

# Art et contes

Manuel de formation  
Atelier d'expression créative





Érit

---

## L'Équipe de recherche et d'intervention transculturelles

CSSS de la Montagne (CLSC Parc Extension) / Santé Mentale Jeunesse  
7085, rue Hutchison, Montréal, QC, H3N 1Y9

514-273-3800 poste 6452

COPYRIGHT © 2010

# Table des matières

|              |   |
|--------------|---|
| Avant-propos | 5 |
|--------------|---|

|              |   |
|--------------|---|
| Introduction | 6 |
|--------------|---|

## I La pluralité : un défi pour le système scolaire

|  |    |
|--|----|
| 1 Les enfants immigrants et réfugiés au primaire | 7  |
| 2 Les liens école et familles                    | 10 |

## II Des ateliers d'expression créatrice

|  |    |
|--|----|
| 1 Pourquoi développer des ateliers d'expression créatrice              | 13 |
| 2 Des activités adaptées au développement de l'enfant                  | 14 |
| 3 Le jeu au service de la santé mentale : Art et capacité à symboliser | 14 |
| 4 L'art et les contes  | 15 |

## III Les ateliers d'art et contes

|   |    |
|---|----|
| 1 Objectifs de l'atelier                  | 15 |
| 2 Ce que les ateliers sont et ne sont pas | 16 |
| 3 Le déroulement en un clin d'œil         | 17 |
| 4 Matériel                                | 17 |

## IV Au fil des semaines

|                                 |    |
|---------------------------------|----|
| 1 Volet 1 : Semaines 1, 2, 3, 4 |    |
| a) Rituel d'ouverture           | 18 |
| b) L'histoire                   | 19 |
| c) Le dessin                    | 19 |
| d) Rituel de fermeture          | 21 |
| 2 Volet 2 : Semaines 5, 6, 7, 8 |    |
| a) Rituel d'ouverture           | 21 |
| b) L'histoire                   | 21 |
| c) Le dessin                    | 23 |
| d) Rituel de fermeture          | 23 |

# Table des matières

|   |                           |    |
|---|---------------------------|----|
| 3 | Volet 3 : Semaines 9, 10  |    |
|   | a) Rituel d'ouverture     | 23 |
|   | b) L'histoire             | 23 |
|   | c) Le dessin              | 24 |
|   | d) Rituel de fermeture    | 25 |
| 4 | Volet 4 : Semaines 11, 12 |    |
|   | a) Rituel d'ouverture     | 25 |
|   | b) L'histoire             | 25 |
|   | c) Le dessin              | 25 |
|   | d) Rituel de fermeture    | 25 |

|  |                     |    |
|--|---------------------|----|
|  | Quelques références | 26 |
|--|---------------------|----|

## Annexes

|   |   |    |
|---|---|----|
| 1 | Les rituels d'ouverture et de fermeture | 27 |
|   | a) Miroir – Bouger l'énergie en cercle  |    |
|   | b) Relaxation et réveil                 |    |
|   | c) Soutenir le plafond                  |    |
|   | d) Passer la claquette                  |    |
|   | e) Encore un                            |    |
|   | f) Compter jusqu'à vingt                |    |
|   | g) Caléidoscope                         |    |
| 2 | Les contes                              | 35 |
| 3 | La visualisation                        | 36 |
| 4 | Article                                 | 41 |

# Avant-propos

L'Équipe de recherche et d'intervention transculturelles -ÉRIT est formée de pédopsychiatres, de psychologues, de thérapeutes par les arts, et de chercheurs spécialisés dans les questions transculturelles, sociales et développementales. Depuis plus de 10 ans, l'ÉRIT a développé ses activités autour de trois champs d'action : des programmes de prévention, des programmes thérapeutiques, ainsi que des programmes de formation.

Dans le cadre des programmes de prévention, l'équipe a développé et évalué plusieurs projets liés aux difficultés d'adaptation des jeunes de quartiers défavorisés de Montréal dont la population multiethnique est grandissante. Ce travail a souvent été réalisé en partenariat avec les écoles de la Commission Scolaire de Montréal (CSDM).

Le programme d'intervention préventive s'adresse aux enfants du préscolaire et du primaire, ainsi qu'aux jeunes du secondaire. Ces volets utilisent entre autres les contes, les mythes, le dessin, le jeu dans le sable, le forum politique et l'expression théâtrale. Ce programme de prévention mise sur la créativité pour soutenir les processus de transformation qui surgissent face à l'adversité, et pour créer des ponts entre les multiples univers et les diverses identités des jeunes immigrants et réfugiés.

Le présent manuel, qui s'adresse aux enseignants du primaire et à toute personne intéressée à utiliser l'expression créatrice auprès d'enfants immigrants et/ou réfugiés, a été élaboré dans le cadre du projet de prévention nommé «Créativité et prévention des problèmes de santé mentale dans les écoles multiethniques», appuyé par la Fondation Max Bell.

# Introduction

Ce manuel se veut un outil de formation destiné aux enseignants du niveau primaire. Il est le produit d'un travail interdisciplinaire entre des enseignants et des intervenants externes (psychothérapeutes d'ÉRIT) dans les écoles multiethniques de Montréal. Ce guide se veut donc un canevas de base pour les enseignants et autres intervenants intéressés à offrir un espace d'expression aux enfants.

Les ateliers d'expression créatrice présentés ici visent à faciliter l'adaptation des enfants immigrants et réfugiés à leur nouvel environnement. Ils permettent de représenter la multiplicité des valeurs et des références auxquelles font face ces enfants. Ils offrent à ceux-ci l'opportunité de s'exprimer et de mieux se faire connaître aux autres enfants et enseignants. De plus, ces ateliers peuvent parfois diminuer la détresse associée aux pertes de la migration.

Afin d'atteindre ces objectifs, nous proposons un guide qui, dans un premier temps, décrit le défi que doit relever le système scolaire face à l'immigration et les divers enjeux des processus migratoires auxquels font face les enfants et leur famille. Nous abordons l'impact de ces processus sur les familles, et plus spécifiquement sur les enfants et leur intégration à la société d'accueil et à l'école.

Dans un deuxième temps, nous expliquons l'importance du jeu et de l'espace ludique, pour ensuite décrire les diverses approches utilisées comme outils d'intervention auprès des enfants. Par la suite, nous proposons une série d'ateliers de 12 semaines qui faciliteront la mise en place de cette intervention par les enseignants dans les classes du primaire.

Nous espérons que ce manuel deviendra une référence utile et pratique pour tous ceux qui travaillent avec les enfants en milieu multiethnique et qui désirent leur offrir un espace d'expression afin de faciliter les relations entre les jeunes, ainsi que les échanges avec les enseignants, l'école et le milieu communautaire.

L'enseignant pourra s'approprier et modifier les ateliers à sa guise, une fois les objectifs et ses modalités maîtrisés. Nous invitons les enseignants à nous faire part de leurs critiques et suggestions afin de continuer à améliorer ce manuel et ainsi offrir de meilleures interventions.

# I La pluralité : un défi pour le système scolaire

Dans la région de Montréal, plus du tiers des enfants appartiennent à des familles allophones. Dans certaines écoles, 95 à 99% des enfants sont immigrants ou enfants d'immigrants. Il s'agit d'une population extrêmement hétérogène sur le plan culturel et au niveau de la diversité des expériences de vie avant la migration et durant le processus migratoire lui-même.

Un des défis majeurs du système scolaire est d'offrir les outils nécessaires aux écoles afin qu'elles puissent aider les enfants de familles immigrantes ou réfugiées à s'adapter à la vie quotidienne dans le pays hôte. Pour les enfants du primaire, l'école est souvent le premier et principal lien entre ces jeunes, leur famille et la société du pays hôte. Les enfants des classes multiethniques sont souvent nés ici, mais portent la culture et l'histoire de leur famille et de leur pays d'origine, qui leur sont transmises de façon transgénérationnelle.

## 1. Les enfants immigrants et réfugiés au primaire

Contrairement au début du XX<sup>ème</sup> siècle où la plupart des immigrants provenaient d'Europe, 80% des nouveaux arrivants au Québec proviennent maintenant d'autres continents et régions (Afrique, Asie, Amérique latine), et immigrer principalement à cause de l'instabilité politique et de la violence organisée qui prévaut dans leur pays. Pour les enfants de familles immigrantes et réfugiées qui fréquentent le primaire, cette situation a plusieurs conséquences :

- Avant la migration : Leur familles ont souvent (dans 40% des cas) vécu des situations potentiellement traumatiques où ils ont souvent été témoins de violence. Dans 30 % des cas, les familles ont vécu une persécution directe. De plus, la précarité économique s'ajoutait pour beaucoup aux conditions de départ. Souvent les parents vivent de l'anxiété à cause de ces événements et peuvent la transmettre aux enfants.
- Durant la migration : Beaucoup de familles ont vécu des périodes d'insécurité et de stress, quand ce ne sont pas des situations menaçant directement leur survie. La migration est aussi associée à de nombreuses ruptures (perte de l'environnement social, des biens immobiliers) et à des séparations familiales importantes, que ce soit au niveau de la famille nucléaire ou de la famille étendue. Ces situations fragilisent les parents qui se retrouvent sans support.

- Après la migration : Les familles qui arrivent en tant que réfugiés doivent régulariser leur statut, ce qui est toujours long et extrêmement stressant pour tous les membres de la famille. En plus de l'adaptation à un environnement nouveau, la famille peut aussi faire l'expérience de diverses formes de discrimination cachée : difficultés à trouver un logement, un emploi, etc. Souvent fragilisées, les familles peuvent vivre des crises qui déstabilisent les enfants. Il arrive aussi qu'elles se replient sur elles-mêmes pour essayer de protéger leurs enfants. Ces différentes tensions peuvent donner aux enfants l'impression que le monde extérieur est menaçant et dangereux.

De plus, les parents élèvent leurs enfants comme dans le pays d'origine où les pratiques autour du quotidien (responsabilité, apprentissage, liens sociaux) sont différentes de celles du Québec. Ceci produit fréquemment une incompréhension entre les familles et les instances du pays hôte (services de santé et écoles), qui peut être interprétée comme une remise en question des compétences parentales. Enfin, la migration suscite ou aggrave parfois des conflits familiaux préexistants.

Vous est-il arrivé de vous retrouver dans une situation où vous étiez la personne que l'on ne comprenait pas, que vous ignoriez comment vous rendre quelque part, que vous ne pouviez obtenir l'information nécessaire? Comment aviez-vous réagi? Quels étaient vos sentiments?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



Ces diverses situations (et d'autres) peuvent influencer (seules ou conjointement) les comportements des enfants au primaire, de différentes façons :

**En général à cet âge :**

- a) Les enfants commencent à mieux comprendre le monde (développement cognitif et moral);
- b) Ils ressentent le désir d'être comme les autres, de tout normaliser. Il s'agit d'un désir de conformité (le conflit de loyauté se précise), c'est l'apparition d'un clivage entre soi à l'école, et soi à la maison;
- c) Une anxiété de performance peut apparaître (surtout si l'enfant porte les rêves des parents, il devient l'espoir de la famille).

Souvent les enfants ont un développement harmonieux, ils sont résilients, mais parfois certains facteurs de risques liés à l'expérience migratoire directe et ou la discrimination peuvent provoquer certains troubles internalisés. Les conséquences sont :

- la somatisation;
- l'anxiété généralisée (inhibition), la phobie scolaire, l'anxiété de séparation, la difficulté à se faire des amis;
- le risque de dépression si les parents ne sont pas disponibles;
- le syndrome de stress post-traumatique :
  - avec symptômes dissociatifs : enfant dans la lune;
  - avec symptômes de réminiscence : cauchemars et flashback.

**D'autres conséquences peuvent être plus externalisées :**

- l'agitation;
- les troubles de comportement (bien sûr il peut s'agir d'hyperactivité ou de troubles présents chez n'importe quel enfant, mais ces difficultés peuvent aussi refléter l'anxiété parentale ou leur ambivalence et leurs peurs face à l'école);
- les troubles d'apprentissage.

Dans votre classe, quels enfants sont nés ici?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Quels enfants sont nés ailleurs?

Quel est le pays d'origine des parents?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## 2. Les liens école et familles

L'école est la porte d'entrée principale dans la société hôte pour les enfants immigrants et réfugiés. Une des fonctions importantes de l'école consiste à aider l'enfant à s'intégrer à la communauté, et à se familiariser avec les valeurs et les règles de cette nouvelle société. Cette adaptation représente un effort véritable pour les enfants, qui doivent concilier deux mondes : celui du passé, et celui du présent : celui de l'école, celui de la famille et celui des nouveaux amis.

D'une part, l'enfant porte en lui la culture du pays que ses parents ont quitté et dans lequel il a appris à voir le monde, d'une manière parfois bien différente de celle qu'on lui proposera ici.

Un des éléments importants de la culture est la langue, et cet enjeu est très important autant pour les familles que pour le pays hôte. Le jeune enfant parle très souvent la langue de ses parents à la maison et en famille. C'est d'ailleurs la meilleure chose, puisqu'il peut bien communiquer avec ses parents et ainsi il acquiert une forte structure linguistique. C'est à partir de cette première structure qu'il pourra installer une deuxième structure linguistique et même plusieurs autres par la suite. Lorsque certains parents, plutôt que de parler à l'enfant dans leur propre langue, essaient de lui parler dans la langue du pays hôte sans la maîtriser suffisamment, l'enfant développera souvent des difficultés linguistiques subséquentes. Dans d'autres cas, le jeune n'a pas le temps de maîtriser la nouvelle langue apprise à l'école que, déjà, il doit servir d'interprète pour ses parents, dont la deuxième langue est souvent l'anglais.

D'autre part, comme n'importe quel enfant, il doit relever des défis au niveau des apprentissages académiques et sociaux que propose l'école du pays d'accueil. Bien souvent, il lui faut décoder les attentes de ses camarades et de ses professeurs sans le secours de ses parents. S'il se sent accepté à l'école par son professeur et ses pairs, il sera plus en mesure de développer un sentiment de confiance et d'estime de soi, et d'établir progressivement un lien entre le passé et le présent.

L'enfant devient le porteur d'espoir, pour certaines familles : il est celui qui changera la situation de la famille aux yeux de ses parents et de la famille élargie. Nombreux

sont les enfants de familles immigrantes, nés au Québec, qui ressentent le fossé entre la famille et le pays hôte en arrivant à l'école. L'école est le premier lieu où ils développent une appartenance au Québec ou au Canada. C'est un moment très important pour leur adaptation future.

Afin d'éviter des conflits et des clivages entre les mondes, il est crucial d'offrir aux enfants, nés ici ou ailleurs, des moyens leur permettant d'intégrer les expériences familiales passées en lien avec la migration, et ce, qu'ils les aient vécues directement ou non. Leur procurer un espace où ces enjeux, ainsi que ceux reliés à la société d'accueil, puissent être exprimés est une façon de faciliter cette intégration.

L'école se trouve dans une position idéale pour mettre en œuvre des programmes de prévention s'inspirant de principes écologiques qui favorisent la capacité des enfants à s'adapter à leur nouvelle vie. Ces programmes doivent prendre en considération trois éléments importants :

- La pluralité des cultures qui permettent à l'enfant de représenter le monde, ce qui inclut la culture d'origine et aussi les diverses façons d'interagir avec la culture du pays hôte;
- Les situations spécifiques aux familles immigrantes et réfugiées, qui incluent les effets perturbateurs liés à la migration et associés aux multiples pertes, et dans le cas des réfugiés, dûs aux traumatismes possibles vécus avant la migration ainsi que la précarité de la situation post migratoire
- Le stade de développement des enfants.

Il est important d'offrir des programmes qui s'adressent à toute la classe en ne ciblant pas des enfants en particulier, puisque ceci accentue souvent leur sentiment d'exclusion (dans certains cas, ce sont les parents qui réagissent au fait que leurs enfants soient traités différemment des autres).



Avez-vous déjà observé de la détresse ou un autre sentiment chez un de vos élèves parce qu’il ne connaissait pas la langue ou ne savait pas comment interpréter ce qui se passait?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## II Des ateliers d’expression créatrice

Les programmes d’expression créatrice s’adressent à divers groupes d’âge afin de soutenir l’intérêt des enfants, de leur proposer quelques défis, sans les placer dans des situations d’échec, quelque soient leurs capacités, leurs talents ou leurs limites. Les activités et les matériaux utilisés lors des ateliers ont été étudiés pour correspondre au développement des jeunes à un stade donné. Ils sont destinés à être une source de motivation et se veulent une expérience de plaisir et non de frustration.

Le programme proposé ici est une voie possible pour répondre aux besoins spécifiques des enfants de familles immigrantes ou réfugiées à Montréal. Le projet Art et Conte encourage aussi bien l’expression orale que non verbale. Le dessin et le récit ont été les formes de créativité privilégiées dans ces ateliers parce qu’elles présentent une certaine complémentarité. En effet, plusieurs enfants trouvent dans ces expressions le moyen d’élaborer (pour eux) et de communiquer (aux autres) leurs expériences ainsi que les pensées et émotions qui y sont associées. L’espace ludique permet d’exprimer ce qui est trop difficile à dire ou tabou (interdit). Pour certains enfants, l’expression orale aide à investir le dessin et permet l’échange avec les autres.

## 1. Pourquoi développer des ateliers d'expression créatrice?

Les enfants, en grandissant, apprennent que ce qu'ils ressentent ne correspond pas toujours à ce qui se passe dans le monde autour d'eux. Ils ont besoin de créer des ponts entre leur monde intérieur et leur monde extérieur, et pour cela ils utilisent ce que Winnicott, un pédiatre psychanalyste, a appelé «l'espace transitionnel», c'est-à-dire un lieu où ils peuvent apprivoiser de façon sécuritaire leur expérience vécue, l'élaborer et la transformer. Le jeu et l'art sont les espaces transitionnels le plus souvent utilisés par les enfants. Ces espaces peuvent devenir difficiles à utiliser dans les situations traumatiques (guerre, camps de réfugiés, etc.) parce que l'enfant ne peut pas se permettre d'imaginer sans avoir l'impression qu'une nouvelle catastrophe va arriver. Ceci résulte en une absence de capacité de symbolisation. Les dessins et les histoires peuvent apparaître traumatiques, dénudés, et décrivent parfois des thèmes liés à une violence non élaborée (l'enfant n'exprime que la réalité concrète et ne parvient pas à développer son imaginaire).

Dans une situation de migration ou d'exil, alors que le fossé entre la réalité interne et la réalité externe est maximal, il est très important que l'enfant puisse avoir des espaces d'expression qui facilitent ce travail d'élaboration. Les recherches faites durant les dernières décennies montrent que les activités d'expression créatrice sont considérées comme un outil permettant aux enfants migrants de donner un sens à leurs expériences. Au travers d'activités créatrices continues et soutenues, les enfants réfugiés ou ceux ayant vécu un conflit armé ont la possibilité d'élaborer les pertes vécues, d'intégrer les traumatismes, de rétablir les liens sociaux brisés par la répression et de continuer à forger leur identité.

À cet âge, quel était votre jeu préféré et pourquoi?

---

---

---

---

---

## 2. Des activités adaptées au développement de l'enfant

Au primaire, l'enfant apprend à maîtriser son esprit et à penser de façon logique et structurée. En général, il aime faire des liens, des déductions. Il aime encore inventer, mais de façon plus complexe et il est parfois réticent à révéler son monde imaginaire parce qu'il a peur du ridicule, qu'il veut être comme tout le monde, et que pour lui, le monde fantaisiste est souvent associé à des comportements d'enfants plus jeunes qui utilisent la pensée magique. Accomplir des tâches et les poursuivre jusqu'à la fin est encore difficile pour lui : il a besoin de soutien et d'encouragement. Il aime 'faire avec' et pour cette raison il aimera en général le travail en équipe. Il aime être pris au sérieux aussi bien par ses pairs que par les autres adultes.

Les ateliers Art et Contes, centrés sur le récit et le dessin, sont un outil qui peut aider à la construction de l'identité, à l'élaboration d'expériences associées à l'immigration et au vécu pré-migratoire, ainsi qu'au rétablissement des liens sociaux personnels ou familiaux, qui ont pu être brisés par la répression et la violence subies par ces enfants.

## 3. Le jeu au service de la santé mentale : Art et capacité à symboliser

Le jeu, dans sa définition de base, est la capacité de «faire semblant», de «faire comme si», de simuler, et ainsi, progressivement et en s'amusant, d'explorer les contraintes et frustrations inhérentes à la vie, de les apprivoiser et d'élaborer des stratégies pour y faire face. Le jeu a une fonction essentielle dans la maturation psychoaffective de l'enfant.

Le jeu est un moyen par lequel l'enfant exerce un certain contrôle sur le monde qui l'entoure. Il lui permet d'exprimer des émotions parfois très intenses comme le plaisir, l'agressivité, l'angoisse et la peur, mais aussi de survivre à ces émotions et de trouver des solutions aux dilemmes et aux contradictions qui l'habitent.

### **Le jeu permet à l'enfant :**

- d'établir des liens avec les pairs;
- de multiplier les expériences;
- de prendre et de transformer la réalité;
- de stimuler l'imaginaire;
- d'apprendre à se connaître en concrétisant ses histoires personnelles;
- d'apprendre à négocier.

## 4. L'art et les contes

De tout temps et dans toutes les cultures, l'art a été pour l'humain une façon d'exprimer ses croyances, ses révoltes, ses victoires, ses craintes et ses alliances. L'art fait fi des frontières, des langues et des religions. Il peut être porte parole, témoin ou contestataire, évocateur, sanglant ou pacifique.

Il est parfois difficile de ne pas émettre d'opinion, de critique ou de suggestion en ce qui concerne le contenu apporté par le jeune. Ces ateliers sont l'occasion pour vous d'écouter avec ouverture ce qu'il raconte sans devoir lui enseigner quelque chose... seulement écouter avec attention.

# III Les ateliers d'art et contes

## 1. Objectifs de l'atelier

- Offrir un espace d'expression et d'exploration;
  - Développer l'imaginaire et stimuler l'expression;
  - Exprimer diverses émotions;
  - Favoriser l'estime de soi, l'autonomie ainsi que la confiance en soi et envers les autres;
  - Stimuler la notion de plaisir et de satisfaction personnelle;
  - Offrir un espace d'acceptation et de non jugement;
  - Développer les relations interpersonnelles et les habiletés sociales;
  - Développer l'empathie et la solidarité.
- a) Objectifs du conte :
- Favoriser l'écoute et l'imaginaire;
  - Amener une dimension multiculturelle;
  - Partager les connaissances et les expériences personnelles;
  - Encourager l'expression verbale et non verbale;
  - Acquérir du nouveau vocabulaire;
  - Faire l'apprentissage du pouvoir.
- b) Objectifs du dessin :
- Amener le jeune à développer et illustrer son imaginaire à travers l'art;
  - Utiliser le processus symbolique, par la création d'images, comme moyen pour exprimer ses émotions et ses pensées;
  - Partager son vécu avec d'autres au moyen de l'expression verbale et non verbale et de la représentation métaphorique.

## 2. Ce que les ateliers sont et ne sont pas

a) Les ateliers ont en communs quatre éléments

- Construire un espace sécuritaire :

Ces ateliers, non envahissants, sont un bon moyen de rejoindre les enfants en offrant un lieu sécuritaire où l'enfant sait que s'il s'exprime, il n'y aura pas de moqueries, ni de critiques.

En plus de collaborer au développement émotionnel de l'enfant, ces ateliers aident à renforcer les liens qui existent déjà avec les pairs.

- Reconnaître et valoriser la multiplicité :

Les ateliers sont un lieu d'expression de la diversité culturelle et aussi des multiples expériences individuelles. C'est l'occasion de découvrir les autres différemment mais aussi de faire des rapprochements en ce qui concerne les expériences vécues. Les pertes subies lors du déracinement, les souvenirs de là-bas – bons et mauvais, et le plaisir, la joie ou la peine qu'ils suscitent.

- Établir une continuité :

Les ateliers ont été conçus pour devenir un espace transitionnel permettant aux enfants immigrants ou réfugiés de faire le pont entre le présent et le passé, la culture d'origine et celle du pays hôte, entre l'école et la maison, le monde extérieur et le monde intérieur des jeunes.

Il s'agit d'aider l'enfant à utiliser les expériences passées pour se projeter dans le futur. Lorsque le passé est trop traumatique, on ne peut pas se représenter l'avenir sans le percevoir comme catastrophique. Les enfants qui parviennent à se représenter leur passé ont plus de facilité à faire des plans pour l'avenir.

- Transformer l'adversité :

Les ateliers d'expression créatrice offrent une possibilité pour les enfants de renforcer leur goût du jeu. Toutefois, pour certains enfants ayant vécu des traumatismes ou des situations très difficiles, c'est l'occasion de renouer avec le jeu et la spontanéité. Il s'agit parfois de renverser les effets d'une culture de la terreur, où le silence et la censure ont forcé les gens à se taire et à ne pas s'exprimer. C'est une possibilité d'élaboration des difficultés rencontrées dans leur monde et de développer un certain sentiment de maîtrise.

Les ateliers permettent d'ouvrir un débat entre les enfants sur la manière de surmonter les épreuves reliées à la migration, à l'adaptation à un nouveau milieu. Ils sont une occasion de valoriser les capacités des enfants et leurs familles ayant vécu l'exil ou la migration.

Ils permettront aux jeunes de développer leur estime de soi.



b) Ils ne sont pas :

- une intervention psychothérapeutique;
- une intervention de dépistage.

### 3. Le déroulement en un clin d'œil

a) Il y a un rituel d'ouverture et de fermeture de l'atelier avec les jeunes (5-10 minutes).

b) La section narrative peut se dérouler de trois façons:

1- Des histoires sont racontées de façon interactive et en co-construction (les jeunes proposent des éléments pour le récit). Aucun support visuel n'est offert (pas de livre ni d'images) afin d'encourager le développement de l'imaginaire chez les jeunes (20-25 minutes).

2- Les jeunes peuvent raconter des histoires personnelles liées au voyage, en petits groupes, ou encore visualiser le voyage et ses diverses étapes.

3- Les jeunes racontent des histoires de leur familles et/ou de leur culture d'origine.

c) Les jeunes sont invités à dessiner librement (en lien ou non avec les histoires) puis à raconter ou non leur dessin à l'enseignant (20 minutes) ou à l'intervenant scolaire.\*

### 4. Matériel

a) Conte :

- Les contes choisis sont adaptés afin de permettre la co-construction des histoires par les jeunes.
- Ces contes comportent des thèmes variés comme : l'exclusion, la migration, l'entraide, l'acceptation des différences, la justice sociale et le partage des biens, les rites de passage (d'un âge à un autre), l'acceptation des limites et des contraintes, la simplicité volontaire.

b) Dessin :

- Chaque enfant dispose d'une feuille de papier blanche (11x17) et partage une boîte de pastels à l'huile avec un compagnon. Sont aussi offerts des pastels pour reproduire les différents teints de la peau.

Y avait-il dans votre enfance des contes qui vous ont marqué?

Ces histoires se passaient dans quel pays?

---

---

---

---

---

\*Afin d'alléger la lecture du texte lorsque le mot enseignant est utilisé, l'intervenant scolaire s'y juxtapose.

## IV Au fil des semaines

### 1. Premier volet, les semaines 1, 2, 3 et 4

#### Les mythes, les contes et les légendes

a) Le rituel d'ouverture

Les rituels offrent un espace privilégié, sécurisant.

Ils offrent un espace de transition.

Ils établissent une atmosphère particulière.

Ils servent à établir des liens entre les individus.

Chaque atelier débute par un rituel d'ouverture. L'enseignant peut décider du rituel qu'il considère adéquat. Nous vous présentons quelques options :

Les jeunes sont invités par l'enseignant à entrer dans le local d'une façon différente; les lumières du local sont éteintes et en silence ils forment un grand cercle. Ils sont invités à prendre un moment avec eux-mêmes. Suite à cette entrée, les lumières sont allumées.

Ensuite les enfants s'assoient au sol, en cercle, et l'histoire commence.

Faire un cercle avec les jeunes afin de débiter le rituel d'ouverture qui est un exercice de réchauffement :

Il s'agit d'un exercice où les jeunes, chacun leur tour, doivent lancer et recevoir une balle imaginaire. En plus de lancer la balle, le meneur de jeu (l'enseignant) demande aux jeunes de nommer le camarade à qui ils l'envoient.

Suite à un premier tour, le meneur de jeu peut demander de nommer :

- leur pays d'origine, avant de lancer la balle à la personne suivante;
- une des langues qu'ils connaissent;
- une activité qui les caractérise, qu'ils aiment ou qu'ils n'aiment pas;
- une situation ou quelque chose qui les calme ou qui les stresse.

Ensuite les enfants s'assoient au sol, en cercle, et l'histoire commence.

**Voir annexe 1 pour plus de suggestions quant au rituel d'ouverture.**

## Utilisez-vous des rituels dans la classe?

---

---

---

---

---

### b) L'histoire

- Pour ce volet, deux histoires sont racontées. Ces contes ont des origines culturelles différentes, en lien avec la migration, les liens familiaux, et mettent en scène des personnages humains et/ou des animaux (Voir annexe 2).
- Une première histoire est racontée en deux parties, une première partie lors de la première semaine et la deuxième lors de la deuxième semaine.
- En ce qui concerne la deuxième histoire, elle s'échelonne aussi sur deux semaines (la première partie sera racontée lors de la semaine 3 et la seconde partie à la semaine 4).

*L'enseignant invite les jeunes à imaginer et représenter l'ambiance du conte, ses personnages et les différentes émotions présentes.*

### c) Le dessin

- Les jeunes sont invités à dessiner. Ils sont libres de dessiner une partie du conte qui a retenu leur attention ou toute autre situation importante pour eux. Le temps alloué au dessin est de 20 minutes.
- Les jeunes sont invités à raconter leur dessin à l'enseignant durant la période de dessin.
- Les dessins sont récupérés par l'enseignant à la fin de chaque séance.

Lors du dessin, la classe est organisée en petits groupes, l'enseignant se déplace de l'un à l'autre et pose des questions ouvertes afin de permettre aux jeunes de raconter leurs histoires. Cet échange se fait de façon individuelle même si chaque jeune est entouré de ses camarades. Il s'agit d'accéder au monde intérieur du jeune avec délicatesse, tout en respectant ce qu'il veut bien partager. C'est une occasion d'écouter le jeune.

Les dessins sont conservés par l'enseignant et sont remis aux jeunes à la fin du dernier atelier. Ainsi l'enseignant pourra observer l'évolution de chaque jeune. Si un jeune ne souhaite pas garder un ou plusieurs de ses dessins, il peut les laisser à l'enseignant qui les conservera pour l'année scolaire. Le jeune peut aussi décider de les détruire.

Si vous dessiniez une histoire?

d) Le rituel de fermeture

Chacun de ces ateliers prend fin par un rituel de fermeture, qui peut être le même que celui d'ouverture. (voir Annexe 1)

## 2. Deuxième volet : les semaines 5, 6, 7 et 8

### **Le voyage**

a) Le rituel d'ouverture

Le rituel d'ouverture est celui que l'enseignant aura choisi.

b) L'histoire

Pour cette étape, deux options sont offertes à chaque semaine. La logique du déroulement (la vie avant le départ, ...) doit être respectée, mais les options peuvent varier.

### Semaine 5

**Option 1** : Visualisation : La vie avant le départ

Suite au rituel d'ouverture, une visualisation suivra pour les quatre prochaines semaines. Les jeunes sont invités à prendre une position de détente dans la classe, à fermer les yeux ou à diminuer le contact avec les autres et à se concentrer sur la voix de l'enseignant, qui mène la visualisation.

La visualisation invite les jeunes à relaxer et facilite le travail de l'imagination. La visualisation permet aux jeunes, au fil des semaines, d'inventer un personnage, de le situer dans un lieu et d'imaginer ce qu'il peut ressentir ou vivre. L'enseignant adapte la visualisation aux thèmes abordés à chaque semaine. La première

D'une voix calme et douce, l'enseignant amène les jeunes à s'imaginer dans un pays, à voir ce qui les entoure (les personnes présentes, ce qu'elles font) et à sentir les odeurs, les bruits, les sons, les couleurs, etc autour d'eux. (voir Annexe 3 La visualisation : La vie avant le départ)

fois, il s'agit d'être au pays.

Le jeune est donc amené par la visualisation à inventer une histoire avec un personnage, d'un âge qu'il détermine et qui a des activités, une famille, des amis, et une vie quotidienne dans son pays. Il est invité à imaginer les détails de ses scènes.

**Option 2** : Raconter une histoire personnelle

Suite au rituel d'ouverture, l'enseignant invite les jeunes à se mettre en petits groupes de 4-5 personnes. Réunis, les jeunes racontent des moments liés à leur vie dans leur pays d'origine ou ailleurs.

## Semaine 6

**Option 1** : Visualisation : Durant le voyage

Pour cette deuxième visualisation :

D'une voix calme et douce, l'enseignant amène les jeunes à s'imaginer un voyage que devra faire leur personnage. Il devra partir en laissant des gens derrière lui. Il imagine les préparatifs du voyage, et enfin, le départ : c'est le voyage lui-même : comment le personnage voyage, avec qui, etc. (voir Annexe 3 La visualisation : Durant le voyage)

**Option 2** : Raconter une histoire personnelle

L'enseignant invite les jeunes à se mettre en petits groupes de 4-5 personnes. Réunis, les jeunes racontent des moments liés à un voyage qu'ils ont fait, comme lorsqu'eux ou leur famille sont partis de leur pays d'origine ou lors d'un autre voyage.

## Semaine 7

**Option 1** : Visualisation : Après le voyage

Pour cette troisième visualisation :

D'une voix calme et douce, l'enseignant amène les jeunes à continuer l'histoire de leur personnage qui arrive suite à son voyage, dans son nouvel environnement. Ils devront imaginer les lieux, les gens présents, les choses à faire, la situation dans le nouveau pays. (voir Annexe 3 La visualisation : Après le voyage)

**Option 2** : Raconter une histoire personnelle

L'enseignant invite les jeunes à se mettre en petits groupes de 4-5 personnes. Réunis, les jeunes racontent des moments liés à leur arrivée dans un nouveau pays, suite à un voyage qu'ils ont fait. Ils racontent les lieux, les gens présents, les choses faites, leur situation dans le nouveau pays.

## Semaine 8

### Option 1 : Visualisation : Le futur

D'une voix calme et douce, l'enseignant amène les jeunes à imaginer le personnage de l'histoire des années plus tard, après le voyage. Qu'aura fait le personnage? Aura-t-il été capable de réaliser ses rêves? Comment regardera-t-il son parcours? (voir Annexe 3 La visualisation : Le futur)

### Option 2 : Raconter une histoire personnelle

L'enseignant invite les jeunes à se mettre en petits groupes de 4-5 personnes. Réunis, les jeunes racontent comment ils imaginent le futur.

#### c) Le dessin

Chaque semaine, le jeune dessine son histoire imaginée ou une situation importante à ses yeux. L'histoire du dessin est racontée par la suite à l'enseignant, si le jeune le désire.

Il peut y avoir aussi une période destinée à ce que des jeunes puissent montrer leur dessin aux autres jeunes et raconter l'histoire de leur dessin.

#### d) Le rituel de fermeture

Chaque atelier prend fin par un rituel de fermeture, qui peut être le même que celui d'ouverture.

## 3. Troisième volet : les semaines 9 et 10

### Le souvenir

#### a) Le rituel d'ouverture

Un rituel d'ouverture est choisi par l'enseignant ou proposé par les jeunes.

#### b) L'histoire

Durant ces deux semaines, les jeunes sont invités à demander à leurs parents ou à un membre de la famille de raconter une histoire de leur enfance dont ils se souviennent, ou une histoire qui leur a été racontée lorsqu'ils étaient petits. Trois ou quatre jeunes sont invités par l'enseignant à raconter librement les histoires qu'ils ont écoutées aux autres jeunes de la classe.

c) Le dessin

Durant ces semaines, les jeunes dessinent et peuvent aussi écrire l'histoire ou les histoires racontée(s) par leur famille. Ils peuvent également dessiner une situation qui leur est importante. L'histoire du dessin est racontée par la suite à l'enseignant, si le jeune le désire.

Il peut y avoir une période destinée à ce que des jeunes puissent montrer leur dessin aux autres jeunes et leur raconter les histoires dessinées.





d) Le rituel de fermeture

Chaque atelier prend fin par un rituel de fermeture, qui peut être le même que celui d'ouverture.

## 4. Quatrième volet : les semaines 11 et 12

### **Retour au conte**

a) Le rituel d'ouverture

Le rituel d'ouverture est choisi par l'enseignant ou par les jeunes.

b) L'histoire

Durant les deux dernières semaines, une histoire est racontée par l'enseignant  
(comme au début de l'intervention).

c) Le dessin

Durant ces deux dernières semaines, les jeunes dessinent une partie de l'histoire racontée par l'enseignant, ou une situation importante pour eux. Ils racontent par la suite leur dessin à l'enseignant, s'ils le désirent.

d) Le rituel de fermeture

Chaque atelier prend fin par un rituel de fermeture, qui peut être le même que celui d'ouverture.

## Quelques références

Barudy, J. (1988). « The therapeutic value of solidarity and hope ». In D. Miserez (éd.), **The trauma of exile**. The Netherlands: Martinus Nijhoff, p. 135-152.

Costa, E., Iborra, M., Maciel, R., Suardi, L., & Lykes, B. (1989). **Integral Workshops with children affected by state terrorism: mental health and human rights or creating a space from the margins**. No published manuscript.

Miller, K. E., Billings, D.L. (1994). « Playing to grow: A primary mental health intervention with Guatemalan refugee children ». **American Journal of Orthopsychiatry**, vol. 64, no 3, p. 346-356.

Nathan, T. (1988). « La migration des âmes ». **Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie**, vol. 11, p. 25-42.

Rousseau, C., Bagilishya, D., Heusch, N., Lacroix, L. (1999). « Jouer en classe autour d'une histoire. Ateliers d'expression créatrice pour les enfants immigrants exposés à la violence sociale ». **Prisme**, vol. 28, p. 88-103.

Rousseau, C., Drapeau, A., Lacroix, L., Bagilishya, D., Heusch, N. (2005). « Evaluation of a classroom program of creative expression workshops for refugee and immigrant children ». **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, vol. 46, no 2, p. 180-185.

Rousseau, C., & Heusch, N. (2000). « The trip: A creative Expression project for refugees and immigrant children ». **American Journal of Art Therapy**, vol. 17, p. 31-40.

Rousseau, C., Singh, A., et al. (2004). « Creative expression workshops for immigrant and refugee children ». **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, vol. 43, no 2, p. 235-238.

Terr, L.C. (1991). « Childhood traumas: An outline and overview ». **American Journal of Psychiatry**, vol. 148, p. 10-21.

Veyne, P. (1988). **Did the Greeks believe in their myths? An Essay on the constitutive imagination**. Chicago: University of Chicago Press.

Williams, C.L., & Berry, J.W. (1991). « Primary prevention of accumulative stress among refugees: Application of psychological theory and practice ». **American Psychologist**, vol. 46, no 6, p. 632-641.

Winnicott, D. W. (1975). **Jeu et réalité; l'espace potentiel**. Paris : Gallimard.

# Annexes

## 1 Rituels d'ouverture et de fermeture

**O** = ouverture

**F** = fermeture

### Exemples de rituels

- a) Miroir – Bouger l'énergie en cercle **O**
- b) Relaxation et réveil **O**
- c) Soutenir le plafond **O/F**
- d) Passer la claque **O/F**
- e) Encore un **O/F**
- f) Compter jusqu'à vingt **O/F**
- g) Caléidoscope **F**

**TITRE** **Miroir - Bouger l'énergie en cercle**

*En cercle, une personne fait un mouvement, les autres le reproduisent*

**DURÉE** 5 à 10 min (le temps qu'il faut, selon la grandeur du groupe)

**CATÉGORIE** **Rituel d'ouverture**

**DIFFICULTÉ**  dépendant de la timidité des élèves

**OBJECTIFS**

**Individuel** Activer l'énergie – en contrôle, confiance en soi

**Groupe** Créer un espace de confiance, respect des autres

**DESCRIPTION**

Tout le monde est en cercle. Le meneur de jeu commence à bouger. Les participants le suivent comme s'ils étaient des miroirs. Ils copient tout ce que fait le meneur de jeu: les mouvements physiques, la respiration ainsi que les sons et les grimaces. Quand le meneur de jeu le décide, il passe son rôle de meneur, en l'offrant avec ses bras à quelqu'un d'autre. Chacun à tour de rôle devient meneur de jeu.

**REMARQUE (S)**

Les jeunes peuvent sentir qu'ils ont l'air fou au début. Cela peut prendre un certain temps pour arriver à moins entendre la petite voix critique que nous avons à l'intérieur. Il faut souligner aux participants que ce jugement nous limite et nous empêche d'agir. Quand on dépasse la peur du ridicule, la confiance et la spontanéité s'installent..

## TITRE

**Relaxation et réveil**

**Exercice de visualisation (à ne pas intégrer dans un atelier qui comporte déjà une visualisation, ex : volet 2)**

## DURÉE

15 minutes

## CATÉGORIE

**Rituel d'ouverture**

## DIFFICULTÉ



## OBJECTIFS

### Individuel

Amener la concentration et l'attention individuelle

## DESCRIPTION

Assis sur leur chaise, les jeunes sont invités à prendre une position de détente dans la classe, à fermer les yeux ou à diminuer le contact avec les autres, et à se concentrer sur la voix de l'enseignant, qui mène la visualisation. D'une voix calme et douce, l'enseignant amène les jeunes à s'imaginer couchés dans leur lit, fatigués. Ils sont bien au chaud, ils ne veulent pas sortir du lit, ils veulent rester couchés. Mais ils doivent se réveiller pour aller à l'école, alors peu à peu avec les yeux mi-clos et le corps relâché, ils commencent à bouger certains muscles, puis des membres de leur corps, pour se lever de la chaise, puis redresser leur dos et finalement la tête et les yeux.

La visualisation invite les jeunes à relaxer et facilite le travail de l'imagination.

## VARIANTES (S)

1. Si le groupe a de la difficulté à se concentrer, les élèves peuvent s'asseoir de dos.
- 2-. On peut utiliser de la musique et l'élève doit alors suivre le rythme.

## REMARQUE (S)

Garder son corps le plus relâché possible.

On se lève jusqu'à être debout.

## TITRE

### **Soutenir le plafond**

*Unir le groupe dans un effort commun*

## DURÉE

10 minutes

## CATÉGORIE

### **Rituel d'ouverture et de fermeture**

## DIFFICULTÉ



## OBJECTIFS

### Individuel

Activer l'énergie

### Groupe

Cohésion de groupe

## DESCRIPTION

Les jeunes sont en cercle, ils lèvent les bras en l'air; les paumes des mains et les regards sont tournés vers le haut comme s'ils devaient soutenir le plafond. Le meneur de jeu leur demande d'imaginer que tout le groupe est comme une seule personne, et, à son signal, tous les bras poussent vers le haut ensemble. Ils imaginent que le plafond tombe sur leurs mains, qu'il est lourd et qu'il faut pourtant le supporter. Au signal du meneur de jeu, tous poussent vers le haut en imaginant qu'ils font monter le plafond lentement. Le groupe ne peut pas laisser tomber ce poids. Ils doivent agir comme s'ils étaient une seule personne, un seul corps devant ce poids.



Le meneur de jeu signale à haute voix : « le plafond redescend ». Tous doivent redoubler d'effort pour soutenir le plafond. Le meneur de jeu signale encore à haute voix : « le plafond s'écroule vers la gauche », tous doivent aider à remonter le plafond, jusqu'à ce que le meneur de jeu arrête le jeu.

## VARIANTE (S)

Le meneur de jeu peut changer les choses à lever : par exemple, il pourrait proposer une roche que le groupe doit lancer loin.

## REMARQUE (S)

Il s'agit d'une action précise qui oblige à engager le corps tout entier dans une action commune, contre un poids extrêmement lourd, mais qu'il faut lever tous ensemble.

|                   |   |
|-------------------|---|
| <b>TITRE</b>      | <b>Passer la claque</b><br><i>Taper des mains chacun son tour en gardant le rythme</i>  |
| <b>DURÉE</b>      | 10 minutes  |
| <b>CATÉGORIE</b>  | <b>Rituel d'ouverture et de fermeture</b>   |
| <b>DIFFICULTÉ</b> |  à  |
| <b>OBJECTIFS</b>  |   |
| Individuel        | Concentration   |
| Groupe            | Cohésion de groupe, collaboration   |

## DESCRIPTION

Tout le monde est en cercle. Une personne claque des mains en se tournant vers son voisin. Le voisin claque des mains vers son prochain voisin et ainsi de suite en suivant le cercle. L'exercice semble simple mais les jeunes doivent respecter un rythme : c'est ce rythme qui est important à maintenir. Le rythme est suggéré par le meneur de jeu, qui doit s'assurer de l'instaurer. Les jeunes ne doivent pas permettre que le rythme se brise.

## VARIANTE (S)

Chaque fois qu'une étape est réussie, on peut ajouter une difficulté avec ces variantes :

1. On peut introduire un changement de direction en renvoyant le claquement de main d'où il provient.
2. On peut décider d'un parcours, en zigzag (d'un côté à l'autre du cercle). Le claquement doit suivre ce parcours prédéterminé.
3. On peut aussi déterminer que le claquement est envoyé où l'on veut.
4. Il ne peut y avoir deux claquements en même temps.

## REMARQUE (S)

C'est un exercice qui travaille la cohésion du groupe puisque la réussite de l'exercice repose sur la participation de tous.

Grâce aux variantes, on peut faire de cet exercice une routine de réchauffement qui revient au début de chaque atelier. À chaque étape réussie, le groupe peut mesurer sa progression en tant que groupe.

## TITRE

### **Encore un**

*En cercle, une personne fait un mouvement, les autres le reproduisent*

## DURÉE

5 minutes

## CATÉGORIE

### **Rituel d'ouverture et de fermeture**

## DIFFICULTÉ



## OBJECTIFS

### Individuel

Prendre sa place parmi les autres

### Groupe

Travailler ensemble pour construire une unité.

## DESCRIPTION

Les jeunes sont en cercle. Un volontaire propose un mouvement que tous essaient de faire ensemble. Un autre jeune en ajoute un autre qui est refait par le groupe, puis un troisième et ainsi de suite jusqu'à 7 ou 8 mouvements qui forment une série. Ensuite, tous gardent en tête ces mouvements et l'on doit répéter cette série au complet deux fois.

## REMARQUE (S)

Ceci est un exercice très amusant et qui génère beaucoup d'énergie. L'important est de valoriser les propositions de chacun et de les unir.



## TITRE

### **Compter jusqu'à 20**

*Le groupe doit compter jusqu'à 20 sans que deux jeunes comptent en même temps*

## DURÉE

5 à 10 minutes

## CATÉGORIE

### **Rituel d'ouverture et de fermeture**

## DIFFICULTÉ



Cet exercice exige une bonne concentration

## OBJECTIFS

### Individuel

Écoute, concentration

### Groupe

Collaboration, cohésion de groupe

## DESCRIPTION

Tous en cercle. Le but est d'arriver à compter de 1 à 20 (ou plus ou moins dépendant des capacités du groupe). De façon aléatoire, les élèves, un par un, comptent jusqu'à 20.

Si plus d'un élève parle en même temps, on doit reprendre à 1.

## REMARQUE (S)

Atteindre le chiffre donné n'est pas le but le plus important. Il s'agit plutôt de développer l'écoute et la concentration. Il est important de le spécifier pour ne pas créer un sentiment d'échec.

Au début, les participants risquent de vouloir se rendre rapidement au bout. Ce qui ne fonctionne pas forcément; ralentir et faire confiance aux autres devient un moyen plus sûr. Il se peut que certains tentent d'établir des stratégies (par exemple seulement deux élèves comptent). C'est astucieux mais ce n'est pas l'objectif de cet exercice.

## TITRE

### **Le caléidoscope**

*Faire un retour sur l'atelier à partir de quelques mots*

## DURÉE

5 minutes

## CATÉGORIE

### **Rituel de Fermeture**

## DIFFICULTÉ



## OBJECTIFS

### Individuel

Exprimer ce qui a été vécu durant l'atelier

### Groupe

Refermer l'espace théâtre et contenir ce qui a été exprimé.

## DESCRIPTION

De la même façon qu'un rituel ouvre chacune des séances, chaque atelier se termine par une courte période de retour sur l'atelier. Nous proposons ici quelques formes possibles pour ce rituel, mais vous pouvez inventer d'autres modèles. L'important étant que durant ce rituel les jeunes puissent parler de ce qu'ils ont vécu dans l'atelier. Souvent quelques mots ou quelques courtes phrases suffisent.

Les jeunes se placent en cercle. Le meneur de jeu envoie une balle imaginaire à l'un d'eux, ce jeune dit quelque chose sur l'atelier: un moment important lors de l'atelier (positif ou négatif); quelque chose qu'ils ont aimé ou pas; quelque chose qui a fait défaut; il est aussi possible d'explorer ce qu'ils ont envie de conserver ou pas de l'atelier : un sentiment qu'ils auraient envie de garder pour la semaine, ou un moment privilégié en rapport avec l'atelier. Par la suite, le jeune doit lancer la balle imaginaire à un autre jeune qui dira à son tour quelque chose sur l'atelier et ainsi de suite, jusqu'à ce que tous les jeunes aient dit quelque chose.

## VARIANTE (S)

La classe est divisée en deux, sur deux lignes distancées et face à face.

Le meneur de jeu demande aux jeunes du premier groupe, un par un, ce qu'ils retiennent de l'activité, autant en terme d'expérience, de sentiments suscités, ou tout autre chose.

Les jeunes du deuxième groupe s'avancent d'un pas, tous en même temps, et reflètent quelques uns des éléments rapportés par les jeunes du premier groupe. Le reflet se fait par des sons, des mots et des mouvements qui reprennent les émotions ou expériences mentionnées.

L'activité se répète inversement.

## 2 Les contes :

Caron, F. (2005). «Les couleurs de ma mère». Éditions Hurtubise HMH Itée.

**La petite Flavie raconte sa mère en couleur, dans toutes ses émotions et jusqu'au jour où la mort la sépare de sa maman.**

Espinassous, L. (1998). *Lézard et le maïs*. «Mille ans de contes sur les sentiers.» Éditions Milan, Toulouse.

**Grâce au courage et à la persévérance de Shabon le lézard, les champs de maïs existent encore aujourd'hui.**

Espinassous, L. (1998). *Les fourmis*. «Mille ans de contes sur les sentiers.» Éditions Milan, Toulouse.

**Au pays des Indiens Lacandons, des tensions se créent et des pistes de solution apparaissent entre les fourmis et les paysans.**

Espinassous, L. (1998). *Le feu*. «Mille ans de contes sur les sentiers.» Éditions Milan, Toulouse.

**Un jeune mohawk traverse un rite de passage pour devenir un homme. Par son courage il apporte le feu et tous ses bienfaits dans sa tribu.**

Galouchko, A. (1995). «Shō et les dragons d'eau». Annick Press Ltd. Toronto.

**Bien qu'étant une enfant, Sho réussit à sauver le village de la famine et de la peur des cauchemars.**

London, J., Long, S. (1993). «La légende du feu». Hachette / Gautier-Languereau, France.

**Le peuple des animaux vivait tristement sans le feu jusqu'à ce qu'un jour le Vieux Coyote leur proposa un plan pour l'atteindre.**

Pearson, M., Moss, J. (1997). *Le roi aux pieds sales*. «Contes autour du monde». Librairie Grand, Paris. pp.64-68.

**Une petite fille suggère à un roi de l'Inde de se laver. Il aime tant ce confort qu'une famine risque de s'installer au pays. La jeune fille trouve une solution et ainsi invente les souliers.**

Richard, F., Buguet, A. (1995) *Le jeune homme d'or et le dragon*. «Contes d'hier et d'aujourd'hui». Édit. Albin Michel Jeunesse, Paris.

**La curiosité amène un jeune homme à être recouvert d'or. Après multiples péripéties il trouve l'amour et sa famille.**

Tondreau-Levert, L. Rémillard-Bélanger, J. (2005). «L'ombrelle». Éditions du soleil de minuit. Saint-Damien-de-Brandon.

**Au Vietnam, Nhat et Bé Tam entreprennent un long voyage pour retrouver leur oncle. Une ombrelle trouvée devient le guide et le symbole du refuge et de la sécurité.**

Lakshman, R. (1999) *Union is strength*. «Night-time stories from the Panchatantra». Aurora Book Company, India.

**Des pigeons en recherche de nourriture apprennent qu'en s'unissant ils trouveront une solution à leur problème.**

Wisniewski, D. (1992). «Joueur de pluie». L'école des loisirs, Paris .

**Au pays des Mayas, Pik, un jeune garçon lance un défi au dieu Chac en jouant au pok-a-tok, il gagne et la pluie revient sur le village.**

### 3 Première visualisation : La vie avant le départ

Afin que la visualisation soit réussie, il est important de réserver une dizaine de minutes et de prendre le temps de laisser les jeunes dérouler le fil de leur imagination tout au long de la visualisation.

La visualisation demande d'établir un climat de détente et de recueillement.

Afin d'aider à construire ce calme, les jeunes peuvent déposer les chaises en cercle et de dos au centre puis s'asseoir ou encore s'ils sont déjà à leur table de travail, ils prennent une position confortable.

Les lumières de la pièce sont fermées ou tamisées.

Le meneur de jeu, avec une voix posée et en prenant son temps commence :

*Je vous invite à fermer les yeux et à respirer profondément, en silence. Si vous n'êtes pas à l'aise de fermer les yeux, créer autour de vous une bulle dans laquelle vous êtes seul et confortable.*

(donnez ici une minute afin d'établir un climat de tranquillité)

*Respirez profondément encore 3 fois, imaginez un tout petit point lumineux devant vous et qui se rapproche de vous en grossissant jusqu'à ce que vous soyez dans une lumière chaude et confortable.*

**Pause.**

*Vous respirez normalement et imaginez un personnage, il se peut que ce soit vous ou encore quelqu'un d'autre. Est-ce une fille ou un garçon, un homme ou une femme? Quel âge a ce personnage? Voyez-le avec le plus de détails possibles, ses cheveux, ses vêtements, sa façon de marcher.*

**Pause**

*Il peut être à l'extérieur, en plein air ou encore à l'intérieur.*

*Qu'y a-t-il autour de lui, que voit-il? Qu'entend-il?*

*Le personnage se déplace dans cet environnement. Quelles sont les couleurs, la lumière autour de lui, est-ce le jour, le soir, la nuit?*

*Quelles sont les odeurs présentes? Y a-t-il la nature autour, comment est-elle? Y a-t-il de la musique? Laquelle? Y a-t-il de la nourriture? Vos plats préférés?*

(tout cela prend du temps à établir donc respirez, faites des pauses entre les questions)

**Pause**

*Est-il seul? S'il y a des gens autour de lui, les connaît-il? Quel est la vie de ce personnage là où il est?*

## Pause

*Maintenant que vous avez ce personnage bien en tête mais aussi dans votre cœur, que vous connaissez sa vie et les gens qui l'entourent, vous pouvez reprendre trois respirations profondes, imaginez la lumière chaude et confortable du début.*

## Pause

On ouvre les lumières de la pièce

*Je vous invite à vous étirez, à ouvrir les yeux. C'est maintenant le temps de dessiner. Vous pouvez dessiner ce que vous avez imaginé ou encore quelque chose de différent.*

## Deuxième visualisation : Durant le voyage

Comme pour la première, établissez un climat calme et confortable.

Les lumières de la pièce sont fermées ou tamisées.

Le meneur de jeu, avec une voix posée et en prenant son temps commence :

*Je vous invite à fermer les yeux et à respirer profondément, en silence. Si vous n'êtes pas à l'aise de fermer les yeux, créer autour de vous une bulle dans laquelle vous êtes seul et confortable.*

(donnez ici une minute afin d'établir un climat de tranquillité)

*Respirez profondément encore 3 fois, imaginez un tout petit point lumineux devant vous et qui se rapproche de vous en grossissant jusqu'à ce que vous soyez dans une lumière chaude et confortable.*

## Pause.

*Vous respirez normalement et imaginez votre personnage lorsqu'on lui annonce qu'il doit faire un voyage, quitter l'endroit où il est, quitter ce village, ou cette ville, ce pays où il vit pour se rendre ailleurs.*

*Qui lui annonce cette nouvelle? Comment réagit-il?*

## Pause

*A-t-il le temps de faire des bagages? De dire au revoir à ses amis? À sa famille?*

*Est-ce qu'il va voyager seul ou avec quelqu'un d'autre? Que connaît-il de l'endroit où il va?*

Pause

*C'est le jour du départ. Que se passe-t-il? Que fait le personnage? Que ressent-il? Si d'autres personnes sont près de lui, que ressentent-elles?*

Pause

*Comment se passe le voyage? Qui est présent?*

Pause

*Maintenant que vous avez ces scènes en tête et dans votre cœur, vous pouvez reprendre trois respirations profondes, imaginez la lumière chaude et confortable du début.*

Pause

On rallume les lumières de la pièce

*Je vous invite à vous étirez, à ouvrir les yeux. C'est maintenant le temps de dessiner. Vous pouvez dessiner ce que vous avez imaginé ou encore quelque chose de différent.*

## Troisième visualisation : Après le voyage

Comme pour la deuxième, établissez un climat calme et confortable.

Les lumières de la pièce sont fermées ou tamisées.

Le meneur de jeu, avec une voix posée et en prenant son temps commence :

*Je vous invite à fermer les yeux et à respirer profondément, en silence. Si vous n'êtes pas à l'aise de fermer les yeux, créer autour de vous une bulle dans laquelle vous êtes seul et confortable.*

(donnez ici une minute afin d'établir un climat de tranquillité)

*Respirez profondément encore 3 fois, imaginez un tout petit point lumineux devant vous et qui se rapproche de vous en grossissant jusqu'à ce que vous soyez dans une lumière chaude et confortable.*

Pause.

*Vous respirez normalement et imaginez votre personnage, qui cette fois, arrive dans ce nouveau pays, ce nouvel endroit.*

*Que voit-il d'abord, qu'entend-il? Quels sont les émotions, les images qui se présentent à lui?*

*Comment sont les gens qu'il rencontre? Qu'est-ce qui est différent de ce qu'il connaît? Qu'est-ce qui est semblable?*

### Pause

*Les jours, les semaines passent. Quels sont les couleurs, les odeurs, les sons de ce nouveau pays, de ce nouvel endroit?*

*Que fait votre personnage? Comment occupe-t-il ses journées, ses soirées.*

*A-t-il de nouveaux amis, des gens en qui il a confiance? Comment sont-ils?*

### Pause

*Maintenant que vous avez ces scènes en tête et dans votre cœur, vous pouvez prendre trois respirations profondes, imaginez la lumière chaude et confortable du début.*

### Pause

On rallume les lumières de la pièce.

*Je vous invite à vous étirez, à ouvrir les yeux. C'est maintenant le temps de dessiner. Vous pouvez dessiner ce que vous avez imaginé ou encore quelque chose de différent.*

## Quatrième visualisation : Le futur

Comme pour la deuxième, établissez un climat calme et confortable.

Les lumières de la pièce sont fermées ou tamisées.

Le meneur de jeu, avec une voix posée et en prenant son temps commence :

*Je vous invite à fermer les yeux et à respirer profondément, en silence. Si vous n'êtes pas à l'aise de fermer les yeux, créer autour de vous une bulle dans laquelle vous êtes seul et confortable.*

(donnez ici une minute afin d'établir un climat de tranquillité)

*Respirez profondément encore 3 fois, imaginez un tout petit point lumineux devant vous et qui se rapproche de vous en grossissant jusqu'à ce que vous soyez dans une lumière chaude et confortable.*

**Pause.**

*Vous respirez normalement et imaginez votre personnage quelques années plus tard.*

*Où est-il? Quels sont les couleurs, les odeurs et les sons de l'endroit où il vit maintenant? Est-ce différent d'avant? Aime-t-il cela?*

**Pause**

*Comment est-il, après toutes ces années? Comment se sent-il? Qui est avec lui maintenant?*

*Que fait-il maintenant? Comment occupe-t-il ses journées et ses soirées?.*

**Pause**

*Maintenant que vous avez ces scènes en tête et dans votre cœur, vous pouvez prendre trois respirations profondes, imaginez la lumière chaude et confortable du début.*

**Pause**

*On rallume les lumières de la pièce.*

*Je vous invite à vous étirez, à ouvrir les yeux. C'est maintenant le temps de dessiner. Vous pouvez dessiner ce que vous avez imaginé ou encore quelque chose de différent.*



# ATELIERS D'EXPRESSION CRÉATRICE DESTINÉS AUX ENFANTS IMMIGRÉS ET RÉFUGIÉS

CÉCILE ROUSSEAU, M.D., ABHA SINGH, M.A., LOUISE LACROIX, A.T.R., DÉOGRATIAS BAGILISHYA, P., ET TOBY MEASHAM, M.D.

Le nombre d'enfants immigrés et réfugiés issus de pays en guerre connaît une augmentation en Amérique du Nord. Parmi ces enfants, plusieurs ont souvent vécu de près des situations violentes dans leur pays d'origine et vivent parfois dans des milieux toujours précaires même après avoir immigré (Jaycox et coll., 2002). Malgré cette grande adversité, les familles migrantes sont généralement peu portées à faire appel aux services classiques de soins de santé mentale, et les services existants ne disposent pas toujours des outils nécessaires pour tenir compte des différences culturelles. Dans ce contexte, les écoles sont bien placées pour implanter des programmes de prévention et d'intervention dont le but serait de veiller à l'intégration des expériences antérieures des enfants nouvellement arrivés au pays et à leur adaptation à une nouvelle réalité (Hodes, 2000; Suarez-Orozco et Suarez-Orozco, 2001; Tolfree, 1996).

Au cours des dernières décennies, les activités d'expression créatrice en tant que méthodes de travail utiles avec les enfants immigrés et réfugiés ont obtenu une reconnaissance croissante. Les activités d'expression créatrice ont ainsi permis aux enfants de donner un sens à leur expérience, de structurer leur identité, de surmonter leurs pertes et de tisser de nouveaux liens sociaux (Dokter, 1998; Golub, 1989; Howard, 1991; Miller et Billings, 1994). Les ateliers d'expression créatrice peuvent être adaptés à une école particulière ou au milieu clinique où ils sont employés.

---

Accepté le 27 juin, 2003.

Par l'Équipe de psychiatrie transculturelle, Hôpital de Montréal pour enfants.

Les docteurs Rousseau et Measham sont pédopsychiatres; Mesdames Singh et Lacroix sont artothérapeutes; Monsieur Bagilishya est psychologue.

L'étude présentée dans l'article a bénéficié d'une subvention du Conseil québécois de la recherche sociale et a été réalisée en collaboration avec la Commission scolaire de Montréal et l'Organisation des Jeunes de Parc-Extension.

Prière d'adresser toute correspondance au Dr Rousseau, Équipe de psychiatrie transculturelle, Hôpital de Montréal pour enfants, 4018, rue Ste-Catherine Ouest, Bureau K-107, Montréal, Québec, Canada H3Z 1P2; courriel : cecile.rousseau@muhc.mcgill.ca.

0890-8567/04/4302-0235©2004 par l'American Academy of Child and Adolescent Psychiatry.

Ils procurent un moyen intéressant d'accomplir un travail préventif et non intrusif avec des enfants issus de cultures et de milieux différents. Les ateliers contribuent à favoriser le bien-être des enfants tout en renforçant leurs liens avec le groupe. Ils permettent également aux enseignants d'avoir une autre perception des nouveaux arrivants, puisqu'ils mettent l'accent sur la force et la résilience des enfants, sans toutefois occulter leurs points faibles.

Les ateliers d'expression créatrice que nous avons conçus et implantés dans les écoles multiethniques de Montréal sont intégrés aux activités scolaires habituelles. Ils ont été conçus comme espaces de transition qui permettraient aux enfants nouvellement arrivés de réduire en partie l'écart entre le passé et le présent, la culture d'origine et la culture du pays d'accueil, la maison et l'école, et entre leur monde interne et externe. Dans le présent article, nous décrivons brièvement notre programme et nous mettrons ensuite l'accent sur quatre principaux aspects des ateliers : l'établissement d'un espace protégé, la reconnaissance et la revalorisation de la multiplicité, l'instauration de la continuité, et la transformation de l'adversité.

Le programme d'ateliers d'expression créatrice est découpé en douze séances hebdomadaires d'une durée de deux heures chacune et destinées aux enfants âgés de 8 à 12 ans. Ils sont présentés par un psychothérapeute par les arts et un psychologue en collaboration avec l'enseignant du cours d'immersion en langue française conçu pour les enfants nouvellement arrivés qui fréquentent le réseau des écoles publiques du Québec. Les ateliers d'expression créatrice sont également offerts dans le cadre des cours réguliers des écoles à forte composante multiethnique. Le programme est constitué de trois types d'activités et combine toujours des moyens d'expression verbale et non verbale (dessin ou peinture et présentation orale ou écrite d'une histoire) à des périodes de travail personnel et à d'autres périodes où l'enfant réintègre son groupe pour entendre les autres élèves présenter leur travail, ou présenter lui-même son travail.

Au cours du premier volet de ces ateliers, l'enfant illustre et commente des mythes, des contes ou des légendes qui proviennent de cultures non dominantes. Ces histoires servent à représenter tout à la fois la tension

et la richesse que représente le fait d'occuper une place minoritaire, même si les traditions auxquelles ces histoires font référence ne sont pas nécessairement celles des enfants qui participent aux ateliers. Les histoires sont choisies pour évoquer des thèmes précis qui rappellent la migration ou la transformation déclenchée par des expériences traumatisantes. Par exemple, le conte russe de la princesse-grenouille et de ses deux peaux évoque le défi que représente le fait d'avoir une double identité. L'analyse qualitative des productions des enfants a démontré que les mythes du pays d'origine procurent un cadre de travail de base qui peut servir d'appui à la représentation de l'expérience et des émotions (Rousseau et Heusch, 2000). Les mythes facilitent l'attribution du sens à une expérience personnelle ou familiale de traumatisme ou de migration (De Plaen et coll., 1998). Ils proposent une structure narrative, un ensemble de symboles partagés et de stratégies d'adaptation, et une vision précise du temps (Bagilishya, 1999). L'égués de génération en génération, ils procurent une structure rassurante tout en restant suffisamment souples et malléables pour qu'on puisse se les approprier et les adapter. Les histoires présentées en atelier deviennent ainsi des métaphores structurantes qui évoquent à la fois la continuité, issue de la tradition, et la souplesse, puisqu'il est possible de les modifier et de les intégrer au jeu des enfants par le dessin et la discussion.

Au cours du deuxième volet, intitulée « Le voyage », les enfants sont appelés à dessiner l'histoire d'un personnage de leur choix qui a vécu une migration. On demande aux enfants de raconter ou de dessiner le passé (la vie dans le pays d'origine avant la migration), le voyage même, l'arrivée dans le pays d'accueil, et l'avenir. L'évaluation qualitative de l'atelier démontre que les enfants qui ont vécu des traumatismes ont de la difficulté à imaginer un passé et à se projeter dans l'avenir, ce qui corrobore les conclusions de Terr (1983) sur la perception amoindrie de l'avenir chez les enfants qui ont subi un traumatisme. Lorsque nous avons présenté le travail sur les mythes pour la première fois, nous avons découvert que les enfants ayant subi un traumatisme empruntaient souvent des éléments de l'histoire proposée pour bâtir leur propre histoire, comme si l'ordre temporel du mythe avait un effet rassurant par la seule présence de la notion de continuité non traumatisante. Cette facette des mythes aide les enfants à retrouver la capacité d'établir une séquence temporelle. L'analyse des productions des enfants montre que 35 % d'entre eux reprennent le mythe-stimulus de la première activité dans leur histoire du voyage, tandis que 39 % font allusion à leur pays d'origine et 76 % font allusion au pays d'accueil (Rousseau et coll., 2003).

Au cours du dernier volet des ateliers, la « Mosaïque des souvenirs », les enfants sont invités à partager les mythes et les légendes de leur famille et de leur communauté, ce qui représente plus directement l'identité des enfants (Rousseau et coll., 1999). En général, les enfants racontent trois genres d'histoires : des contes traditionnels, des récits historiques et des histoires puisées dans l'expérience familiale. Cette activité favorise le dialogue entre les enfants et leurs parents à propos des aspects positifs de leur passé et les aide à combler l'écart entre leur vie à l'école et leur vie à la maison en introduisant symboliquement la famille à l'école.

### **Un contexte protégé propice à l'expression**

Alors qu'ils soutiennent l'enfant lors de son adaptation à son nouvel environnement, les professionnels du milieu scolaire et les familles ont à trouver le délicat équilibre entre le partage des expériences de guerre traumatisantes vécues par l'enfant nouvellement arrivé et le silence entourant ces mêmes expériences. La plupart des enseignants hésitent à soulever des sujets chargés d'émotions et ressentent parfois le besoin de recevoir des conseils ou du soutien d'une personne de l'extérieur. Par contre, le simple fait de demander aux enfants de parler de leur passé peut agir comme un déclencheur traumatisant chez certains nouveaux venus qui se sentent obligés de répondre aux demandes que leur formulent les adultes. L'objectif des ateliers d'expression créatrice consiste à procurer à l'enfant un contexte où il se sentira à l'abri, où il se sentira libre de partager indirectement son expérience en faisant appel à des métaphores. La dissociation totale ou partielle d'un événement traumatique du passé ne permet pas à l'enfant de donner un sens à cette expérience et peut entraîner un sentiment d'absurdité. À l'opposé, la conscience constante de l'événement traumatique peut devenir intolérable, car le souvenir peut tout simplement s'avérer trop puissant sur le plan émotif (Rousseau et coll., 2001). L'objectif de ce travail consiste à aider l'enfant à comprendre ses émotions et à exprimer son expérience tout en lui permettant de mettre entre elle et lui toute la distance nécessaire. Par exemple, les enfants empruntent souvent l'identité nationale ou ethnique de leurs amis pour présenter leur histoire ou encore choisissent un protagoniste non humain.

Une fillette salvadorienne âgée de neuf ans nous a expliqué qu'elle avait choisi une plante comme personnage principal de son histoire parce que son pays avait été détruit par la guerre. Elle racontait l'histoire d'une bouture qui cherchait un endroit où grandir. Cette histoire de la renaissance de la nature constitue une évocation de continuité en dépit du traumatisme. La

métaphore de la plante a permis à la fillette d'exprimer en toute sécurité, de façon indirecte, ce qu'elle ressentait à l'égard de la perte de ses racines et de l'incertitude que fait planer sur sa famille le refus de sa demande du statut de réfugié.

### **Reconnaître et revaloriser la multiplicité**

Tout au long des ateliers, les enfants ont vu des similitudes et des différences parmi les expériences et les histoires imaginaires qu'ils ont partagées avec les autres. L'une des tâches importantes de l'animateur du groupe consiste à mettre cette diversité en valeur tout en ne niant aucunement les difficultés ou l'incompréhension que cette diversité peut parfois susciter. Les enfants apprécient grandement le fait que leurs amis leur racontent des histoires qui viennent de leur famille, et nous avons observé que les enfants qui, d'habitude, sont plutôt exclus du groupe obtiennent la considération des autres lorsqu'ils racontent leur histoire. Les enfants se sentent fiers de leur héritage lorsqu'il est présenté d'une façon qui ne le relègue pas aux comportements et aux valeurs folkloriques qui sont associés à la représentation simpliste et stéréotypée des groupes culturels souvent prévalente dans la culture populaire. Ils se sentent également en droit d'emprunter des éléments auprès de cultures différentes de la leur et assument pleinement leurs identités culturelles multiples.

### **Établir la continuité**

Le travail accompli autour des mythes procure aux enfants qui ont de la difficulté à représenter le passé, leur migration et le dilemme de l'appartenance à deux cultures, un cadre qui leur permet de s'exprimer et de partager leur expérience avec autrui. Même s'ils ne peuvent remplacer les histoires imaginées par les enfants, les contes issus de diverses traditions donnent aux enfants l'occasion de représenter leurs préoccupations d'une manière qui est moins menaçante pour eux. Ils ouvrent la voie à leurs propres représentations en suggérant la possibilité de représenter et d'imiter un récit qui comprendrait un passé, un présent et un avenir. Les mythes proposés par l'animateur du groupe de même que les histoires apprises par les enfants à la maison semblent établir un lien entre la réalité intérieure des enfants, leurs relations interpersonnelles et l'ordre social.

### **Transformer l'adversité**

Bien que les histoires fassent allusion, directement ou non, à des degrés d'adversité extrêmes, elles peuvent aussi être perçues comme une découverte des forces personnelles et collectives. L'objectif de l'atelier n'est pas

de proposer une fin heureuse à toutes les histoires, ce qui ne correspondrait pas du tout à l'expérience des enfants, mais plutôt de découvrir une lueur d'espoir et un certain pouvoir personnel et collectif dans des situations difficiles et parfois terrifiantes. Cette transformation est modélisée dans les mythes proposés en tant que stimuli et est mise en évidence dans toutes les histoires racontées par les enfants. Les stratégies d'adaptation devant l'adversité sont soulignées et valorisées. Dans certains cas, le simple fait d'avoir survécu est présenté comme une force; chez d'autres enfants, ce sont les comportements altruistes et pro-sociaux qui seront reconnus. Lorsqu'ils partagent leurs histoires en petits groupes, les enfants obtiennent le respect de leurs pairs et de leurs enseignants, qui reconnaissent à quel point leur expérience de vie leur a permis de grandir et d'apprendre.

Ron est un garçon discret âgé de 12 ans et originaire de l'Asie du Sud, que son enseignant décrit comme un enfant soumis et triste, malgré son bon rendement scolaire. Au cours des ateliers, il a raconté la mort de sa mère dans un bombardement et son abandon dans un camp de réfugiés où il a vécu seul pendant deux ans avant de retrouver son père. Dans les travaux d'arts plastiques qui ont suivi, et Ron a pu exprimer sa peine et sa quête de sens. Les pairs et l'enseignant de Ron ont réagi en lui offrant leur soutien, et Ron s'est senti moins triste. Il a commencé à jouer un rôle plus prépondérant au sein de son groupe.

Au moment de mettre sur pied des ateliers d'expression créatrice ou d'établir les modalités du travail créatif avec les enfants immigrés et réfugiés, le clinicien ou le personnel de l'école devrait tenir compte de trois facteurs. D'abord, il faut toujours associer un moyen d'expression non verbale correspondant au stade de développement de l'enfant à un moyen d'expression verbale. Les ateliers d'expression créatrice décrits dans le présent article s'adressaient à des enfants âgés de 8 à 12 ans et ont été adaptés par notre équipe à d'autres groupes d'âge en faisant appel aux mêmes modalités d'expression créatrice. Nous avons découvert que les jeux de sable représentaient la modalité la plus souple pour nos ateliers d'expression créatrice destinés aux enfants de la maternelle, que le dessin et le conte convenaient mieux aux enfants du primaire, et que le théâtre était mieux adapté aux élèves du secondaire. Des ateliers d'expression créatrice ont aussi été créés à l'intention des classes pour enfants éprouvant des difficultés d'apprentissage. Ensuite, la diversité des cultures et des expériences peut être représentée de façon métaphorique par des contes, des mythes ou des légendes appartenant aux cultures minoritaires si l'on choisit des histoires et des thèmes qui gravitent autour des sujets qu'on souhaite aborder (p. ex.

migration, traumatisme, deuil, identité, famille). Enfin, on prendra soin de choisir un espace de travail où les enfants se sentiront en sécurité, qui leur procurera un lieu où ils pourront à la fois s'exprimer et partager en petit groupe, et où leur expérience pourra être respectée et valorisée par leurs pairs et leur enseignant.

## RÉFÉRENCES

- Bagilishya D (1999), Mettre des mots sur sa douleur. Le mauvais sort de Nazaire, mineur non accompagné réfugié au Canada en provenance d'Afrique. *Prisme* 28:72–85
- De Plaen S, Moro MR, Pinon-Rousseau D, Cisse C (1998), L'enfant qui avait une mémoire de vieux. Un dispositif de soins à recréer pour chaque enfant de migrants. *Prisme* 8:44–76
- Dokter D (1998), *Art Therapists, Refugees and Migrants: Reading Across Borders*. Philadelphia: Jessica Kingsley
- Golub D (1989), Cross-cultural dimensions of art psychotherapy. In: *Advances in Art Therapy*, Wadeson H, Durkin J, Perach D, eds. New York: Wiley, pp 5–42
- Hodes M (2000), Psychologically distressed refugee children in the United Kingdom. *Child Psychol Psychiatry Rev* 5:57–68
- Howard GS (1991), A narrative approach to thinking, cross-cultural psychology and psychotherapy. *Am Psychol* 46:187–197
- Jaycox LH, Stein BD, Kataoka SH et al. (2002), Violence exposure, posttraumatic stress disorder, and depressive symptoms among recent immigrant schoolchildren. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 41:1104–1110
- Miller KE, Billings DL (1994), Playing to grow: a primary mental health intervention with Guatemalan refugee children. *Am J Orthopsychiatry* 64:346–356
- Rousseau C, Bagilishya D, Heusch N, Lacroix L (1999), Jouer en classe autour d'une histoire. Ateliers d'expression créatrice pour les enfants immigrants exposés à la violence sociale. *Prisme* 28:88–103
- Rousseau C, Heusch N (2000), The trip: a creative expression project for refugee and immigrant children. *Am J Art Ther* 17:31–40
- Rousseau C, Lacroix L, Bagilishya D, Heusch N (2003), Working with myths: creative expression workshops for immigrant and refugee children in a school setting. *J Am Art Ther Assoc* 20:3–10
- Rousseau C, Morales M, Foxen P (2001), Going home: giving voice to memory strategies of young Mayan refugees who returned to Guatemala as a community. *Culture Med Psychiatry* 25:135–168
- Suarez-Orozco C, Suarez-Orozco MM (2001), *Children of Immigration*, Bruner J, Cole M, Karmiloff-Smith A, eds. Cambridge, MA, and London: Harvard University Press
- Terr L (1983), Life attitudes, dreams, and psychic trauma in a group of "normal" children. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 22:221–230
- Tolfree D (1996), *Restoring Playfulness: Different Approaches to Assisting Children Who Are Psychologically Affected by War or Displacement*. Stockholm: Ra'dda Barnen/Swedish Save the Children