



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.

Marianne St-Onge

Essai en art-thérapie
ATH7025

L'art-thérapie en milieu scolaire spécialisé : repères pour le développement d'une offre
adaptée au milieu et aux besoins des élèves

Travail présenté à
Caroline Beauregard

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
6 août 2026

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	4
1. APERÇU DES RÉALITÉS DES ADOLESCENT·ES RECEVANT DES SERVICES DE LA PROTECTION DE LA JEUNESSE EN MILIEU SCOLAIRE SPÉCIALISÉ.....	6
2. BESOINS DÉVELOPPEMENTAUX DES ÉLÈVES	9
2.1 Les enjeux de construction identitaire et d'agentivité.....	10
2.2 Les enjeux de régulation émotionnelle	12
2.3 Les enjeux relationnels et de socialisation	13
2.4 Les enjeux d'engagement et de disponibilité aux apprentissages	15
3. PRINCIPAUX LEVIERS DE L'ART-THÉRAPIE	17
3.1 Découvrir et développer un langage autre verbal	18
3.2 Donner une forme et un sens à l'expérience	19
3.3 Mettre en mouvement et retrouver un pouvoir d'agir	21
3.4 Expérimenter le plaisir.....	23
4. CONTRIBUTIONS POTENTIELLES DE L'ART-THÉRAPIE AUX BESOINS DÉVELOPPEMENTAUX DES ÉLÈVES	24
4.1 Soutenir la construction identitaire	25
4.2 Soutenir la régulation émotionnelle	27
4.3 Soutenir les habiletés interpersonnelles et sociales	28
4.4 Soutenir l'engagement et la disponibilité à l'apprentissage.....	30
5. VERS UNE OFFRE D'ART-THÉRAPIE ADAPTÉE À UN CONTEXTE SCOLAIRE SPÉCIALISÉ	32
5.1 Penser une offre cohérente avec la mission éducative de l'école.....	33
5.2 Construire une offre en collaboration avec l'équipe de l'école	34
5.3 Concevoir des dispositifs sécurisants et suffisamment flexibles	35
5.4 Proposer des modalités d'intervention en fonction du contexte et des besoins des élèves.....	36
5.4.1 L'intervention individuelle : offrir un espace plus contenant et personnalisé	

5.4.2 L'intervention en groupe fermé : soutenir les processus relationnels entre pairs 38

5.4.3 Le studio ouvert : favoriser un engagement libre et progressif dans la création 40

CONCLUSION42

LISTE DE RÉFÉRENCES45

INTRODUCTION

Le présent essai prend naissance dans un mandat de développement d'une offre d'art-thérapie en milieu scolaire spécialisé. En effet, dans le cadre d'un contrat avec l'École de la Lancée, établissement d'enseignement primaire et secondaire fréquenté par des garçons âgés de 10 à 18 ans recevant des services de la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ), j'ai été invitée par la direction de l'établissement à réfléchir au développement de dispositifs d'art-thérapie susceptibles de compléter l'offre de services existante. L'école accueille à la fois des jeunes hébergés en centre de réadaptation (CR) et des élèves dits externes, c'est-à-dire qui vivent dans leur milieu familial. Les groupes classes sont accompagnés par du personnel d'intervention en éducation spécialisée dont le nombre variant en fonction du niveau de soutien nécessaire. Les élèves qui fréquentent cette école présentent des parcours et des besoins variés qui peuvent notamment être marqués par des expériences de maltraitance ou de négligence ainsi que par des difficultés comportementales, émotionnelles, relationnelles, langagières ou scolaires.

Mon mandat avec l'école s'est amorcé par une période d'immersion dans le milieu comprenant plusieurs semaines d'observation et d'intervention auprès des élèves, principalement en collaboration avec l'enseignant d'arts plastiques dans le cadre de ses cours, mais également à d'autres moments de leur expérience scolaire. Cette présence m'a permis de mieux connaître les élèves et le fonctionnement de l'école, tout en faisant émerger différentes questions quant à la place que pourrait y occuper l'art-thérapie.

C'est à l'intersection de ces différentes réalités que se situe la réflexion menée dans cet essai. La mise en place d'une offre d'art-thérapie ne peut reposer uniquement sur le constat que les élèves présentent des besoins auxquels cette approche pourrait contribuer à répondre. Elle suppose également une réflexion sur la manière dont cette offre peut s'inscrire dans un environnement où différents services sont déjà présents, être complémentaire aux ressources existantes et s'intégrer à la mission éducative de l'école sans transformer celle-ci en milieu de soins. Appuyée sur ces considérations, la question principale qui guide cet essai est la suivante :

Quels repères peuvent guider le développement d'une offre d'art-thérapie pertinente dans une école spécialisée accueillant des adolescents recevant des services de la Direction protection de la jeunesse? Elle se décline en deux sous-questions : Quels besoins

développementaux apparaissent prioritaires à soutenir auprès des élèves fréquentant ce type d'école? Quels repères issus de la littérature peuvent guider le développement d'une offre d'art-thérapie susceptible de répondre à ces besoins tout en intégrant la mission éducative de l'école?

Dans ce contexte, le choix a été fait de réaliser un essai théorique afin de nourrir la réflexion précédant le développement de cette offre. La démarche repose sur une analyse et une mise en relation d'écrits scientifiques pertinents au regard de la question et des sous-questions posées, sans toutefois s'inscrire dans une méthode de revue systématique ni viser l'exhaustivité de la littérature disponible. L'objectif poursuivi par cet essai est ainsi de dégager, à partir des écrits scientifiques, des connaissances, des repères et des principes susceptibles de guider la réflexion et le développement d'une offre d'art-thérapie adaptée aux réalités de l'École de la Lancée et appelée à être coconstruite avec le milieu. Dans le cadre des projets futurs avec l'École, ces repères pourront être mis en dialogue avec les savoirs expérientiels des élèves et les savoirs professionnels des membres de l'équipe-école afin de soutenir l'élaboration de l'offre d'art-thérapie avec le milieu. Cette posture rejoint les approches collaboratives en recherche qui reconnaissent la complémentarité des savoirs scientifiques et expérientiels ainsi que l'importance d'associer les personnes concernées au développement des recherches et des pratiques qui les concernent (Desgagné *et al.*, 2001).

La littérature scientifique documente plusieurs dimensions pertinentes à cette réflexion, notamment les besoins développementaux de ces jeunes, les mécanismes mobilisés en art-thérapie et certaines modalités d'intervention. Toutefois, ces connaissances sont issues de champs de recherche variés et demeurent rarement mises en relation dans la perspective du développement d'une offre d'art-thérapie en milieu scolaire spécialisé. Le présent essai vise précisément à articuler ces différents apports et à proposer une lecture intégrative des connaissances afin d'en dégager des repères susceptibles d'éclairer la réflexion et le développement d'une offre d'art-thérapie adaptée à ce contexte particulier.

Pour répondre à la question et à ses sous-questions, l'essai présente d'abord le contexte dans lequel s'inscrit la réflexion ainsi que les principales réalités des élèves fréquentant une école spécialisée. Il examine ensuite les besoins développementaux susceptibles d'être soutenus dans ce contexte, avant de mettre en lumière les principaux leviers de

l'art-thérapie et leurs contributions potentielles au regard de ces besoins. Enfin, la discussion propose des repères susceptibles d'orienter le développement d'une offre d'art-thérapie cohérente avec la mission éducative de l'école, adaptée aux réalités du milieu et coconstruite avec les personnes qui y évoluent.

1. APERÇU DES RÉALITÉS DES ADOLESCENT·ES RECEVANT DES SERVICES DE LA PROTECTION DE LA JEUNESSE EN MILIEU SCOLAIRE SPÉCIALISÉ

Les écoles spécialisées regroupent des réalités diverses et accueillent des élèves présentant des besoins particuliers qui nécessitent des adaptations importantes sur le plan éducatif. Les difficultés d'apprentissage des élèves accueillis dans ces écoles peuvent être liées à une déficience d'ordre physique, sensoriel, intellectuel ou psychologique (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, MELS, 2007). L'École de la Lancée s'inscrit dans cette catégorie, en ayant la spécificité d'accueillir exclusivement des garçons recevant des services de la DPJ. Environ 70 % de ses élèves sont hébergés au Centre de réadaptation (CR) Mont-Saint-Antoine et environ 30 % sont des élèves dits externes vivant dans leur milieu familial (données internes de l'établissement). Au Québec, « [l]e placement en CR constitue la forme la plus intensive d'intervention qui, la plupart du temps, fait suite à une ordonnance de la Cour » et survient après que d'autres mesures d'intervention n'ont pas fonctionné (Collin-Vézina et Milne, 2014, p. 214). Qu'ils soient en CR ou en externe, les élèves de l'École de la Lancée présentent des parcours de vie marqués par la négligence, la violence, les ruptures relationnelles, des expériences de maltraitance ou d'autres formes d'adversité, auxquels s'ajoutent des troubles neurodéveloppementaux, comme le trouble développemental du langage (TDL) ou le trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), ou encore des troubles du comportement (données internes de l'école). Les adolescents qui la fréquentent présentent ainsi des réalités développementales complexes qui dépassent les seuls enjeux scolaires.

À l'échelle du Québec, les données disponibles montrent que les expériences de victimisation sont particulièrement fréquentes chez les jeunes suivis par la DPJ. Selon Matte-Landry (2024), 90 % ont vécu au moins une forme de victimisation au cours de la dernière année, et 93 % de ceux-ci rapportent avoir été exposés à plusieurs formes de

victimisation. Une étude québécoise menée auprès d'adolescents et d'adolescentes âgés entre 14 et 17 ans provenant de six unités de réadaptation révèle que tous et toutes rapportaient avoir vécu au moins une forme de maltraitance, et plus de la moitié d'entre elles et eux avaient été exposés à quatre ou cinq formes différentes de maltraitance (que ce soit de la négligence ou de la maltraitance physique, des agressions sexuelles, de la négligence émotionnelle ou de la violence psychologique) (Collin-Vézina et Milne, 2014). De plus, la grande majorité des jeunes en situation du placement en CR (jusqu'à 82 %) « présentent les critères d'au moins un trouble majeur répertorié dans le DSM-IV » (Collin-Vézina et Milne, 2014, p. 214). Par ailleurs, les jeunes vivant en CR montrent plus souvent des symptômes d'anxiété, de dépression et de troubles de l'attention que les autres adolescents et adolescentes recevant des services de la protection de la jeunesse mais n'étant pas hébergés en CR (Collin-Vézina et Milne, 2014). Ces données témoignent de la fréquence des expériences adverses au sein de cette population.

Parmi les élèves fréquentant les écoles spécialisées, plusieurs sont également considérés, sur le plan administratif, comme des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), une catégorie qui regroupe des réalités très diversifiées comme la présence du trouble du spectre de l'autisme, de difficultés langagières, de troubles d'apprentissage ou neurodéveloppementaux (Fortier-Moreau, 2021, p. 50; MELS, 2007). Les troubles neurodéveloppementaux sont d'ailleurs particulièrement présents à l'École de la Lancée, où il est estimé que près de 80 % des jeunes présentent un trouble développemental du langage (TDL) (données internes de l'école). En comparaison, les études internationales établissent sa prévalence chez les enfants d'âge scolaire à environ 7 % (Breault *et al.*, 2019). Le TDL est un trouble neurodéveloppemental affectant la compréhension ou l'expression du langage oral et écrit dans plusieurs de ses composantes, comme la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la sémantique ou l'aspect pragmatique (Breault *et al.*, 2019; TDL Québec, s.d.). Le TDL inclut ce qui était auparavant désigné comme la dysphasie, le trouble primaire du langage, le trouble spécifique du langage et l'audimutité (Breault *et al.*, 2019; Pouliot et Ducas-Pouliot, 2021). Ce trouble peut avoir plusieurs impacts fonctionnels pour une personne, notamment d'ordres expressifs, scolaires, cognitifs, sociaux, émotionnels, comportements, ou liés à l'autonomie (Breault *et al.*, 2019). Plus concrètement, dans le

milieu scolaire, les élèves touchés éprouvent plus de difficultés à comprendre les consignes, les nouveaux contenus ou les situations proposées (Beausoleil, 2025). Ils et elles sont ainsi plus susceptibles de progresser plus lentement que les élèves ne présentant pas de TDL et, conséquemment, de développer une certaine passivité, voire de se résigner (Beausoleil, 2025). Au-delà des difficultés langagières elles-mêmes, ces expériences répétées d'incompréhension, d'échec ou de décalage avec les attentes du milieu peuvent également avoir des répercussions sur le bien-être psychologique des jeunes, notamment en fragilisant leur estime de soi, leur sentiment de compétence et leurs relations avec les autres (Breault et al., 2019; Pouliot et Ducas-Pouliot, 2021). Ces enjeux dépassent ainsi les seules difficultés d'apprentissage et touchent plus largement leur développement socio-émotionnel.

De plus, de nombreux élèves fréquentant les écoles spécialisées comme l'École de la Lancée présentent des troubles disruptifs, du contrôle des impulsions et des conduites (Ben Amor *et al.*, 2017). Ceux-ci incluent le trouble oppositionnel avec provocation (TOP), qui se caractérise par la présence d'une humeur colérique fréquente et persistante, un comportement opposant axé sur l'argumentation et un comportement rancunier (Ben Amor *et al.*, 2017, p. 197), de même que le trouble des conduites (TC), qui réfère à la présence de « conduites agressives envers les personnes, la destruction délibérée des biens matériels, les fraudes ou les vols [et] les violations graves de règles établies » (Ben Amor *et al.*, 2017, p. 208). En milieu scolaire, le vocabulaire employé est celui de troubles du comportement, s'éloignant d'une certaine façon des catégories diagnostics fermées tout en risquant de masquer les particularités de chacun. Regev (2022) et Lapointe (2021) rappellent que les troubles du comportement peuvent se manifester par des réactions extériorisées, telles que l'opposition, l'agressivité ou la destruction, mais également par des manifestations intériorisées comme le retrait, l'anxiété, la dépression ou un manque marqué d'initiative. Par ailleurs, le placement des jeunes en CR s'explique souvent par des problèmes de comportement, alors que ces manifestations masquent parfois des expériences de traumatisme. En effet, Collin-Vézina et Milne (2014) rapportent que le placement en CR de 83 % des jeunes composant leur échantillon avait été justifié par des problèmes de comportement et non l'expérience de maltraitance, alors que, comme

mentionné précédemment, ces jeunes avaient tous et toutes vécu au moins une forme de maltraitance.

Ces différentes réalités que sont les expériences adverses, les troubles neurodéveloppementaux et les troubles disruptifs sont souvent concomitantes et leurs manifestations peuvent parfois être difficiles à distinguer (Breault *et al.*, 2019; Grisé-Bolduc et Collin-Vézina, 2020a et 2020b; Regev, 2022). Plusieurs études montrent que les jeunes suivis par les services de protection de la jeunesse présentent fréquemment des difficultés d'apprentissage et des troubles neurodéveloppementaux qui influencent leur fonctionnement scolaire (Godbout *et al.*, 2018b). D'autres soulignent par ailleurs les importantes comorbidités entre les troubles neurodéveloppementaux, les troubles du comportement et les conséquences du trauma complexe (Ben Amor *et al.*, 2017; Breault *et al.*, 2019; Grisé-Bolduc et Collin-Vézina, 2020a et 2020b). Ces constats invitent ainsi à considérer les besoins des élèves dans toute leur complexité plutôt qu'à les circonscrire à une catégorie diagnostique particulière.

2. BESOINS DÉVELOPPEMENTAUX DES ÉLÈVES

Parmi les cadres conceptuels permettant d'appréhender les besoins multiples de la population des élèves fréquentant une école spécialisée, celui du trauma complexe apparaît particulièrement pertinent. Ce dernier réfère à une exposition répétée et chronique à des événements traumatiques interpersonnels généralement vécus dans le cadre de relations de confiance ou de dépendance au cours du développement, ainsi qu'aux conséquences multiples qui en découlent sur les plans émotionnel, relationnel, cognitif et identitaire (Godbout *et al.*, 2018b; Matte-Landry, 2024; Milot *et al.*, 2018). Si ce cadre est intéressant pour une population d'élèves suivis par la protection de la jeunesse, il ne permet toutefois pas, à lui seul, de rendre compte de l'ensemble de la réalité des élèves de l'École de la Lancée dont les profils, comme mentionné précédemment, sont marqués par une diversité de trajectoires, de difficultés d'adaptation et de troubles neurodéveloppementaux qui peuvent se chevaucher et interagir. De la même manière, bien que plusieurs des jeunes fréquentant l'École de la Lancée puissent relever, sur le plan administratif, de la catégorie des EHDA, cette désignation, bien qu'utile pour l'organisation des services éducatifs, regroupe des réalités hétérogènes et renseigne peu

sur les besoins développementaux susceptibles d'être soutenus par une offre d'art-thérapie.

Dans cette perspective, les écrits consultés permettent de dégager quatre catégories développementales qui, au-delà de la diversité des diagnostics, des trajectoires et des catégories administratives, apparaissent particulièrement importantes à soutenir chez la population d'élèves ciblée (Godbout *et al.*, 2018b; Lapointe, 2021; Matte-Landry, 2024; Stepney, 2017) : la construction identitaire et l'agentivité, la régulation émotionnelle, les relations interpersonnelles et la socialisation, ainsi que l'engagement et la disponibilité aux apprentissages. Ces dimensions demeurent étroitement interreliées et invitent à adopter une compréhension globale du développement des jeunes plutôt qu'une lecture centrée sur des problématiques isolées.

2.1 Les enjeux de construction identitaire et d'agentivité

L'adolescence constitue une période charnière dans le développement du sentiment d'identité, au cours de laquelle la personne est amenée à mieux se connaître, à explorer ses valeurs, ses intérêts et ses aspirations, tout en construisant progressivement une représentation plus cohérente de soi (Martin-Excoffier *et al.*, 2022; Miller, 2012). Toutefois, chez les jeunes ayant grandi dans des environnements marqués par la maltraitance, l'insécurité ou des expériences traumatiques répétées, ce processus est souvent fragilisé bien avant l'entrée dans l'adolescence (Milot *et al.*, 2018). Le modèle du trauma au soi proposé par Briere (2002, cité dans Godbout *et al.*, 2018b) suggère notamment que ces expériences mobilisent l'enfant vers la survie au détriment de l'exploration de son monde intérieur, limitant ainsi le développement d'un sentiment de soi cohérent. Les enfants et les jeunes ayant vécu des traumatismes complexes sont ainsi plus susceptibles de développer une image négative d'eux-mêmes ou d'elles-mêmes, marquée par la honte, la culpabilité, le sentiment d'impuissance ou l'impression d'être fondamentalement une personne inadéquate (Godbout *et al.*, 2018b). À ces représentations s'ajoutent souvent une hypervigilance, différentes stratégies d'évitement ainsi que des expériences répétées d'invalidation, qui réduisent les occasions de reconnaître et de comprendre ses propres émotions, besoins, limites et forces. Les études portant sur les élèves présentant un TDL ou un TDAH démontrent qu'ils et elles aussi rencontrent d'importants enjeux au plan identitaire et de l'estime de soi. En effet, il leur faut souvent évoluer dans des

environnements dont ils et elles saisissent moins aisément les codes, ce qui peut contribuer au développement d'un sentiment d'être inadéquat (Breault *et al.* 2019; Pouliot et Ducas-Pouliot, 2021; Regev, 2022).

La construction identitaire suppose de pouvoir entrer en contact avec son expérience subjective et l'explorer. Or, lorsque le monde intérieur est associé à la souffrance ou à la détresse, l'enfant, l'adolescent ou l'adolescente peut chercher à s'en protéger par différentes stratégies d'évitement expérientiel (Godbout *et al.*, 2018a). Parmi celles-ci, la dissociation constitue un mécanisme permettant de se distancier mentalement d'une expérience perçue comme insupportable. Définie comme une perturbation de l'intégration de la conscience, de la mémoire, de la perception ou du contrôle moteur (Spiegel *et al.*, 2011, p. 826), elle peut contribuer, à court terme, à réduire la détresse. À plus long terme, toutefois, l'évitement du monde intérieur limite les occasions d'explorer son expérience, de reconnaître ses émotions et ses besoins et de construire une compréhension plus cohérente de soi (Godbout *et al.*, 2018a). Cette dimension renvoie également au développement d'un sentiment d'agentivité, c'est-à-dire à la perception de pouvoir agir sur son environnement, faire des choix et influencer son propre parcours (Lapointe, 2021). La construction identitaire ne concerne en effet pas uniquement la manière dont le ou la jeune se perçoit, mais également la possibilité de se reconnaître comme une personne capable d'agir et d'exercer une certaine influence sur ce qui lui arrive. Pour des adolescents ou adolescentes dont l'histoire est souvent marquée par des expériences d'impuissance ou par un faible contrôle sur des événements importants de leur vie, le développement de cette capacité apparaît particulièrement significatif (Godbout *et al.*, 2018a; Mazloomian et Moon, 2007; Milot *et al.*, 2018).

Dans le contexte scolaire, cette fragilité identitaire peut se traduire par un faible sentiment de compétence, une confiance limitée envers ses capacités, une difficulté à investir les apprentissages ou encore une tendance à définir son identité à partir de ses échecs, de ses difficultés ou des comportements qui lui sont constamment renvoyés (Pouliot et Ducas-Pouliot, 2021; Regev, 2022).

2.2 Les enjeux de régulation émotionnelle

La régulation émotionnelle constitue une autre dimension particulièrement importante chez les jeunes au développement vulnérabilisé, qu'ils ou elles présentent des difficultés d'adaptation, des troubles du comportement, un TDL, un TDAH ou qu'ils aient vécu des expériences traumatiques. Elle renvoie à la capacité de reconnaître, de comprendre et de moduler ses émotions, tout en tolérant des états affectifs parfois intenses sans recourir systématiquement à des stratégies d'évitement ou à des comportements mésadaptés (Godbout *et al.*, 2018b). Intimement liée à la connaissance de soi, elle suppose non seulement de pouvoir identifier ce que l'on ressent, mais également de disposer de stratégies permettant de composer avec ces expériences émotionnelles.

Cette capacité se développe progressivement au cours de l'enfance, notamment grâce aux interactions répétées avec des adultes sécurisants qui aident l'enfant à identifier, comprendre et apaiser ses émotions (Godbout *et al.*, 2018b). Or, chez plusieurs jeunes fréquentant les services de la protection de la jeunesse, ce développement a pu être compromis par des expériences répétées de négligence, de violence ou d'insécurité relationnelle (Godbout *et al.*, 2018b; Matte-Landry, 2024; Miller, 2012). Lorsque les figures d'attachement deviennent elles-mêmes source de danger, ces enfants et ces jeunes disposent de peu d'occasions non seulement pour apprendre à reconnaître et à différencier leurs émotions, mais également pour apprendre à les réguler (Godbout *et al.*, 2018b). Les travaux portant sur le trauma complexe montrent également que l'exposition chronique au stress modifie progressivement les systèmes neurobiologiques associés à la réponse au danger, favorisant un fonctionnement davantage orienté vers la survie que vers l'exploration et la réflexion (Godbout *et al.*, 2018b; Perry et Winfrey, 2021). Les difficultés de régulation émotionnelle ne sont toutefois pas propres aux jeunes ayant vécu des traumas complexes. Les écrits scientifiques font également ressortir leur présence chez des élèves présentant notamment un TDL ou un TDAH, surtout lorsque les difficultés inhérentes à ces troubles ne sont pas prises en charge (Breault *et al.*, 2019; Pouliot et Ducas-Pouliot, 2021; Regev, 2022), de même que chez les jeunes présentant un TOP ou un TC, qui ont souvent des impulsivités et de la difficulté à se contrôler (Ben Amor *et al.*, 2017).

Les difficultés de régulation émotionnelle peuvent prendre des formes variées. Chez certains ou certaines jeunes, la détresse s'exprime davantage par des manifestations extériorisées, telles que la colère, l'opposition, l'agressivité ou les comportements impulsifs; chez d'autres, elle prend plutôt la forme de manifestations intériorisées, comme le retrait, l'anxiété, la dépression ou la perte d'intérêt pour les activités quotidiennes (Ben Amor *et al.*, 2017; Lapointe, 2021; Miller, 2012; Regev, 2022). Cette distinction ne doit toutefois pas être comprise comme une opposition stricte. Riley (2003, cité dans Lapointe, 2021) souligne par exemple que, paradoxalement, la dépression à l'adolescence peut se manifester à travers des comportements agressifs, des conduites à risque ou des actes délinquants. Dans le même sens, Mazloomian et Moon (2007) et Miller (2012) proposent de comprendre certains passages à l'acte associés à de l'agressivité comme étant des tentatives d'apaiser une souffrance inhérente à la dépression, à la honte ou à une image de soi profondément dévalorisée.

Cette perspective invite à porter un regard différent sur certains comportements observés chez les jeunes fréquentant une école spécialisée. L'opposition, l'agitation, l'agressivité, le retrait ou l'évitement ne traduisent pas nécessairement un simple manque de contrôle ou de volonté, mais ils peuvent également constituer des stratégies développées pour composer avec une détresse difficile à identifier, à exprimer ou à réguler (Matte-Landry, 2024; Milot *et al.*, 2018).

2.3 Les enjeux relationnels et de socialisation

Les expériences relationnelles précoces constituent le principal contexte dans lequel l'enfant développe sa confiance envers les autres et apprend progressivement à comprendre les comportements, les intentions et les émotions d'autrui (Godbout *et al.*, 2018b; Milot *et al.*, 2018). À travers les interactions quotidiennes avec des adultes sensibles et disponibles, l'enfant construit également sa capacité à mentaliser, c'est-à-dire à reconnaître et à interpréter les états mentaux qui sous-tendent ses propres comportements ainsi que ceux des autres (Godbout *et al.*, 2018a). Les réponses et les échanges des adultes lui fournissent ainsi progressivement des repères pour mieux comprendre ses émotions, ses intentions, ses désirs et ses pensées, de même que ceux d'autrui (Godbout *et al.*, 2018a).

Lorsque les figures d'attachement sont elles-mêmes source de violence, de négligence ou d'imprévisibilité, ces apprentissages peuvent toutefois être compromis (Godbout *et al.*, 2018a; Milot *et al.*, 2018). Dans un contexte de trauma complexe, l'enfant peut non seulement être moins accompagné dans la compréhension de son monde intérieur et de celui des autres, mais cette exploration peut elle-même devenir menaçante lorsque les états mentaux sont associés à des expériences douloureuses (Godbout *et al.*, 2018a). Ainsi, les enfants ayant des parcours marqués par la maltraitance développent plus fréquemment des modèles internes selon lesquels les autres sont peu fiables ou potentiellement dangereux, tandis qu'ils et elles peuvent se percevoir comme indignes de protection, de compréhension ou d'amour (Godbout *et al.*, 2018b). Dans les interactions sociales, ces représentations peuvent favoriser la méfiance, l'opposition ou l'agressivité, mais également le retrait, l'évitement des conflits ou des attitudes excessivement conciliantes (Godbout *et al.*, 2018b; Perry et Winfrey, 2021). Chez certains enfants, les manifestations traumatiques peuvent aussi prendre la forme d'un trouble réactionnel de l'attachement, caractérisé par le retrait émotionnel envers autrui, ou d'une désinhibition du contact social, se traduisant par une familiarité excessive avec des adultes peu connus (Godbout *et al.*, 2018b).

Les difficultés relationnelles rencontrées par les élèves ne sont toutefois pas uniquement associées aux expériences traumatiques. Ceux et celles présentant un TDL, un TDAH ou des troubles du comportement sont également susceptibles de rencontrer des défis importants dans leurs interactions sociales (Breault *et al.*, 2019; Pouliot et Ducas-Pouliot, 2021; Regev, 2022). Les difficultés de communication, d'attention aux indices sociaux ou de compréhension des situations peuvent notamment favoriser des malentendus et des interprétations erronées des interactions (Regev, 2022). Ces expériences répétées peuvent à leur tour contribuer à limiter les activités sociales, à fragiliser les relations avec les pairs et à renforcer le sentiment d'être différent ou exclu (Pouliot et Ducas-Pouliot, 2021). Par ailleurs, Ben Amor et ses collaborateurs (2017) rapportent plusieurs études ayant démontré que les jeunes présentant un TOP ou un TC sont plus susceptibles de vivre du rejet de la part de leurs pairs ou de prendre part à des conflits et à des bagarres.

Ainsi, bien que leurs origines et leurs manifestations puissent varier, les difficultés relationnelles peuvent compromettre la capacité des adolescents et adolescentes à

interpréter les situations sociales, à résoudre les conflits et à établir des relations positives avec les pairs et les adultes. En milieu scolaire, elles peuvent également fragiliser le sentiment d'appartenance et rendre certaines interactions rapidement menaçantes ou hostiles aux yeux du ou de la jeune.

2.4 Les enjeux d'engagement et de disponibilité aux apprentissages

Au-delà des dimensions identitaires, émotionnelles et relationnelles, plusieurs jeunes fréquentant les écoles spécialisées comme l'École de la Lancée rencontrent également des défis importants dans leur rapport aux apprentissages. Cette dimension ne renvoie pas uniquement aux résultats scolaires mais plus largement à la capacité du jeune à mobiliser son attention, à persévérer devant une tâche, à tolérer la frustration, à résoudre des problèmes et à s'engager dans les activités proposées (Roy *et al.*, 2022; National Institute for the Clinical Application of Behavioral Medicine, s.d.). Dans un contexte scolaire spécialisé, cette disponibilité aux apprentissages constitue un enjeu majeur puisqu'elle influence non seulement directement les possibilités de réussite scolaire, mais également le sentiment de compétence et l'expérience quotidienne de l'école (Regev, 2022).

Plusieurs facteurs peuvent compromettre cette disponibilité. D'une part, les troubles d'apprentissage ou neurodéveloppementaux, comme le TDL ou le TDAH, ainsi que les troubles du comportement peuvent complexifier considérablement le parcours scolaire (Ben Amor *et al.*, 2017; Breault *et al.*, 2019; Lapointe, 2021; Pouliot et Ducas-Pouliot, 2021; Regev, 2022). Selon les difficultés rencontrées, les élèves peuvent notamment présenter une attention fluctuante, des défis de planification, de mémoire de travail, de flexibilité cognitive ou de résolution de problèmes, ainsi qu'une faible tolérance à la frustration ou une persévérance limitée devant les tâches exigeantes (Lapointe, 2021; Milot *et al.*, 2018; Pouliot et Ducas-Pouliot, 2021). À force de rencontrer des obstacles ou de vivre des expériences répétées d'échec, des jeunes peuvent également développer une faible confiance envers leurs capacités et se désengager progressivement des situations d'apprentissage.

D'autre part, les expériences répétées de stress et d'insécurité peuvent elles aussi compromettre les capacités cognitives nécessaires aux apprentissages. Les écrits portant sur le trauma complexe font notamment état de difficultés d'attention, de mémoire, de résolution de problèmes et de flexibilité cognitive (Godbout *et al.*, 2018b). S'appuyant sur les travaux de Ford et Courtois (2013), Milot, *et al.* (2018) expliquent que l'activation répétée de la réponse au stress peut favoriser un fonctionnement orienté vers la survie (*survival brain*) au détriment d'un fonctionnement davantage disposé à l'exploration et aux apprentissages (*learning brain*). Alors que ce dernier favorise l'ouverture, la curiosité et la découverte, le fonctionnement en mode survie mobilise les ressources vers la vigilance, l'anticipation des menaces et la protection de soi. Bien qu'adaptative en contexte de danger, cette réponse peut réduire la disponibilité du ou de la jeune pour apprendre, explorer et s'engager dans les activités scolaires (Godbout *et al.*, 2018a; Milot *et al.*, 2018).

Cette compréhension invite à poser un regard plus nuancé sur certains comportements observés en milieu scolaire. L'inattention, l'évitement, la faible persévérance ou le désengagement ne traduisent pas nécessairement un manque de motivation ou de volonté. Selon les jeunes, ces états ou comportements peuvent notamment être associés à des difficultés neurodéveloppementales, à des expériences répétées d'échec ou à la mobilisation de ressources importantes pour composer avec un sentiment d'insécurité (Godbout *et al.*, 2018a; Milot *et al.*, 2018). Des manifestations similaires peuvent ainsi avoir des origines différentes ou résulter de l'interaction de plusieurs facteurs.

Ainsi, favoriser l'engagement et la disponibilité aux apprentissages ne consiste pas uniquement à agir directement sur les performances scolaires ou les capacités cognitives. Cela suppose également de soutenir les conditions qui permettent au ou à la jeune de se sentir suffisamment en sécurité pour explorer, de retrouver une certaine confiance envers ses capacités, de tolérer les difficultés et de persévérer dans une activité. Cette dimension demeure donc étroitement liée aux précédentes, alors que la régulation émotionnelle, les expériences relationnelles et le sentiment de soi peuvent influencer la possibilité de s'engager dans les apprentissages et d'y vivre des expériences positives.

3. PRINCIPAUX LEVIERS DE L'ART-THÉRAPIE

Les besoins développementaux présentés dans la section précédente invitent à réfléchir aux approches susceptibles de soutenir les jeunes fréquentant une école spécialisée tout en demeurant compatibles avec sa mission éducative. Plusieurs interventions de type psychosocial ou pédagogique déjà mises en place dans les écoles peuvent contribuer au bien-être de ces jeunes, notamment à travers les services de psychoéducation, d'orientation ou de travail social. Toutefois, les approches reposant principalement sur l'échange verbal ou sur une capacité déjà développée à reconnaître, organiser et communiquer son expérience peuvent rencontrer certaines limites auprès d'adolescents et d'adolescentes présentant des difficultés langagières, des enjeux de régulation émotionnelle, des expériences traumatiques ou une importante méfiance relationnelle. Sans remettre en question leur pertinence, ces constats invitent à s'intéresser à des approches complémentaires qui permettent d'accéder à l'expérience autrement que par la parole. Dans cette perspective, l'art-thérapie ne constitue pas une solution de remplacement aux autres interventions, mais une approche complémentaire qui mobilise d'autres voies d'expression, d'exploration et de mise en sens de l'expérience.

Plusieurs écrits scientifiques soulignent en effet les bienfaits des pratiques artistiques sur la santé mentale et le bien-être (Fancourt et Finn, 2019; Lambert et Pelletier, 2023; Olano, 2021), tandis que d'autres recherches montrent l'intérêt de l'art-thérapie auprès des jeunes présentant des difficultés émotionnelles, comportementales, langagières ou relationnelles ou ayant vécu des expériences traumatiques (Lapointe, 2021; Martin-Excoffier *et al.*, 2022; Mazloomian et Moon, 2007; Regev, 2022; Schiltz, 2007).

L'art-thérapie se distingue des autres formes d'intervention par certains mécanismes ou leviers qui lui sont propres. Selon Stepney (2017), elle repose notamment sur l'utilisation des médiums artistiques comme moyen privilégié d'expression, sur le potentiel symbolique des productions artistiques et sur les effets thérapeutiques du processus créatif lui-même. Dans cette perspective, ce n'est pas uniquement l'œuvre produite qui importe, mais l'expérience de création qu'elle rend possible. Comme le rappellent Lambert et Pelletier (2023), l'exploration artistique favorise des processus introspectifs susceptibles de soutenir la transformation, l'intégration et le transfert des apprentissages.

Les sections qui suivent examinent quatre leviers de l'art-thérapie qui ressortent plus particulièrement de la littérature consultée : le recours à un langage autre que verbal, les processus de donner une forme et un sens à l'expérience, la mise en mouvement et en action ainsi que l'expérience du plaisir.

3.1 *Découvrir et développer un langage autre verbal*

Un des principaux leviers de l'art-thérapie réside dans la possibilité d'exprimer et de communiquer autrement que par le langage verbal. Dans cette approche, les matériaux, les gestes, les images et les autres formes de création constituent des modes d'expression à part entière qui peuvent précéder, accompagner ou parfois remplacer temporairement la mise en mots (Labrèche et Ranger, 2015; Miller, 2012; Regev, 2022; Schiltz, 2007). Comme le souligne Regev (2022), lorsque les mots ne suffisent pas à exprimer les pensées et les émotions, la création peut offrir une autre voie pour les communiquer et, éventuellement, constituer un pont vers leur verbalisation (p. 14). Sans se substituer au langage verbal, l'art-thérapie élargit ainsi les possibilités d'expression et de communication en permettant à l'expérience de devenir perceptible et partageable autrement que par les mots (Regev, 2022). Cette caractéristique apparaît particulièrement intéressante auprès d'adolescents et d'adolescentes pour qui la mise en paroles de l'expérience peut être entravée par des difficultés langagières, des enjeux de régulation émotionnelle ou certaines expériences traumatiques (Martin-Excoffier *et al.*, 2022; Mazloomian et Moon, 2007; Regev, 2022).

Mazloomian et Moon (2007) décrivent quant à eux l'art-thérapie comme une approche « métaverbale », dans laquelle le travail thérapeutique se déploie dans l'interaction entre la personne, les matériaux, la création et le processus créatif sans reposer exclusivement sur l'échange verbal (p. 18). L'expression artistique peut ainsi permettre à des émotions ou à des expériences encore difficiles à nommer de trouver une voie d'expression et, éventuellement, de devenir plus accessibles à la parole (Marwood et Regamey, 2014; Regev, 2022; Schiltz, 2007). L'enjeu est d'abord de permettre à des éléments de l'expérience ou du ressenti de s'exprimer, sans exiger que ceux-ci soient déjà clairement compris, organisés ou formulés. Cette caractéristique apparaît particulièrement pertinente auprès de jeunes ayant vécu des expériences traumatiques, dont certaines peuvent

demeurer difficiles à reconnaître, à organiser ou à mettre en mots (Godbout *et al.*, 2018a et 2018b; Milot *et al.*, 2018).

La création ne constitue toutefois pas uniquement une autre manière de s'exprimer : elle modifie également le mode de communication et la configuration de la relation thérapeutique. Evers (2013) décrit à cet égard une relation de triangulation entre la personne qui crée, la production artistique et l'art-thérapeute. L'échange entre la personne qui crée et l'art-thérapeute ne porte pas uniquement sur la personne et sur ce qu'elle serait appelée à dévoiler verbalement, mais il se déplace vers les matériaux, le geste ou la production. La création produite devient alors un tiers médiateur et un point d'attention partagé autour duquel la communication et la relation entre la personne qui crée et l'art-thérapeute peuvent progressivement se construire (Evers, 2013; Martin-Excoffier *et al.*, 2022). Cette configuration relationnelle apparaît intéressante auprès de jeunes dont les expériences relationnelles ont pu être marquées par l'insécurité, la méfiance ou la crainte de l'intrusion. La relation peut alors se construire progressivement autour de l'activité créative, sans que le ou la jeune ait à se dévoiler immédiatement. Le rôle de l'art-thérapeute consiste dès lors moins à exiger une verbalisation ou à interpréter la production qu'à créer les conditions permettant à l'expression d'émerger d'une autre façon et, lorsqu'elle devient possible, à soutenir les liens entre l'expérience créative et la parole (Mazloomian et Moon, 2007; Riley, 1999).

Autrement dit, le recours à un langage au-delà de la parole ne constitue pas seulement une solution de remplacement lorsque les mots sont difficiles ou insuffisants. En diversifiant les possibilités d'expression et en introduisant la création comme médiatrice de la communication, l'art-thérapie permet à l'expérience de se manifester autrement que par le discours et ouvre un espace de rencontre qui ne repose pas exclusivement sur le face-à-face verbal.

3.2 *Donner une forme et un sens à l'expérience*

Au-delà de l'expression par un langage qui ne repose pas exclusivement sur les mots, un autre levier important de l'art-thérapie réside dans ce que le processus créatif permet de faire de cette expérience ou du ressenti une fois qu'ils ont pris forme. Evers (2013) décrit

notamment le processus artistique comme une possibilité de faire passer quelque chose du monde intérieur vers une forme extérieure. Pour Klein (2019), l'art-thérapie est une méthode projective dans laquelle la création produite comporte une ressemblance avec le soi (c'est-à-dire qu'elle en est une projection) pour permettre ensuite une « intériorisation plus subtile » (p.119). Cette posture rejoint celle de plusieurs autres auteurs et autrices pour qui des émotions, des sensations, des conflits ou des expériences parfois difficiles à saisir peuvent être projetés et prendre forme dans une production, à travers le choix des matériaux et le processus créatif (Evers, 2013; Gérin, 2015; Martin-Excoffier *et al.*, 2022; Schiltz, 2007). Ainsi, le fait de donner une forme visuelle et physique à une expérience ou un ressenti permet éventuellement de leur donner un sens. Cette possibilité apparaît de bon aloi dans l'intervention auprès jeunes pour qui certaines expériences demeurent difficiles à comprendre, à organiser ou à élaborer, notamment lorsqu'elles sont liées à des expériences traumatiques ou à des difficultés importantes de régulation émotionnelle (Godbout *et al.*, 2018b; Milot *et al.*, 2018). L'expérience n'est alors plus uniquement ressentie intérieurement, alors que sa mise en forme ouvre la possibilité de l'explorer, de l'élaborer et, éventuellement, de lui donner un sens.

Cette extériorisation permet notamment d'instaurer une certaine distance entre la personne et son expérience, ce qui apparaît pertinent pour un public de jeunes ayant un vécu de maltraitance ou d'autres événements traumatiques, pour qui un contact direct avec certaines expériences peut être particulièrement difficile, voire douloureux (Godbout *et al.*, 2018b; Milot *et al.*, 2018). Comme le souligne Gérin (2015), le processus créateur peut permettre d'aborder les émotions avec davantage de recul. La création constitue un espace intermédiaire où il devient possible d'entrer en contact avec certains contenus sans avoir à les confronter directement. Cette distance ne signifie toutefois pas un éloignement de l'expérience, mais plutôt la possibilité de s'en approcher autrement, à travers une forme concrète qui peut être regardée, déplacée, modifiée ou partagée. Ce qui était d'abord éprouvé intérieurement devient ainsi un objet extérieur avec lequel il est possible d'entrer en relation. Cette stratégie est d'autant plus intéressante avec des jeunes dont les expériences relationnelles ont pu fragiliser le sentiment de sécurité ou rendre difficile le dévoilement direct de leur vécu. Dans leurs travaux auprès d'adolescents, Martin-Excoffier et ses collaborateurs (2022) reprennent la notion de

« stratégie de détour » proposée par Klein (2012, cité par Martin-Excoffier *et al.*, 2022, p. 90) pour décrire l'intérêt de ne pas confronter directement les symptômes ou les résistances. L'art-thérapie permet plutôt d'approcher certains contenus à travers la création, en respectant les défenses et le rythme de la personne, afin que ceux-ci puissent progressivement être élaborés et prendre un certain sens. L'art-thérapie peut ainsi travailler « à la bonne distance », en contournant certaines résistances plutôt qu'en cherchant à les abolir d'emblée (Klein, 2020, p. 395). L'expression indirecte constitue ainsi une caractéristique propre à l'art-thérapie : la personne n'a pas nécessairement à se dévoiler directement ni à tout traduire immédiatement en mots pour que quelque chose de son expérience puisse être présent dans l'espace thérapeutique.

Le processus créatif peut également soutenir la symbolisation, c'est-à-dire la possibilité de représenter sous une forme imagée ou métaphorique des expériences qui ne sont pas encore pleinement accessibles à la conscience ou au langage (Blatner, 1991). Schiltz (2007) souligne à cet égard que l'art-thérapie peut permettre « d'accéder à des couches de la personnalité sur lesquelles la parole n'a pas ou n'a pas encore prise » (p. 159). La création ne consiste donc pas uniquement à représenter ce qui est déjà connu ou compris : elle peut également contribuer à donner une forme à une expérience qui, jusque-là, était surtout ressentie. À travers l'élaboration imaginaire et symbolique, quelque chose qui était difficilement saisissable peut progressivement devenir représentable et pensable.

3.3 *Mettre en mouvement et retrouver un pouvoir d'agir*

L'art-thérapie se distingue également des approches reposant principalement sur l'échange verbal par le caractère actif et expérientiel du processus créatif. Créer implique de faire, d'être en mouvement et en action : choisir un matériau, tracer, modeler, découper, assembler, défaire, recommencer ou transformer. La création engage ainsi la personne dans une expérience qui ne consiste pas seulement à parler ou à réfléchir à ce qu'elle vit, mais à faire quelque chose, concrètement, avec les matériaux et avec ce qui émerge du processus (Evers, 2013; Hamel, 1997; Lambert et Pelletier, 2023).

Cette mise en action ne se limite toutefois pas à l'engagement physique dans une activité. En effet, Riley (1999) souligne que l'art-thérapie mobilise aussi bien des gestes physiques que des actions mentales (telles que choisir, réfléchir ou évaluer), étendant la compréhension de cette mise en action pour inclure le passage d'une position de relative passivité à une position plus active à l'égard de sa propre expérience (Evers, 2013). Autrement dit, en « mettant les mains à la pâte », la personne peut ainsi prendre conscience de son propre pouvoir de transformation (Hamel, 1997, p. 134). Cette expérience rejoint la notion d'agentivité présentée précédemment, en ce qu'elle permet à la personne d'éprouver concrètement sa capacité à faire des choix, à agir sur son environnement et à produire des effets sur celui-ci. Dans le même sens, Labrèche et Ranger (2015) estiment que la création artistique permet une mise en mouvement de la personne qui « prend la responsabilité de son devenir » (p. 28), tandis que Duchastel (2015) associe l'attention portée au processus créatif à une reprise de responsabilité et de pouvoir sur sa propre vie. La création artistique offre en outre la possibilité d'intervenir concrètement sur ce qui a été représenté. Une image peut être transformée, recouverte, découpée, assemblée à une autre ou reprise sous une nouvelle forme. Le processus ne se limite donc pas à extérioriser une expérience; il permet également de l'explorer et d'expérimenter différentes façons de la modifier. Dans l'espace de création, cette possibilité s'exerce d'abord concrètement. La personne est constamment amenée à faire des choix : commencer ou attendre, choisir un matériau, poursuivre, modifier, défaire, recommencer, conserver ou abandonner une partie de sa création. Ses gestes produisent des effets perceptibles sur la matière et sur la forme qui se construit. Le pouvoir d'agir ne réside donc pas nécessairement dans la maîtrise du résultat, puisque le processus créatif comporte de l'incertitude et de l'imprévu, mais dans la possibilité de prendre position, d'exercer des choix et d'agir sur ce qui advient au cours du processus. Cette possibilité de transformation peut ouvrir un espace où de nouvelles significations émergent (Gérin, 2015; Martin-Excoffier *et al.*, 2022; Stepney, 2017).

La mise en mouvement propre à l'art-thérapie peut ainsi être comprise dans un double sens : la création engage concrètement la personne dans l'action, par le corps, les matériaux et l'expérimentation, tout en lui permettant d'éprouver sa capacité à choisir, à

agir et à transformer. La personne n'est alors pas seulement destinataire d'une intervention, mais participante et actrice du processus créatif.

3.4 *Expérimenter le plaisir*

Enfin, l'expérience du plaisir constitue un autre levier important du processus créatif en art-thérapie (Koch, 2017). La création peut offrir un espace d'exploration et de jeu dans lequel la personne est invitée à expérimenter sans que la réussite, la performance ou la conformité à un résultat attendu constituent l'objectif premier. Cette dimension ludique apparaît importante dans un contexte scolaire où les situations d'apprentissage sont fréquemment associées à la performance et à l'évaluation. Elle pourrait présenter un intérêt particulier auprès de jeunes dont le parcours scolaire a souvent été marqué par des expériences répétées d'échec ou par un faible sentiment de compétence, le plaisir de créer pouvant favoriser l'engagement dans le processus créatif et soutenir le désir de poursuivre l'expérience.

Cette possibilité de prendre plaisir à créer repose notamment sur la mise en place d'un espace suffisamment dégagé de la peur de mal faire ou d'échouer. Comme le souligne Evers (2013), la peur de l'incompétence, le perfectionnisme et la recherche d'approbation peuvent inhiber la créativité en limitant la capacité à jouer, à expérimenter et à se sentir libre du regard d'autrui ou de son propre jugement (p. 38). À l'inverse, lorsque le résultat esthétique n'est pas évalué et qu'aucune réponse unique n'est attendue, la personne peut progressivement s'autoriser à essayer, à hésiter, à recommencer et à découvrir ce qui émerge du processus (Martin-Excoffier *et al.*, 2022; Riley, 1999), ou, autrement dit, elle peut exercer sa créativité, entendue comme étant la capacité à jouer avec une situation et à la transformer (Evers, 2013, p. 26-27). Le jeu ne constitue donc pas un élément périphérique ou simplement récréatif de l'art-thérapie. Il ouvre plutôt un espace où il devient possible d'essayer sans connaître d'avance le résultat, de s'écarter des réponses attendues et d'explorer différentes possibilités. Le processus créatif peut ainsi constituer une expérience d'apprentissage en lui-même, puisqu'il invite la personne à entrer dans l'inconnu, à expérimenter et à découvrir de nouvelles manières de voir et d'être (Stepney, 2017). Le plaisir peut alors résider précisément dans cette liberté d'explorer, de jouer avec les possibilités et de se laisser surprendre par ce qui émerge du processus. De plus, le

processus créatif peut comporter des moments de doute, d'incertitude et de frustration, comme le souligne Evers (2013) lorsqu'elle décrit un parcours pouvant aller de la peur de commencer ou de ne pas savoir faire jusqu'à la satisfaction d'avoir accompli quelque chose, en passant par les répétitions et les hésitations. Ici aussi, le plaisir peut donc émerger du processus lui-même : de la découverte des matériaux, du jeu avec les possibilités, de la surprise devant ce qui apparaît ou de la satisfaction éprouvée à voir une création prendre forme. La diversité des matériaux et des modes de création peut à cet égard multiplier les possibilités de découvrir une manière de créer qui suscite l'intérêt et dans laquelle la personne peut éprouver une certaine aisance ou satisfaction (Regev, 2022). Reconnaître le plaisir comme un levier ne signifie toutefois ni en faire une condition constante de la démarche ni réduire l'art-thérapie à une activité amusante, et le plaisir ne réside pas nécessairement dans une expérience immédiatement agréable ni dans la seule satisfaction devant le produit terminé.

Les différents leviers évoqués dans cette section ne fonctionnent évidemment pas de manière isolée. Le langage artistique, la possibilité de donner forme et sens à l'expérience, la mise en mouvement et le plaisir s'entrecroisent au sein d'une même expérience créative. Leurs effets potentiels ne découlent par ailleurs pas de la seule réalisation d'une activité artistique, mais de l'interaction entre le processus créatif, la relation thérapeutique et le cadre dans lequel l'intervention prend place (Martin-Excoffier *et al.*, 2022; Mazloomian et Moon, 2007; Riley, 1999). La section suivante examinera plus précisément comment ces différents leviers peuvent contribuer aux besoins développementaux des élèves fréquentant une école spécialisée décrits dans la section précédente.

4. CONTRIBUTIONS POTENTIELLES DE L'ART-THÉRAPIE AUX BESOINS DÉVELOPPEMENTAUX DES ÉLÈVES

Sans établir de correspondance exclusive entre un levier de l'art-thérapie et un besoin développemental particulier, les écrits consultés permettent d'examiner les contributions potentielles de l'art-thérapie pour soutenir la construction identitaire, la régulation émotionnelle, les relations interpersonnelles et l'engagement chez des adolescents et adolescentes présentant des besoins complexes.

4.1 *Soutenir la construction identitaire*

Les écrits consultés suggèrent que l'art-thérapie peut contribuer à la construction identitaire en offrant aux adolescents et aux adolescentes un espace pour explorer différentes dimensions d'eux-mêmes ou d'elles-mêmes et pour développer progressivement une compréhension plus nuancée de leur propre expérience (Martin-Excoffier *et al.*, 2022; Mazloomian et Moon, 2007; Miller, 2012). Cette contribution apparaît particulièrement pertinente à l'adolescence, période où les questions identitaires occupent une place centrale (Martin-Excoffier *et al.*, 2022). Miller (2012) souligne à cet égard que les caractéristiques développementales propres à cette période, combinées aux possibilités de créativité et d'expression de soi offertes par l'art, créent un contexte particulièrement propice à l'exploration identitaire.

Comme vu précédemment, le processus créatif permet au jeune de faire des choix, d'explorer ses intérêts et ses préférences et de donner une forme singulière à différents aspects de son expérience (Mazloomian et Moon, 2007; Miller, 2012; Regev, 2022). Martin-Excoffier et ses collaborateurs (2022) suggèrent par exemple que la création participe à l'évolution personnelle et à la quête identitaire à travers des « mises en forme imaginaires de soi-même » (p. 88). La possibilité de donner forme à différentes facettes de soi puis de les observer et de les explorer, ouvre ainsi un espace où différentes représentations de soi peuvent être mises à l'essai, coexister et évoluer. L'image produite ne constitue donc pas uniquement l'expression d'une identité déjà constituée, mais elle peut également consister en un espace d'exploration dans lequel différentes manières de se représenter soi-même sont progressivement élaborées. Cette possibilité apparaît particulièrement importante pour des jeunes dont les parcours ont pu fragiliser le développement d'un sentiment de soi cohérent et positif, puisque les expériences de maltraitance, d'insécurité ou d'échecs répétés peuvent concourir au développement de représentations négatives de soi et limiter les occasions d'explorer ses intérêts, ses forces et ses possibilités. Mazloomian et Moon (2007) observent que le travail art-thérapeutique peut contribuer à faire évoluer certains messages négatifs intériorisés à propos de sa propre valeur, notamment à travers l'expérience de nouvelles façons de se percevoir. Regev (2022) souligne également que les créations peuvent devenir des supports à la réflexion sur soi et favoriser le développement d'un sentiment de compétence. L'art-

thérapie peut ainsi offrir un espace où le ou la jeune ne se résume pas à ses difficultés, ses comportements ou ses expériences d'échec, mais peut également découvrir et investir d'autres dimensions de lui-même ou d'elle-même.

L'engagement sensori-moteur dans la création peut également contribuer à l'intégration du schéma corporel et de l'image du corps (Martin-Excoffier *et al.*, 2022) en plus de soutenir une meilleure connaissance de son propre fonctionnement. Regev (2022) rapporte notamment que des élèves présentant un TDL ou un TDAH peuvent apprendre, à travers un processus art-thérapeutique, à reconnaître certaines manifestations physiologiques associées à leurs difficultés (par exemple les signes annonçant la présence de l'impulsivité) et à reconnaître leur propre rythme. La création peut ainsi constituer un support concret à une observation plus distanciée et réflexive de soi. Cette possibilité apparaît particulièrement pertinente auprès des jeunes fréquentant l'École de la Lancée, dont les parcours sont souvent marqués par la coexistence de difficultés neurodéveloppementales, d'expériences traumatiques et de troubles du comportement. Mieux reconnaître ses réactions, son rythme ou les situations susceptibles de déclencher certaines difficultés peut ainsi contribuer à une compréhension plus nuancée de son propre fonctionnement. Cette connaissance ne consiste pas uniquement à identifier ses difficultés, mais elle peut également permettre de mieux reconnaître ses réactions, ses besoins, ses préférences et les conditions qui influencent son fonctionnement.

Enfin, la contribution de l'art-thérapie à la construction identitaire peut être envisagée sous l'angle du pouvoir d'agir. Le processus créatif place la personne dans une position active, où elle est amenée à choisir, essayer, modifier, recommencer et observer les effets de ses actions. Pour des adolescents et adolescentes dont le parcours a pu être marqué par des expériences d'impuissance ou par une faible perception de leurs propres capacités, la possibilité d'exercer des choix et d'éprouver concrètement sa capacité à agir peut revêtir une importance particulière. Les expériences de réussite et de maîtrise rapportées dans la littérature peuvent également contribuer à une perception plus positive de ses capacités (Lapointe, 2021; Regev, 2022). Sans établir de relation directe entre l'action créative et la transformation de l'identité, l'expérience répétée de pouvoir choisir, essayer et transformer peut ainsi soutenir le développement d'un sentiment d'agentivité, c'est-à-

dire la perception de pouvoir agir sur son environnement et influencer son propre parcours.

4.2 *Soutenir la régulation émotionnelle*

Les écrits consultés suggèrent que l'art-thérapie peut contribuer à la régulation émotionnelle en offrant aux jeunes différentes voies pour reconnaître, exprimer et progressivement mieux composer avec leurs états affectifs (Lapointe, 2021; Martin-Excoffier *et al.*, 2022; Miller, 2012; Regev, 2022). Comme vu précédemment, le recours aux matériaux, aux gestes et aux images permet alors à des émotions encore difficiles à nommer de trouver d'abord une autre voie d'expression, sans exiger qu'elles soient immédiatement comprises ou verbalisées, pour ensuite apprendre à mieux composer avec (Martin-Excoffier *et al.*, 2022; Miller, 2012; Regev, 2022; Schiltz, 2007).

Cette possibilité prend une importance particulière pour des adolescents et adolescentes ayant vécu des expériences traumatiques pour qui le contact avec le monde interne peut être difficile ou menaçant et conduire au recours à différentes stratégies d'évitement pour composer avec une détresse difficilement tolérable (Godbout *et al.*, 2018a et 2018b). En permettant à l'expérience affective de prendre une forme extérieure, le processus créatif peut offrir une manière de demeurer en contact avec celle-ci tout en maintenant une certaine distance (Gérin, 2015; Martin-Excoffier *et al.*, 2022; Miller, 2012). Cette position intermédiaire peut rendre plus tolérable l'exploration d'états internes qui risqueraient autrement d'être évités, difficilement contenus ou exprimés de manière impulsive. Le caractère indirect du processus art-thérapeutique, permet également de respecter le rythme et les mécanismes de protection du ou de la jeune, sans exiger une confrontation immédiate avec des contenus difficiles (Martin-Excoffier *et al.*, 2022; Schiltz, 2007). Miller (2012) souligne par exemple sa pertinence pour permettre aux jeunes d'exprimer et d'apprivoiser la colère autrement que par son expression comportementale. Comme mentionné plus haut, Regev (2022) rapporte que l'art-thérapie peut non seulement aider certains élèves à reconnaître des manifestations comme l'impulsivité, mais qu'elle peut également soutenir leur apprentissage à observer les effets de différents stimuli sur leur fonctionnement et à expérimenter différentes stratégies de régulation.

Le processus créatif peut ainsi devenir un espace où le ou la jeune apprend progressivement à mieux repérer ses réactions et à explorer d'autres réponses possibles. De même, Schiltz (2007) associe le développement des capacités d'élaboration imaginaire et symbolique à la possibilité de créer d'autres voies pour traiter les tensions psychiques que leur évacuation par le passage à l'acte. Sans supposer que la création entraîne en elle-même une régulation émotionnelle, elle peut au moins offrir un espace dans lequel l'expérience affective devient progressivement plus accessible à l'observation et à l'élaboration. Cette possibilité apparaît particulièrement pertinente auprès de jeunes qui éprouvent des difficultés importantes à reconnaître, tolérer ou exprimer leurs émotions et chez qui celles-ci se manifestent parfois davantage par l'agir que par la parole.

4.3 Soutenir les habiletés interpersonnelles et sociales

Les écrits consultés suggèrent que l'art-thérapie peut également contribuer au développement des relations interpersonnelles et des habiletés sociales. Cette contribution apparaît particulièrement pertinente pour des jeunes dont les expériences relationnelles ont pu être marquées par la méfiance, l'insécurité ou la crainte de l'intrusion. Comme mentionné, les expériences précoces de violence, de négligence ou d'imprévisibilité peuvent fragiliser la confiance envers autrui et rendre plus difficiles l'établissement et le maintien de relations sécurisantes. Dans ce contexte, la configuration particulière de la relation art-thérapeutique peut offrir une manière différente d'entrer en relation. En introduisant la création comme tiers médiateur, l'art-thérapie permet en effet que la rencontre ne repose pas exclusivement sur le face-à-face ou sur le dévoilement verbal, alors que l'attention peut se déplacer vers les matériaux, le geste ou la production, qui deviennent des points d'attention partagés entre le ou la jeune et l'art-thérapeute (Evers, 2013; Martin-Excoffier *et al.*, 2022; Regev, 2022). Pour des adolescents et adolescentes chez qui la proximité relationnelle ou le dévoilement direct peuvent être vécus comme menaçants, cette médiation peut rendre la rencontre plus tolérable et permettre à la relation de se construire progressivement, à une distance qui respecte davantage leur rythme et leurs mécanismes de protection. La création peut ainsi soutenir simultanément l'expression de soi et la rencontre avec l'autre, sans exiger d'emblée une communication directe sur des contenus difficiles.

La recension réalisée par Lapointe (2021) fait ressortir de manière récurrente des contributions touchant la communication, l'empathie, la coopération et la résolution de problèmes interpersonnels. Ces dimensions rejoignent les compétences socio-émotionnelles décrites par Çalik et Doğan (2025), qui incluent notamment la capacité à reconnaître et à réguler ses émotions dans les situations sociales ainsi qu'à tenir compte des émotions d'autrui. Dans les modalités art-thérapeutiques impliquant plusieurs personnes participantes, le processus créatif peut également offrir des occasions concrètes de partager un espace et du matériel, d'observer différentes manières de faire, de négocier, de collaborer ou de créer avec d'autres (Martin-Excoffier *et al.*, 2022). Ces expériences apparaissent particulièrement pertinentes auprès de jeunes dont les parcours ont parfois été marqués par des ruptures relationnelles, de la méfiance envers autrui ou des difficultés à établir des relations sécurisantes. Le contexte art-thérapeutique peut alors offrir un espace où différentes façons d'être en relation peuvent être expérimentées progressivement, à travers une activité créative partagée plutôt qu'à partir d'un échange exclusivement verbal. Regev (2022) rapporte par ailleurs des effets sur les relations interpersonnelles qui dépassent le cadre thérapeutique ou scolaire. Dans une étude qu'elle a menée auprès du personnel d'intervention œuvrant avec des jeunes présentant différents troubles neurodéveloppementaux comme le TDAH et le TDL, plusieurs des personnes interviewées ont noté qu'en développant une meilleure compréhension de leur expérience et de nouvelles façons de l'exprimer, certains jeunes devenaient davantage en mesure de communiquer leurs besoins dans leurs relations avec leurs proches et leur famille (Regev, 2022). Le processus art-thérapeutique peut ainsi constituer un espace où différentes façons d'entrer en relation et de communiquer sont progressivement expérimentées et, potentiellement, extrapolées à d'autres contextes.

La dimension active de la création et de la relation peut être particulièrement pertinente auprès de la population masculine fréquentant l'École de la Lancée. S'appuyant sur Pollack (1998), Vick (2007) rappelle que certains garçons privilégient une forme de « connexion par l'action » et peuvent avoir besoin d'un temps de traitement de leur expérience avant d'être prêts à la verbaliser (p. 3). Sans généraliser ce mode de fonctionnement à tous les garçons, cette perspective invite à reconnaître que, pour

certains jeunes, faire quelque chose avec un autre peut constituer une voie d'entrée dans la relation avant même de pouvoir parler directement de soi. La création offre précisément cette possibilité d'être engagé dans une activité partagée tout en laissant la relation et la parole se développer progressivement.

4.4 Soutenir l'engagement et la disponibilité à l'apprentissage

Les écrits consultés suggèrent enfin que l'art-thérapie peut également contribuer à soutenir certaines dispositions favorables à l'engagement et aux apprentissages. Le processus créatif mobilise en effet un ensemble d'habiletés cognitives, perceptuelles et motrices, perceptuelles et cognitives, notamment l'attention, la prise de décision et la résolution de problèmes (Martin-Excoffier *et al.*, 2022; Stepney, 2017). L'intérêt de cette mobilisation réside toutefois moins dans le développement isolé de ces fonctions que dans le fait qu'elles sont sollicitées au cours d'une activité signifiante, concrète et généralement moins centrée sur la performance que les tâches scolaires habituelles. Cette mobilisation peut être particulièrement intéressante pour des élèves dont l'expérience scolaire a été marquée par des difficultés répétées ou un faible sentiment de compétence. Regev (2022) souligne que les objectifs art-thérapeutiques peuvent notamment viser le développement de fonctions motrices et perceptuelles et que les progrès réalisés dans ces domaines peuvent s'accompagner d'une motivation accrue à apprendre. L'auteure insiste également sur l'importance d'aider chaque élève à trouver un médium ou une manière de créer dans lesquels il ou elle peut éprouver une certaine réussite. Apprendre à utiliser un matériau, développer une habileté ou parvenir à réaliser une création jugée satisfaisante peut ainsi offrir une expérience différente de celles d'échec qui ont parfois marqué le parcours scolaire.

Les expériences de réussite et de maîtrise vécues dans le processus créatif peuvent dès lors contribuer au développement du sentiment de compétence et à la disposition à s'engager dans de nouvelles expériences (Lapointe, 2021; Regev, 2022). Comme vu précédemment, la réussite ne repose alors pas nécessairement sur l'atteinte d'un résultat prédéterminé ou sur la comparaison avec une norme extérieure, mais elle peut résider dans le fait d'avoir essayé, trouvé une solution, persévéré devant une difficulté, appris à utiliser un matériau ou mené une réalisation à son terme. Pour des adolescents et

adolescentes qui ont pu associer les situations d'apprentissage à l'échec ou à l'incompétence, l'expérience répétée de pouvoir apprendre, progresser et réussir quelque chose peut contribuer à restaurer une perception plus positive de leurs propres capacités.

L'expérience du plaisir peut également jouer un rôle important dans la dynamique scolaire. Dans un espace où l'exploration n'est pas d'abord soumise à une exigence de performance ou à l'obtention d'un résultat attendu, le ou la jeune peut se permettre d'essayer, de découvrir et de persévérer à partir de son intérêt pour l'activité elle-même. Le plaisir de manipuler les matériaux, la curiosité, la surprise et la satisfaction de voir une création prendre forme peuvent ainsi soutenir l'investissement dans le processus et le désir de le poursuivre (Evers, 2013; Lapointe, 2021; Regev, 2022; Stepney, 2017). L'engagement peut alors se construire à partir d'une expérience dans laquelle apprendre, essayer et persévérer retrouvent une dimension de plaisir et de possibilité plutôt que d'être principalement associés à l'évaluation ou au risque d'échouer.

Cette contribution prend tout son sens lorsqu'elle est mise en relation avec les besoins liés à l'engagement et à la disponibilité aux apprentissages. Cette dernière ne dépend pas uniquement des capacités cognitives de l'élève mais s'inscrit dans une dynamique où les dimensions émotionnelles, relationnelles et identitaires interagissent. Un ou une jeune qui se sent davantage en sécurité, qui éprouve de l'intérêt ou du plaisir dans une activité et qui développe progressivement une perception plus positive de ses capacités peut également développer une plus grande disposition à investir de nouvelles situations d'apprentissage. Sans viser directement la réussite scolaire ni supposer un transfert automatique entre l'expérience art-thérapeutique et les apprentissages scolaires, l'art-thérapie peut ainsi contribuer à certaines des conditions qui soutiennent l'engagement, comme la possibilité d'éprouver du plaisir, de mobiliser ses capacités, de faire l'expérience de la réussite et de retrouver le désir d'essayer et de persévérer.

Les quatre dimensions examinées dans cette section ont été distinguées afin de mieux comprendre les contributions potentielles de l'art-thérapie aux besoins développementaux identifiés précédemment, mais elles demeurent étroitement liées. La possibilité de mieux reconnaître et réguler ses émotions peut soutenir les relations avec les autres; des expériences relationnelles plus sécurisantes peuvent contribuer à une perception plus

positive de soi; et le développement du sentiment de compétence peut, à son tour, favoriser la disposition à s'engager dans de nouvelles expériences. Les contributions potentielles de l'art-thérapie semblent ainsi s'inscrire dans une dynamique globale où les dimensions identitaires, émotionnelles, relationnelles et cognitives se soutiennent mutuellement (Martin-Excoffier *et al.*, 2022; Riley, 1999).

Ces contributions potentielles ne découlent toutefois pas de la seule réalisation d'une activité artistique. Elles prennent forme dans l'interaction entre le processus créatif, la relation thérapeutique et le cadre dans lequel l'intervention se déploie (Martin-Excoffier *et al.*, 2022; Mazloomian et Moon, 2007; Riley, 1999). Dès lors, reconnaître le potentiel de l'art-thérapie auprès de ces élèves ne suffit pas à déterminer la forme que devrait prendre une telle offre. Il importe également de réfléchir aux conditions de sa mise en œuvre dans le contexte particulier d'une école spécialisée.

5. VERS UNE OFFRE D'ART-THÉRAPIE ADAPTÉE À UN CONTEXTE SCOLAIRE SPÉCIALISÉ

Les sections précédentes ont permis de mettre en évidence les besoins développementaux fréquemment rencontrés chez les adolescents et adolescentes fréquentant une école spécialisée comme l'École de la Lancée, dont la mission consiste à offrir un environnement éducatif adapté à des jeunes présentant des besoins complexes, les principaux leviers de l'art-thérapie ainsi que les contributions potentielles qu'elle peut apporter à cette population.

Sans viser à définir un modèle d'intervention qui pourrait être transposé tel quel dans l'ensemble des milieux scolaires spécialisés dont les contextes, ressources et besoins particuliers diffèrent, cet essai théorique offre néanmoins des repères susceptibles d'orienter le développement d'une offre d'art-thérapie adaptée à un contexte comme celui de l'École de la Lancée.

Les sections qui suivent proposent ainsi trois repères pour orienter cette réflexion : penser la place de l'art-thérapie au sein de la mission éducative de l'école, développer cette offre en collaboration avec le milieu et concevoir des dispositifs cohérents avec les besoins des

élèves et les réalités du contexte scolaire. La dernière propose une réflexion sur différentes modalités d'intervention susceptibles de soutenir une telle offre.

5.1 Penser une offre cohérente avec la mission éducative de l'école

À la lumière des écrits recensés, la pertinence d'une offre d'art-thérapie en contexte scolaire spécialisé repose d'abord sur sa capacité à s'inscrire de manière cohérente dans la mission éducative de l'école. Le Programme de formation de l'école québécoise (ministère de l'Éducation du Québec, 2006) rappelle que celle-ci poursuit la triple mission d'instruire, de socialiser et de qualifier. Dans cette perspective, le développement d'une offre d'art-thérapie ne consiste pas à transposer un modèle clinique au sein de l'école, mais à réfléchir à la contribution spécifique que cette approche peut apporter à un milieu dont la vocation demeure avant tout éducative.

Les analyses présentées dans les sections précédentes suggèrent que l'art-thérapie peut soutenir différentes dimensions du développement des jeunes fréquentant un milieu scolaire spécialisé (la régulation émotionnelle, les relations, la construction identitaire et la disponibilité aux apprentissages) sans que ces dimensions soient envisagées comme des objectifs thérapeutiques isolés. À la lumière des analyses présentées dans les sections précédentes, ces contributions peuvent être envisagées, en contexte scolaire, comme des leviers susceptibles de favoriser le développement global des élèves et de soutenir les conditions qui rendent les apprentissages possibles.

Cette posture invite également à concevoir l'art-thérapie comme une pratique complémentaire aux autres services déjà présents dans l'école (par exemple ceux d'intervention éducative, de soutien aux apprentissages ou d'orientation) et dans les réseaux de la santé et de la protection de la jeunesse (par exemple ceux d'accompagnement offerts par les équipes d'éducation spécialisée ou de soutien psychosocial), plutôt que comme un dispositif appelé à s'y substituer. Comme le montrent Lesain-Delabarre et Colignon (2015), les projets de médiation artistique en milieu scolaire gagnent à demeurer ancrés dans les préoccupations éducatives du milieu tout en laissant émerger, lorsque cela est pertinent, des enjeux plus personnels. L'art-thérapie peut ainsi

offrir un espace où les dimensions éducatives, relationnelles et développementales se rencontrent, sans que l'école devienne pour autant un milieu de soins.

Penser la place de l'art-thérapie dans la mission éducative constitue toutefois une première étape. Encore faut-il déterminer comment une telle offre peut être développée avec le milieu de manière à répondre à ses besoins, à ses ressources et à ses priorités.

5.2 Construire une offre en collaboration avec l'équipe de l'école

Les écrits recensés invitent également à considérer que le développement d'une offre d'art-thérapie ne peut être dissocié du contexte dans lequel elle prendra place (Lesain-Delabarre et Colignon, 2015). Si les connaissances actuelles permettent de dégager certains principes directeurs, elles ne suffisent pas à déterminer, à elles seules, les modalités les plus pertinentes pour un établissement particulier. Les réalités institutionnelles, comme l'organisation des horaires ou l'articulation avec les autres interventions offertes aux élèves, de même que les ressources disponibles, les priorités du milieu, les caractéristiques des élèves ainsi que l'expertise des personnes qui les accompagnent au quotidien constituent autant d'éléments susceptibles d'influencer la conception d'une offre adaptée.

Dans cette perspective, le développement d'une offre d'art-thérapie gagnerait à s'appuyer sur une démarche de co-construction avec le milieu scolaire. Le corps enseignant, le personnel d'éducation spécialisée et d'intervention, les gestionnaires, mais aussi les jeunes eux-mêmes et elles-mêmes possèdent une connaissance fine du contexte dans lequel les futurs dispositifs prendront forme. De son côté, l'art-thérapeute apporte une expertise spécifique relative au processus créatif, à la symbolisation et aux conditions favorisant le développement de la personne. La pertinence de l'offre résiderait ainsi moins dans l'application d'un modèle préétabli que dans le dialogue entre ces différentes formes d'expertise.

Une telle posture rejoint les principes de la recherche collaborative, qui propose de construire les différentes étapes d'un projet avec les personnes concernées plutôt que de développer des interventions indépendamment d'elles (Bednarz, 2015; Bednarz *et al.*, 2020; Desgagné, 2001; Desgagné et Bednarz, 2005). Dans cette perspective, les

questions à explorer, les modalités d'intervention et les critères permettant d'en apprécier la pertinence ne sont pas définis à l'avance, mais ils se construisent progressivement à travers un processus d'échanges et de dialogues entre les partenaires. Cette démarche reconnaît à la fois la valeur des savoirs issus de la recherche et celle des savoirs développés dans la pratique quotidienne.

Le projet envisagé avec l'École de la Lancée pourrait ainsi s'inscrire dans une telle perspective. Plus qu'un simple déploiement de dispositifs d'art-thérapie, il pourrait constituer une recherche exploratoire visant à développer, expérimenter et ajuster une offre en fonction des besoins et des réalités du milieu. Cette démarche rejoint ce que Bednarz (2015) décrit comme une « double fécondité » de la recherche collaborative, dans laquelle les connaissances produites contribuent simultanément à l'avancement des savoirs et au développement des pratiques (p. 176). En ce sens, le projet ne viserait pas seulement à documenter une expérience, mais également à soutenir l'émergence progressive d'une offre d'art-thérapie adaptée aux réalités de l'École de la Lancée, tout en enrichissant les connaissances sur les pratiques d'art-thérapie en contexte scolaire spécialisé.

5.3 Concevoir des dispositifs sécurisants et suffisamment flexibles

Les principes précédents soulèvent enfin la question des caractéristiques que devraient présenter les futurs dispositifs d'art-thérapie. Bien que les modalités d'intervention puissent varier selon les besoins des élèves, les objectifs poursuivis, et les réalités du milieu, les écrits recensés mettent en évidence certains principes transversaux susceptibles de soutenir leur pertinence auprès d'adolescents et d'adolescentes fréquentant une école spécialisée.

Le premier de ces principes concerne l'importance d'offrir un cadre suffisamment sécurisant. Cette sécurité ne repose pas uniquement sur les caractéristiques physiques du local ou sur les règles de fonctionnement, mais également sur la prévisibilité du dispositif, la régularité des rencontres, la présence de rituels, le respect de la confidentialité et la constance de la relation thérapeutique. Les travaux de Mazloomian et Moon (2007) montrent notamment que des rituels simples (par exemple : accueil,

préparation de l'espace, création, rangement du matériel et clôture de la rencontre) peuvent contribuer à instaurer un environnement stable et prévisible, particulièrement important auprès de jeunes ayant connu des expériences relationnelles marquées par l'instabilité.

La littérature souligne également l'importance de maintenir un équilibre entre structure et flexibilité (Lesain-Delabarre et Colignon, 2015; Martin-Excoffier *et al.*, 2022; Miller, 2012; Regev, 2022; Riley, 1999). Le cadre doit offrir des repères suffisamment clairs pour favoriser un sentiment de sécurité, tout en demeurant assez souple pour respecter le rythme, les capacités et les modes d'engagement propres à chaque jeune. Comme le rappellent Lesain-Delabarre et Colignon (2015), l'adhésion à une démarche créative ne peut être présumée : des jeunes auront besoin d'un temps d'observation, tandis que d'autres investiront rapidement le processus. Cette souplesse ne traduit donc pas une absence de cadre, mais la capacité du dispositif à accueillir des trajectoires d'engagement variées.

Enfin, plusieurs auteurs et autrices insistent sur l'importance d'adopter une posture qui privilégie l'invitation (à participer, à s'ouvrir, à partager, etc.) plutôt que la contrainte. Martin-Excoffier et ses collaborateurs (2022) proposent ainsi de contourner les résistances plutôt que de les confronter directement, tandis que Riley (1999) rappelle que le respect des mécanismes de protection constitue une condition essentielle à l'établissement de l'alliance thérapeutique. Cette perspective rejoint la recommandation de Miller (2012), selon qui l'accompagnement des adolescents et adolescentes repose sur une posture alliant empathie, accueil et attentes clairement définies. Plus largement, ces principes invitent à concevoir des dispositifs capables d'offrir un cadre stable et sécurisant, tout en laissant à chaque jeune la possibilité d'investir progressivement le processus créatif selon son propre rythme.

5.4 *Proposer des modalités d'intervention en fonction du contexte et des besoins des élèves*

Les principes présentés plus haut peuvent prendre forme selon différentes modalités d'intervention. Les écrits recensés ne permettent toutefois pas d'identifier une formule

unique qui conviendrait à l'ensemble des jeunes ou des contextes scolaires spécialisés. Les trois principales modalités relevées dans les écrits consultés, soit l'intervention individuelle, le groupe fermé et le studio ouvert, apparaissent comme des modalités complémentaires, dont la pertinence dépend des besoins des élèves, des objectifs poursuivis et des réalités du milieu. Cette diversité invite ainsi à concevoir une offre suffisamment souple pour combiner différents dispositifs, les adapter au contexte de l'établissement et les faire évoluer au fil de leur mise en œuvre.

5.4.1 L'intervention individuelle : offrir un espace plus contenant et personnalisé

L'intervention individuelle peut constituer une modalité particulièrement pertinente pour des jeunes ayant besoin d'un espace plus contenant, d'une relation thérapeutique plus personnalisée ou d'un rythme difficilement compatible avec le fonctionnement d'un groupe (Lapointe, 2021). Elle permet d'ajuster plus finement les propositions créatives, les matériaux et le degré de structure aux capacités, aux intérêts et aux besoins du jeune. Cette souplesse peut être particulièrement importante auprès d'élèves présentant des difficultés importantes de régulation émotionnelle, de communication ou d'engagement relationnel. De plus, pour certaines personnes ayant vécu des traumatismes complexes, la création d'un espace relationnel stable et confidentiel peut représenter une première étape avant qu'ils ne soient en mesure d'investir d'autres formes d'intervention (Miller, 2012; Regev, 2022).

L'espace individuel peut également offrir des conditions favorables à l'établissement progressif d'une relation de confiance. Comme l'ont montré Mazloomian et Moon (2007), certains adolescents qui demeurent défensifs face aux interventions centrées sur la parole acceptent néanmoins de s'engager dans la création artistique. La relation peut alors se construire progressivement autour de l'activité et de l'œuvre, sans que le ou la jeune ait à se dévoiler immédiatement. L'intervention individuelle peut ainsi offrir un espace privilégié pour des adolescents ou des adolescentes qui éprouvent davantage de difficulté à prendre leur place devant leurs pairs ou pour qui la dynamique groupale risquerait, du moins dans un premier temps, de constituer une source supplémentaire de vigilance.

Cette modalité ne devrait toutefois pas être considérée comme nécessairement préférable aux autres ou comme l'aboutissement d'un parcours d'intervention. Elle constitue plutôt

l'une des possibilités d'une offre diversifiée. Plusieurs jeunes pourraient bénéficier principalement d'un suivi individuel, alors que d'autres pourraient éventuellement circuler entre différentes modalités selon l'évolution de leurs besoins. Dans cette perspective, l'intérêt de l'intervention individuelle résiderait notamment dans sa capacité à offrir un espace hautement personnalisé au sein d'un dispositif plus large.

5.4.2 L'intervention en groupe fermé : soutenir les processus relationnels entre pairs

La modalité groupale présente un intérêt particulier à l'adolescence, période au cours de laquelle les relations entre pairs jouent un rôle central dans les processus d'identification, d'autonomisation et d'appartenance (Basté, 2023; Martin-Excoffier *et al.*, 2022). Le groupe ne constitue donc pas uniquement un moyen de rejoindre plusieurs jeunes simultanément, mais il représente un espace d'expérience relationnelle où les adolescents et les adolescentes peuvent se découvrir à la fois comme individus distincts et comme membres d'un collectif, tout en expérimentant différentes façons d'entrer en relation avec les autres (Lambert et Pelletier, 2023).

Les interventions groupales sont notamment associées au développement des habiletés sociales, de la coopération, de l'empathie, du respect et de la confiance (Çalik et Doğan, 2025; Lapointe, 2021). Chez les jeunes présentant un TDAH ou des difficultés langagières, le groupe peut également offrir des occasions d'observer les comportements et les états affectifs des autres et de mieux comprendre certaines situations sociales (Regev, 2022). Plus largement, le groupe peut soutenir la construction identitaire en permettant au jeune d'explorer la manière dont il se perçoit et se présente aux autres, tout en bénéficiant du regard et de l'étayage des pairs (Martin-Excoffier *et al.*, 2022).

Dans un groupe d'art-thérapie, ces processus relationnels sont médiatisés par la création. L'activité artistique offre un objet autour duquel les échanges peuvent se construire, permettant aux jeunes de se montrer progressivement sans dépendre exclusivement du dévoilement verbal. Le groupe peut ainsi constituer un espace où il devient possible d'observer ses propres réactions et celles des autres, d'expérimenter la coopération, de développer l'écoute et l'empathie et d'explorer différentes manières de résoudre les difficultés interpersonnelles (Lapointe, 2021; Moon, 2016; Regev, 2022). La création peut prendre la forme de réalisations individuelles effectuées en présence des autres, mais également de créations collectives, dans lesquelles les personnes participantes sont

appelées à imaginer, négocier et construire une œuvre commune. Ces deux modalités sollicitent différemment les processus relationnels, tout en offrant des occasions de développer la coopération, l'écoute, le respect du point de vue d'autrui et le sentiment d'appartenance au groupe (McNiff, 2019; Moon, 2016). Qu'elles prennent la forme de créations individuelles ou collectives, ces expériences peuvent soutenir un sentiment d'appartenance et une expérience de communauté, tout en préservant la singularité de chaque production (McNiff, 2019).

Ces potentialités ne signifient toutefois pas que tout groupe soit thérapeutique en soi. Le groupe peut également être un lieu de tension, de rejet ou de mise en échec, particulièrement auprès d'adolescents et d'adolescentes dont les expériences relationnelles sont déjà fragilisées (McNiff, 2019). Sa composition et son fonctionnement doivent donc être réfléchis avec soin. Les travaux de Regev (2022) soulignent notamment l'importance de constituer des groupes de taille limitée, de tenir compte des objectifs poursuivis, du niveau d'énergie et des capacités de coopération des personnes participantes, tout en leur laissant une certaine possibilité de participer aux décisions concernant le fonctionnement du groupe afin de favoriser leur engagement et leur sentiment de pouvoir agir sur l'expérience.

Le degré de structure constitue également un enjeu important. Le dispositif doit offrir des repères suffisamment stables pour favoriser un sentiment de sécurité, tout en demeurant assez souple pour s'adapter au rythme et aux besoins des participants (Regev, 2022). Comme mentionné précédemment, des rituels simples, tels qu'un temps d'accueil, une période de création et un moment de clôture, peuvent contribuer à cette prévisibilité sans rigidifier le processus (Çalik et Doğan, 2025; Mazloomian et Moon, 2007).

La durée et l'intensité du groupe gagneraient également à être adaptées aux capacités d'engagement des jeunes. Les études recensées font état de dispositifs relativement circonscrits, souvent composés d'environ huit à treize rencontres (Çalik et Doğan, 2025; Lapointe, 2021; Mazloomian et Moon, 2007). Sans qu'un nombre optimal de séances puisse être dégagé, ces expériences suggèrent l'intérêt de proposer un engagement suffisamment long pour permettre le développement d'une dynamique groupale, tout en demeurant accessible à des jeunes pour qui un engagement à long terme pourrait paraître insurmontable.

En milieu scolaire, le groupe peut prendre différentes formes. Il peut s'agir d'un groupe fermé constitué autour de besoins ou d'objectifs particuliers, mais également d'interventions réalisées auprès d'un groupe-classe. Cette dernière modalité pourrait notamment contribuer à soutenir le climat relationnel de la classe, à favoriser les capacités d'expression, de coopération et d'écoute des élèves, tout en permettant une compréhension partagée de certaines dynamiques vécues par le groupe, en soutenant la collaboration entre l'art-thérapeute et l'équipe-école (Regev, 2022). En raison de la diversité des élèves qui le composent, le groupe-classe s'inscrirait toutefois davantage dans une perspective de prévention, de promotion du développement socio-émotionnel et de renforcement des capacités que dans une démarche thérapeutique centrée sur des objectifs individualisés (Lesain-Delabarre et Colignon, 2015). Il soulève par ailleurs des enjeux particuliers en matière de confidentialité. Le choix de la modalité groupale devrait ainsi découler des objectifs poursuivis plutôt que d'une préférence générale pour le travail collectif.

5.4.3 Le studio ouvert : favoriser un engagement libre et progressif dans la création

Le studio ouvert, qui désigne une modalité d'art-thérapie centrée sur un espace de création accessible et peu structuré, constitue une troisième voie particulièrement intéressante en contexte scolaire spécialisé. Contrairement au groupe fermé qui repose généralement sur une composition relativement stable, des objectifs définis et une séquence de rencontres, le studio ouvert met à la disposition des jeunes un espace et un temps consacrés à la création, auxquels ils peuvent choisir de participer ou non. Les projets réalisés peuvent être individuels ou collectifs, émerger des intérêts des jeunes ou prendre appui sur des initiatives liées à la vie de l'école, tout en laissant une grande liberté quant aux matériaux, aux thèmes et aux processus de création. Cette modalité accorde ainsi une grande place à la liberté de fréquentation, au choix des activités et au processus créatif lui-même (Cahn, 2000; Lambert et Pelletier, 2023). Cette souplesse peut faciliter une rencontre progressive avec l'art-thérapie, sans exiger d'emblée un engagement dans une démarche thérapeutique structurée (Cahn, 2000; Moon, 2016).

Cette modalité pourrait présenter plusieurs intérêts auprès des élèves fréquentant une école spécialisée comme La Lancée. D'abord, elle offre un seuil d'entrée potentiellement moins exigeant ou engageant qu'un suivi individuel ou qu'un groupe fermé. Pour des

jeunes qui pourraient présenter une méfiance envers les adultes, hésiter à s'engager dans une démarche identifiée comme thérapeutique ou craindre l'échec, la possibilité de fréquenter un espace de création avec une plus grande liberté pourrait faciliter un engagement progressif. Dans un contexte scolaire où les élèves disposent souvent de peu de contrôle sur leur horaire et leurs activités, la possibilité de choisir de participer, de déterminer ce que l'on souhaite créer et, dans certaines limites, la manière dont on souhaite utiliser l'espace peut soutenir l'autonomie et le sentiment d'agentivité (Regev, 2022).

Le studio ouvert peut également constituer un espace de rencontre et d'appartenance. Même lorsque la fréquentation demeure flexible, un noyau relativement stable de participants peut se former au fil du temps, comme cela a été observé dans certains dispositifs (DeLucia, 2019; Regev, 2022). La communauté se construit alors moins autour d'un programme thérapeutique commun qu'autour du partage d'un espace de création. Les jeunes peuvent créer en solitaire ou à proximité des autres, demander une aide technique, observer différentes façons de faire et entrer progressivement en relation. Cette articulation entre autonomie individuelle et expérience collective constitue l'une des particularités les plus intéressantes de cette modalité.

Les expériences rapportées par Regev (2022), réalisées notamment avec des élèves présentant un TDAH, montrent toutefois que cette souplesse ne signifie pas une absence de cadre. Dans le dispositif décrit, le studio accueillait à la fois un noyau stable d'élèves et des participants plus occasionnels; l'art-thérapeute et un enseignant y offraient un soutien technique, tandis qu'un temps était prévu à la fin de la séance pour le rangement et la transition vers le cadre scolaire. Ce type d'organisation illustre la possibilité de maintenir certains repères et rituels tout en conservant la flexibilité propre au studio ouvert. Cette modalité soulève néanmoins plusieurs questions qui devraient être réfléchies avec le milieu, notamment en ce qui concerne les critères d'accès, la capacité d'accueil, la continuité de la fréquentation, le moment où le studio serait accessible, la confidentialité ainsi que le rôle respectif de l'art-thérapeute et des autres adultes présent-es. Le studio ouvert ne constitue donc pas simplement une version moins structurée du groupe d'art-thérapie, mais il repose sur une logique différente, où l'accessibilité, le choix et l'engagement dans la création occupent une place centrale.

Au-delà des modalités retenues, les analyses présentées dans cette section invitent à dépasser une vision instrumentale de l'art-thérapie qui consisterait principalement à l'envisager comme un moyen de réduire les comportements difficiles ou d'améliorer la réussite scolaire. Les contributions recensées semblent plutôt découler du processus créatif, de la relation thérapeutique et du cadre dans lequel ils prennent place (Martin-Excoffier *et al.*, 2022; Mazloomian et Moon, 2007; Regev, 2022; Riley, 1999; Stepney, 2017). Si une plus grande disponibilité aux apprentissages peut constituer une retombée souhaitable, elle apparaît davantage comme la conséquence d'un développement global soutenu que comme une finalité directement recherchée. Dans cette perspective, l'enjeu n'est pas seulement de proposer une nouvelle modalité d'intervention, mais de créer des conditions susceptibles de permettre à certains élèves dont le parcours scolaire a été marqué par des expériences répétées d'échec ou de méfiance envers les adultes, de renouer progressivement avec un rapport plus positif à l'école et aux personnes qui y travaillent (Regev, 2022).

CONCLUSION

Cet essai théorique avait pour objectif de répondre à la question suivante : quels repères peuvent guider le développement d'une offre d'art-thérapie pertinente dans une école spécialisée accueillant des adolescents recevant des services de la protection de la jeunesse? Plus précisément, il cherchait à dégager les besoins auxquels une telle offre pourrait contribuer à répondre et les principes susceptibles d'orienter son développement en cohérence avec les réalités et la mission éducative du milieu. Née d'un mandat concret de développement de dispositifs d'art-thérapie à l'École de la Lancée et à partir d'une recension des écrits portant sur les difficultés rencontrées par la population d'élèves qu'elle accueille, cette réflexion visait à identifier des repères susceptibles de guider le développement d'une telle offre, sans chercher à définir un programme d'intervention à appliquer au milieu.

La recension des écrits a d'abord permis de mettre en évidence la complexité des réalités vécues par les adolescents et les adolescentes accueillis dans une école spécialisée. Si le trauma complexe constitue un cadre d'analyse pertinent, il ne suffit pas à rendre compte de la diversité de leurs parcours. Quatre dimensions développementales apparaissent

particulièrement importantes : la construction identitaire, la régulation émotionnelle, les relations interpersonnelles ainsi que l'engagement et la disponibilité aux apprentissages. Les écrits recensés suggèrent que l'art-thérapie peut contribuer à ces différentes dimensions non pas en ciblant une problématique particulière, mais en mobilisant les ressources propres au processus créatif, au langage symbolique et à la relation thérapeutique. Cette contribution repose autant sur le cadre, la posture de l'art-thérapeute et la qualité du dispositif que sur les activités artistiques elles-mêmes.

Au-delà des modalités proposées, cet essai met surtout en lumière l'importance de penser le développement d'une offre d'art-thérapie à partir du contexte dans lequel elle prendra place. Les écrits recensés ne conduisent pas à un modèle d'intervention unique; ils offrent plutôt des principes directeurs susceptibles d'orienter une démarche de conception, d'expérimentation et d'ajustement des dispositifs, adaptée aux besoins des jeunes, aux ressources disponibles et à la mission éducative de l'établissement. Plus qu'un modèle à appliquer, cet essai propose ainsi une manière de penser le développement d'une offre d'art-thérapie : une offre ancrée dans les connaissances disponibles, attentive aux réalités du milieu et construite avec les personnes qui lui donneront vie. Cette posture apparaît particulièrement féconde dans un contexte scolaire spécialisé, où la diversité des parcours et des besoins invite moins à rechercher des réponses uniformes qu'à développer, avec le milieu, des pratiques capables d'évoluer avec lui.

La démarche retenue comporte toutefois certaines limites. Puisqu'elle repose sur une analyse théorique des écrits pertinents au regard de la question posée plutôt que sur une méthode de revue systématique, elle ne permet pas de prétendre à l'exhaustivité de la littérature disponible. De plus, peu d'études recensées portent précisément sur l'art-thérapie auprès d'adolescents ou d'adolescentes recevant des services de la protection de la jeunesse dans un contexte scolaire spécialisé. Les connaissances mobilisées proviennent plutôt de travaux réalisés auprès de populations présentant certaines caractéristiques ou certains besoins comparables, ou encore dans des contextes d'intervention différents. Les rapprochements proposés dans cet essai doivent ainsi être considérés comme des pistes permettant d'orienter la réflexion plutôt que comme des conclusions directement généralisables à la population de l'École de la Lancée ou à d'autres contextes scolaires spécialisés.

Dans cette perspective, cet essai constitue moins un point d'arrivée qu'une première étape. Les repères dégagés pourront maintenant être mis en dialogue avec les savoirs expérientiels des élèves ainsi qu'avec les savoirs professionnels des membres de l'équipe-école dans une démarche collaborative de co-construction. Sur le plan de la recherche, il serait notamment pertinent de documenter ce processus de co-construction ainsi que l'implantation des dispositifs qui en découleront, en s'intéressant à l'expérience des élèves et des membres de l'équipe-école, à la pertinence perçue des différentes modalités ainsi qu'aux conditions qui en facilitent ou en contraignent la mise en œuvre. D'autres travaux pourraient également examiner la manière dont une telle offre s'inscrit en complémentarité avec les interventions éducatives, psychosociales et les autres services déjà offerts aux jeunes. À plus long terme, il serait également pertinent de documenter les contributions des dispositifs mis en place au regard des différentes dimensions développementales dégagées dans cet essai. Une telle démarche permettrait ainsi de développer et d'ajuster progressivement une offre d'art-thérapie adaptée aux réalités de l'École de la Lancée, tout en contribuant à documenter les conditions dans lesquelles l'art-thérapie peut trouver une place pertinente en contexte scolaire spécialisé.

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Basté, S. (2023). Groupe d'adolescents en représentation. Récit de pratique en dramathérapie. Dans L. Pelletier et J. Lambert (dir.), *L'art-thérapie auprès des groupes* (p. 155-179). Presses de l'Université du Québec.
- Beausoleil, N. (2025). *Accueillir un(e) élève ayant un TDL au secondaire. Démarche systématique de résolution de problème* [document inédit]. Centre de services scolaire de Montréal.
- Bednarz, N., Bacon, L., Lajoie, C., Maheux, J. F., et Saboya, M. (2020). L'activité réflexive en recherche collaborative: analyse polyphonique d'un projet mené avec des conseillers pédagogiques en mathématiques au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(1), 24-45. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i1.551>
- Bednarz, N., Entretien réalisé par Rinaudo, J.-L., Roditi, É. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 171-184. <https://doi-org.proxy.cegepat.qc.ca/10.3917/cdle.039.0171>.
- Ben Amor, L., L'Abbé, Y., Cousineau, D. et Morin, P. (2017). *Troubles mentaux chez les enfants et les adolescents. Prévenir, repérer tôt, intervenir*. CHU Sainte-Justine.
- Blatner, A. (1991). Theoretical principles underlying creative arts therapies. *Arts in Psychotherapy*, 18, 405-409. [https://doi.org/10.1016/0197-4556\(91\)90052-C](https://doi.org/10.1016/0197-4556(91)90052-C)
- Breault, C., Béliveau, M.-J., Labelle, F., Valade, F. et Trudeau, N. (2019). Le trouble développemental du langage (TDL) : mise à jour interdisciplinaire. *Neuropsychologie clinique et appliquée*, 3, 64-81. <https://doi.org/10.46278/j.ncacn.20190717>
- Cahn, E. (2000). Proposal for a Studio-based Art Therapy Education. *Art Therapy : Journal of the American Art Therapy Association*, 17(3), 177-182. <https://doi.org/10.1080/07421656.2000.10129696>
- Çalik, M. et Doğan, T. (2025). The Effect of Art Therapy-Focused Group Counseling on Children's Social Emotional Skills. *Psychology in the Schools*, 62, 4132-4143. <https://doi.org/10.1002/pits.23599>
- Collin-Vézina, D. et Milne, L. (2014). Adolescents en centre de réadaptation : évaluation du trauma. *Criminologie*, 47(1), 213-245. <https://doi.org/10.7202/1024014ar>
- DeLucia, J. M. (2016). Art Therapy Services to Support Veterans' Transition to Civilian Life: The Studio and the Gallery. *Art Therapy : Journal of the American Art Therapy Association*, 33(1), 4-12. <https://doi.org/10.1080/07421656.2016.1127113>

- Desgagné, S., (2001). La recherche collaborative, nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/012754ar>
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33–64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Duchastel, A. (2015). L'approche gestaltiste. Dans Hamel, J. et Labrecque, J. (dir.), *Art-thérapie. Mettre des mots sur les maux et des couleurs sur les douleurs* (p. 124-139). Larousse Poche.
- Evers, A. (2013). *Le grand livre de l'art-thérapie*. Groupe Eyrolles.
- Fancourt, D. et Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being ? A scoping review*. Health Evidence Network. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK553773/>
- Fortier-Moreau, G. (2021). Enjeux de l'inclusion des EHDAA en classe ordinaire. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (26), 48-55. <https://id.erudit.org/iderudit/96594ac>
- Gérin, M. (2015). Art-thérapie et développement personnel. Dans J. Hamel et J. Labrèche (dir.), *Art-thérapie. Mettre des mots sur les maux et des couleurs sur les douleurs* (p.181-192). Larousse Poche.
- Gérin, M. et Plante, P. (2015). Créativité et art-thérapie : quand le processus de création devient métaphore de vie. Dans J. Hamel et J. Labrèche (dir.), *Art-thérapie. Mettre des mots sur les maux et des couleurs sur les douleurs* (p.260-272). Larousse Poche.
- Godbout, N., Cyr, G. et Collin-Vézina, D. (2018a). Modèles, théories et concepts permettant de comprendre les répercussions des traumatismes complexes. Dans T. Milot, D. Collin-Vézina et N. Godbout (dir.), *Trauma complexe. Comprendre, évaluer et intervenir* (p. 37-55). Presses de l'Université du Québec.
- Godbout, N., Girard, M., Milot, T., Collin-Vézina, D. et Hébert, M. (2018b). Répercussions liées aux traumatismes complexes. Dans T. Milot, D. Collin-Vézina et N. Godbout

- (dir.), *Trauma complexe. Comprendre, évaluer et intervenir* (p. 57-90). Presses de l'Université du Québec.
- Grignoli, L. (2016). L'art thérapie interroge la créativité. *Imaginaire et Inconscient*, 37(1), 47-57. <https://doi.org/10.3917/imin.037.0047>.
- Grisé-Bolduc, M.-È. et Collin-Vézina, D. (2020a). *Trauma complexe et TDAH : quels sont les liens ?* Centre for Research on Children and Families. <https://iujd.ca/sites/iujd/files/media/document/Trauma%20complexe%20et%20TDAH.pdf>
- Grisé-Bolduc, M.-È., et Collin-Vézina, D. (2020b). *Trauma complexe et trouble oppositionnel avec provocation*. Trauma Consortium. https://www.traumaconsortium.com/media/uploads/ressources/ressource/pdf/bbtr_auma_complexe_et_top_final.pdf
- Hamel, J. (1997). L'approche gestaltiste en thérapie par l'art. *Revue québécoise de Gestalt*, 2(1), 130-147. <https://reseausagesse.com/wp-content/uploads/2018/09/Revue-que%CC%81be%CC%81coise-de-gestalt-volume-2-no-1-1997.pdf>
- Klein, J.-P. (2019). *L'art-thérapie*. Que sais-je? Presses Universitaires de France.
- Klein, J.-P. (2020). L'art-thérapie ou : la création comme processus de transformation. *Perspectives psy*, 4(59), 395-396. <https://doi.org/10.1051/ppsy/202059395>
- Koch, S. C. (2017). Arts and health: active factors in arts therapies and a theory framework of embodied aesthetics. *The Arts Psychotherapy*, (54), 85–91. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.02.002>
- Labrèche, J. et Ranger, D. (2015). Historique et définitions. Dans J. Hamel et J. Labrèche (dir.), *Art-thérapie. Mettre des mots sur les maux et des couleurs sur les douleurs* (p.25-33). Larousse Poche.
- Lambert, J. et Pelletier, L. (2023). Introduction. Dans L. Pelletier et J. Lambert (dir.), *L'art-thérapie auprès des groupes* (p. 1 à 8). Presses de l'Université du Québec.
- Lapointe, I. (2021). *Les adolescents en difficulté d'adaptation et d'apprentissage scolaire et l'art-thérapie*. [Essai de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1326/>
- Lesain-Delabarre, J.-M. et Colignon, M. (2015). Art-thérapie, médiations artistiques : quelles différences pour quels enjeux ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72(4), 295-315. <https://doi.org/10.3917/nras.072.0295>

- Martin-Excoffier, L., Schiltz, L. et Sudres, J.-L. (2022). L'art-thérapie et les adolescents : clinique d'une évidence. *Perspectives Psy*, 61(1), 84-92.
<https://shs.cairn.info/revue-perspectives-psy-2022-1-page-84?lang=fr>
- Marwood, A.D. et Regamey, V. (2014). Mandalas des émotions et traumatismes. *Thérapie familiale*, 2(35), 143-155. <https://doi.org/10.3917/tf.142.0143>
- Matte-Landry, A (2024). *Un nouveau regard sur les jeunes qui ont vécu des traumas : pratiques innovantes et potentiel des approches sensibles aux traumas* [Présentation]. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/sante/documents/Professionnels/journees-fiers-agir-protection-jeunesse/DPJ-PPT-12nov2024-A2_P2_Trauma.pdf
- Mazloomian, H., et Moon, B. (2007). Images from purgatory: Art therapy with mal adolescent sexual abusers. *Art therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 24(1), 16-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ777019.pdf>
- McNiff, S. (2019). Reflections on what “art” does in art therapy practice and research. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 36(3), 162–165.
<https://doi.org/10.1080/07421656.2019.1649547>
- Miller, G. (2012). Art therapy with adolescents. Dans C. Malchiody (dir.), *Handbook of art therapy*, (2 éd.), p. 262-277. Guilford Press. <http://site.ebrary.com/id/10512301>
- Milot, T., Collin-Vézina, D. et Godbout, N. (2018). Qu'est-ce que le trauma complexe? Dans T. Milot, D. Collin-Vézina et N. Godbout (dir.), *Trauma complexe. Comprendre, évaluer et intervenir* (p. 9-35). Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA)*. Gouvernement du Québec.
- Moon, B. L. (2016). *Art-based group therapy: theory and practice* (2^e éd.). Charles C. Thomas.
<https://apps.ugo.ca/LoginSigparb/LoginPourRessources.aspx?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=1237216>
- National Institute for the Clinical Application of Behavioral Medicine, s.d. *How to help your clients understand their window of tolerance*.
<https://www.nicabm.com/trauma-how-to-help-your-clients-understand-their-window-of-tolerance/>

- Perry, B.D. et Winfrey, O. (2021). *What happened to you? Conversations on trauma, resilience, and healing*. Flatiron Books.
- Olano, M. (2021). Art-thérapie : pourquoi créer fait du bien. *Sciences humaines*, 8 (339), 56-61. https://www.scienceshumaines.com/art-therapie-pourquoi-creer-fait-du-bien_fr_46265.html
- Pouliot, J. et Ducas-Pouliot, B. (2021). *Accueillir un élève présentant un Trouble développemental du langage (TDL) à l'école secondaire* [Présentation. Document inédit]. Centre de services scolaire de Montréal.
- Regev, D. (2022). *Art therapy with special education students*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003156918>
- Riley, S. (1999). *Contemporary art therapy with adolescents*. Jessica Kingsley. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=13240>
- Roy, L., Keays, N., Lemieux, A., Nicole, M. et Crocker, A. (2022). Traumatismes complexes et services psychologiques : vers des pratiques sensibles au trauma. *Santé mentale au Québec*, 47(1), 19–36. <https://doi.org/10.7202/1094143ar>
- Spiegel, D., Loewenstein, R.J., Lewis-Fernández, R., Sar, V., Simeon, D., Vermetten, E., Cardena, E. et Dell, P.F. (2011), Dissociative disorders in DSM-5⁺. *Depression and Anxiety*, 28(9), p. 824-852. <https://doi-org/10.1002/da.20874>
- Stepney, S.A. (2017). *Art therapy with students at risk. Fostering resilience and growth through self-expression* (3^e éd.). Charles C Thomas.
- TDL Québec (s.d.). *Définition du TDL (dysphasie)*. <https://www.tdlquebec.com/tdl-dysphasie/>
- Turcotte, D. et Lindsay, J. (dir.). (2019). *L'intervention sociale auprès des groupes* (4^e éd.). Chenelière.
- Vick, R. M. (2007). The boy is father to the man: Introduction to the special issue on men in art therapy. *Art Therapy : Journal of the American Art Therapy Association*, 24(1), 2–3. <https://doi-org.proxy.cegepat.qc.ca/10.1080/07421656.2007.10129363>