

Université de Montréal

**Évolution de l'expression identitaire à travers les dessins
d'élèves immigrants en classe d'accueil**

par Caroline Beauregard

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée
en vue de l'obtention du grade de Ph.D
en psychopédagogie

décembre 2016

© Caroline Beauregard, 2016

Résumé

Peu d'études ont abordé le phénomène de construction identitaire chez les élèves immigrants du primaire. Or, l'immigration entraîne plusieurs bouleversements qui agissent sur la manière dont les enfants construisent leur identité et choisissent de l'exprimer à l'école. Il n'est cependant pas évident d'étudier un phénomène aussi complexe que l'identité auprès d'enfants dont le vocabulaire n'est pas encore suffisamment développé pour transmettre leur perception de qui ils sont, d'autant plus lorsque la langue de scolarisation n'est pas encore maîtrisée. Dans ce contexte, le recours au dessin apparaît comme une alternative intéressante. Les dessins dévoilent le monde intérieur des enfants qui projettent leurs émotions et leur façon de voir le monde dans les symboles composant les images qu'ils créent. Cette thèse a donc voulu explorer en quoi un programme d'intervention centré autour du dessin intitulé *Art & Contes*, favorise l'expression identitaire d'élèves immigrants et soutient l'élaboration d'une identité flexible et plurielle chez ces enfants. Dans un premier temps, des dessins libres commentés (n = 478) et des autoportraits dirigés (n = 116) réalisés par 29 élèves en classes d'accueil du primaire (2^e et 3^e cycle) ont été analysés. Dans un deuxième temps, des entrevues ont été effectuées auprès de quatre de ces enfants et de leur(s) parent(s) notamment afin de recueillir leur histoire familiale et d'approfondir avec l'enfant les histoires associées à ses dessins. Les deux enseignants ont également été rencontrés pour discuter de leur vision de l'enseignement et de leur perception des interactions dans leur classe. Ces entrevues ont servi à construire quatre études de cas qui illustrent la thèse selon laquelle la modulation de l'expression identitaire des enfants leur permettrait de maîtriser et de s'adapter à leurs différents environnements et serait notamment influencée par le milieu scolaire. Les études de cas ont aussi révélé la multiplicité des configurations identitaires que les élèves ont mis en œuvre dans leurs dessins dans le but de se reconstruire une identité flexible et plurielle. Considérant qu'une identité s'adaptant à plusieurs situations favorise l'adaptation psychosociale et scolaire des élèves immigrants, il semble que le dessin ait contribué à exprimer et à partager ces multiples identités.

Mots-clés : Identité, enfants, immigrants, dessin, école, réfugié, trauma, études de cas.

Abstract

Few studies have examined the phenomenon of identity construction among immigrant students in primary schools. Yet, immigration brings several changes affecting how children construct their identity and choose to express it at school. However, it is not easy to study a phenomenon as complex as identity with children who have not sufficiently developed their vocabulary to convey their perception of who they are, particularly when they do not master the language of schooling yet. In this context, the use of drawing appears as an interesting alternative. Indeed, drawings unveil the inner world of children who project their emotions and their way of seeing the world in the symbols comprising the images they create. This thesis has therefore attempted to explore how *Art & Storytelling*, an intervention program centered on drawing, promotes immigrant students' identity expression and supports the development of a flexible and plural identity for these children. In a first phase, free drawings commented (n = 478) and realized by 29 primary school students (2nd and 3rd cycle) were analyzed as well as directed self-portraits (n = 116). In a second phase, interviews were conducted with four of these children and their parent(s), in order to collect the family history, among others, and to develop with the child the stories associated with his drawings. Both teachers were also interviewed to talk about their vision of teaching and their perception of how students interact in their class. These interviews were used to construct four case studies that illustrate the thesis according to which the modulation in the expression of children's identities would enable them to master and adapt to their different environments and would be influenced by the school environment in particular. The case studies also revealed the multiplicity of identity configurations that students used in their drawings in order to reconstruct a flexible and plural identity. Considering that an identity that adapts to several situations foster immigrant students' psychosocial and school adjustment, it seems that drawing contributed to express and share these multiple identities.

Keywords : Identity, children, immigrants, drawing, school, refugee, trauma, case studies.

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	ii
Table des matières.....	iii
Liste des tableaux.....	viii
Liste des figures.....	ix
Liste des sigles.....	x
Liste des abréviations.....	xi
Remerciements.....	xiii
Introduction.....	1
L'expérience des enfants immigrants et la quête de sens identitaire.....	3
Plus qu'enfants immigrants, être <i>élèves</i> immigrants.....	5
Pourquoi offrir des ateliers d'expression créatrice en classe d'accueil ?.....	7
Dessiner pour cerner et affirmer son identité.....	9
Coconstruire l'expression identitaire des enfants immigrants.....	11
Aspects méthodologiques.....	12
L'organisation de la thèse.....	16
Article 1 : Effects of classroom-based creative expression programs on children's well-being.....	20
Résumé (traduction libre).....	21
Abstract.....	23
Introduction.....	24
Literature Review.....	24
School-Based Interventions.....	24
Creative Expression Interventions.....	26
Method.....	28
Search.....	28
Inclusion Criteria.....	28

Results.....	29
Methodology.....	29
Objectives.....	29
Outcomes.....	33
PTSD.....	34
CBI Programs.....	35
Discussion.....	37
Methodological Design.....	37
Populational Characteristics.....	38
Creative Expression.....	41
Limitations.....	44
Conclusion.....	45
Texte-pont.....	46
Article 2 : Entre instruction et socialisation, quelle place pour l’identité personnelle de l’élève immigrant à l’école ?	47
Résumé.....	48
Introduction et problématique.....	49
Cadre théorique.....	50
Intervention psychosociale par l’art et expression identitaire.....	53
Méthodologie.....	55
Participants.....	55
Étude 1.....	56
Étude 2.....	56
Les ateliers d’expression créatrice.....	57
Analyse.....	58
Résultats.....	58
Gestion de la tension instruction/socialisation.....	59
Perception du rôle que devrait prendre l’enseignant dans les ateliers.....	61
Expression identitaire des élèves (identité d’élève vs. personnelle).....	63
Discussion.....	66

Conclusion	68
Texte-pont.....	70
Article 3 : Connecting Identities through Drawing: Relationships between Identities in Images Drawn by Immigrant Students	71
Résumé.....	72
Abstract.....	73
Introduction.....	74
Immigration, Identity, and Psychosocial and School Adjustment.....	75
Drawing and Psychosocial and School Adjustment	76
Theoretical Framework.....	77
Identity construction in school settings.....	77
Drawing and identity expression	79
Methods.....	80
<i>Art and Storytelling</i> Program	80
Participants.....	81
Data Collection and Analysis.....	81
Results.....	82
A protective withdrawal on the identity of origin to allow movement between identities.....	83
A mastery of globalized youth cultural identity	84
A neutralization of identities.....	85
Case study: Tao.....	86
Discussion.....	93
Multiplicity of identity configurations.....	93
Cultural identity of origin as a protective factor	95
Conclusion	97
Texte-pont.....	99
Article 4 : Mouvement des frontières identitaires dans les dessins d'élèves immigrants.....	100
Résumé.....	101
Contexte	102
Immigration et identité : quand l'ipséité et l'altérité s'intensifient.....	103

Le dessin et l'expression identitaire.....	105
Méthodologie	105
Intervention Art et Contes.....	105
Collecte de données	106
Présentation des résultats	107
Juan	107
Safia	110
Être étrange... ..	113
... à la recherche d'universalité	115
Conclusion : Trouver l'équilibre.....	117
Texte-pont.....	119
Article 5 : Making Sense of Collective Identity and Trauma through Drawing: The Case Study of a Palestinian Refugee Student	120
Résumé (traduction libre)	121
Abstract.....	122
Introduction.....	123
Collective Identity and Organised Violence.....	123
Identity Expression, Trauma Elaboration and Well-Being Through Drawing.....	124
Methods.....	125
<i>Art & Storytelling</i> Program.....	125
Case Selection.....	126
Case Presentation	128
Collective Identity and Trauma	133
Making Sense of Collective Identity and Trauma Through Drawing.....	136
Conclusion	138
Acknowledgements:.....	139
Conclusion : conjuguer son identité au pluriel	140
Biais et limites de la recherche	143
Recommandations pour la pratique	145
Pistes de recherche future	147

Bibliographie.....	i
Annexe A : Permission de reproduction (Elsevier)	i

Liste des tableaux

Tableau I.	Atteinte des objectifs spécifiques de recherche selon les articles présentés	19
Tableau II.	Reviewed Studies (n = 19).....	30
Tableau III.	Esquisse des profils.....	59
Tableau IV.	Impact de la gestion du mandat sur l'expression identitaire des élèves	63

Liste des figures

Figure 1.	De la maison à l'école en autobus scolaire.....	64
Figure 2.	Un igloo dans le désert.....	65
Figure 3.	Ambivalence toward identity possibilities.....	87
Figure 4.	A future not quite Chinese.	88
Figure 5.	Canada threatens Chinese past.....	89
Figure 6.	Protecting Chinese identity.	90
Figure 7.	An empty Canadian identity.	91
Figure 8.	Returning to China to feel better in Canada.....	92
Figure 9.	Un mélange d'animaux, bizarre.	109
Figure 10.	Quelqu'un de bizarre qui cache sa bouche.	109
Figure 11.	Ce qui ne me ressemble pas est étrange.....	111
Figure 12.	Une fille bizarre qui apprend sur le monde autour d'elle.	112
Figure 13.	Me from without, before the beginning of the program.	129
Figure 14.	An empty mountain evoking a volcano.	130
Figure 15.	Houses in Lebanon.....	131
Figure 16.	Using a Lebanese peer to make sense of multiple identities.	132
Figure 17.	Identities struggling for space.	133
Figure 18.	An happy family at the water slides.....	137

Liste des sigles

CBI : Classroom-Based Intervention

CBT : Cognitive-behavioral therapy/Thérapie cognitive-comportementale

CIUSSS : Centre Intégré Universitaire de Santé et de Services Sociaux

CLSC : Centre Local de Soins Communautaires

CSMB : Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

DGA : Difficultés graves d'apprentissage (classes)

DMT : Dance-Movement Therapy/Thérapie par la danse et le mouvement

Erit : Équipe de recherche et d'intervention transculturelles

ES-SL : Erase Stress Sri Lanka

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ: Ministère de l'Éducation du Québec

OTT : Overshadowing the Threat of Terrorism

PFÉQ : Programme de formation de l'école québécoise

PSSA : Psychosocial structured activities

PTSD : Post-Traumatic Stress Syndrome/Syndrome de stress post-traumatique

RCT: Randomized Controlled Trials/Essais randomisés contrôlés

SDQ : Strengths and Difficulties Questionnaire

U.S.A.: United States of America/États-Unis d'Amérique

Liste des abréviations

Cm : Centimeter/centimètre

E.g. Example given

Etc : Et Cætera

Ex. Exemple

In. : Inches/pouces

N.a. : Non applicable

P. : Page

Vs. : Versus

*À Maxime, qui a l'étoffe d'un grand
homme et qui travaille fort
pour un monde meilleur.*

Remerciements

La complétion d'un doctorat est une épreuve exigeante, d'autant plus lorsque nous ne sommes pas bien entourés. Pour ma part, j'ai eu la chance d'être dans un environnement soutenant dès le départ. Sans le soutien de ces personnes, mon parcours aurait sûrement été plus difficile...

J'aimerais tout d'abord remercier mes deux directrices de thèse, Garine Papazian-Zohrabian et Cécile Rousseau, deux femmes exceptionnelles, humaines et inspirantes qui se complètent à la manière du yin et le yang pour moi. Chacune à leur façon, elles ont su faire ressortir le meilleur de moi-même et m'ont accompagnée pour aller où je voulais aller, sans même que je sache moi-même où je souhaitais me rendre ! Elles m'ont accordé leur confiance et m'ont offert des opportunités de me former autrement que par la rédaction de la thèse, qui ont toutes contribué à la jeune chercheuse que je suis.

Un grand merci également aux membres de mon comité de thèse, Fasal Kanouté et Nathalie Trépanier qui ont généreusement accepté d'embarquer dans un projet de recherche dont la méthodologie sort des sentiers battus en éducation. Les questionnements qu'elles ont soulevés m'ont permis de rendre ma thèse beaucoup plus solide et ancrée dans le monde de l'éducation.

Je ne saurais comment remercier mes collègues de l'Équipe de recherche et d'intervention transculturelles (Erit) qui ont fait partie de mon quotidien pendant mon parcours doctoral et qui m'ont fourni un environnement stimulant tant sur le plan intellectuel que personnel. Elles (ici les femmes sont majoritaires !) ont partagé avec moi des moments de lassitude, d'errance, mais surtout d'allégresse. Leurs sourires et les conversations de « coin de bureau » m'ont permis de garder le moral tout au long de ces années. Je dois aussi souligner l'apport de mon collègue Tomás Sierra, qui a été mon co-intervenant dans cette recherche et sans qui le bon déroulement du projet n'aurait été possible.

De même, ce projet doctoral n'aurait pu voir le jour sans la générosité et l'accueil du milieu scolaire et j'inclus ici autant la commission scolaire qui a facilité l'approbation du projet que la direction de l'école qui m'a accueillie les bras ouverts et qui a fait en sorte que je

me sente comme chez moi dans l'école. J'aimerais tant remercier personnellement les deux enseignants qui m'ont reçue dans leur classe et qui m'ont accordé de leur temps précieux chaque semaine. J'espère qu'ils se reconnaîtront dans ces lignes.

Dans le cadre de ce projet, j'ai aussi eu la chance de rencontrer des enfants extraordinaires et leur famille qui ont accepté avec enthousiasme de se prêter au jeu et de me partager un peu de leur vécu. J'aimerais leur exprimer toute ma gratitude et j'espère sincèrement avoir rendu justice à leur expérience.

Un grand merci à mes amis et à ma famille pour leur soutien, en particulier à mon amoureux Maxime, qui mérite un merci tout spécial. Au fil des années, il a fait en sorte, sans toujours le savoir, de stimuler mon intellect et ma pensée critique de par ses réflexions toujours pertinentes sur l'actualité, sa grande culture et sa passion d'apprendre. Il a aussi su me prêter une oreille attentive et m'encourager au quotidien. J'espère humblement lui rendre la pareille, car il la mérite encore plus.

Je me dois d'ailleurs de reconnaître que le soutien financier successif du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) et du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) m'a permis de compléter mon doctorat sans avoir à me soucier de l'aspect financier, ce qui n'est pas négligeable.

Enfin, à tous ceux qui ont croisé mon chemin et que j'ai négligé de mentionner ici, merci!

Introduction

La proportion d'élèves issus de l'immigration fréquentant une école montréalaise est en croissance constante depuis 2004. La plus récente recension indiquait que 62,8% des élèves montréalais étaient issus de l'immigration, qu'ils soient de première génération (22,1%), de deuxième génération (29,7%) ou que l'un de leurs parents soit né à l'étranger (11%) (Sévigny, 2016). Cette diversité culturelle incontestable amène les commissions scolaires à se positionner relativement au vivre-ensemble afin de favoriser l'adaptation et la réussite scolaires du plus grand nombre d'élèves. Ceci est le cas de la Commission scolaire Marguerite Bourgeoys (CSMB), qui a inscrit des mesures institutionnelles relatives à la mobilisation de la communauté éducative autour du vivre-ensemble dans son plan stratégique 2014-2018 (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2014). L'exemple de la CSMB démontre une volonté accrue de prendre en compte la diversité culturelle en milieu scolaire et de mettre en place des initiatives considérant les besoins spécifiques des élèves immigrants. La prise en compte de cette diversité passe nécessairement par la considération de l'identité des élèves immigrants, puisque la construction d'une identité harmonieuse favorise leur résilience (Phinney & Ong, 2007). Or, comment peut-on penser l'identité des enfants immigrants en milieu scolaire de nos jours?

À l'ère de la mondialisation et du développement exponentiel des technologies de l'information, l'identité revêt un sens nouveau. D'une part, l'informatisation des communications force les gens à se créer des identifiants pour accéder à des sites ou systèmes informatiques. Ces pseudonymes ne représentent pourtant qu'une facette de l'identité, celle qui est avantageuse de montrer pour accéder à une relation virtuelle. Paradoxalement, ces systèmes de communication permettent également la création de plusieurs profils, ou d'avatars, qui sont autant d'incarnations de la même personne qui se réinvente au gré des situations. D'autre part, ces mêmes technologies de l'information exposent les individus à de nouvelles façons de penser, d'agir et de percevoir le monde, notamment par le biais d'internet, ce qui provoque un brouillage des marqueurs identitaires autrefois réservés aux membres de la communauté « physique » ou géographique. Dans ces conditions, il y a effectivement extension de l'appartenance à une communauté globale imaginée, construction sociale figurée

par les gens se considérant comme faisant partie de ce groupe (Anderson, 2006). Les circonstances actuelles peuvent ainsi devenir un vecteur de multiplication de possibilités identitaires pour des individus qui naviguent d'un contexte à l'autre, comme c'est notamment le cas des immigrants.

Parallèlement au développement exponentiel des technologies de l'information, un nombre de plus en plus important d'immigrants et de réfugiés s'établissent dans de nouveaux pays. Alors que cela contribue également au brouillage des marqueurs identitaires menant à la création d'une identité globalisée, il peut aussi y avoir développement de méfiance vis-à-vis de l'identité revendiquée par l'autre, l'étranger qu'on ne connaît pas. À titre d'exemple, la guerre contre le terrorisme a provoqué une réaction de sécurisation dont une des mesures se traduit par le resserrement des règles entourant la démonstration de l'identité. Dans ce contexte global de méfiance, certaines identités ou facettes d'identités sont acceptables alors que d'autres ne le sont pas. On assiste alors à une contraction plus généralisée des frontières identitaires face à la différence entre soi et l'Autre, telles que définies par Fredrik Barth dans son ouvrage *Les groupes ethniques et leurs frontières* (1995). Dans ces conditions où l'identité dissemblable n'est parfois pas reconnue ou tout simplement dévalorisée, voire méprisée, il est nécessaire de recourir à des stratégies afin de pouvoir exprimer son identité tout en rétablissant un certain confort identitaire indispensable au bien-être (Amin, 2013; C. Camilleri et al., 1990; C. Taylor, 1994).

Les répercussions de ce climat hostile envers la différence se font également sentir au Québec. Le statut minoritaire particulier qu'a la province dans le Canada complexifie l'expression d'une identité culturelle trop différente de celle de la majorité. Cette situation complexe sur le plan identitaire a notamment été mise en lumière lors du vif débat entourant la Charte des valeurs proposée par le gouvernement québécois en 2013. De par son sujet controversé, ce débat a donné lieu à une polarisation dans la population québécoise, ce qui a mené à une fragilisation du vivre-ensemble qui s'est fait sentir, entre autres, dans le secteur de la santé et des services sociaux (Johnson-Lafleur et al., accepté). Il serait raisonnable de penser que les contrecoups de cette polarisation identitaire se répercutent également dans le domaine de l'éducation, où la présence d'un nombre grandissant d'élèves issus de l'immigration se manifeste dans les écoles du Québec, principalement dans la grande région de Montréal.

Cette thèse s'inscrit donc dans ce contexte global et local de brassage et de tensions identitaires, en s'intéressant à la manière dont les enfants immigrants expriment leur identité dans un cadre bien spécifique, soit celui de dessins créés lors d'ateliers d'expression créatrice en classes d'accueil.

L'expérience des enfants immigrants et la quête de sens identitaire

La résolution du milieu scolaire de prendre en compte les besoins spécifiques des élèves immigrants n'est pourtant pas récente. Déjà en 1998, le Ministère de l'Éducation du Québec énonçait sa *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, qui jetait les bases d'un plan d'ensemble visant à « guider les actions du milieu scolaire en matière d'intégration des élèves immigrants et immigrantes » (1998, p. 35). La mise en place de cette politique impliquait nécessairement de considérer l'expérience particulière des élèves immigrants. En effet, peu importe les raisons qui motivent le départ du pays d'origine, il demeure que les enfants immigrants et réfugiés vivent des changements dans plusieurs dimensions de leur vie qui affectent le développement de leur identité. Ils vivent notamment une rupture avec leur pays d'origine qui les nourrissait auparavant de marqueurs identitaires socioculturels. Avec la migration, les valeurs, les normes sociales, les modes de vie et la culture sont dorénavant plus ou moins différents de ce qu'ils ont connu jusque-là et ceux-ci doivent s'ajuster à leur nouveau milieu, phénomène qualifié d'acculturation (Kanouté, 2002). De plus, selon Ward et collaborateurs (2011), le contexte d'acculturation intensive provoqué par l'immigration met les personnes davantage à risque de développer des conflits identitaires pouvant affecter négativement la réussite scolaire et le bien-être psychologique, d'où l'importance d'accueillir et de soutenir adéquatement les élèves immigrants en milieu scolaire.

Pour les enfants immigrants, l'acculturation signifie également de s'adapter à un nouveau contexte en faisant sens des changements vécus (Suárez-Orozco, 2000). Dans ce contexte, la construction de sens implique de concilier les attitudes et comportements de la culture dominante avec ceux de leur culture d'origine afin de se créer une identité suffisamment flexible et plurielle, pouvant s'adapter à plusieurs situations. Vinsonneau (2002) souligne en effet que

l'identité est un processus d'élaboration d'un système signifiant, chez un acteur qui interagit à la fois avec d'autres acteurs et avec le système symbolique dans lequel ils évoluent ensemble. L'identité se réalise comme un processus dialectique, au sens d'intégrateur des contraires. (p. 12)

Les enfants immigrants doivent donc se positionner dans un nouvel espace de possibilités identitaires en déterminant leur rapport aux autres. Pour ce faire, ils s'appuient sur une multitude de marqueurs identitaires, dont ceux de la culture d'origine et d'accueil. Pour les jeunes enfants, l'identité est alors dérivée de celle des parents, qui mettent certains codes culturels à la disposition de leurs enfants, ce qui influence la manière dont ils perçoivent et interagissent avec différents groupes (Phinney & Ong, 2007). Le milieu familial peut ainsi faciliter ou entraver l'exploration identitaire, selon le discours évoqué à la maison. Il n'en demeure pas moins qu'un lien suffisamment solide avec la culture d'origine peut amener les enfants à explorer différentes alternatives identitaires sans que cette exploration devienne trop anxiogène.

Parfois, le positionnement dans l'espace identitaire peut être perturbant, voire angoissant pour les enfants immigrants. D'une part, la construction et l'expression identitaire dépendent d'environnements socioculturels parfois très différents, qui imprègnent le vécu des enfants. En ce sens, un contact prolongé avec des contextes proposant des codes culturels opposés peut générer un certain sentiment de discontinuité chez les élèves immigrants (Frie, 2011). Cela est notamment le cas entre ce qui est vécu à la maison et à l'école. Ces milieux peuvent proposer des choix identitaires différents et avoir des attentes contradictoires envers les élèves, une situation qui peut devenir problématique pour la construction et l'expression de leur identité en engendrant des conflits identitaires (Baumeister, Shapiro, & Tice, 1985; Britto, 2008; Ward et al., 2011). En effet, les élèves doivent résoudre une situation inconfortable où ils essaient d'être loyaux envers ces différents environnements tout en exprimant une identité qui est cohérente tant pour eux que pour les autres. D'autre part, pour se positionner dans un espace identitaire, il est essentiel pour les enfants de savoir où ils se situent au départ. En effet, la construction d'une identité harmonieuse passe généralement par le maintien de liens étroits avec la culture d'origine, sans que ceux-ci empêchent le développement d'un sentiment d'appartenance avec la culture d'accueil (Berry, Phinney, Sam, & Vedder, 2006). Cela est

favorisé par le fait d'avoir une identité d'origine intacte. En effet, lorsque l'identité d'origine semble blessée, il peut être nécessaire pour les enfants de s'appuyer sur une identité extérieure à la leur pour retrouver un équilibre identitaire (Beauregard, Papazian-Zohrabian, & Rousseau, sous presse). Que ce soit par l'écartèlement des enfants entre divers contextes ou par le manque de repères de base permettant aux enfants de se localiser dans l'espace identitaire, ces situations peuvent devenir anxiogènes ou être sources de dépression pour les élèves immigrants. On parle alors de stress d'acculturation (Sam & Berry, 1995; S. J. Schwartz, Montgomery, & Briones, 2006; S. J. Schwartz, Unger, Zamboanga, & Szapocznik, 2010).

Plus qu'enfants immigrants, être *élèves* immigrants

Les enfants qui immigreront au Québec se retrouvent dans un milieu propice à la transformation identitaire. En effet, l'intégration scolaire des enfants nouvellement arrivés au Québec se fait par le service d'accueil. Dans la plupart des écoles montréalaises, les élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment le français pour intégrer la classe régulière sont regroupés dans des classes d'accueil fermées, qui ont généralement une composition ethnoculturelle variée. La diversité culturelle que ces classes illustrent rend nécessairement compte d'une situation relevant de l'interculturalité. Le contact interculturel induit par la classe d'accueil entraîne une transformation de la façon de gérer les similitudes et les différences qui se manifeste par le déplacement accru des limites identitaires en raison de la présence d'un plus grand nombre de similitudes et de différences à l'intérieur de la classe (Barth, 1995; Vinsonneau, 2012). Les élèves se trouvent alors confrontés à l'altérité de manière plus directe et c'est ce contact avec l'altérité qui engendre une redéfinition sur le plan identitaire (Augé, 1994). Or, d'un côté, le contexte socioculturel hétérogène dans lequel évoluent les élèves immigrants peut poser un certain défi au développement de leur identité (Suárez-Orozco, 2000), voire représenter une menace pour leur intégrité identitaire (Jodelet, 2008). La multiplicité des identités en interaction dans la classe d'accueil implique que les élèves doivent se définir en fonction d'un autre qui est multiple, en naviguant à travers une abondance de codes culturels, ce qui suppose un processus de négociation identitaire plus complexe (Kanouté, 2002). D'un autre côté, bien que chaque élève immigrant vive la transformation identitaire à sa façon et l'exprime de façon unique, il partage également certaines similarités avec l'expérience de ses pairs. En effet, dans

le cadre d'ateliers d'expression créatrice en classe, des élèves immigrants ont pu se reconnaître à travers leurs pairs, parce que leur création artistique a permis de révéler des points communs à tous les participants (Armand, Lory, & Rousseau, 2013). La reconnaissance de parties d'eux-mêmes dans les autres, qui sont à la fois similaires et différents, aide ainsi les élèves immigrants à définir leur identité (Vinsonneau, 2002).

Fréquenter une classe d'accueil implique davantage que l'apprentissage du français, langue de scolarisation. Le mandat de la classe d'accueil réside aussi dans l'intégration scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés, et ce à travers l'acquisition de la compétence « s'adapter à la culture de son milieu » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2014, p. 2-3). Or, bien que cela sous-entende l'intégration des élèves à la culture québécoise, il appert que l'école doit également veiller à former des enfants adaptés au milieu scolaire québécois, et cela passe nécessairement par l'apprentissage de ce que signifie être un *élève* au Québec. Les systèmes éducatifs reflétant les valeurs de la société dans laquelle ils sont ancrés, l'arrivée dans un nouveau pays correspond aussi à une adaptation à un nouveau système scolaire. Pour bien fonctionner dans le système scolaire, les enfants immigrants doivent se familiariser avec les principes qui régissent le cadre scolaire, notamment ceux relatifs à la discipline, la communication, la ponctualité et la collaboration (Perrenoud, 2013). Les enfants immigrants s'approprient donc leur identité d'élève lorsqu'ils se font héritiers des valeurs et des règles transmises par l'école (Jeffrey, 2013). Toutefois, alors que l'acquisition de la compétence « s'adapter à la culture de son milieu » suppose que ce milieu soit à la fois social et scolaire, il arrive que le développement de l'identité d'élève passe avant le développement de l'identité personnelle, notamment en raison de la manière qu'ont les enseignants d'assumer leur triple mandat d'instruction, de socialisation et de qualification (Beauregard, Papazian-Zohrabian, & Rousseau, accepté; Ministère de l'Éducation du Québec, 2006). Le statut d'élève immigrant souligne ainsi la complexité de ce que représente la construction d'une identité qui fait sens, qui soit suffisamment cohérente et flexible pour s'adapter tant au milieu familial, social que scolaire, dans un contexte où s'entrelacent plusieurs couches de marqueurs identitaires. Cela fait également ressortir le besoin de soutenir adéquatement les élèves immigrants dans leur processus d'adaptation et de construction

identitaire. Une façon de le faire est d'offrir des ateliers d'expression créatrice en classe d'accueil.

Pourquoi offrir des ateliers d'expression créatrice en classe d'accueil ?

À la base de cette thèse réside une curiosité relative à la manière dont les enfants immigrants expriment leur identité dans les dessins qu'ils créent. Ayant personnellement expérimenté les ateliers d'expression créatrice *Art & Contes* dans des classes d'accueil et ayant été formée comme art-thérapeute, il m'apparaissait évident que l'exploration de l'expression identitaire d'élèves immigrants devait se faire dans ce cadre. En effet, les ateliers d'expression créatrice *Art & Contes* ont été développés par l'Équipe de recherche et d'intervention transculturelles (Erit) en collaboration avec le milieu scolaire. Ils ont été créés afin de répondre aux besoins spécifiques des élèves immigrants en classe d'accueil, avec l'objectif d'offrir un espace d'expression et d'exploration combinant des modes d'expression verbale (le conte) et non verbale (le dessin) afin de favoriser le bien-être émotionnel de ces enfants (Rousseau, Bagilishya, Heusch, & Lacroix, 1999; Rousseau, Singh, Lacroix, Measham, & Jellinek, 2004; Rousseau, Drapeau, Lacroix, Bagilishya, & Heusch, 2005; Rousseau, Lacroix, Singh, Gauthier, & Benoit, 2005). Pendant les ateliers, les élèves sont libres de choisir l'une ou l'autre des options proposées pour s'exprimer de façon individuelle et/ou collective ce qui, selon ces auteurs, contribue à l'amélioration de leur bien-être et à leur adaptation psychosociale. Ces mêmes auteurs suggèrent également que l'art a pu jouer un rôle important dans l'impact positif du programme, en ouvrant un espace où il était possible pour les élèves de tisser des liens entre les univers traversés, contribuant ainsi à la réduction de la détresse associée aux contradictions existant entre les mondes des élèves (par exemple, ceux de la maison et de l'école).

Bien que ce programme ait fait l'objet d'études qualitatives (Rousseau et al., 1999; Rousseau, Lacroix, Bagilishya, & Heusch, 2003; Rousseau & Heusch, 2000) et quantitatives (Rousseau, Drapeau, et al., 2005) portant sur ses effets sur la santé mentale des enfants, son apport dans l'expression identitaire des élèves en classe d'accueil n'a été abordé que brièvement puisque ce n'était pas l'objet principal des recherches effectuées. Or, la philosophie

inhérente au programme *Art & Contes* laisse supposer qu'il pouvait constituer un espace favorable à la construction identitaire harmonieuse des élèves immigrants et à son expression. En effet, le programme se caractérise par une approche non directive, mais structurante, en offrant un espace d'expression libre aux élèves afin de les soutenir dans les processus de transformation générés par l'expérience d'immigration. Cette approche est également jumelée à l'utilisation d'un médium artistique qui favorise l'expression de l'ambivalence et de la construction de sens et de cohérence (Baik, 2007; Ferrara, 2004; Huss, 2009). La génération d'un tel espace à l'intérieur de la classe d'accueil, associé aux possibilités qu'offre l'expression artistique, sont effectivement des éléments fondamentaux pour les élèves immigrants, puisque la construction identitaire dont il est ici question, réfère au processus par lequel ils font sens des changements vécus lors de la migration et par lequel ils ont le sentiment d'être une personne unique et différente tout en partageant des similarités avec d'autres.

En leur offrant différentes façons d'exprimer ce qu'ils vivent, le programme *Art & Contes* semblait donc un espace fertile pour étudier l'expression identitaire des élèves immigrants. Mais en quoi le programme favorise-t-il l'expression identitaire d'élèves immigrants et soutient-il l'élaboration d'une identité flexible et plurielle ? L'ampleur de cette question a soulevé d'autres questionnements plus spécifiques, que le présent projet doctoral a tenté de résoudre : (1) quels sont les symboles visuels et les métaphores, invoqués par les élèves dans leurs dessins et les histoires racontées à leur sujet, qui rendent compte de l'expression identitaire?; (2) comment l'expression identitaire évolue-t-elle au fil des ateliers dans les dessins créés par les enfants?; (3) comment les différentes identités des enfants (ex. culturelle d'origine et d'accueil, personnelle, collective, élève) interagissent-elles et sont-elles représentées dans leurs dessins?; et (4) de quelle manière le milieu scolaire, en particulier l'enseignant, influence-t-il l'expression identitaire des élèves? La clé de voute pour répondre à ces interrogations réside dans l'étude des dessins d'enfants, ce dont il est question dans la prochaine section.

Dessiner pour cerner et affirmer son identité

Le choix des dessins comme vecteurs de l'expression identitaire des enfants immigrants n'est pas anodin. Les dessins constituent en fait une riche source d'informations sur la réalité intérieure des enfants tout en étant une façon généralement peu menaçante pour accéder à ces informations. Pour des élèves d'âge primaire, le dessin est effectivement un mode d'expression particulièrement apprécié (Anzieu, Barbey, Bernard-Nez, & Daymas, 2012). En plus d'aborder indirectement le vécu des enfants à travers l'image, les activités de création artistique sont aussi généralement perçues comme ludiques et relaxantes (Collie, Backos, Malchiodi, & Spiegel, 2006; Malchiodi, 2008; Rubin, 2005). Ainsi, dessiner aide les enfants à appréhender le monde qui les entoure (Hall, 2010). Cela est d'autant plus important lorsqu'ils doivent naviguer entre des contextes contradictoires, tel que décrit précédemment. La flexibilité de la représentation graphique permet alors de créer des points de jonction entre différentes réalités, ce qui favorise la construction d'une identité davantage imprégnée de sens pour les enfants immigrants (Ferrara, 2004; Huss, 2009). Le dessin favorise en quelque sorte l'expression de fragments identitaires, de l'ambivalence et du changement et permet ainsi de rendre compte de l'évolution de l'expression identitaire.

Le dessin permet aux élèves de rendre compte de leur monde intérieur, d'exprimer leur identité et d'en recevoir le reflet. Dans le cadre de cette thèse, trois processus ont été sélectionnés pour soutenir l'exploration de l'expression identitaire dans les dessins : la projection, l'identification et la symbolisation. Tout d'abord, la projection implique que les enfants transfèrent une partie de leur monde intérieur sur des images quand ils réagissent à celles-ci et qu'ils en créent (Vick, 2003). Les arts-thérapeutes souscrivent effectivement à l'idée que des émotions, des peurs ou des désirs cachés sont dévoilés par la forme et le contenu de la création artistique (Wilson, 2001). L'image dévoile alors d'importantes informations sur son créateur, qui peuvent être difficilement partageables oralement ou être de l'ordre de l'inconscient (Rubin, 2005). Les marques que font les enfants sur leur dessin, appuyées de commentaires, laissent une trace symbolique concrète du vécu intérieur (Anzieu et al., 2012). Les résultats du présent projet doctoral suggèrent que les enfants immigrants qui ont participé aux ateliers *Art et Contes* ont effectivement laissé transparaître leur identité par projection dans leurs dessins.

En investissant leur dessin, les enfants permettent également certaines transformations identitaires par identification (Winnicott, 1975b). Les concepts d'identification et d'identité sont intimement liés, dans le sens où l'un n'existe pas sans l'autre (Abraham, 1992). Par identification, les enfants s'attribuent les caractéristiques de quelqu'un d'autre (Case & Dalley, 1992). En vivant plusieurs identifications envers différentes personnes, les enfants intègrent partiellement ou complètement des aspects d'autrui, ce qui forme et transforme leur identité (Pontalis & Laplanche, 2004). D'ailleurs, les identifications se manifestent par projection dans les images créées. Greig (2001) suggère effectivement que les différents éléments graphiques d'une image tels les personnages, animaux ou plantes, illustrent les identifications des enfants. Le dessin leur permet d'expérimenter différentes possibilités identitaires en représentant concrètement les interactions sociales vécues (Hawkins, 2002). Dans le cas précis des élèves immigrants en classe d'accueil, la position d'autorité de l'enseignant ainsi que son statut de représentant de la culture dominante risquent d'influencer les identifications des élèves et ainsi d'agir sur leur expression identitaire.

La reconnaissance des différentes identifications projetées dans les dessins passe généralement par l'interprétation des symboles invoqués par les enfants, puisque les symboles trouvent leur source dans les identifications (Greig, 2001). Les enfants recourent effectivement à différents symboles dans leurs dessins qui leur permettent de représenter une expérience qui n'a pas encore été extériorisée en faisant le lien entre le concret et leur réalité intérieure (Avrahami, 2005; Stepakoff, 2007; Wilson, 2001). Le fait de créer des symboles aboutit à une expression concrète du monde intérieur qui permet aux enfants d'entrer en relation avec un adulte significatif, tel l'enseignant, l'intervenant ou le chercheur (Obeyesekere, 1990; Winnicott, 1975b). Cependant, il est difficile de savoir si les élèves dessinent ce qu'ils sont ou ce qu'ils aimeraient être ou ne pas être (Greig, 2001). La présence de l'enseignant, des pairs et du chercheur produit inévitablement une déformation de ce que dessinent les élèves qui est impossible à éliminer (Devereux, 2012). Le regard de l'autre est donc présent dans l'expression identitaire que les élèves révèlent dans leurs dessins. L'analyse devient alors plausible en tenant compte de cette interaction et en mettant en relation les dessins, la vie des élèves et leur environnement social (Anzieu et al., 2012; Obeyesekere, 1990).

Coconstruire l'expression identitaire des enfants immigrants

Les dessins dont il est question dans cette thèse représentent ainsi le produit d'un dialogue entre les élèves immigrants, leurs pairs, l'enseignant et la chercheuse (Winnicott, 1975b), parties intégrantes de la classe d'accueil en contexte de recherche. Il est alors difficile de déterminer quelle part de l'expression identitaire provient des élèves et quelle part de leur environnement et de l'interaction avec autrui (Devereux, 1985). Il est nécessaire de rappeler qu'en situation d'altérité, l'enfant se positionne par rapport aux autres et reconnaît à la fois sa propre identité et celle de ses pairs, de l'enseignant et du chercheur (Vinsonneau, 2002). Au sein de la classe d'accueil, l'expression identitaire de l'enseignant et de chaque élève a très probablement été influencée par celle des autres, ce qui souligne le caractère conjoint de l'expression et de la transformation de l'identité. En ce sens, les dessins sont le reflet de l'expression et de la transformation identitaire dans le regard de l'autre. Pour les enfants qui immigreront au Québec et qui fréquentent la classe d'accueil, cet autre est multiple et a joué un rôle dans l'expression des différentes identités des élèves dans cette étude.

Il importe de ne pas passer sous silence l'apport du reflet social dans l'expression identitaire des élèves immigrants, puisque la manière dont la culture dominante, représentée par l'école, les perçoit et les accueille, agit sur la construction de leur identité (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001). En effet, le rôle joué par l'école dans la construction et l'expression identitaires des élèves immigrants est fondamental. Les images véhiculées au sujet des enfants immigrants interagissent avec les attitudes et les comportements qu'ils choisissent d'adopter (C. Taylor, 1994). Un reflet positif étant nécessaire au bon développement des enfants, un reflet social inadéquat peut donc avoir un impact dévastateur sur l'adaptation des enfants immigrants, puisque le développement d'une identité flexible s'adaptant à plusieurs situations est rendu plus difficile. L'école étant responsable du développement sain des enfants, elle doit ainsi tenir compte de son potentiel de transformation identitaire pour les enfants immigrants. Le milieu scolaire représentait donc un milieu tout indiqué pour réaliser une recherche sur l'expression identitaire des enfants immigrants.

Cette thèse a effectivement tenté d'apporter la lumière sur la manière dont le programme Art & Contes favorise l'expression identitaire d'élèves immigrants et les soutient

dans l'élaboration d'une identité flexible et plurielle. Afin d'y parvenir, elle s'est intéressée (1) à identifier et analyser les symboles visuels et les métaphores, invoqués par les élèves dans leurs dessins et les histoires racontées à leur sujet, qui rendaient compte de l'expression identitaire ; (2) à documenter l'évolution au fil des ateliers de l'expression identitaire dans les dessins créés par les enfants ; (3) à illustrer l'interaction entre les différentes identités (ex. culturelle d'origine et d'accueil, personnelle, collective, élève) des enfants dans leurs dessins; et (4) à mieux comprendre comment le milieu scolaire, par l'entremise de l'enseignant, influence l'expression identitaire des enfants immigrants.

L'utilisation des dessins comme données de recherche est au cœur de la réalisation de cette thèse portant sur l'expression identitaire. En effet, l'identité est généralement étudiée à l'aide d'instruments plus structurés tels les questionnaires ou entretiens, ce qui comporte le risque d'orienter les réponses données par les élèves et de ne pas représenter adéquatement leur expérience (Marc, 2005). En outre, ces instruments requièrent une maîtrise de la langue parlée et/ou écrite, ce qui pose certaines questions sur la validité des réponses obtenues des élèves immigrants qui ne maîtrisent généralement pas très bien le français à leur arrivée au Québec. Dans ce sens, le choix d'un outil basé sur l'expression non verbale, comme le dessin, était beaucoup plus adéquat à leur réalité et pouvait également rendre compte de la modulation identitaire, c'est-à-dire des différentes façons dont les enfants immigrants peuvent adapter l'expression de leur identité en fonction des diverses circonstances vécues.

L'identité est effectivement un phénomène en mouvement constant, puisqu'elle est le produit des expériences vécues par les enfants dans différents contextes spatio-temporels (Flum & Kaplan, 2012; Frie, 2011). La manifestation de l'expression identitaire et son évolution dans les dessins des élèves sont ainsi difficilement quantifiables et en ce sens, le recours à un devis quantitatif aurait imposé une vision limitée de sa manifestation (Marshall & Rossman, 2006).

Aspects méthodologiques

Le choix d'un devis de recherche qualitatif a effectivement permis de tenir compte de la dynamique d'interactions à l'intérieur de la classe d'accueil, c'est-à-dire les relations des élèves immigrants avec leurs pairs, l'enseignant, la chercheuse et l'environnement, et ce dans

une perspective écosystémique (Savoie-Zajc, 2004). L'interprétation des données et de leurs significations était donc inévitable, puisque le savoir, dans le contexte de cette recherche, s'est inscrit dans un contexte socioculturel particulier de coconstruction entre la chercheuse et les participants (McMillan & Schumacher, 2006; Miles & Huberman, 2003; Patton, 2002). Cette posture d'interdépendance implique que la réalité ne peut être comprise objectivement et qu'elle dépend de l'interprétation donnée par les individus: « qualitative research is based on a constructivist philosophy that assumes that reality is a multilayer, interactive, shared social experience that is interpreted by individual » (McMillan & Schumacher, 2006, p. 135). Ainsi, la chercheuse n'a pu échapper à l'interprétation du matériel de recherche qui a été construit contextuellement selon la dynamique interactive du milieu de recherche, la classe d'accueil. Ce qui fait avancer la science est alors le cumul d'études qui deviennent de plus en plus précises au fil du temps. Cette thèse n'a donc pas tenté de décrire le phénomène identitaire de façon objective, mais de l'inscrire dans un tissu social beaucoup plus proche de la réalité (Geertz, 2009).

Afin de parvenir à inscrire l'expression identitaire dans le contexte des ateliers *Art & Contes*, la chercheuse a voulu multiplier les perspectives de l'objet de recherche et a obtenu des informations à partir de trois types de données : (1) des notes d'observation, (2) des dessins et (3) des entretiens. Les notes d'observation et les dessins ont été recueillis dans le cadre du programme *Art & Contes* qui a été mené par la chercheuse et un co-intervenant dans deux classes d'accueil (2^e et 3^e cycle) d'une école primaire multiethnique de Montréal. Brièvement, puisque le programme sera présenté plus en détail dans les articles au cœur de la présente thèse, *Art & Contes* est composé de 12 ateliers hebdomadaires de 60 minutes, axés sur l'expression par le dessin et par le conte qui se déroulent directement dans la salle de classe. Ils suivent une structure similaire de semaine en semaine, soit un rituel d'ouverture (10 à 15 minutes), une période d'histoire (15 à 20 minutes), une période de dessin libre (20 minutes) et un rituel de fermeture (5 minutes). Pendant la période de dessin libre, les deux intervenants circulent dans la classe et discutent informellement avec chaque élève de son dessin et des histoires qui y sont associées. C'est dans ce contexte que la chercheuse a pu consigner ses observations sur les dessins et les commentaires faits à leur sujet, mais surtout ses observations concernant les interactions dans la classe, que ce soit entre élèves ou entre

élèves et enseignant, intervenant ou chercheure. Sa double position de chercheure, mais aussi d'intervenante art-thérapeute, lui a permis de recueillir des informations riches à partir de l'intérieur, bien qu'à certains moments, les interventions et l'analyse des données aient été guidées par un cadre thérapeutique plutôt qu'un cadre de recherche. Ce double rôle a également amené d'autres inconvénients concernant la superficialité relative des données recueillies, notamment en raison du temps minimal passé auprès de chaque élève et de l'impossibilité de prendre des notes détaillées tout en menant une intervention de groupe. Néanmoins, la chercheure et son co-intervenant ont mis en commun les informations recueillies par chacun et ont discuté de celles-ci à la fin de chaque atelier, ce qui a permis de pallier le manque de profondeur des données. Ces implications méthodologiques seront discutées plus en détail dans la conclusion de la thèse.

C'est également dans le contexte des ateliers *Art & Contes* que la chercheure a pu amasser un total de 478 dessins libres commentés auprès de 29 élèves âgés de 8 à 12 ans. Pour la réalisation de ces dessins, lors de la période de dessin libre des ateliers, chaque élève a reçu une grande feuille de papier de 30 cm x 45 cm, dont il pouvait utiliser un seul ou les deux côtés, et partageait une boîte de pastels gras avec un pair. Les enfants étaient ensuite invités à créer une image sur un thème de leur choix. Aucune autre directive ne leur était donnée et les élèves pouvaient dessiner autant une image en lien avec l'histoire entendue ou avec tout autre élément de leur vécu ou de leur imaginaire. Les enfants étaient invités, au cours de la création, à commenter leur dessin à leurs pairs, à l'intervenant ou à la chercheure qui a consigné ces commentaires dans ses notes d'observation. L'absence de contraintes quant au sujet des dessins permettait aux enfants d'exprimer librement les facettes de leurs identités au gré des situations vécues et à la chercheure d'observer la modulation de l'expression identitaire au fil des ateliers. Cependant, afin de servir de référence lors de l'analyse des dessins libres, la réalisation d'un autoportrait thématique sur le thème de « Moi de l'extérieur et moi de l'intérieur » a été demandée aux enfants juste avant le début des ateliers et à la fin de ceux-ci. Sur une feuille de papier pliée de manière à ressembler à une porte à deux battants, les enfants devaient dessiner un autoportrait tel qu'ils croyaient que les autres personnes les percevaient (face extérieure) et tel qu'ils se percevaient eux-mêmes (face intérieure), permettant ainsi d'obtenir certaines informations sur l'identité assignée et revendiquée par chaque enfant. Les

116 dessins recueillis dans ce cadre se sont avérés dans certains cas, être une riche source d'informations sur l'évolution de l'expression identitaire, mais aussi de l'adaptation et du bien-être des élèves immigrants.

Tel que mentionné précédemment, l'interprétation des dessins doit absolument être contextualisée afin d'être valide. Les enfants évoluant principalement dans les mondes de l'école et de la famille, des entretiens semi-dirigés ont été réalisés auprès des deux enseignants des classes d'accueil participantes et de la famille de quatre élèves. Ces enfants ont été sélectionnés sur la base de leur capacité d'expression, d'élaboration et de symbolisation telle que la chercheuse a pu l'évaluer suite à une analyse préliminaire des données recueillies dans le cadre des ateliers *Art & Contes*. Tao et Ali, 9 ans ainsi que Juan et Safia, 11 ans (pseudonymes) ont généreusement accepté de participer à un entretien semi-dirigé avec leur(s) parent(s), qui visait principalement à recueillir l'histoire familiale et à revoir de façon plus approfondie les dessins créés par les enfants. Plus spécifiquement, l'entretien a permis à chaque enfant de raconter de façon plus détaillée la scène se déroulant dans chacun de ses dessins et d'indiquer à la chercheuse le dessin qu'il aimait le plus et celui qu'il aimait le moins. Les thèmes de l'école, de l'amitié et de la famille ont également été abordés lors de cet entretien. Avec les parents, l'entretien a porté plus précisément sur la famille, la langue maternelle, les religions et les croyances, le choix du nom de l'enfant, le parcours migratoire, le projet migratoire et la place de leur enfant dans celui-ci. Les parents ont également été amenés à parler des changements remarquables chez leur enfant depuis la migration. Ces familles immigrantes avaient toutes un vécu riche et unique qui a teinté de façon plus ou moins marquée l'expression identitaire de leur enfant dans ses dessins. Leur générosité a permis d'enrichir considérablement l'analyse des dessins et des observations et d'en faire un récit identitaire plausible en regard de leur histoire.

La perspective des enseignants a également permis de rehausser la qualité et la vraisemblance des récits identitaires en apportant un œil nouveau sur ce qui se passait dans leur classe, en partageant notamment avec la chercheuse leur philosophie d'enseignement et leurs perceptions des relations interpersonnelles des élèves dans la classe. Toutefois, afin de préserver l'identité des deux enseignants ayant participé au présent projet de recherche doctorale pour la rédaction de l'article 2, les données issues de leur entretien ont été

combinées à celles obtenues dans le cadre d'une deuxième étude s'étant déroulée dans la même école. Cette deuxième étude a permis de recueillir le point de vue d'enseignants ayant participé à des ateliers d'expression créatrice relativement aux points forts et aux points faibles des ateliers pour améliorer le bien-être émotionnel des élèves. Bien que certaines disparités puissent être relevées entre les deux études quant aux thèmes abordés lors des entretiens et quant à la profondeur des informations obtenues, la combinaison des deux corpus a toutefois permis d'avoir une vision plus complète de l'influence de l'enseignant sur l'expression identitaire des élèves. Dans la présente thèse, la rencontre du regard de l'enfant, de ses parents, de son enseignant et de la chercheure, représente un humble aperçu, un instantané du processus identitaire difficilement saisissable.

L'organisation de la thèse

La rédaction de cette thèse par articles, approuvée par la Faculté des Études Supérieures et Postdoctorales de l'Université de Montréal, est organisée autour de cinq articles. La mise en commun de ces articles a permis d'aborder l'expression identitaire, sujet au cœur de cette thèse, de façon écosystémique. En effet, il est question dans ces articles de l'influence des différents milieux dans lesquels évoluent les enfants immigrants sur la façon dont s'exprime leur identité. Cette thèse s'est attardée plus spécifiquement sur deux milieux, soit l'institution scolaire dans son ensemble, comprenant tant le programme de formation de l'école québécoise, l'enseignant que les pairs des élèves immigrants, et le milieu familial, généralement associé à la culture d'origine des enfants. Bien que ces milieux transparaissent dans la rédaction des articles dans leur ensemble, certains textes abordent toutefois l'influence de milieux de façon plus directe et précise. C'est le cas notamment de l'article *Entre instruction et socialisation, quelle place pour l'identité personnelle de l'élève immigrant à l'école ?* (Beauregard et al., accepté), qui s'attarde au rôle joué par l'institution scolaire sur l'expression identitaire des élèves immigrants. Quoi qu'il en soit, les articles composant cette thèse ont voulu « faire parler » les données recueillies, principalement les dessins et les entretiens, en regard de l'environnement des enfants. Afin d'illustrer de manière plus approfondie l'expression identitaire des élèves et l'interaction des différentes identités dans les dessins, les quatre études de cas qui constituent une part majeure de cette thèse ont été mises

en relief. Ainsi, Tao sera la vedette l'article 3, Juan et Safia de l'article 4, alors qu'Ali sera le protagoniste principal de l'article 5. Quant aux enseignants, ils seront mis en lumière dans le cadre de l'article 2.

Le premier article intitulé *Effects of classroom-based creative expression programs on children's well-being* (Beauregard, 2014) a été rédigé dans l'optique de situer les ateliers d'expression créatrice en milieu scolaire et leurs effets sur le bien-être des enfants dans la littérature scientifique récente (à partir de l'année 2000). En effet, l'utilisation de méthodes alternatives de prévention et d'intervention pour favoriser le bien-être et l'adaptation psychosociale des élèves est de plus en plus fréquente. De nombreux programmes sont mis en place dans les classes des écoles à travers le monde, parfois en contexte de violence organisée ou de catastrophes naturelles, mais aussi simplement dans des quartiers défavorisés sur le plan socio-économique. La diversité des programmes recensés y est étonnante. Ayant tous une composante artistique majeure dans leur façon d'intervenir auprès des enfants, ces programmes s'appuient sur les bienfaits des arts visuels, du théâtre, de la musique, de la danse, des histoires ou du jeu de sable pour favoriser le bien-être des enfants. Il apparaissait nécessaire d'effectuer cette recension avant de pouvoir répondre aux objectifs de recherche, afin de renforcer le choix du programme d'expression créatrice *Art & Contes* comme contexte de réalisation de la présente recherche sur l'expression identitaire des enfants immigrants.

Il a été question précédemment de l'influence du milieu scolaire sur l'expression identitaire des enfants immigrants. À ce propos, le deuxième article intitulé *Entre instruction et socialisation, quelle place pour l'identité personnelle de l'élève immigrant à l'école ?* (Beauregard et al., accepté) pose un regard critique sur le triple mandat de l'école québécoise, soit celui d'instruire, de socialiser et de qualifier. L'enseignant est effectivement le porte-étendard de cette mission pour laquelle il a un certain degré de liberté dans son interprétation. De cette interprétation découleront un ensemble d'attitudes et de comportements qui influencent vraisemblablement la place accordée à l'expression de l'identité personnelle des élèves comparativement à leur identité d'élève, comme cela a été le cas dans la présente recherche.

L'article 3 *Connecting identities through drawing: identity expression in images drawn by immigrant students* (Beauregard, Papazian-Zohrabian, & Rousseau, à soumettre - a)

propose quant à lui une lecture transversale des images recueillies qui a fait apparaître les différentes stratégies d'expression identitaire dont ont fait usage les enfants dans leurs dessins. L'une de ces stratégies, le retrait protecteur sur l'identité culturelle d'origine pour permettre le mouvement entre les identités, est illustré par le cas d'un jeune garçon de 9 ans, Tao, dont les symboles et métaphores utilisés sont évocateurs de l'évolution de son expression identitaire au fil des ateliers *Art & Contes*.

La modulation de la manière dont s'exprime l'identité des enfants est aussi au cœur de l'article 4, *Trouver l'équilibre entre étrangeté et similarité : les mangas comme outils pour négocier des identités alternatives chez des élèves immigrants* (Beauregard, Papazian-Zohrabian, & Rousseau, à soumettre - b), mais sous un thème particulièrement populaire chez les enfants plus âgés ayant participé à la réalisation de cette thèse, les mangas. Les mangas sont effectivement fascinants dans le sens où ils permettent d'aborder le sentiment d'être à la fois similaire et étranger vis-à-vis des autres, ce qui s'apparente à la définition de l'identité proposée par Vinsonneau (2002)

Elle [l'identité] autorise l'émergence de particularités individuelles — donc l'affirmation de la singularité du sujet — et la conformité de l'individu avec le groupe (celui auquel il appartient et/ou celui auquel il se réfère) — donc l'uniformité sociale. (p. 12)

Le recours aux mangas rendrait ainsi compte du processus identitaire des élèves, argumentaire qui a été soutenu par des images qu'ont créées Juan et Safia.

Enfin, le dernier et cinquième article *Making sense of collective identity and trauma through drawing: the case study of a Palestinian refugee student*, laisse place au cas particulier d'Ali, enfant réfugié palestinien. Le cas de ce jeune garçon ne trouvait pas place dans aucune des trois stratégies d'expression identitaire présentées dans cette thèse (article 3). Son identité semblait blessée et les images produites au cours des ateliers se distinguaient également des dessins créés par les autres enfants de par leur organisation spatiale chaotique et la sensation de submersion qui en découlait. Il s'est avéré que la famille d'Ali, contrairement aux autres familles rencontrées, avait obtenu le statut de réfugiée au Canada. Cette information a grandement éclairé l'analyse de l'expression identitaire du jeune garçon, pour qui le concept

de trauma d'identité collective faisait particulièrement du sens. Pour cet enfant, l'utilisation du dessin et d'un camarade de classe lui a servi de tuteur pour expérimenter différentes identités et soigner la sienne qui était blessée.

Les articles présentés dans cette thèse permettent de former une première esquisse de la façon dont s'exprime l'identité des enfants dans leurs dessins. Il va sans dire que la multiplicité des symboles et métaphores invoqués par les enfants dans les images qu'ils ont créées rend compte d'une identité plurielle. Cette identité, ou plutôt ces identités dont l'interaction s'est modulée au fil des ateliers, a réagi aux contextes dans lesquels évoluaient les élèves, en particulier le milieu scolaire que fréquentent les enfants pendant une bonne partie de leur quotidien. La mise en commun des articles, agencés selon une logique permettant à la fois de mieux comprendre le phénomène à l'étude, mais aussi de l'illustrer, a donc permis d'aborder les objectifs de recherche de la façon suivante :

Tableau I. Atteinte des objectifs spécifiques de recherche selon les articles présentés

Objectif spécifique de recherche	Article(s) répondant aux objectifs
1. Identifier et analyser les symboles visuels et les métaphores, invoqués par les élèves dans leurs dessins et les histoires racontées à leur sujet, qui rendaient compte de l'expression identitaire.	3, 4 et 5
2. Documenter l'évolution au fil des ateliers de l'expression identitaire dans les dessins créés par les enfants.	3 et 5
3. Illustrer l'interaction entre les différentes identités (ex. culturelle d'origine et d'accueil, personnelle, collective, élève) des enfants dans leurs dessins.	3, 4 et 5
4. À mieux comprendre comment le milieu scolaire, par l'entremise de l'enseignant, influence l'expression identitaire des enfants immigrants.	2 et 4

Article 1 : Effects of classroom-based creative expression programs on children's well-being

Author Note

Caroline Beaugard, Department of Educational Psychology and Adult Education, University of Montreal, Transcultural Research and Intervention Team.

Correspondence concerning this article should be addressed to Caroline Beaugard, Transcultural Research and Intervention Team, CLSC Parc-Extension, 7085 Hutchison #204.2, Montreal (Quebec) Canada H3N 1Y9.

Contact: caroline.beaugard.2@umontreal.ca

Cet article est reproduit avec la permission d'Elsevier (voir permission en annexe A) et a initialement été publié en 2014 dans *The Arts in Psychotherapy*, 41(3), 269-277.

Résumé (traduction libre)

Les écoles sont bien placées pour offrir du soutien en santé mentale adapté aux besoins et aux différentes situations vécues par les enfants. Une façon de rejoindre un grand nombre d'enfants pour des interventions en santé mentale est d'offrir des programmes d'intervention à l'intérieur même des classes. Alors que plusieurs exemples de projets d'art-thérapie en milieu scolaire existent dans la littérature, il n'y a jusqu'à maintenant aucune revue de littérature critique concernant des programmes d'expression créatrice dans les classes. Suite à une revue des publications scientifiques, 19 articles portant sur 8 programmes d'intervention différents ont été identifiés et analysés dans le but d'explorer quels sont les effets d'interventions en classe axées sur les arts sur la santé mentale et le bien-être des enfants. Globalement, les résultats indiquent que les programmes ayant une composante artistique majeure peuvent être bénéfiques pour les enfants, bien que ces résultats soient à considérer avec prudence. D'un côté, une amélioration significative des scores a été relevée en ce qui concerne l'espoir, l'adaptation et la résilience, les comportements prosociaux, l'estime de soi, le handicap, les difficultés émotionnelles et comportementales (en particulier les comportements agressifs), la construction de sens et le syndrome de stress post-traumatique. D'un autre côté, certaines études ont également signalé l'absence de résultats significatifs sur les comportements prosociaux, l'estime de soi, les difficultés émotionnelles et comportementales, l'adaptation et la résilience de garçons adolescents et le syndrome de stress post-traumatique (dû à l'absence d'interventions ciblées). Ces résultats mitigés soulèvent d'importantes questions qui devront être abordées dans de futures recherches.

Mots-clés: art-thérapie, enfants, classe, thérapies par les arts, programmes d'expression créatrice, intervention, santé mentale, psychologie, école.

Faits marquants:

- Des programmes d'expression créatrice en classe ont été utilisés pour divers objectifs et dans différents contextes.
- Les résultats suivant les interventions sont généralement positifs, mais pas toujours significatifs.

- Les caractéristiques démographiques pourraient influencer l'impact de ces programmes.
- La recherche en milieu scolaire impose certaines contraintes qui peuvent influencer l'impact d'une étude.
- La sensibilité culturelle est nécessaire à la fois en matière d'intervention et dans la conception de l'étude.

Abstract

Schools are in a unique position to offer mental health support adapted to the needs and to the varying situations of children. One way to reach a wide number of children for mental healthcare interventions is through classroom-based programs. While several instances of creative arts therapies school projects are found in the literature, no critical review of classroom-based creative expression programs exists to date. Following a review of scientific publications, 19 articles referring to 8 different programs were identified and examined in order to explore what are the effects of classroom-based creative expression interventions on children's mental health. Overall, the results indicate that programs containing a major component of creative expression can be beneficial to children but this needs to be considered with moderation. On one hand, significant improvement was found in hope, coping and resiliency, prosocial behaviors, self-esteem, impairment, emotional and behavioral problems (especially aggressive behaviors), construction of meaning and PTSD scores. On the other hand, some studies also reported no significant change in prosocial behaviors, self-esteem, emotional and behavioral problems, coping and resiliency of adolescent boys and PTSD (for a lack of a targeted intervention). These mixed results raise important questions that need to be addressed in future research.

Keywords: art therapy, children, classroom, creative arts therapies, creative expression programs, intervention, mental health, psychology, school.

Highlights:

- Classroom-based creative expression programs have been used for diverse objectives and settings.
- Outcomes following interventions are generally positive although not always significant.
- Populational characteristics might influence the impact of such programs.
- School-based research imposes some constraints that may influence the impact of a study.
- Cultural sensitivity is necessary both in intervention and study design.

Introduction

In May 2012, the World Health Assembly adopted a resolution urging its members to allocate sufficient resources to mental healthcare with the added proposition of coordinating efforts between health and social sectors (Sixty-fifth World Health Assembly, 2012, Article 13.2). This highlights an important point concerning the provision of mental health support to the world population, namely that health and social agencies need to work together in order to offer the best mental health services possible. Still, barriers to access mental healthcare do exist. When considering what were the most common obstacles both in high-income and low-income settings, the World Health Organization pinpointed to a lack of resources, difficulties in transportation and a fear of stigmatization (2003). Following this observation, it appears that a third actor needs to be included in the organization of mental health services rendered to children: schools. For families for whom access to these services is difficult and/or embarrassing, schools can be a more financially and geographically accessible service site as well as a non-stigmatizing gateway to such support (Pumariega, Rogers, & Rothe, 2005).

Literature Review

School-Based Interventions

While the most vulnerable and disadvantaged children would benefit from mental health services delivered in educational settings, such support is not always offered to them. For instance, according to a review of school-based mental health and behavioral programs conducted by Farahmand, Grant, Polo and Duffy (2011), few effective programs do exist that are designed especially for low-income urban youth. Indeed, several of the school-based assessed interventions are intended for immigrant and refugee children. This could be explained by the fact that this population's utilization rate of mental healthcare is usually low (DesMeules, Gold, Payne, & Vissandjée, 2004), making refugee and immigrant children hard to reach in typical clinical settings. Having access to mental health professionals inside the school grounds is thus an alternative that needs to be considered when wanting to get to the most vulnerable.

Community-wide traumatic events can also call for mental health services offered in school settings, where access to such support can be more convenient for those in need. When a disaster strikes, for example, typical intervention channels or infrastructures might be weakened, even destroyed. In circumstances like these, it might be more efficient to arrange mental health interventions in schools where more children can be reached (Salloum & Overstreet, 2008). This is exemplified by a study that compared an in-school group intervention with a parent and child treatment at a mental health clinic. The authors found that both treatments were effective in reducing post-traumatic and depressive symptoms, but that the in-school group intervention was more convenient according to parents (Jaycox et al., 2010). Likewise, schools also seem to be an accommodating location for receiving mental health support in ongoing-war countries. This is shown by a program for war-affected children in Sierra Leone which combined basic education with activities targeted at healing trauma to decrease intrusion and arousal symptoms (Gupta & Zimmer, 2008). Providing mental health interventions in school settings might be a sustainable alternative during crises and this has also been proven to work in non-crisis situations (Essau, Conradt, Sasagawa, & Ollendick, 2012).

Offering mental health services in educational institutions can take multiple forms. One of the most common consists of having a mental health worker available for consultation on-site (Brindis et al., 2003). There is positive evidence that this can work as is shown by a study which documented an improvement in emotional and behavioral problems for refugee children, especially in what related to hyperactivity and peer problems (Fazel, Doll, & Stein, 2009). Encouraging outcomes were also found in a research conducted in an inner-city neighborhood in London, inhabited mainly by immigrants and refugees. Worthily of note, the mental health professional was not the only one involved in the intervention but teachers, children and their relatives also participated (O'Shea, Hodes, Down, & Bramley, 2000). This shows how an ecosystemic approach to school-based counselling can be one effective way of addressing mental health problem prevention and/or treatment.

Another means of offering mental health support in school settings is through group interventions. On one hand, these can be held outside of the classroom, either during school hours (Woods & Jose, 2011) or as an extracurricular activity (Qouta, Palosaari, Diab, &

Punamäki, 2012). On the other hand, some group interventions can take place directly within the classroom. For instance, several publications of classroom-based PTSD programs are found in the literature. These are generally referred to as universal because all children in the class are targeted by the intervention no matter what their level of symptomatology is (Persson & Rousseau, 2009). Some examples of universal PTSD interventions in classrooms are directed towards children who were being witness or victim of violence in Los Angeles, USA (cognitive-behavioral therapy: Stein et al., 2003) or exposed to terrorist attacks in Israel (psychoeducation: Gelkopf & Berger, 2009; stress inoculation technique: Wolmer, Hamiel, & Laor, 2011). Their aim was to prevent the development of PTSD after trauma exposure or alleviate its negative effects. Classroom-based interventions targeting children's emotional and behavioral problems are also frequently mentioned in the literature (Hong, Yufeng, Agho, & Jacobs, 2011; Vo, Sutherland, & Conroy, 2012). Like is shown by these preceding examples, intervening directly in the classroom permit to address a variety of problems through different types of interventions.

Creative Expression Interventions

Creative arts therapies are increasingly being recognized for their efficacy and uniqueness in the mental health field. For a number of years, art therapy services have been offered in schools either as individual or group interventions. In the late 1970's, the Miami-Dade County Public Schools (United States) introduced art therapy as a mental healthcare in-school service for children with autism, cognitive or emotional problems, and for children with physical disabilities. The program has been widely expanded since (Isis, Bush, Siegel, & Ventura, 2010). This successful example of school art therapy shows how this type of mental health interventions can be institutionalized. However, most creative expression mental health programs are conducted in an isolated manner, some being previously evaluated while others are not. Rigorous scientific evaluation of such programs in school settings is thus needed and the situation is urging.

Although not all school-based creative expression programs are comparable in terms of quality, some are worth mentioning here and are intended for children with specific challenges. In one school in the United Kingdom, dance was introduced into the curriculum of

children with profound and multiple learning difficulties. Despite the fact that the results from the post-project evaluation were not conclusive, the impact of the project was real as the school decided to provide dance interventions to all children attending its facilities (Lamond, 2010). Eighth-grade students at-risk of not transitioning well to high school also benefited from group art therapy as positive changes in increased coping skills and a diminution of disruptive behaviors were signalled in a publication by Spier (2010). In another research project, drama group therapy was compared with curriculum studies in terms of their efficiency in reducing behavioral and emotional problems of primary, middle and comprehensive school children. Significant effects were found in both intervention groups, though the changes in the drama intervention seemed to occur faster (McArdle et al., 2002). These projects are examples of what creative arts therapies can do in a school setting to positively impact learning, behavioral and emotional problems of school-age children.

Creative expression can also be used as a preventive tool to enhance the mental health of children in school. As a matter of fact, musical expression was employed to express emotional states and aggressive tensions in order to prevent violence from developing and/or escalating in a German school (Nöcker-Ribaupierre & Wölfl, 2010). Similarly, an after-school program for girls, *Art from the Heart*, sought to facilitate positive connections between participants (Sassen, Spencer, & Curtin, 2005). Unfortunately, both projects were offered only to a few selected students, while most children in the school could probably have benefited from these preventive interventions.

One way to reach a greater number of children with creative expression programs while not having to offer them to the entire school population is through delivering interventions to classrooms. To date, no literature review of classroom-based creative expression programs has been published. The objective of this paper was thus to identify classroom-based creative expression programs through a survey of the scientific literature and consequently to explore the effects of such interventions on the mental health of children.

Method

Search

In May 2012, a search was run through academic databases in order to identify relevant literature. Databases selected for this study were ERIC (ProQuest), FRANCIS (ProQuest), MEDLINE (Ovid), OmniFile Full Text Mega (EBSCO)(H.W. Wilson)(XML) and PsycINFO (Ovid). These are the main databases used in the field of psychology and/or education. Multi-databases searches were completed using different combinations of the following keywords: youth, child*, ado*, kid*, “mental health”, “well-being”, school*, classroom*, arts, “art therap*”, and creativ*.

In order to select studies that would need further inspection, an examination of the detailed records (title, abstract, keywords and subjects) was done. Because this first set of results included a limited number of items, reference lists of relevant articles and books as well as thematic issues were scanned to widen the pool of results. Searches by relevant authors and related articles in the search engines were also carried out for the same reason. It is possible that relevant articles were overlooked in the process, thus this literature review does not claim to be exhaustive.

Inclusion Criteria

Studies that were included in this review had to meet 5 inclusion criteria: a) the main goal of the program must have been to improve the psychological well-being and/or mental health of school-aged children (5 to 17 years old); b) the interventions must have taken place within classroom settings and not only within the school at large. This excluded individualized interventions and programs that removed children from their classroom for treatment; c) a major component of the program must have been art (visual arts, drama, music, dance/movement). In the context of this literature review, sandplay was considered an art as it involves the creative construction of worlds in sandtrays and is well adapted to young children; d) the program under study must have been previously evaluated or else include an evaluation component at the time of reporting; e) studies with publication dates between January 2000 and May 2012 were included in this literature review.

Results

Following the above-mentioned methods, the initial search returned 499 results on May 18th 2012. Out of these results, 33 references were worth closer examination. As a result, 25 references were excluded, 7 of which owing to the fact that the intervention program was taking place in a school setting but not within classrooms. In the end, the second set of references ended up of comprising of 8 articles which met inclusion criteria and which represented a total of 5 different programs.

Since the number of programs was small, the reference lists of the selected articles were reviewed and the search was also expanded to include books on the topic and journals' special issues (e.g. special issue in 2010 on Art therapy in the schools, *Art Therapy*, 27(2)). Searches of articles by relevant authors and related articles in the search engine also permitted to expand the list to 19 studies, which were discussing a total of 8 different programs, with interventions taking place in 9 different countries: Nepal, Palestine, Turkey, Indonesia, Israel, Uganda, Sri Lanka, U.S.A. and Canada (see Table II).

Methodology

With regards to methodology, 4 programs were evaluated at least once through randomized controlled trials (RCTs) and one other involved the comparison of experimental and control groups. As for the remaining 3 programs, they were all quasi-controlled studies with 2 of them that involved randomization. Furthermore, half of the 8 programs entailed a longitudinal study which also included a qualitative component.

Objectives

Overall, the objectives of the programs were varied. Interestingly, the programs which were set in a Western context were aimed at an immigrant and refugee population (Art and Storytelling, Sand Play, PEACE and Drama Plurality). These programs had usually a broader objective, that of enhancing the children's psychological well-being, whereas the programs which took place in non-Western countries aimed more specifically at reducing post-traumatic stress disorder (PTSD) and its related symptoms (e.g., anxiety, depression, fear...). In the context of these programs, PTSD was either caused by exposure to organised violence or to a

Tableau II. Reviewed Studies (n = 19)

Program's name	Authors/Reference	Country	Age	<u>Population</u>	
				Inclusion criteria/particularities	Art modality
Psychosocial structured activities (PSSA)	Ager, A., Akesson, B., Stark, L., Flouri, E., Okot, B., McCollister, F., & Boothby, N. (2011).	Uganda	7 to 12 (m = 10,23) (n = 403)	Grown up in the context of stress and conflict.	Drama, movement, music and art
ERASE Stress - Sri Lanka	Berger, R., & Gelkopf, M. (2009).	Sri Lanka	9 to 15 (n = 166)	Tsunami exposure; previous traumatic background.	Art
Overshadowing the Threat of Terrorism (OTT)	Berger, Rony, Pat-Horenczyk, R., & Gelkopf, M. (2007).	Israel	7 to 11 (grade 2 to 6) (n = 142)	Possible PTSD: exposed to suicide bombing.	Art
Classroom-based intervention (CBI)	Jordans, M. J. D., Komproe, I. H., Tol, W. A., Kohrt, B. A., Luitel, N. P., Macy, R. D., & De Jong, J. T. V. M. (2010).	Rural Nepal	11-14 (n = 325)	Screening for generic psychosocial distress (CPDS).	Art, play, drama, music
	Khamis, V., Macy, R. D., & Coignez, V. (2004).	Palestine	6 to 11 and 12 to 16 (n = 840)	Exposure to political stress factors.	
	Macy, R. D., Johnson Macy, D., Gross, S. I., & Brighton, P. (2003).	Turkey	Elementary & high schools (n = 12868)	Come from low-, moderate-, and high-impact earthquake zones.	
	Tol, W. A., Komproe, I. H., Susanty, D.,	Indonesia	7 to 15 (m =	Exposure to political violence event,	Art, play,

	Jordans, M. J. D., Macy, R. D., & De Jong, J. T. V. M. (2008).		9.9) (n = 495)	screened for PTSD and anxiety symptoms	drama, music, dance
	Tol, Wietse A., Komproe, I. H., Jordans, M. J. D., Gross, A. L., Susanty, D., Macy, R. D., & de Jong, J. T. V. M. (2010).				
PEACE through dance/movement therapy	Lynn Koshland. (2010). Koshland, L., Wilson, J., & Wittaker, B. (2004).	Immigrants in U.S.A.	grade 1 to 3 (DMT) vs. grade 4 to 6 (control) (n = 54)	n.a.	Dance, stories, music
Sand Play	Rousseau, Cécile, Benoit, M., Lacroix, L., & Gauthier, M.-F. (2009). Lacroix, L., Rousseau, C., Gauthier, M.-F., Singh, A., Giguère, N., & Lemzoudi, Y. (2007). Lu, L., Petersen, F., Lacroix, L., & Rousseau, C. (2010).	Immigrants in Canada Canada	preschoolers (4 to 6) (n = 105) 7 to 12 (m = 9.9)	Economically disadvantaged neighbourhood. Recently arrived immigrant and refugee families. Special education classes (autism spectrum).	Sandplay
Drama Pluriel	Moneta, I., & Rousseau, C. (2008). Rousseau, C., Benoit, M., Gauthier, M.-F., Lacroix, L., Alain, N., Viger Rojas, M., Moran,	Immigrants in Canada	13-16 12 to 18 (n = 136)	Special classes (learning and behavioural difficulties) Immigrant and refugee adolescents	Drama

	A., et al. (2007).				
	Rousseau, Cécile, Gauthier, M.-F., Benoît, M., Lacroix, L., Moran, A., Viger Rojas, M., & Bourassa, D. B. A. (2006).		High schools	n.a.	
Art and Storytelling	Rousseau, Cécile, Drapeau, A., Lacroix, L., Bagilishya, D., & Heusch, N. (2005).	Immigrants in Canada	Elementary schools (m = 9.8) (n = 138)	Welcoming and regular classes	Visual arts, stories
	Rousseau, Cécile, Lacroix, L., Bagilishya, D., & Heusch, N. (2003).		6-7 and 11-12	Welcoming classes	
	Rousseau, Cécile, Singh, A., Lacroix, L., Measham, T., & Jellinek, M. S. (2004).		8 to 12		

natural disaster, like it was the case with the CBI in Turkey, which was implemented after an important earthquake. Even though the programs were oriented towards alleviating PTSD, the reduction of symptoms was done through different means, for instance by facilitating resilience, empowerment, coping, prosocial behaviors, hope or social support.

Outcomes

Generally, the effects of the programs were beneficial on children's mental health. The interventions seemed to significantly increase children's well-being by lowering impairment in adolescents (Plurality), improving hope scores (ES-SL, CBI-Nepal, CBI-Indonesia), especially for older children in Nepal, and by facilitating the construction of meaning in immigrant and refugee children (Art and Storytelling, Sand Play). However, despite these encouraging outcomes, mixed results were found in the literature regarding prosocial behaviors, self-esteem, coping and resiliency. Indeed, the CBI program in Nepal reported an increase in prosocial behaviors for girls whereas the PEACE program reported no significant improvement in this area. Also, another population, autistic children, showed increase verbal expression and sustained social interaction with their peers and the workshop facilitators after 10 weeks of sandplay interventions (Sand Play). With regards to effects on self-esteem, Art and Storytelling program helped in achieving higher levels of feeling of popularity and satisfaction, with noteworthy effects on boys' self-esteem, while the drama interventions of Plurality led to no significant improvement in the participants' self-esteem. Lastly, as the CBI program was aiming at improving the well-being of Palestinian youth, not all participants benefited from the program. Even though the CBI contributed to maintaining and improving the coping strengths and resiliency of girls and children aged below 12, no important gains were obtained for adolescent boys between the age of 12 and 16.

Many programs contributed to the well-being of children by decreasing emotional and behavioral problems. Participation in a program, Art and Storytelling, led to a diminution of the level of internalizing and externalizing symptoms. This diminution was not affected neither by age, gender nor fluency in host society language (the interventions were taking place in welcoming classes, with immigrant and refugee children). Also, another study, evaluating Drama Plurality, showed that participants gained a better understanding of their

emotions after participating in the drama workshops. This likely had a positive effect on emotional and behavioral problems even if it was not significant. On the other hand, a study carried out in the previous year found that there was no improvement in terms of emotional and behavioral problems for youth participating in the same program. One might hypothesize that the difference in the population under study (adolescents with learning and behavioral difficulties from a multiethnic school for the former and youth attending welcoming classes in the latter) might have caused these mixed results.

Some outcomes were more specific and showed how aggression and problem behaviors evolved (PEACE, CBI-Nepal). Studies related to both programs found that aggressive behaviors decreased with the interventions, this being particularly true for Nepalese boys. However promising these results may be, there are still mixed results in this area, with moderate reduction of SDQ¹ scores in children who participated in Sand Play workshops and whose families had gone through organized violence back in their home country.

PTSD

Some programs were aimed specifically at reducing symptoms of distress due to exposure to traumatic events and at preventing further development of PTSD. This was especially true for the CBI, ES-SL and OTT programs. Overall, there were significant decreases of PTSD and PTSD-related symptoms for all three programs. In Sri Lanka, the ES-SL program succeeded in improving the scores for PTSD severity, functional problems, somatic complaints, depression and hope. As for the OTT program, there were also significant reductions on all measures of PTSD symptoms, somatic complaints and anxiety. In addition, the authors mentioned age and gender effects as younger children benefited more from the interventions than older ones and as boys' functional impairment improved more than girls'.

Still, studies related to the CBI program reported mixed results depending on the country in which the interventions took place. As a matter of fact, in Turkey, the authors

¹ The Strengths and Difficulties Questionnaire screens for the presence of symptoms in the following areas: emotional symptoms, conduct problems, hyperactivity/inattention, peer relationship problems and prosocial behaviors (<http://www.sdqinfo.com/a0.html>)

indicated that there was a significant improvement in distress indices, more precisely with regards to aspects related to anxiety, depression, self-esteem and affect management. Whereas for Indonesian children, there were still improvement in PTSD symptoms but not for those related to PTSD (physical, depressive, anxiety and functioning symptomatology). Finally, treatment from the CBI which took place in Nepal could not influence in a positively significant manner symptoms of PTSD, anxiety and depression due to, according to the authors, the fact that the interventions were not targeted enough.

CBI Programs

From all the programs which were examined for this review, the CBI was the one that was evaluated the most and for which the greatest number of articles have been published (5 articles out of 19). It was also the one which was implemented and adapted for the greatest number of contexts, i.e. Nepal, Turkey, Indonesia and Palestine. The CBI structure is adaptable to ages 7 through 19 (Macy, Johnson Macy, Gross, & Brighton, 2003) and its content can be adjusted to different settings (CBI-Palestine). Because of the changing nature of this program, its main elements will be presented here (a more detailed manual is available upon request at the Center for Trauma Psychology in Boston, U.S.A. (Jordans et al., 2010)).

The CBI has been conceived in response to the earthquakes that occurred in Turkey in the fall of 1999. In collaboration with local experts, the authors devised a template for interventions which is based on 2 key assumptions: 1) following exposure to potentially traumatic events, an immediate professional, trauma-specific and short-term support is required to help lessen the psychological impact on children and; 2) nonverbal means of expression are needed to facilitate the elaboration of the traumatic experience (Macy et al., 2003). The second point is based on numerous studies that established that artistic modalities help in processing traumatic memories that survivors are unable to verbalize due to their fragmentation (Avrahami, 2005; Collie et al., 2006; Talwar, 2007).

The interventions of the CBI consist of thrice-weekly 60-minute sessions which are carried out over a span of 5 weeks (CBI-Nepal). Groups are comprised of around 15 children (CBI-Indonesia) who participate in a series of activities that are arranged under weekly themes (CBI-Turkey) such as safety and control (week 1), stabilization and awareness (week 2),

trauma narrative (week 3), appraisal narrative (week 4) and future orientation & social networks (week 5) (Jordans et al., 2010, p. 820). Themes are progressive such that safety, trust and stabilization are ensured from the start in order to permit further work. The authors believe in using locally trained interventionists to run the sessions. These people may or may not have previous training in mental health, but they usually have experience in humanitarian aid. In order to be qualified to run the program, they receive a 2-week long training, the exact content of which is not described in the articles (CBI-Indonesia).

The CBI program is aiming at identifying coping resources within each child and helping them use these resources in order to facilitate healthy recovery from traumatic exposure (CBI-Palestine). The program is based on the empirically-derived practice models of cognitive-behavioral therapy (CBT) and systematic desensitization (Turkey) which were integrated to cooperative play and creative-expressive exercises such as dance, drama, music and silent storying (art) (Indonesia, Nepal). These components are organized around a structure, which is consistent from meeting to meeting, i.e. an opening ritual, a theme-centered central activity, some group cooperative play and a closing ritual (Jordans et al., 2010).

4 artistic modalities are pervading throughout the sessions: art (drawing – called by the authors “silent stories”), drama games as well as a combination of music and dance. Music and movement are useful before exercises that can recall traumatic memories in order to soothe and calm the children. Rhythm helps the children trust their environment and organize their experience (Macy et al., 2003). This is further enabled by silent stories, an example of which is given by the same authors whereby participants are asked to “tell a silent story [draw] [...] about what they thought was actually happening during the threat or traumatic event” (p. 67). As for drama games, they are used to put words to feelings, to give them a concrete expression via a visual image and to experience this new learning through action. At the end of the drama exercises, the group is given time in order to process what happened (Macy et al., 2003).

Artistic expression is central to the CBI and it plays an important role in the interventions. This nonverbal mode of expression has a unique character which seems to have beneficial effects on the well-being of children who survived a traumatic event. As shown previously, classroom-based creative expression programs do have a positive impact on

children's mental health as is evidenced by many of the studies presented in this review. Still, the results suggest that there are different elements that influence the impact of these programs, and these need to be considered.

Discussion

The objective of this literature review was to explore what are the effects of classroom-based creative expression programs on the mental health of children. The publications on the topic are still scarce and more research needs to be done to ascertain the impact of this kind of programs. From the results of this study, it was found that classroom-based programs which contained a major component of creative expression could be beneficial to children participating in them. Significant improvement was found in hope, coping and resiliency, prosocial behaviors, self-esteem, impairment, emotional and behavioral problems (especially aggressive behaviors), construction of meaning and PTSD scores. However, some studies also reported no significant changes in prosocial behaviors, self-esteem, emotional and behavioral problems, coping and resiliency of adolescent boys and PTSD (for a lack of a targeted intervention). These mixed results raise important questions that would need to be addressed in further study.

Methodological Design

School-based research poses certain constraints due to institutional limitations (Rousseau, Drapeau, et al., 2005). One has to do with randomization of participants. In most schools, it is impossible to switch students from one class to the other according to which treatment group they have been allocated. In the studies examined for this review, this resulted in major differences between groups, thus making comparison difficult (Jordans et al., 2010; Rousseau et al., 2007; Rousseau, Drapeau, et al., 2005). Another hindrance refers to the fact that assessors, namely teachers, cannot be blinded to treatment status (Tol et al., 2008). With interventions taking place in classrooms, it is difficult, not to say impossible that schoolteachers not know in which experimental group their class is. A third constraint pertains to long-term impact assessment of the intervention. Actually, follow-up studies in educational settings are laborious to organize due to the fact that students might change classes, schools,

move out of the neighborhood or drop out of school, making it difficult to trace students from one assessment time to the other. As a matter of fact, several authors mentioned that the lack of a follow-up assessment was a weakness in their study (Ager et al., 2011; Berger & Gelkopf, 2009; Berger, Pat-Horenczyk, & Gelkopf, 2007; Jordans et al., 2010; Moneta & Rousseau, 2008; Rousseau et al., 2007; Rousseau, Benoit, Lacroix, & Gauthier, 2009; Shechtman & Mor, 2010). Doing research in school settings comes with several methodological challenges that one has to take into account when evaluating the impact of mental health program.

Populational Characteristics

While school-based settings impose certain restrictions, the influence of populational characteristics on the programs' impact needs also to be considered as a second point. The different intervention programs took place in different contexts with children from different countries, cultures, ages, background and presenting issues (e.g. learning difficulties, autism, PTSD). This likely might have influenced the outcomes of the studies. Indeed, Tol and collaborators (2010) investigated mediators and moderators of the CBI program in Indonesia. Their findings specified some moderators that can affect the effectiveness of the treatment, but also some others that did not seem to have influenced the program's impact on children's well-being. On one hand, girls and children living in small households and those receiving support from adults outside of their family unit seemed to benefit more from the program. This was corroborated by Shechtman & Mor (2010) who illustrated that gender as well as social support and group cohesiveness could affect treatment's effect, with girls and those benefiting from a greater support from their surroundings showing a decrease in anxiety scores superior to boys' or those with a lower level of social support. On the other hand, age, exposure to political violence, displacement, connectedness and other social support did not have a significant impact on the treatment's effects according to Tol's research.

Culture

Culture is also another characteristic of the population under study and cultural sensitivity, both of the interventions and of the methodology used to evaluate the efficacy of the programs needs to be examined closer as its quality might have a great impact on the treatment's effect. As mentioned earlier, the reviewed programs were put in place in 9

different countries, with most of them considered in the low-income category and if taking place in high-income countries, they were aiming at a disadvantaged population. In general, the reviewed programs were sensitive to the sociocultural backgrounds of the people they were working with. In the case of the PSSA, the authors worked in collaboration with Ugandan local authorities to make sure the children who needed the most help would benefit from the program. This kind of collaboration with local experts has proven successful with former child soldiers in Liberia (Gregory & Embrey, 2009) and in Rwandan refugee camps (Scholte, van de Put, & de Jong, 2004).

Also, sensitivity to how the intervention is done by adapting its content to local contexts or population was frequently mentioned (ES-SL, CBI, Plurality, Art and Storytelling). Nevertheless, cultural adaptation of programs consists not simply in adding elements of other cultures in the interventions, like stories or songs/music, as this was the case with the PEACE program. More than adding cultural elements to the interventions, the program's basic structure needs to be reconsidered attentively. But this does not mean that these elements from the different cultural traditions do not have their place in the interventions, quite the contrary. As Lacroix et al. mentioned, "the results of an earlier pilot project had shown, [...] that a relative lack of multicultural figurines limited the children's ability to create otherthan-host-society scenes" (2007, p. 744). By adding elements from the children's cultural background, the intervention becomes more meaningful to them.

Care needs to be taken when culturally adapting a program that was created by Westerners for Westerners (Summerfield, 2000). Even with the best of intentions, local understandings of some concepts might require a completely different intervention than the one that was originally thought of. It might be best, in cases like this, to rethink the program thoroughly in collaboration with local experts. This was the case with the ES-SL program where the authors stated that they "spent a great deal of effort exploring how emotions are transmitted and processed, how views are expressed and how rituals regarding emotional pain, mourning and death are manifested in the Sri Lankan society" (Berger & Gelkopf, 2009, p. 369). However, even though the importance of cultural adaptations is recognised by some authors, this crucial step is not always carried out. For instance, Tol and colleagues (2008) mentioned in one of their articles that the interventions they facilitated in Indonesia could have

been adapted to reflect local expressions of trauma, although no further details were given about the possible adaptation. Interestingly enough, the same authors (Jordans, Tol, Komproe, & De Jong, 2009) report in their systematic review of treatment approaches for children in war that the fact that most publications lack a detailed description of the cultural adaptation of the program was a major lacuna.

Sensitivity to who is leading the interventions is also of utmost importance when working in settings culturally different from the researcher's. In this respect, 6 programs out of 8 took care in choosing who would be responsible to administer questionnaires, interview the children, and facilitate the interventions. Also, the use of local research assistants was widespread and when working with a heterogeneous clientele, as was the case with the Sand Play, Plurality and Art and Storytelling programs who worked with immigrants, the interventionists were coming from different cultural backgrounds. This ensured, among others, that there would not be a repetition of the clash between the dominant and nondominant cultures.

The choice of the measures used in evaluating the effects of programs taking place in non-Western contexts is tricky as most psychological instruments are built for measuring Western concepts that have recognized manifestations in the West (Betancourt, Spielman, Onyango, & Bolton, 2009; Summerfield, 2000). Translating the material to the local language might not be enough as the process of translation might modify the original meaning. In fact, more work needs to be done in order to ensure the development of culturally valid instruments (Tol et al., 2010). At different levels, authors discussed in this review took that into consideration and attempted to use culturally validated measures to screen for symptoms and to evaluate the change in these symptoms (PSSA, CBI, Sand Play, Art and Storytelling, Plurality). Others used pictorial instruments as an attempt at universal comprehension and accessibility, as the test was to be used with immigrant children (Koshland & Wittaker, 2004). However, this might have been insufficient as the use of pictorial instruments can also be culturally biased (Rosselli & Ardila, 2003).

Even if many aspects of cultural sensitivity were taken into account by most researches, they showed a weakness with regards to how the data were interpreted. In fact, some authors mentioned the role that culture or ethnicity might have played on the outcomes,

but without including these aspects in their frame of analysis (Jordans et al., 2010; Khamis, Macy, & Coignez, 2004). The only programs that showed sensitivity at this level, were those aimed at immigrants and refugee children in Canada (Sand Play, Art and Storytelling, Plurality). These studies included variables related to the migration process (e.g. reason for migration, exposure to violence, and fluency in host country official language) in the analysis of the collected data. This permitted to nuance their findings, but also to render a picture that is much closer to the reality of these people. In order to ensure that the outcomes of their studies are valid, researchers need to be sensitive not only to how they conduct research in different cultural and/or socioeconomic contexts, but also to how they interpret the data.

Creative Expression

A third important question raised by this literature review relates to how the specificity of the artistic medium used in the intervention might have impacted the treatment's outcomes. Indeed, the programs included in this review differed in terms of the art modality and of the importance that was given to the artistic/creative expression in the interventions protocol. Most studies lacked a detailed description of the intervention within the article which did not permit a fair comparison between programs. Nevertheless, several authors specified that a manual regarding the intervention protocol was available upon request (PSSA, CBI, ES-SL, OTT) even though compliance to the manual was very difficult to determine in some instances (Ager et al., 2011). This deficiency in intervention description might be explained by the fact that the creative expression activities can be very complex and too lengthy to describe in the space provided by a scientific article. Still, in the case where a detailed description would be provided in publications, one might question the ethical aspect of facilitating an intervention without adequate training.

Very few studies exist that compare the effects of the different creative arts therapies on the mental health of people. Most of these studies compare the effects of some of the creative arts therapies alone and combined with another treatment approach, be it among others, cognitive-behavioral therapy (Pifalo, 2006, 2007), solution-focused therapy (Matto, Corcoran, & Fassler, 2003) or academic assistance (Freilich & Shechtman, 2010). Even if the distinct healing mechanisms of each art modality are difficult to identify and compare, it is

possible to hypothesize that each art form might be better adapted to some treatment objectives, populations and/or contexts. In the publications reviewed for this study, some authors stated the rationale for using specific arts-based interventions, but this was not common practice. For instance, role play was used to counter powerlessness in Turkish children following an earthquake (Macy et al., 2003). In the same vein, drama activities were chosen for their transformative power and for giving young immigrants and refugees tools to try out and play with different identities (Rousseau et al., 2007). When examining the rationale of the drama interventions, both programs, even though delivered in very different contexts and with different populations, had similar objectives, that of empowering participants. Nonetheless, drama is not the only nonverbal mode of expression which is used to facilitate empowerment as is shown in other studies (Czamanski-Cohen, 2010; Gilboa, Yehuda, & Amir, 2009; Harris, 2007; Wallace-DiGarbo & Hill, 2006).

Because of their inherent characteristics, some art forms might better satisfy the needs of specific populations than others. When talking about sandplay, Lacroix and colleagues (2007) thought that this mode of expression was better adapted to young children who had not yet developed the ability to represent their inner world in a pictorial way. For these youngsters, visual arts would not have been suited to their needs. Further, it is important to consider that when working in low income countries, resources might be scarce and art materials difficult to find and very expensive to acquire. Moreover, these children might not be used to their utilisation and might require an adaptation period, which is not necessarily possible when working in emergency situations, when an immediate response is needed (Wolmer, Laor, Dedeoglu, Siev, & Yazgan, 2005). Again, having studies completed in very different contexts (e.g. following earthquakes, suicide bombing, migration, organized violence...) make a comparison between art modalities very arduous.

It is also difficult to compare the outcomes of programs that may have different objectives or different means to reach them. However, even when keeping that in mind, there are some common points to classroom-based creative expression programs that indicate a positive future for this type of intervention, especially when dealing with non-Western populations be it in low-income countries or in an immigration context. The first refers to the fact that intervention programs are conducted within classrooms. Even though some authors

reviewed in this study raised a question on the universal applicability of the interventions especially when some of the children show a high level of distress (Tol et al., 2010), classroom-based universal interventions do have a considerable number of advantages. One of the first advantages pertains to the easy access to a large number of children. This can prove particularly helpful in emergency situations when a large-scale immediate intervention is needed (Macy et al., 2003). Moreover, the fact that the intervention is taking place in the classroom normalizes their experience and tends to avoid stigmatization (Wolmer et al., 2005). Also, the concrete boundaries of the classroom provide structure and limit-setting which are necessary for feeling safe to express oneself and for the healing process to take place (Gibbons, 2010). For instance, doing something together, like drumming, permits to create connections among participants and foster group cohesion and community (V. Camilleri, 2002). This enhancement of social support in schools is also particularly beneficial for those who experienced trauma (Stein et al., 2003). Finally, even though the heterogeneity found in classrooms might complicate the process of intervention, it also gives participants the opportunity to explore their differences (Rousseau, Lacroix, et al., 2003).

Another common trait to classroom-based creative expression programs is their unique approach to expression through creative arts. By means of dance, music, drama, sandplay or visual arts activities, it is possible to address problems in a non-threatening way (Conrad, Hunter, & Krieshok, 2011). Creative expression is especially good for trauma-related stress as it offers a playful approach to treatment. Actually, a number of promising studies have been published on the effects of creative arts therapies in the treatment of post-traumatic stress disorder (Abu Sway, Nashashibi, Salah, & Shweiki, 2005; Avrahami, 2005; Baker, 2006; Harris, 2007; Malchiodi, 2008; Talwar, 2007). Other treatment objectives have also been met by creative arts therapies. For instance, the interplay between resiliency and art therapy have been investigated by Worrall and Jerry (2007). Treatment programs aiming at children and youth with emotional difficulties have also included art therapy (Freilich & Shechtman, 2010; Tibbetts & Stone, 1990). Having programs that are comprised of a creative component is thus a promising venue for intervening with children in a school context.

Limitations

This study presents limitations that pertain both to the definition of terms involved in this literature review and to the comparison between studies. As a matter of fact, when reviewing the publications, "mental health" and "well-being" were used as search terms. However, this terminology is broad and may have overlooked programs with specific aims, like reducing aggressive behaviors. This review might thus be biased towards more general programs, although interventions aimed at reducing PTSD were common. Another phrase, "creative expression", is also problematic. It is a wide-ranging terminology which can lead to ambiguous interpretation. Even though the art modalities included in this review were named, other creative/expressive might have been omitted. Hence, this review does not claim to be exhaustive.

When thinking about creative expression as being a "main" component of the intervention program, this was very subjective. Indeed, none of the publications included in this review mentioned the importance given to these expressive tools in the intervention program. This is quite understandable, as creative expression is hard to quantify. Authors might have given more or less importance to creative expression as being part of a program depending on what ideas they intended to convey in their article. The comparison between programs was thus rendered more difficult because of this reason.

Other limitations to the present study have already been mentioned throughout the text with regards to the existing difficulty in comparing the interventions. In fact, the programs examined in this review took place in different contexts with different populations that varied according to age, country, culture, and presenting issue (e.g., learning and behavioral difficulties, autism, PTSD). In order to be in a position to compare programs, it would have been simpler to select programs with the same specific aim (for example, reducing PTSD symptoms) and calculate the effect sizes of studies' results through a comparison of Cohen's *d*. This was the case with Rolfsnes and Idsoe's study (2011) and Jordans and colleagues' systematic review of mental health care for children in war (2009).

Conclusion

This literature review highlighted a few classroom-based creative expression programs aimed at enhancing the well-being of children. The outcomes of the studies, although lacking in consistency and methodological rigor in some cases, are encouraging and can lead us to believe that this type of intervention might be beneficial for children's well-being. However, one needs to be cautious with these results as some studies also reported no improvement. This draws attention to the paucity of strong evaluation of this type of programs. As more research is conducted in this field, the impact of classroom-based creative expression programs could be ascertained, thus making them valid prevention and treatment tools. In turn, education authorities should consider integrating this type of intervention in the regular school curricula as a preventive measure. To achieve this, awareness has to be raised among decision makers and mobilization of those concerned by this change, namely teachers and school professionals, needs to be successfully carried out.

Texte-pont

Comme nous avons pu le constater dans l'article précédent, il existe de nombreux programmes d'intervention centrés sur l'utilisation de l'art en contexte de classe pour améliorer le bien-être des enfants. Un point marquant a été soulevé dans cet article : l'importance d'offrir des interventions qui sont sensibles à la réalité et aux besoins des enfants autant dans leur structure, que dans le choix des intervenants menant les interventions. Cette constatation amène un deuxième point. Le milieu scolaire québécois souffre d'un sous-financement qui affecte les ressources humaines et financières disponibles pour se prévaloir de programmes d'intervention provenant de l'extérieur de l'école. Une façon de contourner cette contrainte est de former les enseignants et les professionnels scolaires afin qu'ils puissent eux-mêmes mener les interventions dans leur classe. Cette initiative est déjà en place pour les programmes d'expression créatrice de l'Erit (Machouf, Gauthier, Rousseau, & Benoit, 2009). Or, les auteurs soulèvent dans leur texte l'importance pour les enseignants animant les ateliers de se positionner différemment envers leurs élèves en adoptant une posture relevant davantage de l'accueil et de l'ouverture que de la transmission de savoirs habituellement associée au rôle d'enseignant.

L'article qui suit aborde ainsi la manière dont le positionnement d'enseignants pendant les ateliers *Art & Contes* peut avoir un impact sur les facettes identitaires que les élèves révèlent dans leurs dessins et leurs travaux scolaires. Il le fait sous l'angle de la gestion de la tension entre deux des trois volets du mandat de l'école québécoise, soit l'instruction et la socialisation. Cet examen permettra de situer l'expression identitaire des enfants immigrants dans un contexte plus large, soit celui du milieu scolaire, et d'illustrer l'influence de celui-ci sur la place occupée par l'expression de l'identité personnelle et de l'identité d'élève.

Article 2 : Entre instruction et socialisation, quelle place pour l'identité personnelle de l'élève immigrant à l'école ?

Noms des auteurs et affiliations institutionnelles :

Caroline Beauregard^{1,3}, Garine Papazian-Zohrabian^{1,3}, Cécile Rousseau^{2,3}

¹Département de psychopédagogie et d'andragogie

Université de Montréal

Montréal, Canada

²Département de psychiatrie

Université McGill

Montréal, Canada

³Équipe de recherche et d'intervention transculturelles (Erit)

CIUSSS du Centre-Ouest-de-l'Île-de-Montréal

Montréal, Canada

Une version adaptée de cet article a été acceptée pour publication dans l'ouvrage collectif *Diversité socioculturelle et ethnique dans les espaces d'apprentissage et de formation scolaires : enjeux et conditions de prise en compte*, dirigé par Fasal Kanouté et Josée Charrette et à paraître aux Presses de l'Université de Montréal.

Résumé

L'école est un lieu important de construction identitaire pour les enfants immigrants, d'autant plus qu'elle représente une institution de la culture majoritaire. Lorsque des espaces alternatifs de développement et d'apprentissage sont ouverts dans la classe, la façon qu'ont les enseignants de gérer la tension entre les différents volets de leur triple mandat et surtout entre les volets d'instruction et de socialisation, influence comment les élèves développent et structurent leur identité. Ce texte propose d'une part d'examiner dans quelle mesure une intervention psychosociale alternative axée sur les arts révèle la position d'enseignants relativement aux volets d'instruction et de socialisation de leur mandat d'enseignement et d'autre part d'explorer les liens entre ce positionnement de l'enseignant et l'expression identitaire des élèves dans leurs productions scolaires et artistiques. Pour ce faire, des entrevues auprès d'enseignantes réalisées lors de deux études qualitatives ainsi que des productions artistiques créées dans le cadre d'ateliers d'expression créatrice en milieu scolaire ont été analysées. Les résultats mettent en lumière l'importance que plusieurs enseignantes accordent à l'instruction et comment elles reproduisent leur perception de leur mandat dans les ateliers. Des explications relevant de facteurs propres à l'enseignant, au programme de formation de l'école québécoise et à la formation initiale et continue des maîtres sont avancées.

Introduction et problématique

L'institution scolaire joue un rôle fondamental dans la manière dont les enfants immigrants façonnent leur identité. L'école est un lieu où l'enfant acquiert des connaissances et des compétences en vue d'intégrer le marché du travail, mais aussi un lieu où il apprend à vivre en société tout en développant sa propre identité (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] 2006). À ce sujet, le Ministère de l'Éducation a prévu l'acquisition de la compétence transversale « Structurer son identité » à son programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) (MEQ, 2006, p. 33). Cette compétence investit l'enseignant d'un rôle de soutien à l'exploration et à la structuration identitaire de ses élèves. Étant en contact prolongé avec les enfants, les enseignants influencent de différentes façons le développement identitaire de leurs élèves. Chaque enseignant est bien entendu unique et arrive avec un vécu et des représentations identitaires qu'il transmet à ses élèves. Pour des élèves immigrants de première ou de deuxième génération, l'enseignant est souvent un représentant important de la culture québécoise, mais aussi de la culture scolaire. Chargé d'accomplir la triple mission de l'école québécoise soit celle d'instruire les enfants, de les socialiser et de les qualifier (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006), son rôle clé dans le développement identitaire des élèves n'en demeure pas moins peu connu.

Pourtant, il est bien établi que la reconnaissance des multiples identités de l'élève dans les activités d'enseignement, mais aussi dans des espaces alternatifs de développement et d'apprentissage, tels ceux proposés par des organismes communautaires ou des programmes d'intervention psychosociale en milieu scolaire, favorise son bien-être et sa réussite scolaire. Dans le secteur communautaire, des activités offrant diverses occasions, hors de la classe, de mettre en valeur ses intérêts et d'explorer différentes facettes de son identité dans un climat de partage avec des pairs et des adultes incarnant des modèles de réussite, contribuent à l'épanouissement des jeunes et à leur intégration à la société d'accueil (Rahm, 2010; Rahm, Lachaine, Martel-Reny, & Kanouté, 2012). À l'intérieur de l'école, certains programmes d'intervention ont également un impact sur le bien-être émotionnel des élèves et leur performance scolaire en favorisant la création d'un espace, différent de celui de la classe, qui favorise l'expression des émotions et l'exploration identitaire (Armand et al., 2013; Rousseau et al., 2006). En effet, lorsque les activités présentées permettent aux élèves de mettre en

valeur leur identité ainsi que les compétences cognitives et langagières acquises dans leur pays d'origine, ces derniers développent une réponse affective plus positive envers l'apprentissage et sont donc plus motivés à apprendre (Armand et al., 2013; Faircloth, 2012; Flum & Kaplan, 2012; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001). En stimulant la création de ponts entre les repères socioculturels et cognitifs de l'élève immigrant et ceux de la société d'accueil, l'enseignant devient ainsi un agent important de l'adaptation psychosociale et scolaire de l'élève (Bradley & McKelvey, 2007; Szalacha, Marks, Lamarre, & Coll, 2005).

Or, bien que les effets bénéfiques de tels espaces d'exploration identitaire sur les élèves aient été reconnus, l'influence du rôle adopté par l'enseignant dans le cadre d'interventions alternatives en classe reste à explorer. En effet, l'enseignant doit gérer la tension entre les trois volets de son mandat (instruire, socialiser, qualifier), c'est-à-dire qu'il doit s'assurer de remplir les exigences liées à chacun des volets pour répondre aux attentes de réussite scolaire entretenues à son égard. Néanmoins, en réalité, il arrive que l'enseignant accorde plus d'importance à un volet particulier ou qu'il en délaisse un, selon sa propre conception de la visée de l'enseignement. La vision de son rôle comme enseignant conditionne ainsi la place qu'il concède au développement et à l'expression de l'identité personnelle de l'enfant et de son identité d'élève. La manière dont il gère cette tension influence l'importance qu'il accorde d'une part, à l'apprentissage et au métier d'élève et, d'autre part, à l'individuation et au développement personnel de chaque enfant.

Cadre théorique

L'environnement a une influence importante sur la formation de l'identité de l'enfant. En effet, l'identité se construit en interaction avec les autres :

l'identité est un processus d'élaboration d'un système signifiant, chez un acteur qui interagit à la fois avec d'autres acteurs et avec le système symbolique dans lequel ils évoluent ensemble. L'identité se réalise comme un processus dialectique, au sens d'intégrateur des contraires. Elle autorise l'émergence de particularités individuelles — donc l'affirmation de la singularité du sujet — et la conformité de l'individu avec le groupe (celui auquel il appartient et/ou celui auquel il se réfère) — donc l'uniformité sociale. (Vinsonneau, 2002, p. 12)

L'identité de l'élève est ainsi construite en interagissant notamment avec ses pairs et son enseignant, qui est en principe porteur des valeurs enchâssées dans le PFÉQ. À travers ce processus de construction de sens, l'élève est appelé à affirmer son individualité et sa ressemblance avec les autres.

Pour un élève immigrant, la construction de son identité peut cependant être complexifiée par le processus migratoire. L'enfant immigrant d'âge scolaire fait effectivement face à un double défi identitaire lorsqu'il arrive au pays. Il doit à la fois s'approprier l'identité d'élève au Québec et faire sens d'une identité personnelle transformée par son contact avec son nouvel environnement. En effet, l'immigration provoque de nombreux changements culturels qui se manifestent à plusieurs niveaux. L'enfant doit notamment apprendre à jongler avec une culture et un mode de vie différents, de nouvelles normes sociales et des valeurs parfois différentes des siennes, ce qui occasionne une réaction d'acculturation chez l'élève (Kanouté, 2002). Cette réaction s'apparente en fait à un processus d'adaptation, qui est enclenché lorsqu'une personne est confrontée à un nouvel environnement et qu'elle doit faire sens des changements vécus (Suárez-Orozco, 2000). Lorsque l'enfant vit un certain sentiment de discontinuité vis-à-vis ces changements, et que ce sentiment est accompagné d'anxiété, on parle alors de stress d'acculturation (Sam & Berry, 1995; S. J. Schwartz et al., 2006, 2010). Le stress d'acculturation joue sur la manière dont l'enfant s'adapte à son milieu et ultimement sur la manière dont il construit son identité (Phinney & Ong, 2007). Ce stress peut être exacerbé lorsqu'il y a une trop grande divergence entre les valeurs prônées à l'école et celles véhiculées à la maison, cet écart ayant des conséquences sur l'enfant immigrant pouvant se traduire par des difficultés d'adaptation scolaire (Hyman, Vu, & Beiser, 2000).

Or, les difficultés d'adaptation passent souvent inaperçues de plusieurs enseignants qui conçoivent leur rôle principal comme étant celui de transmetteurs de savoirs contribuant au développement scolaire de l'élève (Severson, Walker, Hope-Doolittle, Kratochwill, & Gresham, 2007). Toutefois, l'influence de l'enseignant sur le développement de l'élève dépasse son rôle de transmission de savoirs. L'attitude adoptée par l'enseignant et à plus grande échelle par le milieu scolaire influence l'adaptation et la construction identitaire de l'élève de par le reflet social qui lui est rendu. En effet, le reflet que lui rend la culture dominante de lui-même ou des groupes auxquels s'identifie l'enfant immigrant interagit avec les attitudes et les comportements qu'il adopte et influence ainsi la formation et l'expression

de son identité (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001). Une image déformée et inappropriée, causée par la non-reconnaissance ou la mauvaise perception que les autres ont de lui ou de ses groupes d'appartenance, peut être préjudiciable pour l'enfant (C. Taylor, 1994). Que ces représentations faussées proviennent de l'école ou des médias, tous deux bien présents dans le quotidien de l'enfant (Britto, 2008; Song, 2003), un reflet social inadéquat peut nuire à son épanouissement, et ce même si les parents s'efforcent de lui renvoyer une image positive (Suárez-Orozco, 2000). À l'échelle de l'école, la discrimination vécue ainsi que les stéréotypes qui y sont véhiculés peuvent ébranler le bien-être psychologique de l'enfant et le rendre plus vulnérable à l'échec, car celui-ci peut développer de l'anxiété, un état dépressif, une faible estime de lui-même et/ou un manque de motivation à l'école (Perreira & Ornelas, 2011). De même, la perception qu'a l'enseignant de l'élève affecte aussi négativement le rapport qu'il a à l'éducation et à l'apprentissage, notamment lorsque l'enseignant lui fait ressentir qu'il a des capacités et des comportements scolaires médiocres (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001). Un reflet social négatif nuit ainsi au développement d'une identité flexible pouvant s'adapter à différents contextes, alors que la construction d'une identité harmonieuse est une source de force et de résilience concourant au bien-être de l'élève immigrant et à son adaptation psychosociale et scolaire (Phinney & Ong, 2007).

En considérant que le concept de reflet social est au cœur de la construction identitaire des élèves, l'école possède donc un potentiel de transformation identitaire très important, dont les enseignants doivent être conscients lors de leurs interventions pédagogiques (Flum & Kaplan, 2012). L'école est effectivement un lieu important où se développe l'identité puisqu'elle est un lieu de socialisation. Le milieu scolaire expose l'enfant à de nouvelles idées et façons de voir le monde à travers ses interactions avec ses pairs et le personnel scolaire qui le soumettent à de nouvelles perceptions de lui-même et à la comparaison sociale (Marc, 2005). Selon Qribi (2005), « la formation de l'identité de la personne est étroitement liée au processus de socialisation qui la nourrit, l'étoffe et l'oriente » (p. 131). Bien que le PFÉQ (2006) oriente davantage le mandat de socialisation de l'école vers une « [transmission du] patrimoine des savoirs communs » et une « [promotion des] valeurs à la base de [la] démocratie » (p. 3), il en reste tout de même que le PFÉQ considère que « l'école a un rôle à jouer pour aider l'élève, au moyen d'expériences variées, à se définir comme personne, à

reconnaître son enracinement dans sa propre culture et à accueillir celle des autres » (p. 32). En plus de se définir comme personne, c'est aussi à l'école que l'enfant apprend à être un élève. Selon Perrenoud (2013), l'identité d'élève est avant tout celle d'un apprenant. En effet, en plus des savoirs qu'ils apprennent à l'école, les élèves apprennent également à se conformer à un grand nombre de règles telles celles reliées au code vestimentaire, à la communication (ex. niveau de langue exigé), à la civilité, aux déplacements dans la classe et hors de la classe, à la ponctualité, à la collaboration et au travail en équipe, etc. C'est donc « en intériorisant l'ensemble des régulations du cadre scolaire, [que] les enfants s'approprient leur identité d'élève » (Jeffrey, 2013). Une façon de considérer l'identité de l'élève, ses compréhensions du monde et de leur accorder un espace d'expression à l'école, est de mettre en place des interventions psychosociales qui se fondent sur le potentiel de l'art pour favoriser et soutenir l'expression identitaire à l'intérieur même de la classe.

Intervention psychosociale par l'art et expression identitaire

L'utilisation de modalités artistiques en classe comporte plusieurs avantages. Tout d'abord, l'art favorise l'expression de l'ambivalence tout en soutenant la construction de sens et de cohérence (Baik, 2007; Ferrara, 2004; Hall, 2010; Huss, 2009), ce qui est précieux lorsque l'enfant immigrant doit faire sens des changements vécus lors de la migration afin de construire son identité. De plus, la création artistique permet une non-linéarité dans l'expression. Cette flexibilité facilite la création de points de jonction entre les différentes réalités que peut vivre l'enfant immigrant (ex. le contexte familial et scolaire), mais aussi entre les aspects incompatibles de son identité. Cela va mener à une redéfinition, une reconstruction et une réorganisation identitaire davantage imprégnée de sens (Ferrara, 2004; Huss, 2009). L'art permet ainsi d'exprimer simultanément différents éléments contradictoires de son identité et de les intégrer en une identité cohérente, ce qui contribue au bien-être et à l'adaptation psychosociale de l'élève immigrant.

Il existe des processus inhérents à la création artistique qui permettent de rendre compte de son monde intérieur, d'exprimer son identité et d'en recevoir le reflet. Par exemple, selon Winnicott (1975a), le fait d'investir une image permet à l'enfant de transformer son identité par projection et identification. La projection consiste en un processus qui permet à l'enfant de dévoiler des informations importantes sur lui-même qu'il ne peut partager

autrement, soit parce qu'il n'en est pas nécessairement conscient, soit parce qu'il ne possède pas encore les capacités linguistiques pour le faire (Anzieu et al., 2012; Rubin, 2005). En créant des images et en réagissant à celles-ci, l'élève laisse une trace matérielle de son expérience intérieure qu'il projette sur l'image et les commentaires qu'il fait à son sujet (Anzieu et al., 2012; Vick, 2003), ce qui donne des indications à l'enseignant sur la manière de le soutenir adéquatement dans la structuration de son identité.

L'enfant projette également dans sa production artistique les identifications qu'il expérimente, ce qui l'aide à structurer son identité (Abraham, 1992). En effet, par une succession d'identifications, l'enfant assimile des caractéristiques d'autrui et les transforme de façon complète ou partielle pour les intégrer à qui il est (Pontalis & Laplanche, 2004). La création artistique permet entre autres à l'enfant d'expérimenter divers scénarios identitaires et de s'en approprier certains aspects. Elle devient un espace où se jouent les interactions vécues (Hawkins, 2002) notamment avec les pairs et le personnel de l'école, ce qui inclut les différents reflets sociaux rendus à l'élève ainsi que les interactions avec les conventions sociales et scolaires. Or, les identifications vécues par l'enfant sont rarement représentées de manière directe dans sa création. Afin de donner forme et de partager une expérience ou une émotion qu'il n'a pas encore extériorisée ou qui est difficile à exprimer puisque trop abstraite, l'enfant aura recours à la symbolisation (Avrahami, 2005; Stepakoff, 2007; Wilson, 2001). En effet, les identifications sont illustrées par différents symboles pouvant prendre la forme de figures humaines, animales, végétales ou autre et qui trouvent leur source dans les identifications de l'enfant (Greig, 2001). En créant des symboles qu'il intègre à sa production artistique, l'élève donne ainsi des indications à son enseignant sur les identifications vécues et les émotions qui y sont associées, ce qui peut alors devenir une source riche d'informations pour orienter l'enseignant dans le soutien optimal de la structuration identitaire de l'enfant.

Considérant que l'enseignant influence l'expression identitaire de ses élèves et que ceux-ci expriment les différentes facettes de leur identité dans leur création artistique, les questions suivantes seront examinées :

- Dans quelle mesure une intervention psychosociale alternative axée sur les arts va-t-elle révéler la position d'enseignants relativement aux volets d'instruction et de socialisation de leur mandat d'enseignement?

- Quels sont les liens éventuels entre ce positionnement de l’enseignant et l’expression identitaire des élèves dans leurs productions scolaires et artistiques?

Méthodologie

Les auteures ont fait le choix de combiner des données provenant de deux études distinctes, mais réalisées dans la même école et auxquelles ont pris part les auteures, et ce afin d’avoir une vision plus complète des trois enjeux à l’étude, soit (1) celui de la gestion du mandat de l’école québécoise par des enseignants, (2) leur perception d’interventions par l’art dans leur classe et (3) la manière dont leurs élèves expriment leur identité dans leurs dessins. D’un côté, cela crée un décalage méthodologique, les corpus de données n’étant pas tout à fait équivalents. En effet, le premier corpus est composé de deux entrevues ayant une durée respective de 1h15 et de 1h30, alors que le deuxième corpus consiste en trois entrevues dont la durée varie de 10 à 15 min. D’un autre côté, cela a l’avantage d’élargir l’échantillon à l’étude, d’avoir un portrait représentant davantage la réalité de l’école et d’avoir abordé un plus grand nombre de thèmes lors des entrevues, ce qui vient contrebalancer le manque de concordance entre les deux ensembles de données. Les implications méthodologiques de ce choix seront discutées plus loin.

Participants

Les cinq entrevues individuelles dont il est question dans cet article ont été réalisées auprès d’enseignantes d’une école primaire multiethnique de Montréal, qui accueille plus de 90% d’élèves issus d’autres cultures, qu’ils soient de première ou de deuxième génération (Séigny, 2016). Cette école se situe dans un quartier parmi les plus socio-économiquement défavorisés de la province (Ministère de l’Éducation, de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015). L’établissement offre plusieurs services spécialisés en contexte de classe (classes langage, de difficultés graves d’apprentissage (DGA), classes d’accueil...) ou par consultation avec des professionnels (ex. orthophoniste, psychologue, psychoéducateur...).

La réalisation des deux études a été facilitée par une direction enthousiaste et ouverte aux approches alternatives et à la formation continue de son personnel sur des enjeux touchant notamment au bien-être émotionnel des élèves. La participation des enseignantes et de leur classe s’est faite sur une base volontaire, les enseignantes s’étant proposées pour vivre les

ateliers d'expression créatrice dans leur classe (régulière, d'accueil, DGA ou langage). En raison du niveau et du type de classes qui ont participé, le nombre d'élèves composant chaque groupe variait entre 6 et 22 et leur âge entre 7 et 12 ans.

Étude 1

La première étude dont il est question visait à explorer en quoi une intervention psychosociale axée sur l'art favorise l'expression identitaire d'élèves immigrants et soutient l'élaboration d'une identité plurielle. Pour ce faire, une série de 12 ateliers d'expression créatrice précédés d'une rencontre préintervention et postintervention ont été réalisés dans deux classes d'accueil d'une école primaire multiethnique de Montréal. Dans ce contexte, un total de 478 dessins libres commentés et de 116 autoportraits dirigés ont été recueillis auprès de 29 élèves âgés de 8 à 12 ans. De ce nombre, quatre élèves ont été sélectionnés pour participer à une entrevue avec leurs parents. Les enseignants des deux classes ont été rencontrés lors d'entrevues (1h15 et 1h30). Les entrevues ont abordé leur philosophie d'enseignement, les relations interpersonnelles dans leur classe et la thématique de l'identité chez leurs élèves. Dans le cadre de cet article, il sera principalement question des entrevues avec les enseignants dont les propos seront illustrés par des créations d'enfants de leur classe.

Étude 2

L'étude 2, toujours en cours, se déroule dans la même école primaire. Son objectif principal est d'évaluer l'influence, sur la réussite scolaire des élèves immigrants, d'un programme constitué d'une série de mesures visant le développement du bien-être des élèves immigrants par la transformation de l'environnement scolaire. Une de ces mesures consiste à offrir aux classes des enseignants qui en font la demande, des interventions psychosociales axées sur l'art, les ateliers d'expression créatrice. Afin de documenter l'impact de cette mesure sur le bien-être des élèves, de courtes entrevues (entre 10 et 15 minutes) ont été menées à la fin de la série d'ateliers afin de connaître la perception qu'ont les enseignants des ateliers (points forts, points faibles, points à modifier) et de leur impact sur leurs élèves. Au moment de rédiger cet article, trois entrevues avaient été réalisées auprès d'enseignants de classes régulières, de langage ou de difficultés graves d'apprentissage et elles ont été analysées conjointement aux 2 entrevues de l'étude 1 dans le cadre de cet article.

Les ateliers d'expression créatrice

Les programmes d'expression créatrice ont été élaborés par l'Équipe de recherche et d'intervention transculturelles (Erit) en collaboration avec le milieu scolaire et communautaire. Depuis leur conception dans les années 90, les programmes ont été évalués tant quantitativement que qualitativement. Les résultats indiquent qu'ils ont un effet bénéfique sur le bien-être des enfants en diminuant leur anxiété et leur état dépressif et dans certains cas, leurs difficultés comportementales, et qu'ils amélioraient la connaissance qu'ont les enseignants de leurs élèves tout en conférant aux enfants une meilleure estime d'eux-mêmes (Lacroix et al., 2007; Rousseau et al., 2007; Rousseau, Benoit, Lacroix, & Gauthier, 2009; Rousseau, Lacroix, Bagilishya, & Heusch, 2003; Rousseau, Gauthier, et al., 2005; Rousseau, Drapeau, Lacroix, Bagilishya, & Heusch, 2005). Selon ces auteurs, les bienfaits des programmes reposent sur la faculté qu'a l'art d'ouvrir un espace où les élèves peuvent tisser des liens entre l'univers familial et scolaire, concourant ainsi à diminuer le stress associé aux possibles contradictions entre ces deux mondes. Les programmes consistent en une série de 8 à 12 ateliers hebdomadaires d'une durée d'une heure, se déroulant en classe et qui sont menés par deux intervenants externes conjointement avec l'enseignant (selon son degré de confort). Les programmes sont centrés autour de diverses modalités artistiques (dessin, expression théâtrale, vidéo, photo...) adaptées à l'âge et aux besoins de chaque groupe-classe. Ils adoptent une approche libre, mais structurante qui permet aux enfants d'exprimer, à leur rythme, leur vécu et leur imaginaire dans un cadre sécuritaire et ritualisé. En effet, les ateliers se déroulent selon la même structure chaque semaine : (1) un rituel d'ouverture pour prendre contact avec le moment présent et bien cadrer la période de l'atelier, (2) un jeu permettant d'activer l'énergie ludique et d'entrer en relation avec l'autre dans un climat de plaisir, (3) une période de stimulation de l'imaginaire pouvant consister en des exercices théâtraux ou des contes, (4) une période de création libre et (5) un rituel de fermeture pour donner l'opportunité aux enfants d'exprimer verbalement ou symboliquement ce qu'ils ont aimé ou moins aimé de l'atelier, et ce afin de faciliter la transition vers l'espace scolaire. Les activités proposées durant les ateliers, bien qu'elles puissent se rapprocher d'activités réalisées dans un cadre scolaire classique, se différencient par leur approche, qui requiert de l'enseignant qu'il adopte

un rôle différent de celui auquel il est normalement habitué de prendre lorsqu'il enseigne. Chaque enseignant s'investit donc dans les ateliers d'une façon qui lui est propre.

Analyse

L'analyse des données s'est faite à deux niveaux. Tout d'abord, les entrevues avec les enseignantes ont fait l'objet d'un codage ouvert afin de faire ressortir les thèmes principaux de leur discours. Les thèmes en lien avec leur mandat d'instruction et de socialisation, leur perception du rôle que devrait prendre l'enseignant lors des ateliers d'expression créatrice et l'expression identitaire de leurs élèves ont ensuite été approfondis. Parallèlement, les créations des élèves ont été examinées pour relever les éléments relatifs à l'expression identitaire en portant une attention particulière aux dessins des quatre élèves sélectionnés pour les études de cas. Puis, des rapprochements ont été effectués entre des éléments du discours des enseignantes et des créations d'élèves.

Résultats

Les enseignantes rencontrées dans le cadre des deux études assument différemment la tension entre les volets d'instruction et de socialisation de leur mandat d'enseignement, ce qui semble influencer leur perception du rôle qu'elles devraient prendre pendant les ateliers d'expression créatrice et l'expression identitaire de leurs élèves. En effet, les résultats obtenus permettent de tracer une première esquisse des liens potentiels entre les enjeux à l'étude. Trois profils semblent se dessiner : (1) les enseignantes qui vont au-delà de l'instruction afin de socialiser les élèves laissent généralement les élèves s'exprimer librement sans intervention particulière durant les ateliers. Ces enseignantes accordent une importance particulière au développement de l'identité personnelle des enfants dont l'identité d'élève en est une facette. Les élèves de ces enseignantes réussissent généralement à établir des ponts entre ce qu'ils vivent dans leur vie personnelle et familiale et ce qui se passe dans le cadre scolaire. (2) Un deuxième groupe d'enseignantes considère plutôt l'instruction comme étant une façon de socialiser les enfants à prendre leur rôle d'élève. Pour les enseignantes de ce groupe, les enfants peuvent exprimer qui ils sont par le langage verbal et écrit et elles interviennent donc dans les ateliers afin d'inciter la majorité de leurs élèves à s'exprimer à l'oral. Dans ces classes, les élèves partagent rarement des éléments de leur vie personnelle dans leurs travaux

ou leurs créations et leur identité d'élève définit en quelque sorte leur identité personnelle. (3) Un troisième profil semble aussi se dessiner, mais de façon moins claire, les enseignantes ne suivant pas de façon constante ce profil. Dans celui-ci, les activités favorisant la socialisation, tels les ateliers d'expression créatrice, sont transformées en activités d'apprentissage et l'identité personnelle est utilisée pour façonner l'identité d'élève. Dans ce profil, l'enseignant croit qu'il serait plus bénéfique pour les élèves de créer des liens entre les ateliers d'expression créatrice et les émotions vécues afin qu'ils puissent en tirer un apprentissage. Les élèves de ces groupes laissent peu transparaître leur vécu personnel dans leurs productions scolaires et artistiques. Le tableau III présente l'esquisse des trois profils.

Tableau III. Esquisse des profils

Gestion de la tension instruction/socialisation	Rôle de l'enseignant dans les ateliers	Impact de la gestion du mandat sur l'expression identitaire des élèves	
Aller au-delà de l'instruction pour socialiser	Laisser la place aux élèves pour s'exprimer	L'identité personnelle englobe l'identité d'élève	Élèves font des liens maison-école dans leurs travaux/créations
La socialisation devient instruction	Intervenir pour créer des liens d'apprentissage	L'identité personnelle comme moyen pour façonner l'identité d'élève	Élèves font rarement des liens avec leur vie personnelle dans leurs travaux/créations
L'instruction comme mode de socialisation	Intervenir pour que les enfants s'expriment	L'identité d'élève définit l'identité personnelle	

Gestion de la tension instruction/socialisation

Les enseignantes rencontrées tiennent des discours dans lesquels transparaît leur façon de gérer la tension entre les volets d'instruction et de socialisation de leur mandat (des pseudonymes ont été utilisés afin de préserver leur identité). Pour certaines, le volet instruction prend une place importante dans leurs tâches d'enseignement, au point où l'instruction devient un mode de socialisation :

Moi je leur permets de prendre, de décider ce qu'ils veulent faire, de décider quel projet, de décider s'ils peuvent faire des maths ou s'ils peuvent faire du français, mais toujours leur démontrer qu'il y a des conséquences par rapport à leur décision.
(Annabelle)

Pour cette enseignante, la responsabilité de l'apprentissage revient à l'élève. C'est à travers leur expérience d'apprenants que les élèves apprennent la vie et les conséquences de leurs choix. Les enfants sont en fait socialisés à devenir des personnes responsables et cela se reflète dans leur rôle d'élève.

Pour une autre enseignante, la relation entre les deux volets de son mandat est légèrement différente. Dans le contexte des activités d'expression créatrice, Sylvanne parle d'un élève pour qui elle aurait aimé qu'il comprenne bien le but des ateliers :

Je ne suis pas certaine qu'il a compris qu'est-ce qui se passait nécessairement. Il faisait, on lui disait « dis ce texte-là [scénario théâtral] », il disait le texte mais sans prendre, tsé sans prendre le personnage, sans prendre... Il faisait juste, parce que lui, il est habitué de faire ce qu'on lui demande de faire, parce qu'il est comme ça, mais tsé, je ne sais pas si là-dedans, il a vraiment cheminé tout ça [sic]. (Sylvanne)

Dans cet exemple, c'est plutôt la socialisation qui serait un prétexte pour l'apprentissage. Pour cette enseignante, les occasions de socialiser à travers des jeux de rôles devraient mener à la création de liens conscients avec les émotions que vit l'élève, afin qu'il y ait un apprentissage émotionnel.

Alors que le volet d'instruction occupe une part importante de la vision qu'ont certains enseignants de l'enseignement, d'autres considèrent plutôt qu'il est bénéfique, voire nécessaire d'aller au-delà de l'instruction pour socialiser : « *Oui, c'est ça, c'est vraiment ça, c'est ça notre job finalement. C'est de montrer, de passer par la base. C'est pas juste de l'académique, c'est la vie au complet [sic]* » (Jessica). Dans ce cas-ci, la gestion de la tension entre instruction et socialisation est très claire et les deux volets sont aussi importants l'un que l'autre. Le désir de connaître ses élèves en tant que personnes entières et non pas seulement en tant qu'apprenant ressort lorsqu'une autre enseignante affirme que les ateliers lui ont permis de découvrir ses élèves sous un autre jour (Ariane). Chaque enseignante gère donc à sa manière les différents volets de son mandat et cela se reflète non seulement dans leur vision de ce qu'est

l'enseignement, mais aussi dans la perception qu'elles ont du rôle que devrait prendre l'enseignant dans les ateliers d'expression créatrice.

Perception du rôle que devrait prendre l'enseignant dans les ateliers

Pour certaines des enseignantes rencontrées, elles souhaiteraient intervenir pour que les enfants s'expriment. Pour celles-ci, l'expression de soi passe forcément par le langage, qu'il soit verbal ou écrit. En parlant du rituel de fermeture :

J'aurais aimé que les enfants verbalisent un peu plus à la fin, mais souvent, c'était, tsé les boîtes? Bon. J'aurais aimé que les enfants verbalisent, mais la plupart du temps, ils ne voulaient pas le dire, donc... Ils jetaient des choses, peu importe où, mais ils ne disaient pas nécessairement c'était quoi. J'aurais aimé que ça sorte un peu plus ou qu'ils l'écrivent! (Emma)

Cette même enseignante croit également qu'en tant qu'enseignante, elle devait intervenir afin que les élèves qui ne s'expriment pas habituellement puissent le faire dans le cadre des ateliers, ce qui se rapproche de ce que dit Sylvanne lors de son entrevue:

Sylvanne: Il y a des élèves qui se sont ouverts, mais est-ce que tous les élèves se sont ouverts là-dedans? Ça, je ne sais pas.

Interviewer : Tu ne sais pas si c'est vraiment aller chercher tout le monde ou si c'était plus...

Sylvanne: Oui, ben il y en avait qui prenaient plus de place que d'autres [...] Ça fait que des fois, ça aide de des fois prendre juste un élève « toi, qu'est-ce que tu as à dire sur telle expérience de vie ou tout ça [*sic*] ».

Pour ces enseignantes, elles jouent un rôle de catalyseur de l'expression orale ou écrite de leurs élèves en les incitant à partager leur vécu par le langage. Par ailleurs, elles considèrent que les enfants ont besoin de maîtriser le langage pour parler d'eux-mêmes, comme Annabelle :

En travaillant l'imaginaire, je ne peux pas leur demander des discours sur soi, sur ce qu'ils sont, leur individu. Là en ce moment, ils ont le vocabulaire de parler d'individualité, de témoignage et ça je l'amène via des textes et via des livres. (Annabelle)

Dans cet extrait, la stimulation de l'imaginaire des élèves passe en second plan, derrière l'enseignement de la langue. À ce sujet, certaines enseignantes perçoivent que leur rôle durant les ateliers se rapproche de celui qu'elles prennent dans leurs activités régulières d'enseignement :

Ceux qui réagissent trop par rapport à, tsé qui ont besoin tout le temps d'être encadrés, ben peut-être ceux-là d'avoir quelque chose, quelque de chose de plus précis à faire ou de « Ok. Toi tu vas t'occuper de cela ». « Toi tu vas gérer ça ». Tsé, un peu comme on fait en classe [sic]. (Emma)

Selon cette enseignante, le cadre plus resserré, structuré et davantage scolaire, serait plus bénéfique pour certains élèves, surtout pour ceux qui se désorganisent pendant les ateliers et ce serait à l'enseignant de rétablir ce cadre.

Parfois, la posture de l'enseignant vis-à-vis l'expression créatrice oscille entre le souhait que les élèves s'expriment à l'oral et le souhait qu'ils réalisent un apprentissage émotionnel. Pour Emma, il y a un désir d'intervenir afin de créer des liens d'apprentissage arts-émotions:

Puis le dessin, on dirait que oui, laisser aller mais, peut-être leur donner une petite a priori, une prémisse, je ne sais pas quoi qui fait qu'un moment donné, ils dirigent leur dessin vers quelque chose de plus précis que, ben dessiner. [...] Ça aurait été l'fun que le, bon, qu'est-ce que tu ressens par rapport à ce qu'on vient de, peut-être pas le dire comme ça, mais pour que ça fasse plus de lien avec... (Emma)

Contrairement aux enseignantes précédentes, un dernier groupe d'enseignantes croient quant à elles qu'elles doivent s'effacer afin de laisser toute la place aux élèves pour s'exprimer :

Un atelier qui arrive et on fait du dessin libre, c'est comme je t'ai dit souvent, juste ça, peu importe le contexte, peu importe, si vous étiez venus sans faire les autres activités, sans faire l'histoire, juste deux personnes qui arrivent puis on dit "on fait une demi-heure de musique" pas de la musique, mais peu importe. Qu'on donne les pastels avec une grande feuille, c'est vraiment juste le format, tu n'as pas ça tout le temps à toi tout seul. Tu n'as pas de consignes, pour un enfant, c'est super là. (Jessica)

Pour cette enseignante, l'absence de contraintes des ateliers ou la liberté d'expression offerte aux enfants leur est favorable. Une autre enseignante abonde aussi dans le même sens, mais tout en exprimant, au début de l'entrevue, une certaine confusion autour du rôle que doit

prendre l'enseignant : « *je ne sais pas si c'était justement ça le but, qu'ils aient juste un temps pour faire quelque chose et qu'il n'y a pas un prof qui leur dit quoi faire et que c'est comme libre [sic]* » (Sylvanne). Pour une troisième enseignante, la liberté d'expression se traduit par l'importance de prendre le temps pour écouter ce que ses élèves ont à dire (Ariane).

Expression identitaire des élèves (identité d'élève vs. personnelle)

Selon les classes, l'expression identitaire des élèves se traduit de différentes manières. Le tableau IV reprend les profils de gestion du mandat en y intégrant le nom des enseignantes et présente une vue d'ensemble de l'impact qu'a eu leur gestion du mandat sur l'expression identitaire de leurs élèves.

Tableau IV. Impact de la gestion du mandat sur l'expression identitaire des élèves

Gestion de la tension instruction/socialisation	Enseignants	Relation entre l'identité personnelle et l'identité d'élève	Expression identitaire des élèves à l'école
Aller au-delà de l'instruction pour socialiser	Jessica Ariane	L'identité personnelle englobe l'identité d'élève	Exprimer son identité personnelle à l'école
La socialisation devient instruction	Sylvanne	L'identité personnelle comme moyen pour façonner l'identité d'élève	Exprimer son identité d'élève à l'école
L'instruction comme mode de socialisation	Annabelle Emma	L'identité d'élève définit l'identité personnelle	

Pour certains élèves, leur identité personnelle englobe leur identité d'élève. Par exemple, Jessica célèbre les différences dans sa classe et croit qu'il est de son devoir de faciliter la création de liens entre le monde de la maison et celui de l'école. Cela se traduit par le partage d'expériences vécues à la maison dans les travaux scolaires de ses élèves, même si ce n'est pas toujours évident et facile. Durant les ateliers, Ali a pu créer une image illustrant des maisons de son quartier, l'autobus scolaire, son école et sa classe (avec le nom de son enseignante). En parlant de son dessin, l'enfant raconte un moment important de sa vie quotidienne et qui fait le



Figure 1. De la maison à l'école en autobus scolaire.

lien entre le monde familial et scolaire: le voyage en autobus scolaire pour se rendre à l'école (Figure 1). Un autre exemple est celui de la classe d'Ariane, où certains des élèves ont pu exprimer des expériences personnelles relatives au vécu scolaire dans les ateliers d'expression créatrice, ce qu'elle a grandement apprécié. Les ateliers lui ont également permis d'avoir une fenêtre sur la dynamique familiale de ses élèves.

Dans certains cas, les enseignantes misent sur l'identité personnelle des élèves pour façonner qui ils sont en tant qu'élèves. C'est le cas de Sylvanne pour qui l'identité et les difficultés de chacun devraient être abordées directement afin d'avoir des effets bénéfiques sur leur bien-être.

Dans cette optique, les ateliers d'expression créatrice devraient inclure des activités qui font directement réfléchir les élèves sur qui ils sont, autrement dit leur identité.

Pour Annabelle, l'école est le lieu de formation de l'identité d'élève et pour elle, la seule présence de l'enseignant mobilise cette identité d'élève qui définit l'identité personnelle : «... quand tu as un prof qui est en avant, l'identité de tes élèves, c'est s'ils sont capables ou pas de remplir une feuille à une question [sic]» (Annabelle). Cette enseignante passe en fait par l'identité d'élève pour former l'identité en tant que personne :

[...] Et là eux, ils le savent, que quand tu les ramènes à eux, que tu ramènes toute décision, toute façon de travailler, toute interaction à eux-mêmes, c'est comme ça qu'ils construisent. Oui, moi je le fais en tant qu'identité d'apprenant, mais l'identité

d'apprenant n'est pas loin de comment tu apprends en dehors de l'école. Si tu collabores à l'école, tu vas collaborer à la maison... (Annabelle)

Pour cette enseignante, les identités d'élève et de personne sont indissociables. L'école est le lieu de formation de l'identité d'élève et il y a peu d'espace pour jongler avec différents rôles, différentes identités. Les élèves d'Annabelle font surtout des liens entre ce qui se passe à la maison et ce qui se passe à l'école dans l'espace informel, qui sort du cadre scolaire. Dans leurs créations, certains élèves de sa classe expriment un certain sentiment d'étrangeté face à leurs différentes identités, comme c'est le cas de Juan. Ce dessin représente un oiseau surpris de découvrir un igloo dans le désert (Figure 2). Juan ajoute que le dessin représente les

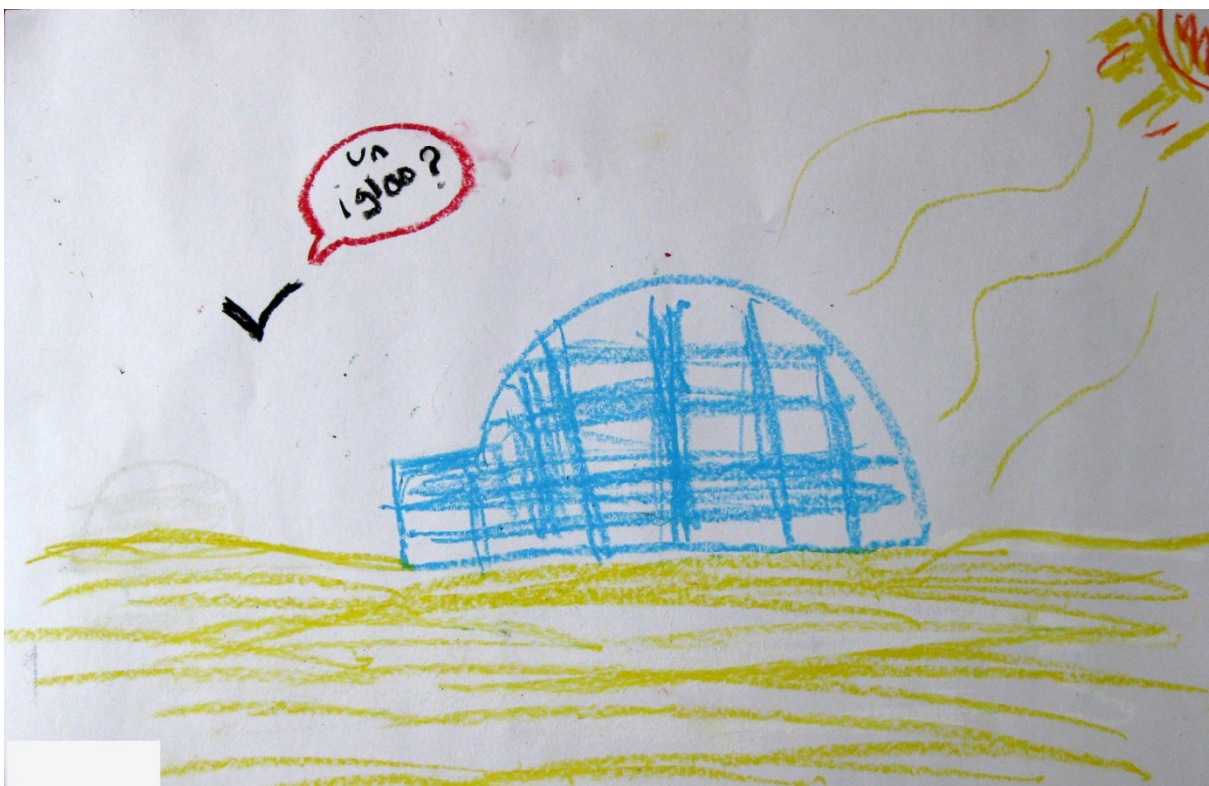


Figure 2. Un igloo dans le désert.

saisons, car dans son pays d'origine, il fait chaud et qu'ici, il fait froid. L'intégration de son identité québécoise et de celle de son pays d'origine n'est pas encore tout à fait complète.

Les ateliers peuvent également être un espace qui prolonge celui de la classe :

Quand on faisait le dessin, bon on fait souvent des thèmes en classe, ben souvent le dessin qui revenait, surtout les petites filles plus, c'était ce qu'on avait pratiqué en classe. Ce qu'on avait vu en classe. Parce que je fais de la littérature jeunesse avec

mes apprentissages, ça fait que souvent, c'est ça qui revenait en dessin, c'est ça qui les avait un peu marqués (Emma).

Dans la classe d'Emma, malgré la liberté d'expression offerte par les ateliers, les élèves illustrent davantage ce qui se passe dans l'espace scolaire que dans leur vie personnelle, ce qui peut avoir été influencé par sa manière de gérer la tension entre instruction et socialisation.

Discussion

Les résultats permettent de mettre en lumière le rôle important de l'enseignant et de sa façon d'assumer le volet socialisation de son mandat dans l'expression et la structuration identitaire d'élèves issus de l'immigration. En effet, il semble que c'est lorsqu'un espace important est alloué à la socialisation que les élèves sont plus à même d'exprimer leur identité personnelle dans l'espace scolaire. Bien que chaque enseignant soit libre de gérer à sa façon les différents volets de son mandat, qu'est-ce qui pourrait expliquer que, au-delà de facteurs individuels, plusieurs enseignants mettent l'accent sur l'instruction dans leur enseignement ? Une première explication pourrait relever du déséquilibre inhérent au triple mandat. En effet, le volet de qualification relève davantage du volet d'instruction que du volet de socialisation, car pour qualifier les jeunes et assurer leur réussite scolaire, il est nécessaire de leur transmettre les connaissances propres au curriculum national, laissant ainsi la socialisation en second plan. Cela pourrait aussi s'expliquer par ce qu'avance Levasseur (2014) qui considère que pour plusieurs enseignants, la socialisation et en particulier la construction identitaire des élèves, n'est acceptable que lorsqu'elle peut s'intégrer aux exigences scolaires. Autant dire que selon cette perspective, la socialisation ne peut exister que si elle sert les activités pédagogiques. De nombreux enseignants considèrent effectivement que l'instruction se retrouve en premier plan de leur mandat, contrairement à la socialisation qui ne fait pas l'objet d'autant de préoccupations de la part des enseignants (Portelance, Martineau, Presseau, & Rojo, 2012).

Cette première explication nous amène à une deuxième hypothèse, qui est cette fois reliée à la clarté de la définition du volet de socialisation. En effet, bien que la socialisation soit définie dans le programme de formation de l'école québécoise, plusieurs interprétations peuvent coexister dans l'esprit des enseignants, dont une se rapprochant de la transmission. Selon Qribi (2005), les enseignants devraient plutôt être amenés à avoir une « conception de la

socialisation qui soit non pas uniquement un processus d'inculcation d'une culture, d'intégration d'une conscience collective ou d'incorporation d'un habitus, mais aussi une activité d'un sujet inscrit dans une dynamique d'échanges multiples au cours desquels il se construit comme singulier » (p. 129). Cette conception de la socialisation se rapprochant davantage de celle de la construction identitaire, elle permettrait ainsi d'encourager le développement de la compétence transversale « Structurer son identité ».

Par ailleurs, il est intéressant de noter que la perception du rôle que devrait prendre l'enseignant dans les ateliers se rapproche de leur façon de gérer la tension entre les volets de leur mandat. Ainsi, les enseignantes semblent reproduire leurs zones de confort dans les ateliers. Les enseignantes pour qui l'instruction occupe une place importante de leur mandat paraissent plus à l'aise avec l'aspect pédagogique d'une intervention et vont donc reproduire cette façon de faire dans les ateliers d'expression créatrice. Certes, il semble plus difficile pour ces enseignantes de passer d'un rôle de transmission de savoirs à une posture de réceptivité et d'écoute dans laquelle elles se sentent plus ou moins compétentes, puisque relevant du domaine de l'affectif, et pour laquelle elles auraient besoin davantage de soutien (Beauregard, Rousseau, & Mustafa, 2015; Machouf et al., 2009). Elles relègueraient alors le volet de socialisation aux intervenants scolaires spécialisés, formés pour soutenir émotionnellement les élèves, tout en conservant leur rôle d'instruction (Levasseur, 2014). À l'inverse, les enseignantes confortables avec le non-pédagogique seront possiblement plus à l'aise avec un espace moins structuré et capables de mettre l'instruction de côté pendant les ateliers d'expression créatrice.

Ce dernier constat soulève la question de la formation initiale et continue des maîtres. En effet, comme le soulignait Jessica lors de son entrevue, il existe un manque à combler dans la formation des enseignants quant aux facteurs psychopédagogiques intervenant dans l'adaptation et la réussite scolaires des élèves et sur la manière adéquate d'intervenir en tant qu'enseignant, surtout en contexte de diversité ethnoculturelle. Un rapport de recherche sur la formation initiale du personnel scolaire a effectivement conclu que, bien que l'offre de formation en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique ait explosé ces dernières années, il existe néanmoins un manque de clarté quant aux compétences que les futurs enseignants devraient acquérir et un manque d'ancrage de ces compétences dans leur pratique (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew, & Potvin, 2013). Une des

recommandations de ce rapport, aussi appuyée par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2011), est celle d'ajouter une treizième compétence aux douze compétences professionnelles que doivent acquérir les futurs enseignants et d'en évaluer l'acquisition dans le cadre des stages. Cela pourrait effectivement légitimer la nécessité d'être formé à l'approche interculturelle en éducation et de l'appliquer dans la pratique. En effet, Jessica soulignait que la préoccupation première des futurs enseignants à leur sortie de l'université est celle de connaître les méthodes optimales d'enseignement auprès d'une clientèle donnée et que le reste est perçu comme du « périphérique ». Les finissants en enseignement sont donc davantage préoccupés par leur mandat d'instruction et ce n'est que plus tard qu'ils sont prêts à s'intéresser et s'attarder aux aspects psychopédagogiques de l'enseignement et ainsi à leur mandat de socialisation. À la lumière de ces informations, il est compréhensible que la structuration identitaire de leurs élèves ne leur soit pas prioritaire.

Or, la question se pose quant à la place que devrait prendre la structuration de l'identité personnelle à l'école. En effet, d'un côté des études ont démontré que l'engagement dans l'exploration identitaire, dans le cadre scolaire, résulterait en un apprentissage beaucoup plus approfondi (Sinai, Kaplan, & Flum, 2012). De plus, la capacité de l'élève à pouvoir lier ses expériences scolaires à qui il est en tant que personne, dans ses travaux scolaires, serait associée au sentiment d'appartenance à l'école (Faircloth, 2009), qui lui, contribuerait à une meilleure performance scolaire (Stermac, Elgie, Dunlap, & Kelly, 2010). D'un autre côté, les bienfaits d'adopter une identité d'élève pour la persévérance et la réussite scolaires ont également été soulignés (Jeffrey, 2013). Afin de favoriser le plein épanouissement des élèves tout en mettant en place les conditions gagnantes pour qu'ils réussissent à l'école, il serait peut-être bénéfique de soutenir la structuration identitaire des élèves sous toutes ses facettes, incluant l'identité personnelle et celle d'élève.

Conclusion

Le milieu scolaire joue un rôle important dans la façon dont les élèves immigrants construisent et expriment leur identité que ce soit à la maison ou à l'école. Les résultats de cette étude exploratoire ont permis de mettre en lumière l'existence de liens entre la vision de l'enseignement d'enseignantes du primaire, leur perception du rôle qu'elles doivent adopter dans le cadre d'interventions psychosociales axées sur les arts et l'expression identitaire de

leurs élèves dans leurs productions artistiques ou scolaires. Plus précisément, leur façon d'assumer leur mandat d'instruction et de socialisation et l'importance qu'elles leur accordent, semble influencer quelles facettes de leur identité personnelle ou de leur identité d'élève les enfants souhaitent partager avec leur enseignante et leurs pairs. Cependant, ces résultats doivent être interprétés avec prudence. En effet, la taille modeste de l'échantillon à l'étude ne permet pas de préciser la nature des liens entre les enjeux et de circonscrire avec certitude des profils d'enseignants. De plus, les données ont été recueillies dans le cadre de deux études différentes. Bien que les élèves des classes tenues par les enseignantes soient en très grande majorité issus de l'immigration, le type de classe (régulière, accueil, langage, DGA) a pu avoir une influence sur l'expression identitaire des enfants, ces derniers n'étant pas tous au Québec depuis la même période et vivant des problématiques différentes à l'école. Par ailleurs, les entrevues des deux projets n'avaient pas la même durée et ne portaient pas exactement sur les mêmes thèmes, les objectifs de recherche étant différents. Ainsi, certaines données sont plus superficielles alors que d'autres vont plus en profondeur, ce qui a occasionné une couverture différente des thèmes auprès des enseignantes. Cela a toutefois permis de bonifier les discours tenus dans chacun des projets et d'avoir une vision plus complète de l'objet d'étude. À ce sujet, il serait intéressant d'étudier si le type de classe pourrait être lié à la gestion de la tension entre une volonté d'instruire et de socialiser chez des enseignants ou si le niveau et l'âge des élèves peut également influencer la perception qu'ont des enseignants de leur mandat. De plus, une comparaison entre élèves immigrants de première et de deuxième génération et des élèves provenant de familles de la culture dominante permettrait de mieux saisir les différents facteurs entrant en ligne de compte dans la façon qu'ont les enseignants d'assumer leur triple mandat et l'expression identitaire de leurs élèves.

Texte-pont

Les enseignants ont un rôle important à jouer dans la façon qu'ont les élèves immigrants d'exprimer leurs différentes identités à l'école. À ce sujet, le second article de cette thèse suggère que le poids accordé à l'instruction et/ou à la socialisation dans la vision de l'enseignement des enseignants ainsi que leur interprétation de ce que représente la socialisation, semblent avoir affecté l'expression identitaire des élèves ayant pris part aux ateliers d'expression créatrice. Plus particulièrement, il semble que les enseignants qui permettent l'ouverture d'un espace d'expression libre pour leurs élèves et qui vont au-delà de l'instruction pour les socialiser favorisent la création de liens entre les univers familiaux et scolaires. Ainsi, ces enseignants soutiendraient la structuration d'une identité flexible et plurielle chez leurs élèves en leur permettant d'exprimer autant leur identité d'élève que leur identité personnelle à l'école.

En dépit des différentes façons qu'ont les enseignants de gérer la tension inhérente à leur triple mandat, les élèves font usage de différentes stratégies afin d'exprimer leurs identités dans les dessins. Ce sont ces stratégies qui sont au cœur de ce troisième article qui approfondit également le thème de connexions entre les identités d'élèves immigrants en présentant comment Tao, un garçon chinois de 9 ans, a réussi à établir des ponts entre son identité chinoise et canadienne dans ses dessins. Le texte présente comment le dessin lui a permis de configurer ses identités de multiples façons et comment il s'est appuyé sur son identité culturelle d'origine pour permettre le mouvement entre ses différentes identités.

Article 3 : Connecting Identities through Drawing: Relationships between Identities in Images Drawn by Immigrant Students

Noms des auteurs et affiliations institutionnelles :

Caroline Beaugard^{1,3}, Garine Papazian-Zohrabian^{1,3}, Cécile Rousseau^{2,3}

¹Département de psychopédagogie et d'andragogie

Université de Montréal

Montréal, Canada

²Département de psychiatrie

Université McGill

Montréal, Canada

³Équipe de recherche et d'intervention transculturelles (Erit)

CIUSSS du Centre-Ouest-de-l'Île-de-Montréal

Montréal, Canada

Résumé

L'immigration est un processus extrêmement stressant qui a un impact sur la construction identitaire des enfants. Quand ils immigreront, les enfants doivent faire sens des changements vécus afin de développer une identité flexible et plurielle. L'école peut encourager ce processus de création de sens en favorisant la création de ponts entre les marqueurs sociaux de la maison et ceux de l'école. Ces ponts permettent le déplacement entre différents aspects de l'identité des élèves et rendent compte de configurations identitaires multiples. Une façon de promouvoir les liens entre les identités est d'offrir des activités d'expression créatrice directement dans la classe. En dessinant, les enfants immigrants peuvent projeter leur vécu intérieur sur les images qu'ils créent à travers différents symboles et s'identifier à certains éléments de leurs dessins, ce qui contribue à leur construction identitaire. Dans cet article, les auteurs s'appuient sur des données obtenues à partir de dessins d'enfants immigrants et d'entrevues pour présenter trois stratégies d'expression identitaire mises en place dans les dessins de ces enfants : le retrait protecteur sur l'identité culturelle d'origine pour permettre le mouvement entre les identités, la maîtrise d'une identité culturelle globalisée de jeune et la neutralisation des identités. Ces stratégies révèlent la relation entre les identités, notamment entre l'identité culturelle d'origine et l'identité culturelle de la culture d'accueil, et la façon dont elles sont reliées. Une de ces stratégies, le retrait protecteur sur l'identité culturelle d'origine pour permettre le mouvement entre les identités, sera illustrée par le cas d'un jeune garçon chinois, Tao.

Mots-clés : identité, dessin, enfants immigrants, étude de cas.

Abstract

Immigration is extremely stressful and has an impact on children's identity construction. When immigrating, children must make sense of the changes they experience in order to develop a flexible and plural identity. Schools can foster this meaning-making process by promoting the creation of bridges between home and school social markers. These bridges allow movement between different aspects of students' identity and account for multiple identity configurations. One way to promote connections between identities is to offer creative expression activities within classrooms. When drawing, children project their inner feelings onto images through symbols and identify to elements of their drawings, which contribute to their identity construction. In this paper, the authors rely on data obtained from immigrant children's drawings and interviews to present three identity expression strategies put in place in their drawings: protective withdrawal on the identity of origin to allow movement between identities, mastery of globalized youth cultural identity and neutralization of identities. These strategies reveal the relationship between identities, particularly between the cultural identity of origin and that of the host culture. One strategy, the protective withdrawal on the identity of origin to allow movement between identities will be illustrated by the case of a young Chinese boy.

Keywords: identity, drawing, immigrant children, case study.

Introduction

Globalisation, combined with the rapid growth of information technologies, has changed tremendously the impact immigration has on identity construction. On one hand, the increasing number of immigrants, usually associated with the phenomenon of globalisation, exposes people to new ways of thinking and of doing things that disturb and transform sociocultural markers called upon for identity construction (Vinsonneau, 2012). On the other hand, the infrastructure offered by social media also facilitates the preservation of immigrants' cultural traditions and practices from their country of origin while bringing people from host society in contact with these through newspapers or TV programs representing a variety of languages and cultures (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001). This context of shifting identity representations has become a fertile ground for the development of plural identities, but also of identity-based tensions stemming from mistrust engendered by the War on Terror, for instance.

The global social context also has reverberations in Canadian schools receiving an increasing number of immigrant children every year (Sévigny, 2016). In this context, teachers need to be attuned to how children express their identity at school in order to foster good relationships among students and to prevent conflicts. They should particularly pay attention to immigrant children's identity expression as these children might be more subject to discrimination based on their different place of origin, for instance. As identity tensions may be a sensitive topic to address directly, the use of drawing could be a less threatening way for teachers to get to know better their students and foster a positive social climate in their class.

In this paper, the authors explore how immigrant students in Quebec (Canada) expressed their identity through drawing in the context of classroom-based creative expression activities. The case study of a 9 year-old Chinese boy will be presented in order to illustrate how he dealt with the connection of his different identities by relying on his cultural identity of origin.

Immigration, Identity, and Psychosocial and School Adjustment

Immigration is an extremely stressful process that has an important psychological impact on children, especially on their identity construction. When migrating, children need to adjust to their new society by making sense of the changes they experience (Suárez-Orozco, 2000). Yet, meaning-making is not always easy. Immigrant children might experience a sense of discontinuity between their culture of origin and host society culture that influences how they construct and express their identity (Frie, 2011). Arriving in a new country, migrant children join integration classes which usually are multiethnic in their composition. This presupposes that immigrant students must navigate within and between heterogeneous sociocultural contexts, thus incorporating new elements that transform their identity and give meaning to their experience (Flum & Kaplan, 2012). In a school setting, this implies the necessity to be concerned about how children construct their identity in a way that it is congruent with both home and school worlds, as what occurs in one context influences the identity children want to express in another context (Sökefeld, 1999). This consideration is especially important since the construction of a coherent and meaningful identity is a source of strength and resilience that is beneficial to foster immigrant children's adjustment and well-being (Phinney & Ong, 2007).

Through integration classes, schools in Quebec (Canada) are responsible for ensuring that immigrant students become familiar with their new society (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2014). This responsibility also implies that schools must promote children's psychosocial and school adjustment as well as the creation of junction points between immigrant children's home and school sociocultural markers. However, facilitating these connections can represent a challenge for schools. It appears that many immigrant children deplore a persistent gap between family values and expectations and those of school (Hyman et al., 2000). These adverse conditions may interfere with migrant students' school adjustment and academic success. From another point of view, research has shown that when educational activities presented to students build bridges between their social, cultural and cognitive references and those of the host society, draw on their strength and allow them to showcase their identity, students are more likely to be motivated to learn and to participate actively in their learning (Armand et al., 2013; Bradley & McKelvey, 2007; Faircloth, 2012;

Flum & Kaplan, 2012; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001; Szalacha et al., 2005). These bridges also contribute to a meaningful identity construction.

Drawing and Psychosocial and School Adjustment

Despite adverse circumstances which can potentially encourage the development of adjustment problems, immigrant families make very little use of mental health resources and services provided by the government. For immigrant families who might feel socially excluded due to experiences of discrimination, or for whom access to mental health services is financially or geographically difficult, schools could be considered more accessible and as a less stigmatizing space for intervention (Pumariega et al., 2005; Rousseau, Hassan, Moreau, & Thombs, 2011). Integrating psychosocial interventions within regular school activities, as is the case with the Art & Storytelling program described later, represents an avenue allowing to respond to the specific psychosocial needs of immigrant students while promoting their identity expression. Moreover, the fact that this program is centered on art responds to the necessity to intervene in a less threatening way, since art interventions can be perceived as fun and relaxing activities (Collie et al., 2006; Malchiodi, 2008; Rubin, 2005).

Besides enabling schools to be better equipped in supporting immigrant students in their adjustment process, exploring immigrant students' identity expression through artistic creation also allows researchers to approach the question from a different point of view. Indeed, identity construction is most often studied through questionnaires and/or interviews which carry the risk of orienting students' response and of providing a non-representative picture of their experience (Marc, 2005). Furthermore, more structured instruments usually require oral and/or language skills, which raises questions about the validity of responses given by newly arrived children who do not master host society language yet. In that sense, the use of a tool based on nonverbal expression, such as drawing, would be more appropriate for young immigrant students, especially since it is also a form of expression particularly favoured by children between 6 and 10 years old (Anzieu et al., 2012). In addition, the use of symbols in drawings supports the expression of life experience while creating a distance to it as well as it promotes thinking and disclosure in a non-threatening way, processes that foster a

meaningful transformation of identity (Ahn & Filipenko, 2007; Avrahami, 2005; Obeyesekere, 1990).

Theoretical Framework

Identity construction in school settings

Put very simply, identity is what makes people similar to themselves while being different from others (Tap, 1988). When taking a closer look, identity is also a concept that fuses children's life experiences on both temporal and spatial dimensions:

Developmentally, identity is an integrative concept. It may capture the objective and subjective; it commonly connects between the self and aspects of the world-out-there; it synthesizes past, present and future experiences. The process of identity formation is also anchored in a sense of 'being part of'—a web of relationships, group solidarity, and communal culture. (Flum & Kaplan, 2012, p. 240)

Identity is a product of the interactions and contexts in which children evolve and is thus in perpetual change (Frie, 2011). For migrant children, this presupposes that immigration plays a pivotal role in how they construct and express their identity. Indeed, immigration generates contact between people from different sociocultural backgrounds. According to Barth (1995), intercultural contact engenders a distinct awareness of difference and new ways to deal with it, resulting in a transformation of identities. Contact with difference leads children to react and to situate themselves within a sociocultural space. Children can do so by choosing to highlight certain aspects of their identity and/or to conceal others, thus demonstrating a certain power and control over their identity expression (Hand, 2006; Song, 2003).

For migrant children, the development of a flexible and comfortable identity is related to the acculturative process and to the stress that can ensue. Migration engenders a rupture on many levels, including cultural values, social norms or lifestyle, and children need to restore a certain balance by readjusting to the changes, a phenomenon identified as acculturation (Kanouté, 2002). When children succeed in reconciling the attitudes and behaviors expected from mainstream society with those of their culture of origin, their identity is more likely to

adjust to different situations and identity conflicts less likely to occur (Ward et al., 2011). However, identity construction depends on potentially diverging contexts (e.g. home and school) and children may sometimes experience discontinuity, a situation that can be problematic for identity construction, because of inherent identity conflicts (Baumeister et al., 1985; Britto, 2008; Frie, 2011; Ward et al., 2011). According to Ward (2013), a way people may try to resolve these identity conflicts and restore balance is by either alternating between their different identities or by blending them.

For immigrant children, how they will succeed in attaining balance can depend on the behaviors and attitudes of significant adults around them. Identity is significantly influenced by family who socializes children to the norms and values of their own group of belonging (Britto, 2008; Phinney & Ong, 2007). When young children get to school, they get in touch with and are influenced by people from sociocultural backgrounds different from their own. Due to school staff status of authority and to schools being perceived as representatives of mainstream culture, the school environment can substantially orient how immigrant children weave into the social fabric of their new society (Vinsonneau, 2012). In this respect, social mirroring corresponds to how immigrant children construct their identity in accordance with how mainstream culture perceives and receives them (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001). Images conveyed about them or their groups of belonging interact with attitudes and behaviors immigrant students choose to adopt, thus influencing identity construction and expression. When images are negative or non-representative, it can “inflict harm, can be a form of oppression, [that imprisons] someone in a false, distorted, and reduced mode of being” (C. Taylor, 1994, p. 25). Children can internalize a negative self-image despite efforts put by parents to reflect a positive image (Suárez-Orozco, 2000). In this sense, negative social mirroring can lead to detrimental effects on children who are dependent on positive mirroring for developing a flexible identity that can adjust to different situations. As a major reflecting agent, school thus has great potential for immigrant students’ identity transformation (Flum & Kaplan, 2012).

Drawing and identity expression

If teachers and school professionals want to support immigrant students in constructing a flexible identity and participate to their social and school adjustment, they must pay attention to its expression at school. Since identity construction is hardly tangible, one way to get a concrete access to it is through drawing. According to Winnicott (1975b/2012), when children draw, they transform their identity through the processes of projection and identification. By projecting their internal world on the image, students reveal important information about themselves of which they are not necessarily conscious or of which they do not have sufficient language skills to share orally (Anzieu et al., 2012; Rubin, 2005). When creating images and reacting to them, students project their internal world on the artworks that capture their psychic and emotional experience (Anzieu et al., 2012; Vick, 2003). The image is thus very informative for teachers to understand students' internal dynamic, which is essential for providing appropriate support (Rubin, 2005).

Images also provide important information on identifications experienced by students, which in turn give indications about how they construct their identity. Identification is a mechanism which results in a change in the individual who assimilates some characteristics of other individuals (Abraham, 1992). By successively absorbing and integrating different people' attributes within their identity, students develop and transform their identity (Pontalis & Laplanche, 2004). The creation of an image allows students to explore different identifications to people surrounding them. Indeed, "drawings [...] can be considered as acts of identification through drawing. [Drawings are] in this sense a location for complex interactions in relation to family and social ritual and convention" (Hawkins, 2002, p. 214). Human figures drawn by children illustrate the identification process, as do the animals, plants and other graphical elements, while students' reactions to these elements also give some indications of their identifications (Greig, 2001).

Students' identifications are rarely represented in a straightforward manner in their drawings, as interpretation of images involves decoding of symbols. By definition, the symbol is a mental representation of a thing or of a reality that is absent and connects the concrete with students' thoughts (Wilson, 2001). Symbolization is thus a process allowing one to share his or her internal world and to be recognized by others (Obeyesekere, 1990; Winnicott,

1975b). Children, who might be initially unaware of their identifications and of their reactions to them, may find some traces in the symbols they use, since they originate from the identification process (Greig, 2001). Taking a closer look at symbols created by students will guide teachers in recognizing students' identification process and the associated emotions.

By allowing projection, identification and symbolization, drawing helps students to make sense of the world (Hall, 2010). Through art creation, immigrant students can bridge different realities, given that art allows the expression of ambivalence and change as well as the meaningful integration of conflicting aspects of identity (Ferrara, 2004; Huss, 2009). In this paper, immigrant students' identity expression and development of a plural identity through the relationship between students' different identities will be explored in the context of a classroom-based creative expression program using drawing, *Art and Storytelling*. The authors will do so through the analysis of visual symbols and metaphors used by students in their drawings and the stories related to the images.

Methods

Art and Storytelling Program

Art and Storytelling is a classroom-based, arts-based program aiming at preventing exacerbation of emotional and behavioral difficulties stemming from migration. The program was elaborated by the Transcultural Research and Intervention Team (Erit) in collaboration with schools and community organizations. It is based on the notion that opening free creative and supportive spaces in the classroom allows children to find healing resources within themselves and to create meaning from their experience. Non-performance and respect of everyone's rhythm are at the heart of the process and in order to do so, facilitators take on a listening, non-judgmental stance.

The program is comprised of a series of 12 weekly workshops of a duration of an hour. For the purpose of creating a safe and ritualized framework, the workshops adopt an open but structuring approach: (1) an opening ritual helps children to make contact with the here and now and delimits the workshop period. (2) Children are then invited to take part in a game, such as tag or musical chairs, to activate a playful energy and to get in touch with others while

having fun. (3) Follows a storytelling period to stimulate children's imagination. Stories are either told by facilitators, imagined by children during a guided imagery exercise or told by children to the group. (4) Children are then encouraged to create an individual drawing on the topic of their choice. (5) The workshop ends with a closing ritual, to ease the transition back to the educational space.

Through the years, the program has been evaluated both quantitatively and qualitatively and positive results were found in terms of a reduction of symptoms related to fears, anxiety and depressive mood (Rousseau, Drapeau, et al., 2005). The authors also suggest that these positive results may be due to the fact that through art, children were able to build bridges between different realities, which contributed in turn to the reduction of distress associated with inconsistencies between their worlds (e.g. home vs. school).

Participants

The study took place in a multiethnic elementary school where more than 90% of students are either born in another country or born from at least one immigrant parent (Sévigny, 2016). The *Art and Storytelling* program was offered to two integration classes (different age groups), where newcomers learn host society language, while getting acquainted with its culture. The two classroom teachers were experienced and specialized to work with this population. One group of children (n = 17) were aged between 8 and 10 and came from 12 different countries while students in the other group (n = 14) were aged from 10 to 12 and were also born in 12 different countries. When combined, a total of 29 children accepted to participate in the study.

Data Collection and Analysis

Three principal sources of data were used: drawings, interviews and field notes. A total of 478 commented free drawings were collected as part of the *Art and Storytelling* program, in which children were invited to create drawings on the topic of their choice on a 12 in. x 18 in. sheet of paper and to briefly talk about them to the researcher. Four students were then selected on the basis of their capacity for expression, elaboration and symbolization to participate with one or both parents to a semi-structured interview. With parents, the interview

addressed the family story, as well as themes related to language, religious beliefs and changes they noticed in their child since arrival in Canada. The interview with children was used to collect more information on the stories associated to the drawings and on their school, friend and family life.

Throughout the program, the researcher took notes related to the images drawn by every child and the comments made about them. She also took brief notes about social interactions she observed in the classroom. These notes were used to complete the information obtained during interviews in order to gain a more complete picture of the object under study.

In the context of this study, a global analysis of the entire data set has been completed in order to highlight the main emerging themes in terms of identity expression strategies used by children. These themes were then put in relation with the processes of projection, identification and symbolization. Four in-depth case studies were also achieved and allowed a better understanding of what was common to most participants and what was different. In the following section, results from the overall data set will first be introduced before presenting a case drawn from the four in-depth case studies, Tao, a 9 year-old Chinese boy who recently immigrated to Canada.

Results

In their drawings, immigrant children expressed their identity in different ways potentially reflecting internal identity conflicts. The different ways in which children resolved these conflicts could be represented by the metaphor of combat. In some instances, the fight was apparent, with real or fictitious characters adopting good and evil roles in the combat. In other instances, the fight was rather implied when children used symbols evoking protection, like the fortified castle, or when they neutralized differences between opposing identities. The confrontational encounter between children's cultural identities can thus be presented under three identity strategies: a protective withdrawal on the identity of origin to allow movement between identities, a mastery of globalized youth cultural identity and a neutralization of identities.

A protective withdrawal on the identity of origin to allow movement between identities

Fights can be exhausting and there are moments when combatants need to retreat from the enemy in order to protect themselves and restore their strengths. In other words, there were moments in this study when immigrant children needed to rely on their cultural identity of origin in order to protect themselves from the threatening invasion of host society culture caused by the intercultural contact. Children expressed this identity strategy and projected this need for protection in their drawings mainly through two symbols related to buildings: the fortified castle and the house. During the program, almost every child drew at least one image containing a house or a castle. Drawn stereotypically (triangle over a square for a house and a serrated palisade with towers for a castle), castles and houses were not meant to be exact replicas of reality but rather to symbolize the idea of protection. As buildings, castles and houses have walls and roof delimiting their space. These limits allow one to get in or out or could prevent one from getting in or out. In this sense, when exhibiting the cultural identity of origin could be dangerous, children could have chosen to retreat within fortified castles. Typically, fortified castles are strongly built as a way to prevent strangers or non-members from entering into forbidden territory. Instead of waving a white flag as an act of surrender to the enemy, children chose to withdraw in their cultural identity of origin as a way to protect themselves and gain strength in order to face the confrontational encounter between their different identities. This strategy was mainly used within the younger group of children.

Compared to fortified castles, houses are less difficult to get in. Friends but also strangers may be invited in by the occupants, but they could also be kept out if doors are closed and if there is no invitation. Houses are the domain of family, where members can go to rest, gather strength and return to their roots, while being preserved from external elements. Houses also allow the passage of members out of the building, when the world outside is sufficiently safe to get in contact with. In other words, as buildings, both houses and fortified castles allow back and forth movement between the cultural identity of origin and the other identities out there, that is to say youth globalised culture and host society culture in this study.

Besides the notion of passage, visibility and invisibility of identities underlie the theme of protection. Children made use of other symbols to achieve this. When sufficiently protected by their cultural identity of origin, children were in a position in which they were able to express elements of their identity of origin, as a way to push back the enemy. In their drawings, they did so by drawing flags on the entire surface of the paper or by including them on castles, houses and boats, as a way to warn others of their identity. At other times, protection also took the form of withdrawal, with children camouflaging their identity behind a very busy background when drawing their name in a stylized manner on the entire surface of paper. Participants were also able to create links between the visible and invisible worlds, between their internal and external worlds using the symbol of the tree. With their trunk growing and their appearance changing according to the cycle of seasons, trees bring growth and development to mind (Chevalier & Gheerbrant, 1997). Their hidden roots rather evoke the country of origin and the family, who are the basis of identity development, especially for young children (Phinney & Ong, 2007). With regards to foliage, children either chose to represent the leaves in a generic manner, placing the tree in a non-specific place, or to detail the leaves to represent a particular species (e.g. palm trees) situating the tree in a particular place, usually their country of origin. By representing children's choice to hide or make visible some elements of their identities, trees could thus be linked with identity development and transformation. Trees could also represent the passage between children's identities, by linking the roots of traditions to the leaves representing the host country.

A mastery of globalized youth cultural identity

During fights, there are also moments when combatants disguise themselves in order to confound opponents. In this study, when children assumed a different identity, they chose to express and identify with a common youth culture, which allowed them to be like the others. In their drawings, children would do so by mastering the shared codes related to superheroes, videos games, manga and youth culture vocabulary (e.g. XD, LOL). While superheroes and video games were usually drawn in conjunction with combat scenes by children in the younger group, manga and globalized youth culture were more common in the images made by children in the older group, thus reflecting possible age difference in the wish to be like the others. Moreover, superheroes and video games evoke the possession of magical powers, the

transformation in an all-powerful identity. By drawing these fictitious characters to whom they may have identified with, immigrant children could have projected their wish to be invested with special qualities. These special powers could allow them to gain power over the enemy or hide certain aspects of their identity they disliked. Either way, the result seems to be a certain identification to a common youth cultural identity.

For older children in this study, manga and the use of a globalized youth culture vocabulary were frequent. As mentioned elsewhere (Beauregard, soumis), being able to accurately reproduce manga involves the mastery of specific competencies that allow immigrant children to go from a feeling of alienation to a sense of competency. Similar to the protection given by the cultural identity of origin that allowed immigrant children to express their identities in a threatening world, the mastery of these shared codes allowed children a transformative power, to be like the others, if they wished to.

A neutralization of identities

At other times, it is best for combatants to go unnoticed in the battle field if they want to survive. The children that would choose to go unseen in their drawings would do so by wiping out the physical characteristics of characters that would otherwise allow identification. In this case, participants drew characters in a stereotypical way (e.g. stick figure) that go beyond cultural specificities and is in this sense a/cultural. A good example of the expression of neutralization of identities is the use of black oil pastels in the drawing of characters. Very few children used specific skin color to fill the facial space. They would rather use black to trace features and the outline of the face, as if to say that people may see a color on the outside, but that on the inside, immigrant children are like anybody else from majority culture. From another perspective, black is also a neutral color by definition. Neutralization involves the attenuation of the strength of someone or something. In this sense, participants in this study may have projected their wish to get rid of any differences, especially the physical features, that would set them apart from the others. This implies an identity expression that transcends cultural origins.

In opposition to the neutralization of physical features, facial characteristics (e.g. eyes) are blown up in manga drawn by older children. While there is a specific way of drawing the

eyes that is related to membership to a globalized youth culture, a wish to obliterate any identifying features is also present. Immigrant children drawing manga may thus use different identity expression strategies simultaneously. This phenomenon is similar to what Marc (2005) asserts when he writes that assimilation strategies, in which people strive to be similar to others, can occur at the same time than differentiation strategies in which people highlight their unicity and difference from others. Immigrant children can also oscillate between the three identity expression strategies introduced previously, like in the case of Tao who will be presented next.

Case study: Tao

Tao is a 9 year-old Chinese boy who has been in Quebec with his younger sister and both parents for almost a year at the time of the interview. For the family, the immigration was planned long before coming to Canada, with the father who resigned from his job as an engineer in order to learn French and prepare all the necessary paperwork for migration. While this choice was supported by his spouse, his parents and his friends did not fully comprehend the reasons behind his decision. Indeed, the couple decided to immigrate in order to offer their children a better quality of life, in particular in terms of a cleaner environment, of better access to quality education and health services. For Tao's father, the key to a successful integration is to learn French and to be patient. The family values work and perseverance and during the interview, the father declares that he would like children to work harder at school, even though he acknowledges that his children are happy with school being more relaxed and that he is very pleased with this. Indeed, Tao confirms that what he likes the most about school in Quebec, is that he can be involved in the choice of educational activities and that he has time between the school periods to play and relax (recess). From the interview, it was possible to sense a certain struggle between a Chinese and Canadian perceptions of what work and school should be. This tension between the here and there is also found in Tao's drawings.

Over the course of the 12 workshops, Tao created 16 free commented images. Overall, the boy committed easily to his drawings which were generally colorful and spontaneous. For the purpose of this paper, six images were chosen to illustrate how through projection, identification and symbolization, the boy made use of one identity expression strategy in

particular, the protective withdrawal on the identity of origin to allow movement between identities, in order to resolve his internal identity conflict.

Workshop 2: Ambivalence towards new identity possibilities



Figure 3. Ambivalence toward identity possibilities.

One of the first drawings Tao created during the *Art & Storytelling* program represents animals, namely two ducks swimming in the sea (Figure 3). The first thing he said about this image is that “the sea is both big and small”. He then went on describing the image by saying that “the ducks feel very free and will swim faster. The ducks are a big brother and his sister”. According to his family situation and his school experience, Tao could have projected his newly found feeling of liberty at school onto the ducks, but also his uncertainty given all these possibilities. Indeed, he could have identified with the ducks that are swimming fast towards the left side of the paper as if they wanted to get back to the certainty of their past in China. Like the protective withdrawal strategy, Tao could have projected his need to rely on his roots in order to be able to go outside the limits of his reassuring cultural identity of origin.

However, the strategy is not represented by the presence of boundaries like most of his peers, but by the absence of it as represented by the open sea. Nonetheless, the idea of passage is still at the heart of this drawing, as symbolized by the movement of water and the act of swimming. Representing a limitless space, Tao could have felt, at that time, a certain ambivalence when facing these new identity possibilities and a need to withdraw on his Chinese identity to restore internal balance.

Workshop 3: A future not quite Chinese

These conflicting feelings between his Chinese and Canadian identities are also found in the drawing he created during the following workshop. In this image, one can see a small ladybug with five dots alongside a big ladybug with seven dots on a tree leaf (Figure 4). Tao said that “it is a father and a baby”. During the interview, the discussion between the father and his son was interesting. When seeing this image, one of the first things the father asked the boy is the reason why the small ladybug only has five dots. To which the boy replied, in a very utilitarian manner, that “he lacked space to draw seven dots to the baby”. Interestingly, the



Figure 4. A future not quite Chinese.

word ladybug in Mandarin Chinese means seven stars. The father ladybug, like Tao's father, could thus symbolize the pillars of Chinese culture while Tao identified to the baby ladybug that was not completely Chinese. Being protected by the Chinese ladybug, it was possible for the boy to show his own identity, which was not completely Chinese. And as the insects are looking forward, there might not be enough space for both Tao's Chinese and Canadian identities in the future.

Workshop 4: Canada threatens Chinese past, but it is possible to escape the threat

Figure 5 is a good illustration of this conflict between Tao's identities. In this image, he drew a three-head monster that he described as being "big and dangerous". The threat is so important that "people run to their house because they are afraid". However, he went on saying that "small people can escape by going underneath". Having the monster looking to the past (left side of the image), it is possible to hypothesize that the monster symbolizes the present time in Canada and that at this time, Tao felt as if Canada was threatening his Chinese past. Even though the house is not drawn, there is still the idea of retreating within the limits of a house, of the cultural identity of origin when facing danger. However, as a small child, he



Figure 5. Canada threatens Chinese past.

could find a way to get around the danger in order to be in a safe position, which suggests that the boy's drawings were already starting to represent the integration process of Tao's different identities.

Workshop 5: Protecting his Chinese identity

In the following workshop, Tao drew two castles, one for his sister and one for himself (Figure 6). After saying that they were alone in the castles and after thinking for a while, he added that his father and his mother were also present in the castles and that the flag drawn on top of one of the fortresses was the Chinese flag. This is a typical illustration of the protective withdrawal strategy symbolized through the drawing of fortified castles. Like many of his peers, the boy made a clear reference to his country of origin (China) and his family was also included in the comments he made about the drawing. Tao developed quite a story around the castles and a knife that was placed behind a locked door by a man who is now dead. In his story, Tao was the only one who could break through the door, take the knife and kill the monster from figure 5. In other words, the boy was the only one controlling the passage



Figure 6. Protecting Chinese identity.

between his different identities. As opposed to the image created during workshop 4, with the symbol of fortified castles owned by China, Tao might have projected his need to protect his Chinese identity against Canadian invaders and even to kill this invader with a weapon coming from Chinese territory. After wanting to put aside his Chinese background, Tao strived to preserve it in this drawing, by finding shelter in his cultural identity of origin.

Workshop 10: An empty Canadian identity which is frightening to fill

After a few weeks, Tao represented a scenery in Canada, namely a camping scene, with an “empty tent having no door” drawn in the middle of the forest. “The tent has no floor” neither, no solid supporting base. “Because the tent has no door, a tiger can get in” (Figure 7). As a portable temporary shelter, the empty tent could symbolize the identity that Tao needed to fill in Canada. The process could have been frightening to the boy who projected his fear onto the drawing. Indeed, the tiger symbolizes both ferocity and beauty in China as well as a protective strength (Chevalier & Gheerbrant, 1997). Still, Tao seemed to be afraid of the beast, protecting his Chinese identity while possibly being a threat to his Canadian identity. At this



Figure 7. An empty Canadian identity.

point in time, Tao's Chinese and Canadian identities seem to have switched place, with Tao's Canadian cultural identity in a role of protection that it was not able to play properly. Indeed, this identity was not constructed solidly enough yet, as symbolized by the absence of floors and a door, which means that the menacing Chinese tiger could come in. This unshielded state was not comfortable for Tao, as he identified this image as the one he liked the least during the interview.

Workshop 12: Going back to China to feel better in Canada

Compared to the camping scene that he liked the least, Tao declared that the image he made during the last workshop is the one he liked the most. He described this image as “an airplane that flies and goes to China” (Figure 8). Tao and his father are inside the plane. He is going to China to play with his friend. Tao added, at the end, that he would “like his friend to come to Canada so they can ski together”. In this drawing, although he did not draw his family, his friend and himself, the introduction of his relatives was made when he told the story about the image. The symbol of the airplane is a good illustration of the back and forth

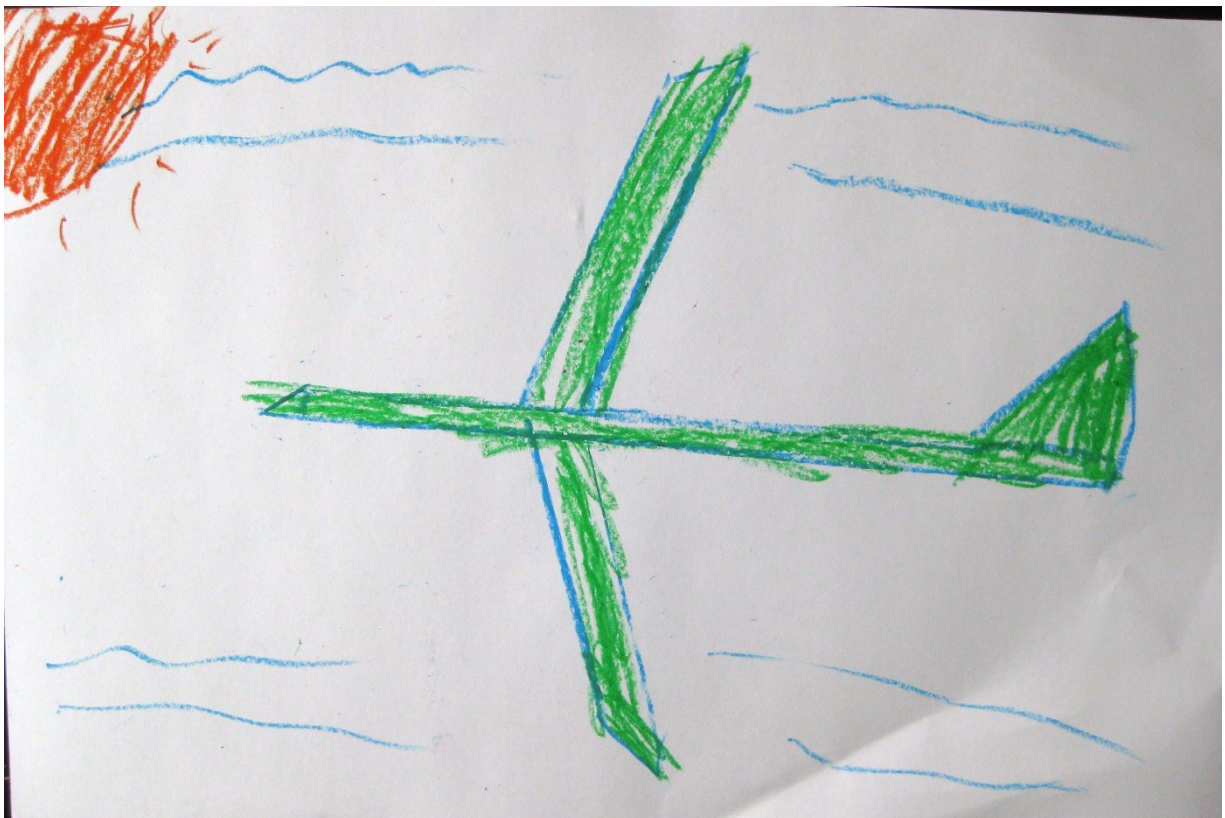


Figure 8. Returning to China to feel better in Canada.

movement between Tao's Chinese and Canadian identities. Indeed, as a transportation means, the airplane creates a link between both identities and thus represents the idea of passage between identities as identified in the protective withdrawal strategy. While wanting to go back to China where he might feel more comfortable and secure, Tao also projected his desire to come back to Canada, with a Chinese friend, in order to do an activity emblematic of the Canadian culture, skiing. In a sense, relying on his Chinese identity is necessary in order to integrate both identities into a meaningful whole.

Discussion

The interactions immigrant children experience at school with other peers and with school staff orient substantially the strategies they may use to express their identities. These identity expression strategies are made visible in the drawings of children through the processes of projection, identification and symbolization. According to situations, immigrant children rely on different strategies to arrange their identities in different configurations that support the resolution of internal identity conflicts. For Tao, drawing seems to have allowed him to find a comfortable balance between his identity of origin and that from the host country, thus contributing to the development of a flexible plural identity. For Tao, the development of an adaptable identity was made possible through the protective role played by his cultural identity of origin. These points will be developed in the following sections.

Multiplicity of identity configurations

The evolution of Tao's identity is a good example of how the identity process is nonlinear and in perpetual change. As an immigrant child who is experiencing an acculturation process, the struggle to maintain a healthy balance between his different identities is ongoing (Ward et al., 2011). Like many of his peers, there was some modulation in the space filled by Tao's cultural identity of origin and Canadian identity over time, as interaction with host society influenced his identity expression (Frie, 2011). At certain times, the Canadian identity competed with the Chinese identity to be in the leading role, as exemplified by the monster in figure 5. Furthermore, there was not enough space for the Chinese identity to fully express itself as shown by the example of the baby ladybug with five dots (Figure 4). It is interesting

to note that on the day he created this image, Tao spontaneously wrote his name in Mandarin Chinese characters on the back of his sheet, but that the student teacher in his classroom asked him to write it in French, request to which he complied reluctantly. In this situation, Tao could have projected his feeling of not having enough space to freely express his Chinese identity onto the baby ladybug or he could have identified with the small insect. This is a concrete illustration of the role school staff can play, albeit unconsciously, in immigrant students' identity expression (Vinsonneau, 2012), directing children towards the use of certain cultural identity symbols rather than others. This event perhaps led Tao to perceive Canadian identity markers as invasive and dangerous to his Chinese identity, like the monster he drew in the following workshop (Figure 5). It may also have led him to put forward his Chinese identity as is the case in the illustration of the Chinese fortified castle (Figure 6). Although the student teacher's response seems to have influenced Tao's identity expression, this shift in identity organization may also have been a response to contact with difference found in the host society in general and in the multiplicity of students' cultural origins found in Tao's classroom. In this intercultural context, Tao needed to position himself within the sociocultural space of his classroom and of his new society and he chose to do so by contracting the limits around his Chinese identity, as suggested by Barth (1995). At other times, the limits around his identity were rather permeable when he drew the Canadian camping scene in which the tent had no door (Figure 7) to restrict access to foreign identity elements.

The last drawing Tao made during the Art & Storytelling program and his favourite, represents well how the boy succeeded in finding a comfortable balance between his different identities. As Flum and Kaplan point out (2012), identity construction is about combining and fusing present and past experiences into something meaningful. This meaning-making process is also about resolving internal identity conflicts (Ward, 2013). Tao's teacher seemed to possess intercultural competencies that allowed him to provide space for the sociocultural background and knowledge of immigrant students, which in turn helped them build bridges between host society and their culture of origin (Potvin, 2014). In this sense, positive social mirroring performed by the school milieu, in which school staff recognizes the competencies of immigrant children and return a faithful reflection to students (Flum & Kaplan, 2012; Suárez-Orozco, 2000), does seem to have played a role in how Tao expressed his identities

through drawing and made sense of them. For Tao, he could do so by creating a bridge between his Chinese and Canadian identities allowing him to move back and forth between both identities, a connection symbolized by the airplane travelling between China and Canada. This also supports the findings of Rousseau and collaborators (2005) in which art helped in fostering the emotional well-being of immigrant children by reducing the distress associated with living in disconnected sociocultural worlds.

Tao's ability to bring together his Chinese and Canadian identities also suggests that he was experiencing a successful acculturation process. Indeed, the shifts in the way he organized his different identities may be evocative of the readjustment reactions Tao had in response to the disruptions engendered by the differences between Canadian and Chinese values, social norms and lifestyles, which corresponds to the process of acculturation (Kanouté, 2002). By drawing the airplane, Tao showed how he solved the navigation issue between his identities in order to make sense of his migration experience and to "come to terms with the new cultural 'rules of engagement'" (Suárez-Orozco, 2000, p. 197). For the boy, relying on his Chinese identity seems to have played a positive role in his social and school adjustment, as will be shown in the next section.

Cultural identity of origin as a protective factor

Studies about the adaptation strategies adopted by immigrant children have found that presenting an integration profile, in which children move from one culture to another by reconciling sometimes contradictory elements between cultures of origin and host society, was best associated with positive psychological and sociocultural adjustment and lower levels of identity conflicts (Berry et al., 2006; Phinney & Ong, 2007; Ward et al., 2011). This implies that in order to foster immigrant students' social and school adjustment, children should be encouraged to maintain a close relationship with their culture of origin while creating a sense of belonging to host society.

Based on the interview with Tao's family, it was clear that his family environment provided him with a solid basis for connecting with his Chinese legacy while encouraging him to integrate to Canadian society, which probably contributed in attenuating identity conflicts. For instance, the father was very motivated to learn French (which he already started in China)

and to have Canadian friends to help him integrate to the host society. But he also maintained regular contact with his family in China and encouraged his children to keep a close relationship with their Chinese relatives who stayed in their home country. Tao's family environment provided him with the necessary foundation to deal with the unpleasant feeling associated with integrating elements of the host society into his identity. When Tao felt discomfort with the space occupied by his new Canadian identity, he was able to project this discomfort in his drawing and to draw from his culture of origin to protect him. Indeed, the insecurity felt towards Canadian values and sociocultural norms, symbolized by the monster, perhaps engendered a protective reaction from the boy, who drew a Chinese fortress equipped with a weapon that could kill the threat induced by the Canadian identity. Interestingly, castles are a "near-universal symbol of humanity's inner refuge" and "convey the feeling of security" (Chevalier & Gheerbrant, 1997, p. 161). For Tao, the perspective of integrating Canadian elements in his identity might have been frightening at that time, potentially because he was afraid of losing his Chinese identity in favor of his Canadian identity. Perhaps the boy felt disconnected to many of his Chinese identity markers that got overrode by Canadian identity markers, in a minority context. For another boy in his class, this disconnection with the cultural identity of origin was traumatic (Beauregard et al., sous presse). For Tao, his family and school environment may have given him tools to protect himself, by giving him space to connect with elements from his culture of origin, which is a source of strength and resiliency for immigrant children (Phinney & Ong, 2007).

Nonetheless, it is interesting to note that, compared to many of his classroom peers, elements related to the school environment (e.g. school, teacher, peers...) were essentially absent from Tao's drawings. For one of Tao's peers for whom the cultural identity of origin was wounded, the school milieu provided adaptive support and the opportunity to create a sense of school belonging which helped him adjust to the migratory experience (Beauregard et al., sous presse). Since Tao's Chinese identity seemed to be intact and robust, perhaps the boy did not need to rely on school as much as his peers in order to integrate his different identities into a meaningful whole. Still, even if Tao had a strong cultural identity of origin, the act of drawing seemed to have supported the boy in expressing elements of his culture of origin and

in showcasing them in a positive way, while also helping him to express ambivalence towards both his Chinese and Canadian identities (Ferrara, 2004; Huss, 2009).

Conclusion

Although children never cease to construct and express their identity, immigration is a situation in which the identity process is intensified in reaction to contact with new identity markers provided by host society. For this reason, immigration brings conditions more likely to engender identity conflicts (Ward et al., 2011). In this context, drawing is a good way to support identity conflict resolution in immigrant students, especially when creative expression activities are integrated within the regular activities of the classroom and are thus endorsed by the school. In this study, children projected their inner identity conflicts onto the image through different symbols such as characters, sceneries or buildings. In some instances, children also identified to some elements of their drawings. These evoked an apparent or implied struggle between children's home and host cultural identities, through fighting characters or protective elements. Children in this study resolved their identity conflicts using three different identity strategies. The case of Tao illustrates one of these strategies, the protective withdrawal on the identity of origin to allow movement between identities. For the boy, it was possible to highlight the protective role played by his cultural identity of origin. Tao's case also shows how drawing portrays the evolution of immigrant students' identity expression and supports them in organizing their identities in multiple ways. However, these results must be considered with caution, given the small sample size and the subjective nature of drawing analysis. While the interpretation of images in this study was supported by children's comments about them, the researcher's observation notes and in some cases, by the family history as is recommended by Annie Anzieu and colleagues (2012), it is difficult to know if immigrant students drew what they are or what they would like to be or not to be (Greig, 2001). The sole presence of the teacher, peers and the researcher might have generated a distortion of what was drawn by children that would be impossible to eliminate completely (Devereux, 2012). Nonetheless, when teachers are aware of these influences the results highlight the usefulness of drawing as a tool for teachers. It constitutes indeed a unique, flexible and non-threatening way to gain access to the internal world of children, knowledge

which can assist teachers in supporting immigrant students more adequately and thus do justice to the mission of social and school adjustment that was given to them.

Texte-pont

L'article précédent a montré comment les élèves faisaient usage de symboles multiples dans leurs dessins qui permettaient de rendre compte de différentes stratégies d'expression identitaire. Parmi ces symboles figurent les mangas, ces codes communs permettant l'accès à une culture globalisée de jeune. Par le recours aux mangas et à des expressions populaires, les enfants peuvent démontrer leur maîtrise d'une identité globalisée en montrant leur connaissance des règles spécifiques associées à la création de ces images. Ils peuvent aussi exprimer leur désir de neutraliser leurs identités, les mangas permettant également de passer inaperçu en gommant toute caractéristique spécifique menant à l'identification. Ainsi, le quatrième article se penche spécifiquement sur l'expression du sentiment d'être comme les autres jeunes ou au contraire, celui d'être différent des autres. Il le fait en examinant plus en détail comment le recours à des expressions populaires et aux mangas permet de rendre compte du sentiment d'étrangeté que peuvent vivre de jeunes élèves immigrants, mais aussi comment ceux-ci peuvent également être à la recherche d'universalité, et ce de façon simultanée. C'est cette oscillation entre étrangeté et universalité qui illustre le mouvement des frontières identitaires dans les dessins, ce dont il est question dans le texte qui suit.

Article 4 : Mouvement des frontières identitaires dans les dessins d'élèves immigrants

Auteure : Caroline Beauregard

Université de Montréal

Équipe de recherche et d'intervention transculturelles (Erit)

CLSC de Parc-Extension

7085, rue Hutchison, bureau 204.2

Montréal (Québec) H3N 1Y9

caroline.beauregard.2@umontreal.ca

Résumé

Pour l'élève immigrant, le contact interculturel occasionné par l'immigration génère une prise de conscience des différences et des ressemblances entre lui et les autres, ce qui influence son sentiment d'ipséité et sa perception de l'altérité. C'est notamment en jouant et en déplaçant les limites de son identité que l'enfant (re)définit qui il est. Cependant, cette mobilité des frontières identitaires peut ne pas être facilement perceptible. Une manière de rendre ce mouvement plus concret est d'avoir recours au dessin. Par le dessin, l'élève peut dévoiler d'importantes informations sur lui-même à propos desquelles il n'est pas nécessairement conscient. Le dessin peut également lui permettre d'utiliser des symboles qui facilitent l'expression d'expériences qui n'ont pas été extériorisées et de les partager avec autrui. Enfin, le dessin peut ouvrir l'accès aux identifications vécues par l'enfant en donnant une forme symbolique ou figurative aux personnes auxquelles il s'identifie ou non.

L'objectif de ce texte est d'examiner les dessins créés par deux jeunes immigrants sous l'angle du mouvement des frontières définissant l'identité et l'altérité. Le texte s'appuie sur des données obtenues dans le cadre d'une recherche-intervention de 14 semaines à l'intérieur de classes d'intégration pour enfants immigrants d'une école primaire multiethnique de Montréal (Canada). À partir d'entrevues semi-dirigées auprès d'élèves immigrants, de leurs parents et de leurs enseignants, ainsi qu'à partir d'autoportraits thématiques et de dessins libres commentés qu'ils ont réalisés lors de l'intervention, l'auteure présente comment deux jeunes élèves, nouvellement arrivés au Québec, (re)définissent leur identité en jouant avec les limites identitaires dans leurs dessins. Les résultats suggèrent que les élèves immigrants ont recours à des stratégies d'assimilation et de différenciation qui sont représentées dans les dessins qu'ils réalisent, de façon séparée ou simultanée. À cet effet, le dessin semble soutenir la (re)définition de l'identité de ces enfants.

Mots-clés : Frontières identitaires; dessins; enfants immigrants; étrangeté; similarité.

Contexte

Le Québec est l'une des provinces canadiennes recevant le plus grand nombre d'immigrants. En 2014, sur les 260 404 immigrants et réfugiés reçus par le Canada, le Québec en a accueilli 50 294, arrivant en 2^e rang après la province de l'Ontario (Gouvernement du Canada, 2015). Plus du trois quarts de ces immigrants s'établissent dans la région métropolitaine de Montréal et plus de 20% d'entre eux ont moins de 15 ans (Gouvernement du Québec, 2015). Selon la loi sur l'instruction publique au Québec, les enfants immigrants ont l'obligation de fréquenter l'école francophone (Gouvernement du Québec, 1988). À Montréal, où près du quart des élèves (22,1%) sont nés à l'étranger et où plus de 40% ont une langue maternelle autre que le français (Sévigny, 2016), il est généralement possible de mettre en place des mesures de francisation en classe d'accueil fermée, où les enfants immigrants sont regroupés dans les mêmes classes afin de suivre tous leurs cours (Armand, 2012; De Koninck & Armand, 2011). Ces classes d'accueil, ou d'intégration, ont pour mandat de franciser les enfants nouvellement arrivés au Québec, mais elles ont aussi pour mandat de favoriser leur adaptation psychosociale et scolaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2014).

Considérant qu'une identité harmonieuse favorise l'adaptation psychosociale et la réussite scolaire des jeunes élèves (Faircloth, 2012; Phinney & Ong, 2007; Sinai et al., 2012), le milieu scolaire doit donc porter une attention particulière à la manière dont les élèves construisent et expriment leur(s) identité(s), et ce particulièrement en classe d'accueil. L'intervention par l'art propose une façon novatrice d'étudier l'expression identitaire d'élèves immigrants en abordant la question sous un nouvel angle. En effet, l'identité est généralement étudiée à l'aide de questionnaires et/ou d'entretiens. Toutefois, l'utilisation de ce type d'instruments plus structurés comporte le risque d'orienter les réponses données par l'élève (Marc, 2005). Ces instruments requièrent aussi la maîtrise de la langue parlée et/ou écrite, ce qui pose certaines questions sur la validité des réponses obtenues de l'élève immigrant. Un outil basé sur l'expression non verbale, comme le dessin, serait ainsi beaucoup plus adéquat à la réalité de l'élève immigrant (Anzieu et al., 2012). Ce texte propose donc d'examiner comment deux jeunes élèves immigrants expriment leur identité dans des dessins libres réalisés dans le cadre d'ateliers d'expression créatrice offerts dans leur classe d'accueil

intitulés Art et Contes. Il a pour objectif d'interroger leurs perceptions et leur expression de l'altérité autour de leur expérience d'immigration, sous l'angle de la représentation graphique de ce qui les rend à la fois semblables et différents des autres. À ce sujet, les concepts d'ipséité et d'altérité peuvent éclairer la compréhension du phénomène identitaire lors de la migration. Ils seront présentés dans la section suivante.

Immigration et identité : quand l'ipséité et l'altérité s'intensifient

L'identité se décline en plusieurs dimensions (ex. personnelle, sociale, nationale, etc.) et de nombreuses définitions existent provenant de disciplines diverses telles la psychologie, la psychanalyse, la sociologie ou l'anthropologie (Devereux, 1985; Frie, 2011; Vinsonneau, 2002). La définition retenue dans le cadre de ce texte est celle de l'identité personnelle du psychosociologue Pierre Tap qui souligne que :

mon identité est ce qui me rend semblable à moi-même et différent des autres, ce par quoi je me sens exister en tant que personne et en tant que personnage social (rôles, fonctions et relations), ce par quoi je me définis et me reconnais, me sens accepté et reconnu, ou rejeté et méconnu par autrui, par mes groupes ou ma culture d'appartenance. (1988, p. 69)

Ainsi, l'identité réfère à la fois à l'unicité de la personne et à sa ressemblance avec d'autres ce qui, à première vue, peut sembler illogique. Afin d'éclairer ce paradoxe, il est possible de s'appuyer sur deux concepts, soit celui de l'ipséité et de l'altérité. En effet, l'unicité d'un individu peut se rapprocher de son sentiment d'ipséité, puisque l'ipséité se rapporte à l'aspect de l'identité qui est maintenue dans le temps en dépit du changement (Ricoeur, 1990). Malgré les expériences vécues par une personne, il y aura toujours certains éléments qui permettront de la reconnaître et de ne pas la confondre avec quelqu'un d'autre. Quant à l'altérité, elle existe en opposition à l'identité, puisqu'elle implique la différence, une comparaison à soi (Jodelet, 2008). Quoique ces concepts puissent paraître distincts, ils sont néanmoins interdépendants. En examinant l'œuvre de Ricoeur, Dosse (2006) souligne effectivement que « l'ipséité ne se construit pas dans un rapport analogique d'extériorité à l'autre, mais dans une implication, une véritable intrication à l'autre » (p. 663). Ainsi, c'est en entrant en contact avec l'autre, en se mêlant avec l'altérité, que se construit l'unicité des individus, leur identité.

Autrement dit, c'est en se positionnant face à l'autre qui est différent qu'il est possible de se définir sur le plan identitaire (Augé, 1994).

Lors de la migration, l'ipséité et l'altérité s'intensifient. En effet, l'immigration provoque nécessairement une situation de contact avec l'altérité, où l'immigrant est confronté à la nécessité de se redéfinir comme un étranger dans la société d'accueil tout en étant différent de ceux restés au pays d'origine (Fouquet, 2007). Le contexte migratoire représente donc un cadre propice à un remaniement intense de l'identité. Au pays d'accueil, le contact avec d'autres groupes culturels génère une prise de conscience de la différence entre soi et autrui, que l'immigrant gèrera de différentes façons en déplaçant les limites de son identité. Selon Barth (1995), les frontières de l'identité sont fluides et se déplacent en fonction de la distance que l'individu perçoit entre lui et les autres (la différence engendrant une plus grande distance et la ressemblance, une moins grande). Ce serait ce déplacement des frontières identitaires qui entraînerait une redéfinition des identités individuelles et collectives des individus et des groupes en contact.

Dans le contexte d'une classe d'intégration fréquentée par des enfants immigrants d'origines diverses, il est possible que les limites identitaires se déplacent davantage en raison de la présence d'un grand nombre de similitudes et de différences à l'intérieur de la classe. Dans ce contexte, l'élève immigrant doit se positionner vis-à-vis les autres et pour ce faire, il activera certaines options identitaires. Celles-ci correspondent à la possibilité ou non d'appartenir à un groupe donné selon le partage ou non de significations et de symboles communs (Song, 2003; Vinsonneau, 2012). Ces options identitaires permettent l'inclusion ou l'exclusion de certaines personnes d'un groupe donné, que cette exclusion soit volontaire ou non. Lorsque l'élève immigrant choisit d'activer ou non certaines options identitaires, il fait preuve de stratégies identitaires (C. Camilleri et al., 1990). En optant pour certains comportements, attitudes ou mécanismes, l'élève met en valeur les aspects de son identité qu'il croit conformes à la situation vécue et dissimule les aspects qui sont perçus négativement (Devereux, 2012; Vinsonneau, 2002, 2012). Ces stratégies identitaires sont de deux ordres. L'enfant fait appel à des stratégies d'assimilation lorsqu'il cherche à se rendre semblable à l'autre (l'enseignant ou ses pairs, par exemple) et à évacuer ce qui est différent, et il a plutôt recours à des stratégies de différenciation lorsqu'il fait ressortir son unicité et sa différence par

rapport aux autres (Marc, 2005). Ce sont ces différentes stratégies qui occasionnent un mouvement des frontières identitaires et qui permettent à l'enfant immigrant de se (re)définir sur le plan identitaire.

Le dessin et l'expression identitaire

La nature des frontières identitaires fait que leur mouvement est difficilement tangible. Une façon de donner une forme matérielle à cette mobilité identitaire est d'avoir recours au dessin. Le dessin permet de manifester son monde intérieur, d'exprimer son identité et d'en recevoir le reflet. Par le processus de projection, l'élève révèle dans son dessin des informations sur lui-même dont il n'est pas nécessairement conscient ou dont il ne possède pas les capacités linguistiques pour les partager oralement (Anzieu et al., 2012). Parmi ces informations figurent les identifications, qui concourent à la construction identitaire. En effet, par une succession d'identifications, l'enfant assimile certaines caractéristiques d'autrui et les transforme de façon complète ou partielle pour les intégrer à qui il est (Pontalis & Laplanche, 2004). En dessinant, l'enfant explore différentes identifications aux personnes qu'il côtoie et transforme ainsi son identité (Hawkins, 2002). Toutefois, les identifications sont rarement exprimées de façon directe par l'enfant, qui a recours à des symboles pour représenter une expérience ou une émotion qui n'a pas été extériorisée auparavant, ce qui lui permet de la partager et d'entrer en relation avec autrui (Stepakoff, 2007).

Méthodologie

Intervention Art et Contes

Le programme d'expression créatrice Art et Contes existe depuis les années 90 et a été élaboré par l'Équipe de recherche et d'intervention transculturelles (Erit) en collaboration avec le milieu scolaire et communautaire québécois (Erit, 2010). Il s'agit d'une série de 12 ateliers hebdomadaires d'une heure qui sont animés par deux intervenants externes (art-thérapeute et intervenant en théâtre) conjointement avec l'enseignant. Au début de chaque atelier, les enfants sont invités à former un cercle et à participer à un jeu (ex. faire un son et un mouvement que les autres reproduisent), afin d'activer l'énergie ludique et de créer une

ambiance de détente et de plaisir. Suit une période d'histoires qui peuvent être racontées par les adultes, imaginées par les enfants lors de périodes de visualisation guidée, ou racontées par les enfants. Par la suite, ces derniers sont invités à se regrouper par groupes de 4 ou 5 élèves afin de créer un dessin libre individuel au pastel gras, sur une feuille de format A3. Les consignes sont simples : ils peuvent dessiner ce qu'ils veulent, cela peut être relié à l'histoire entendue ou non. Afin de clore chaque atelier, les enfants reviennent en cercle et déposent, dans une boîte imaginaire, des éléments qu'ils ont aimés ou moins aimés de l'atelier.

Collecte de données

Dans le cadre de cette recherche-intervention d'une durée de 14 semaines, le programme Art et Contes a été offert à deux classes d'intégration pour enfants immigrants d'une école primaire multiethnique de Montréal (Canada). Les enfants étaient âgés de 8 à 10 ans pour l'une des classes (2^e cycle) et de 10 à 12 ans pour l'autre groupe (3^e cycle). Dans les deux classes, tous les élèves ont pris part au programme d'intervention et 29 sur 31 ont participé à la recherche. Un nombre total de 478 dessins libres commentés ont été recueillis. Une rencontre « préintervention » et une rencontre « postintervention » se sont ajoutées aux 12 ateliers, durant lesquelles les enfants étaient invités à dessiner leur autoportrait en deux temps : Moi, de l'extérieur (tel que je pense que les autres me voient) et Moi de l'intérieur (tel que je me perçois). 116 autoportraits dirigés ont été recueillis dans ce cadre. Tout au long des 14 semaines, la chercheuse a tenu un journal de bord et compilé des notes de terrain suite à son observation participante lors des ateliers à titre d'intervenante.

À la fin de l'intervention, 4 enfants ont été sélectionnés (2 par classe) afin de participer à une entrevue semi-dirigée avec leur(s) parent(s) et une interprète. Les enfants ont été choisis en fonction de leur aisance avec la chercheuse-intervenante et de la richesse graphique de leurs dessins relativement au thème de l'expression identitaire. Avec l'enfant, l'entrevue consistait en une revue des dessins réalisés pendant Art et Contes, afin d'approfondir les commentaires de l'enfant sur chacun de ses dessins. Elle a également permis de recueillir des informations sur les thèmes de l'école, des amis et de la famille. Avec les parents, l'histoire familiale a fait l'objet d'une discussion ainsi que les thèmes de la langue, des croyances religieuses et des changements remarquables chez l'enfant depuis l'arrivée au Canada. Les enseignants des deux

classes ont également été rencontrés afin de discuter de leur philosophie d'enseignement, des relations interpersonnelles dans leur classe et de la thématique de l'identité chez leurs élèves.

Ce texte s'appuie sur l'analyse des données de deux enfants (dessins, entrevues et notes de terrain) : un garçon d'origine vénézuélienne et une jeune fille égyptienne, tous deux âgés de 11 ans et fréquentant la même classe. Ces deux enfants ont été sélectionnés dans le cadre de cet article, puisque le thème de l'étrangeté revenait régulièrement dans leurs dessins et les commentaires qu'ils ont faits à leur sujet. Le contenu et les thématiques de leurs dessins et de leur entrevue ont été mis en parallèle afin de relever les similitudes et les différences et de faire ressortir certains thèmes. L'auteure présente comment ces deux jeunes, nouvellement arrivés au Québec, (re)définissent leur(s) identité(s) en termes d'étrangeté et de similarité à l'autre et jouent avec les limites de leur(s) identité(s) dans leurs dessins.

Présentation des résultats

Juan

Juan est un garçon d'origine vénézuélienne âgé de 11 ans. Au moment de l'entrevue, il fréquente une classe d'accueil depuis 8 mois. Il a immigré avec son frère, son beau-père et sa mère, qui avait déjà de la famille au Québec. Les premières démarches pour l'immigration ont débuté alors que Juan était encore bébé. Déjà au Venezuela, Juan disait à ses camarades de classe qu'il allait venir au Canada :

Et quand l'immigration, moi je me rappelle que chaque année, de la première année, je disais à mes amis "Hey, moi je vais aller à Canada", chaque année, chaque année, et jusqu'à 5e année ils m'ont dit "C'est pas vrai..."

Le projet migratoire n'était donc pas nouveau pour Juan. Il est aussi intéressant de noter que sa maman est née au Venezuela de parents colombiens, eux-mêmes enfants d'immigrants. Comme elle le souligne « *Por eso, la palabra inmigración para nosotros es muy conocida [sic]* » (C'est pour cela que le mot immigration est très familier pour nous). Bien qu'à la maison les coutumes, la nourriture et les objets (ex. drapeau) soient vénézuéliens, la mère mentionne que les identités vénézuélienne et colombienne « *es mélangé [sic]* ». À ce sujet, Juan navigue entre les deux, surtout sur le plan de la langue quand il utilise des

expressions typiquement colombiennes avec des Colombiens et retourne à l'espagnol vénézuélien avec des Vénézuéliens.

À l'école, Juan est un jeune garçon qui aime apprendre, surtout les autres langues. Le fait de ne pas maîtriser aussi bien le français fait que selon lui, il est plus réservé et n'est pas tout à fait lui-même :

Juan: *Là, c'était parce que moi, quand, ça c'est quand on venait d'arriver, quand il manque, comment expliquer dans ma langue en espagnol, alors c'était comme parce que moi je parlais pas avec beaucoup de personnes, j'étais toujours plus réservé alors, c'est ça. C'est comme ça que tout le monde me veis. Más serio, más tímido.*

Interprète: *On me voyait plus sérieux, plus timide.*

Chercheuse: *Là, ça a changé...*

J: *Oui quand j'étais plus...*

Mère: *Adapté.*

J: *Oui, plus sociable.*

La langue semble aussi être un enjeu pour son enseignante qui mentionne que Juan est conscient de l'obstacle que peut être son accent pour être compris des autres :

Donc, et Juan lui il est bon, il s'est rendu compte que quand j'enseigne, quand je suis en avant, mon accent, les autres ne comprennent pas nécessairement, ils se rendent compte eux-mêmes de leurs lacunes et ils travaillent dessus parce qu'ils fournissent devant quelqu'un.

La question de la langue revient dans plusieurs dessins qu'il réalise lors des ateliers et ce thème est généralement associé à celui de l'étrangeté. Dans la figure 9, Juan dessine un « mélange d'animaux qui parle plusieurs langues » (il écrit « je parle » en arabe, en espagnol et dans une langue étrangère, suivi de « LOL »). Il dessine également un personnage en dessous « qui se cache parce qu'il était bizarre et qu'il a peur [*sic*] ».

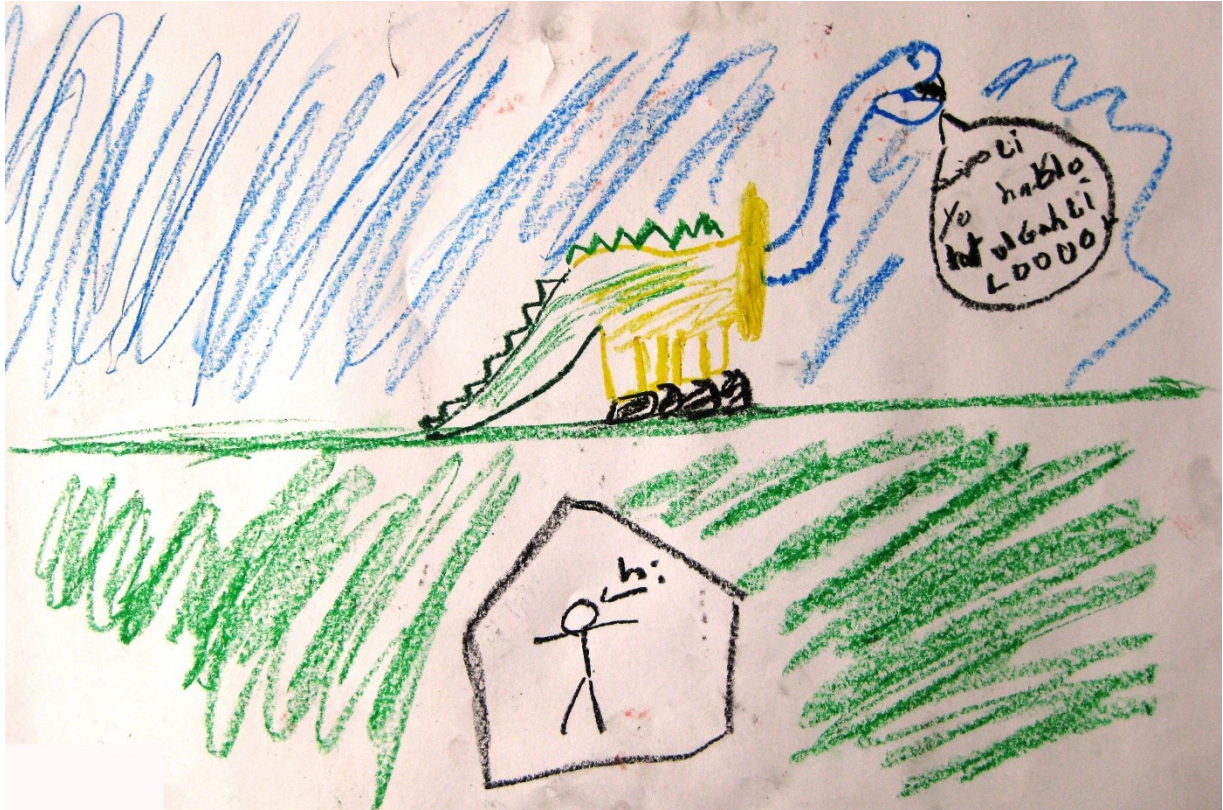


Figure 9. Un mélange bizarre d'animaux.



Figure 10. Quelqu'un de bizarre qui cache sa bouche.

Dans un autre dessin (Figure 10), il représente « *quelqu'un qui était bizarre dans son village, parce qu'il a une main à 6 doigts, et qui cache sa bouche [sic]* ». Le personnage, aux yeux de couleurs différentes, se trouve entre deux maisons. La mère fait remarquer que ce personnage ressemble à un personnage de manga et, après vérification, ce personnage est en effet grandement inspiré du ninja *Kakashi* dans le manga *Naruto* (Kishimoto, 2002). Encore une fois, Juan fait parler le personnage en plusieurs langues, cette fois-ci en anglais et en français, et celui-ci dit « *hi je suis bizarre [sic]* ». Tout comme dans la figure 9, le thème de l'étrangeté est ici associé à celui de la mixité. Cependant, un certain sentiment d'étrangeté peut également être ressenti envers ce qui est différent, comme le démontre le cas de Safia dans la section qui suit.

Safia

Safia est dans la même classe que Juan et elle est aussi âgée de 11 ans. Elle est née, quant à elle, en Égypte. Pour la famille, l'immigration en soi s'est bien déroulée, mais les parents ont fait beaucoup de sacrifices en venant s'installer au Québec, quittant des emplois prestigieux et bien rémunérés. Au moment de l'entrevue, les parents sont en processus d'obtenir les acquis nécessaires afin de pouvoir éventuellement intégrer des ordres professionnels québécois correspondant à leurs qualifications.

Safia est très contente de participer à l'entrevue et elle en profite pour parler de son pays d'origine et de ce qu'elle a quitté. Tout comme ses parents, elle parle de l'Égypte avec émotion. Elle aime beaucoup partager sur la culture égyptienne et sur la langue arabe, dont elle montre les rudiments à ses camarades de classe ainsi qu'à la chercheuse (écrire les chiffres). Cet attachement à son pays d'origine est aussi présent dans ses dessins et les commentaires qu'elle fait à leur sujet. En effet, le dessin qu'elle aime le plus est le drapeau de l'Égypte à l'endos duquel elle a dessiné un paysage vert qui lui rappelle les vallées fertiles du Nil. Safia est amie avec d'autres filles de sa classe originaires du Moyen-Orient, dont l'une est arabophone yéménite. Elle parle à plusieurs reprises de cette jeune fille et la dessine également. Dans la figure 11, on peut la voir aux côtés d'un extra-terrestre que Safia présente comme étant un garçon de sa classe d'une autre origine socio-linguistique.



Figure 11. Ce qui ne me ressemble pas est étrange.

Au fil des ateliers, Safia dessine de plus en plus ce qu'elle associe à des mangas. Pendant l'entrevue, elle me présente le dessin de Yotsuba, personnage de manga (Figure 12). Safia aime bien ce livre. Elle y aime les émotions qu'elle trouve drôles :

Safia: *Ça c'est Yotsuba.*

Chercheuse: *C'est quoi?*

S: *Yotsuba, c'est un livre de manga. Je l'ai dessiné. Ça c'est Yotsuba et ça c'est Ena.*

C: *Qu'est-ce qui se passe dans ce livre-là?*

S: *C'est drôle. Il y a des drôles d'émotions drôles. Comme la voiture vient et elle court, Ahhh!!! Je ne sais pas. Je trouve ça drôle.*



Figure 12. Une fille bizarre qui apprend sur le monde autour d'elle.

Cependant, le sens précis qu'elle accorde au mot « drôle » est nébuleux. Est-ce plutôt dans le sens de « comique » ou bien de « bizarre »? Dans ses dessins de mangas, comme c'est le cas avec celui de Yotsuba, Safia utilise également des expressions anglophones ou associées à la culture des jeunes telles « LOL », « XD », qu'elle doit expliquer aux adultes présents :

Safia: *X-Dee. C'est quelque chose comme LOL. C'est comme LOL un peu. Non, c'est pas comme LOL, mais...*

Chercheur: *On dit ça quand X-Dee?*

S: *On dit partout. Je ne connais pas de temps exactement quand dire X-Dee.*

C: *Je vais m'en rappeler. Je vais essayer de dire X-Dee.*

S: *On ne le dit pas beaucoup, on l'écrit.*

C: *Ah! On l'écrit plus qu'on ne le dit.*

S: *Oui. "Essaye-le XD".*

- C: *Essaye le XD?*
- S: *Comme "Essaye-le LOL"*
- C: *Ok. Je pense que je n'ai pas tout à fait compris comment ça marche...*
- S: *Et parfois on le dessine comme quelqu'un. Ça c'est un œil, ça c'est le nez et oui, sourit.*
- C: *Ok, ça devient les yeux.*
- S: *C'est comme les garçons, XD.*
- C: *Ok!*
- S: *C'est compliqué à expliquer...*

La jeune fille utilise un langage propre à la culture des jeunes qu'elle tente d'expliquer, sans grand succès, aux adultes. Ce langage semble contribuer au mouvement de ses frontières identitaires, en s'éloignant des personnes qui ne possèdent pas les mêmes codes linguistiques qu'elle.

Être étrange...

Dans les dessins de Juan et de Safia, le mouvement des frontières identitaires est symbolisé, entre autres, par les thèmes de l'étrangeté ou du bizarre et de la similarité à l'autre. Le thème de l'étrangeté est récurrent dans les dessins des deux jeunes, tel que le montrent les figures 9 à 12. Cependant, les deux jeunes l'expriment et en font usage de manière distincte. Juan le fait de façon explicite dans le contenu des paroles exprimées par les personnages de ses dessins (Figure 10) ou dans les commentaires qu'il fait à propos de ceux-ci (« un personnage qui se cache parce qu'il était bizarre » (Figure 9). Safia exprime l'étrangeté de façon plus subtile et implicite, tel que l'indiquent la présence de l'extraterrestre dans la figure 11 et le dessin de Yotsuba, petite fille bizarre (Figure 12). Malgré une expression différente de l'étrangeté, les deux jeunes emploient des éléments graphiques et linguistiques similaires, soit les mangas et des expressions populaires se rapportant à la culture des jeunes.

Le dessin semble avoir permis à Juan d'exprimer à la fois son sentiment d'étrangeté et son désir d'être comme les autres. Tout d'abord, le thème de l'étrangeté est présent dans le

dessin de la figure 9, par la présence d'un animal étrange composé de différents animaux et qui parle plusieurs langues. Pour Juan, ce sentiment d'être étrange pourrait relever du fait de posséder un héritage socioculturel et linguistique mixte (vénézuélien-colombien/qubécois). Le lien entre étrangeté et mixité des langues est également présent dans le dessin de la figure 10, où le personnage dit clairement qu'il est « *bizarre [sic]* », et ce en utilisant un mélange de français et d'anglais derrière une bouche cachée par un foulard. Il est possible que Juan exprime une certaine conscience des difficultés que peut lui apporter son accent et que son enseignante mentionne aussi durant l'entrevue. Toujours dans ce dessin, il semble également exister un lien entre étrangeté, dissimilarité et position d'entre-deux. La différence vis-à-vis l'autre semble altérer l'intégrité identitaire de Juan, son ipséité (Jodelet, 2008; Ricoeur, 1990). En effet, le sentiment d'être bizarre, voire anormal, s'exprime à travers la représentation graphique d'un personnage de manga qui se situe entre deux maisons, possède des yeux de couleurs différentes et des mains au nombre de doigts inégal. Il y a également une bande au haut du dessin qui présente les couleurs rouge et bleu en alternance, rappelant la possibilité de choisir entre deux options identitaires principales : vénézuélien-colombien et québécois. Cependant, cette situation d'entre-deux ne semble pas nécessairement confortable pour Juan. Lors d'un retour sur cette image, il affirme que c'est un dessin sur la discrimination, les gens riant du personnage parce qu'il est bizarre. Cette situation d'entre-deux pourrait faire référence à la revendication d'une identité québécoise non reconnue, à la fois dans le passé, alors que Juan pouvait déjà être considéré « étrange » dans son propre pays, du fait qu'il exprimait de façon récurrente son départ prochain pour le Canada, à la fois dans le présent, alors que la société d'accueil ne le considère possiblement pas encore comme québécois. Pour Juan, cette situation semble avoir trouvé écho dans l'histoire du manga *Naruto*, qui aborde effectivement la quête d'une identité véritable (Rankin-Brown & Brown Jr., 2012).

En ce qui concerne Safia, elle utilise des mangas pour exprimer un certain sentiment d'étrangeté de manière plus implicite. Dans la figure 12, on remarque deux personnages de mangas, Yotsuba et sa sœur Ena, souriant et riant, comme le souligne l'expression « LOOOL ». En apparence, tout va bien. Cependant, l'expression d'étrangeté réside plutôt dans le choix particulier de cette histoire de manga, qui relate les expériences quotidiennes d'une petite fille adoptée apprenant sur le monde autour d'elle et commettant plusieurs impairs

à ce sujet (Azuma, 2009). Au fil de l'histoire, Yotsuba découvre le mode de fonctionnement de son environnement, un peu à la manière d'une enfant immigrante. Safia pourrait donc s'identifier à l'expérience de Yotsuba et à une identité « étrange », adjectif qui s'apparente au mot « étranger » et qui fait référence à la non-appartenance à la nation où l'on vit.

Le sentiment d'aliénation est plus présent dans un autre dessin qu'a réalisé Safia. Contrairement à Juan qui semble s'identifier aux personnages bizarres, c'est plutôt l'autre, qui est différent de soi, qui est dépeint comme l'étranger dans le dessin de la figure 11. Dans cette image, une jeune fille de qui Safia est proche et avec qui elle partage des codes communs (ex. la langue), est dépeinte sous forme humaine alors qu'un garçon de leur classe, ayant un bagage sociolinguistique différent, est représenté sous forme d'extraterrestre. La représentation de l'autre sous forme d'un extraterrestre met en lumière la comparaison à elle-même qu'effectue Safia et semble rendre compte, par projection, de l'altérité vécue (Jodelet, 2008). Dans ce cas-ci, la comparaison se traduit par l'usage d'une stratégie de différenciation, afin que la jeune fille puisse déplacer le plus loin possible les frontières de son identité (Marc, 2005). Cependant, elle ne semble pas nécessairement bien dans cette situation puisque le regard de la jeune fille du dessin paraît triste et nostalgique et que celle-ci pourrait donner l'impression d'être attachée. Safia pourrait aussi projeter son sentiment d'étrangeté sur un de ses camarades de classe, ce qu'elle exprime dans ce dessin.

... à la recherche d'universalité

Les mangas ont beaucoup gagné en popularité auprès des jeunes ces dernières années (A. Schwartz & Rubinstein-Ávila, 2006). Dans le cadre des ateliers Art et Contes, plusieurs élèves reproduisent des dessins de mangas qu'ils lisent et qu'ils échangent entre eux. Parfois, le dessin de manga se fait à partir d'une image qu'ils cherchent à répliquer, parfois non. Peu importe la manière dont les mangas sont introduits dans les dessins, ceux-ci semblent posséder une attraction particulière pour les jeunes immigrants préadolescents, qui y trouvent des repères pour s'y identifier. Les mangas présentent effectivement des stimuli ambigus et un métissage de différents codes pouvant être attrayants pour des jeunes de ce groupe d'âge (A. Schwartz & Rubinstein-Ávila, 2006). En effet, les personnages rappellent des adolescents d'apparence physique occidentale, sans toutefois que l'âge, le genre et l'origine

ethnoculturelle soient bien définis, rendant les frontières identitaires floues et indistinctes (Rankin-Brown & Brown Jr., 2012). Les mangas permettent alors de se reconnaître dans l'autre tout en réduisant ce sentiment d'être autre (Ricoeur, 1990).

Le dessin, en particulier les mangas, permet à ces jeunes de reprendre un certain pouvoir sur ce qu'ils vivent et de se remettre d'une expérience d'aliénation, comme dans le cas de l'histoire du manga *Naruto* que représente Juan à la figure 10 (Ito, 2011). En effet, les lecteurs de mangas doivent être capables de naviguer entre différentes modalités de lecture pour être compétents. Un manga est composé d'encadrés d'images et de texte pouvant être lus dans différentes directions : de droite à gauche, de gauche à droite, ou parfois de haut en bas. Les lecteurs doivent également naviguer entre différentes langues, puisque les mangas peuvent être composés de dialogues écrits en scripts romains, japonais ou chinois (A. Schwartz & Rubinstein-Ávila, 2006). Par ailleurs, la réalisation de mangas requiert certaines connaissances relatives à la « grammaire » graphique du manga, puisqu'il existe des étapes prédéfinies pour réaliser le dessin ainsi que des consignes quant à la manière de représenter les personnages et les émotions (Cohn, 2010). Maîtriser le dessin de mangas permet alors le passage d'un sentiment d'étrangeté à un sentiment de compétence chez des jeunes immigrants qui peuvent vivre un sentiment d'aliénation, en même temps qu'elle permet de faire le pont entre des jeunes de cultures différentes qui partagent les connaissances et les compétences nécessaires à la réalisation de ceux-ci. La maîtrise de ce type de dessin, populaire chez les jeunes, permet à des jeunes différents les uns des autres de s'identifier à une culture commune. Comme le souligne Ricoeur (1990), par identifications, « de l'autre entre dans la composition du même » (p. 143). En s'identifiant à autrui et en intériorisant certaines de ses caractéristiques, l'altérité est pour ainsi dire annihilée.

D'autres marqueurs permettent également d'unir les jeunes dans une culture commune : les expressions populaires issues d'un langage propre à leur génération, telles XD, LOL ou l'utilisation de l'anglais. À titre d'exemple, Safia passe un bon moment lors de l'entrevue à expliquer ce que veut dire « XD », expression difficilement comprise par les adultes présents, tout comme la définition de l'expression « être folle » qu'elle utilise pour caractériser la jeune fille de la figure 11 :

Safia: *Non, non, c'est pas vraiment folle. Drôle.*

Chercheuse: *Ok! Drôle! Je comprends.*

S: *Moi quand je parle avec mes amis, c'est comme ça, ils comprennent, mais les adultes ne comprennent pas les expressions...*

Dans ce court extrait d'entrevue, Safia met l'accent sur l'altérité en exprimant clairement la séparation existant entre le monde des adultes et celui des jeunes, et ce avec l'exemple des expressions que les jeunes utilisent. Bien que les conflits intergénérationnels puissent être fréquents à la préadolescence (Sonja, 2016), il est possible qu'afin de rétablir un sentiment d'ipséité dans son identité et d'atténuer le sentiment d'altérité (Jodelet, 2008), Safia ait cherché à ressentir les bienfaits d'un sentiment d'appartenance aux jeunes de sa classe, tous concernés par la culture des jeunes. En effet, l'universalité pourrait empêcher l'altérité de se manifester (Ricoeur, 1990). Pour Safia, la recherche d'universalité se traduit par l'usage de stratégies d'assimilation pour se rapprocher des autres jeunes qui sont en mesure de la comprendre puisqu'ils partagent un héritage commun (Marc, 2005). Cette recherche d'universalité provoque cependant la création d'un sentiment d'altérité envers les adultes, ce qui transparait par le recours à des stratégies de différenciation vis-à-vis d'eux, qui ne comprennent pas les expressions populaires des jeunes. Dans le cas de Juan, ces expressions populaires sont beaucoup moins fréquentes dans ses dessins et Juan ne les commente pas lors de l'entrevue, contrairement à Safia. Il semble les utiliser sans qu'elles revêtent une importance particulière pour lui ou sans qu'elles deviennent une barrière entre le monde des jeunes et celui des adultes. Safia et Juan utilisent donc différemment les mangas et les expressions populaires afin de concrétiser le mouvement des frontières identitaires entre eux et les autres.

Conclusion : Trouver l'équilibre

Les jeunes de cette étude expriment leur sentiment et leurs perceptions de l'altérité dans les images créées dans le cadre d'ateliers d'expression créatrice en milieu scolaire. Par le dessin, ils négocient de façon complexe l'équilibre entre l'expression de l'étrangeté et de la ressemblance à l'autre, ce qui semble leur permettre de conserver un certain sentiment

d'ipséité. En effet, l'exploration de l'altérité par le dessin semble leur avoir permis de faire sens de leur expérience d'immigration et de se (re)construire une identité signifiante. Comme le souligne Jodelet (2008), « 'l'autre-semblable' [est] le médiateur de l'identité, de la représentation et de la connaissance en ce qu'il complète, réfléchit et donne sens à ce que le sujet éprouve » (p. 15). Ainsi, la construction de leur identité passe nécessairement par la perception de l'altérité et pour ce faire, les jeunes immigrants ont eu recours à des stratégies d'assimilation et de différenciation qui ont déplacé les frontières de leur(s) identité(s). Ces stratégies sont représentées dans leurs dessins par l'utilisation de marqueurs identitaires qui leur permettent de trouver cet équilibre en leur offrant une façon de négocier des identités alternatives. Cela se traduit, entre autres, par l'utilisation de mangas et d'expressions populaires qui permettent à la fois d'exprimer un sentiment d'étrangeté et de le transformer en pouvoir. À cet effet, le dessin semble soutenir de façon positive le processus de transformation identitaire.

Texte-pont

Le texte précédent a permis d'illustrer comment dessiner des mangas pouvait permettre à des jeunes immigrants de reprendre le pouvoir sur leur vécu et de se remettre d'une possible expérience d'aliénation. Il est cependant nécessaire de se questionner sur les prérequis minimaux afin d'être en mesure d'y avoir recours. En effet, les mangas rendent compte du mouvement des frontières identitaires, mais encore faut-il avoir un point de référence à partir duquel bouger ces frontières. Quand l'identité culturelle d'origine a été ébranlée par l'expérience de la violence organisée notamment, il peut être plus difficile pour les enfants de se sentir semblables ou différents des autres, puisque le point de départ de cette comparaison est plus ou moins bien défini. À ce sujet, l'article final de cette thèse présente le cas d'un enfant réfugié palestinien, dont l'identité culturelle d'origine est apparue comme blessée dans ses dessins, possiblement suite à une expérience de trauma d'identité collective. Pour cet enfant, il a été nécessaire de s'appuyer sur un pair afin de soigner son identité et d'en faire sens, ce qui semble avoir contribué à son adaptation scolaire.

Article 5 : Making Sense of Collective Identity and Trauma through Drawing: The Case Study of a Palestinian Refugee Student

Authors' names and affiliations:

Caroline Beauregard^{1,3}, Garine Papazian-Zohrabian^{1,3}, Cécile Rousseau^{2,3}

¹Department of Educational Psychology and Adult Education

Université de Montréal

Montreal, Canada

²Department of Psychiatry

McGill University

Montreal, Canada

³Transcultural Research and Intervention Team (Erit)

CIUSSS du Centre-Ouest-de-l'Île-de-Montréal

Montreal, Canada

Cet article paraîtra dans un numéro spécial du *Intercultural Education Journal*, 2017,

<http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2017.1294851>

Résumé (traduction libre)

La construction identitaire peut être très complexe pour les enfants réfugiés, en particulier les enfants réfugiés palestiniens. Pour les enfants réfugiés, la violence organisée et l'immigration occupent une place importante dans leur vie, ce qui peut mener au trauma, qui influence en retour comment ils construisent leur identité collective. Les écoles doivent prendre en considération cette expérience spécifique aux enfants réfugiés puisque le développement d'une identité cohérente est un facteur important de leur bien-être et de leur adaptation scolaire. Des activités artistiques en milieu scolaire peuvent soutenir les élèves réfugiés dans l'expression du trauma et dans la construction de sens autour de leur identité et de leur expérience. Cet article présente l'étude de cas d'un garçon palestinien de 9 ans, réfugié au Canada et explore comment le jeune garçon a utilisé le dessin pour exprimer ses différentes identités et les intégrer en un tout cohérent. Plusieurs caractéristiques retrouvées dans les dessins du garçon évoquent une identité blessée, particulièrement en ce qui a trait à la désorganisation spatiale et à l'enchevêtrement. L'analyse des données a révélé que le garçon a pu vivre un trauma d'identité collective et qu'il a utilisé le dessin et un de ses pairs en guise de soutien pour soigner son identité blessée. Le dessin tout comme l'espace offert par son enseignant afin d'explorer et d'expérimenter différentes identités en toute sécurité, ont contribué à l'intégration de ses identités en un tout cohérent, ce qui semble avoir contribué à son adaptation scolaire.

Mots-clés : Élève réfugié, dessin, identité collective, trauma, activités en milieu scolaire.

Abstract

Identity construction can be very complex for refugee children, especially for Palestinian refugee children. For refugee children, organized violence and immigration are important parts of their life experience that can lead to trauma, which in turn influences how they construct their collective identity. Schools have to consider this specific experience as the development of a meaningful identity is an important factor in refugee students' well-being and school adjustment. School-based activities centred on creative expression can help refugee students in expressing trauma and in making sense of their identity and migration experience. This paper presents the case study of a 9 year-old Palestinian refugee boy in Canada and explores how he expressed and made sense of his multiple identities in his drawings. Many features of the boy's drawings evoked a wounded identity, especially spatial disorganization and enmeshment. Data analysis revealed that the boy might have been experiencing collective identity trauma and that he used drawing and a peer as props to heal his wounded identity. Both drawing and the space offered by his teacher to safely explore and experiment with different identities contributed to the integration of his multiple identities into a meaningful whole, which participated in his school adjustment.

Keywords: Refugee student; drawing; collective identity; trauma; school-based activities.

Introduction

Identity construction can be very complex for refugee children who are forced to flee their place of origin to seek asylum elsewhere, leading to feelings of loyalty and grief toward their country. Changes brought by resettlement can also be challenging for identity development (Bash & Zezlina-Phillips, 2006). Cultural changes transform refugee students' identity who then need to readjust to the disruption caused by immigration by making sense of these changes in their life (Kanouté, 2002). In the case of Palestinians, it is necessary to add the fact that with the creation of the Israeli state in 1948, large numbers of civilians found themselves with no land of their own (Brock, 2011). Many fled to neighboring countries, such as Syria, Jordan and Lebanon, where they have been living for decades. Despite being born in the country, Palestinian refugee children were never granted civil rights and Lebanese citizenship (Chatty, 2009). On the other hand, while being refused citizenship by the host country, some Palestinians also resisted naturalization because they defend their right of return to their homeland (Arari, 2001). Indeed, for many Palestinians, emotional attachment to Palestine is very strong. Palestinian parents can transmit this feeling of deep connection to the place to their children who have never been in direct contact with Palestine (Akesson, 2015).

This paper presents a case study of a 9 year-old Palestinian refugee in Canada, raised and born in Lebanon. Special attention will be given to how the boy expresses and makes sense of multiple identities in his drawings and to how he adjusts to his new country.

Collective Identity and Organised Violence

Identity refers as much to what makes individuals unique as to what makes them similar to other people in a group they belong or to which they identify (Vinsonneau, 2012). When a group of people have, or think they have some traits, characteristics, symbols or history in common, they share a collective identity without necessarily being in direct contact with one another (Ashmore, Deaux, & McLaughlin-Volpe, 2004). Even before interacting with other peers and adults in school, young children's identity is greatly determined and influenced by their parents (Phinney & Ong, 2007). By being a powerful source of resilience, the development of a meaningful identity is an important factor in students' well-being and

school adjustment (Sinai et al., 2012), especially when talking about minority groups' collective identity. Minority children who exhibit strong ties to their ethnic, religious and/or family group are usually more satisfied with life, this feeling of well-being being stronger when they can also identify to mainstream society (Dimitrova, Chasiotis, Bender, & Vijver, 2013). On the contrary, children's psychological well-being and adaptation can be undermined when they are confused about belonging to and being involved with different identity groups (Berry et al., 2006).

Research has shown that the context of organized violence also plays an important role in how children develop their collective identity (Rousseau, Drapeau, & Rahimi, 2003), even if they do not experience this violence directly. On one hand, organized violence may fuel the creation of a reactive identity in which emphasis is put on pride and ethnic identity affiliation. On the other hand, violence may lead people to deny an identity when its exposition can be dangerous, as was the case during the Holocaust (Prot, 2008). The authors of this paper argue that violence may also lead to another shift in identity, in which multiple identities are hybridized in order to allow the tolerance of an unbearable identity. These identity shifts following exposure to organized violence are also found in the drawings of children (Ahuja, Dhillon, Akalamkam, & Papneja, 2016; Elbedour, Bastien, & Center, 1997).

Identity Expression, Trauma Elaboration and Well-Being Through Drawing

Though the pivotal role of schools in the well-being and adaptation of refugee students have been highlighted by researchers, refugee students' specific educational needs are rarely taken into account by the school system (S. Taylor & Sidhu, 2012). When working with refugee students, school activities based on nonverbal expression could be an approach to explore. Indeed, the arts support the safe expression of trauma without words (Avrahami, 2005). Through drawing, children make sense of their identity and migration experience by building bridges between possible life contradictions and identities (Rousseau, Lacroix, et al., 2003). Being able to redefine, reconstruct and reorganize conflicting experiences in a meaningful way, children develop an identity which is much more imbued with sense (Ferrara, 2004).

Three principles underlie identity transformation through drawing: projection, identification and symbolization. Through projection, students disclose in their drawing important personal information that they are not necessarily conscious of or for which they do not possess the sufficient linguistic abilities to share (Anzieu et al., 2012). In other words, students transfer part of their inner world in their drawing which shows the identifications they are experiencing. Multiple identifications to various people play an important role in identity development. Children assimilate others' characteristics completely or partially in order to integrate these characteristics to who they are (Pontalis & Laplanche, 2004). For instance, human figures, animals, plants and other elements drawn by children and their reaction to these elements give an illustration of identity processes (Greig, 2001).

Identifications found in students' drawings are rarely expressed in a straight forward manner. Symbolization is the use of symbols to give shape to an experience or emotion that has not been expressed otherwise, such as trauma or identity, in order to share it with someone else (Stepakoff, 2007). Artworks include multiple symbols that need to be interpreted in order to understand the content of a drawing. Knowing that the interaction between immigration and the effect of trauma on collective identity could be challenging for refugee students' identity, drawing could therefore be a very efficient tool for teachers to help them make sense of multiple identities and to adjust to their new place.

For this paper, the authors explore how a young 9 year-old Palestinian refugee boy, born and raised in Lebanon, expressed his multiple identities in his drawings in the context of school-based creative expression workshops in order to examine how being a Palestinian refugee may emerge as a dimension of identity in his drawings and how artistic expression may support him to make sense of who he is.

Methods

Art & Storytelling Program

The case study is based on data derived from free drawings created as part of the Art & Storytelling program. This classroom-based prevention program was elaborated in collaboration with schools and community organizations by the Transcultural Research and

Intervention Team (Erit) to which the authors belong. Art & Storytelling builds on the power of the arts and stories as verbal and nonverbal means of expression to foster the well-being of immigrant and refugee students. It is comprised of 12 weekly workshops of a 60-minute duration following the same structure every week: an opening ritual, a story time, a free drawing period and a closing ritual (Équipe de recherche et d'intervention transculturelles (Erit), 2010). The workshops take place in the classroom and are offered to the whole group. This allows prevention for a greater number of children while avoiding stigmatization. The workshops do not target learning nor school performance. Workshop facilitators (including teachers) embrace a listening, open and non-judgmental stance to support the exploration of daily life, worries, memories without pushing children to disclose personal information.

In the 20 years that the program has been running, the researcher, who is an art therapist, has led the program numerous times and has participated to several evaluations. Evaluations have confirmed that participation to the Art and Storytelling program decreases levels of externalized and internalized symptoms as well as increases self-esteem and tolerance towards the others (Rousseau, Drapeau, et al., 2005). They have also shown that the use of metaphors and stories is beneficial in making sense of adverse experience and in creating connections between different worlds, while encouraging adaptive strategies (Rousseau, Lacroix, et al., 2003).

Case Selection

As part of a larger study, the Art & Storytelling program was offered to two classrooms in a Canadian multiethnic elementary school. The 2 groups selected for the study were integration classrooms where immigrant and refugee children receive intensive host society language lessons in a relaxed atmosphere to ease social and school adjustment. In the classroom to which this case study pertains, children were aged from 8 to 10 and came from 12 different countries. This age group was selected because at this age, children get increasing control over drawing tools, materials and techniques. Children this age are not yet appealed with realism and their drawings are usually much less inhibited while graphical development in terms of completeness of characters and the use of various colors is at its best (Greig, 2001).

Within both classrooms, 29 children and their parents accepted to take part in the study. A total of 478 commented free drawings were collected as part of the Art & Storytelling program while 116 thematic self-portraits “Me from within and from without” were collected right before and after the program. On the 29 students, 4 were met, with one or both parents, for a semi-structured interview. Both classroom teachers also participated in an interview. This paper presents the case study of one of these 4 children, a 9 year-old Palestinian refugee boy, Ali (pseudonym). During the 14 weeks of the study, the boy created two self-portraits and 13 free drawings. With the child, the interview covered the stories related to the drawings made during the program, the drawings he preferred the most and the least, as well as themes related to school, friends and families. The family story as well as themes such as language, religious beliefs and the changes noticed in the child since arrival in Canada were addressed with the mother. Notes were taken during the interview with the boy and his mother as she refused recording. A semi-structured interview (audio-recorded) was also conducted with his teacher mostly covering students’ interpersonal relationships and identity in class, and the teacher’s teaching philosophy. These data were complemented with the researcher’s field notes based on participant observation.

Ali was chosen among the 29 students because the graphical quality level of his drawings was below what one would expect from a boy his age. From the first drawings he made, the spatial organization of his images was overwhelming and chaotic, evoking trauma. The space in many of his drawings was saturated with lines, colors and human figures, which made the different elements hard to distinguish. Besides, Ali’s drawings stood out because of the orientation he chose to draw from. Contrary to his peers who chose to make most of their drawings in a landscape orientation, the boy made 14 drawings out of 17 in portrait orientation (which is also unusual when noting that the sheet of paper measured 30,5 x 45,7 cm). Human figures were also the main topic in most of his drawings (9 out of 17), while sceneries were common among his peers. It soon became obvious that the boundary of these human figures were ambiguous and shifting and that boundary between the self and the ‘other’ was a recurring theme as the boy visually explored fusion and separation with a Lebanese peer.

Case Presentation

Ali

Ali is a young boy of 9 years old, who was born and raised in Lebanon by two Palestinian refugee parents born outside of Palestine. The couple has 3 children, Ali being the middle one. The children go to Saturday school where they learn Arabic and the basics of Islam, the transmission of which is very important for the parents. The mother takes care of the children at home and take language lessons while the father is often gone for long work trips. While in Lebanon, the family was living in a house constructed by a family member, located next to a Palestinian refugee camp. During the interview, the mother talks a great deal about how difficult it is to be Palestinian in Lebanon, as it is not possible or at least very difficult to have Lebanese citizenship, buy a house, have access to governmental jobs, travel outside the country, etc. These conditions led the family to immigrate for better life conditions and to guarantee education and citizenship for the children. Immigration was also related to security. Although generally happy of being in Canada after 8 months, one of the mother's strongest desires is to go back to Palestine one day as she would have loved to live in her country.

Even in Lebanon, the father was working outside the country to earn an income and save money for immigration which was planned long before coming to Canada. He arrived 2 months before his spouse and children in order to prepare their arrival and the family was granted refugee status shortly after. When the Art & Storytelling workshops started in Ali's class, the boy had been in Canada for about 6 weeks, having arrived a few weeks after the start of the school year, which contributed to Ali being a bit isolated from the others and made his adaptation more difficult according to his teacher. For several weeks, the boy was returning from school in tears. The boy was clumsy, tripping over things and falling off his chair every 10 minutes or so. According to his teacher, Ali was unable to do things children his age usually know such as tying up his shoes, sharpening a pencil or putting on a jacket. Even though Ali attended school for five years before coming to Canada, the level of his handwriting and drawings was also below what one would expect from a boy his age which could have contributed to how he organized the content of his drawings. The situation gradually

changed as he was socialized to host society and its language. According to his mother, Ali had one friend at the time of the interview, a boy from his classroom who is from an ethnic minority in Afghanistan.

Spatial Disorganization

For the first drawing, students were shown how to fold the paper like a double-sided door and were asked to draw a self-portrait from two perspectives: from without as they thought people saw them and from within, as they saw themselves. Ali did not completely



Figure 13. Me from without, before the beginning of the program.

understand the task (the task was very complex for children his age) and drew a random character. As shown by figure 13, the boy filled almost the entire space with different colors, leaving little white space. Ali framed the character with colors, as if on the one hand, the character could not contain all the colors. But on the other hand, the way he drew the colors is also very containing, having different layers of colors protecting the human figure. If we consider that Ali projected his internal world onto this drawing, we can suppose that Ali indeed drew a self-portrait of him overwhelmed with emotions, trying to find a way to express and contain them.

The idea of being overwhelmed is also present in the second drawing he made that day, “Me from within”. Interestingly, he drew a “mountain where nothing is happening, but where



Figure 14. An empty mountain evoking a volcano.

children live” (Figure 14). What Ali says is in contradiction with what one can see in his drawing. The colors of the mountain and its shape remind strongly of lava erupting from a volcano with smoke coming out on the upper left. It is as if Ali was telling the researcher that he was boiling on the inside and that he needed a space to get it out. Furthermore, the fact that he says that nothing is happening on the mountain suggests that Ali might wish to avoid an unpleasant experience. This contradiction suggests a splitting between emotions and rational ideas, between verbal and nonverbal discourses, which is usually the case with traumatic experiences (Papazian-Zohrabian, 2013).

The way Ali organized the content of the images was also chaotic. In some of his drawings, he drew elements from different baselines, turning his sheets of paper while drawing, such as in figure 15. In this image, he also expresses a feeling of emptiness as he drew “houses in Lebanon, where nobody lives”. The resemblance with Lebanese urban landscape is indeed striking for someone who knows the cities of Lebanon: narrow streets with



Figure 15. Houses in Lebanon.

houses very close to each other. When asked about the element on top of the house on the left, the boy said that it was the Palestinian flag. In this drawing, the houses might represent Ali's identity of a Palestinian refugee living in Lebanon. However, the Palestinian houses were empty which could be related to a lack of anchor and a void of identity. The world he knew had been turned over as is shown by the different baselines from which he drew. This emptiness within could also be related to the void of representations and symbols related to trauma. This could imply that both his Palestinian and Lebanese identities were shaken and that he was trying to grasp a reference point to identify with.

These first three drawings he made as part of the study are representative of how troubled Ali's identity was at the beginning of the intervention. However, he was able to use a Lebanese peer as a prop to heal his wounded identity and make sense of it, as is shown in the following section.

Enmeshment

After a few sessions, Ali became closer to a Lebanese boy, Issam (pseudonym). In many of his drawings, Ali represented himself and Issam, writing both names along both figures, Issam also doing the same in his drawings. It was hard to know which drawing belonged to which boy and which figure represented who and even when asked, the boys kept the confusion. During the fourth workshop, Ali chose to draw Issam, but later changed his mind and said it was just anybody (Figure 16). The human figure he created reminds of Frankenstein: there is a line separating the face in two and the body is made from different geometrical forms, as if the figure was patched up or hybridized. The colors do not follow the

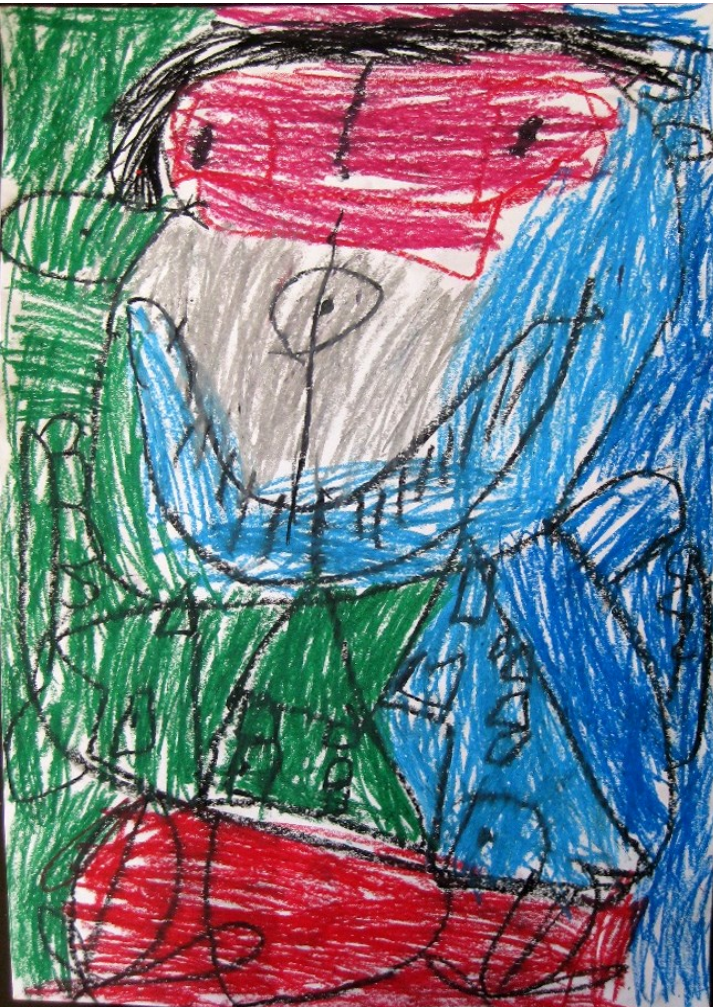


Figure 16. Using a Lebanese peer to make sense of multiple identities.

outlines of the shapes which make the character disappear behind them, perhaps behind overwhelming experiences. The fact that he chose to draw Issam suggests a first attempt at using a Lebanese peer to make sense of who he was. The division made in the face might also be reminiscent of a splitting between his identities as Palestinian, Lebanese and/or Canadian, or if compared to stitches, of an attempt at joining his multiple identities. It is also interesting to note that during the interview, he chose this drawing as one he disliked, maybe because he was uncomfortable with this situation at that time. However, he chose to go on with hybridity and went further into getting enmeshed with Issam.

Figure 17 is a good example of how Ali and Issam were enmeshed in the boy's drawings. It also shows the space that the host country started to occupy in Ali's identity. The figure Ali drew has two overlapping torsos: the one on the left in which he wrote Issam's name and the one on the right with his teacher's name. He also wrote "Me" on top of his drawing, suggesting that he drew himself. In this drawing, one possible explanation is that his Lebanese identity, represented by Issam, is struggling for space with his new host country identity, symbolized by his teacher. There are no apparent indications or symbols that could be related to



Figure 17. Identities struggling for space.

Palestine, but there is almost a third space created by the two torsos. It is as if Ali was trying to merge both identities by leaning on the identity of a representative of the country he was born and raised in, Lebanon. It is interesting to note that his teacher only noticed this enmeshment during the Art & Storytelling workshops, which might have been used as a special space to make sense of his multiple identities.

Collective Identity and Trauma

When immersed in the boy's drawings, many features evoked a wounded identity, especially chaos, confusion and the lack of space, which also recall aspects of trauma. When

faced with traumatic events, individuals have normal reactions of “survival” including but not limited to difficulty in controlling one’s impulses and in focusing one’s attention, psychological numbness and withdrawal, dissociation, separation anxiety and developmental regression (Papazian-Zohrabian, 2013). For refugee children, traumatic reactions can also result from intercultural challenges caused by resettlement to a new country (Young & Chan, 2014). During the interview, both Ali’s mother and teacher told the researcher how difficult it was for the boy to adapt to school in the first few months, indicating possible intercultural challenges. The way the boy fell down his chair repeatedly or the bad quality of his writing could have been signs of difficulty in controlling one’s impulses following traumatic experience. The overwhelming impression coming out from his drawings as shown in figures 13 and 14, but also the avoidance of unpleasant experience by expressing a feeling of emptiness (Figure 14) also suggest difficult impulse control and psychological numbness. Ali could also have manifested signs of dissociation when he created images reminiscent of splitting as in figures 14, 16 and 17, but also signs of trying to hybridize his multiple collective identities. This could also have been a sign of rehabilitation, as trauma implies rupture, thus suggesting a link between trauma and collective identity.

As mentioned earlier, strong emotional connection to a place of origin can be passed down to children from their parents, even if children have never set foot in the country (Akesson, 2015). From what she tells the researcher during the interview, Ali’s mother seems to be very attached to Palestine. She self-identifies as Palestinian, despite being born outside of Palestine and being raised in Lebanon. She even expresses how she would have loved to live in Palestine and how she wishes to go back to her place of origin one day, expressing loyalty toward Palestine and a strong ethnic identity affiliation, which suggests a reactive collective identity. This reactive collective identity seems to have been passed down to Ali who represented the Palestinian flag in one of his first drawings (Figure 15). This tie to Palestine might have been preserved, even reinforced, by the fact of being a Palestinian refugee (Akesson, 2015). However, for Ali, this tie might have been fragilized by his parents’ migration project. Already in Palestine, the family had chosen to live in a house located just outside a Palestinian refugee camp in Lebanon, suggesting that the parents were beginning to let go of their Palestinian refugee identity. The decision to immigrate to Canada was naturally

taken by Ali's parents, but the boy could have perceived this relocation as a threat to his Palestinian identity. Being disconnected to most of his Palestinian identity markers, Ali could have experienced anxiety or fear of losing his Palestinian identity, which in turn could have led to the development of collective identity trauma (Kira, 2006). Fear of losing one's identity is also linked to a guilt feeling of accomplishing what the aggressor wanted, implying the necessity to find a way to connect all identities without losing the Palestinian identity. The difficulties Ali encountered at school could have added to this already adverse background (McBrien, 2005) and rendered the trauma "traumatic". In other words, the identity injury engendered by the fact of being a Palestinian refugee became distressing for Ali in the context of migration.

Perhaps because Ali was experiencing collective identity trauma, he used a Lebanese peer as a prop to heal his wounded identity. Boundary between the self and the 'other' was a recurring theme in his drawings as the boy visually explored different ways to merge his multiple identities through fusion and separation with a Lebanese peer. By exploring different identities and their boundaries, Ali could have started to create a connection between his multiple identities, even though the stability of his identity was shaken in the process (Bash & Zezlina-Phillips, 2006). The choice of a Lebanese peer as a prop was not trivial. Although one can think of language as a criterion, there were many other Arab-speaking children in the classroom with whom Ali played at recess but who were not chosen as subjects for fusion. He chose the one representative of the majority in the country he was raised in, Lebanon. According to Abrams and Hoggs (2004), it is "likely that under uncertainty, people seek to identify with groups that are more effective at reducing uncertainty" (p. 168). Since Ali's Palestinian identity was first wounded in Lebanon by the fact of being a refugee, he might have first identified with a group he was familiar with, Lebanese, and who received greater recognition back in Lebanon. Then, as time passed in Canada, the locus of this identification shifted to the majority group of the place he was now in, school and peers being much more present in his drawings in the last few workshops. These identifications with stronger groups seem to have been beneficial for Ali who appeared to feel better over the weeks, also supporting the results of Dimitrova and colleagues (2013).

Making Sense of Collective Identity and Trauma Through Drawing

The evolution of Ali's well-being during the workshops is noticeable in his behaviors, his attitudes and his drawings. Toward the end of the program, he seemed much more comfortable in class, talking with his peers, the teacher and the researcher and he participated in a more active way to the workshops (e.g. putting something in the treasure box during the closing ritual, a thing he would not do in the first 9 sessions). While he still needed to include his Lebanese peer in his drawings at this stage, enmeshment was much less important and it was possible to consider the separate individuals, suggesting that Ali was able to affirm his own meaningful collective identity.

The school milieu, especially Ali's teacher, might have been in part responsible for the boy's adaptation, as it gave him support to adapt to his new milieu and create a sense of school belonging, which in turn contributed in healing his identity of origin. Indeed, when showing intercultural competencies, teachers acknowledge and support the expression of refugee students' identity and influence refugees' adjustment (Matthews, 2008). Ali's teacher showed intercultural competencies as indicated during the interview by his reflexive attitude toward Ali and the other students in the group. His teacher's sensitivity and openness probably left space for Ali to explore his wounded identity, in order to reinforce his self-image and make sense of his experience. Ali's teacher was opened to offer opportunities to the boy to explore his identity in his drawings and thus participated in a more profound learning experience for Ali (Sinai et al., 2012).

The importance that school played for Ali is shown in figure 1 (p. 62). Toward the end of the program, he created an image clearly bridging his home and school worlds. Ali described this drawing as houses, the school buses, his school, his classroom number (with his teacher's name) and some of his peers' names (all Arab speaking). From what he told the researcher, Ali has clearly drawn a part of his daily life that was important to him: when he goes to school. This drawing, when compared to drawings he made at the beginning of the intervention, is much more structured and aerated. There is space to breathe for every element of his life, including his Palestinian, Lebanese and Canadian identities. In this image, the

school bus, where he sits, transports him from home to school. By drawing the school buses, he was able to create a bridge between his home and school universes, a bridge that allowed back and forth movement between his multiple identities. This connection suggests that Ali could put together his Palestinian, Lebanese and Canadian identities in order to create a new meaningful identity.

The self-portrait he made at the end of the intervention is also significant to illustrate the evolution of his well-being, especially “Me from within” (Figure 18). Ali liked this drawing very much and this is one of the drawings he talked about the most during the interview. Ali described this drawing as a representation of a family having fun in water slides at the swimming pool. The different figures he drew in this image are smiling and the overall impression is one of well-being. Compared to his first drawing of himself “from within” which reminds of an erupting volcano (Figure 14), this image is joyful and serene. There is also an apple tree, tree of life, which represents the past (the roots, the trunk) and the present (with the fruits) associated with the children beside playing and having fun. This drawing also

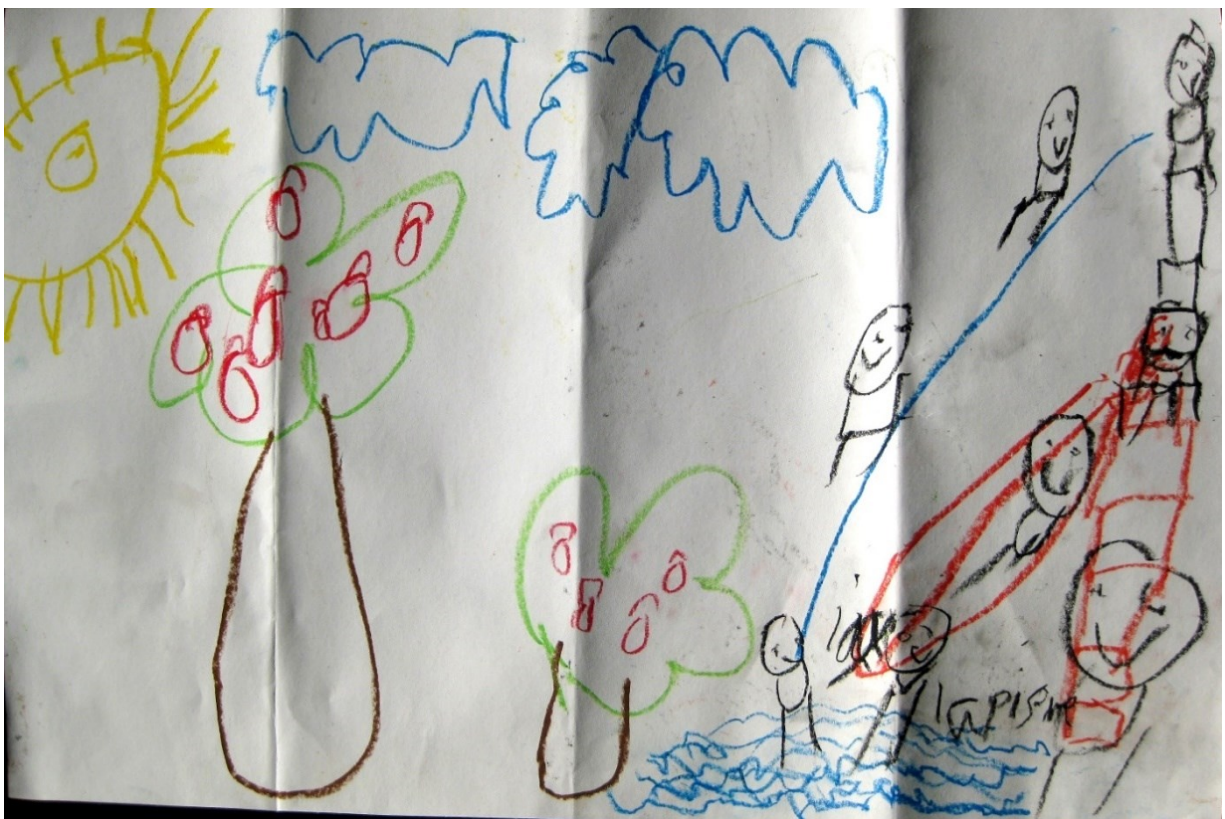


Figure 18. An happy family at the water slides.

goes against the rupture of time, particular in traumas showing how Ali evolved and reconstructed himself throughout the sessions.

Conclusion

When there is an interaction between collective identity and trauma, both transmitted trans-generationally and resulting from cultural changes, the construction of a comfortable identity is much more arduous. As illustrated by the evolution of a refugee student's artworks, drawing and the space his teacher offered to safely explore and experiment with different identities contributed to the integration of multiple identities into a meaningful whole, which participated in school adjustment (Bash & Zezlina-Phillips, 2006; Flum & Kaplan, 2012). As was observed in Ali's drawings and how they evolved, he could gradually explore aspects of his wounded identity, going back and forth between his wish to affirm his Palestinian identity and his wish to avoid it. It is interesting to compare the case of Ali to the case of a Chinese boy in his class, for whom his cultural identity of origin played a protective role (Beauregard, 2015), this also supporting other studies about the importance of maintaining links with the culture of origin while creating bonds with host society (Berry et al., 2006). But for refugee students who have been uprooted, and especially in the case of Palestinian refugees from Lebanon who are not allowed a national identity, relying on one's cultural identity of origin might not play only a protective role. This highlights the specific needs of refugee students and how teachers and school staff must support these children in building an identity that gives them the experience of wholeness that trauma had taken away.

Acknowledgements:

This research was supported by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada and the Fonds de recherche du Québec – Société et culture.

Conclusion : conjuguer son identité au pluriel

Cette thèse a débuté en faisant référence au phénomène de la mondialisation et à son impact sur le sens que donnent les individus à l'identité, dans un contexte d'informatisation des relations et de flux migratoires qui accentuent le besoin de multiplier ses identités. Pour certains, le lien pouvait sembler ténu avec l'expression identitaire par le dessin, médium qui est plutôt considéré comme étant traditionnel comparativement aux médias numériques. Or, les résultats de la présente recherche doctorale ont mis en lumière que le dessin révélait comment des enfants immigrants réinventaient leurs identités dans leurs dessins au gré des situations vécues, des personnes ainsi que des stimuli virtuels et réels rencontrés. Un terme qui apparaît tout à fait approprié pour définir ce phénomène serait celui de modulation identitaire. À ce sujet, la sémantique du mot « modulation » vaut ici la peine d'être présentée, puisque sa définition fait référence à la « variation recherchée dans le ton, la couleur, les volumes, les manières d'exprimer quelque chose dans une œuvre » (« Modulation », s.d.), définition assez évocatrice de l'expression identitaire des enfants par le dessin.

Pour les enfants ayant participé à cette recherche, la modulation identitaire s'est exprimée à deux niveaux : à l'intérieur de chaque enfant, d'un atelier *Art & Contes* à l'autre, et d'un enfant à l'autre, chaque enfant ayant fait usage de différentes composantes graphiques pour exprimer son identité. Cette modulation identitaire démontre, à l'instar de ce qu'avance Frie (2011) lorsqu'il soutient que l'identité est le produit des expériences vécues et est donc en transformation perpétuelle, que beaucoup des élèves immigrants qui ont participé aux ateliers ont pu exprimer une identité flexible et plurielle à travers le dessin, qui s'adaptait en fonction des situations et des personnes côtoyées. Pour plusieurs enfants, dessiner semble leur avoir permis d'agencer les différentes facettes de leur identité de différentes manières, menant à une multiplicité de configurations identitaires.

Malgré le fait que les identités plurielles des enfants puissent être configurées de multiples façons, il n'en demeure pas moins que quelques lignes directrices se sont « dessinées » dans l'ensemble des données, dans le contexte de cette recherche. Trois stratégies d'expression identitaire ont été relevées : le retrait protecteur sur l'identité culturelle d'origine pour permettre le mouvement entre les identités, la maîtrise d'une identité culturelle

globalisée de jeune et la neutralisation des identités. L'idée ici n'est pas de revenir sur ce que représentent exactement ces stratégies d'expression identitaire, puisqu'elles ont fait l'objet de l'article 3, mais plutôt de souligner que les résultats obtenus dans la présente recherche doctorale appuient la théorie des stratégies identitaires de Camilleri dans le sens où en situation interculturelle, les individus font usage de différentes stratégies pour rétablir un certain équilibre du soi (Amin, 2013; C. Camilleri et al., 1990). Bien entendu, il n'est pas prétendu que les stratégies d'expression identitaire qui ont transparu de cette étude soient les mêmes que celles proposées par Camilleri, mais il n'en reste pas moins qu'elles soulignent différentes façons qu'ont eu les enfants d'exprimer leurs identités, et ce probablement afin de diminuer l'angoisse liée à la nécessité de construire du sens et d'intégrer différentes identités parfois contradictoires.

Par ailleurs, plusieurs dessins recueillis dans le cadre des ateliers *Art & Contes* illustraient une certaine ambivalence identitaire de la part des enfants immigrants, ce qui corrobore les informations relevées dans la littérature (Ferrara, 2004; Huss, 2009). Les mangas constituent un bel exemple d'expression identitaire représentant des sentiments simultanés et contradictoires que pouvaient vivre certains jeunes. En effet, tel qu'il a été présenté dans l'article 4, les mangas semblent avoir permis à des enfants d'exprimer à la fois leur sentiment d'étrangeté et leur désir d'être comme les autres. À travers ce style artistique et littéraire, les jeunes participants ont possiblement pu négocier, de façon complexe, l'équilibre entre l'expression de l'étrangeté et de la ressemblance à l'autre. C'est donc dire que la gestion de la différence ou le mouvement des limites identitaires qui apparaît en situation de contact interculturel selon Barth (1995), s'avère s'être également manifestée dans les dessins des enfants, et ce à travers l'utilisation des mangas qui peuvent à la fois rendre compte de la stratégie de maîtrise d'une identité globalisée de jeune ou d'une stratégie de neutralisation des identités, telles que définies dans l'article 3. Cette modulation et ces stratégies, tel que mentionné précédemment, résultent des expériences vécues par les enfants immigrants dans différents contextes et, dans le cadre des ateliers *Art & Contes*, le milieu scolaire devait effectivement jouer un rôle important à ce sujet.

L'article 2 a présenté comment la vision de l'enseignement d'enseignantes ayant participé aux ateliers d'expression créatrice a pu influencer l'expression identitaire des élèves

de par le rôle qu'ils ont adopté dans les ateliers. Chaque enseignant est effectivement porteur du curriculum et de la triple mission de l'école québécoise et de ce fait, chacun les interprète à sa manière selon ses valeurs et son vécu personnel et professionnel. D'une part, il semble que lorsqu'une plus grande importance est accordée par l'enseignant au volet d'instruction, perçu comme étant une façon de socialiser les élèves, les enfants ont plus tendance à exprimer leur identité d'élève dans leur discours et les dessins créés. Ces élèves sembleraient donc répondre à la perception de leur enseignant pour qui la construction identitaire doit se fondre dans les exigences scolaires (Levasseur, 2014). À l'inverse, les enfants pourraient être davantage portés à partager des facettes de leur identité personnelle qui inclut également leur identité d'élève, lorsque leur enseignant met plus l'accent sur le volet de socialisation de son mandat et qu'il va au-delà de l'instruction. Il semble effectivement que l'espace alloué par l'enseignante afin d'explorer et d'expérimenter différentes identités de façon non verbale ait contribué à la construction de sens et à l'intégration des différentes identités en un tout qui était cohérent. Il serait ainsi légitime de se questionner sur l'impact possible que peut avoir la manière de gérer la tension entre les différents volets du mandat sur les effets bénéfiques des ateliers d'expression créatrice.

En dépit de l'influence du milieu dans lequel ils évoluent, les enfants immigrants qui ont participé à cette étude ont démontré, dans leurs dessins, qu'ils pouvaient reprendre le pouvoir sur leur vécu et se remettre d'une possible expérience d'aliénation. Cette reprise de pouvoir s'est illustrée par l'entremise des mangas pour Juan et Safia qui ont démontré leur maîtrise de cette grammaire graphique, par le recours d'Ali à un pair comme tuteur pour soigner son identité blessée, et par le rôle protecteur joué par l'identité culturelle d'origine de Tao, identité suffisamment intacte pour que l'enfant ait pu explorer des identités alternatives sans trop d'anxiété. Pour des enfants immigrants, cette reprise de pouvoir sur leur vécu est extrêmement importante. L'immigration engendre effectivement des ruptures multiples qui peuvent entraîner une perte de sens et un sentiment de discontinuité chez les enfants (Sam & Berry, 1995; S. J. Schwartz et al., 2006, 2010). Dans ce contexte, la construction de sens permettrait aux enfants immigrants de se construire une identité flexible et plurielle et de mieux s'adapter, puisqu'une identité qui fait sens laisse présager une bonne adaptation scolaire

chez les élèves immigrants (Flum & Kaplan, 2012; Phinney & Ong, 2007; Suárez-Orozco, 2000).

Bien que la présente recherche doctorale n'ait pas cherché à mettre directement en lien la construction d'une identité plurielle et le bien-être des enfants, il n'en demeure pas moins que des recherches précédentes ont fait le lien entre une construction identitaire qui fait sens pour les enfants et pouvant s'adapter à plusieurs situations, leur bien-être, leur adaptation psychosociale et leur réussite scolaire (Berry et al., 2006; Phinney & Ong, 2007). En documentant comment des élèves immigrants ont pu développer une identité flexible et plurielle dans les dessins réalisés dans le cadre des ateliers *Art & Contes*, il serait légitime de croire que les ateliers ont favorisé la construction d'une identité plurielle qui a concouru au bien-être de certains enfants (Ali, par exemple), ce qui vient ajouter aux résultats concernant les effets bénéfiques des ateliers sur le bien-être des enfants (Rousseau et al., 1999, 2004; Rousseau, Drapeau, et al., 2005; Rousseau, Lacroix, et al., 2005). Cependant, malgré ces conjectures plutôt positives, la conception de ce projet de recherche ne permet pas de conclure avec certitude que tel fût bien le cas.

Biais et limites de la recherche

Le double rôle de chercheure et d'intervenante, bien qu'il ait permis de vivre l'expérience de l'intérieur et d'obtenir une perspective riche et privilégiée des interactions sociales et du processus créatif des enfants, est toutefois accompagné de biais influençant l'issue d'une recherche. Ainsi, mon analyse ou mes interventions étaient parfois guidées par mon chapeau d'art-thérapeute et d'autres fois par mon chapeau de chercheure, ce qui souligne l'importance de trouver le juste milieu afin de servir les intérêts de la recherche tout en favorisant le bien-être des enfants. Par ailleurs, il a été pratiquement impossible de prendre des notes détaillées dans le feu de l'action. Afin d'atténuer le plus possible la déformation des données engendrée par le temps écoulé entre la prise de notes et l'événement, les notes ont été consignées à la fin de chaque atelier. Cependant, certaines informations ont possiblement été omises dans ce processus. De plus, les ateliers se sont déroulés auprès de groupes constitués de plus ou moins 15 enfants. Le temps passé auprès de chacun d'eux a donc été minimal, comparativement à une intervention auprès d'un petit groupe de 5 ou 6 enfants, comme cela

peut être le cas en contexte clinique. Certaines informations relatives aux dessins des enfants ont donc été recueillies en début de création pour certains alors que pour d'autres, ce fut plutôt à la fin, ce qui a pu mener à un déséquilibre dans la profondeur des données. Néanmoins, la recherche a été conçue de manière à contrebalancer cette limite, en sélectionnant quatre enfants pour participer à des entretiens qui ont notamment servi à approfondir le sens que portaient les enfants à leurs images et qui ont contribué à bâtir des études de cas.

Les entretiens postintervention, en dépit de leur contribution à l'enrichissement des études de cas, comportent également quelques limites. En effet, le sens de l'image selon les enfants n'était pas nécessairement le même au moment de l'entretien et au moment de la création. Pendant les entretiens, il est arrivé à quelques reprises que les enfants affirmaient ne pas se souvenir de ce qu'ils avaient dessiné. Dans la plupart des cas, ils arrivaient tout de même à raconter une petite histoire liée au dessin avec l'aide de la chercheuse et de l'interprète. À ce sujet, une bonne préparation avant l'entretien est nécessaire afin de travailler en collaboration vers un objectif commun (Brisset, Leanza, & Laforest, 2013). Dans le cadre de cette étude, bien que toutes les interprètes aient été contactées par le biais de la Banque Interrégionale d'Interprètes et qu'elles aient été qualifiées pour effectuer ce travail, il y a eu une disparité quant à la complicité entre la chercheuse et l'interprète. Dans un cas, l'interprète a été très peu disponible avant l'entretien pour discuter du projet de recherche et a démontré très peu d'intérêt envers celui-ci. Au cours de l'entretien avec la mère et l'enfant, elle a semblé bavarder de divers sujets avec la mère alors que la chercheuse et l'enfant devaient constamment l'interpeller pour qu'elle facilite la conversation. À l'opposé, une autre interprète a pris les devants pour s'enquérir des buts de la recherche, avant même que la chercheuse la sollicite. Pendant l'entretien, celle-ci prenait également l'initiative de poser des questions complémentaires en lien avec l'étude, ce qui a permis d'approfondir les données recueillies. Ces exemples illustrent le possible écart dans la qualité des données recueillies et soulignent l'importance d'avoir une bonne connivence avec l'interprète pour qu'elle puisse alors agir à titre de co-chercheuse.

Enfin, une dernière limite réside dans le cadre interprétatif de cette recherche et a déjà été présentée en introduction. Le recours à des images comme données de recherche implique de les interpréter pour qu'elles puissent être utilisées. Or, les images peuvent être interprétées

de multiples façons. Afin de créer une histoire crédible, la chercheuse a ainsi fait une sélection d'interprétations. Néanmoins, la chercheuse a choisi les interprétations qui cadraient avec l'environnement social de chaque enfant, son histoire familiale et le sens qu'il portait à ses dessins. Cela a permis de renforcer l'admissibilité des récits identitaires ainsi construits.

Recommandations pour la pratique

Les enfants immigrants rencontrés dans le cadre de cette thèse se sont servi du dessin, parfois sans le savoir, pour exprimer différentes facettes de leur identité. La participation aux ateliers semble effectivement avoir donné l'opportunité aux enfants de dévoiler un peu de leur monde intérieur et de le partager avec leurs pairs et les adultes présents, comme ce fût aussi le cas d'un autre programme d'expression créatrice, *Jeu dans le sable*. Les enseignants y ayant participé ont de fait affirmé qu'ils étaient plus à même de bien connaître leurs élèves et de prendre conscience de leurs inquiétudes, de leurs forces et difficultés, aspects desquels ils n'étaient pas nécessairement conscients avant d'avoir pris part au programme (Lacroix et al., 2007). Il pourrait ainsi être intéressant de sensibiliser davantage les enseignants à l'importance d'être à l'écoute de ce que les élèves expriment à travers le jeu et la création artistique, puisque cela donne accès à des informations qu'il serait difficile d'obtenir autrement. Il n'est pas nécessaire que les enseignants deviennent des professionnels du travail avec l'image, pour lequel des formations qualifiantes existent déjà, mais qu'ils puissent aller au-delà des visées éducatives du dessin. En effet, bien que les images puissent notamment être utilisées pour l'apprentissage de mots de vocabulaire ou pour travailler la motricité fine, elles représentent bien davantage et sont un type de communication alternative entre l'élève et l'enseignant, qui le soutiennent alors dans son rôle de créateur de situations d'apprentissage significatives pour les élèves. Tel que mentionné au long de cette thèse, des recherches suggèrent effectivement que la création de liens entre le vécu de l'élève et les activités pédagogiques favorisent un apprentissage plus approfondi (Faircloth, 2012; Flum & Kaplan, 2012; Sinai et al., 2012). Pour arriver à faire ces liens, il est toutefois essentiel de connaître ses élèves en tant que personnes, ou à tout le moins d'être curieux et d'avoir une attitude d'ouverture envers eux. Cette connaissance des élèves ne passe pas uniquement par le langage verbal : le dessin représente également une avenue où les enfants expriment qui ils sont, leurs expériences passées ou

actuelles et leurs désirs futurs. Il est cependant vital d'accompagner les enseignants qui désireraient se prémunir de cet outil pour soutenir leurs élèves.

Comme le mentionnait Jessica (article 2), les enseignants récemment diplômés semblent être davantage préoccupés par les aspects didactiques de l'enseignement et donc du volet d'instruction de leur mandat. Il serait possible de croire que les années d'expérience diminuent ces préoccupations et que les enseignants en cours de carrière pourraient alors être plus concernés et ouverts à de la formation continue sur ce sujet. Les commissions scolaires francophones de l'Île de Montréal se sont déjà montrées intéressées à ce type de formation, mais ne sont pas en mesure de couvrir les frais associés à ce type de formation continue sur une base régulière. Il serait dès lors fondamental que la pertinence de former les enseignants sur les possibilités de soutien qu'apportent des interventions alternatives axées sur les arts soit également reconnue et encouragée par les décideurs.

Un autre volet de sensibilisation qui pourrait être davantage approfondi dans le milieu scolaire est l'importance du rôle joué par l'institution scolaire dans le développement d'une identité flexible et plurielle, qui favorise l'adaptation psychosociale et scolaire des élèves immigrants. Au Québec, le programme de formation de l'école primaire et secondaire insiste sur une pédagogie axée sur l'équité, la justice et la non-discrimination. Bien que la plupart des enseignants soient d'accord avec cette approche, très peu semblent la mettre en pratique (Potvin & Mc Andrew, 2010). En effet, selon les auteures « un grand nombre d'intervenants ne feraient pas de liens entre l'égalité des chances et des résultats pour des jeunes des minorités et la question des discriminations » (p. 174). Or, les attitudes et comportements adoptés par le personnel de l'école ont un impact sur le développement identitaire et la réussite scolaire des élèves immigrants. La discrimination peut restreindre les choix identitaires des enfants immigrants (S. J. Schwartz et al., 2006; Song, 2003) et un reflet social négatif ou non conforme à la réalité, même quand ce reflet n'est pas volontairement rendu par l'enseignant, peut faire en sorte que les élèves intériorisent une image négative d'eux-mêmes (Suárez-Orozco, 2000; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001; C. Taylor, 1994). Les enfants vivant de l'injustice de façon récurrente peuvent également devenir plus anxieux et dépressifs que leurs pairs et développer une faible estime d'eux-mêmes (Perreira & Ornelas, 2011). Cela souligne donc l'importance de conscientiser les enseignants aux répercussions que peuvent avoir leurs

attitudes et comportements autant sur le développement identitaire, le bien-être émotionnel que la réussite scolaire de leurs élèves.

Pistes de recherche future

La présente étude étant de nature exploratoire, beaucoup reste encore à faire. Tout d'abord, bien que l'échantillon soit généralement de petite taille dans un devis qualitatif afin de favoriser la connaissance plus en profondeur des participants (Berg, 2004), il serait intéressant de reproduire l'étude à plus grande échelle. Cela permettrait entre autres de pouvoir discriminer l'influence que peuvent avoir différents facteurs sur l'expression identitaire d'élèves immigrants par le dessin, tels l'âge des enfants ou le statut de première ou de deuxième génération. En effet, l'âge des enfants peut influencer l'investissement dans le dessin. En effet, les dessins se complexifient au fur et à mesure que les enfants contrôlent mieux les outils, les matériaux et les techniques de dessin (Joyal, 2003). Alors que vers 8 à 10 ans, les enfants dessinent des personnages aboutis et utilisent une myriade de couleurs dans leurs dessins en ne se souciant peu de leur réalisme, la préadolescence (vers l'âge de 10 ans) signe habituellement un désir de réalisme dans le dessin qui mène à une inhibition dans l'acte de dessiner en raison de l'autocritique (Greig, 2001). En outre, l'âge influence également le choix des sources identitaires, les jeunes enfants étant davantage influencés par leurs parents et les adolescents par leurs pairs (Britto, 2008; Erikson, 1968; Phinney & Ong, 2007). Il n'a cependant pas été possible de tenir compte de cette variable dans le cadre de cette recherche, bien que la différence entre groupes d'âge ait transparu dans cette étude, entre autres sur le plan de l'utilisation des mangas qui étaient plus populaires auprès des enfants plus âgés. À ce sujet, la réalisation d'une étude s'attardant spécifiquement à l'utilisation de symboles de la culture populaire, tels les mangas ou les jeux vidéo serait aussi à considérer.

De plus, le temps passé au pays d'accueil pourrait également être une autre variable intéressante à étudier. En effet, la manière d'exprimer son identité est-elle semblable pour un enfant de la culture dominante né au Québec que pour un enfant immigrant de première ou de deuxième génération ? Il serait possible de croire que non. Dans cette étude, un certain sentiment d'étrangeté découlant du contact interculturel engendré par l'immigration a été relevé dans des dessins d'enfants ayant immigré depuis peu. Il est possible que ce sentiment

d'étrangeté s'estompe selon le temps passé dans le pays d'accueil alors que les enfants peuvent se sentir de plus en plus intégrés à la société, ou au contraire, qu'il s'accroît selon la situation géopolitique mondiale et la mauvaise presse accordée à certains groupes, comme c'est le cas dans le contexte actuel où être trop différent a un prix, soulignant la pertinence et l'urgence d'approfondir et de mieux comprendre les facteurs sociaux influençant l'expression identitaire d'enfants immigrants.

Bibliographie

- Abraham, A. (1992). *Les identifications de l'enfant à travers son dessin*. Toulouse: Privat.
- Abrams, D., & Hogg, M. A. (2004). Collective identity: Group membership and self-conception. Dans M. B. Brewer & M. Hewstone (Éd.), *Self and social identity* (p. 147-181). Malden, MA: Blackwell Pub.
- Abu Sway, R., Nashashibi, R., Salah, R., & Shweiki, R. (2005). Expressive arts therapy - healing the traumatized: The Palestinian experience. Dans *Art therapy and political violence: With art, without illusion* (p. 154-171). New York: Routledge.
- Ager, A., Akesson, B., Stark, L., Flouri, E., Okot, B., McCollister, F., & Boothby, N. (2011). The impact of the school-based Psychosocial Structured Activities (PSSA) program on conflict-affected children in northern Uganda. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(11), 1124-1133. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02407.x>
- Ahn, J., & Filipenko, M. (2007). Narrative, imaginary play, art, and self: Intersecting worlds. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 279-289.
- Ahuja, K., Dhillon, M. D., Akalamkam, K., & Papneja, D. (2016). Identities in Conflict. *SAGE Open*, 6(1), 2158244015623596.
- Akesson, B. (2015). Trees, flowers, prisons, flags: Frustration and hope shaping national identity for Palestinian families. *Global Studies of Childhood*, 5(1), 33-46.
- Amin, A. (2013). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : deux modèles complémentaires. *Alterstice - Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 2(2), 103-116.
- Anderson, B. (2006). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Anzieu, A., Barbey, L., Bernard-Nez, J., & Daymas, S. (2012). *Le travail du dessin en psychothérapie de l'enfant*. Paris: Dunod.
- Arari, N. H. (2001). *Palestinian refugees: The right of return*. London: Pluto Press.
- Armand, F. (2012). L'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones d'origine immigrante dans la région du Grand Montréal : portrait des modèles et perceptions des acteurs. CEETUM: Centre d'études ethniques des universités

montréalaises. Consulté à l'adresse

<http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2012/integration-linguistique-2012.pdf>

- Armand, F., Lory, M.-P., & Rousseau, C. (2013). « Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre. » (Tahina) Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (48), 37-55.
- Ashmore, R. D., Deaux, K., & McLaughlin-Volpe, T. (2004). An Organizing Framework for Collective Identity: Articulation and Significance of Multidimensionality. *Psychological Bulletin*, 130(1), 80-114.
- Augé, M. (1994). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris: Éditions Aubier.
- Avrahami, D. (2005). Visual art therapy's unique contribution in the treatment of post-traumatic stress disorders. *Journal of Trauma & Dissociation*, 6, 5-38.
- Azuma, K. (2009). *Yotsuba&!, Vol. 1*. New York: Yen Press.
- Baik, Y. L. (2007). *The experience of immigration and ethnic identity as revealed through art making experience: A phenomenological study of 1.5-Generation Korean American immigrants*. Drexel University, Philadelphia, PA.
- Baker, B. A. (2006). Art speaks in healing survivors of war: The use of art therapy in treating trauma survivors. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 12, 183-198.
- Barth, F. (1995). Les groupes ethniques et leurs frontières. Dans P. Poutignat & J. Streiff-Fenart (Éd.), *Théories de l'ethnicité* (p. 203-249). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bash, L., & Zezlina-Phillips, E. (2006). Identity, boundary and schooling: perspectives on the experiences and perceptions of refugee children. *Intercultural Education*, 17(1), 113-128.
- Baumeister, R. F., Shapiro, J. P., & Tice, D. M. (1985). Two kinds of identity crisis. *Journal of Personality*, 53(3), 407-424. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1985.tb00373.x>
- Beaugard, C. (soumis). Mouvement des frontières identitaires dans les dessins d'élèves immigrants. Dans E. Costa Fernandez (Éd.). Présenté à Colloque international de l'ARIC (Association Internationale pour la Recherche Interculturelle) - Mobilités,

réseaux et interculturalité : Nouveaux défis pour la recherche et la pratique professionnelle, Olinda (Brésil).

- Beauregard, C. (2014). Effects of classroom-based creative expression programmes on children's well-being. *The Arts in Psychotherapy, 41*(3), 269-277.
<https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.04.003>
- Beauregard, C. (2015, juin). *Conjuguer son identité au pluriel: l'expression identitaire d'élèves migrants à travers le dessin*. Affiche présentée au Colloque Ouvrir les murs : Pour une école de tous les mondes, Paris, France.
- Beauregard, C., Papazian-Zohrabian, G., & Rousseau, C. (à soumettre - a). Connecting Identities through Drawing: Identity Expression in Images Drawn by Immigrant Students.
- Beauregard, C., Papazian-Zohrabian, G., & Rousseau, C. (accepté). Entre instruction et socialisation, quelle place pour l'identité personnelle de l'élève immigrant à l'école ?
- Beauregard, C., Papazian-Zohrabian, G., & Rousseau, C. (sous presse). Making Sense of Collective Identity and Trauma through Drawing: The Case Study of a Palestinian Refugee Student. *Journal of Intercultural Education, Special Issue: Refugees, Interculturalism and Education*.
- Beauregard, C., Papazian-Zohrabian, G., & Rousseau, C. (à soumettre - b). Trouver l'équilibre entre étrangeté et similarité : les mangas comme outils pour négocier des identités alternatives chez des élèves immigrants.
- Beauregard, C., Rousseau, C., & Mustafa, S. (2015). The use of video in knowledge transfer of teacher-led psychosocial interventions: Feeling competent to adopt a different role in the classroom. *Canadian Journal of Learning and Technology, 41*(1), 1-18.
- Berg, B. L. (2004). Case studies. Dans *Qualitative research methods for the social sciences* (5th Edition). Boston: Pearson.
- Berger, R., & Gelkopf, M. (2009). School-based intervention for the treatment of tsunami-related distress in children: A quasi-randomized controlled trial. *Psychotherapy and Psychosomatics, 78*(6), 364-371. <https://doi.org/10.1159/000235976>
- Berger, R., Pat-Horenczyk, R., & Gelkopf, M. (2007). School-based intervention for prevention and treatment of elementary-students' terror-related distress in Israel: A

- quasi-randomized controlled trial. *Journal of Traumatic Stress*, 20(4), 541-551.
<https://doi.org/10.1002/jts.20225>
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55, 303-332.
- Betancourt, T. S., Speelman, L., Onyango, G., & Bolton, P. (2009). A qualitative study of mental health problems among children displaced by war in northern Uganda. *Transcultural Psychiatry*, 46, 238-256. <https://doi.org/10.1177/1363461509105815>
- Bradley, R. H., & McKelvey, K. (2007). Managing the differences within: Immigration and early education in the United States. Dans J. E. Lansford, K. Deater-Deckard, & M. H. Bornstein (Éd.), *Immigrant families in contemporary society* (p. 157-176). New York: The Guilford Press.
- Brindis, C. D., Klein, J., Schlitt, J., Santelli, J., Juszczak, L., & Nystrom, R. J. (2003). School-based health centers: Accessibility and accountability. *Journal of Adolescent Health*, 32(6), 98-107. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(03\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(03)00069-7)
- Brisset, C., Leanza, Y., & Laforest, K. (2013). Working with interpreters in health care: A systematic review and meta-ethnography of qualitative studies. *Patient Education and Counseling*, 91(2), 131-140. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2012.11.008>
- Britto, P. R. (2008). Who Am I? Ethnic identity formation of Arab Muslim children in contemporary U.S. society. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(8), 853-857.
- Brock, C. (2011). *Education as a Global Concern*. London ; New York: Continuum.
- Camilleri, C., Kastersztejn, J., Lipiansky, E. M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I., & Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires* (1re éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Camilleri, V. (2002). Community building through drumming. *The Arts in Psychotherapy*, 29(5), 261-264. [https://doi.org/10.1016/S0197-4556\(02\)00158-2](https://doi.org/10.1016/S0197-4556(02)00158-2)
- Case, C., & Dalley, T. (1992). Glossary. Dans *The Handbook of Art Therapy* (p. 242-252). London: Tavistock/Routledge.

- Chatty, D. (2009). Palestinian Refugee Youth: Agency and Aspiration. *Refugee Survey Quarterly*, 28(2-3), 318-338.
- Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (1997). *The Penguin Dictionary of Symbols*. (J. Buchanan-Brown, Trad.) (2nd Revised ed. edition). Penguin Books.
- Cohn, N. (2010). Japanese visual language: The structure of manga. Dans T. Johnson-Woods (Éd.), *Manga: An Anthology of Global and Cultural Perspectives* (p. 187-203). New York: The Continuum International Publishing Group.
- Collie, K., Backos, A., Malchiodi, C., & Spiegel, D. (2006). Art therapy for combat-related PTSD: Recommendations for research and practice. *Art Therapy*, 23, 157-164.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisée*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. (2014). Plan stratégique 2014-2018. Une maison d'éducation du XXIe siècle.
- Conrad, S. M., Hunter, H. L., & Krieshok, T. S. (2011). An exploration of the formal elements in adolescents' drawings: General screening for socio-emotional concerns. *The Arts in Psychotherapy*, 38(5), 340-349. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2011.09.006>
- Czamanski-Cohen, J. (2010). « Oh! Now I remember »: The use of a studio approach to art therapy with internally displaced people. *The Arts in Psychotherapy*, 37, 407-413. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2010.09.003>
- De Koninck, Z., & Armand, F. (2011). Le choix des modèles de service offerts aux élèves issus de l'immigration au Québec: Entre réalisme, tradition et innovation. *Canadian Issues*, 29-34.
- DesMeules, M., Gold, J., Payne, J., & Vissandjée, B. (2004). Immigrant Health Assessment: Profiling health diversity in Canada. *Population*, 95(3), 22-26.
- Devereux, G. (1985). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Flammarion.
- Devereux, G., La Barre, Weston, Sinaceur, Hourya. (2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Flammarion.
- Dimitrova, R., Chasiotis, A., Bender, M., & Vijver, F. van de. (2013). Collective identity and wellbeing of Roma minority adolescents in Bulgaria. *International Journal of Psychology*, 48(4), 502-513.

- Dosse, F. (2006). L'importance de l'oeuvre de Paul Ricoeur pour la pratique historique. *Bulletin de la Société de L'Histoire du Protestantisme Français*, 152(4), 647-666.
- Elbedour, S., Bastien, D. T., & Center, B. A. (1997). Identity Formation in the Shadow of Conflict: Projective Drawings by Palestinian and Israeli Arab Children from the West Bank and Gaza. *Journal of Peace Research*, 34(2), 217-231.
- Équipe de recherche et d'intervention transculturelles (Erit). (2010). Art et Contes. Manuel de formation. Ateliers d'expression créatrice. Montreal: Erit.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Essau, C. A., Conradt, J., Sasagawa, S., & Ollendick, T. H. (2012). Prevention of anxiety symptoms in children: Results from a universal school-based trial. *Behavior Therapy*, 43(2), 450-464. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.08.003>
- Faircloth, B. S. (2009). Making the Most of Adolescence: Harnessing the Search for Identity to Understand Classroom Belonging. *Journal of Adolescent Research*, 24(3), 321-348.
- Faircloth, B. S. (2012). « Wearing a mask » vs. connecting identity with learning. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 186-194. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.12.003>
- Farahmand, F. K., Grant, K. E., Polo, A. J., & Duffy, S. N. (2011). School-based mental health and behavioral programs for low-income, urban youth: A systematic and meta-analytic review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 18(4), 372-390. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2011.01265.x>
- Fazel, M., Doll, H., & Stein, A. (2009). A school-based mental health intervention for refugee children: An exploratory study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 14(2), 297-309. <https://doi.org/10.1177/1359104508100128>
- Ferrara, N. (2004). Conclusion: Art therapy as an interstice for the Cree self. Dans *Healing through art: Ritualized space and Cree identity* (p. 118-134). Montréal, Canada: McGill-Queen's University Press.
- Flum, H., & Kaplan, A. (2012). Identity formation in educational settings: A contextualized view of theory and research in practice. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 240-245.

- Fouquet, T. (2007). Imaginaires migratoires et expériences multiples de l'altérité : une dialectique actuelle du proche et du lointain. *Autrepart*, (41), 83-98.
- Freilich, R., & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37, 97-105. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2010.02.003>
- Frie, R. (2011). Identity, narrative, and lived experience after postmodernity: Between multiplicity and continuity. *Journal of Phenomenological Psychology*, 42(1), 46-60.
- Geertz, C. (2009). La description dense. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, (6), 73-105. <https://doi.org/10.4000/enquete.1443>
- Gelkopf, M., & Berger, R. (2009). A school-based, teacher-mediated prevention program (ERASE-Stress) for reducing terror-related traumatic reactions in Israeli youth: A quasi-randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(8), 962-971. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02021.x>
- Gibbons, K. (2010). Circle Justice: A creative arts approach to conflict resolution in the classroom. *Art Therapy*, 27(2), 84-89. <https://doi.org/10.1080/07421656.2010.10129716>
- Gilboa, A., Yehuda, N., & Amir, D. (2009). Let's talk music: A musical-communal project for enhancing communication among students of multi-cultural origin. *Nordic Journal of Music Therapy*, 18, 3-31.
- Gouvernement du Canada, C. et immigration C. (2015, août 1). Faits et chiffres 2014 – Aperçu de l'immigration : Résidents permanents. Consulté 9 juin 2016, à l'adresse <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2014/permanents/12.asp>
- Gouvernement du Québec. Loi sur l'instruction publique, RLRQ c I-13.3 (1988). Consulté à l'adresse http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html
- Gouvernement du Québec, M. de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2015, juin 26). Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec. Consulté 9 juin 2016, à l'adresse

http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2014.pdf

- Gregory, J., & Embrey, D. G. (2009). Companion recovery model to reduce the effects of profound catastrophic trauma for former child soldiers in Ganta, Liberia. *Traumatology, 15*, 40-51.
- Greig, P. (2001). *L'enfant et son dessin*. Ramonville-Saint-Agne: Éditions Erès.
- Gupta, L., & Zimmer, C. (2008). Psychosocial intervention for war-affected children in Sierra Leone. *The British Journal of Psychiatry, 192*(3), 212-216.
- Hall, E. (2010, mars 9). *The communicative potential of young children's drawings*. University of Exeter, Exeter, Devon: UK.
- Hand, V. (2006). Operationalizing Culture and Identity in Ways to Capture the Negotiation of Participation across Communities. *Human Development, 49*(1), 36-41.
<https://doi.org/10.1159/000090302>
- Harris, D. A. (2007). Pathways to embodied empathy and reconciliation after atrocity: Former boy soldiers in a dance/movement therapy group in Sierra Leone. *Intervention: International Journal of Mental Health, Psychosocial Work & Counselling in Areas of Armed Conflict, 5*, 203-231.
- Hawkins, B. (2002). Children's drawing, self expression, identity and the imagination. *International Journal of Art & Design Education, 21*(3), 209-219.
- Hong, L., Yufeng, W., Agho, K., & Jacobs, J. (2011). Preventing behavior problems among elementary schoolchildren: Impact of a universal school-based program in China. *Journal of School Health, 81*(5), 273-280.
- Huss, E. (2009). A case study of Bedouin women's art in social work. A model of social arts intervention with 'traditional' women negotiating Western cultures. *Social Work Education, 28*, 598-616. <https://doi.org/10.1080/02615470903027298>
- Hyman, I., Vu, N., & Beiser, M. (2000). Post-migration stresses among Southeast Asian refugee youth in Canada: A research note. *Journal of Comparative Family Studies, 31*(2), 281-293.

- Isis, P. D., Bush, J., Siegel, C. A., & Ventura, Y. (2010). Empowering students through creativity: Art therapy in Miami-Dade County public schools. *Art Therapy, 27*, 56-61. <https://doi.org/10.1080/07421656.2010.10129712>
- Ito, G. (2011). Particularities of boys' manga in the early 21st century: How NARUTO differs from DRAGON BALL. Dans J. Berndt (Éd.), *Intercultural Crossovers, Transcultural Flows: Manga/Comics* (Vol. 2, p. 9-16). Kyoto: International Manga Research Center, Kyoto Seika University. Consulté à l'adresse http://imrc.jp/images/upload/lecture/data/Web_Version_Cologne%E8%AB%96%E9%9B%86.pdf
- Jaycox, L. H., Cohen, J. A., Mannarino, A. P., Walker, D. W., Langley, A. K., Gegenheimer, K. L., ... Schonlau, M. (2010). Children's mental health care following Hurricane Katrina: A field trial of trauma-focused psychotherapies. *Journal of Traumatic Stress, 23*(2), 223-231. <https://doi.org/10.1002/jts.20518>
- Jeffrey, D. (2013). Rites scolaires et identité d'élève/School rituals and student identity. *Formation et profession, 21*(1), 50-64.
- Jodelet, D. (2008). *Formes et figures de l'altérité*. J.-M. Tremblay. Consulté à l'adresse http://classiques.uqac.ca/contemporains/jodelet_denise/forme_figure_alterite/forme_figure_alterite.pdf
- Johnson-Lafleur, J., Rousseau, C., Papazian-Zohrabian, G., Boulanger, C., Boubnan, H., Lynch, A., & Richard, A.-M. (accepté). L'espace québécois du vivre-ensemble mis à l'épreuve par le débat sur la Charte des valeurs: expériences et perceptions d'intervenants du domaine de la santé et des services sociaux oeuvrant en contexte de pluriethnicité. *Nouvelles Pratiques Sociales*.
- Jordans, M. J. D., Komproe, I. H., Tol, W. A., Kohrt, B. A., Luitel, N. P., Macy, R. D., & De Jong, J. T. V. M. (2010). Evaluation of a classroom-based psychosocial intervention in conflict-affected Nepal: A cluster randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(7), 818-826. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02209.x>
- Jordans, M. J. D., Tol, W. A., Komproe, I. H., & De Jong, J. V. T. M. (2009). Systematic review of evidence and treatment approaches: Psychosocial and mental health care for

- children in war. *Child and Adolescent Mental Health*, 14(1), 2-14.
<https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2008.00515.x>
- Joyal, B. (2003). *L'évolution graphique: du premier trait gribouillé à l'œuvre plus complexe*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.
- Khamis, V., Macy, R. D., & Coignez, V. (2004). *The impact of the classroom/community/camp-based intervention (CBI®) program on Palestinian children*. Jerusalem: Save the Children USA, West Bank/Gaza Field Office.
- Kira, I. (2006). Collective identity terror in the Israeli-Palestinian conflict and potential solutions. Dans J. Kuriansky (Éd.), *Terror in the Holy Land: Inside the Anguish of the Israeli-Palestinian Conflict* (p. 125-130). Greenwood Publishing Group.
- Kishimoto, M. (2002). *Naruto, tome 1* (4 éd). Bruxelles: Kana.
- Koshland, L., & Wittaker, J. W. B. (2004). PEACE Through Dance/Movement: Evaluating a Violence Prevention Program. *American Journal of Dance Therapy*, 26, 69-90.
- Lacroix, L., Rousseau, C., Gauthier, M.-F., Singh, A., Giguère, N., & Lemzoudi, Y. (2007). Immigrant and refugee preschoolers' sandplay representations of the tsunami. *The Arts in Psychotherapy*, 34(2), 99-113. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2006.09.006>
- Lamond, I. (2010). Evaluating the impact of incorporating dance into the curriculum of children encountering profound and multiple learning difficulties. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 5, 141-149.
<https://doi.org/10.1080/17432970903315857>
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M., & Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises: portrait quantitatif et qualitatif*. Montréal: CEETUM/Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques.
 Consulté à l'adresse
<https://www.ceetum.umontreal.ca/fileadmin/documents/publications/2013/formation.pdf>

- Levasseur, L. (2014). La division du travail éducatif : deux figures de la subjectivité en tension au sein de l'institution scolaire. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (n° 21). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1513>
- Machouf, A., Gauthier, M.-F., Rousseau, C., & Benoit, M. (2009). Dissémination des projets d'expression créatrice pour les enfants immigrants et réfugiés: Le défi du transfert des connaissances et des pratiques. *Revue Québécoise de Psychologie*, 30, 121-139.
- Macy, R. D., Johnson Macy, D., Gross, S. I., & Brighton, P. (2003). Healing in familiar settings: Support for children and youth in the classroom and community. *New Directions for Youth Development*, 98, 51-79. <https://doi.org/10.1002/yd.44>
- Malchiodi, C. (2008). Creative interventions and childhood trauma. Dans *Creative interventions with traumatized children* (p. 3-21). New York: Guilford Press.
- Marc, E. (2005). *Psychologie de l'identité: Soi et le groupe*. Paris: Dunod.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research* (Fourth Edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 18(1), 31-45.
- Matto, H., Corcoran, J., & Fassler, A. (2003). Integrating solution-focused and art therapies for substance abuse treatment: Guidelines for practice. *The Arts in Psychotherapy*, 30, 265-272.
- McArdle, P., Moseley, D., Quibell, T., Johnson, R., Allen, A., Hammal, D., & LeCouteur, A. (2002). School-based indicated prevention: A randomised trial of group therapy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(6), 705-712.
- McBrien, J. L. (2005). Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Boston: Pearson Custom Publishing.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). Indices de défavorisation par école 2014-2015.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2014). Intégration linguistique, sociale et scolaire. Dans *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire* (p. 1-90). Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). Une école d'avenir: Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire, enseignement primaire. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Modulation. (s.d.). *Dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté à l'adresse <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/modulation/51977?q=modulation#51853>
- Moneta, I., & Rousseau, C. (2008). Emotional expression and regulation in a school-based drama workshop for immigrant adolescents with behavioral and learning difficulties. *The Arts in Psychotherapy, 35*(5), 329-340. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2008.07.001>
- Nöcker-Ribaupierre, M., & Wöfl, A. (2010). Music to counter violence: A preventative approach for working with adolescents in schools. *Nordic Journal of Music Therapy, 19*, 151-161.
- Obeyesekere, G. (1990). *The Work of Culture: Symbolic Transformation in Psychoanalysis and Anthropology*. University of Chicago Press.
- O'Shea, B., Hodes, M., Down, G., & Bramley, J. (2000). A school-based mental health service for refugee children. *Clinical Child Psychology & Psychiatry, 5*, 189.
- Papazian-Zohrabian, G. (2013). Le deuil traumatique chez l'enfant et son influence sur la construction de son identité. *Revue Québécoise de Psychologie, 34*(2), 83-100.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Perreira, K. M., & Ornelas, I. J. (2011). The physical and psychological well-being of immigrant children. *The Future of Children, 21*(1), 195-218.
- Perrenoud, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: EDF Éditeurs.
- Persson, T. J., & Rousseau, C. (2009). School-based interventions for minors in war-exposed countries: A review of targeted and general programmes. *Torture, 19*, 88-101.

- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Ethnic identity development in immigrant families. Dans K. Deater-Deckard, M. H. Bornstein, & J. E. Lansford (Éd.), *Immigrant families in contemporary society* (p. 51-68). New York: The Guilford Press.
- Pifalo, T. (2006). Art therapy with sexually abused children and adolescents: Extended research study. *Art Therapy, 23*(4), 181-185.
<https://doi.org/10.1080/07421656.2006.10129337>
- Pifalo, T. (2007). Jogging the cogs: Trauma-focused art therapy and cognitive behavioral therapy with sexually abused children. *Art Therapy, 24*(4), 170-175.
<https://doi.org/10.1080/07421656.2007.10129471>
- Pontalis, J.-B., & Laplanche, J. (2004). *Vocabulaire de la psychanalyse* (Édition : 3e). Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Portelance, L., Martineau, S., Presseau, A., & Rojo, S. (2012). Naviguer entre l’instruction et la socialisation : discours d’enseignants québécois du secondaire. *Phronesis, 1*(4), 98.
<https://doi.org/10.7202/1013240ar>
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Education et sociétés, 33*(1), 185-202.
- Potvin, M., & Mc Andrew, M. (2010). L’éducation à l’égalité et à l’antiracisme en milieu scolaire francophone à Montréal. Dans N. Carignan (Éd.), *Les faces cachées de l’interculturel: de la rencontre des porteurs de cultures* (p. 163-185). Paris: L’Harmattan.
- Prot, K. (2008). Broken Identity. The Impact of the Holocaust on Identity in Romanian and Polish Jews. *Israeli Journal of Psychiatry & Related Sciences, 45*(4), 239-246.
- Pumariega, A. J., Rogers, K., & Rothe, E. (2005). Culturally competent systems of care for children’s mental health: Advances and challenges. *Community Mental Health Journal, 41*(5), 539-555.
- Qouta, S. R., Palosaari, E., Diab, M., & Punamäki, R.-L. (2012). Intervention effectiveness among war-affected children: A cluster randomized controlled trial on improving mental health. *Journal of Traumatic Stress, 25*(3), 288-298.
<https://doi.org/10.1002/jts.21707>

- Qribi, A. (2005). Socialisation et identité. *Empan*, no 58(2), 129-132.
- Rahm, J. (2010). Science in the making at the margin: A multisited ethnography of learning and becoming in an afterschool program, a garden, and an Upward Bound Program. *Rotterdam, the Netherlands: Sense Publisher*.
- Rahm, J., Lachaine, A., Martel-Reny, M.-P., & Kanouté, F. (2012). Le rôle des organismes communautaires dans la réussite scolaire et le développement identitaire des jeunes issus de l'immigration. *Diversité urbaine*, 12(1), 87. <https://doi.org/10.7202/1019213ar>
- Rankin-Brown, M., & Brown Jr., M. (2012). From samurai to manga: The function of manga to shape and reflect Japanese identity. *Japan Studies Review*, 16, 75-92.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil. Consulté à l'adresse <http://www.olimon.org/uan/ricoeur-soi-meme.pdf>
- Rolfsnes, E. S., & Idsoe, T. (2011). School-based intervention programs for PTSD symptoms: A review and meta-analysis. *Journal of Traumatic Stress*, 24(2), 155-165. <https://doi.org/10.1002/jts.20622>
- Rosselli, M., & Ardila, A. (2003). The impact of culture and education on non-verbal neuropsychological measurements: A critical review. *Brain and Cognition*, 52(3), 326-333. [https://doi.org/10.1016/S0278-2626\(03\)00170-2](https://doi.org/10.1016/S0278-2626(03)00170-2)
- Rousseau, C., Bagilishya, D., Heusch, N., & Lacroix, L. (1999). Jouer en classe autour d'une histoire. Ateliers d'expression créatrice pour les enfants immigrants exposés à la violence sociale. *Prisme*, 28, 88-103.
- Rousseau, C., Benoit, M., Gauthier, M.-F., Lacroix, L., Alain, N., Viger Rojas, M., ... Bourassa, D. (2007). Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents: A pilot study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(3), 451-465. <https://doi.org/10.1177/1359104507078477>
- Rousseau, C., Benoit, M., Lacroix, L., & Gauthier, M.-F. (2009). Evaluation of a sandplay program for preschoolers in a multiethnic neighborhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(6), 743-750. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02003.x>
- Rousseau, C., Drapeau, A., Lacroix, L., Bagilishya, D., & Heusch, N. (2005). Evaluation of a classroom program of creative expression workshops for refugee and immigrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 180-185.

- Rousseau, C., Drapeau, A., & Rahimi, S. (2003). The complexity of trauma response: A 4-year follow-up of adolescent Cambodian refugees. *Child Abuse & Neglect*, 27(11), 1277-1290. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2003.07.001>
- Rousseau, C., Gauthier, M.-F., Benoît, M., Lacroix, L., Moran, A., Viger Rojas, M., & Bourassa, D. (2006). Du jeu des identités à la transformation de réalités partagées : un programme d'ateliers d'expression théâtrale pour adolescents immigrants et réfugiés. *Santé mentale au Québec*, 31(2), 135-152.
- Rousseau, C., Hassan, G., Moreau, N., & Thombs, B. D. (2011). Perceived discrimination and its association with psychological distress among newly arrived immigrants before and after September 11, 2001. *Journal Information*, 101(5), 909-915.
- Rousseau, C., & Heusch, N. (2000). The trip: A creative expression project for refugee and immigrant children. *Art Therapy*, 17, 31-39.
- Rousseau, C., Lacroix, L., Bagilishya, D., & Heusch, N. (2003). Working with myths: Creative expression workshops for immigrant and refugee children in a school setting. *Art Therapy*, 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, 77-80.
- Rousseau, C., Singh, A., Lacroix, L., Measham, T., & Jellinek, M. S. (2004). Creative expression workshops for immigrant and refugee children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(2), 235-238.
- Rubin, J. A. (2005). *Artful Therapy*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Salloum, A., & Overstreet, S. (2008). Evaluation of individual and group grief and trauma interventions for children post disaster. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 495-507. <https://doi.org/10.1080/15374410802148194>
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (1995). Acculturative stress among young immigrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 36, 10-24. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1995.tb00964.x>

- Sassen, G., Spencer, R., & Curtin, P. C. (2005). Art from the Heart: A relational-cultural approach to using art therapy in a group for urban middle school girls. *Journal of Creativity in Mental Health, 1*, 67-79.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éd.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Scholte, W. F., van de Put, W. A. C. M., & de Jong, J. P. (2004). A protocol for psychosocial intervention in refugee crisis: Early experiences in Rwanda refugee camps. *Intervention: International Journal of Mental Health, Psychosocial Work & Counselling in Areas of Armed Conflict, 2*, 181-192.
- Schwartz, A., & Rubinstein-Ávila, E. (2006). Understanding the Manga Hype: Uncovering the Multimodality of Comic-Book Literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 50*(1), 40-49.
- Schwartz, S. J., Montgomery, M. J., & Briones, E. (2006). The role of identity in acculturation among immigrant people: Theoretical propositions, empirical questions, and applied recommendations. *Human Development, 49*, 1-30.
- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. L., & Szapocznik, J. (2010). Rethinking the concept of acculturation: Implications for theory and research. *American Psychologist, 65*, 237-251.
- Severson, H. H., Walker, H. M., Hope-Doolittle, J., Kratochwill, T. R., & Gresham, F. M. (2007). Proactive, early screening to detect behaviorally at-risk students: Issues, approaches, emerging innovations, and professional practices. *Journal of School Psychology, 45*(2), 193-223. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.11.003>
- Sévigny, D. (2016, Avril). Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal: Inscriptions au 4 novembre 2015. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Shechtman, Z., & Mor, M. (2010). Groups for children and adolescents with trauma-related symptoms: Outcomes and processes. *International Journal of Group Psychotherapy, 60*(2), 221-244. <https://doi.org/10.1521/ijgp.2010.60.2.221>

- Sinai, M., Kaplan, A., & Flum, H. (2012). Promoting identity exploration within the school curriculum: A design-based study in a Junior High literature lesson in Israel. *Contemporary Educational Psychology, 37*(3), 195-205.
- Sixty-fifth World Health Assembly. The global burden of mental disorders and the need for a comprehensive, coordinated response from health and social sectors at the country level, Pub. L. No. WHA65.4 § Article 13.2 (2012).
- Sökefeld, M. (1999). Debating Self, Identity, and Culture in Anthropology. *Current Anthropology, 40*(4), 417-448.
- Song, M. (2003). *Choosing ethnic identity*. Cambridge: Polity Press.
- Sonja, K. Č. (2016). Parent-adolescent conflict style and conflict outcome: Age and gender differences. *Psihologija, 49*(3), 245-262.
- Spier, E. (2010). Group art therapy with eighth-grade students transitioning to high school. *Art Therapy, 27*, 75-83. <https://doi.org/10.1080/07421656.2010.10129717>
- Stein, B. D., Jaycox, L. H., Kataoka, S. H., Wong, M., Tu, W., Elliott, M. N., & Fink, A. (2003). A mental health intervention for schoolchildren exposed to violence: A randomized controlled trial. *JAMA: The Journal of the American Medical Association, 290*(5), 603-611. <https://doi.org/10.1001/jama.290.5.603>
- Stepakoff, S. (2007). The healing power of symbolization in the aftermath of massive war atrocities: Examples from Liberian and Sierra Leonean survivors. *Journal of Humanistic Psychology, 47*, 400-412.
- Stermac, L., Elgie, S., Dunlap, H., & Kelly, T. (2010). Educational experiences and achievements of war-zone immigrant students in Canada. *Vulnerable Children and Youth Studies, 5*(2), 97-107.
- Suárez-Orozco, C. (2000). Identities under siege: Immigration stress and social mirroring among the children of immigrants. Dans A. C. G. M. Robben & M. M. Suárez-Orozco (Éd.), *Cultures under siege: Collective violence and trauma* (p. 194-226). Cambridge: Cambridge University Press.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. London: Harvard University Press.

- Summerfield, D. (2000). Childhood, war, refugeedom and « trauma »: Three core questions for mental health professionals. *Transcultural Psychiatry*, 37(3), 417-433.
<https://doi.org/10.1177/136346150003700308>
- Szalacha, L. A., Marks, A. K., Lamarre, M., & Coll, C. G. (2005). Academic pathways and children of immigrant families. *Research in Human Development*, 2(4), 179-211.
- Talwar, S. (2007). Accessing traumatic memory through art making: An art therapy trauma protocol (ATTP). *The Arts in Psychotherapy*, 34, 22-35.
- Tap, P. (1988). *La société Pygmalion? Intégration sociale et socialisation de la personne*. Paris: Dunod.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. Dans A. Gutman (Éd.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (p. 25-73). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
<https://doi.org/10.1080/13603110903560085>
- Tibbetts, T. J., & Stone, B. (1990). Short-term art therapy with seriously emotionally disturbed adolescents. *The Arts in Psychotherapy*, 17, 139-146.
- Tol, W. A., Komproe, I. H., Jordans, M. J. D., Gross, A. L., Susanty, D., Macy, R. D., & De Jong, J. T. V. M. (2010). Mediators and moderators of a psychosocial intervention for children affected by political violence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(6), 818-828. <https://doi.org/10.1037/a0021348>
- Tol, W. A., Komproe, I. H., Susanty, D., Jordans, M. J. D., Macy, R. D., & De Jong, J. T. V. M. (2008). School-based mental health intervention for children affected by political violence in Indonesia: A cluster randomized trial. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 300(6), 655-662. <https://doi.org/10.1001/jama.300.6.655>
- Vick, R. M. (2003). A brief history of art therapy. Dans C. A. Malchiodi (Éd.), *Handbook of art therapy* (p. 5-15). New York: The Guilford Press.
- Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. Paris: Armand Colin.

- Vinsonneau, G. (2012). Partie 2: Dynamiques interculturelles et devenir des identités. Dans *Mondialisation et identité culturelle* (p. 73-118). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Vo, A. K., Sutherland, K. S., & Conroy, M. A. (2012). Best in class: A classroom-based model for ameliorating problem behavior in early childhood settings. *Psychology in the Schools, 49*(5), 402-415. <https://doi.org/10.1002/pits.21609>
- Wallace-DiGarbo, A., & Hill, D. C. (2006). Art as agency: Exploring empowerment of at-risk youth. *Art Therapy, 23*, 119-125. <https://doi.org/10.1080/07421656.2006.10129627>
- Ward, C. (2013). Probing identity, integration and adaptation: Big questions, little answers. *International Journal of Intercultural Relations*. Consulté à l'adresse <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0147176713000539>
- Ward, C., Stuart, J., & Kus, L. (2011). The construction and validation of a measure of Ethno-cultural Identity Conflict. *Journal of Personality Assessment, 93*(5), 462-473. <https://doi.org/10.1080/00223891.2011.558872>
- Wilson, L. (2001). Symbolism and art therapy. Dans J. A. Rubin (Éd.), *Approaches to art therapy: Theory and technique* (2e éd., p. 40-53). New York: Brunner-Routledge.
- Winnicott, D. W. (1975a). *Jeu et réalité: l'espace potentiel*. (C. Monod, Trad.). Paris: Gallimard.
- Winnicott, D. W. (1975b). *Playing and Reality*. Routledge.
- Wolmer, L., Hamiel, D., & Laor, N. (2011). Preventing children's posttraumatic stress after disaster with teacher-based intervention: A controlled study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 50*(6), 340-348.
- Wolmer, L., Laor, N., Dedeoglu, C., Siev, J., & Yazgan, Y. (2005). Teacher-mediated intervention after disaster: A controlled three-year follow-up of children's functioning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*(11), 1161-1168. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.00416.x>
- Woods, B., & Jose, P. E. (2011). Effectiveness of a school-based indicated early intervention program for Māori and Pacific adolescents. *Journal of Pacific Rim Psychology, 5*(1), 40-50.
- World Health Organization. (2003). Caring for children and adolescents with mental disorders: Setting WHO directions.

Worrall, L., & Jerry, P. (2007). Resiliency and its relationship to art therapy. *Canadian Art Therapy Association Journal*, 20, 35-53.

Young, M., & Chan, K. J. (2014). School-based interventions for refugee children and youth: Canadian and international perspectives. Dans C. A. Brewer & M. McCabe (Éd.), *Immigrant and refugee students in Canada* (p. 31-53). Edmonton: Brush Education Inc.

Annexe A : Permission de reproduction (Elsevier)

ELSEVIER LICENSE TERMS AND CONDITIONS

Nov 13, 2016

This Agreement between Caroline Beauregard ("You") and Elsevier ("Elsevier") consists of your license details and the terms and conditions provided by Elsevier and Copyright Clearance Center.

License Number	3966821369822
License date	Oct 12, 2016
Licensed Content Publisher	Elsevier
Licensed Content Publication	The Arts in Psychotherapy
Licensed Content Title	Effects of classroom-based creative expression programmes on children's well-being
Licensed Content Author	Caroline Beauregard
Licensed Content Date	July 2014
Licensed Content Volume Number	41
Licensed Content Issue Number	3
Licensed Content Pages	9
Start Page	269
End Page	277
Type of Use	reuse in a thesis/dissertation
Portion	full article
Format	both print and electronic
Are you the author of this Elsevier article?	Yes
Will you be translating?	No
Order reference number	
Title of your thesis/dissertation	Évolution de l'expression identitaire à travers les dessins d'élèves immigrants en classe d'accueil
Expected completion date	Mar 2017

Estimated size (number of pages) 200
Elsevier VAT number GB 494 6272 12
Requestor Location Caroline Beauregard
Total 0.00 CAD
Terms and Conditions

INTRODUCTION

1. The publisher for this copyrighted material is Elsevier. By clicking "accept" in connection with completing this licensing transaction, you agree that the following terms and conditions apply to this transaction (along with the Billing and Payment terms and conditions established by Copyright Clearance Center, Inc. ("CCC"), at the time that you opened your Rightslink account and that are available at any time at <http://myaccount.copyright.com>).

GENERAL TERMS

2. Elsevier hereby grants you permission to reproduce the aforementioned material subject to the terms and conditions indicated.

3. Acknowledgement: If any part of the material to be used (for example, figures) has appeared in our publication with credit or acknowledgement to another source, permission must also be sought from that source. If such permission is not obtained then that material may not be included in your publication/copies. Suitable acknowledgement to the source must be made, either as a footnote or in a reference list at the end of your publication, as follows:

"Reprinted from Publication title, Vol /edition number, Author(s), Title of article / title of chapter, Pages No., Copyright (Year), with permission from Elsevier [OR APPLICABLE SOCIETY COPYRIGHT OWNER]." Also Lancet special credit - "Reprinted from The Lancet, Vol. number, Author(s), Title of article, Pages No., Copyright (Year), with permission from Elsevier."

4. Reproduction of this material is confined to the purpose and/or media for which permission is hereby given.

5. Altering/Modifying Material: Not Permitted. However figures and illustrations may be altered/adapted minimally to serve your work. Any other abbreviations, additions, deletions and/or any other alterations shall be made only with prior written authorization of Elsevier Ltd. (Please contact Elsevier at permissions@elsevier.com)

6. If the permission fee for the requested use of our material is waived in this instance, please be advised that your future requests for Elsevier materials may attract a fee.

7. Reservation of Rights: Publisher reserves all rights not specifically granted in the combination of (i) the license details provided by you and accepted in the course of this licensing transaction, (ii) these terms and conditions and (iii) CCC's Billing and Payment terms and conditions.

8. License Contingent Upon Payment: While you may exercise the rights licensed immediately upon issuance of the license at the end of the licensing process for the transaction, provided that you have disclosed complete and accurate details of your proposed use, no license is finally effective unless and until full payment is received from

you (either by publisher or by CCC) as provided in CCC's Billing and Payment terms and conditions. If full payment is not received on a timely basis, then any license preliminarily granted shall be deemed automatically revoked and shall be void as if never granted. Further, in the event that you breach any of these terms and conditions or any of CCC's Billing and Payment terms and conditions, the license is automatically revoked and shall be void as if never granted. Use of materials as described in a revoked license, as well as any use of the materials beyond the scope of an unrevoked license, may constitute copyright infringement and publisher reserves the right to take any and all action to protect its copyright in the materials.

9. **Warranties:** Publisher makes no representations or warranties with respect to the licensed material.

10. **Indemnity:** You hereby indemnify and agree to hold harmless publisher and CCC, and their respective officers, directors, employees and agents, from and against any and all claims arising out of your use of the licensed material other than as specifically authorized pursuant to this license.

11. **No Transfer of License:** This license is personal to you and may not be sublicensed, assigned, or transferred by you to any other person without publisher's written permission.

12. **No Amendment Except in Writing:** This license may not be amended except in a writing signed by both parties (or, in the case of publisher, by CCC on publisher's behalf).

13. **Objection to Contrary Terms:** Publisher hereby objects to any terms contained in any purchase order, acknowledgment, check endorsement or other writing prepared by you, which terms are inconsistent with these terms and conditions or CCC's Billing and Payment terms and conditions. These terms and conditions, together with CCC's Billing and Payment terms and conditions (which are incorporated herein), comprise the entire agreement between you and publisher (and CCC) concerning this licensing transaction. In the event of any conflict between your obligations established by these terms and conditions and those established by CCC's Billing and Payment terms and conditions, these terms and conditions shall control.

14. **Revocation:** Elsevier or Copyright Clearance Center may deny the permissions described in this License at their sole discretion, for any reason or no reason, with a full refund payable to you. Notice of such denial will be made using the contact information provided by you. Failure to receive such notice will not alter or invalidate the denial. In no event will Elsevier or Copyright Clearance Center be responsible or liable for any costs, expenses or damage incurred by you as a result of a denial of your permission request, other than a refund of the amount(s) paid by you to Elsevier and/or Copyright Clearance Center for denied permissions.

LIMITED LICENSE

The following terms and conditions apply only to specific license types:

15. **Translation:** This permission is granted for non-exclusive world **English** rights only unless your license was granted for translation rights. If you licensed translation rights you may only translate this content into the languages you requested. A professional translator must perform all translations and reproduce the content word for word preserving the integrity of the article.

16. **Posting licensed content on any Website:** The following terms and conditions apply as follows: Licensing material from an Elsevier journal: All content posted to the web site

must maintain the copyright information line on the bottom of each image; A hyper-text must be included to the Homepage of the journal from which you are licensing at <http://www.sciencedirect.com/science/journal/xxxxx> or the Elsevier homepage for books at <http://www.elsevier.com>; Central Storage: This license does not include permission for a scanned version of the material to be stored in a central repository such as that provided by Heron/XanEdu.

Licensing material from an Elsevier book: A hyper-text link must be included to the Elsevier homepage at <http://www.elsevier.com> . All content posted to the web site must maintain the copyright information line on the bottom of each image.

Posting licensed content on Electronic reserve: In addition to the above the following clauses are applicable: The web site must be password-protected and made available only to bona fide students registered on a relevant course. This permission is granted for 1 year only. You may obtain a new license for future website posting.

17. For journal authors: the following clauses are applicable in addition to the above:

Preprints:

A preprint is an author's own write-up of research results and analysis, it has not been peer-reviewed, nor has it had any other value added to it by a publisher (such as formatting, copyright, technical enhancement etc.).

Authors can share their preprints anywhere at any time. Preprints should not be added to or enhanced in any way in order to appear more like, or to substitute for, the final versions of articles however authors can update their preprints on arXiv or RePEc with their Accepted Author Manuscript (see below).

If accepted for publication, we encourage authors to link from the preprint to their formal publication via its DOI. Millions of researchers have access to the formal publications on ScienceDirect, and so links will help users to find, access, cite and use the best available version. Please note that Cell Press, The Lancet and some society-owned have different preprint policies. Information on these policies is available on the journal homepage.

Accepted Author Manuscripts: An accepted author manuscript is the manuscript of an article that has been accepted for publication and which typically includes author-incorporated changes suggested during submission, peer review and editor-author communications.

Authors can share their accepted author manuscript:

- – immediately
 - via their non-commercial person homepage or blog
 - by updating a preprint in arXiv or RePEc with the accepted manuscript
 - via their research institute or institutional repository for internal institutional uses or as part of an invitation-only research collaboration work-group
 - directly by providing copies to their students or to research collaborators for their personal use
 - for private scholarly sharing as part of an invitation-only work group on commercial sites with which Elsevier has an agreement
- – after the embargo period

- via non-commercial hosting platforms such as their institutional repository
- via commercial sites with which Elsevier has an agreement

In all cases accepted manuscripts should:

- – link to the formal publication via its DOI
- – bear a CC-BY-NC-ND license - this is easy to do
- – if aggregated with other manuscripts, for example in a repository or other site, be shared in alignment with our hosting policy not be added to or enhanced in any way to appear more like, or to substitute for, the published journal article.

Published journal article (JPA): A published journal article (PJA) is the definitive final record of published research that appears or will appear in the journal and embodies all value-adding publishing activities including peer review co-ordination, copy-editing, formatting, (if relevant) pagination and online enrichment.

Policies for sharing publishing journal articles differ for subscription and gold open access articles:

Subscription Articles: If you are an author, please share a link to your article rather than the full-text. Millions of researchers have access to the formal publications on ScienceDirect, and so links will help your users to find, access, cite, and use the best available version.

Theses and dissertations which contain embedded PJAs as part of the formal submission can be posted publicly by the awarding institution with DOI links back to the formal publications on ScienceDirect.

If you are affiliated with a library that subscribes to ScienceDirect you have additional private sharing rights for others' research accessed under that agreement. This includes use for classroom teaching and internal training at the institution (including use in course packs and courseware programs), and inclusion of the article for grant funding purposes.

Gold Open Access Articles: May be shared according to the author-selected end-user license and should contain a [CrossMark logo](#), the end user license, and a DOI link to the formal publication on ScienceDirect.

Please refer to Elsevier's [posting policy](#) for further information.

18. **For book authors** the following clauses are applicable in addition to the above: Authors are permitted to place a brief summary of their work online only. You are not allowed to download and post the published electronic version of your chapter, nor may you scan the printed edition to create an electronic version. **Posting to a repository:** Authors are permitted to post a summary of their chapter only in their institution's repository.

19. **Thesis/Dissertation:** If your license is for use in a thesis/dissertation your thesis may be submitted to your institution in either print or electronic form. Should your thesis be published commercially, please reapply for permission. These requirements include permission for the Library and Archives of Canada to supply single copies, on demand, of the complete thesis and include permission for Proquest/UMI to supply single copies, on demand, of the complete thesis. Should your thesis be published commercially, please reapply for permission. Theses and dissertations which contain embedded PJAs as part of the formal submission can be posted publicly by the awarding institution with DOI links back to the formal publications on ScienceDirect.

Elsevier Open Access Terms and Conditions

You can publish open access with Elsevier in hundreds of open access journals or in nearly 2000 established subscription journals that support open access publishing. Permitted third party re-use of these open access articles is defined by the author's choice of Creative Commons user license. See our [open access license policy](#) for more information.

Terms & Conditions applicable to all Open Access articles published with Elsevier:

Any reuse of the article must not represent the author as endorsing the adaptation of the article nor should the article be modified in such a way as to damage the author's honour or reputation. If any changes have been made, such changes must be clearly indicated.

The author(s) must be appropriately credited and we ask that you include the end user license and a DOI link to the formal publication on ScienceDirect.

If any part of the material to be used (for example, figures) has appeared in our publication with credit or acknowledgement to another source it is the responsibility of the user to ensure their reuse complies with the terms and conditions determined by the rights holder.

Additional Terms & Conditions applicable to each Creative Commons user license:

CC BY: The CC-BY license allows users to copy, to create extracts, abstracts and new works from the Article, to alter and revise the Article and to make commercial use of the Article (including reuse and/or resale of the Article by commercial entities), provided the user gives appropriate credit (with a link to the formal publication through the relevant DOI), provides a link to the license, indicates if changes were made and the licensor is not represented as endorsing the use made of the work. The full details of the license are available at <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

CC BY NC SA: The CC BY-NC-SA license allows users to copy, to create extracts, abstracts and new works from the Article, to alter and revise the Article, provided this is not done for commercial purposes, and that the user gives appropriate credit (with a link to the formal publication through the relevant DOI), provides a link to the license, indicates if changes were made and the licensor is not represented as endorsing the use made of the work. Further, any new works must be made available on the same conditions. The full details of the license are available at <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>.

CC BY NC ND: The CC BY-NC-ND license allows users to copy and distribute the Article, provided this is not done for commercial purposes and further does not permit distribution of the Article if it is changed or edited in any way, and provided the user gives appropriate credit (with a link to the formal publication through the relevant DOI), provides a link to the license, and that the licensor is not represented as endorsing the use made of the work. The full details of the license are available at <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>. Any commercial reuse of Open Access articles published with a CC BY NC SA or CC BY NC ND license requires permission from Elsevier and will be subject to a fee.

Commercial reuse includes:

- – Associating advertising with the full text of the Article
- – Charging fees for document delivery or access
- – Article aggregation
- – Systematic distribution via e-mail lists or share buttons

Posting or linking by commercial companies for use by customers of those companies.

20. Other Conditions:

v1.8

Questions? customercare@copyright.com or +1-855-239-3415 (toll free in the US) or +1-978-646-2777.

