsi qu'une estime de soi plus élevée chez les étudiant·e·s minoritaires ayant exploré et intégré leur identité ethnique, comparativement à ceux n'ayant pas entrepris ce travail ou aux étudiant·e·s majoritaires. L'ensemble de ces travaux souligne que l'identité ethnique constitue un élément central du développement personnel et contribue au bien-être psychologique des jeunes adultes issus de minorités.

Si les travaux de Phinney (1992) mettent en évidence l'importance de l'exploration identitaire et du sentiment d'appartenance dans le développement psychologique des jeunes issus de minorités, d'autres auteurs viennent nuancer cette perspective. C'est le cas de Meintel (1992), qui remet en cause les approches traditionnelles de l'identité ethnique, en montrant que les jeunes issus de l'immigration ne traversent pas nécessairement une crise identitaire, mais construisent des identités flexibles, modulées selon les contextes. Elle a mené une enquête auprès de 80 jeunes montréalais·e·s, âgé·e·s de 18 à 22 ans, d'origine grecque, portugaise, chilienne et salvadorienne. Ses constats révèlent qu'ils et elles ont des appartenances multiples, combinant leur origine familiale, leur vécu montréalais et leur identité canadienne. Contrairement aux modèles essentialistes, ces jeunes perçoivent leur héritage culturel comme une richesse, et non comme un obstacle à leur intégration, écrit Meintel (1992).

Si les jeunes peuvent en effet vivre leurs appartenances multiples comme une richesse, cette pluralité identitaire n'est pas sans effets psychiques, comme démontré par Moro (2003). Cet auteur insiste justement sur les tensions internes que peut générer cette double appartenance. Sa réflexion sur les enfants de migrant·e·s en situation d'acculturation met en lumière les effets psychiques et culturels d'une double appartenance, marquée par des clivages identitaires profonds. Selon Moro (2003), l'enfant migrant·e ne peut construire son identité sur une trajectoire linéaire, car il ou elle est confronté·e à des clivages multiples. Parmi ceux-ci, l'auteur identifie les clivages « topographiques », qui concernent la paire d'opposés dedans dehors, et les clivages « temporels », qui désignent l'avant et l'après-migration. Enfin, les clivages qu'il nomme

« spatiaux » font référence à là-bas – ici, alors que ceux de nature « ontologique » portent sur l'opposition entre moi et l'autre (p.220). Moro mentionne que ces clivages ne sont pas seulement culturels, ils sont aussi psychiques, traduisant une fragmentation du moi. Face à cette tension entre deux mondes, celui de la maison et celui de l'école, les enfants développent souvent un moi clivé, et utilisent le déni comme stratégie défensive. Ils et elles sont pris dans un choix impossible entre le monde du dedans et celui du dehors, ce qui peut entraîner une suspension de la parole, de la pensée et de l'être. L'auteur affirme que son travail clinique auprès des adolescent·e·s révèle que la construction identitaire peut parfois être source d'une souffrance interne importante Moro (2003).

Camilleri, dans *la construction sociale de l'identité* (1990), part du constat que tout individu cherche à maintenir une estime de soi positive et que cette quête dépend en grande partie de son appartenance à des groupes sociaux valorisés. À partir de cette perspective, il s'intéresse à la manière dont la personne migrante négocie son identité lorsqu'elle se trouve prise entre deux systèmes culturels. La rencontre entre la culture d'origine et celle du pays d'accueil devient alors une source de tension qui exerce une pression psychologique importante et fragilise l'équilibre identitaire. Selon lui, cette pression entraîne deux types de bouleversements majeurs.

Le premier concerne la cohérence interne de l'identité. Lorsque l'individu sent que son identité est dévalorisée ou remise en question, il mobilise différentes stratégies pour maintenir une continuité entre ce que Camilleri appelle la fonction ontologique de l'identité, liée au sentiment d'être soi malgré les changements, et sa fonction pragmatique, qui renvoie à l'adaptation concrète au nouvel environnement. L'auteur distingue trois stratégies possibles. La « cohérence simple » consiste à privilégier un seul système de référence, généralement celui qui offre le plus de stabilité ou de reconnaissance, afin de réduire la tension identitaire. La « cohérence complexe » repose, au contraire, sur l'intégration de plusieurs appartenances culturelles que l'individu articule de manière dynamique pour préserver un sentiment d'unité malgré la pluralité des influences. Enfin, la « modération des conflits » vise à atténuer les contradictions entre les deux systèmes culturels en minimisant les zones de friction, ce qui permet de maintenir un équilibre acceptable sans devoir choisir ou fusionner complètement les références culturelles.

Le second bouleversement touche l'estime personnelle. Celle-ci peut être fragilisée lorsque le groupe majoritaire véhicule des jugements dépréciatifs ou des stéréotypes

négatifs à l'égard du groupe d'origine. Pour faire face à cette dévalorisation, la personne migrante adopte d'autres stratégies, par exemple la revalorisation de son groupe d'appartenance, la recherche de nouveaux groupes de soutien ou la mise à distance des représentations négatives.

Cette analyse des mécanismes internes de l'identité permet de faire le lien avec le modèle proposé par Berry dans *Immigration, Acculturation, and Adaptation* (2006). Berry s'intéresse davantage aux attitudes générales que la personne migrante adopte face à la culture d'origine et à la culture d'accueil. Il identifie quatre stratégies d'acculturation : l'intégration, l'assimilation, la séparation et la marginalisation. Ce modèle, complémentaire à celui de Camilleri, éclaire la manière dont l'individu se positionne globalement dans le processus d'acculturation, tandis que Camilleri décrit les opérations psychiques plus fines qui soutiennent ces attitudes. Autrement dit, si Berry montre comment la personne migrante choisit de se situer entre les deux cultures, Camilleri explique comment elle parvient à préserver une cohérence identitaire et une estime de soi suffisante pour soutenir ce positionnement (voir Annexe C).

3.3 *La langue comme marqueur identitaire*

Se retrouver dans un nouvel environnement où personne ne parle la même langue que soi peut créer un malaise, voire un sentiment d'isolement et de grande solitude. Cela peut même devenir handicapant, surtout lorsque l'on recherche des ressources d'aide. On finit par se décourager, on laisse tomber.

Choisir de s'investir à apprendre la langue du pays d'accueil pour un·e jeune est nécessaire, s'il et elle veut s'intégrer à son nouveau milieu et créer des relations avec ses pairs. D'un autre côté, il et elle se voit délaissé la pratique de sa langue maternelle au grand malheur parfois des parents, qui veulent transmettre leur culture à leurs enfants.

Parler une langue, c'est partager une culture et des valeurs. L'acquisition d'une langue maternelle est intimement liée à la construction psychique de l'individu : elle structure la pensée, les émotions et la manière de percevoir le monde. Selon qu'une langue est socialement valorisée ou dévalorisée, la perception de soi peut en être profondément affectée. Comme le souligne Kaluaratchige (2014), la langue est également porteuse de mémoire : elle transmet des récits, des savoirs et constitue un vecteur essentiel de continuité identitaire, reliant l'individu à son histoire familiale et collective. Le sociologue

Roger Bernard (1994) précise que « Le 'JE' interne et le monde extérieur [...] se construisent et se réalisent par le langage ». [...] « Le 'JE' et la réalité du monde se construisent sous l'influence du langage dans la création et le développement de l'image de soi-même, qui, par conséquent, conduit à l'expression de sa personnalité propre. (p.161). Ces deux auteurs soulignent que la langue n'est pas un simple moyen de communication, mais un pilier de la construction identitaire, individuelle et relationnelle. Pour Kaluaratchige (2014), l'exil peut provoquer une rupture linguistique qui devient une rupture identitaire, alors que Bernard (1994) lui, montre que le langage structure le rapport au monde : une rupture linguistique peut donc fragiliser ce rapport.

Billiez (1998) quant à elle, explore comment les jeunes en contexte plurilingue utilisent le chant et l'alternance des langues pour reconstruire ou négocier leur identité. Elle démontre comment les pratiques artistiques peuvent devenir des espaces de réparation. Nous savons que les adolescent·e·s peuvent s'intéresser à la musique et parfois même s'identifier à des groupes qui chantent dans une langue qui n'est pas leur langue première. Dans son article, *L'alternance des langues en chantant*, Billiez (1998), explore comment le chant, en contexte plurilingue, devient un espace d'expression identitaire et de négociation culturelle à travers l'alternance des langues. Elle affirme que « dans et par l'écriture, l'individu engage une communication et une action vers le monde qui participe à sa construction identitaire et collective » (Billiez, 1998, p. 126). Cet éclairage met en valeur les compétences plurilingues à l'école, par exemple, par des ateliers d'écriture ou de slam. L'autrice souligne aussi que la chorale peut devenir un espace sécurisant où les jeunes explorent, créent et entrent en relation les un·e·s avec les autres sans se sentir menacé·e·s. Le chant devient un outil pour se dire, se reconstruire afin de se réapproprier son histoire. Il peut également réintroduire le plaisir d'apprendre une nouvelle langue.

Je porte une question depuis le début de mes recherches. Est-ce qu'un·e immigrant·e ayant appris la langue du pays d'accueil et qui la maîtrise suffisamment exprimerait mieux ses émotions dans sa langue maternelle dans un contexte thérapeutique? Certain·e·s auteur·e·s en psycholinguistique et en didactique des langues, dont Pavlenko (2012), ont exploré le lien entre langue, affect et identité en tenant compte de différents facteurs déterminants tels: l'âge d'acquisition, le contexte d'acquisition, la dominance d'une langue et la compétence d'une langue. Il est intéressant de constater que la langue maternelle (L1) est souvent liée à une expression émotionnelle plus vive comparée à la deuxième langue (L2), qui elle, peut être utilisée comme un filet de sécurité émotionnelle (Pavlenko,

2012). Le choix de la langue peut faciliter ou inhiber l'expression émotionnelle, ce qui a des conséquences pour les enseignant·e·s, formateurs et formatrices et intervenant·e·s en milieu multiculturel. Les auteur·e·s nomment cette alternance d'une langue à l'autre le « code switching ». Cette technique pourrait être utilisée en thérapie pour aider à réguler les émotions. Une recherche de Liu (2025), *Bilinguisme et expression émotionnelle* explore comment le bilinguisme influence l'expression émotionnelle, notamment à travers le code-switching (CS) et les normes culturelles liées à la honte chez les migrant·e·s sino-français·e. Les résultats semblent montrer que le CS vers la L1 enrichit l'expression émotionnelle pour les événements de honte, alors que le CS vers la L2 la diminue.

Dans son mémoire de maîtrise, Barbier (2021), soulève que, lorsqu'il est question d'enseigner le langage émotionnel dans les classes de FLE (Français langue étrangère en France), les enseignant·e·s puissent être confronté·e·s au fait que même si nous apprenons le vocabulaire des émotions, il est difficile de les conceptualiser si elles ont un *script* (teinte culturelle) émotionnel différent ou n'existent pas dans notre langue maternelle. Barbier (2021) se pose la question à savoir « Comment pouvons-nous les reconnaître, les ressentir et les exprimer ? » Sa réflexion met en lumière un défi fondamental : comment nommer une émotion dont nous ignorons l'existence ?

Une autre question que je porte est la suivante : faut-il parler la langue du patient ou de la patiente en accompagnement thérapeutique ? Il semble y avoir des nuances à saisir en fonction du besoin de ce ou cette patient·e. Par désir de se reconstruire parfois, le ou la patient·e traumatisé·e cherchera à s'exprimer dans une langue seconde, pour ainsi retrouver son identité première, plus apaisée, sans trauma. C'est parfois une tentative d'autoguérison comme l'expliquent Sahab, *et al.*, (2016) dans leur réflexion sur l'accueil des patient·e·s traumatisé·e·s. Selon ces auteur·e·s, apprendre ou utiliser une nouvelle langue peut devenir un moyen de contourner le traumatisme et de se réinventer.

Le recours à la langue maternelle du ou de la patient·e, ou la maîtrise d'un code linguistique commun lorsque le thérapeute est allophone, peuvent renforcer la confiance et la sécurité dans la relation thérapeutique. Le fait que deux allophones fassent l'effort de se comprendre peut déjà symboliser l'accueil, la reconnaissance et l'ouverture à l'autre. Toutefois, à d'autres moments, le ou la patient·e peut se sentir tellement incompris·e dans son expérience traumatique, qu'il ou elle éprouve le besoin d'être rejoint·e dans sa propre langue. Comme le soulignent Sahab et ses collègues, « l'usage de la langue du ou de la patient·e permet de dire que nous partageons le même répertoire,

même si nous n'avons pas vécu la même trajectoire » (2016, p. 77). La familiarité linguistique avec le ou la thérapeute peut ainsi atténuer le sentiment d'étrangeté et alléger le poids identitaire associé au statut de personne traumatisée.

4. INTÉGRATION AU MILIEU SCOLAIRE

Depuis les années 2000, le Québec accueille une immigration de plus en plus diversifiée, notamment en provenance de cultures arabe, africaine, asiatique et latino-américaine. Cette diversité se reflète dans les écoles, mais l'écart entre les profils ethnoculturels des élèves et ceux du personnel enseignant demeure important. Les élèves immigrant·e·s font face à des défis majeurs : méconnaissance du système scolaire, barrière linguistique, retards scolaires, et manque de reconnaissance de leurs parcours et cultures d'origine (Niyubahwe *et al.*, 2025). Niyubahwe, Mukamurera, Vachon et Dridi (2025) ont constaté dans leur étude sur les défis de l'intégration scolaire que les enseignant·e·s issus de l'immigration ont une grande sensibilité aux inégalités et à l'iniquité des classements liées aux biais culturels. Cette sensibilité est un atout dans l'intégration scolaire des élèves immigrant·e·s, car selon Heine (2018), « un·e enseignant·e qui perçoit les inégalités et qui adhère au dispositif de lutte contre celles-ci, peut s'avérer un partenaire précieux dans le déploiement des mesures sur le terrain » (p. 183). D'autres auteur·e·s, notamment Mc Andrew et Bakhshaei (2016) appellent à une approche plus cohérente et engagée de l'éducation interculturelle, au-delà de simples ajustements linguistiques pour intégrer pleinement la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les pratiques éducatives.

Plusieurs facteurs sont à prendre en compte dans l'intégration d'un·e jeune adolescent·e immigrant·e, à commencer par le ou la jeune même : sa prédisposition et ses caractéristiques, son attitude face à cette adaptation. Jacquet, Mambo et Tabu Masinda (2014) affirment que l'intégration scolaire de l'adolescent·e immigrant·e est multidimensionnelle et non linéaire. Il s'agit d'un processus dynamique, en fonction du vécu de l'élève, de son rythme, de son vécu prémigratoire et post-migratoire, ainsi que de son environnement scolaire. Ces derniers facteurs sont importants, car ils peuvent soit inhiber son plein épanouissement social, culturel, psychologique et académique, soit y contribuer positivement. Par exemple, lors des entretiens effectués par Jacquet, Mambo et Tabu Masinda (2014) dans le cadre de leur étude, plusieurs élèves ont mentionné la qualité des relations avec leurs pairs, et, plus spécifiquement, les difficultés qu'ils y

rencontrent. La sensibilité des enseignant·e·s aux expériences migratoires des élèves, les mécanismes d'accueil, de soutien et de reconnaissance identitaire, de même que la capacité des élèves à maîtriser rapidement les codes socioculturels de la société d'accueil représentent autant de facteurs facilitant leur intégration scolaire (Jacquet & Mambo Tabu Masinda, 2014, p. 288).

L'ART-THÉRAPIE AUPRÈS DES ADOLESCENT·E·S IMMIGRANT·E·S

4.1 Définition de l'art-thérapie

L'adolescent·e venu d'ailleurs vit deux migrations. D'abord, celle du passage de l'enfance à l'adolescence avec tous ces changements cognitifs et physiques qui s'y rattachent en quittant ce qu'il connaît le mieux dans son enfance (Le Fourn, 2013) pour s'en aller vers l'inconnu du monde des adultes. De plus, l'adolescent·e immigrant·e doit également quitter sa terre natale, ainsi que des gens qu'il aime, qui peut-être sont restés là-bas. Beaucoup d'émotions sont rattachées à ce départ dont la décision n'était pas la sienne.

Pris entre ces deux départs, celui de l'enfance et celui du pays natal, l'adolescent·e porte en lui un tumulte que les mots peinent à contenir. C'est précisément là que surgit une question essentielle : comment un·e adolescent·e immigrant·e pourrait-il exprimer un vécu aussi dense et chargé d'émotions, alors que même dans sa langue première, il serait difficile d'en rendre compte?

Dévoiler ce qu'on ressent dans le cœur ne passe pas toujours facilement par les mots. C'est pourquoi l'art-thérapie – qui travaille avec les images – a la capacité d'aller chercher les émotions enfouies et de dévoiler au sujet des aspects de son vécu chose qu'il ou elle ne soupçonnait même pas. La définition de Klein (2007) reflète cette fonction de l'art-thérapie, qu'il décrit comme une symbolisation accompagnée, un processus qui permet au sujet de se recréer et de donner forme à son monde intérieur.

L'Association des art-thérapeutes du Québec définit l'art-thérapie comme ceci : « Il s'agit d'une démarche d'accompagnement thérapeutique qui utilise les matériaux artistiques, le processus créatif, l'image et le dialogue, et vise l'expression de soi, la conscience de soi, et/ou le changement de la personne qui consulte. » (AATQ, s.d.). Cette approche s'adresse à des clientèles aussi variées que les enfants, les adolescent·e·s, les personnes âgées. Des recherches récentes démontrent les bienfaits aussi bien pour la santé

mentale, réduire l'anxiété ou briser l'isolement social, que pour l'intégration dans un nouveau milieu. Des bienfaits ont également été relevés auprès de personnes souffrant de diverses maladies comme le cancer ou l'Alzheimer (Maujean et al., 2014).

4.2 *Un langage expressif*

Ainsi, au-delà de ses effets reconnus sur la santé mentale, la réduction de l'anxiété ou le soutien à l'intégration sociale, l'art-thérapie offre également un mode d'expression particulièrement adapté aux jeunes qui peinent à mettre leurs émotions en mots. Cette dimension expressive devient essentielle lorsqu'il s'agit d'accompagner des adolescent·e·s immigrant·e·s pour qui la langue du pays d'accueil représente un obstacle supplémentaire à la communication. C'est dans cette perspective que s'inscrit la section suivante.

Pour les raisons mentionnées ci-dessus, l'art-thérapie facilite la communication avec les adolescent·e·s. Pour un·e jeune immigrant·e en classe d'accueil, il est beaucoup moins confrontant de se retrouver devant une image ou un personnage et le décrire ou l'incarner, que de parler de soi. La peur de se tromper de mot devant les autres en apprenant une nouvelle langue encore si peu maîtrisée pourrait inhiber le jeune dans sa tentative d'expression. Tenter de le faire peut même devenir une source de stress, tellement intense qu'elle peut affecter son fonctionnement cognitif et ralentir son processus d'apprentissage (Hameau, 2024). Dans ce contexte, la marionnette peut devenir une alliée utile en art-thérapie puisqu'elle constitue un outil permettant la communication des émotions avec moins d'appréhension. Créer un monde imaginaire, inventer des situations fictives peut aider à s'exprimer par le biais de personnages. Une étude qualitative menée par Hameau, Wendell et Ricard (2024), visant à documenter la mise en place d'ateliers de marionnettes dans des classes d'accueil au primaire au Québec, a montré que cette approche favorise le développement des habiletés langagières chez les élèves allophones. Cette recherche-action, menée sur deux mois, a permis de constater les progrès de leurs habiletés langagières. Grâce à trois groupes de discussion réalisés auprès des élèves et aux entrevues semi-dirigées avec leurs enseignantes, les auteurs ont pu démontrer les bienfaits de l'utilisation de la marionnette pour l'apprentissage d'une langue seconde. Ces derniers expliquent que pour les apprenant·e·s, entrer en relation avec leurs pairs est un enjeu de taille, mais que cela s'avère nécessaire pour l'apprentissage d'une communication authentique. MacIntyre (2007, cité dans Hameau,

Wendell et Ricard, 2024) souligne l'ambivalence vécue par les jeunes apprenant·e·s, qui peuvent être simultanément motivé·e·s à apprendre et paralysé·e·s par des émotions négatives telles que la gêne, la colère ou la peur, qui freinent le processus cognitif et ralentissent l'apprentissage. En effet, MacIntyre rappelle que la motivation seule ne suffit pas : la gestion des émotions est essentielle pour permettre à l'élève de passer du désir d'apprendre à l'acte de communiquer. Hameau (2024) soutient par ailleurs que l'art dramatique utilisé dans un espace sécuritaire devient un lieu où l'interaction orale peut être initiée. Cette pratique artistique permet aussi d'aborder les émotions, faisant de la marionnette un outil art-thérapeutique de choix. Ainsi, la marionnette peut devenir une alliée pour aider des adolescent·e·s, à extérioriser leur monde intérieur et à entrer en relation avec-les autres, malgré la barrière de la langue.

Les pertes, les deuils, la lutte interne face à l'identité, tout comme les conflits familiaux, ont besoin d'être exprimés. Cependant, la barrière de la langue - et même sa propre culture - peut empêcher cette expression. À travers une recherche heuristique dans laquelle elle explore sa propre expérience, Simi So (2024) explore la réalité des personnes immigrantes d'origine asiatique ayant de la difficulté à exprimer tous ces sentiments de pertes et de deuils, surtout quand la langue et la culture en sont les obstacles majeurs. En utilisant le dessin de paysage, l'auteure examine comment l'art peut devenir un moyen d'exprimer le deuil lié à la transition d'un pays à un autre. Son objectif est de montrer l'efficacité de l'art-thérapie pour aborder des enjeux tels que la perte d'identité, le sentiment d'appartenance et les tensions culturelles vécues par les jeunes immigrant·e·s asiatiques. Simi So (2024), souligne que l'art-thérapie demeure peu connue et parfois stigmatisée dans certaines communautés asiatiques, où les problèmes de santé mentale peuvent être perçus comme une faiblesse. Malgré la diversité des parcours migratoires, elle note un fil conducteur se traduisant par un sentiment partagé de perte, de déracinement et de rupture avec ce qui constituait l'identité d'origine. L'auteure rappelle que même lorsque l'immigration est motivée par l'espoir d'une vie meilleure, l'adaptation peut être longue; celle-ci est souvent marquée par la tristesse et la désorientation, mais aussi par une résilience permettant de tisser un nouveau rapport au passé, au présent et à l'avenir. Elle insiste sur l'importance d'un espace sécuritaire (« safe space ») en art-thérapie qui s'exprime à travers la relation thérapeutique, celle-ci étant essentielle pour aider les personnes immigrantes à affronter leurs blessures émotionnelles. Son étude approfondit également la notion de foyer, qui devient un espace symbolique où se

rencontrent histoire personnelle, réalité actuelle et projets futurs. Ce foyer agit comme un sanctuaire émotionnel, un lieu où l'immigrant·e peut être authentique, sans jugement ni pression d'adaptation. Ceci démontre bien l'idée que l'art-thérapie constitue précisément ce sanctuaire sécurisant, permettant à la personne immigrante d'être pleinement elle-même et de déposer ses émotions et reconstruire un sentiment de continuité intérieure à travers la création. Cette réalité se manifeste également chez les jeunes enfants, pour qui le deuil culturel prend une forme plus ambiguë et devient difficile à exprimer (Beauregard, 2020).

Ce deuil est différent d'un deuil classique - comme la mort d'une personne par exemple - car il vient compliquer le processus de construction identitaire, créant un sentiment d'entre-deux (Beauregard, 2020). À travers une étude de cas, Beauregard (2020) explore comment l'utilisation du dessin dans un cadre scolaire sécurisant peut aider un·e enfant immigrant·e à exprimer son deuil culturel et à reconstruire une identité significative. Prenons l'exemple de cette jeune fille égyptienne de 11 ans, arrivée au Canada 13 mois plus tôt, qui a participé au programme intitulé *Art et Conte* pendant 12 semaines, de façon hebdomadaire. Au fil des semaines, une évolution a été remarquée. Au début de cette démarche art-thérapeutique de groupe, son autoportrait exprimait symboliquement son sentiment d'être prise entre deux mondes, la tristesse d'avoir perdu ses liens familiaux ainsi que sa difficulté de ressentir son appartenance à son pays d'accueil. Vers la fin des ateliers, ses dessins avaient grandement évolué : ils étaient maintenant imprégnés de sa culture d'origine, symbolisée par les couleurs du drapeau égyptien, alors que son nouvel autoportrait montrait des yeux vifs et un visage plus heureux. Ces dessins ont permis d'observer que l'adolescente avait renforcé ses liens avec son identité culturelle, tout en contribuant à diminuer son sentiment ambigu de deuil et à favoriser son intégration. Selon Beauregard (2020, maintenir une connexion avec sa culture d'origine protège contre les effets négatifs du deuil culturel. Elle fait remarquer que le dessin est un outil puissant pour exprimer des émotions complexes et donner du sens au vécu des jeunes, tout en faisant des liens entre le passé et le présent. Cette étude de cas démontre que l'art-thérapie peut accompagner les jeunes immigrant·e-s dans le processus de deuil et de reconstruction identitaire.

Les recherches menées auprès de familles immigrantes confirment également que l'art constitue un médium privilégié pour aborder les tensions liées à l'acculturation. Linesch *et al.* (2014) ont publié une étude explorant la capacité de l'art-thérapie à faciliter

l'expression et la compréhension des complexités de l'immigration et de l'acculturation chez des familles hispaniques/Latino-Américaines récemment immigrées du Mexique aux États-Unis. Le projet de recherche décrit dans cet article a exploré les expériences de huit familles latino-américaines ayant immigré dans le sud de la Californie depuis le Mexique et le Salvador.

L'article examine les défis psychosociaux auxquels ces familles sont confrontées, tels que la perte d'identité, les conflits familiaux, la discrimination et divers risques pour la santé mentale (stress, peur, isolement). L'étude s'est déroulée dans une paroisse urbaine de Los Angeles desservant une communauté hispanique/latino défavorisée, marquée par la pauvreté, le chômage et des enjeux liés au statut migratoire. Des groupes d'art-thérapie ont été organisés pour des mères célibataires, des hommes au chômage et des adolescent·e·s à risque. Les séances, menées en espagnol pendant deux samedis consécutifs, proposaient des expériences artistiques ouvertes permettant aux participant·e·s de partager leur histoire d'immigration. Dans le groupe des adolescent·e·s, les auteurs soulignent que l'art a renforcé leur confiance, favorisé le partage et ravivé l'usage de l'espagnol. L'art-thérapie a ainsi permis l'expression, la mise en commun et l'allègement de ces expériences complexes. L'article illustre comment l'art peut soutenir la reconstruction identitaire et atténuer la détresse psychologique liée à l'acculturation. Les résultats de recherche de Linesch *et al.* (2014) démontrent également que l'art-thérapie constitue un outil pertinent pour comprendre et accompagner les dynamiques familiales liées à l'immigration. Cette pertinence se confirme lorsqu'on s'intéresse aux enfants migrant·e·s et réfugié·e·s, dont la vulnérabilité psychique est souvent accentuée par les ruptures et les traumatismes vécus. Les auteurs observent que les images produites révèlent des récits personnels marqués par la nostalgie, la résilience et la reconstruction de soi, tout en permettant de relier les vécus individuels à des dynamiques socioculturelles plus larges. L'art-thérapie favorise ainsi un processus de mise en sens où les personnes immigrantes peuvent articuler leur identité biculturelle, renforcer leur sentiment d'appartenance et développer des stratégies d'adaptation plus harmonieuses dans leur nouveau contexte de vie.

La migration et la demande d'asile sont donc des phénomènes psychosociaux étroitement liés aux transformations sociales et politiques qui affectent la vie personnelle, sociale et éducative des enfants migrant·e·s et réfugié·e·s. Combinée au counseling, l'art-thérapie

constitue un espace d'expression non-verbal privilégié qui favorise l'élaboration émotionnelle et le renforcement de la résilience, aidant les enfants à accepter le passé, à comprendre leur présent et à se projeter vers l'avenir (Kalouri *et al.* (2021).

4.3 *L'utilisation de la métaphore en art-thérapie*

Comme déjà mentionné plus haut, les adolescent·e·s immigrant·e·s vivent souvent des émotions intenses et contradictoires qu'ils ont du mal à verbaliser. À travers l'utilisation des images, des symboles et des analogies, l'art-thérapie facilite l'expression de leurs ressentis. De plus, l'art-thérapie encourage l'utilisation de la métaphore, ce qui est fort utile dans l'intervention auprès de cette clientèle, puisqu'elle permet d'exprimer des expériences intérieures complexes, sans passer par la parole. En effet, les jeunes sont attiré·e·s davantage par des approches plus créatives. Les métaphores visuelles deviennent donc des ponts entre ce qu'ils ressentent, comprennent et ce qu'ils peuvent exprimer. Les résultats du projet de recherche Brundibár, mené par López Fernández-Cao et Serrano Navarro (2025) sur une période de trois ans – comprenant 25 ateliers dans huit centres et impliquant 217 enfants et adolescent·e·s vulnérables ou traumatisé·e·s – concluent que l'art permet aux adolescent·e·s d'extérioriser des vécus intérieurs qu'ils ou elles ressentent comme étant confus ou menaçants. Ces auteures expliquent ces résultats par le fait qu'il est moins menaçant de parler d'une image que de parler directement de soi; les émotions se transforment en couleurs ou en objets, elles deviennent maîtrisables et leur transformation rend possible une transformation intérieure. López Fernández-Cao et Serrano Navarro (2025) mettent ainsi en lumière le rôle central de la métaphore en art-thérapie, qui est de changer la perspective de l'expérience vécue. Ce projet, qui repose sur une méthodologie phénoménologique combinant recherche-action, théorie ancrée, recherche basée sur les arts et étude de cas, avait comme objectif de concevoir et d'évaluer une intervention d'art-thérapie visant à améliorer le bien-être cognitif, socio-émotionnel et mental des jeunes, tout en identifiant des pratiques transférables pour les cliniciens travaillant avec des personnes mineures à risque. Dans ce cadre, la métaphore s'est avérée être un outil central pour exprimer des expériences difficiles à verbaliser. Par sa richesse symbolique, celle-ci aura permis aux jeunes de revisiter et transformer des événements traumatiques, tout en renforçant le sentiment d'efficacité personnelle. En art-thérapie, elle devient ainsi un moyen puissant de créer du sens et de soutenir le changement. Fernandez (2025) démontre que les métaphores visuelles constituent un outil thérapeutique particulièrement pertinent pour

exprimer, transformer et comprendre l'expérience interne, particulièrement chez les adolescent·e·s (voir Annexe C).

Donald *et al.* (2025) mettent quant à eux en valeur le rôle de la métaphore visuelle à travers une recherche basée sur les arts auprès des adolescent·e·s vivant dans des pays anglophones des Caraïbes. L'objectif de ce projet mené en contexte communautaire était d'explorer comment les jeunes de ce groupe ethnique utilisent l'art-thérapie pour exprimer la résilience et l'estime de soi à travers les métaphores visuelles retrouvées dans leurs images. Ceux-ci rencontrent souvent des défis psychosociaux complexes, y compris la stigmatisation, la violence et un accès limité à des services de santé mentale culturellement pertinents. L'analyse de 30 œuvres d'art – créées par 52 adolescent·e·s âgé·e·s de 14 à 17 ans, dans trois programmes d'art-thérapie communautaire de cinq sessions chacun – a fait émerger les quatre thèmes suivants : (1) l'expression émotionnelle et l'exploration de l'identité ; (2) les relations interpersonnelles et la connexion environnementale ; (3) la croissance, la transition et la pensée aspirationnelle ; et (4) la joie créative et l'engagement thérapeutique. L'art-thérapie en contexte communautaire a offert un espace sécurisant où les adolescent·e·s ont pu explorer et transformer leur estime de soi. L'étude révèle que l'art ne se limite pas à un mode d'expression, il constitue également un espace d'ancrage culturel, un levier d'autonomisation et un outil favorisant l'inclusion sociale. Les auteurs soulignent que l'art-thérapie communautaire constitue une approche forte et profondément ancrée culturellement. Ce contexte culturellement favorable a aidé les jeunes caribéen·ne·s à explorer leurs émotions et à renforcer leur estime personnelle sur la voie de la transformation. L'étude de Donald *et al.* (2025) démontre que le processus artistique soutient l'unification de l'identité et la résilience psychologique d'une façon adaptée à leur développement et à leur culture.

L'étude de la chercheuse coréenne S. Lee (2012) porte également sur la fonction de la métaphore, qu'elle envisage comme remplissant d'abord une fonction d'expression. Tout comme les chercheurs cités précédemment, cette auteure insiste sur le fait que la métaphore permet de formuler ce qui ne peut être dit directement, tout en permettant de transmettre le sens d'une expérience vécue de façon plus vivante et plus marquante que le langage strictement littéral. Selon elle, l'efficacité de la métaphore tient en son ouverture vers l'inconnu. En citant Milton Erickson, Lee (2012) souligne que la métaphore est un levier thérapeutique majeur dans le sens où elle permet de transformer le cadre de

référence du sujet, de rendre son identité plus flexible et de soutenir un mouvement de changement qui s'installe de manière naturelle. Toujours selon Erickson (cité par Lee, 2012), les métaphores jouent un rôle central pour comprendre et transformer l'expérience subjective du sujet. Elles révèlent son univers psychique, ses préoccupations et ses modes de fonctionnement et offrent un espace protégé pour explorer les peurs.

4.4 Le continuum des thérapies expressives (CTE)

Lusebrink et Hinz (2009) de leur côté, expliquent comment la métaphore agit : elle traverse les niveaux kinesthésique, perceptuel, affectif et symbolique soutenant la régulation et la transformation psychique. Dans son approche du Continuum des thérapies expressives (CTE) – dont je parlerai davantage dans la section suivante – Hinz (2009) envisage la métaphore comme un espace de symbolisation, de régulation et de transformation.

Le continuum des thérapies expressives est un cadre théorique et pratique permettant de comprendre comment les client·e·s traitent l'information lorsqu'ils interagissent avec le matériel artistique (Hinz, 2009). En art-thérapie, la manière dont ils utilisent ce matériel pour créer leurs images révèle leurs modes de pensée, leurs émotions et leurs comportements dans la vie quotidienne. Cela démontre leurs ressources, leurs difficultés ainsi que des points d'entrée et des directions possibles pour le travail thérapeutique, incluant les objectifs de traitement. Le continuum des thérapies expressives propose une façon de conceptualiser les mécanismes par lesquels certaines interactions artistiques peuvent avoir un effet thérapeutique (Hinz, 2015). Le CTE est représenté comme un diagramme avec quatre niveaux de traitement de l'information via les matériaux artistiques : niveau kinesthésique/sensoriel (KS), basé sur le mouvement et les sensations, le niveau perceptuel/affectif (PA), basé sur la forme, niveau cognitif/symbolique (CS), les opérations abstraites, et le niveau créatif qui est la synthèse de tous les niveaux. Hinz (2009) recommande de laisser les client·e·s aller vers ce qui leur est plus facile au début, afin de réduire la résistance, l'objectif étant d'éventuellement trouver un équilibre. Certain·e·s client·e·s font de la surutilisation, ils ont tendance à rester dans le même niveau du continuum, parce qu'ils s'y sentent confortables. D'autres ont des blocages, ayant une difficulté ou une incapacité à accéder à un niveau du continuum, par exemple avoir de la difficulté à entrer dans l'expérience corporelle ou sensorielle. L'approche les incite à passer d'un niveau à l'autre, afin de découvrir où sont les blocages et de pouvoir agir pour les résoudre.

Pendant mon stage en individuel avec les adolescent·e·s immigrant·e·s, j'ai remarqué que le niveau kinesthésique s'avère particulièrement efficace. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les approches sensorielles et kinesthésiques répondent au besoin des adolescent·e·s d'exprimer physiquement leurs émotions en favorisant ainsi leur engagement (Riley, 1999). Les matériaux sensoriels facilitent cette implication, car « *kinesthetic and sensory engagement can facilitate emotional release and self-regulation* » (Hinz, 2009, p. 67). Créer debout, construire, manipuler la peinture avec ses mains ou plonger les doigts dans le sable ne sont que quelques exemples d'activités qui suscitent chez les adolescent·e·s un désir spontané de s'investir dans leur création. Riley (1999) souligne que les adolescent·e·s communiquent souvent plus aisément par l'action et l'imagerie que par l'expression orale, ce qui explique pourquoi ces modalités leur conviennent si bien. Lorsqu'on travaille au niveau kinesthésique/sensoriel, le processus artistique est souvent plus important que l'objet, ce qui explique possiblement que les gens laissent souvent leurs productions derrière ou les jettent (Snir et Regev, 2013). J'ai observé ce phénomène chez une jeune que j'accompagnais : lorsqu'elle travaillait à sa création, debout, le fusil à colle chaude à la main, elle créait rapidement, sans se soucier des détails esthétiques. Je sentais que cela lui donnait un sentiment de contrôle, son visage devenait plus souriant, elle s'amusait, alors que souvent, à son arrivée, elle était plutôt apathique et sans énergie. Le résultat ne lui importait pas, elle n'était pas attachée aux choses qu'elle faisait comme d'autres pouvaient l'être. Ce qui comptait pour elle, c'était l'expérience kinesthésique elle-même qui semblait lui redonner vitalité et présence.

Comme mentionné au début de cette section, le continuum des thérapies expressives devient une opportunité de comprendre où sont les forces du sujet et comment arriver à diminuer ses résistances, en l'amenant à s'engager dans sa création. Il est toujours plus facile et moins confrontant d'approcher des adolescent·e·s qui éprouvent des difficultés dans leur vie en étant à côté d'une table remplie de matériaux artistiques qu'en leur faisant subir un interrogatoire.

4.5 *L'art-thérapie en groupe*

Le ou la jeune immigrant·e arrive souvent en classe d'accueil dans un environnement peu familier et se retrouve entouré·e d'autres adolescent·e·s, aussi issu·e·s de l'immigration, provenant de cultures, de langues et de trajectoires différentes. Cela ne facilite pas d'emblée la création de nouveaux liens significatifs. Cependant, les transformations

physiques, psychiques, sociales et familiales qu'il ou elle vit en parallèle du défi de s'intégrer dans son milieu scolaire l'amène à chercher de nouveaux groupes d'appartenance, au-delà de la famille, afin de poursuivre l'exploration de son identité (Basté, 2023, cité dans Pelletier et Lambert, 2021).

Dans ses ateliers d'expression créatrice, Beauregard (2019) observe que même si les enfants ou adolescent·e·s vivent cette transformation identitaire à leur façon et l'expriment de façon unique, ils peuvent se reconnaître à travers leurs pairs, particulièrement lorsque leurs créations artistiques révèlent des points communs avec celles des autres participant·e·s (p.69). Le fait de constater à la fois des différences et des similitudes avec les autres participant·e·s contribue à soutenir la définition de leur identité, comme l'avait déjà souligné Vinsonneau (2002, cité dans Beauregard, 2019). L'art-thérapie en groupe procure un espace moins menaçant que le face-à-face. Le groupe permet une zone de sécurité favorisant une expression plus libre. L'art-thérapeute Sylvie Basté (2023, citée dans Pelletier et Lambert, 2021), rapproche cette dynamique du concept du *moi-peau* d'Anzieu (2006), métaphore de l'enveloppe psychique qui permet au sujet de se sentir contenu, protégé et différencié du monde extérieur. Elle souligne également que les commentaires des un·e·s peuvent faire écho à ceux des autres, et les jeunes pourraient se sentir moins seul·e·s à vivre les mêmes enjeux.

Comme déjà mentionné, les jeunes adolescent·e·s immigrant·e·s présentent une vulnérabilité particulière liée à une combinaison de facteurs tels que des expériences potentiellement traumatiques, la barrière linguistique, l'isolement social et les multiples ajustements exigés par l'acculturation. Tout cela pourrait affecter leur santé mentale, leur bien-être émotionnel et leur capacité de s'adapter à leur nouvel environnement. Dans ce contexte, l'art-thérapie de groupe offre un espace sécurisant où ils et elles peuvent s'exprimer librement, explorer leurs émotions et partager leur vécu avec d'autres jeunes vivant des réalités similaires. Ce cadre moins menaçant que le face-à-face en individuel favorise un sentiment de sécurité, de reconnaissance mutuelle et de soutien, contribuant ainsi à l'amélioration de leur bien-être.

L'étude australienne de Bryant et Suleman (2025) montre que l'art-thérapie *côte à côte*, c'est-à-dire la création collaborative en groupe, constitue une approche efficace pour réduire l'isolement social chez les jeunes réfugié·e·s. Cette étude pilote mixte auprès de cinq adolescentes réfugiées, âgées de 14 et 15 ans, s'est déroulée sur six semaines. Elle

visait à examiner si la création collective pouvait faciliter la collaboration sociale et diminuer l'isolement dû aux déplacements et à la réinstallation. Les résultats indiquent que l'art-thérapie collaborative renforce l'estime de soi, la confiance et le sentiment de sécurité à l'école, aidant les jeunes à se connecter plus facilement aux autres membres du groupe. L'intervention a donc contribué à réduire l'isolement social et à améliorer le bien-être mental des participantes.

Dans ce contexte, les adolescentes réfugiées ayant participé aux activités art-thérapeutiques dans le cadre de la recherche de Bryant et Suleman (2025) ont utilisé la création pour exprimer leurs expériences et leurs aspirations, ce qui les a aidées à reconstruire une image positive d'elles-mêmes. Les mesures standardisées de cette étude indiquent une hausse notable de la confiance et de la valeur personnelle, tandis que les entretiens révèlent qu'elles se sentent capables de raconter leur histoire autrement que par les mots, soutenant ainsi leur processus identitaire. Les jeunes rapportent également se sentir davantage à leur place à l'école grâce à un espace où elles se sentent reconnues et valorisées. Les enseignant·e·s ont observé une participation plus engagée, une diminution de l'isolement et une amélioration des relations entre pairs. Le fait de créer côte à côte a renforcé leur sentiment de sécurité, a réduit la solitude et a facilité la formation de liens sociaux. Bryant et Suleman (2025) notent aussi des effets positifs de l'intervention art-thérapeutique sur l'estime de soi, devenus visibles notamment dans les comportements d'autosoin et l'attention portée par les participantes à leur apparence.

Les recherches décrites ci-dessus nous amènent à constater que la connexion sociale en milieu scolaire constitue un enjeu central pour les adolescent·e·s immigrant·e·s. Ceux-ci ont besoin de développer des compétences sociales afin de créer et maintenir des liens significatifs (Miller *et al.*, 2022), car le stress d'acculturation représente un déterminant majeur de la santé mentale de ces jeunes. Il est donc essentiel que les professionnel·le·s renforcent leurs compétences sociales et leur réseau de soutien, deux facteurs protecteurs clés contre la dépression, l'anxiété et les difficultés d'adaptation chez les adolescent·e·s de 15-16 ans (Lerias *et al.*, 2025).

Ces travaux soulignent la nécessité d'adopter une approche culturellement sensible qui tient compte des réalités migratoires, des barrières linguistiques et des expériences prémigratoires des jeunes afin de favoriser leur inclusion et leur participation. Cette perspective rejoint l'idée que l'art-thérapie de groupe est favorable au développement des

compétences sociales tout en proposant un environnement sécuritaire et ludique, à la fois différent mais semblable, permettant l'expression de soi et une connexion à l'autre. En réduisant la pression de communiquer verbalement, l'art-thérapie contourne les obstacles linguistiques auxquels font face de nombreux jeunes réfugié·e·s et leur permet d'entrer en relation autrement, par la création, la symbolisation et la co-présence.

4.6 *L'art-thérapie et la santé mentale*

Le stress vécu par les jeunes immigrant·e·s peut être particulièrement élevé et avoir des impacts importants sur leur santé. Il s'agit d'un stress très différent du stress général. Castillo *et al.*, (2015) le définissent comme une expérience psychologique négative résultant de la gestion des exigences d'un environnement biculturel, de l'appartenance à un groupe biculturel, et de l'identité biculturelle tout au long de leur vie. Parmi les facteurs qui contribuent à ce stress, on retrouve la discrimination vécue, la barrière de la langue, les problèmes financiers, le choc culturel, et le manque de soutien social comme nous l'avons vu précédemment. À cela s'ajoute, pour certains jeunes réfugiés, un départ précipité de leur pays en raison de situations politiques instables, ce qui peut entraîner des effets psychologiques importants (Kalmanowitz et Ho, 2016).

Dans un article théorique, Kalmanowitz (2016) explore la combinaison de l'art-thérapie et de la pleine conscience (*mindfulness*) dans des interventions à court terme afin de répondre aux besoins de réfugié·e·s et demandeurs d'asile. Elle soulève la complémentarité des deux approches qui permet d'entrevoir une possible résilience et une croissance menant à la guérison des traumatismes. Kalmanowitz explique que faire de l'art externalise les pensées et les sentiments et que cela crée une distanciation de ceux-ci. Ces pensées et émotions exprimées par l'art peuvent être vues et entendues, il peut y avoir une interaction avec elles à travers le processus de création d'un côté, et des images terminées de l'autre; la relation à l'œuvre créée peut ensuite continuer d'évoluer dans le temps (Kalmanowitz, 2016).

Dans cette même perspective, McNiff (1992) encourage à réfléchir sur les images et à laisser émerger ce qu'elles révèlent en pratiquant la pleine conscience. Cela permet d'amplifier leur expression et de rendre visibles des aspects auparavant inaperçus. Cette approche invite à accueillir les pensées et les émotions sans jugement ni analyse, en les laissant simplement se présenter à la conscience. La pratique de la pleine conscience conjointement à l'art-thérapie peut contribuer à la création de sens. De plus, la méditation

facilite la conscience du moment présent et la capacité à observer. Selon Kalmanowitz (2016), les deux mènent à une conscience de soi en relation à l'événement, le groupe, la culture, la violence et/ou la société.

L'art-thérapeute et médecin, Gerami (2021) a mené une étude quantitative dans une école iranienne de Montréal avec 10 enfants d'immigrant·e·s iranien·ne·s âgé·e·s de 8 à 12 ans sans diagnostic de santé mentale signalé. L'étude visait à mesurer l'effet d'une intervention groupale en art-thérapie effectuée sur une période de 10 semaines sur le stress psychologique de ces nouveaux et nouvelles arrivant·e·s. Les résultats montrent une différence significative du niveau de stress et de la qualité de vie des participant·e·s après les 10 semaines. L'étude conclut que l'utilisation de la création artistique en art-thérapie augmente la conscience de soi, réduit le stress et améliore les compétences interpersonnelles, tout en permettant l'observation et l'apprentissage à partir de l'expérience des autres, la prise de différents rôles, la surprise devant ses propres capacités et l'entraide (Gerami, 2021).

Chen (2025) souligne l'augmentation des problèmes de santé mentale comme la dépression des élèves dans le milieu scolaire, en raison des pressions académiques, sociales et identitaires. Son étude s'intéresse à l'utilisation de l'art-thérapie pour diminuer la dépression chez les adolescent·e·s. Chen (2025) maintient que son efficacité est due au fait qu'elle contourne les limites des thérapies verbales traditionnelles et correspond mieux à leurs modes d'expression. Cela démontre que l'art-thérapie est une option intéressante dans le système de soutien à la santé mentale en milieu scolaire. L'art offre un espace sécurisant pour exprimer des émotions et reconstruire l'identité. Cependant, afin d'augmenter son efficacité, il faut l'adapter à la culture des jeunes, souligne-t-il, car la culture influence fortement l'impact de l'art-thérapie auprès des adolescent·e·s immigrant·e·s confronté·e·s au stress d'acculturation.

4.7 L'art-thérapie en milieu scolaire

Ces constats provenant des résultats de différentes recherches prennent une importance particulière en milieu scolaire, où les jeunes vivent une grande partie de leurs défis identitaires, sociaux et émotionnels. C'est dans ce contexte que s'inscrit l'art-thérapie en milieu scolaire, qui a la capacité d'offrir un espace privilégié pour accompagner les adolescent·e·s et plus encore les jeunes immigrant·e·s dans leur construction identitaire et leur adaptation. Comme nous l'avons déjà vu, ceux-ci doivent consolider la construction

de deux identités culturelles distinctes. Naviguer entre sa culture d'origine tout en s'engageant activement dans sa culture d'accueil constitue tout un défi.

En décrivant trois programmes d'ateliers créatifs développés par le Centre de recherche Sherpa et offerts en classe d'accueil, Beauregard (2019) met en évidence le rôle central de l'école dans la création d'un environnement sécurisant favorisant les démarches en art-thérapie. Les trois programmes intitulés *Jeu dans le sable*, offert au primaire, *Art et contes par le dessin*, et *Théâtre Pluralité Élodil*, offerts au secondaire, combinent expression verbale et non verbale ce qui permet aux jeunes d'exprimer leur monde intérieur de manière métaphorique. Les ateliers suivent une structure stable – rituels d'ouverture et de fermeture, éveil de l'imaginaire, création libre – sur une période de 10 à 12 semaines, avec la participation active de l'enseignant·e dans une posture d'écoute. Ces interventions créent un espace plus sécurisant que la classe ordinaire en permettant aux jeunes d'y projeter symboliquement leurs conflits identitaires. Ainsi, un personnage au visage divisé ou un animal multicolore parlant plusieurs langues révèlent des expériences complexes difficiles à formuler verbalement (Beauregard, 2019).

À l'instar du projet mené par Beauregard (2019), Armand *et al.* (2015) ont développé des ateliers d'expression créatrice théâtrale dans le cadre d'une démarche pédagogique portant sur le développement des compétences en écriture chez des élèves allophones immigrant·e·s du secondaire qui présentaient un retard scolaire important. Cette recherche a été réalisée à Montréal dans huit classes d'accueil au secondaire en accueillant un total de 170 élèves immigrant·e·s allophones nouvellement arrivé·e·s. Les ateliers ont permis aux élèves d'entrer dans l'écriture par le jeu, le corps et l'imaginaire. À travers leur recherche, Armand *et al.* (2015) démontrent qu'en favorisant la prise de parole, la confiance et l'engagement, les ateliers de théâtre peuvent devenir des déclencheurs d'idées et un moteur de motivation pour l'apprentissage de l'écriture en français. Les élèves peuvent s'exprimer sans la pression immédiate de la correction linguistique. Armand *et al.* (2015) concluent que les élèves ont progressé de façon significative sur plusieurs dimensions de la compétence à écrire (idées, lexique, nombre de mots). Les enseignant·e·s ont observé des avancées chez leurs élèves, et manifesté leur satisfaction envers le projet.

Proposer un accompagnement art-thérapeutique aux adolescent·e·s directement dans le cadre scolaire présente donc de nombreux bénéfices clairement documentés dans la littérature. À partir de ces résultats de recherche, on peut constater qu'en favorisant des mécanismes de projection, d'identification et de symbolisation, cela aide les jeunes à explorer leur identité, à exprimer leurs émotions et leurs peurs, et à intégrer différentes influences culturelles. Comme le souligne Wilson (2016), l'image devient essentielle lorsque le langage est difficile ou trop chargé émotionnellement. Elle facilite aussi l'entrée en relation avec un adulte significatif, comme l'enseignant·e, dont l'écoute authentique peut améliorer le bien-être émotionnel et l'adaptation psychosociale des jeunes.

L'école constitue un lieu structurant où les adolescent·e·s se rendent quotidiennement, selon un horaire stable, ce qui facilite grandement l'accès au service. Cette proximité est particulièrement bénéfique pour les jeunes qui n'auraient autrement aucune représentation concrète de ce qu'implique une démarche thérapeutique, et pour qui l'école devient un espace familier permettant de réduire les appréhensions. L'intégration de l'art-thérapie dans ce contexte contribue également à normaliser la démarche thérapeutique et à diminuer les préjugés qui y sont associés. Elle représente aussi un soutien appréciable pour les parents qui n'ont pas à organiser de déplacements supplémentaires ou à coordonner des rendez-vous externes. Enfin, le contexte scolaire permet une collaboration étroite avec les enseignant·e·s, offrant ainsi une meilleure compréhension du vécu et du comportement de l'adolescent·e et renforçant ainsi la cohérence des interventions.

L'importance de l'art-thérapie en milieu scolaire est aussi mise en valeur par Harpazi, Regev, Snir et Kaspary (2020), qui ont mené une étude qualitative auprès de 12 adolescent·e·s âgé·e·s de 14 à 18 ans afin d'explorer leur perception à cet égard. Plus précisément, leur recherche visait à comprendre comment les jeunes vivent les séances d'art-thérapie et quels bénéfices ils en retirent. Les résultats confirment que l'art-thérapie est perçue par les adolescent·e·s comme une ressource précieuse pour leur bien-être émotionnel et social, car elle leur offre un espace privilégié pour exprimer des émotions difficiles qu'ils n'arrivent pas à verbaliser. Ils et elles se disent valorisé·e·s par leurs créations, ce qui favorise leur estime de soi, et trouvent que les séances de groupe permettent de mieux communiquer avec leurs pairs, ce qui favorise un climat de confiance. Harpazi *et al.*, (2020) soulignent que l'art-thérapie est souvent présentée de

manière floue ou réductrice aux élèves lorsqu'ils sont recrutés en partie par les intervenant·e·s scolaires ou les enseignant·e·s ne maîtrisant pas la discipline. Pour favoriser l'adhésion, certain·e·s simplifient leur discours au point de créer de la confusion : plusieurs adolescent·e·s croient alors qu'il s'agit d'un simple cours d'arts plastiques, ce qui suscite des interrogations sur la raison pour laquelle on leur propose cette démarche. Cette situation, que j'ai également observée lors de mes stages, montre l'importance de mieux outiller les enseignant·e·s et les intervenant·e·s scolaires afin qu'ils puissent expliquer de façon juste ce qu'est l'art-thérapie, ses objectifs et sa spécificité par rapport à un cours d'art, lorsqu'ils recrutent les jeunes. Une compréhension plus précise de ce qu'est l'art-thérapie permettrait aux jeunes d'entrer dans la démarche avec davantage de sens, de confiance et de motivation. Les adolescent·e·s se sont souvent engagé·e·s avec un·e art-thérapeute sans attentes précises, parfois simplement pour éviter les cours ou pour s'amuser. Toutefois, au fil des séances, ils et elles ont réalisé qu'ils et elles étaient impliqué·e·s dans un travail introspectif leur permettant d'exprimer leurs émotions en sécurité. Les entretiens menés par Harpazi, Regev, Snir et Kaspary (2020) dans le cadre de leur recherche montrent que les difficultés relationnelles et les questionnements identitaires des adolescent·e·s jouent un rôle central dans leur vécu et influencent leur compréhension de l'art-thérapie, de ses objectifs et de ses effets bénéfiques. Il est utile que ces auteurs se soient intéressés au point de vue des principaux intéressé·e·s en tant que patient·e·s, cela pourra aider les thérapeutes à proposer une réponse thérapeutique adaptée dans le futur.

Dans la même lignée, Lapointe (2021), cherche également à comprendre l'expérience subjective des adolescent·e·s en difficulté avec l'art-thérapie. Ses résultats de recherche soulignent les bienfaits de l'art-thérapie en tant qu'approche répondant aux besoins psychosociaux, cognitifs et identitaires des adolescent·e·s en difficulté. Ils confirment ainsi plusieurs avantages clés déjà mis en lumière par les autres chercheurs et chercheuses. De plus, Lapointe (2021) souligne qu'en contribuant à diminuer les comportements d'opposition ou d'agressivité d'un côté, et en soutenant la résilience et la capacité d'adaptation de l'autre, l'art-thérapie remplit un rôle préventif au décrochage scolaire. De plus, elle permet de travailler avec des jeunes issu·e·s de divers milieux culturels sans imposer un cadre verbal. Lapointe (2021) conclut que l'art-thérapie complète très bien les services éducatifs et psychosociaux déjà en place dans le milieu scolaire. Tout comme

Regev *et al.*, (2020), elle affirme que l'art n'est pas seulement un outil, mais un espace relationnel sécurisant, qui soutient la régulation émotionnelle et la construction identitaire.

Tolfree (1996) souligne que le milieu scolaire est en effet approprié pour offrir des programmes d'art-thérapie afin de permettre aux jeunes de s'exprimer émotionnellement et d'offrir du soutien. Toutefois, bien que les activités créatives représentent un excellent moyen pour explorer des vécus difficiles, il souligne que l'existence de certains défis, notamment l'écart entre la famille et l'école, ainsi que le fait que ces programmes soient généralement conçus par des thérapeutes du pays d'accueil, ajoute une couche supplémentaire d'adaptation pour les jeunes naviguant entre deux mondes culturels. C'est dans cette perspective que Rousseau *et al.* (2005) ont mené une étude afin d'évaluer l'effet d'un programme d'expression créative, leur objectif étant de prévenir les problèmes émotionnels et améliorer l'estime de soi, tout en comblant l'écart entre la maison et l'école. Ce programme développé sur une période de cinq ans à travers deux projets de 12 semaines a impliqué 138 enfants âgé·e·s de 7 à 13 ans inscrit·e·s autant dans des classes d'intégration que dans des classes régulières dans deux écoles élémentaires. Le premier projet était centré sur une activité nommée « le voyage », où les enfants dessinaient et écrivaient pour ensuite raconter l'histoire d'un personnage migrant qui tienne compte à la fois du passé, de l'arrivée dans le pays hôte et de sa perception de l'avenir, mobilisant ainsi différentes modalités expressives pour explorer leur propre expérience de manière symbolique. Le deuxième projet intitulé « *Le patchwork des mémoires* » était centré sur l'exploration de l'identité et des appartenances multiples. Comme dans les exemples déjà cités, les résultats obtenus par Rousseau *et al.* (2005) démontrent que les ateliers créatifs en milieu scolaire peuvent améliorer l'estime de soi et réduire des symptômes émotionnels tels que l'anxiété, l'inquiétude, la tristesse, la peur ou encore la somatisation chez les jeunes immigrant·e·s ou réfugié·e·s. Ils contribuent à la construction d'un univers symbolique significatif tout en renforçant le sentiment d'appartenance au groupe. De plus, l'étude met en lumière un effet important sur le regard des enseignant·e·s qui en viennent à percevoir davantage les ressources, les forces et la résilience de ces jeunes, sans pour autant minimiser leurs vulnérabilités.

Papazian-Zohrabian (2018) ajoute d'autres éléments à cette vision en montrant comment les approches expressives peuvent transformer l'école en un espace d'inclusion, de reconstruction identitaire et de mieux-être pour les élèves réfugiés. Sa recherche-action

menée à Montréal impliquait 83 élèves syrien·ne·s des classes d'accueil du primaire et du secondaire, cinq enseignant·e·s titulaires des classes d'accueil et trois directions adjointes. Elle visait à évaluer l'impact d'une intervention de groupes de parole menés avec les élèves sur des thèmes sensibles et ainsi favoriser l'intégration sociale et scolaire des élèves réfugié·e·s syrien·ne·s en travaillant sur leur sentiment d'appartenance à l'école, leur bien-être psychologique, et celui de leurs familles. À cela s'ajoute cinq enseignant·e·s, titulaires des classes d'accueil, et trois directions adjointes. Les résultats de Papazian-Zohrabian *et al.* (2018) montrent que, malgré la mobilisation des milieux scolaires, les écoles québécoises demeurent insuffisamment préparées pour accueillir adéquatement les élèves réfugié·e·s et répondre à la complexité de leurs besoins psychosociaux et éducatifs. Les intervenant·e·s scolaires se sentent souvent démuni·e·s face aux réalités migratoires et traumatiques. Il y a un manque de formation sur le sujet. Les élèves réfugié·e·s vivent des défis émotionnels, identitaires et relationnels qui dépassent le cadre scolaire traditionnel. Ainsi, l'accueil des élèves réfugié·e·s représente un défi majeur pour le système scolaire québécois. Les écoles manquent de ressources, de formation et de structures adaptées. La gouvernance scolaire doit évoluer vers plus de cohérence, de collaboration et de soutien clinique. Dans cette perspective, une formation accrue du personnel scolaire et l'adoption d'approches sensibles au trauma apparaissent essentielles pour mieux accompagner les élèves réfugié·e·s et soutenir leur intégration socioscolaire (Papazian-Zohrabian *et al.*, 2018).

Synthétisant neuf études menées entre 2013 et 2015 en Israël, une méta-analyse qualitative sur l'art-thérapie dans le système éducatif israélien menée par Snir *et al.*, 2018 conclut que l'art-thérapie est perçue comme une ressource précieuse pour soutenir le bien-être émotionnel des élèves, mais que – tout comme au Québec - son efficacité est limitée par des contraintes structurelles, matérielles et culturelles. L'équipe de recherche souligne autant les avantages (notamment le travail d'équipe, l'accessibilité, la gratuité, et l'offre d'un lieu sûr pour s'exprimer) que les limites, portant principalement sur les contraintes matérielles et budgétaires, les difficultés organisationnelles, les enjeux de confidentialité, la structure même du poste d'art-thérapeute, la confusion des rôles et la complexité des relations avec les parents. L'importance de cette recherche réside dans le fait qu'elle soulève des enjeux correspondant également à la réalité des écoles québécoises.

Dans la continuité des constats mis en lumière par Snir *et al.* (2018), une autre étude menée par Regev, Green-Orlovich et Snir (2018) s'est intéressée plus spécifiquement au point de vue des art-thérapeutes eux-mêmes et aux conditions concrètes de leur pratique dans les écoles. Les chercheuses ont interrogé 15 art-thérapeutes sur les avantages et difficultés rencontrés, les outils mis en place dans le milieu scolaire pour les soutenir et les outils qu'ils et elles ont mis en place pour accomplir leur mission. Parmi les avantages relevés, les participant·e·s soulignent la possibilité d'intervenir au sein d'un contexte complexe impliquant diverses parties prenantes (enseignant·e·s, élèves, parents et personnel administratif) et de contribuer à la création d'un espace d'expression et de soutien au sein de l'école. Plusieurs défis ont également été soulignés, notamment la présence de locaux parfois inadaptés, le manque d'espaces de rangement et la nécessité fréquente de transporter son matériel. De plus, la confidentialité des séances n'est pas toujours assurée ni bien comprise par l'environnement scolaire. Le bruit ambiant provenant de l'extérieur constitue également une source de perturbation. Ces résultats mettent en évidence des problématiques qui existent aussi au sein des écoles québécoises, en soulignant que la pratique de l'art-thérapie en milieu scolaire pourrait être facilitée par une meilleure connaissance de cette discipline au sein du système éducatif, ainsi que par une reconnaissance accrue de la profession d'art-thérapeute à travers des processus de reconnaissance.

DISCUSSION

L'arrivée dans un pays dont on ne maîtrise ni la langue ni les codes culturels rend l'expression émotionnelle particulièrement difficile, surtout lorsque l'on n'a pas été habitué·e à verbaliser ses états internes durant l'enfance. À l'adolescence, période marquée par des transformations identitaires et relationnelles, cette difficulté s'accroît. Pourtant, ces jeunes ont un besoin fondamental de se dire, de se situer et de créer des liens. Lorsque les mots manquent, les médiations artistiques offrent une voie alternative pour accéder à soi. L'art-thérapie constitue ainsi un espace privilégié pour soutenir ces jeunes dans leur adaptation.

Enjeux migratoires, identitaires et linguistiques

Les parcours migratoires, bien que singuliers, partagent certains déterminants. Felici (2021) souligne que les raisons du départ, l'environnement d'accueil et les attitudes du

jeune influencent fortement l'intégration. Berry *et al.* (1997) rappellent qu'une adaptation réussie repose sur la capacité à maintenir des liens avec la culture d'origine tout en s'engageant dans celle du pays d'accueil. Pour certain·e·s adolescent·e·s, cette double appartenance devient une richesse (Meintel, 1992), alors que pour d'autres, elle génère une tension identitaire importante (Moro, 2003). La langue maternelle étant centrale dans la construction identitaire (Kaluaratchige, 2014), la perte de repères linguistiques explique pourquoi l'exil vécu par ces jeunes peut être tant géographique que psychique.

Le rapport à la langue influence également l'accès aux émotions. Pavlenko (2012) et Liu (2025) montrent que certaines émotions sont amplifiées dans la langue maternelle et atténuées dans la langue apprise. Ces constats renforcent l'intérêt des approches non verbales comme l'art-thérapie, qui permettent de contourner les obstacles linguistiques et d'offrir un espace d'expression accessible.

Apports de l'art-thérapie pour l'expression émotionnelle et la régulation

Plusieurs études démontrent la pertinence des médiations artistiques auprès des jeunes migrants. Kalouri *et al.* (2021) montrent que l'art-thérapie combinée au counseling soutient l'intégration du passé, la compréhension du présent et la projection vers l'avenir chez les enfants réfugié·e·s. L'approche du Continuum des thérapies expressives (Hinz, 2009) est particulièrement adaptée aux adolescent·e·s, qui s'expriment souvent plus aisément par l'action, l'image ou la métaphore que par la parole directe (Riley, 1999). La métaphore, en mobilisant simultanément les niveaux perceptuel, affectif et symbolique, permet d'aborder des expériences difficiles à verbaliser.

Sur le plan de la santé mentale, l'art-thérapie contribue à réduire le stress et à renforcer les compétences interpersonnelles (Gerami, 2021). Combinée à la pleine conscience, elle favorise une meilleure régulation émotionnelle (Kalmanowitz, 2016). Chen (2025) rappelle que les jeunes en milieu scolaire sont particulièrement vulnérables à la dépression et que l'art-thérapie offre un espace sécurisant pour exprimer leurs émotions et reconstruire leur identité.

Socialisation, appartenance et soutien scolaire

L'art-thérapie de groupe constitue un espace de socialisation essentiel pour les jeunes immigrant·e·s, qui cherchent à se situer parmi leurs pairs. La création collaborative réduit l'isolement social et favorise le sentiment d'appartenance (Bryant et Suleman, 2025). Beauregard (2019) souligne que ces interactions contribuent à la construction identitaire en permettant aux jeunes de reconnaître leurs différences et leurs similitudes.

Le milieu scolaire joue un rôle déterminant dans l'intégration. Beauregard (2019) montre que l'art-thérapie en contexte scolaire favorise l'élaboration identitaire et le mieux-être des élèves immigrant·e·s. Toutefois, plusieurs études révèlent les limites du système. Papazian-Zohrabian (2018) observe que les écoles québécoises manquent de ressources spécialisées et de formation interculturelle pour répondre aux besoins des élèves réfugié·e·s. Niyubahwe *et al.* (2024) soulignent que les enseignant·e·s issu·e·s de l'immigration sont plus sensibles aux biais culturels, ce qui invite à repenser la formation du personnel scolaire.

L'accessibilité de l'art-thérapie en milieu scolaire constitue un avantage important : les élèves n'ont pas à se déplacer et la collaboration entre enseignant·e·s et art-thérapeutes facilite la compréhension globale du jeune. Toutefois, plusieurs adolescent·e·s arrivent en séance sans comprendre pourquoi ils ont été référé·e·s, ce qui peut générer un sentiment de stigmatisation. Regev et Snir (2021) ainsi que Lapointe (2021) montrent que l'art-thérapie est perçue comme une ressource précieuse, mais qu'elle nécessite une présentation sensible et non intrusive.

Pistes d'action

Plusieurs pistes d'action émergent de cette analyse. D'abord, une meilleure sensibilisation du personnel scolaire à l'art-thérapie apparaît essentielle. Informer les enseignant·e·s et les directions sur le rôle de l'art-thérapeute, le cadre confidentiel et les bénéfices pour les élèves permettraient de réduire les malentendus et d'éviter que les jeunes ne se sentent stigmatisé·e·s lorsqu'ils sont référé·e·s.

Ensuite, la mise en place de courtes activités artistiques accessibles, comme des *ruches d'art* sur l'heure du dîner, pourrait contribuer à normaliser la création comme moyen

d'expression et à faire découvrir concrètement les effets positifs des médiations artistiques dans le milieu scolaire.

Il serait également pertinent de renforcer la formation interculturelle du personnel scolaire et des art-thérapeutes. Une meilleure compréhension des réalités migratoires, des traumatismes liés à l'exil et des différences culturelles dans l'expression émotionnelle favoriserait des interventions plus sensibles et adaptées.

De plus, les pratiques arts-thérapeutiques gagneraient à être culturellement ajustées, en tenant compte des univers symboliques, des traditions visuelles et des modes d'expression propres aux jeunes issus de l'immigration. Cette sensibilité culturelle contribue à créer un sentiment de sécurité et de reconnaissance.

Enfin, l'amélioration des conditions matérielles de la pratique constitue un enjeu important. Assurer un local fermé et permanent, éviter les déplacements constants de matériel et reconnaître l'importance du cadre confidentiel sont des conditions minimales pour offrir un accompagnement professionnel adéquat. Une collaboration structurée entre enseignant·e·s et art-thérapeutes, respectant la confidentialité, renforcerait également la cohérence des interventions.

Afin d'illustrer concrètement comment l'art-thérapie peut être intégrée en classe d'accueil, un exemple de macrodesign sur huit semaines est proposé ci-dessous. Il s'agit d'un canevas adaptable, conçu pour soutenir l'expression émotionnelle, la communication et le sentiment d'appartenance chez les adolescent·e·s immigrant·e·s allophones.

RÉSONANCE AVEC MA PRATIQUE DE STAGIAIRE

Les constats issus de la littérature résonnent fortement avec mon expérience de stagiaire en art-thérapie dans une école secondaire accueillant des adolescent·e·s immigrant·e·s. Bien que mes interventions se déroulaient en individuel plutôt qu'en groupe, j'ai observé plusieurs des enjeux décrits dans la littérature. L'art-thérapie demeure peu implantée dans les écoles québécoises, et la compréhension du cadre confidentiel propre à cette pratique est parfois limitée. Il arrivait, par exemple, que des intervenant·e·s entrent dans le local en pleine séance ou que je doive déplacer mon matériel d'un espace à l'autre, selon les disponibilités. Cela compliquait l'établissement d'un cadre thérapeutique stable. Ces

situations m'ont amenée à nommer explicitement le besoin d'un espace fermé et confidentiel, élément essentiel de la pratique art-thérapeutique.

Malgré ces défis, le milieu scolaire offre aussi des avantages importants. La collaboration avec les enseignant·e·s permettait un suivi plus global de l'élève, dans le respect de la confidentialité. Toutefois, tel que mentionné précédemment, plusieurs jeunes arrivaient en séance sans comprendre réellement pourquoi ils et elles avaient été référé·e·s, ayant parfois un sentiment de stigmatisation. Cela souligne la nécessité d'outiller davantage les enseignant·e·s afin qu'ils et elles puissent présenter la démarche art-thérapeutique de manière sensible et non intrusive.

La relation de confiance s'est révélée centrale. Pour plusieurs jeunes issu·e·s de familles nombreuses ou vivant dans des environnements exigeants, l'espace confidentiel de la séance constituait un rare moment d'intimité. Certain·e·s percevaient d'abord les rencontres comme une occasion de sortir de classe, mais au fil du processus, ils et elles découvraient un espace où ils et elles pouvaient accéder à une part d'eux-mêmes peu explorée. J'ai également constaté que, dans un contexte interculturel, il est parfois nécessaire de lâcher prise sur l'idée d'un objectif thérapeutique strict. Le simple fait d'offrir un espace sécurisant, constant et symboliquement riche permettait déjà un travail intérieur significatif.

En somme, mon expérience confirme ce que plusieurs auteur·e·s avancent : l'art-thérapie offre aux adolescent·e·s immigrant·e·s un moyen d'exprimer ce qu'ils et elles ressentent sans passer par la verbalisation directe, souvent difficile ou culturellement inhabituelle. Mettre en image leurs émotions devient alors une voie d'accès à leur monde intérieur, sans qu'il soit nécessaire de poser la question « comment te sens-tu », une question qui n'existe parfois même pas dans leur culture d'origine.

EXEMPLE D'UN MACRODESIGN DE GROUPE

8 séances pour adolescent·e·s immigrant·e·s en classe d'accueil
(le macrodesign complet est présenté en ANNEXE D)

Offrir un espace sécurisant où des adolescent·e·s récemment arrivé·e·s peuvent explorer leur identité, exprimer leurs émotions liées à la migration et renforcer leur sentiment d'appartenance à travers des médiations artistiques variées.

Public visé : Adolescent·e·s de 12 à 16 ans, issu·e·s de l'immigration récente, présentant des défis d'adaptation scolaire, linguistique ou psychosociale.

Objectifs généraux :

- Favoriser l'expression symbolique des expériences migratoires.
- Soutenir la construction identitaire dans un contexte transculturel.
- Développer sa confiance, son estime de soi.
- Renforcer les liens entre pairs et le sentiment d'inclusion.

Modalités

- **Durée :** 8 semaines
- **Fréquence :** 1 séance / semaine
- **Durée des séances :** 90 minutes
- **Lieu :** Local d'art ou salle convenable pour ce groupe (confidentialité)
- **Médiations :** dessin, collage, peinture, assemblage, écriture créative, photo, etc.

Thèmes : 1- Apprivoisement 2 - Ma valise 3 - Carte postale 4 - Mon paysage intérieur
5 - Fresque collective 6 - Ma maison de rêve 7 - Former un village 8 - Mandala collectif.

CONCLUSION

L'analyse menée dans cet essai montre que l'art-thérapie constitue un levier particulièrement pertinent pour soutenir l'expression émotionnelle et la communication chez les adolescent·e·s immigrant·e·s allophones en milieu scolaire. En contournant les obstacles linguistiques et en offrant un espace symbolique sécurisant, les médiations artistiques permettent à ces jeunes de se dire autrement, d'explorer leur identité et de réguler leurs émotions dans un contexte souvent marqué par la rupture, l'adaptation et la recherche d'appartenance. Les études recensées convergent pour souligner que l'art-thérapie favorise non seulement l'expression individuelle, mais aussi la socialisation, la cohésion et le sentiment d'inclusion.

Toutefois, l'intégration de l'art-thérapie dans les écoles québécoises demeure limitée. Le manque de ressources spécialisées, l'insuffisance de formation interculturelle et la méconnaissance du cadre confidentiel propre à cette pratique constituent des obstacles importants. Ces constats invitent à repenser l'organisation scolaire afin de mieux répondre aux besoins complexes des jeunes issu·e·s de l'immigration. Une collaboration accrue entre enseignant·e·s, directions et art-thérapeutes, ainsi qu'une sensibilisation aux approches sensibles au trauma, apparaît essentielle pour créer des environnements réellement inclusifs.

En définitive, l'art-thérapie offre un espace unique où les adolescent·e·s immigrant·e·s peuvent accéder à une part d'eux-mêmes difficilement exprimable par les mots. Elle ouvre la voie à une compréhension plus nuancée de leur vécu et de leurs ressources internes. Pour que cette approche déploie pleinement son potentiel, il importe que le milieu scolaire reconnaisse sa valeur et lui accorde les conditions nécessaires à son implantation. Soutenir ces jeunes dans leur parcours d'intégration, c'est aussi leur offrir des lieux où ils peuvent se reconstruire, se reconnaître et se projeter avec confiance en leur avenir.

Déclaration d'utilisation de l'intelligence artificielle

Dans le cadre de la rédaction de cet essai, j'ai utilisé un outil d'intelligence artificielle (Microsoft Copilot) pour effectuer des corrections linguistiques, améliorer la clarté de certaines formulations et paraphraser occasionnellement des passages que j'avais rédigés moi-même. L'outil n'a pas généré de contenu original lié à l'analyse, à

l'argumentation ou à l'interprétation des sources. Toutes les idées, la structure du texte, les choix théoriques et les contenus analytiques demeurent entièrement de ma responsabilité. J'ai vérifié et validé l'ensemble des modifications proposées.

ANNEXE A - MODÈLES DU DÉVELOPPEMENT IDENTITAIRE

Tableau 1
Modèle du développement identitaire

Auteur modèle	Concept central	Stades/ statuts	Critères clés	Focus principal	Utilité clinique/ éducative
Erikson 1968	Développement psychosocial	8 stades, dont Identité/ Confusion des rôles à l'adolescence	Crise normative Exploration Engagement dans des rôles sociaux	Construction du soi à travers les crises développementales.	Comprendre les crises identitaires, repérer les blocages développementaux.
Marcia 1966	Statuts identitaires	4 statuts : Diffusion, Forclusion, Moratoire, Accomplissement	Deux dimensions : Exploration et Engagement	Processus de formation de l'identité à partir des choix personnels.	Évaluer le niveau de maturité identitaire, guider l'exploration et la prise de décision.
Phinney 1990	Identité ethnique	3 stades : Non-exploré, Exploration, Identité ethnique accomplie	Exploration culturelle Sentiment d'appartenance Affirmation identitaire	Construction de l'identité dans un contexte multiculturel.	Comprendre les enjeux identitaires des jeunes issus de minorités ou en migration.

SOURCE : Tableau créé par l'auteure à partir de Erikson (1968), Marcia (1966) et Phinney (1990)

ANNEXE B – ARTICULATION DES MODÈLES DE MARCIA, PHINNEY ET BERRY

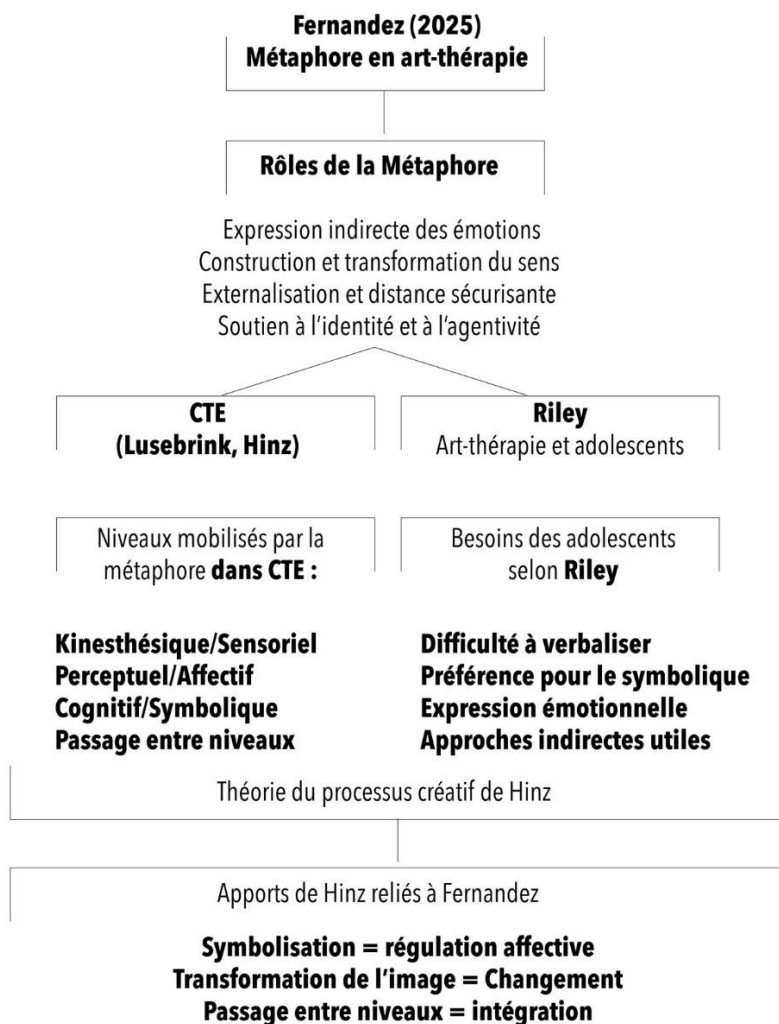
Auteur modèle	Ce qu'il apporte	Comment il se combine
Marcia	Statuts identitaires selon exploration et engagement.	Permet de situer le niveau de réflexion identitaire général.
Phinney	Développement de l'identité ethnique.	Spécifie le processus identitaire dans un contexte minoritaire.
Berry	Stratégies d'acculturation selon rapport aux cultures.	Ajoute la dimension contextuelle : comment l'environnement influence les choix identitaires.

Tableau 2
Articulation des modèles de Marcia, Phinney et Berry

SOURCE : Tableau créé par l'auteure à partir de Marcia (1966), Phinney (1990) et Berry (1997).

ANNEXE C – RÔLE DE LA MÉTAPHORE EN ART-THÉRAPIE SELON FERNANDEZ (2005)

Tableau 3
Rôle de la métaphore en art-thérapie selon Fernandez



SOURCE : Tableau créé par l'auteure à partir de Fernandez (2005), Lusebrink (1990), Hinz (2009) et Riley (1999).

ANNEXE D – MACRODESIGN DE GROUPE – 8 SÉANCES POUR ADOLESCENT.E.S IMMIGRANT.E.S

Tableau 4
Macrodesign de groupe - 8 séances pour adolescent.e.s immigrant.e.s

Séances prévues	Objectifs généraux	Séquence de chaque séance	Activités prévues
<p>Nombre de séances : 8</p> <p>Durée des séances : 90 min</p> <p>Dates prévues :</p> <p>Nombre de personnes attendues :</p>	<p>Objectif 1 : Favoriser l'expression symbolique des expériences migratoires des jeunes.</p> <p>Objectif 2 : Soutenir la construction identitaire dans un contexte transculturel.</p> <p>Objectif 3 : Développer sa confiance, son estime de soi.</p> <p>Objectif 4 : Renforcer les liens entre pairs (inclusion).</p>	<p>Activité d'accueil</p> <p>15 min</p> <p>Activité créative (collective)</p> <p>40 min</p> <p>Pause</p> <p>15 min</p> <p>Partage (en groupe)</p> <p>10 min</p> <p>Fermeture 10 min</p>	<p style="text-align: center;">Séance 1 – date</p> <p>THÈME : Apprivoisement Objectif : Créer un climat de confiance et découvrir les matériaux. Présenter sommairement la structure de l'atelier. Amorcer la création de l'espace sécuritaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à se connaître. • Clarification des attentes et des objectifs de l'atelier. • Clarification des implications de la confidentialité. Apprivoiser les médiums artistiques et leurs effets. • Activité proposée : Exploration de médiums artistiques avec les couleurs de son drapeau national.

<p>Nombre de séances : 8</p> <p>Durée des séances : 90 min.</p> <p>Dates prévues :</p> <p>Nombre de personnes attendues :</p>	<p>Objectif 1 : Favoriser l'expression symbolique des expériences migratoires.</p> <p>Objectif 2 : Soutenir la construction identitaire dans un contexte transculturel.</p> <p>Objectif 3 : Développer sa confiance, son estime de soi.</p> <p>Objectif 4 : Renforcer les liens entre pairs (inclusion).</p>	<p>Activité d'accueil</p> <p>15 min</p> <p>Activité créative (collective)</p> <p>40 min</p> <p>Pause</p> <p>15 min</p> <p>Partage (en groupe)</p> <p>10 min</p> <p>Fermeture</p> <p>10 min</p>	<p>Séance 2 – date</p> <p>THÈME : Ma valise (porte-folio)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amorcer sa créativité • Apprivoiser davantage les médiums • Apprivoiser le groupe. <p>Objectif : Explorer les ressources internes et les repères personnels.</p> <p>Soutenir la continuité identitaire et reconnaître ses forces personnelles.</p> <p>Activité proposée :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fabriquer un porte-folio valise. <p>Chacun.e porte en lui une « valise invisible », remplie de choses importantes (goûts, souvenirs, rêves, objets). Chacun.e inscrit.e un objet important pour elle ou lui, une activité qu'il ou elle aime (musique, nourriture, lieu, etc.) et un rêve qu'il ou elle porte. Partage en petits groupes de 3-4.</p> <p>Dessiner une valise sur un carton blanc</p> <ul style="list-style-type: none"> • Médiums de son choix : revues, photos, ciseaux, tissus, colle, bâton, colle chaude, etc.
---	--	---	---

<p>Nombre de séances : 8</p> <p>Durée des séances : 90 min.</p> <p>Dates prévues :</p> <p>Nombre de personnes attendues :</p>	<p>Objectif 1 : Favoriser l'expression symbolique des expériences migratoires.</p> <p>Objectif 2 : Soutenir la construction identitaire dans un contexte transculturel.</p> <p>Objectif 3 : Développer sa confiance, son estime de soi.</p> <p>Objectif 4 : Renforcer les liens entre pairs (inclusion).</p>	<p>Activité d'accueil</p> <p>15 min</p> <p>Activité créative (collective)</p> <p>40 min</p> <p>Pause</p> <p>15 min</p> <p>Partage (en groupe)</p> <p>10 min</p> <p>Fermeture</p> <p>10 min</p>	<p>Séance 3 – date</p> <p>THÈME Carte postal</p> <p>Objectif : Travailler le lien, la mémoire et l'expression émotionnelle.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stimuler l'imaginaire. • Offrir un espace d'expression et d'exploration. • Révéler un aspect de soi par la création. <p>Activité d'accueil proposée :</p> <p>À partir du porte-folio déjà réalisé, se demander ce que j'ai appris sur moi.</p> <p>Écrire un mot qui décrit cette découverte et en faire une</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activité créative : créer une carte postale adressée à une personne significative (réelle ou imaginaire). <p>Permettre l'expression des attachements, des manques et des souhaits.</p> <p>Médiums : moyenne ou grande feuille blanche, pastels secs et pastels gras, feutres, crayons couleurs.</p>
---	--	---	---

<p>Nombre de séances : 8</p> <p>Durée des séances : 90 min.</p> <p>Dates prévues :</p> <p>Nombre de personnes attendues :</p>	<p>Objectif 1 : Favoriser l'expression symbolique des expériences migratoires.</p> <p>Objectif 2 : Soutenir la construction identitaire dans un contexte transculturel.</p> <p>Objectif 3 : Développer sa confiance, son estime de soi.</p> <p>Objectif 4 : Renforcer les liens entre pairs (inclusion).</p>	<p>Activité d'accueil</p> <p>15 min</p> <p>Activité créative (collective)</p> <p>40 min</p> <p>Partage (en groupe)</p> <p>10 min</p> <p>Fermeture</p> <p>10 min</p>	<p>Séance 4 – date</p> <p>THÈME : Mon paysage intérieur</p> <p>Objectif : Développer un espace sécuritaire de partage pour aborder l'expérience vécue en tant que personne immigrante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imaginer un lieu sécuritaire. • Favoriser une continuité entre le passé et le présent. • Partager son expérience au présent. <p>Activités d'accueil : Comment j'arrive ? dessin libre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activité créative : <p>Imaginer un environnement, un lieu qui m'est familier. À partir d'une boîte de carton, peindre ou illustrer l'intérieur en créant ce lieu.</p> <p>Médiums : boîte de carton, gouache, acrylique, feutres, bricolage de plume et autres matériaux.</p>
---	--	---	--

<p>Nombre de séances : 8</p> <p>Durée des séances : 90 min.</p> <p>Dates prévues :</p> <p>Nombre de personnes attendues :</p>	<p>Objectif 1 : Favoriser l'expression symbolique des expériences migratoires.</p> <p>Objectif 2 : Soutenir la construction identitaire dans un contexte transculturel.</p> <p>Objectif 3 : Développer sa confiance, son estime de soi.</p> <p>Objectif 4 : Renforcer les liens entre pairs (inclusion).</p>	<p>Activité d'accueil</p> <p>15 min</p> <p>Activité créative (collective)</p> <p>40 min</p> <p>Pause</p> <p>15 min</p> <p>Partage (en groupe)</p> <p>10 min</p> <p>Fermeture</p> <p>10 min</p>	<p>Séance 5 – date</p> <p>THÈME : Fresque collective</p> <p>Objectif : Renforcer la cohésion du groupe et le sentiment d'appartenance. Expérimenter la collaboration, la co-construction et la reconnaissance mutuelle.</p> <p>Visualiser la co-construction d'un espace commun.</p> <p>Reconnaître les interconnexions entre les histoires individuelles. Favoriser la coopération et la négociation symbolique.</p> <p>Activités d'accueil : permettre l'expression personnelle avant la mise en commun.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activité créative : Représenter un symbole de son parcours (un lieu, un objet, un animal, une couleur). <p>Illustrer une force personnelle qui m'a aidé à traverser les changements. Ajouter un mot dans sa langue d'origine qui lui est chère.</p> <p>Médiums : utiliser des symboles créés dans les séances passées ou en inventer d'autres, faire des ponts des rivières des racines...</p> <p>Tous les matériaux disponibles</p>
---	--	---	--

<p>Nombre de séances : 8</p> <p>Durée des séances : 90 min.</p> <p>Dates prévues :</p> <p>Nombre de personnes attendues :</p>	<p>Objectif 1 : Favoriser l'expression symbolique des expériences migratoires.</p> <p>Objectif 2 : Soutenir la construction identitaire dans un contexte transculturel.</p> <p>Objectif 3 : Développer sa confiance, son estime de soi.</p> <p>Objectif 4 : Renforcer les liens entre pairs (inclusion).</p>	<p>Activité d'accueil</p> <p>15 min</p> <p>Activité créative (collective)</p> <p>40 min</p> <p>Pause</p> <p>15 min</p> <p>Partage (en groupe)</p> <p>10 min</p> <p>Fermeture</p> <p>10 min</p>	<p>Séance 6 – date</p> <p>THÈME : Ma maison de rêve</p> <p>Objectif : Explorer les besoins de sécurité, de stabilité et de projection.</p> <p>Activité : Dessiner ou construire une maison idéale.</p> <p>Travailler les notions de refuge, de protection et d'avenir.</p> <p>Médiums : Tous les matériaux disponibles : boîtes de carton, colle chaude, favoriser le 3 dimensions.</p>
---	--	---	---

<p>Nombre de séances : 8</p> <p>Durée des séances : 90 min.</p> <p>Dates prévues :</p> <p>Nombre de personnes attendues :</p>	<p>Objectif 1 : Favoriser l'expression symbolique des expériences migratoires.</p> <p>Objectif 2 : Soutenir la construction identitaire dans un contexte transculturel.</p> <p>Objectif 3 : Développer sa confiance, son estime de soi.</p> <p>Objectif 4 : Renforcer les liens entre pairs (inclusion).</p>	<p>Activité d'accueil</p> <p>15 min</p> <p>Activité créative (collective)</p> <p>40 min</p> <p>Pause</p> <p>15 min</p> <p>Partage (En groupe)</p> <p>10 min</p> <p>Fermeture</p> <p>10 min</p>	<p>Séance 7 – date</p> <p>THÈME : Former un village</p> <p>Objectif : Réfléchir à la place de chacun.e dans un collectif.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Création d'un village composé des maisons de chacun.e ou d'éléments symboliques. • Renforcer la cohésion, la reconnaissance des différences et la construction d'un "nous". <p>Activité d'accueil : Se laisser inspirer par un rêve que j'ai et faire un gribouillis les yeux fermés.</p> <p>Avec ce que je vois, je précise ce rêve. Par l'amplification, j'agrandis ce rêve.</p> <p>Médiums : tous les papiers, pastels secs.</p> <p>Activité créative : Sur une grande table, avec tout le groupe, créer un village à partir de la maison de chacun.e et créer un environnement avec tout le matériel disponible.</p> <p>Médiums : tous les matériaux disponibles.</p>
---	--	---	---

<p>Nombre de séances : 8</p> <p>Durée des séances : 90 min.</p> <p>Dates prévues :</p> <p>Nombre de personnes attendues :</p>	<p>Objectif 1 : Favoriser l'expression symbolique des expériences migratoires.</p> <p>Objectif 2 : Soutenir la construction identitaire dans un contexte transculturel.</p> <p>Objectif 3 : Développer sa confiance, son estime de soi.</p> <p>Objectif 4 : Renforcer les liens entre pairs (inclusion).</p>	<p>Activité d'accueil</p> <p>15 min</p> <p>Activité créative (collective)</p> <p>40 min</p> <p>Pause</p> <p>15 min</p> <p>Partage (en groupe)</p> <p>10 min</p> <p>Fermeture</p> <p>10 min</p>	<p>Séance 8 – date</p> <p>THÈME : Mandala collectif</p> <p>Objectif : Clôturer le parcours et symboliser l'unité du groupe.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marquer la fin du processus, valoriser la contribution individuelle et soutenir la transition. <p>Activité d'accueil : Ce que j'aime de ce groupe.</p> <p>Médiums : tous les papiers, autres médiums.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activité créative : réalisation d'un mandala collectif où chacun.e crée une section et repart avec une pointe. Moments clés de l'expérience depuis le début des séances. <p>Je mets des mots sur ces points.</p> <p>Je choisis un moment marquant et j'en fais une création.</p>
---	--	---	---

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Armand, F., Kanouté, F., Magnan, M.-O., Papazian-Zohrabian, G., Rachédi, L., Rousseau, C., & Vatz, M. (2015). *Développer les compétences à écrire d'élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire au secondaire au moyen d'ateliers d'expression créatrice théâtrale, d'approches plurilingues de l'écriture et de rétroactions correctives* (Rapport de recherche, Programme de recherche sur l'écriture, Action concertée 2013 ER 165406). Fonds de recherche du Québec – Société et culture. <https://frq.gouv.qc.ca/>
- Association des art-thérapeutes du Québec. (s.d.). *Définition de l'art-thérapie*. <https://aatq.org/lart-therapie/a-propos-de-lart-therapie/>
- Barbier, É. (2021). *Le choix des langues pour l'expression des émotions chez les personnes bilingues* [Mémoire de maîtrise, Université de Haute-Alsace].
- Beauregard, C. (2019). Créer son identité à l'école : Promouvoir le bien-être des enfants immigrants par l'art. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 63–86. <https://doi.org/10.7202/1067549ar>
- Beauregard, C. (2020). Being in between: Exploring cultural bereavement and identity expression through drawing. **Journal of Creativity in Mental Health**, 15(3), 292–310. <https://doi.org/10.1080/15401383.2019.1702131>
- Bernard, R. (1994). *Le déclin d'une culture : Recherche, analyse et bibliographie*. Institut franco-ontarien.
- Bernard, R. (1994). Du social à l'individuel : Naissance d'une identité bilingue. Dans J. Létourneau (dir.), *La question identitaire au Canada francophone : Récits, parcours, enjeux, hors-lieux* (pp. 153–165). Presses de l'Université Laval.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (1997). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge University Press.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Breviglieri, M. (2010). Les identités fragiles : La « jeunesse » et « l'immigration » sous des regards sociologiques. Dans V. Cicchelli & C. Cicchelli-Pugeault (dir.), *Ce que nous savons des jeunes* (pp. 129–146). Presses Universitaires de France.
- Bryant, D., & Suleman, F. (2025). Collaborative and side-by-side artmaking: Reducing social isolation in refugee youth group art therapy. *International Journal of Art Therapy*, 30(2), 67–79. <https://doi.org/10.1080/17454832.2024.2417723>

- Castillo, L. G., Conoley, C. W., Brossart, D. F., & Quiros, A. E. (2015). Acculturative stress, coping, and psychological adjustment among Mexican American college students. *Journal of College Counseling*, 18(2), 129–142. <https://doi.org/10.1002/jocc.12012>
- Chen, L. (2025). The effectiveness of art therapy on depression in adolescents. *SHS Web of Conferences*, 222, 02010. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202522202010>
- Donald, K., Lin, C., Morgan, K., Butler, A., Bach, S., & Garcia, E. (2025). Visual metaphors of self-worth and resilience among Caribbean youth community art therapy. *International Journal of Art Therapy*. <https://doi.org/10.1080/17454832.2025.2548222>
- Felici, I. (2014). L'émigré, ce héros : Les étapes du parcours migratoire dans les récits d'émigration. In J.-I. Ghidina & N. Violle (dir.), *Récits de migration en quête de nouveaux regards* (pp. 19–27). Presses universitaires Blaise Pascal.
- Gerami, M. (2021). The effects of group art therapy on reducing psychological stress and improving the quality of life in Iranian newcomer children. *Canadian Journal of Art Therapy*, 34(1), 8–17. <https://doi.org/10.1080/26907240.2021.1883856>
- Hameau, F., Wendell, N., & Ricard, R. (2024). La marionnette comme outil multimodal pour soutenir le développement des habiletés langagières d'élèves en classe d'accueil : Retombées d'une recherche-action menée au primaire au Québec. *Alterstice*, 20(1), 1–17.
- Harpazi, S., Regev, D., Snir, S., & Kaspy, N. (2020). Adolescents' perceptions of art therapy in school: A consensual qualitative research. *The Arts in Psychotherapy*, 69, 101665. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101665>
- Harpazi, S., Regev, D., Snir, S., & Raubach-Kaspy, R. (2020). Perceptions of art therapy in adolescent clients treated within the school system. *Frontiers in Psychology*, 11, 518304. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.518304>
- Hinz, L. D. (2009). Expressive therapies continuum: A framework for using art in therapy. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203893883>
- Houde, R. (1999). *L'identité : Les temps de la vie*. Presses de l'Université du Québec.
- Jacquet, M., & Mambo Tabu Masinda, M. (2014). Réflexions sur la notion d'intégration scolaire des jeunes immigrants. *International Journal of Canadian Studies*, 49, 277–295.
- Kalmanowitz, D., & Ho, R. T. H. (2016). Out of our mind: Art therapy and mindfulness with refugees, political violence and trauma. *International Journal of Art Therapy*, 21(3), 115–126. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2016.05.012>

- Kalouri, R., Karkou, V., & Zubala, A. (2021). *Art therapy and counseling for migrant and refugee children*. *The Arts in Psychotherapy*, 73, 101747.
<https://doi.org/10.1016/j.aip.2021.101747>
- Kalouri, R. O., Tsergas, N., Botou, A., & Antonopoulou, A. (2021). Art therapy and counseling for migrant and refugee children. *Journal of Liberal Arts and Humanities*, 2(6), 12–20. <https://doi.org/10.48150/jlah.v2no6.2021.a3>
- Kaluaratchige, E. (2014). Langue, identité et construction psychique chez les enfants issus de l'immigration. *Revue de psychoéducation*, 43 (2), 215–232.
- Kaluaratchige, E. (2014). La langue « maternelle », l'exil et l'adolescente. *Adolescence*, 87 (1), 139–149. <https://doi.org/10.3917/ado.087.0139>
- Klein, J.-P. (2007). L'art-thérapie. *Cahiers de Gestalt-thérapie*, 20 (1), 55–62.
<https://doi.org/10.3917/cges.020.0055>
- Lapointe, I. (2021). *Les adolescent·e·s en difficulté d'adaptation et d'apprentissage scolaire et l'art-thérapie* [Essai de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Dépôt institutionnel de l'UQAT – Depositum.
<https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1326>
- Lee, S. (2012). The function of metaphor in psychotherapy: A Korean perspective. *Journal of Poetry Therapy*, 25(4), 215–224.
<https://doi.org/10.1080/08893675.2012.736182>
- Le Fourn, J.-Y. (2013). L'adolescence n'est-elle pas une métaphore de la migration ? *Adolescence*, 31 (3), 673–676.
<https://doi.org/10.3917/ado.085.0673>
- Lerias, D., Ziaian, T., Miller, E., Arthur, N., Augoustinos, M., & Pir, T. (2025). The role of acculturative stress on the mental health of immigrant youth: A scoping literature review. *Community Mental Health Journal*, 61, 462–491.
<https://doi.org/10.1007/s10597-024-01351-x>
- Linesch, D. G., Aceves, M. J., Quezada, T., Trochez, M., & Zuniga, M. (2014). Immigration and acculturation: Extended case study in art therapy with Hispanic/Latino families. *Art Therapy*, 31(1), 20–28.
- Liu, Y. (2025). Bilinguisme et expression émotionnelle. *L'autre*, 26 (1), 106–110.
<https://doi.org/10.3917/lautr.076.0106>
- López Fernández-Cao, M., & Serrano Navarro, A. (2025). Metaphor in art therapy: Its use with vulnerable children. *The Arts in Psychotherapy*, 96, Article 102376.
<https://doi.org/10.1016/j.aip.2024.102376>

- Lusebrink, V. B. (2004). Art therapy and the brain: An attempt to understand the underlying processes of art expression in therapy. *Art Therapy, 21*(3), 125–135. <https://doi.org/10.1080/07421656.2004.10129496>
- Marcia, J. E. (1978). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159–187). Wiley.
- Martin-Excoffier, L., Schiltz, L., & Sudres, J.-L. (2022). L'art-thérapie et les adolescents : Clinique d'une évidence. *Perspectives Psy, 61*(1), 84–92.
- Maujean, A., Pepping, C. A., & Kendall, E. (2014). A systematic review of randomized controlled studies of art therapy. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, 31*(1), 37–44.
- Meintel, D. (1992). L'identité ethnique chez les jeunes Montréalais d'origine immigrée. *Sociologie et sociétés, 24*(2), 73–89. <https://doi.org/10.7202/001493ar>
- Mc Andrew, M., & Bakhshaei, M. (2016). La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : Historique, situation actuelle et principaux défis. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, & J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : Théorie et pratique* (pp. 19–40). Fides Éducation.
- McNiff, S. (1992). *Art as medicine: Creating a therapy of the imagination*. Shambhala Publications.
- Miller, E., Ziaian, T., de Anstiss, H., & Baak, M. (2022). Practices for inclusion, structures of marginalisation: Experiences of refugee background students in Australian secondary schools. *The Australian Educational Researcher, 49*, 1063–1084. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00475-3>
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2023). *Portraits sociodémographique et régional des personnes immigrantes admises au Québec de 2012 à 2021 et présentes en janvier 2023*. Gouvernement du Québec.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J., Vachon, I., & Dridi, M.-A. (2025). Défis d'intégration scolaire des élèves immigrants au Québec et contributions des enseignants issus de l'immigration. *Alterstice, 13*(1). <https://doi.org/10.7202/1118369ar>
- Papazian Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., Turpin Samson, A., Hassan, G., Rousseau, C., & Aoun, R. (2018). Le milieu scolaire québécois face aux défis de l'accueil des élèves réfugiés : quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires ? *Éducation et francophonie, 46*(2), 208–229.
- Pelletier, L., & Lambert, J. (2021). *L'art-thérapie auprès des groupes*. Presses de l'Université du Québec.

- Phinney, J. S. (1992). Ethnic identity in adolescence: Process, context, and outcome. In G. R. Adams, T. P. Gullotta, & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp. 145–172). Sage.
- Phinney, J. S. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7(2), 156–176.
- Phinney, J. S., Chavira, V., & Tate, J. (1993). The effect of ethnic identity on self-esteem and psychological well-being among minority and majority youth. *Journal of Adolescent Research*, 8(2), 155–176.
- Regev, D., Green Orlovich, A., & Snir, S. (2018). Art therapy in schools – The therapist's perspective. *The Arts in Psychotherapy*, 59, 1–8.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2015.07.004>
- Riley, S. (1999). *Contemporary art therapy with adolescent·e·s*. Jessica Kingsley Publishers.
- Rocher, G. (2010). *Introduction à la sociologie générale*. Hurtubise.
- Rousseau, C., Benoit, M., Lacroix, L., & Bagilishya, D. (2005). Evaluation of a classroom program of creative expression workshops for refugee and immigrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 180–185.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00344.x>Digital Object Identifier
- Tarazi Sahab, L., Mayssa, S., El Hussein, M., & Moro, M. R. (2016). L'accueil de patients traumatisés : La langue maternelle, un levier thérapeutique médiatisant ? *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 66(1), 69–82.
<https://doi.org/10.3917/rppg.066.0069>
- Shahrjerdi, P. (2022). La langue maternelle, une part d'identité avec soi ? Entretien réalisé par M. Daniès. *Mémoires*, 83, 16–17.
- Snir, S., Regev, D., Keinan, V., Abd El Kader Shahada, H., Salamey, A., Mekel, D., Melzak, D., Daoud, H., Green Orlovich, A., Belity, I., & Alkara, M. (2018). Art therapy in the Israeli education system – A qualitative meta analysis. *International Journal of Art Therapy*, 23(4), 169–179.
<https://doi.org/10.1080/17454832.2017.1409775>
- So, S. (2024). *Using landscape drawing through transition during immigration* (Master's thesis, Pratt Institute, School of Art).
- Tolfree, D. (1996). *Restoring playfulness: Different approaches to assisting children who are psychologically affected by war or displacement*. Rädde Barnen / Swedish Save the Children.

