

Jeu dans le sable

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	4
--------------	---

Introduction	5
--------------	---

I La pluralité : un défi pour le système scolaire

1 Les enfants immigrants et réfugiés en maternelle	6
2 Les liens école et familles	9

II Des ateliers d'expression créatrice

1 Pourquoi développer des ateliers d'expression créatrice	12
2 Des activités adaptées au développement de l'enfant	13
3 Le jeu au service de la santé mentale : Art et capacité à symboliser	14
4 Le Jeu dans le Sable	15

III Les ateliers de jeu dans le sable

1 Objectifs	15
2 Ce que les ateliers sont et ne sont pas	16
3 Le déroulement en un clin d'œil	16
4 Matériaux	17

IV Au fil des semaines

1 Avant l'atelier	19
2 Pendant l'atelier	21
3 Après l'atelier	24

Quelques références	25
---------------------	----

Annexe	26
--------	----

Avant-propos

L'Équipe de recherche et d'intervention transculturelles (ÉRIT) est formée de pédopsychiatres, de psychologues, de psychothérapeutes 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 créé 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 comporte divers volets qui s'adressent aux enfants du préscolaire et du primaire, ainsi qu'aux jeunes du secondaire. Ces volets utilisent 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 appelé «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 des niveaux préscolaire (maternelle 4 et 5 ans) et primaire (première et deuxième années). 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 auprès des autres enfants et de l'enseignant. De plus, ces ateliers peuvent parfois diminuer la détresse associée aux pertes reliées à la migration.

Afin d'atteindre ces objectifs, nous proposons un guide qui 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.

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 un atelier type, qui facilitera la mise en place de cette intervention par l'enseignant dans sa classe.

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 de la maternelle, l'école est souvent le premier et principal lien entre les enfants, 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 en maternelle

Contrairement au début du XX^{ème} 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 prévalent dans leur pays. Pour les enfants de familles immigrantes et réfugiées qui fréquentent la maternelle, cette situation a plusieurs conséquences :

- Avant la migration : Leurs 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. Pour plusieurs d'entre elles, la précarité économique s'ajoutait aux conditions de départ. Souvent les parents vivaient et vivent encore 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 soutien.

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

- Certains enfants manifestent beaucoup d'anxiété au début de la maternelle, avec ou sans symptômes physiques (maux de ventre par exemple) et des difficultés très importantes à se séparer de leurs parents. Ces difficultés peuvent être réciproques, et les parents peuvent avoir du mal à laisser l'enfant à l'école. Dans certains cas, cela se traduit par un mutisme sélectif, une phobie scolaire ou un retrait presque total.
- D'autres enfants présentent plutôt une agitation et des 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.

Dans votre classe, quels
enfants sont nés ici?

<hr/>	<hr/>

Quels enfants sont nés ailleurs?
Quel est le pays d'origine des parents?

<hr/>	<hr/>

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 missions 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 que l'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 en installer une deuxième 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. Parfois, l'enfant 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. L'école est le premier lieu où il développe une appartenance au Québec ou au Canada. C'est un moment très important pour son adaptation future. 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 en maternelle.

Afin d'éviter des conflits et des clivages entre les mondes familial et social, il est crucial d'offrir aux enfants 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 une classe en ne ciblant pas des enfants en particulier, puisque ceci accentue souvent leur sentiment d'exclusion (dans le cas des enfants de maternelle, ce sont souvent les parents qui réagissent au fait que leurs enfants sont traités de façon différente des 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 et de jeu. Ce dernier apparaît traumatique, dénudé, et décrit 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 maximale, il est essentiel 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.

Quand vous étiez petit(e), quel était votre jeu préféré et pourquoi?

2. Des activités adaptées au développement de l'enfant

Les ateliers «Jeu dans le Sable» ont été conçus pour des enfants de niveaux pré maternel et maternel pour répondre à leurs différents besoins :

- de stimulation psychomotrice : de « faire », de prendre physiquement des objets, de les manipuler;
- d'apprentissage lié au développement de leurs capacités à symboliser, raconter des histoires, faire vivre des personnages, établir des liens entre eux, inventer des situations;
- d'expansion de leurs stratégies de socialisation et de représentation;
- d'établissement de séquences temporelles;
- de sentiment d'un certain pouvoir sur leur environnement, par exemple en maîtrisant l'action de leur jeu du début à la fin.

Le jeu dans le sable permet à l'enfant de mettre en image d'abord (dans le sable) puis en mots (en racontant à quoi font référence les représentations faites dans le sable) des émotions ou des situations, et d'essayer, à travers le jeu, de résoudre l'adversité, de développer des stratégies de protection pour lui-même et les êtres aimés, d'imaginer un monde autre, etc.



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 stimuler, 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’apprendre à se connaître;
- de multiplier les expériences;
- de mettre en scène et de transformer la réalité;
- d’établir des liens avec les pairs.

Le Jeu dans le Sable offre la liberté :

- de choisir des figurines, de les placer dans le bac, de regarder, d’observer le monde construit par soi
- d’imaginer une histoire, de la raconter ou non.

Il donne à l’enfant :

- un sentiment de contrôle sur son propre jeu et lui permet de réguler certaines émotions;
- une possibilité d’entrer en communication avec les autres et d’être témoin ou participant du monde des autres.

Parler de la naissance d’un petit frère ou d’une petite sœur et d’exprimer la joie mais aussi une certaine ambivalence par rapport à ce nouveau bébé est important pour l’enfant. Il peut exprimer et explorer tous ces sentiments lors d’un jeu créatif. Il pourra aussi être entendu dans ces diverses émotions.

Il est parfois difficile de ne pas émettre d'opinion, de critique ou de suggestion en ce qui concerne le contenu apporté par l'enfant. Ces ateliers sont l'occasion pour vous d'écouter avec ouverture ce que l'enfant raconte, sans avoir à régler de problème... seulement écouter avec attention.

4. Le Jeu dans le Sable

C'est à Londres, en 1929, que Margaret Lowenfeld introduit le sable en thérapie avec les enfants. Cette thérapeute reconnaît l'expérience tactile et projective de ce médium et y ajoute figurines et petits jouets. Elle appelle cette technique Jeu du Monde.

Il faudra attendre en 1954 que la thérapeute pour enfants Dora Kalff arrive à Londres, après avoir étudié avec Jung, pour suivre une formation avec Lowenfeld et Winnicott. Elle développe sa propre théorie au fil du temps et deviendra une pionnière dans ce domaine. Cette série d'ateliers s'inspire de son travail auprès des enfants.

III Les ateliers de jeu dans le sable

1. Objectifs

- a) Développer un espace d'expression créatrice où les enfants de la maternelle peuvent exprimer diverses émotions :
 - en donnant vie aux objets et en créant des vignettes à partir de leur jeu;
 - en établissant des relations avec leur environnement;
 - en diminuant la détresse associée aux tensions vécues.
- b) Soutenir l'exploration du quotidien : les préoccupations, les souvenirs, les pertes et les joies.
- c) Établir des liens entre les enfants, basés sur le respect de la diversité des identités et des expériences.
- d) Consolider les acquis et stimuler les apprentissages.
- e) Permettre à l'enseignant, aux enfants et aux intervenants de poser un regard différent sur l'autre.
- f) Renforcer ou stimuler les liens maison-école.

2. Ce que les ateliers sont et ne sont pas

a) Les ateliers sont un espace d'expression investi par chaque enfant et ils permettent :

- L'élaboration des difficultés rencontrées dans son monde et le développement d'un certain sentiment de pouvoir;
- Le développement de l'estime de soi;
- La stimulation de l'imaginaire par le côté visuel et tactile;
- L'accès à un espace protecteur qui permet de mettre en scène les histoires personnelles ou familiales : la participation de l'enseignant durant l'activité est sécurisante pour les enfants et stimule leur désir de partager l'histoire ou l'image de leur bac avec elle ou lui et avec les autres enfants du groupe;
- L'enrichissement du vocabulaire des enfants;
- L'apprentissage de la négociation.

b) Ils ne sont pas :

- une intervention psychothérapeutique;
- une intervention de dépistage.

3. Le déroulement en un clin d'œil

a) Utilisation d'une chanson comme rituel d'ouverture et de fermeture de l'atelier (5 minutes).

b) Cercle de partage : espace où les enfants et les adultes apprennent à se connaître et à s'exprimer librement sur des thèmes prédéfinis (10 minutes).

c) Période de jeu dans le sable (35 minutes).

d) Les jeunes sont invités à raconter ou non leur jeu à l'enseignante ou l'intervenante tout en jouant.

4. Matériaux

a) Bac

- Un caisson rectangulaire en bois de 51 cm X 71 cm X 13 cm, dont l'intérieur est peint en bleu (rappelant l'eau).
- Un séparateur amovible en bois, qui divise le bac en deux, dans le sens de la largeur.
- Du sable stérilisé remplissant le tiers du bac.

b) Figurines de tailles et de grandeurs appropriées et regroupées par thèmes (dans des contenants de plastique) :

- Le monde végétal et minéral :
Un assortiment de mini arbres, plantes, fleurs, buissons et haies, cailloux, coquillages, coraux, plumes.
- Le monde des animaux et des insectes :
Animaux terrestres et marins de différents pays et habitats, oiseaux et insectes de la planète.
- Le monde des humains :
Un éventail de personnages représentant divers groupes ethniques. Des personnes seules ou en famille, d'âges différents, avec une variété de vêtements représentant des professions, des cérémonies ou la vie quotidienne.
- Le monde mythique et religieux :
Une diversité de personnages fictifs (dragons, Batman, Spiderman, Blanche-Neige, fées, sorcières, Père-Noël, sirènes, etc.) et religieux (prophètes, lieux sacrés, etc).*
- Les transports :
Véhicules terrestres, marins et aériens, ainsi que des véhicules liés à une profession (camion de pompier, ambulance, etc.)
- Objets de la maison et de la vie quotidienne :
Maisons, édifices, meubles, accessoires de chacun des environnements de la maison, nourriture, etc.

*S'il est difficile de trouver certains objets, il est possible d'utiliser des images les représentant.



Il est important d'offrir une variété de figurines, dont des familles et des symboles religieux de diverses origines culturelles et géographiques.



Les objets devraient être faciles à manipuler, sécuritaires pour les enfants de 4 à 5 ans, et de dimensions proportionnelles au bac.

IV Au fil des semaines

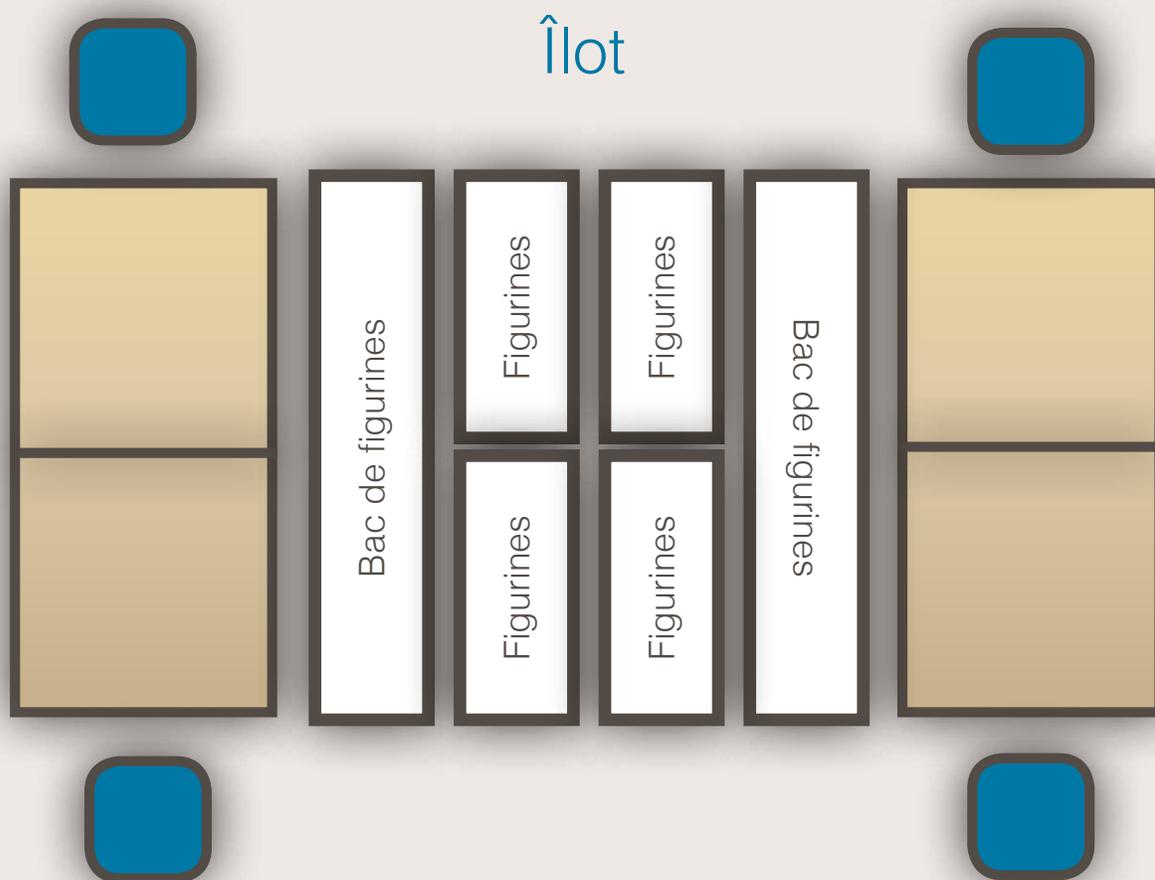
En général, il est important de trouver un endroit paisible, suffisamment éclairé pour permettre de jouer à l'aise, sans créer de tension.

1. Avant l'atelier

Préparer le site en installant les bacs de sable sur des tables ou par terre en créant un espace central où les enfants pourront s'asseoir en cercle pour le rituel d'ouverture, la période de discussion et le rituel de fermeture.

Les bacs de figurines sont disposés entre ceux de sable. Ils sont installés par terre ou sur des tables (pas trop hautes pour que les enfants accèdent facilement aux figurines). Afin d'accueillir une classe de 15 à 20 élèves, 8 à 10 bacs de sable et 4 à 5 ensembles de figurines sont suffisants.

Chaque îlot peut accueillir 4 enfants, vous avez donc besoin de 4 ou 5 îlots pour faire l'activité telle que présentée.



2. Pendant l'atelier

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 le même rituel d'**ouverture**.

Faire un cercle avec les enfants (assis ou debout), afin de chanter la mini-chanson thème :

*C'est le temps de s'amuser, de jouer, dans le sable,
C'est le temps de raconter une histoire toute inventée!*
(sur l'air de « C'est le temps de ramasser »)

Ensuite, les enfants s'assoient au sol, en cercle, et une période de partage commence.

Aimez-vous les rituels?

Utilisez-vous déjà certains rituels dans votre vie?

Avez-vous participé à des activités qui offraient des rituels?

b) Le cercle de partage

Le cercle de partage est un espace où les enfants et les intervenants apprennent à se connaître et à s'exprimer librement sur des thèmes prédéfinis, comme par exemple :

- Comment et avec qui viens-tu à l'école?
- Combien de frères et de sœurs as-tu?
- Quelle est ta couleur préférée, et celle que tu aimes le moins?
- Ce que tu aimes manger le plus? Le moins?
- Quels moyens de transport as-tu déjà utilisés?
- Quel est ton animal préféré? Celui que tu aimes le moins?
- À quoi aimes-tu jouer?
- As-tu des grands-parents?
- Préfères-tu l'hiver ou l'été, et pourquoi?
- Lors d'une sortie scolaire, ce que tu as le plus et le moins aimé?
(ex : une sortie au théâtre, etc.)
- Ce que tu as aimé et moins aimé de l'activité Jeu dans le Sable?

L'enfant est libre de participer ou non à ce partage. Cette activité favorise à la fois l'exploration personnelle et les interactions groupales. Elle permet à l'enseignant de développer des liens autres avec les élèves et ainsi de les découvrir différemment.

L'exactitude (véracité) des réponses des jeunes n'est pas un enjeu pour cette activité. L'enfant peut dire des choses qui ne sont pas exactes : ce qui est important, c'est qu'il parle, échange avec les autres en se présentant sous un certain aspect, celui qu'il a choisi. Le fait qu'un enfant dise des choses inexacts par rapport à la réalité est en soi intéressant : il se dévoile, il parle de son ambivalence, de ses intérêts, des idéaux qu'il recherche et aimerait avoir, il parle de ses besoins. Il est donc important de ne pas rectifier ou de contredire l'enfant sur ses commentaires.

Ne pas lancer le sable vers les amis ou par terre
Ne pas prendre les petits objets pour les emporter avec soi
Rester dans son îlot et choisir les figurines de cet îlot
Jouer dans le bac et ne pas se promener entre les îlots

Juste avant le début du jeu, les règles de base sont présentées aux enfants :

À la suite des consignes, l'enseignant définit où et avec qui jouera chaque enfant.

Il nommera chaque enfant et lui dira où s'installer.

c) Le jeu

Le jeu dans le sable et avec les figurines permet à l'enfant de créer un monde réel et/ou imaginaire (jeu non dirigé).

L'enfant est tout d'abord invité à apprivoiser le sable et les figurines, puis à prendre les figurines de son choix et à les placer dans le bac de sable pour créer une scène. Il est alors invité à raconter librement son image ou son histoire (en lien ou non avec la construction de la scène du bac) au professeur et/ou aux enfants de son groupe.

L'enseignant peut prendre note des thèmes ou de l'histoire racontée par le jeune sur une feuille, posée à l'avance à côté de chaque bac, ceci afin de ne pas oublier l'histoire racontée par chaque enfant, et de ne pas mélanger les différentes histoires rapportées par chacun. Cela permet à l'enseignant d'observer l'évolution de chaque enfant, aussi petite soit-elle.

d) Rituel de fermeture

Après la période de jeu, les enfants sont invités à laisser les objets sans défaire la scène construite et de se positionner pour le rituel de **fermeture**.

Faire un cercle avec les enfants (assis ou debout), afin de chanter la mini-chanson thème :

*C'était le temps de s'amuser, de jouer, dans le sable,
C'était le temps de raconter une histoire toute inventée!*
(sur l'air de « C'est le temps de ramasser »)

Quelques références

Kalff, D.M. (1973). **Le jeu de sable**. Paris : Épi S.A. Éd.

Lacroix, L. (2002). « Retour au pays d'origine: Créativité sensorielle par l'utilisation du jeu de sable en art-thérapie ». **Prisme**, vol. 37, p. 32-45.

Lacroix, L., C. Rousseau, M.-F. Gauthier, M, A. Singh, N. Giguère, et Y. Lemzoudi. (2007). « Immigrant and refugee preschoolers' sandplay representations of the tsunami ». **The Arts in Psychotherapy**, vol. 34, p. 99-113.

Rousseau, C., M. Benoit, L. Lacroix, et M.-F. Gauthier. (2008). « Evaluation of a sandplay program for preschoolers in a multiethnic neighbourhood ». **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, p. 1-8.

Rousseau, C., et A. Drapeau (2004). « Premigration exposure to political violence among independent immigrants and its association with emotional distress ». **The Journal of Nervous and Mental Disease**, vol. 192, no 12, p. 852-856.

Rousseau, C., L. Lacroix et al. (2003). « Working with myths: Creative expression workshops for immigrant and refugee children in a school setting ». **Journal of the American Art Therapy Association**, vol. 20, no 1, p. 3-10.

Rousseau, C., A. Singh, 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.

Williams, C.L. et J. W. Berry. (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.

Wohl, N., et D. Hightower. (2001). « Primary mental health project : A school-based prevention program ». In A. A. Drewes, L.J. Carey et C.E. Schaefer (éd.), **School-based play therapy**. New York : John Wiley & Sons, Inc., p. 277-296.

REPRÉSENTATIONS DU TSUNAMI PAR DES ENFANTS IMMIGRÉS ET RÉFUGIÉS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE

Louise Lacroix, MA, ATR^{a, b, 1}, Cécile Rousseau, MD^{a, b}, Marie-France Gauthier, MA, AT^{a, b}, Abha Singh, MA, AT^{a, b}, Nadia Giguère, MA^{a, b}, Yasmine Lemzoudi, BA^{a, b}

a Department of Creative Arts Therapies, Université Concordia, Montréal, Québec, Canada
b Département de psychiatrie transculturelle, Hôpital de Montréal pour enfants, Canada

Résumé

Chez les jeunes enfants, particulièrement chez ceux qui ont déjà subi des pertes et des traumatismes, l'importante exposition aux médias qui traitent de catastrophes naturelles telles que les tsunamis peut avoir des effets indésirables, y compris de la détresse psychologique et mêmes des symptômes post-traumatiques. Dans l'article qui suit, les auteurs analysent les représentations spontanées du tsunami de 2004 à l'aide du jeu de sable par un groupe d'enfants immigrés et réfugiés d'âge préscolaire deux semaines après la tragédie. Les enfants ont eu recours à une variété de stratégies d'adaptation et ont fait des références verbales et non verbales au tsunami. L'événement a été représenté à l'aide de figurines diverses, entre autres des figurines religieuses. Nous avons observé les enfants en fonction de quatre catégories fondées sur le pays d'origine de la famille et l'affinité psychologique avec l'expérience du tsunami. Nos résultats suggèrent que le jeu de sable procure un espace adéquat pour que les enfants puissent s'exprimer et surmonter les émotions qui découlent de l'interaction entre les expériences d'adversité présentes et antérieures.

© 2006 Elsevier Inc. Tous droits réservés.

Mots clés : Tsunami; exposition aux médias; jeu de sable; immigrant; enfants d'âge préscolaire

Introduction

Le projet du jeu de sable est un programme de prévention qui s'adresse aux enfants d'âge préscolaire. Il fait partie d'un plus grand ensemble d'ateliers qui utilisent divers moyens d'expression créatrice conçus pour les écoles des quartiers multiethniques (Rousseau, Lacroix, Bagilishya, et Heusch, 1999; Rousseau, Lacroix, Singh, Gauthier, et Benoit, 2005; Rousseau, Singh, Lacroix, Bagilishya, et Measham, 2004). Par pure coïncidence, le projet du jeu de sable a commencé deux semaines après le tsunami en Asie (26 décembre 2004), dans un quartier où la population est à forte prédominance sud-asiatique. Les enfants ont été indirectement exposés à la tragédie à divers degrés, soit par l'entremise des médias (actualités à la télévision) ou en raison de l'inquiétude et de la détresse manifestées par leurs parents. Les ateliers de jeu de sable ont à cette époque offert aux enfants un espace où ils ont pu spontanément exprimer leurs sentiments à l'égard de la catastrophe et tenter d'en comprendre le sens. Dans le présent article, nous analysons les représentations du tsunami dans des bacs à sable réalisées par les enfants dans l'optique de découvrir comment ces derniers ont compris l'événement et y ont réagi, et nous décrivons leurs stratégies d'adaptation.

1 Correspondance avec les auteurs : Department of Creative Arts Therapies, Université Concordia, 1455, boul. de Maisonneuve Ouest, S-VA 264, Montréal, Québec H3G 1M8, Canada. Téléphone : +1 (514) 848-2424, poste 7384; télécopieur : +1 (514) 848-4969. Courriel : llacroix@alcor.concordia.ca (L. Lacroix).

Catastrophes naturelles et enfants d'âge préscolaire : l'expérience du tsunami

Selon Lazarus, Jimerson, et Brock (2003), les inondations sont les catastrophes naturelles les plus fréquentes et sont extrêmement dangereuses, car elles se produisent sans avertissement et peuvent semer la destruction. En règle générale, les enfants d'âge préscolaire qui ont vécu des catastrophes naturelles affichent des comportements régressifs; entre autres, ils se cramponnent à autrui, suçent leur pouce, ont peur de l'obscurité, souffrent d'énurésie nocturne, geignent, et montrent d'autres symptômes, tels que des expressions faciales exprimant la peur, la perte ou l'augmentation de l'appétit, et les terreurs nocturnes (Lazarus et coll., 2003; National Institute of Mental Health, 2000). Ces auteurs suggèrent également qu'il pourrait y avoir d'autres symptômes tels que le fait de revivre l'expérience traumatisante par le jeu, l'oubli volontaire, ou la peur que le même événement ne se reproduise. Malgré leur degré de développement, les enfants d'âge préscolaire sont grandement affectés par la réaction de leurs parents aux événements tragiques. Toutefois, seul un petit nombre d'enfants risque de présenter un trouble de stress post-traumatique (TSPT) (National Institute of Mental Health, 2000). Les premiers symptômes du TSPT durent au moins un mois et peuvent survenir plusieurs mois après la catastrophe; cauchemars, flashbacks, détresse causée par des événements similaires, comportements d'évitement, augmentation des troubles du sommeil, irritabilité, réaction de sursaut et mauvaise concentration (Lazarus et coll., 2003; National Institute of Mental Health, 2000).

Bien que les médias d'information jouent un rôle très important dans la transmission de l'information sur les catastrophes naturelles, on reconnaît de plus en plus que l'exposition aux médias pourrait avoir un effet négatif, voire nocif, sur les enfants. Une longue exposition aux médias a pour effet de réduire la distance géographique et pourrait induire la détresse psychologique et des symptômes post-traumatiques, particulièrement chez les jeunes enfants, qui absorbent les images sans avoir les outils cognitifs et émotionnels pour les intégrer (Lengua, Long, Smith, et Meltzoff, 2005; Pfefferbaum et coll., 2000). Le National Child Traumatic Stress Network (2005) fait remarquer que les enfants qui ont déjà vécu des expériences de perte et qui ont été exposés à la violence peuvent être grandement affectés par l'exposition indirecte par les médias, ce qui peut avoir pour effet d'augmenter le risque de TSPT chez ces enfants. Avant le 11 septembre 2001, il y avait très peu d'information et encore moins d'études sur l'impact émotionnel de l'exposition aux médias sur les traumatismes. Récemment, Cohen (2005) a découvert un éventail de troubles d'ordre mental qui ont suivi l'attaque sur le World Trade Center et identifié les facteurs de risque de réactions de stress profondes après l'exposition aux médias, particulièrement chez les jeunes enfants qui avaient déjà vécu des expériences traumatisantes. Selon Cohen, 10,5 % des enfants d'âge scolaire ont éprouvé des symptômes associés au TSPT; un éventail d'autres troubles mentaux ont également été observés, tels que l'agoraphobie (15 %), l'angoisse de séparation (12,3 %), les troubles de comportement (10,9 %), l'angoisse (10,3 %), et la dépression grave (8,4 %). Bien que d'autres études soient nécessaires pour nous permettre d'établir le profil des enfants à risque de présenter des symptômes de TSPT, il est reconnu que les familles immigrantes sont plus vulnérables étant donné qu'elles comptent un plus grand nombre de survivants à des événements traumatisants (Gurvitch, 2005). Également, au Canada, un grand nombre d'immigrants et de réfugiés ont un statut socioéconomique faible, ce qui accroît davantage le risque (Gurvitch, 2005; Kennedy, Charlesworth, et Chen, 2004; U.S. Department of Veterans Affairs, 2006). Tout comme pour le 11 septembre, les images de la tragédie engendrée par le tsunami ont envahi les écrans de télévision dans tous les foyers. Les enfants d'âge préscolaire pourraient avoir éprouvé de la difficulté à comprendre ces images; la réaction de leurs parents aux mêmes images et les commentaires formulés devant les enfants pourraient avoir semé la confusion et l'inquiétude chez ces derniers (Tisseron, 2002), même si la capacité d'établir une distance émotive entre eux et les images à la télévision a pu atténuer leur impact sur les enfants. Plusieurs études démontrent que lorsque les parents ont déjà été exposés à la violence organisée ou à une catastrophe, leurs enfants montrent des symptômes accrus lors de la réaction aux catastrophes ou aux événements traumatisants (Ancharoff, Munroe, et Fisher, 1998; Danieli et Dingman, 2005; Davidson, Swartz, Storck, Krishnan, et Hammett, 1985; Greene, 2001; Gurvitch, 2005; Kennedy et coll., 2004; Krystal et coll., 1998; Nader, 1998). Les expériences et traumatismes du passé pourraient remonter à la surface ou être exacerbées lorsqu'une personne observe des images d'une catastrophe, et conséquemment accroître la détresse psychologique. Selon Tisseron, de telles images tragiques peuvent aussi déclencher des souvenirs familiaux à forte charge émotive qui sont transmis aux enfants, particulièrement aux plus jeunes, sur le mode émotionnel plutôt que verbal. Tisseron explique de plus que ce n'est pas tant la distinction entre la réalité et la fiction qui importe aux enfants que la distinction entre un événement qui a lieu « ici » et « ailleurs ». La réaction émotive des parents revêt également une grande importance.

Laczko et Collett (2004) du Migration Policy Institute, signalent qu'il y a environ 433 000 personnes qui sont nées dans les principales régions touchées par le tsunami (Inde, Sri Lanka, Thaïlande, et Indonésie) qui vivent au Canada, et un nombre beaucoup plus grand de Canadiens qui ont encore des parents qui vivent dans ces régions (Laczko et Collett, 2004). Bien

que nous ne disposions pas de données pour le quartier où notre étude s'est déroulée, 63,8 % des enfants qui font partie de l'étude sont d'origine sud-asiatique; bon nombre de parents de ces enfants se sont probablement inquiétés de la situation des membres de leur famille restés au pays. Qui plus est, un grand pourcentage des familles de ces communautés sont arrivés au Canada en tant que réfugiés et pourraient par conséquent avoir vécu des expériences traumatisantes avant d'émigrer, causées tant par la main de l'homme que par des catastrophes naturelles (Gurvitch, 2005; Ton, 2004).

Dans notre étude, 29,5 % des familles des enfants ont indiqué qu'elles avaient subi de la persécution avant de quitter leur pays d'origine. Cette expérience pourrait avoir accru l'effet traumatisant du tsunami, ce qui expliquerait que tant d'enfants ont représenté le tsunami dans leur bac à sable.

Les émotions et le cerveau

Il existe un risque que le cerveau des enfants qui ont éprouvé des expériences de deuil non résolues présente un dysfonctionnement ou ne traite pas adéquatement les émotions, de sorte que ces enfants éprouvent ensuite des difficultés d'intégration et d'autorégulation des émotions (Cook et coll., 2005; Siegel, 2001). Siegel souligne qu'étant donné que le processus d'intégration est au cœur du phénomène mental, il est essentiel au bien-être et à la résilience psychologique. Les traumatismes sont également responsables de modifications dans la région de Broca (zone du langage dans l'hémisphère gauche), qui entraînent une difficulté à verbaliser et à relater des expériences antérieures (Van Dalen, 2001, cité dans Steele, 2006). Les zones de l'hémisphère droit situées dans le cortex orbitofrontal règlent les fonctions physiologiques, la perception et l'évaluation des émotions (Siegel, 2001; Weinberg, 2006). Le cortex orbitofrontal et l'amygdale participent de toute évidence au stockage de la mémoire et facilitent les expériences émotives associées à deux types de mémoires (van der Kolk, 1994; Weinberg, 2006), décrit dans Steele (2006) en tant que « mémoire implicite » et « mémoire explicite ». La première est non verbale (ou non déclarative) et la deuxième est verbale (ou déclarative). La mémoire explicite est celle qui nous permet de faire appel aux mots pour exprimer ce que nous pensons et ressentons afin de traiter l'information, de raisonner et de donner un sens à nos expériences. Michaelescu et Baettig (1996) définissent la mémoire implicite (non déclarative) comme un processus qu'ils désignent sous le terme de « symbolisation iconique » qui confère une forme visuelle à l'expérience et lui permet d'être récupérée de façon « à pouvoir être encodée, transposée sous forme de langage et intégrée à la conscience » (Steele, p. 2; notre traduction).

La recherche suggère que l'expression non verbale des émotions et des actions a un effet plus immédiat que les mots (Cook et coll., 2005; Malchiodi, 2003; Siegel, 1999, 2001) et peut être déclenchée par des interventions « sensorielles » (Steele, 2006). Le sable offre une expérience tactile et sensorielle unique, qui rappelle à la plupart d'entre nous nos tous premiers jeux d'enfant (Lacroix, 2002). L'art sous ses différentes formes (dessin, peinture, dessin au sable, sculpture, etc.) permet aux enfants de représenter leurs expériences directement ou d'utiliser des symboles iconiques. L'expression artistique devient alors un « débouché efficace presque nécessaire » (Steele, p. 2) qui permet aux enfants de se dégager de leurs expériences traumatisantes et de transformer l'expérience implicite en expérience explicite (cognitive). Un tel processus suppose la restructuration du traitement émotif (Adler-Nevo et Manassis, 2005; Sleek, 1998; Steele, 2006). Lorsque les enfants font appel à des stratégies créatrices de sens, ils parviennent à intégrer et à autoréguler leurs émotions.

Ateliers de jeux de sable avec des enfants d'âge préscolaire

Plusieurs théoriciens du jeu ont démontré comment le jeu permet aux enfants de faire face à l'adversité et aux expériences déstabilisantes sur le plan émotif en leur donnant la possibilité de maîtriser ces émotions (Landreth et Sweeny, 2000; O'Connor, 2000). Kalff (1973), créatrice du jeu de sable, s'est inspirée de la technique du « jeu du monde » de Margaret Lowenfeld (Lowenfeld, 1935/1969, 1979). Dans le jeu de sable, les enfants choisissent parmi un vaste éventail de personnages humains, d'animaux et d'objets (moyens de transports, abris, aliments) de taille miniature et ainsi de suite (Lacroix, 2002) qu'ils utilisent ensuite pour créer des scènes dans un bac à sable (Lacroix, 1998). L'intérieur du bac à sable est peint en bleu de façon à facilement évoquer le ciel ou l'océan. Kalff (1973) insiste sur l'importance d'employer des bacs d'une taille très précise qui correspond au champ de vision de l'enfant et qui facilite l'immersion dans le jeu en toute sécurité. Lacroix (2002) a découvert que les enfants peuvent organiser leur bac à sable de différentes façons afin soit de représenter des situations idéales ou troublantes, soit de résoudre des problèmes. Le jeu de sable est une bonne technique de travail avec les enfants d'âge préscolaire étant donné qu'il offre de nombreuses possibilités d'expression non verbale d'un vaste éventail d'émotions en utilisant le sable de diverses manières (en creusant, en le versant, en y cachant ou en y enfouissant des objets) (McMahon, 1992; Mitchell et Friedman, 1994).

Étant donné que c'est au sein de la famille que l'enfant a d'abord pris connaissance du monde extérieur, tant directement qu'indirectement, par l'entremise de ses parents, il arrive souvent que les enfants d'âge préscolaire reproduisent des scènes de la vie familiale. Plusieurs études suggèrent que les thèmes et les figurines choisis par les enfants sont en lien avec leur sexe et leur stade de développement (Kay et Greenway, 1994; Mitchell et Friedman, 1994; Sjolund et Schaefer, 1994). Les filles représentent souvent la maison (en introduisant des personnages de mères, de pères, d'enfants, des aliments et des personnages de contes de fées), tandis que les garçons représentent la plupart du temps le monde extérieur (en introduisant des animaux et des soldats) (Kay et Greenway, 1994; McLoyd, Warren, et Thomas, 1984; Poest, William, Witt, et Atwood, 1989).

Comme les enfants de 4 à 6 ans sont incapables d'exprimer verbalement leur perception de la mort ou leurs sentiments à l'égard de la mort, Malchiodi (2003) suggère que les enfants qui ont subi une perte importante s'expriment par le monde imaginaire des symboles et des illustrations. Par contre, les enfants de cet âge n'ont pas la dextérité nécessaire pour exprimer sous forme de dessins des expériences complexes, ni même de dessiner des personnages, des animaux ou des objets qui soient reconnaissables. Le jeu de sable propose des objets symboliques prêts à l'emploi que les enfants peuvent assembler pour former une image en trois dimensions qui les aide à mieux comprendre leurs expériences de perte ou celles de leurs parents.

Lorsqu'ils racontent les histoires qu'ils ont représentées dans les bacs à sable, certains enfants sont en mesure de verbaliser en longueur, même si la structure et le contenu de leurs histoires correspondent, de toute évidence, à leur stade de développement.

Lorsque l'équipe du projet s'est rendue compte que les jeux des enfants étaient fortement influencés le tsunami, nous avons décidé d'analyser les productions verbales et non verbales des enfants en posant les questions suivantes :

1. Comment les enfants d'âge préscolaire d'un quartier multiethnique représentent-ils le tsunami à l'aide du jeu de sable?
2. Quelles émotions le jeu de sable suscite-t-il?
3. À quelles stratégies d'adaptation individuelles ou collectives les enfants font-ils appel pour surmonter les sentiments que soulève chez eux une telle catastrophe?

La méthode

Le projet s'est déroulé dans une classe de maternelle d'une école multiethnique du quartier Parc Extension, un quartier défavorisé de Montréal. Les logements à loyer modique et l'important roulement de la population ont fait de Parc Extension le quartier de prédilection des nouveaux immigrants. Jusqu'en 1980, le quartier était surtout habité par des personnes d'origine grecque. Plus récemment, une importante communauté sud-asiatique s'y est installée (Rousseau et Machouf, 2005). Cinq classes regroupant des enfants âgés de 4 et 5 ans (n = 75) ont pris part à huit séances de jeu de sable. Le projet a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Hôpital de Montréal pour enfants. Nous avons obtenu le consentement des parents de 58 enfants; le taux de refus était donc de 23 %. Chaque classe a assisté à l'atelier de jeu de sable une semaine sur deux pendant une période de quatre mois. Les séances d'une durée de 60 minutes étaient intégrées à l'horaire de classe régulier.

En guise de rituel d'ouverture de chaque séance, les enfants s'assoient en cercle et chantaient une chanson à mimer choisie par l'enseignant. Ensuite, les enfants créaient leur propre petit monde dans leur bac à sable. Les jeux n'étaient pas dirigés, même si nous avons parfois suggéré des thèmes que les enfants pouvaient suivre à leur guise. Il y avait deux enfants par bac à sable. Les bacs à sable étaient séparés en deux par leur milieu, et cette séparation pouvait être retirée si les enfants manifestaient le désir de travailler ensemble. Les thèmes explorés ont été la famille, les frères et soeurs, le transport vers l'école, la langue parlée à la maison, les saisons, les animaux favoris, les aliments favoris, les fêtes ou les célébrations préférées. Les enfants étaient invités à raconter une histoire d'après les images créées dans le sable. Le rituel de clôture se composait d'une autre chanson à mimer.

Chaque groupe était composé de quatre enfants et d'un artothérapeute. Les enfants ont eu la possibilité de jouer seuls ou avec les autres enfants de leur groupe et de s'exprimer de façon verbale et non verbale. Ils pouvaient choisir parmi diverses figurines classiques utilisées dans les jeux de sable : personnages, animaux, véhicules, abris, aliments, figures religieuses, etc.

Les résultats d'un projet-pilote antérieur avaient démontré cependant qu'un manque relatif de figurines multiculturelles avait limité la capacité des enfants de créer des scènes autres que celles se rapprochant de leur pays d'accueil; nous avons donc ajouté des symboles spirituels plus diversifiés sur le plan culturel et des figurines représentant des objets de tous les jours : différents types d'abris, personnages en habits traditionnels, drapeaux de divers pays, et lieux de culte et divinités de diverses cultures. Les principaux pays d'origine des 58 enfants étaient le Pakistan (11), le Sri Lanka (9), l'Inde (8), le Bangladesh (7), le Ghana (4), le Maroc (2), la Tunisie (2), et Haïti (2). Certaines familles sont arrivées au Canada en tant qu'immigrantes par les voies habituelles, d'autres en tant que réfugiées.

Nous avons analysé des photographies de chaque bac à sable en nous servant d'une liste de contrôle pour décrire le contenu et la structure des scènes. Au cours des séances, nous avons pris en note l'affect de chaque enfant alors qu'il créait la scène et racontait son histoire; nous avons également noté si les enfants choisissaient les figurines expressément, au hasard, ou en s'impliquant émotionnellement. Les histoires des enfants ont été transcrites et nous avons procédé à une analyse de leur contenu.

Les symboles employés dans les histoires, les mythes, les créations spontanées, le jeu et les rêves sont des signes tangibles d'une réalité d'un différent type (Kast, 1992; Zittoun, Duveen, Gillespie, Iverson, et Psaltis, 2003). Chaque figurine du bac à sable peut avoir plusieurs sens différents, mais c'est l'enfant qui fournit la première interprétation de la scène. Il y a trois degrés de symbolisme : le premier est associé à l'histoire personnelle de l'enfant, le deuxième à sa culture, et le troisième degré est plus universel ou archétypal (Enns et Kasai, 2003).

Résultats d'ensemble

Représentation du tsunami

Près du tiers des enfants ont représenté le tsunami, souvent sur de longues périodes (jusqu'à quatre mois), et ont fait largement appel aux figurines religieuses. Un total de 29 % des enfants a représenté le tsunami, 9 % d'entre eux directement (le tsunami lui-même, les inondations dévastatrices, ou des bébés perchés dans les arbres ou sur le toit des maisons), et 20 % indirectement (montres marines dévorant les humains et les animaux; voitures, maisons et autres objets enfouis dans le sable).

Représentation non verbale

Les figurines qui ont servi à représenter la mort étaient des squelettes, des personnages torturés, des morts, des corps démembrés, des cercueils et des croix. L'adversité était représentée par diverses figurines telles que des monstres (dragons et monstres marins), des animaux à forme humaine, des sorciers, des soldats, et plusieurs animaux dangereux, dont des scorpions, des lions, des requins, des dinosaures, des pieuvres et des serpents. Les divinités ou les figures surnaturelles, avec ou sans rôle attribué (parfois des responsables, parfois des sauveteurs) étaient symbolisées par des fées, le Surfer d'Argent, des tapis volants, des divinités de différentes religions, des anges, des mausolées, le Taj Mahal, des temples et des églises. Le chaos et la destruction étaient représentés par des maisons et des voitures renversées et divers objets sens dessus dessous. De nombreux corps et véhicules ont été enfouis dans le sable et divers objets et personnages ont été cachés dans des boîtes de bois, sous des tapis ou à l'intérieur des meubles.

Représentation verbale

Lorsqu'ils racontaient leur histoire, les enfants s'exprimaient souvent autour des scènes représentées dans leur bac à sable en mettant l'accent sur certains aspects ou en réduisant l'importance de certains autres. Ils parlaient parfois de la destruction et de la façon dont elle avait eu lieu en disant des choses comme « Ceci est un tsunami », ou « Tout était détruit ou brisé », « Tout le monde est mort », « Les gens sont morts dans l'eau ». Les enfants situaient la catastrophe de l'une ou des trois façons suivantes : (1) en s'identifiant à la situation en disant : « C'est arrivé au Sri Lanka » (2) en mettant de la distance entre eux et l'événement en disant : « C'est arrivé au Vietnam », ou dans un endroit inconnu, ou (3) en montrant des signes de crainte qu'un tsunami se produise ici en disant : « Ça se passe au Canada ». Le sentiment de proximité pourrait avoir été lié à la proximité réelle des inquiétudes des parents et à l'omniprésence des images télévisées.

D'autres enfants ont désigné des responsables ou donné un sens à l'événement en disant : « Dieu est responsable de

tout ça », « Les montres et les scorpions ont mangé tout le monde », ou « Les sorciers transformaient les êtres vivants en morts ». Dans certains cas, les enfants disaient que les gens adressaient des prières à Dieu.

Émotions

La plupart du temps, les enfants manifestaient un grand enthousiasme envers leur histoire et étaient fiers de leurs créations dans le sable. La détresse était rarement exprimées directement, mais les émotions négatives les plus fréquentes étaient la tristesse, suivie de l'angoisse. Dans le bac à sable, l'expression indirecte des émotions, qui permet d'installer une certaine distance et de se protéger contre la récurrence de la détresse ou de l'angoisse (y compris contre la détresse et l'angoisse transmises d'une génération à l'autre) passait généralement par des personnages en colère. Les enfants sont arrivés à accepter les événements traumatisants et à les transformer symboliquement sans charge émotive.

Stratégies d'adaptation

Les enfants ont exprimé des thèmes religieux et spirituels à l'aide de figures traditionnelles telles que les dieux hindous Shiva et Ganesh, de même qu'à l'aide de divinités et d'anges qui sont venus à la rescousse des humains et des animaux. La figure la plus souvent employée en tant que sauveur qui éloignait les gens de la zone sinistrée était celle du Surfeur d'Argent, héros de bande dessinée de Marvel Comics (Silver Surfer, 2005). Des tapis magiques ont aussi servi à transporter les personnages à l'écart de la zone sinistrée. Des objets de la culture dominante ou des objets ou des animaux significatifs ont parfois été utilisés également : des serpents, des araignées, des singes, et le croissant islamique.

Les policiers, les pompiers et les soldats, de même que des figures mythiques ou héroïques telles que Harry Potter, Jackie Chan, Batman, Superman et Mickey Mouse ont également fait partie des autres figures du sauveur ou du protecteur.

La technologie – hélicoptères, ambulances, camions de pompiers, et ponts – ont aussi servi de moyen d'évacuation ou de secours. La nature a été décrite comme un endroit sûr par l'utilisation de montagnes, d'arbres, d'éléphants et de la figurine du lion Simba, personnage du film Le roi lion.

Représentation du tsunami en écho à l'expérience personnelle, familiale et collective de l'enfant

Nous avons examiné les enfants en fonction de quatre catégories fondées sur le pays d'origine de la famille et l'affinité psychologique avec l'expérience du tsunami : (1) des enfants immigrants de première génération originaires d'une zone affectée par le tsunami; (2) des enfants immigrants de deuxième génération dont la famille est originaire de la zone affectée par le tsunami; (3) des enfants immigrants d'autres régions chez qui le tsunami a réveillé des angoisses liées au bouleversement; et (4) des enfants immigrants d'autres régions chez qui le tsunami a fait resurgir des souvenirs d'événements traumatisants dans leur famille ou leur pays d'origine.

Enfants immigrants originaires de la zone affectée



Fig. 1. Il y avait plusieurs morts près du château.

Rohan, un garçon hindou âgé de six ans, a immigré du Sri Lanka au Canada lorsqu'il avait deux ans. À la maison, il se comporte bien, préfère jouer seul, et se sent parfois agité. Il se laisse facilement distraire; devant une situation nouvelle, il devient nerveux et perd confiance en lui. Il ressentait ces symptômes depuis 6 à 12 mois. Sa famille n'était pas encore réunie. À l'école, on dit de lui qu'il est doué, même s'il est parfois agité et s'il dérange les autres.

Dans son premier bac à sable (Fig. 1), Rohan a placé plusieurs morts ou corps renversés et squelettes, un Taj Mahal, un éléphant, un samourai, une créature marine



Fig. 2. Le sorcier a attaqué un homme.

à forme humaine, un conifère recouvert de neige, et diverses autres figurines. Le bac avait été désorganisé à dessein afin de représenter la destruction. Dans son histoire, il n'a pas employé le mot « tsunami », mais a dit que ceux qui n'étaient pas morts priaient Dieu : « Il y avait un squelette. Il y avait plusieurs morts près du château. Les autres personnes priaient Dieu ». La représentation de personnes en prière semble suggérer que la relation qu'entretiennent les gens avec Dieu pourra les protéger du désastre, ou peut-être les aider à surmonter leurs souffrances.

Dans son deuxième bac à sable (Fig. 2), Rohan a de nouveau placé des squelettes et des morts, et a ajouté un camion de pompier, des ambulances et des soldats. Au centre du bac, il a placé Shiva et le Surfeur d'Argent portant un bébé dans ses bras. Le bac était bien organisé. Rohan a raconté cette histoire :

Le sorcier a attaqué un homme et il va le transformer en squelette. Mickey Mouse dit à Shiva que le Surfeur d'Argent va venir sauver le bébé. Il court et il voit des soldats morts. Plus tard, la police arrive et trouve le sorcier, mort. L'ange [transparent, dans le coin supérieur gauche] dit que le monde va mourir et que le seul survivant sera le petit garçon [vert] qui parle à l'ange [en haut, à gauche].

Dans cette histoire de désastre et de survie, c'est la prière (et peut-être la capacité de parler aux anges) qui sauvera le petit garçon. Bien que la scène comportait plusieurs sauveteurs (le camion de pompier, les ambulances, Shiva et le Surfeur d'Argent), Rohan était très angoissé lorsqu'il racontait cette histoire.

Dans son troisième bac à sable, Rohan a démontré un profond attachement à la figure de Ganesha, en expliquant ceci : « Il était une fois un pays rempli de méchants et tout le monde est mort. Ceci est une histoire de mort, et je ne connais personne. » Ce bac à sable contenait de nombreux morts, et il n'y avait pas de sauveteur. En disant que le pays était « rempli de méchants » qui étaient morts, Rohan faisait appel au même ordre moral représenté par le bien et le mal que dans le bac précédent, où il disait que les gens qui priaient étaient en sécurité, afin de donner un sens aux événements et de se protéger, tout comme sa famille, contre la possibilité que survienne un autre événement traumatisant.

Son quatrième bac à sable contenait deux figurines de Ganesha placées l'une en face de l'autre. Cette fois, la mort était intégrée à l'histoire d'un accident. Dans le cinquième bac à sable, l'adversité était encore le thème prédominant, et le bac contenait peu de représentations de sauveteurs. Pour la première fois cependant, Rohan a clairement affirmé : « Cette histoire se passe au Sri Lanka. » Dans le sixième bac à sable, Rohan a transposé les thèmes récurrents de l'adversité et de la mort en disant : « Ceci se passe au Canada. » On peut interpréter cette transposition comme une stratégie visant à protéger ses proches au Sri Lanka en faisant disparaître la menace, ou comme l'expression de la crainte que la catastrophe ne se répète au Canada.

Rohan était absent lors de la septième séance. Son dernier bac à sable (Fig. 3) était le plus organisé : les soldats étaient disposés en rangées. Encore une fois, il y avait des squelettes, le Surfeur d'Argent, un sorcier et deux bébés. Dans sa dernière histoire, il a expliqué ce qui suit : « Les hommes n'ont pas pu tuer le sorcier, mais les soldats se connaissent et sont des amis. Ils peuvent se défendre contre le sorcier. Le Chinois [samourai] protège le bébé contre le cochon. Les squelettes font des grimaces. » Même si elle fait allusion à de nombreuses menaces, cette histoire ne fait



Fig. 3. Les hommes ne pouvaient pas tuer le sorcier.

pas directement allusion à la mort, mais plutôt à la solidarité entre pairs (les soldats) et à la protection des enfants par un adulte, protection qui donne les résultats escomptés.

Par l'entremise du jeu de sable, Rohan a pu exprimer librement certaines de ses craintes et de ses angoisses, qu'il a pu ressentir à travers l'inquiétude de ses parents pour leurs membres de la famille ou leurs proches restés au pays. Plusieurs enfants qui subissent une perte directe ou indirecte ne commencent jamais le travail du deuil parce qu'il est implicitement interdit de parler de la perte au sein de la famille et peuvent ainsi craindre d'être submergés par des pensées terrifiantes (Ayyash-Abdo, 2001; Cohen, Mannarino, Greenberg, Padlo, et Shipley, 2002). Rohan a profité du processus verbal et non verbal pour revivre certains aspects de la catastrophe naturelle et passer à travers les émotions qui y étaient rattachées. Il a pu donner un certain sens à la tragédie en suggérant indirectement qu'il pouvait s'agir d'un châtement infligé aux personnes mauvaises et que la prière pouvait servir de protection; il a également pu imaginer plusieurs stratégies de survie faisant appel à différents sauveteurs. Le fait qu'il ait dit que les squelettes faisaient des grimaces pourraient laisser entendre que l'idée de la mort était devenue moins angoissante pour lui.

Ses stratégies d'adaptation étaient surtout d'ordre spirituel et faisaient appel à des figures divines telles que Shiva (qu'on appelle aussi le dieu bienfaisant, le dieu qui donne), Ganesha (le dieu de la connaissance, le créateur et le dieu qui lève les obstacles) et un ange, mais certaines reposaient sur des êtres humains et faisaient appel à des soldats et à des camions de pompier venant à la rescousse des sinistrés. Ces stratégies de survie semblent avoir porté fruit, du moins partiellement, puisque le bébé, qui est probablement une projection de Rohan lui-même, a survécu dans chacun des bacs à sable avec l'aide de divers sauveteurs humains et divins.

Enfants immigrés de deuxième génération originaires des zones affectées

Vikas est un garçon hindou âgé de cinq ans, né au Canada de parents d'origine srilankaise. À la maison, il se comporte bien, est très actif, mais se laisse facilement distraire; il est nerveux et se cramponne à autrui face à de nouvelles situations, et perd confiance en lui. Sa famille n'a pas encore été réunie. À l'école, on dit de lui qu'il est obéissant, affectueux, enjoué, gentil envers les autres enfants, mais aussi agité et angoissé.



Fig. 4. Dieu fait caler le camion dans le sable.

Dans son premier bac à sable (Fig. 4), Ganesha était au centre, entouré de nombreuses autres figurines, dont le drapeau vietnamien. Shiva faisait aussi partie des figurines mais a finalement été retiré du bac. Lorsqu'il raconte son histoire Vikas dit : « Le camion de pompier, qui est très lourd, arrive, mais Dieu le fait caler dans le sable. Le roi a trouvé des roches et des squelettes dans le sable. À la fin toutes les voitures dans le sable ont frappé le dragon. » Dans cette histoire, Ganesha est celui qui provoque l'accident. Les squelettes dans le sable suggéraient indirectement le tsunami. Aucun sauveteur n'était représenté.

À partir de son deuxième bac à sable, Vikas a raconté ceci : « Après, l'hélicoptère est venu sauver tous les amis et un homme qui a perdu sa mère. À la fin, le grand-père [l'homme qui a perdu sa mère] est mort, et tous les amis aussi. » Même s'il y avait maintenant des sauveteurs, il n'y avait toujours pas de survivants. Vikas a rempli son troisième bac à sable de voitures, d'ambulances, de camions de pompier, de voitures de police, d'une variété de figurines représentant des animaux et d'un dragon. Voici son histoire :

Tous les véhicules étaient dans le garage, mais il y avait un problème parce le dragon voulait tous les brûler. Les animaux voulaient tuer le dragon, et la grenouille a eu une idée. La grenouille a dit au dragon de ne pas le faire et de fermer ses yeux. Pendant ce temps, les animaux lançaient des balles au dragon, et la police est venue les aider avec un tracteur rempli de sable qu'elle a lancé sur le dragon, qui n'a pas aimé ça. Ça a marché parce que le dragon est mort. Le lion dit à l'araignée de lancer du sable sur le dragon et de le brûler, puis le dragon meurt. Ça se passe au Canada.

Bien que le retour du dragon signifie la répétition de l'adversité, tous les personnages unissent leurs forces pour venir à bout du dragon. Comme Rohan, Vikas préfère que son histoire se déroule au Canada. On peut interpréter ce choix comme la volonté de protéger le Sri Lanka ou la crainte de la répétition des événements traumatisants. Vikas a continué de créer des scènes similaires dans les trois bacs à sable suivants. Le quatrième, le cinquième et le sixième bac à sable illustraient l'adversité, représentée par des batailles entre animaux et la mort de nombreuses personnes. Dès le troisième bac à sable, l'endroit du sinistre avait clairement changé, et les événements se déroulaient maintenant au Canada. La catastrophe s'est encore rapprochée dans le quatrième bac à sable, puisque l'histoire se déroulait à Montréal; dans le cinquième bac à sable, elle avait à nouveau changé d'emplacement et se déroulait « dans un pays lointain ».



Fig. 5. Les avions veulent attaquer les sorciers.

Le septième bac à sable était à nouveau rempli de véhicules de sauvetage. Pour la première fois, malgré l'adversité, il y avait de nombreux survivants et plusieurs méchants étaient capturés.

Le huitième bac à sable (Fig. 5), était très bien organisé; tous les véhicules étaient placés en rangées. Il contenait également un trésor caché (qu'on ne peut voir sur l'illustration) et un tapis magique. Vikas a raconté l'histoire suivante :

Les avions sont à côté des voitures parce qu'ils veulent attaquer les sorciers. Il y avait un tapis magique et un trésor. Les sorciers voulaient voler le trésor, mais les méchants vont les attaquer avec les avions. Le tapis magique peut transporter tout le monde, sauf les sorciers. Le tapis magique est parti et les soldats ont attaqué les sorciers qui ont fini par mourir parce que des amis ont participé à l'attaque.

Malgré la présence de l'adversité, les débouchés plus stratégiques, tels que le tapis magique et les sorciers, ont joué le rôle de sauveteurs. Le trésor pourrait avoir plusieurs significations symboliques. Dans la littérature sur le jeu de sable et le symbolisme, le trésor est souvent perçu comme la voie vers la spiritualité, comme un symbole positif (Bradway et McCoard, 1997; Cooper, 1978). Étant donné que le trésor est souvent retrouvé après un long périple semé d'embûches et d'épreuves, il se pourrait que Vikas soit sur le point d'atteindre une certaine paix.

Le déplacement de l'emplacement du désastre et les différents combats mis en scène au cours des huit séances pourraient illustrer la difficulté qu'éprouve Vikas à accepter la situation. Il a fait appel à diverses stratégies tout au long du processus : (1) il a utilisé des figures protectrices telles que les soldats et les policiers, qui jouaient parfois le rôle de sauveteurs; (2) il a utilisé des figures mythiques telles que Jackie Chan, Harry Potter, et le Surfeur d'Argent, qui étaient aussi des sauveteurs; (3) il a utilisé des objets magiques tels que le tapis volant qui a servi à transporter des gens loin de l'adversité. Contrairement à Rohan, qui avait fait appel à plusieurs figures de divinité pour lui prêter main forte, Vikas pourrait avoir intentionnellement renoncé à l'intervention divine, puisqu'il a utilisé les figurines religieuses au cours de la première séance seulement, alors qu'il a attribué la responsabilité à Ganesha et a fini par retirer Shiva du bac à sable. Même si chacune des histoires de Vikas portait en filigrane des histoires de combat, chaque séance marquait une lente progression, et le nombre de survivants devenaient de plus en plus grand.

Enfants immigrants chez qui le tsunami a réveillé leurs propres angoisses

Ali est un garçon âgé de cinq ans né au Canada de parents musulmans d'origine tunisienne. À la maison, on le décrit comme un enfant hypersensible, souvent distrait, inquiet et angoissé. Il est parfois malheureux, pleure de temps à autre, et est craintif. À l'école, il souffre de maux d'estomac, il est agité, isolé et angoissé. Il est distrait, se met facilement en colère et n'arrive pas à se concentrer; il se chamaille avec les autres enfants et perd le contrôle dans de nouvelles situations. On le décrit comme un enfant qui est rarement heureux.

Dans son premier bac à sable (Fig. 6), Ali a soigneusement choisi des figurines en particulier, dont celles de Shiva et Ganesha, et plusieurs autres divinités de différentes religions, puis les a placées selon un ordre très bien défini. Son histoire était la suivante : « Dieu voulait que toutes les choses, tous les squelettes et les autres personnes, tombent. » Il se peut qu'Ali ait fait référence au tsunami, qui a été interprété dans certaines communautés comme un « acte de Dieu », une intervention divine. Les bacs à sable suivants d'Ali illustraient des scènes de mort impliquant des humains ou des animaux et comportaient peu d'éléments protecteurs, parfois même aucun.



Fig. 6. Dieu voulait que tout le monde tombe.

Les huit bacs à sable ont été utilisés par Ali seulement, qui ne souhaitait pas partager l'espace avec un autre enfant. Là encore, les animaux ont joué un rôle prépondérant, mais cette fois, il y avait également des voitures de sauvetage dans le bac. Ali a d'abord dit ceci : « Le char d'assaut de l'armée tue tous les animaux parce qu'il veut passer. » Puis il s'est mis à raconter une deuxième histoire : « Il y a un accident et la motocyclette est en feu. Le squelette tue toute l'armée et les animaux, mais la pieuvre tue le squelette. Le lion est le seul survivant, parce qu'il se cachait sous la montagne. Puis il sort de la montagne, et alors tous les animaux reviennent à la vie. » Cette histoire était la première où Ali racontait que tous les animaux revenaient à la vie, qui est en fait le concept standard de mort pour les enfants de ce stade de développement.

Ali a exprimé un état d'anxiété dans tous les bacs à sable et décrit la mort des humains comme des animaux. Ce n'est qu'à la toute fin du processus qu'Ali s'est mis graduellement, à son propre rythme, à inclure des éléments de résilience. Même si le lien entre l'angoisse ressentie par Ali et le tsunami n'est pas évident à première vue, il est possible que le tsunami, suggéré indirectement dans le premier bac à sable, ait eu pour effet d'accroître le sentiment envahissant d'insécurité chez Ali.

Enfants d'immigrants chez qui le tsunami a fait resurgir des souvenirs d'événements traumatisants

Angéline est une fillette de cinq ans qui vient d'une famille catholique. Elle est née au Canada de parents haïtiens. À la maison, on la décrit comme une enfant sage qui souffre de maux d'estomac, qui se met facilement en colère, qui est angoissée et malheureuse; elle pleure souvent et se chamaïlle à l'occasion. Elle est jalouse du nouveau bébé qui vient de naître dans sa famille. À l'école, elle agit différemment. Elle se montre prête à aider les autres, elle est stable, réfléchie; c'est une élève modèle, même s'il lui arrive parfois de mentir et de tricher.

L'illustration indique comment le tsunami a fait resurgir chez elle le souvenir direct d'un événement traumatisant antérieur : l'inondation des Gonaïves, en Haïti, à l'automne de 2004.

Dans son premier bac à sable, Angéline a placé six maisons, y compris quelques-unes recouvertes de neige, un drapeau haïtien, un Taj Mahal et une croix. Elle a placé un cercueil sur le côté droit du bac à sable. Angéline explique :

L'histoire se passe dans deux pays. Le garçon jouait au ballon-panier et ne savait pas où était le Père Noël. Il est retourné à la maison, a touché un fil électrique, il s'est fait mal, il a vu le papillon tomber, l'a ramassé puis l'a amené à la maison. Sa maman lui a dit qu'elle ne voulait pas de papillon à la maison. Alors il l'a caché sous son lit. Il prend le drapeau et le met dans un autre pays. Sa mère est très, très en colère.

Dans son histoire, Angéline n'a rien dit du tsunami ou de l'inondation, mais dans son bac à sable, la présence à la fois du drapeau haïtien et du Taj Mahal confirme ce qu'elle-même déclare : l'histoire se déroule dans deux pays.

Dans le deuxième bac à sable, l'histoire tourne autour d'un conflit entre une mère et sa fille. Le troisième bac à sable (Fig. 7) contient de nombreuses plumes, quatre parasols, et trois squelettes enfouis dans le sable. Angéline a raconté cette histoire :

Ceci est un pays de plumes. Il (pointant vers le samourai) veut manger la fille, il est trop bas et la fille se protégeait du soleil. Il grimpe dans la montagne puis il s'envole vers le bas, et il finit par manger la fille. Alors il marche jusqu'à ce qu'il rencontre les plumes; il éternue et perd son chemin. Il a marché très longtemps et il a vu les squelettes, puis il a creusé dans la terre pour retrouver ses amis. Il a retrouvé un de ses amis qui était mort et il l'a enterré. Le lendemain, il est rentré à la maison. Il pleuvait beaucoup. Il portait des parapluies pour protéger le corps du mort.



Fig. 7. Ceci est un pays de plumes.

Cette scène décrit assez directement ce qui s'est produit, à la fois en Asie du Sud et en Haïti : la recherche du corps des proches et des amis.

Le cinquième bac à sable était organisé avec des rues et des maisons provenant de différentes cultures. Il y avait un Taj Mahal, des images découpées du Taj Mahal placées à la verticale, et diverses autres images religieuses, y compris le Christ et une Vierge Marie, un tapis recouvrant un oeuf de Pâques, une croix portant un papillon sur le dessus, des drapeaux de l'Irlande et de l'Iran, et une petite fille. Angéline a raconté cette histoire :

La petite fille a trouvé l'oeuf caché sous le tapis et elle va le manger. Elle n'a pas écouté sa mère et elle est partie très loin de la maison. Elle est donc allée vers un magnifique château (le Taj Mahal), mais aucun enfant n'avait le droit d'y entrer. Après un moment, elle est partie et a trouvé un papillon blessé qui ne pouvait plus voler. La petite fille a ramené le papillon à la maison, mais quand elle est arrivée, elle a découvert ses parents très inquiets et de très mauvaise humeur. La croix blanche montre l'endroit où est caché l'oeuf. Après, la mère va avec la petite fille chercher un autre oeuf qu'ils vont manger pour le repas. Il y a Dieu qui dit à l'enfant où trouver l'oeuf.

L'histoire récurrente du papillon blessé pourrait faire référence à son âme blessée, mais la capacité de l'enfant à trouver un oeuf (nourriture), c'est à dire à être nourrie et à recevoir de l'aide de sa mère malgré tout, peut être un signe de sa résilience.

Le sixième bac à sable d'Angéline était très bien organisé et représentait l'intérieur d'une maison. Il y avait des mères et des enfants dans leur berceau. L'histoire de ce bac à sable était la suivante :

Aujourd'hui, ma mère voulait aller quelque part. Elle voulait manger et elle a fait cuire des oeufs et elle a mangé du chocolat. Plus tard, ma mère m'a envoyée au lit. Il pleuvait et il y a eu un gros bruit qui est venu de la terre. Puis l'ami de ma mère est venu à la maison et nous sommes tous allés au restaurant. Cela se passait au Vietnam.

Angéline s'est clairement appropriée l'histoire en faisant d'elle-même et de ses amis les personnages de son histoire. Même s'il y a des indices des conflits personnels qui hantent Angéline, qu'on peut aussi interpréter comme étant son propre tsunami personnel, il y avait aussi une référence ininterrompue au tsunami.

Cela s'est poursuivi dans le septième bac à sable, où Angéline a fait directement référence au Sri Lanka :

La dame avait une baguette magique. Elle fait de la magie et alors sa baguette magique tombe à l'eau. Il y a une grosse explosion dans l'eau. La sirène retrouve la baguette magique sur sa queue. La femme va chercher le bébé. Une autre femme et sa fille s'assoient pour regarder la télévision pendant que la maman prépare le souper. Une abeille pique la fille. Cette histoire se passe au Sri Lanka.

Le dernier bac à sable contient tous les éléments des bacs précédents : le cercueil, le tapis, des découpages de maisons de diverses cultures placés à la verticale, le Taj Mahal. Au centre du bac se trouve un papillon bleu. Angéline a raconté son histoire :

Elle [la fille] veut aller à la cuisine, mais elle ne sait où elle se trouve. Elle ouvre une porte, trouve la cuisine et mange. Elle voit le papillon et l'amène dans sa chambre. Elle s'assoit, elle joue, elle regarde le lion et elle se couche.

Dans le bac à sable comme dans l'histoire, il n'y a aucune colère, pas de mort ni de menace, et il n'y a pas de papillon blessé non plus; la fillette trouve de la « nourriture » et va au lit sans même que sa mère n'intervienne.

Angéline semble être parvenue à passer à travers la réalité externe de la catastrophe naturelle autant qu'à travers ses propres conflits. L'emplacement des histoires a varié d'une fois à l'autre entre ici et un ailleurs lointain, soit le Sri Lanka, Haïti, le Vietnam, le Canada et un endroit à proximité du Canada; il y a eu également des allers retours entre les émotions et les ambivalences associées à la mère aimante et bienveillante, et à la mère en colère, dangereuse, entre la disette et l'abondance. Angéline a fait appel à des métaphores, celles du papillon blessé et de l'abeille qui pique la fillette, par exemple, pour exprimer ses sentiments. Les catastrophes naturelles – le gros boum dans la terre et l'explosion dans la mer – sont l'écho de son état émotif intérieur. Elle a également fait appel à différentes stratégies d'adaptation, en particulier aux parapluies pour une meilleure protection, et aux stratégies religieuses. La présence de plus en plus grande de la nourriture d'un bac à sable à l'autre, et la capacité toujours plus grande de l'enfant de se nourrir et de veiller à ses besoins, pourrait être vue comme une plus grande acceptation de l'enfant nouveau-né et la résolution partielle de la colère ressentie envers sa mère.

Discussion

Nos résultats suggèrent que le jeu de sable donne aux enfants la possibilité et de s'exprimer et de passer à travers tout un éventail d'émotions découlant de l'interaction entre une variété d'expériences actuelles et antérieures. Cela confirme l'observation selon laquelle les activités d'expression créative dans la classe peuvent offrir un espace propice à l'expression symbolique et à l'exploration par le jeu, qui peuvent à leur tour augmenter les facteurs de résilience (Ayyash-Abdo, 2001; Malchiodi, 2003; Rousseau, Bagilishya, Heusch, et Lacroix, 1999; Rousseau, Benoit, et coll., 2004; Rousseau, Lacroix, et coll., 1999; Rousseau, Lacroix, Singh, Gauthier, et Benoit, 2005; Rousseau, Lacroix, Singh, et coll., 2005; Waaktaar, Christie, Borge, et Torgersen, 2004).

À l'aide de figurines et de sable, un grand nombre d'enfants d'âge préscolaire ont représenté le tsunami, directement ou indirectement, par l'intermédiaire de plusieurs histoires de mort et de disparition. Contrairement aux nombreuses prétentions selon lesquelles les enfants d'âge préscolaire (3 à 5 ans) ne comprennent pas le caractère irréversible de la mort (Ayyash-Abdo, 2001; Cohen et coll., 2002; Hilarski, 2004; Melvin et Lukeman, 2000), dans la plupart des histoires inventées par les enfants qui ont participé à notre étude, la mort était, de fait, irréversible. Certains auteurs avancent que les enfants qui ont subi plusieurs pertes par le passé peuvent devenir plus sensibilisés à la mort et avoir une représentation et une compréhension de la mort plus mûres que celles des enfants de leur âge. Étant donné qu'ils savent par expérience que la magie ne peut renverser la mort, le concept de permanence peut s'être établi chez ces enfants à un âge plus précoce que chez d'autres enfants (Ayyash-Abdo, 2001; Cohen et coll., 2002). Au cours d'un projet-pilote précédent faisant appel au jeu de sable et auquel ont pris part des enfants d'âge préscolaire dans un contexte similaire, nous avons découvert que les représentations que ces enfants avaient de la mort étaient différentes de celles des enfants du même âge du pays d'accueil; nous avons posé l'hypothèse que la transmission d'une génération à l'autre de la perte et des événements traumatisants pouvait être une des causes de cette plus grande maturité. Dans le cas présent, l'exposition au tsunami, à la télévision et à travers les réactions au sein de la famille, pourrait avoir accentué le phénomène et causé la répétition et très souvent la représentation plutôt désespérée de la mort.

Plusieurs enfants ont utilisé le jeu de sable de diverses façons pour trouver un sens à la mort et à la catastrophe. Le danger était omniprésent et prenait parfois la forme d'êtres humains (soldats), bien qu'il était plus sûr pour la plupart des enfants de le représenter sous forme de métaphore par des montres, des créatures surnaturelles, des animaux sauvages et des sorciers. Le développement moral type propre au groupe d'âge des enfants était facilement observable : l'affrontement du bien et du mal. Les fréquentes références à Dieu dans les histoires des enfants et l'omniprésence de l'imagerie religieuse dans les bacs à sable soulignent l'importance de la religion et de la spiritualité dans les familles de ces enfants. Le fait que les enfants expliquent le tsunami par « la volonté de Dieu » est l'écho d'un sentiment souvent exprimé par les adultes de la communauté sud-asiatique; cela illustre la force et la subtilité de la transmission par les parents aux enfants d'âge préscolaire. La plupart des enseignants ont été étonnés de cette découverte. Volkan (2001) a observé une certaine fluidité entre les frontières psychiques de la mère et de l'enfant, permettant la transmission de l'angoisse, des fantasmes inconscients, des perceptions, des craintes et d'autres

sentiments à l'égard du monde extérieur. Ces transmissions conscientes et inconscientes peuvent prendre plusieurs voies (Kellerhals, Ferreira, et Perrenoud, 2002). Ces transmissions contribuent à une identité forte (Brunschwig, 1992) et, dans la plupart des cas, sont bénéfiques à l'enfant, même si elles sont parfois à l'origine d'une pathologie ou d'un traumatisme (Bacqué, 2003; Moro, 2002; Volkan, 2001). Dans ce cas, les ateliers ont offert la possibilité de combler l'écart entre la façon dont le tsunami était compris à la maison et la façon dont il était traité à l'école, où les enseignants ont préféré ne pas parler de l'événement directement. Le tsunami a clairement soulevé tout un éventail d'émotions, selon les rapports de l'enfant avec les régions géographiques concernées, mais aussi selon l'adversité actuelle ou passée présente dans leur vie. Parfois, comme dans le cas d'Angéline, le tsunami a déclenché des angoisses liées à un événement traumatisant similaire. Chez d'autres enfants, les effets de la catastrophe recoupaient en partie une angoisse envahissante découlant de l'incertitude entourant le contexte post-migratoire.

Les enfants ont fait appel à plusieurs stratégies d'adaptation. Bien que les enfants aient pu, dans certains cas, surmonter l'adversité avec force et courage, ou avec l'aide et la solidarité de leur entourage, ils faisaient la plupart du temps intervenir des sauveteurs. Ces sauveteurs étaient de deux principaux types : des êtres humains dont le rôle dans la société les investit d'une importance symbolique (des pompiers, par exemple) ou des êtres magiques et spirituels issus du pays d'origine ou du pays hôte. Le recours à des éléments protecteurs provenant des deux cultures est particulièrement intéressant. Il vient peut-être du fait que les enfants ressentent le besoin de jeter un pont entre leurs deux mondes et d'appartenir aux deux à la fois. Dans des travaux précédents, nous avons observé que des enfants fréquentant l'école primaire qui n'utilisaient que des symboles empruntés à la culture dominante éprouvaient parfois de la difficulté à l'école à s'adapter à des éléments de leur vie (Rousseau, Lacroix, Bagilishya, et Heusch, 2003). Il est intéressant de noter que l'hybridation des mondes symboliques commence dès la maternelle et qu'elle semble jouer un rôle essentiel parmi les stratégies de reconstruction de ces enfants d'un très jeune âge.

Dans le monde occidental, on pense généralement que les enfants qui vivent au sein de familles où les systèmes de communications sont solides et qui ont la possibilité et la capacité d'exprimer librement leurs sentiments de perte seront en meilleure position pour donner un sens à leurs expériences (Melvin et Lukeman, 2000). Dans d'autres cultures, la transmission des expériences par la communauté et par les parents (filiation), si on peut y parvenir de diverses façons, peut avoir un effet très positif à différents stades de développement (Rousseau, Drapeau, et Corin, 1998). Pour les enfants immigrants, les institutions de la société d'accueil, particulièrement l'école, jouent un rôle clé dans la transmission externe (affiliation). Les écoles, si elles adoptent la bonne approche, pourraient également fournir un espace où il serait possible de surmonter les sentiments d'adversité, et de favoriser ainsi la transmission interne par la famille plutôt que de la contrecarrer (Moro, 2002).

Conclusion

Lorsque l'école demande que des ateliers d'expression créative soient offerts régulièrement sur une certaine période (quatre mois dans le cas qui nous intéresse) et que cette demande s'accompagne d'un solide soutien de la part de l'administration autant que des enseignants, elle souligne la nécessité d'offrir un lieu sûr et protégé où les enfants immigrants seront libres de s'exprimer. Les ateliers de jeu de sable, qui conviennent bien au stade de développement des enfants de la maternelle, offrent une occasion d'expression verbale et non verbale et permettent par conséquent aux enfants de passer à travers les émotions suscitées par une catastrophe naturelle et une perte, et offrent le moyen d'établir des stratégies permettant de surmonter l'adversité et la détresse psychologique. Comment intégrer ces ateliers dans les écoles de façon réaliste sans faire appel à une équipe importante d'intervenants du domaine de la santé : voilà une question encore sans réponse.

Références

- Adler-Nevo, G., & Manassis, K. (2005). Psychosocial treatment of pediatric posttraumatic stress disorder: The neglected field of single-incident trauma. **Depression and Anxiety**, 22, 177–189.
- Ancharoff, M. R., Munroe, J. F., & Fisher, L. M. (1998). The legacy of combat trauma. In Y. Danieli (Ed.), **International handbook of multigenerational legacies of trauma** (pp. 257–276). New York: Plenum Press.
- Ayyash-Abdo, H. (2001). Childhood bereavement: What school psychologists need to know. *School Psychology International*, 22(4), 417–433.
- Bacqué, M. (2003). L'enfant en deuil est-il nécessairement déprimé? Critères d'évaluation du chagrin. In B. Cyrulnik, & C. Seron (Eds.), **La résilience ou comment renaître de sa souffrance?** (pp. 235–248). Paris: Éditions Fabert.
- Bradway, K., & McCoard, B. (1997). **Sandplay: Silent workshop of the psyche**. London: Routledge.
- Brunschwig, H. (1992). **Passions de famille**. Paris: Payot.
- Cohen, J., Mannarino, A., Greenberg, T., Padlo, S., & Shipley, C. (2002). **Childhood traumatic grief: Concepts and controversies**. **Trauma, Violence and Abuse**, 3(4), 307–327.
- Cohen, M. (2005). Strategic communications and mental health: The WTC attacks, 1933 and 2001. In Y. Danieli, & R. L. Dingman (Eds.), **On the ground after September 11: Mental health responses and practical knowledge gained** (pp. 130–136). New York: Haworth Maltreatment and Trauma Press.
- Cook, A., Spinazzola, J., Ford, J., Lanktree, C., Blaustein, M., Cloitre, M., et al. (2005). **Complex trauma in children and adolescents**. *Psychiatric Annals*, 35(5), 390–398.
- Cooper, J. (1978). **An illustrated encyclopedia of traditional symbols**. London: Thames and Hudson.
- Danieli, Y., & Dingman, R. L. (2005). The schedule of loss and sorrow. In Y. Danieli, & R. L. Dingman (Eds.), **On the ground after September 11: Mental health responses and practical knowledge gained** (pp. 1–15). New York: Haworth Maltreatment and Trauma Press.
- Davidson, J., Swartz, M., Storck, M., Krishnan, R. R., & Hammett, E. (1985). **A diagnostic and family study of posttraumatic stress disorder**. *American Journal of Psychiatry*, 142(1), 90–93.
- DiPietro, J. (1981). **Rough and tumble play: A function of gender**. *Developmental Psychology*, 17, 50–58.
- Enns, C. Z., & Kasai, M. (2003). **Hakoniwa: Japanese sandplay therapy**. *Counseling Psychologist*, 31(1), 93–112.
- Greene, M. G. (2001). **After a crisis: Helping families cope with trauma**. Retrieved June 16, 2006, from http://hippyusa.org/Parents/trauma_guide.html.
- Gurvitch, A. (2005). What did we learn? A call to action to improve immigrants' access to mental health services. In Y. Danieli, & R. L. Dingman (Eds.), **On the ground after September 11: Mental health responses and practical knowledge gained** (pp. 541–550). New York: Haworth Maltreatment and Trauma Press.
- Hilarski, C. (2004). Unresolved grief. In L. Rapp-Paglicci, C. Dulmus, & J. Wodarski (Eds.), **Handbook of preventive interventions for children and adolescents** (pp. 49–65). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Kalff, D. (1973). **Le jeu de sable**. Paris: Epi.
- Kast, V. (1992). **The dynamic of symbols: Fundamentals of Jungian psychotherapy**. New York: Fromm International.
- Kay, A., & Greenway, A. P. (1994). **The assessment of object relations and object representations in children's world play**. *British Journal of Projective Psychology*, 39(1), 35–49.

- Kellerhals, J., Ferreira, C., & Perrenoud, D. (2002). **Kinship cultures and identity transmission**. *Current Sociology*, 50(2), 213–228.
- Kennedy, C., Charlesworth, A., & Chen, J. L. (2004). **Disaster at a distance: Impact of 9.11.01 televised news coverage on mothers' and children's health**. *Journal of Pediatric Nursing*, 19(5), 329–339.
- Krystal, J. H., Nagy, L., Rasmusson, A., Morgan, A., Cottrol, C., Southwick, S. M., et al. (1998). **Initial clinical evidence of genetic contributions to posttraumatic stress disorder**. In Y. Danieil (Ed.), *International handbook of multigenerational legacies of trauma* (pp. 657–667). New York: Plenum Press.
- Lacroix, L. (1998). Revendication de l'identité chez une fillette sud-américaine adoptée : Une démarche par l'art-thérapie. **Prisme**, 8(3), 150–159.
- Lacroix, L. (2002). Créativité sensorielle par l'utilisation du jeu de sable en art-thérapie. **Prisme**, 37, 32–45.
- Laczko, F., & Collett, E. (2004). **Assessing the tsunami's effects on migration**. Retrieved April 1, 2005, from <http://www.migrationinformation.org/Feature/display.cfm?id=299>.
- Landreth, G., & Sweeny, D. S. (2000). Child-centered play therapy. In K. O'Connor, & L. Braverman (Eds.), **Play therapy: Theory and practice. A comprehensive presentation** (pp. 17–45). New York: John Wiley & Sons.
- Lazarus, P., Jimerson, S., & Brock, S. (2003). **Responding to natural disasters: Helping children and families. Information for school crisis teams**. Retrieved July 18, 2005, from [http://www.nasponline.org/NEAT/naturaldisaster teams ho.pdf](http://www.nasponline.org/NEAT/naturaldisaster%20teams%20ho.pdf).
- Lengua, L. J., Long, A., Smith, K. I., & Meltzoff, A. N. (2005). Pre-attack symptomatology and temperament as predictors of children's responses to the September 11 terrorist attacks. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 46(6), 631–645.
- Liss, M. (1983). **Social and cognitive skills: Sex roles and children's play**. New York: Academic Press.
- Lowenfeld, M. (1969). **Play in childhood**. London: Victor Gollancz (Original work published 1935).
- Lowenfeld, M. (1979). **The world technique**. London: George Allen & Unwin.
- Malchiodi, C. (2003). **Using creative activities as intervention for grieving children**. Retrieved October 1, 2005, from <http://www.tlcinst.org/creative.html>.
- McLoyd, V., Warren, D., & Thomas, E. (1984). **Anticipatory and fantastic role enactment in preschool triads**. *Developmental Psychology*, 20, 807–814.
- McMahon, L. (1992). **The handbook of play therapy**. New York: Routledge.
- Melvin, D., & Lukeman, D. (2000). Bereavement: A framework for those working with children. **Clinical Child Psychology and Psychiatry**, 5(4), 521–539.
- Michaescu, G., & Baettig, D. (1996). An integrated model of post-traumatic stress disorder. **European Journal of Psychiatry**, 10(4), 243–245.
- Mitchell, R. R., & Friedman, H. S. (1994). **Sandplay: Past, present and future**. London: Routledge.
- Moro, M. R. (2002). **Enfants d'ici venus d'ailleurs: Naître et grandir en France**. Paris: La Découverte.
- Nader, K. (1998). Violence. In Y. Danieil (Ed.), **International handbook of multigenerational legacies of trauma** (pp. 571–583). New York: Plenum Press.
- National Child Traumatic Stress Network (2005). **Terrorism and disaster branch formed within the National Child Traumatic Stress Network**. Retrieved January 13, 2005, from http://www.nctsn.org/nctsn_assets/pdfs/feature_stories/tdb.pdf.

National Institute of Mental Health (2000). **Helping children and adolescents cope with violence and disasters: Fact sheet**. Retrieved July 18, 2005, from <http://www.nimh.nih.gov/publicat/NIMHviolence.pdf>.

O'Connor, K. (2000). **The play therapy primer**. New York: John Wiley & Sons.

Pfefferbaum, B., Robin, J. D., Gurwitch, H., McDonald, N. B., Leftwich, M. J. T., Sconzo, G. M., et al. (2000). Posttraumatic stress among young children after the death of a friend or acquaintance in a terrorist bombing. **Psychiatric Services**, 51, 386–388.

Poest, C., William, J., Witt, D., & Atwood, M. (1989). Physical activity patterns of preschool children. **Early Childhood Research Quarterly**, 4, 367–376.

Rousseau, C., Bagiishya, 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., Benoit, M., Gauthier, M.-F., Lacroix, L., Alain, N., VigerRojas, M., et al. (2004). Drama therapy workshops for adolescent immigrants and refugees. In **Paper presented at the 20th annual meeting of the international society for traumatic stress studies**.

Rousseau, C., Drapeau, A., & Corin, E. (1998). Risk and protective factors in Central American and Southeast Asian refugee children. **Journal of Refugee Studies**, 11(1), 20–37.

Rousseau, C., Lacroix, L., Bagilishya, D., & Heusch, N. (1999). Atelier d'expression créatrice en milieu scolaire pour les enfants immigrants et réfugiés. **In Report to schools**. Montreal: Montreal Children's Hospital.

Rousseau, C., Lacroix, L., Bagilishya, D., & Heusch, N. (2003). Working with myths: Creative expression workshops for immigrant and refugee children in a school setting. **Journal of the American Art Therapy Association**, 20(1), 3–10.

Rousseau, C., Lacroix, L., Singh, A., Gauthier, M.-F., & Benoit, M. (2005). Creative expression workshops in school: Prevention programs for immigrant and refugee children. **Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review**, 14(3), 82–85.

Rousseau, C., Lacroix, L., Singh, A., et al. (2005). Sandplay workshops for refugee and immigrant children in kindergarten. In Paper presented at the bi-annual conference of the Ontario art therapy association, healing art: coping with trauma and loss.

Rousseau, C., & Machouf, A. (2005). A preventive pilot project addressing multiethnic tensions in the wake of the Iraq war. **American Journal of Orthopsychiatry**, 75(4).

Rousseau, C., Singh, A., Lacroix, L., Bagilishya, D., & Measham, T. (2004). Creative expression workshops for immigrant and refugee children: Clinical perspectives. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, 43(2), 235–238.

Siegel, D. J. (1999). **The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are**. New York: Guilford Press.

Siegel, D. J. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, "mindsight," and neural integration. **Infant Mental Health Journal**, 22(1/2), 67–94.

Silver Surfer (2005). Retrieved December 7, 2005, from http://en.wikipedia.org/wiki/Silver_Surfer.

Sjolund, M., & Schaefer, C. (1994). The Erica method of sand play diagnosis and assessment. In K. J. O'Connor, & C. Schaefer (Eds.), **Handbook of play therapy**: Vol. 2, (pp. 231–251). New York: John Wiley & Sons.

Sleek, S. (1998). After the storm, children play out fears. **American Psychological Association**, 29(6).

Steele, W. (2006). **When cognitive interventions fail with children of trauma: Memory, learning, and trauma intervention.** Retrieved May 24, 2006, from <http://www.tlcinstitute.org/cognitiveinterventions.html>.

Tisseron, S. (2002). **Les bienfaits des images.** Paris: Odile Jacob.

Ton, H. (2004). **Cultural and ethnic considerations in disaster psychiatry.** Retrieved June 15, 2006, from <http://www.psych.org/disasterpsych/pdfs/apadisasterhandbk.pdf>.

U.S. Department of Veterans Affairs (2006). **Risk factors for adverse outcomes in natural and human-caused disasters: A review of the empirical literature.** Retrieved June 15, 2006, from http://www.ncptsd.va.gov/facts/disasters/fs_riskfactors.h.

van der Kolk, B. (1994). **The body keeps the score: Memory and the evolving psychobiology of post traumatic stress.** Retrieved April 28, 2003, from <http://www.trauma-pages.com/vander4.htm>.

Volkan, V. (2001). Transgenerational transmission and chosen traumas: An aspect of large-group identity. *Group Analysis*, 34(1), 79–97. Waaktaar, T., Christie, H. J., Borge, A. I. H., & Torgersen, S. (2004). How can young people's resilience be enhanced? Experiences from a clinical intervention project. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 9(2), 167–183.

Weinberg, B. (2006). Sandplay and neurological research. In **Paper presented at the national sandplay conference, connecting through sandplay.** Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G., & Psaltis, C. (2003). The uses of symbolic resources in transitions. *Culture & Psychology*, 9(4), 425–448.