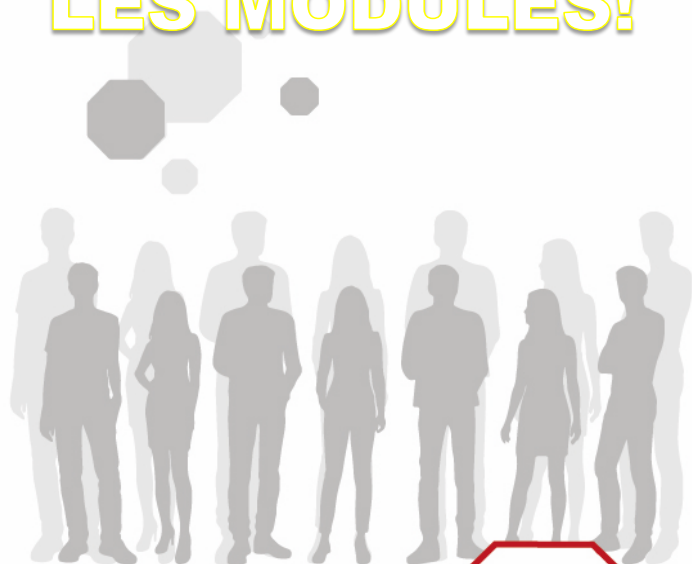


**APPRENTISSAGE SOCIO-
ÉMOTIONNEL ET
NARRATION:
LES MODULES!**





| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUCTION | 5 |
| 1.1 TERMINOLOGIE | 7 |
| 2. PHOBIE SOCIALE / TROUBLE DE L'ANXIÉTÉ SOCIALE | 9 |
| 2.1 DÉFINITION | 9 |
| 2.2 POINTS MARQUANTS CONCERNANT LE TROUBLE | 11 |
| 2.3 SIGNES D'APPARITION, ÉVOLUTION ET PRONOSTIC | 11 |
| 2.4 ÉVOLUTION ÉPIDÉMIOLOGIQUE DU TROUBLE DE L'ANXIÉTÉ SOCIALE | 12 |
| 2.5 TROUBLE DE L'ANXIÉTÉ SOCIALE AUX DIFFÉRENTS STADES DE LA VIE | 16 |
| 2.6 LE PHÉNOMÈNE HIKIKOMORI | 17 |
| 3. RECHERCHE APPLIQUÉE : ENTREVUES AVEC LES JEUNES | 20 |
| 3.1 PAYS-BAS | 20 |
| 3.2 ESPAGNE | 28 |
| 3.3 POLOGNE | 34 |
| 3.4 FRANCE/MARTINIQUE | 38 |
| 3.5 ITALIE | 42 |
| 3.6 CONCLUSIONS GÉNÉRALES | 46 |
| 4. TRAVAILLER AVEC DES MÉTHODES CRÉATIVES | 48 |
| 4.1 INTRODUCTION AUX MÉTHODES CRÉATIVES | 48 |
| 4.2 APPRENDRE GRÂCE AUX MÉTHODES CRÉATIVES | 49 |
| 4.3 LES ASPECTS PSYCHOLOGIQUES DU PROCESSUS CRÉATIF ET LA STIMULATION DE LA CRÉATIVITÉ | 51 |
| Créativité et psychologie du développement | 51 |
| Pourquoi avons-nous besoin de créativité ? | 51 |
| Qu'utiliser pour améliorer la créativité ? | 52 |
| 4.4 EXEMPLES DE MÉTHODES CRÉATIVES | 53 |
| Médiation artistique | 54 |
| 4.5 COMMENT LES MÉTHODES CRÉATIVES PEUVENT-ELLES ÊTRE COMPLÉTÉES ET COMBINÉES AVEC D'AUTRES MÉTHODES ? | 56 |
| Technique d'Incident Critique combinée aux méthodes créatives | 56 |





| | |
|--|-----------|
| Travail sur le Processus ou Psychologie Orientée vers les Processus combinée aux méthodes créatives | 57 |
| 4.6 AUTRES MÉTHODES CRÉATIVES DANS LE TRAITEMENT DU TROUBLE DE L'ANXIÉTÉ SOCIALE | 59 |
| La peinture..... | 59 |
| L'écriture..... | 60 |
| 5. LE POUVOIR DES HISTOIRES..... | 61 |
| 5.1 LE POUVOIR DU TRANSFERT NARRATIF | 61 |
| Le Codage | 62 |
| La Résonance | 62 |
| 5.2 LA STRUCTURE D'UNE HISTOIRE | 62 |
| Cercle de Campbell..... | 63 |
| La ligne serpentine | 65 |
| Le personnel, l'émotionnel et l'universel..... | 66 |
| Traduire l'aventure du héros dans les trois domaines | 68 |
| Fondation pour le travail auprès des jeunes en situation de vulnérabilité ou souffrant d'un trouble de l'anxiété sociale : réminiscence et résilience mentale..... | 69 |
| 5.3 LE-LA DRAMATURGE DE VOTRE PROPRE VIE..... | 69 |
| Passé, présent et futur | 69 |
| 5.4 L'ORIGINE ET L'IMPORTANCE DE LA MÉMOIRE..... | 71 |
| Le danger d'une seule histoire | 72 |
| Réserve mentale..... | 73 |
| Traumatismes | 74 |
| 5.5 LE VOYAGE COMME MÉTAPHORE | 74 |
| 6. HISTOIRES CHANTÉES : METTRE UN TEXTE EN MUSIQUE..... | 76 |
| QUELS LIENS ENTRE HISTOIRES CHANTÉES ET TROUBLE DE L'ANXIÉTÉ SOCIALE ?..... | 76 |
| 6.1 INTRODUCTION AUX HISTOIRES CHANTÉES..... | 76 |
| 6.2 QUATRE EXEMPLES D'APPROCHES | 78 |
| 1. La chanson | 78 |
| 2. La lecture | 79 |
| 3. Conteur-euse-s et ballades | 79 |





| | |
|---|-----------|
| 4. Structures libres..... | 79 |
| 6.3 ASPECTS ESSENTIELS..... | 80 |
| L'importance des silences | 80 |
| Le timbre vocal | 80 |
| La technique vocale..... | 81 |
| La rédaction de textes | 81 |
| 6.4 COMMENT METTRE EN PLACE UNE EXPÉRIENCE PRATIQUE | 81 |
| 7. LE THÉÂTRE DE L'OPPRIMÉ ET SON PROCESSUS CRÉATIF | 83 |
| 8. TRAVAILLER AVEC L'ART DRAMATIQUE | 85 |
| 8.1 ÉTAPES DU TRAVAIL AVEC L'ART DRAMATIQUE | 85 |
| 8.2 ART DRAMATIQUE ET AUTRES TECHNIQUES DE TRAVAIL..... | 86 |
| 8.3 L'ART DRAMATIQUE EST-IL EFFICACE ?..... | 87 |
| 8.4 FONDEMENTS PSYCHOLOGIQUES DE L'ART DRAMATIQUE..... | 87 |
| 9. COMMENT METTRE EN PLACE UN ATELIER ET COMMENT MAINTENIR L'INTÉRÊT DES JEUNES | 89 |
| 9.1 GROUPE CIBLE..... | 89 |
| 9.2 CONCEPTION D'UN ATELIER | 90 |
| Élaborer et déterminer des objectifs d'apprentissage | 90 |
| Choisir sa méthodologie..... | 90 |
| Créer un plan d'action d'atelier : Comment mettre en place un atelier ? | 91 |
| Les différents types d'exercices | 91 |
| Les différentes phases | 92 |
| 9.3 STRATÉGIE DE COMMUNICATION POUR LA VISIBILITÉ DES ACTIONS ET L'ENGAGEMENT DES PARTICIPANT·E·S | 96 |
| Recrutement..... | 96 |
| Modalités pratiques..... | 97 |
| Rôle du·de l'animateur·rice | 97 |
| Capitaliser les outils/modules de formation | 98 |
| Évaluer et réviser la formation ou l'atelier..... | 98 |
| Travailler avec des groupes | 99 |
| 9.4 L'ENGAGEMENT DES JEUNES..... | 100 |



Qu'est-ce que l'engagement des jeunes ? 100

Pourquoi l'engagement des jeunes est-il important ? 100

Quels sont les bénéfices de l'engagement des jeunes ? 101

Comment promouvoir l'engagement des jeunes : identifier des moyens d'encourager l'engagement et la participation des jeunes..... 101

Quels sont les obstacles à l'engagement des jeunes ? 102

Quelles méthodes pédagogiques utiliser pour favoriser l'engagement des jeunes ? 102

L'importance des différentes formes d'engagement 103

BIBLIOGRAPHIE 104





1. INTRODUCTION

Lorsqu'il s'agit de jeunes, l'idée est qu'ils soient à l'aise dans leur peau, qu'ils développent leur confiance en elleux et qu'ils s'épanouissent socialement en grandissant. Malheureusement, certain-e-s d'entre elleux se développent dans la direction opposée, par exemple, en étant douloureusement complexé-e-s, effrayé-e-s par le rejet ou l'embarras ou encore mal à l'aise dans les contextes sociaux. L'anxiété qu'ils ressentent est connue sous le nom de trouble de l'anxiété sociale, une maladie très intense et qui peut potentiellement interférer avec tous les aspects de leur vie.

Le trouble de l'anxiété sociale est en effet le troisième trouble de santé mentale le plus courant après la dépression et la toxicomanie et, étonnamment (même s'il n'est pas analysé en profondeur), il est fréquent chez les jeunes. Pourquoi ? Les expériences négatives – à la maison en raison d'un conflit familial ou à l'école en raison du harcèlement, par exemple – ont un effet néfaste sur le développement de leurs compétences cognitives et émotionnelles principales. Dans la région européenne de l'OMS, la dépression et les troubles anxieux figurent parmi les cinq principales causes de charge globale de la maladie. Les conséquences et l'impact ? Très élevés. Les résultats scolaires sont en baisse, avec des individus en décrochage scolaire prématuré (Van Ameringen et al., 2003).

Quels sont les facteurs de risque du trouble de l'anxiété sociale ?

- Être une femme (l'anxiété sociale est plus fréquente chez les femmes que chez les hommes)
- Avoir un membre de la famille proche souffrant d'anxiété sociale ou d'un autre trouble anxieux
- Être timide, renfermé-e ou hésitant-e à essayer de nouvelles choses
- Avoir un problème physique notable ou un problème de santé
- Avoir vécu des expériences douloureuses ou traumatisantes, comme avoir subi du harcèlement

Comme nous pouvons le constater, les facteurs de risque peuvent être communs à chacun-e. Et s'il y a eu un moment dans l'histoire où l'anxiété sociale a été une expérience collective plutôt qu'un trouble applicable uniquement à un groupe spécifique, c'est bien celui que nous vivons actuellement, à cause de la COVID-19. La pandémie a eu un impact social énorme sur les jeunes, car la relation avec leurs pairs est cruciale et le confinement a été un facteur de vulnérabilité supplémentaire.

5





À ce jour, il n'y a toujours pas de connaissances et d'affirmations sur ce que les gens vivront ou pourraient vivre à long terme. Cependant, il y a déjà des hypothèses faites sur la soi-disant « troisième pandémie et la vie sociale » caractérisée par des aspects post-traumatiques et dépressifs. Compte tenu de ces considérations, le projet **STOP ! WORDS IN PROGRESS** vise à explorer les possibilités d'élaboration de modules éducatifs basés sur l'apprentissage socio-émotionnel, répondant ainsi au besoin des jeunes de travailler sur le trouble de l'anxiété sociale et l'anxiété sociale. Plus concrètement, la méthodologie utilisée intégrera l'éducation **non formelle**, la **créativité** et les pratiques **psychologiques** dans des modules pédagogiques développés à travers trois étapes créatives : le **théâtre social**, le **storytelling**¹ et les **histoires chantées**. L'objectif global est d'impliquer les jeunes en les faisant travailler sur cinq capacités spécifiques :

1. La conscience affective (comment identifier et reconnaître les émotions)
2. La gestion des émotions (savoir réguler et contrôler ses émotions)
3. La capacité à prendre des décisions responsables
4. Les compétences relationnelles (communiquer, coopérer, négocier, donner et demander de l'aide)
5. La conscience sociale (empathie, respect des autres et valorisation de la diversité).

Le projet vise à :

- Élargir l'offre, au sein de l'UE, de parcours de formation innovants dans le domaine de la jeunesse
- Développer le dialogue et la sensibilisation au niveau de l'UE sur les questions et les problèmes de jeunesse et de troubles de santé mentale
- Améliorer la capacité des intervenant.e.s et des organismes auprès des jeunes à répondre, par des services de qualité, aux besoins éducatifs des jeunes
- Amplifier le dialogue et la sensibilisation dans l'UE aux sujets de la santé mentale et à la reconnaissance de l'éducation non formelle.

Nous avons commencé ce projet en étudiant comment l'anxiété sociale se manifeste chez les jeunes dans notre panorama social actuel et ses caractéristiques. Pour ce faire, nous avons effectué des recherches approfondies sur ordinateur tout en interrogeant plusieurs jeunes aux prises avec un trouble de l'anxiété sociale. Dans ce processus de recherche, nous nous sommes également concentré.e.s sur la façon dont les méthodes créatives que nous suggérons peuvent être appliquées dans le travail avec des groupes de jeunes atteints d'un trouble de l'anxiété sociale. C'est pourquoi nous décrivons l'intérêt de travailler avec des méthodes créatives en

¹ Volontairement laissé en anglais. Définition du Larousse : Technique de communication politique, marketing ou managériale qui consiste à promouvoir une idée, un produit, une marque, etc., à travers le récit qu'on en fait, pour susciter l'attention, séduire et convaincre par l'émotion plus que par l'argumentation. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/storytelling/188202>, 30/11/2023



général et accordons une attention particulière aux disciplines que nous souhaitons appliquer, à savoir le storytelling, les histoires chantées et le théâtre social. Ces chapitres ont été élaborés par les partenaires de ce projet, qui sont tou-te-s des spécialistes dans l'un des domaines couverts. Nous croyons que la combinaison et le partage de ces compétences conduiront à un développement ultérieur de méthodes qui peuvent être utilisées au profit de notre groupe cible.

Les résultats de cette enquête sont maintenant sous vos yeux. Nous avons décrit théoriquement les modules que nous utiliserons comme base pour la boîte à outils et la plateforme en ligne que nous développerons dans les prochaines phases du projet. STOP! WORDS IN PROGRESS est un projet du Centre de Storytelling d'Amsterdam (Pays-Bas), de NoGap d'Orvieto (Italie), de La Xixa Teatre de Barcelone (Espagne), de D'Antilles et D'Ailleurs (France/Martinique) et de Makao de Varsovie (Pologne). Le projet a été rendu possible grâce au soutien de l'UE dans le cadre du programme Erasmus+.

1.1 TERMINOLOGIE

Bien que nous ayons fait de notre mieux pour l'éviter, vous tomberez probablement sur une terminologie spécifique dans les pages suivantes. Laissez-nous vous expliquer les termes les plus importants et les plus utilisés :

| | |
|-----------------------|--|
| Atelier | Une combinaison d'exercices qui contient une logique et un parcours d'apprentissage allant de la consolidation de l'esprit d'équipe à la recherche d'un « espace commun ». La conception du parcours dépend du contexte dans lequel l'atelier est donné. Un atelier comprend une séance de travail avec le groupe. Il a généralement une durée d'environ 2 heures mais peut aller de 1 à 3 heures selon les besoins de votre groupe. On utilise parfois le terme « formation » pour désigner un atelier. |
| Projet | Lorsque nous mentionnons le terme « projet », nous entendons l'ensemble du bloc d'ateliers. |
| Exercice | Un élément constitutif d'un atelier qui a un début et une fin et qui couvre généralement un type d'action avec un objectif spécifique. |
| Boîte à outils | Un ensemble d'outils pour une partie prenante donnée. Une boîte à outils comprend généralement une description et un développement détaillé des exercices et des activités, ainsi que des lignes directrices sur la façon de les appliquer, y compris des conseils, des recommandations et des considérations basées sur l'expérience de terrain. |





| | |
|--|--|
| Animateur·rice | Un·e animateur·rice est la personne qui planifie, développe et dirige les séances. Cette personne apportera du matériel, des histoires, des questions, des jeux et des exercices auxquels le groupe pourra participer. Nous avons choisi d'utiliser le terme animateur·rice au lieu de formateur·rice/coach, car nous croyons que cette personne devrait faciliter le processus de développement des jeunes. L'animateur·rice doit encourager ces derniers à se découvrir par rapport aux autres, à l'aide des outils fournis dans cette boîte à outils. En règle générale, l'animateur·rice doit éviter d'être trop directive dans sa façon d'interagir et de faciliter et laisser les participant·e·s acteur·rice·s de leur apprentissage, en fonction de leurs besoins. |
| Conteur·euse | Le·la conteur·euse est simplement la personne qui partage des histoires. L'animateur·rice peut également être un·e conteur·euse professionnel·le payé·e pour se produire, mais dans ce contexte, l'animateur·rice et les participant·e·s deviendront des conteur·rice·s à différents moments lorsqu'ils exprimeront des récits fictifs et réels. |
| Pratique centrée sur la Personne | La Pratique centrée sur la Personne décrit une pratique dans laquelle les besoins, l'autonomie et les souhaits des personnes participantes sont d'une importance capitale pour le processus et guident l'orientation du travail. Cette pratique est associée à l'éducation et à la psychologie. Le concept est construit à partir des idées du thérapeute Carl Rogers qui pensait que pour que la guérison psychologique se produise, certaines conditions doivent être présentes dans la relation entre le·la thérapeute et la personne en thérapie, à savoir : l'empathie, le regard positif inconditionnel et l'égalité entre les deux personnes. |
| Pratique basée sur les points forts | L'idée d'une approche fondée sur les points forts a été mise en avant par la travailleuse sociale nord-américaine Bertha Reynolds dans les années 1990. Cette approche met l'accent sur les forces des individus plutôt que sur ce qui leur manque. Une pratique basée sur les points forts tient compte de la personne dans son ensemble, de son expérience de vie, de sa résilience et de ses capacités, ainsi que de son contexte au sein des réseaux sociaux et communautaires. |





2. PHOBIE SOCIALE / TROUBLE DE L'ANXIÉTÉ SOCIALE

2.1 DÉFINITION

La phobie sociale, également connue sous le nom de trouble de l'anxiété sociale (TAS), a été intégrée dans le Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux, cinquième édition (DSM-5), dans la section des troubles anxieux.

La phobie sociale est un trouble anxieux caractérisé par des sentiments de peur et d'anxiété dans des situations sociales (par exemple, parler en public, manger en public, etc.). Dans la plupart des cas, ces peurs sociales sont déclenchées par des comportements appris et des expériences sociales négatives (telles que, par exemple, avoir vécu des situations publiques humiliantes, avoir été victime d'agression, etc.) ainsi que des pensées dysfonctionnelles sur soi-même (par exemple, je ne pourrai rien dire) et sur les autres (par exemple, on se moquera de moi).

La principale caractéristique de la phobie sociale est la peur ou l'anxiété intense que le sujet éprouve dans des situations sociales dans lesquelles un sujet peut être observé par d'autres personnes. Les critères de diagnostic de la phobie sociale selon le DSM-5 sont les suivants :

- Peur ou anxiété marquée à l'égard d'une ou de plusieurs situations sociales dans lesquelles la personne est exposée à un éventuel examen minutieux de la part d'autres personnes. Il peut s'agir, par exemple, d'interactions sociales (avoir une conversation, rencontrer des personnes inconnues), d'être observé-e (par exemple en mangeant ou en buvant) et de se produire devant d'autres personnes (prononcer un discours).
- La personne craint d'agir d'une manière ou de présenter des symptômes d'anxiété qui seront évalués négativement (c'est-à-dire qu'elle sera humiliante ou embarrassante, qu'elle conduira au rejet ou qu'elle offensera les autres).
- Les situations sociales provoquent presque toujours de la peur ou de l'anxiété.
- La peur ou l'anxiété sont disproportionnées par rapport à la menace réelle posée par la situation sociale et sont persistantes (généralement pendant 6 mois ou plus) et causent une détresse cliniquement significative ou une altération du fonctionnement social, professionnel ou d'autres domaines importants.
- La peur, l'anxiété ou l'évitement ne sont pas attribuables aux effets physiologiques d'une substance ou d'une autre condition médicale.

Les symptômes physiques ressentis sont semblables à ceux de l'anxiété et surtout ceux de la honte :

- Rythme cardiaque rapide



- Rougir
- Transpirer de manière excessive
- Sécheresse dans la gorge et la bouche
- Sentir des tensions musculaires ou contractions musculaires
- Trembler
- Douleurs d'estomac et troubles digestifs

Les personnes souffrant d'anxiété sociale éprouvent généralement beaucoup d'inquiétude et de détresse dans les situations suivantes :

- Prendre la parole en public
- Effectuer des activités sous le regard d'autrui (par exemple, lire à l'église ou jouer d'un instrument de musique, manger avec d'autres personnes, signer un document devant des observateurs)
- Utiliser les toilettes publiques
- Rencontrer de nouvelles personnes
- Exprimer son opinion en groupe
- Prendre la parole lors d'une réunion.

Ci-dessus sont listées quelques-unes des situations (vécues et / ou imaginées) qui déclenchent une série de peurs, et les symptômes dont nous avons parlé précédemment. Les sujets ont tendance à adopter des comportements dans le but de minimiser ou d'éliminer l'inconfort ressenti.

Les préoccupations des personnes atteintes de phobie sociale sont liées à la peur de :

- Réaliser une performance ou une action qui apparaîtrait inadéquates et/ou ridicules aux autres
- Montrer son anxiété de manière évidente puisqu'ils peuvent transpirer, rougir, vomir à cause de la tension, trembler ou parler d'une voix faible et incertaine et que tout le monde les remarquera, les observera et les jugera
- Perdre le fil et ne plus se souvenir de ce qu'ils avaient à dire, ou ils ne pourront pas trouver les mots pour s'exprimer
- Apparaître comme des personnes colériques, excessivement dépendantes du jugement des autres ou encore prêtes à se soumettre
- Faire mauvaise impression (montrer de signes de honte).

Les comportements les plus mis en œuvre, de manière marquée, sont :

- Évitement des situations, comportements, lieux, contextes, personnes qui peuvent susciter les situations redoutées,



- Essayer de minimiser et/ou cacher leur malaise et leur anxiété (comportements protecteurs), afin de ne pas paraître inadéquats (cependant, iels n'y parviennent souvent que partiellement ou pas du tout).

2.2 POINTS MARQUANTS CONCERNANT LE TROUBLE

Les personnes souffrant de trouble d'anxiété sociale sont excessivement inquiètes à l'idée de faire quelque chose d'embarrassant ou d'humiliant qui amènera les autres à les juger négativement. La stratégie qu'iels utilisent pour garder leur anxiété à distance est d'éviter de faire ou de dire quoi que ce soit qui pourrait leur causer de l'humiliation. Cet inconfort excessif affecte tous les domaines de la vie d'une personne.

11

2.3 SIGNES D'APPARITION, ÉVOLUTION ET PRONOSTIC

L'âge moyen d'apparition du trouble de l'anxiété sociale se situe entre 8 et 15 ans chez 75 % des personnes. Elle peut se développer soudainement après une expérience humiliante ou de manière lente et progressive. Les sujets jeunes ont tendance à manifester une anxiété sociale marquée mais concentrée sur certaines situations, tandis que, avec l'âge, les personnes âgées ont des niveaux d'anxiété plus faibles, mais répandus dans divers contextes.

Celleux qui souffrent de phobie sociale éprouvent des réactions émotionnelles très intenses liées à certains contextes sociaux : une anxiété d'anticipation élevée dans le cas d'un événement imminent redouté (crainte de faire une mauvaise impression), une forte anxiété et un malaise (dans le cas où il est impossible d'échapper à la situation). Ces sentiments créent des symptômes anxieux et un malaise durables.

De plus, ceux souffrant de phobie sociale ont tendance à éviter certains lieux et situations pour échapper aux symptômes de l'anxiété, ce qui entraîne une réduction croissante des activités et des situations, déclenchant un cercle vicieux qui aggrave à la fois l'image que la personne phobique a d'elle-même et sa qualité de vie. Les conséquences peuvent se refléter en particulier dans la sphère de la vie sociale, mais aussi sur le lieu de travail.

Généralement, la peur associée à la phobie sociale est celle d'être perçu-e comme faible, anxieux-se, déséquilibré-e, stupide, ennuyeux-se ou simplement d'être jugé-e négativement. Pour cette raison, les personnes souffrant de phobie sociale peuvent rencontrer des difficultés à établir de nouvelles relations intimes et superficielles et des difficultés dans les situations de groupe. Tout cela peut provoquer l'isolement puis de la colère et une dépression secondaire.

Le trouble de l'anxiété sociale a une tendance persistante et une tendance à devenir chronique. Chez 60% des sujets, le trouble n'est pas traité de manière adéquate et dure plus d'un an. Les symptômes peuvent diminuer partiellement si les événements qui l'activent ne sont plus





présents, mais auront tendance à réapparaître lorsque les événements déclencheurs se reproduisent.

2.4 ÉVOLUTION ÉPIDÉMIOLOGIQUE DU TROUBLE DE L'ANXIÉTÉ SOCIALE

La phobie sociale est un trouble répandu au sein de la population. Selon certaines études, le pourcentage de personnes qui en souffrent varie de 3% à 13%. De plus, selon ces études, il semble que l'anxiété sociale caractérise davantage les femmes que les hommes.

L'étude épidémiologique européenne ESEMeD de 2001 a été la première étude sur la prévalence des troubles mentaux à laquelle six pays européens (Italie, Belgique, France, Allemagne, Pays-Bas et Espagne) ont pris part². Cette étude porte sur la prévalence sur un an et la prévalence au cours de la vie des principaux troubles mentaux non psychotiques, qui comprennent les troubles anxieux (anxiété généralisée, trouble panique, phobie simple, phobie sociale, agoraphobie, trouble obsessionnel-compulsif, trouble de stress post-traumatique), les troubles affectifs (dépression majeure et dysthymie) et l'abus ou la dépendance à l'alcool.

En Italie, l'étude a été promue et coordonnée par l'Institut National de la Santé (ISS) dans le cadre du projet national de santé mentale. Au total, 4 712 sujets ont été interrogés entre 2001 et 2002. Les résultats italiens ont montré que la dépression majeure, les phobies spécifiques et la dysthymie étaient les troubles les plus courants, avec des taux de prévalence au cours de la vie respectivement égaux à 10,1 %, 5,7 % et 3,4 %, suivis du trouble de stress post-traumatique, de la phobie sociale et du trouble anxieux généralisé (trouvés chez environ 2 % des personnes interrogées).

En Espagne, l'étude a été promue et coordonnée par l'Institut National des Statistiques (INE). Sur les six pays étudiés par l'ESEMeD, les taux les plus élevés ont été enregistrés en Espagne (78,6%). La dernière enquête européenne sur la santé menée dans le pays en pleine pandémie (ESEE, 2020), de juillet 2019 à juillet 2020, a montré une augmentation du pourcentage de la population éprouvant des sentiments de déprime ou de dépression, ayant du mal à dormir et ayant peu d'intérêt ou de joie à faire des choses.

Aux Pays-Bas, on ne dispose pas de chiffres nationaux récents sur le nombre d'enfants souffrant d'un trouble anxieux. Les derniers chiffres datent de 1997 (pour les jeunes jusqu'à 18 ans) et de 2010 (pour les 18-24 ans). L'enquête menée en Hollande-Méridionale en 2003 fournit

² Lépine, J. P., Gasquet, I., Kovess, V., Arbabzadeh-Bouchez, S., Nègre-Pagès, L., Nachbaur, G., & Gaudin, A. F. (2005). Prévalence et comorbidité des troubles psychiatriques dans la population générale française: résultats de l'étude épidémiologique ESEMeD/MHEDEA 2000/(ESEMeD). *L'encéphale*, 31(2), 182-194.





également des chiffres sur la prévalence des troubles anxieux chez les enfants de moins de 16 ans : plus de 10 % des jeunes Néerlandais âgés de 13 à 17 ans souffraient d'un trouble anxieux au cours des six mois précédant l'enquête. Cela représente environ 114 000 jeunes (Verhulst et al., 1997). Dans la catégorie des 18 à 24 ans, le pourcentage de troubles anxieux est de 11,7 % au cours de la dernière année. Les troubles anxieux les plus courants dans les deux groupes d'âge sont la phobie sociale et la phobie spécifique. Ces troubles sont plus fréquents chez les filles que chez les garçons. Ces données proviennent d'entretiens menés auprès de jeunes (Verhulst et al., 1997) et de jeunes adultes (De Graaf et al., 2010). Dans des études de population menées en 2003 en Hollande-Méridionale, les parents ont signalé des symptômes anxieux/dépressifs chez 2,5 % des enfants âgés de 2 à 3 ans. Dans le groupe d'âge des 6 à 16 ans, 3,2 % des enfants obtiennent un score sur l'échelle de l'anxiété et de la dépression (Tick et coll., 2007).

En France, sur une population de 65 millions d'habitants, on estime que 12 millions (18 %) souffrent actuellement d'un ou plusieurs troubles mentaux (Missions et organisation de la santé mentale et de la psychiatrie, 2009). La prévalence de la dépression majeure en France au cours des 12 derniers mois était d'environ 8 % dans les années 2000 et semble avoir augmenté à 10 % dans les années 2010. Les études sur des bases nationales ont tendance à sous-estimer cette prévalence (<2 %) en ne retenant que les dépressions les plus sévères, hospitalisées et traitées par antidépresseurs (Fond, G., Lançon, C., Auquier, P., & Boyer, L., 2019). Les taux de prévalence à 12 mois et au cours de la vie observés étaient respectivement de 6,0 % pour les épisodes dépressifs majeurs, de 1,6 % pour la dysthymie, de 2,1 % pour les troubles anxieux généralisés, de 1,2 % pour les troubles paniques, de 0,6 % pour l'agoraphobie, de 2,2 % pour le trouble de stress post-traumatique, de 1,7 % pour la phobie sociale, de 4,7 % pour la phobie spécifique, de 0,5 % pour l'abus d'alcool et de 0,3 % pour la dépendance à l'alcool.

En Pologne, sur la base d'une étude de 2021 :

- 25 % des personnes souffrent de dépression (en 2017, c'était environ 4 %)
- 36% des jeunes (18-30 ans) souffrent de dépression
- 23 % des adolescent·e·s souffrent d'un trouble anxieux général et 42 % des adolescent·e·s de tous types de troubles anxieux (y compris les troubles sociaux)
- 17 % des adolescent·e·s âgé·e·s de 16 à 18 ans ont déclaré envisager de se suicider
- 3 % des adolescent·e·s ont fait une tentative de suicide

Comment ces chiffres ont-ils évolué depuis le début de la pandémie ?

Depuis mars 2020 le monde entier traverse l'une des phases les plus difficiles et les plus exigeantes de l'histoire de l'humanité. Nous étions tou·te·s habitué·e·s à lire sur les différentes



pandémies de choléra, de peste et de grippe espagnole dans les livres d'histoire, pensant qu'elles étaient désormais reléguées à l'histoire et très éloignées de nous.

Malheureusement, tout cela, bien qu'avec des aspects cliniques différents, nous l'avons vécu directement, et cela apporte toute une série de conséquences. L'une de ces conséquences s'appelle la « *Cabin fever*³ ». C'est l'effet secondaire le plus évident résultant du confinement pour beaucoup, même chez ceux qui n'avaient jamais souffert auparavant de troubles psychologiques, à savoir la peur de sortir et de quitter leur maison, l'endroit qui nous a fait nous sentir en sécurité pendant des mois, à l'abri de tout agent extérieur dangereux. Les symptômes comprennent la présence d'anxiété, de peur et de frustration, de troubles du sommeil, de dépression et d'une tendance marquée à l'irritation.

Ce syndrome a tendance à devenir chronique et est soutenu par les craintes suivantes :

- la terreur du monde extérieur
- la peur de tomber malade
- la peur de contaminer ses proches
- la conviction de ne jamais retrouver le monde que nous connaissions auparavant.

Cependant, il est paradoxal de penser que ces troubles sont apparus principalement chez des sujets qui étaient psychologiquement en bonne santé. Comme mentionnées précédemment, les solutions tentées pour réduire les symptômes d'anxiété qui sont mises en œuvre par les personnes souffrant de phobie sociale consistent à éviter activement les situations, les relations sociales ou à y faire face avec une peur et une anxiété intenses. Par conséquent, pendant la période d'isolement forcé, les personnes qui souffraient déjà de ces difficultés ont connu une quarantaine avec une diminution des symptômes. Pour cette raison, si d'un côté l'isolement forcé leur a permis de vivre avec plus de sérénité vis-à-vis de ces problèmes, de l'autre il a pu renforcer leur incapacité à faire face aux situations sociales, intensifiant les phobies et les insécurités, aggravant ainsi le problème.

La phase actuelle de l'état d'urgence sanitaire a changé et se caractérise à la fois par la coexistence avec le Covid-19 et par des interventions de vaccination et de prévention sanitaire par le biais d'une vaccination de masse et prévoit en même temps la nécessité de sortir pour effectuer des activités professionnelles, avec les mesures de protection et de sécurité. Cette situation peut générer du stress, de l'anxiété, de la dépression et des difficultés à gérer la « nouvelle normalité » chez les personnes, tandis que chez celles souffrant de phobies sociales,

³ Pas de traduction exacte en français, la *Cabin Fever* correspond au fait de se sentir comme un lion en cage, c'est l'ennui provoqué par le confinement.





elle peut provoquer une anxiété sévère ou une peur intense et, dans certains cas, cette condition peut conduire à la panique.

En Italie, une étude récente (Talevi et al., 2021) rapporte que la pandémie de CoViD-19, toujours en cours, a un impact psychologique énorme sur les individus. Les italien-ne-s ont connu une détresse psychologique importante au début de l'épidémie de Covid-19 en termes d'anxiété, de dépression et de symptômes post-traumatiques.

À l'échelle mondiale, les résultats sont relativement similaires en termes de gravité : la plupart des individus souffraient de crises légères à modérées, tandis que les sujets signalant des symptômes sévères étaient une minorité. Au contraire, les résultats préliminaires de ce projet de recherche sont en adéquation avec ceux des études chinoises. Des taux élevés de résultats négatifs en matière de santé mentale, y compris des symptômes de stress post-traumatique et d'anxiété, ont été observés dans la population italienne générale et chez les professionnel-le-s de la santé trois semaines après le début des mesures de blocage de la CoViD-19, associés à divers facteurs de risque liés à la CoViD-19. Les femmes et les jeunes étaient associés à un risque plus élevé de problèmes de santé mentale.

En Espagne, une étude récente (EASE, 2020) a indiqué que depuis le début de la pandémie, il y a eu une augmentation de 3,3 % de la population ayant peu d'intérêt ou de joie à faire des choses, 2,8 % se sentant triste ou déprimé, et 2 % ayant des problèmes de sommeil. Cependant, il y a eu une diminution de 5,1 % de la fatigue et de 1,7 % du sentiment de mal-être dans sa peau. Les changements dans ces indicateurs ont été plus prononcés chez les femmes que chez les hommes, mais les résultats des femmes étaient déjà plus élevés avant la pandémie.

Aux Pays-Bas, en 2020, près de 4 % des jeunes âgé-e-s de 12 à 18 ans déclarent avoir souffert de dépression pendant au moins six mois au cours de l'année écoulée. Par rapport à 2014, c'est plus de deux fois plus de jeunes qui sont aux prises avec la dépression. En 2014, ce pourcentage était de 1,8 % chez les 12 à 18 ans.

La dépression est plus fréquente chez les jeunes âgé-e-s de 16 à 20 ans, à plus de 7 %. Par rapport à 2014, il y a également eu une augmentation dans ce groupe d'âge. À ce moment-là, 6,5% ont déclaré avoir souffert de dépression pendant au moins six mois. Bien que la dépression soit moins fréquente chez les jeunes de 12 à 16 ans (4 %), c'est dans ce groupe d'âge que l'on a constaté la plus forte augmentation par rapport à 2014. En 2014, 0,7 % des jeunes de 12 à 16 ans ont déclaré souffrir de dépression. Ces données proviennent de l'enquête de santé (CBS, 2021). Ces chiffres sont ceux de dépression autodéclarées et non de dépressions diagnostiquées. Il n'existe pas de chiffre néerlandais sur les enfants atteint-e-s d'un trouble dépressif diagnostiqué. D'après des recherches menées à l'étranger, on estime qu'environ 1 %





des enfants de moins de cinq ans, 1,8 % des enfants âgé-e-s de 6 à 12 ans et entre 0,4 % et 8,3 % (selon les critères et la méthode de recherche) des enfants de plus de 12 ans souffrent d'un trouble dépressif (Institut Trimbos, 2009).

Le pourcentage de personnes souffrant d'anxiété sociale en France a considérablement augmenté pendant la pandémie de Covid. Lors de la première vague de la pandémie, la prévalence de l'anxiété était de 26,7 %, un taux deux fois plus élevé que celui observé lors d'une enquête précédente (13,5 % en 2017, Santé Publique France, Enquête CoviPrev). Selon les recherches menées par Aziz Essadek et Thomas Rabeyron, pendant la pandémie de Covid, 43% des étudiants en France ont souffert de dépression (6,96% de niveau sévère), 39,19% d'anxiété (20,7% de niveau sévère) et 42,94% de détresse (16,09% de niveau sévère). Les résultats des femmes étaient significativement plus élevés que ceux des hommes sur les mesures de dépression, d'anxiété et de détresse. L'étude a été menée sur un groupe de 8004 étudiant-e-s français dans l'Est de la France, mais l'âge (21,7 ans), le sexe (67,47 % de femmes) et le taux de d'étudiant-e-s boursier-e-s (40,8 %) montrent que les 8 004 étudiant-e-s qui ont répondu (13,36 % des étudiants) sont représentatif-ve-s de l'ensemble de la population universitaire en France.

En Pologne, au début de l'année 2021, 37 % des adolescent-e-s âgé-e-s de 18 ans présentaient des symptômes dépressifs, tandis que 17 % déclaraient vouloir ou pensaient à se suicider. Ce résultat très inquiétant est confirmé par les données de la Give Children Strength Foundation, selon lesquelles 9,2 % des adolescent-e-s se sont automutilé-e-s (contre 6 % avant la pandémie) et 2,9 % des adolescent-e-s ont tenté de se suicider. De plus, selon les statistiques de la police, 2020 a été une année record pour les suicides juvéniles, avec 116 enfants qui se sont ôté-e-s la vie. Dans une étude menée par Babicki et Migas (Babicki, Mastalerz-Migas, 2020), 77 % des répondant-e-s ont exprimé leur peur de contracter la COVID-19, 23 % avaient des niveaux élevés d'anxiété, tandis que 45 % souffraient d'anxiété généralisée. Une autre étude menée par des psychologues de l'Université de Lodz a indiqué que 53% avaient des niveaux de stress supérieurs à 7, ce qui est élevé. Une étude réalisée en mai 2020 par l'équipe de la Dre Margaret Gambin (Gambin et coll., 2020) a indiqué que 36,6 % des répondants âgés de 18 à 34 ans présentaient un risque pandémique de sévérité clinique des symptômes dépressifs. Et dans ce cas, c'était plus du double du taux d'avant la pandémie.

2.5 TROUBLE DE L'ANXIÉTÉ SOCIALE AUX DIFFÉRENTS STADES DE LA VIE

Pendant l'enfance et l'adolescence, les fluctuations de l'anxiété et des peurs sont considérées comme normales et se manifestent principalement par la peur des étrangers et l'anxiété de séparation chez les jeunes enfants, et sous la forme d'anxiété de performance chez les enfants plus âgé-e-s et les adolescent-e-s. Il est courant qu'un-e enfant soit inquiet-e lorsqu'il est confronté-e à une question ou qu'il soit réticent-e à rejoindre une nouvelle classe ou un





nouveau groupe, tout comme un·e adolescent·e peut hésiter à aller à une fête ou à proposer un rendez-vous à quelqu'un. Ces peurs sont la plupart du temps temporaires et provoquent un malaise limité, de fait l'anxiété s'atténue jusqu'à disparaître dès que le sujet fait face à ces expériences en se familiarisant avec elles.

Cependant, un·e enfant souffrant de phobie sociale est différent·e d'un·e enfant simplement timide.

L'enfant timide ne prend pas l'initiative de jouer, mais parvient à être avec les autres s'il est soutenu·e par un adulte ou présenté·e par un·e ami·e ; L'enfant qui souffre de phobie sociale, en revanche, n'est convaincu·e par rien, est un·e enfant qui a beaucoup de mal à s'adapter aux changements et montre des signes évidents de gêne : symptômes psychosomatiques récurrents tels que maux de tête ou de ventre, refus de sortir ou d'aller à l'école, de lire en classe, de parler aux adultes, de passer des examens ou de faire quelque chose en public, difficulté à dormir, tendance à s'isoler en masquant le rejet social par des intérêts « solitaires » tels que les jeux vidéo. En effet, chez les enfants ou les adolescent·e·s souffrant de phobie sociale, l'intensité des soucis normaux et physiologiques, qui diminuent généralement avec la croissance, interfère considérablement avec le fonctionnement quotidien, affectant négativement le développement, la capacité à murir et l'accès à la pleine maîtrise de soi. Certaines formes de timidité sont généralement acceptées socialement et l'observation clinique n'intervient donc que dans les cas où le trouble est de nature à compromettre l'activité scolaire ou à interférer avec la vie quotidienne.

Nous avons vu que les principaux symptômes du trouble de l'anxiété sociale sont : la peur du jugement négatif, l'isolement social, une forte anxiété face aux situations sociales, l'évitement des situations qui peuvent causer cette anxiété et la peur de la confrontation. Ces caractéristiques ne sont que quelques-unes des caractéristiques qui ont conduit à s'interroger sur le lien entre la phobie sociale et le phénomène Hikikomori.

2.6 LE PHÉNOMÈNE HIKIKOMORI

Le terme Hikikomori décrit une condition particulière présente principalement au Japon. Elle est particulièrement fréquente chez les adolescent·e·s et se caractérise par un véritable isolement social : un rejet de la vie scolaire, sociale et professionnelle pendant une période d'au moins 6 mois. Les relations personnelles sont également absentes, sauf pour celles avec des parents proches. Les jeunes Hikikomori manifestent leur malaise de différentes manières : iels restent enfermés·e·s dans la maison toute la journée, ne sortent que le matin ou le soir (pour être sûr·e·s de ne rencontrer que peu de monde) ou iels peuvent errer dans la ville en faisant semblant d'aller à l'école ou au travail.

À l'Est, cette attitude ne suscite pas de grandes inquiétudes, alors qu'à l'Ouest, c'est le cas. Cela dépend des différences culturelles entre les pays. En effet, dans les pays occidentaux, ce type





de gêne est mal vu, exposant la personne à être jugée comme socialement incompétente. En Orient, au contraire, cette émotion est considérée avec beaucoup de respect et témoigne à la fois d'habiletés sociales et d'une grande maturité. De plus, en Occident, l'auto-exclusion s'exprime dans la plupart des cas en association à une dépendance à l'alcool, aux drogues et au déni des besoins fondamentaux (par exemple, la nourriture), alors qu'en Orient, les jeunes choisissent plutôt la voie du silence.

Dans les deux sociétés, l'isolement social peut être favorisé par l'éducation donnée par les parents. Un lien fragile avec les parents peut en effet causer de graves difficultés dans les relations avec les autres. La critique, l'indisponibilité, le rejet et un style éducatif encourageant la compétition et l'humiliation peuvent favoriser la conviction de n'avoir que peu de valeur. De nombreux cas de Hikikomori analysés se sont avérés être des épisodes où les personnes se sont avouées vaincues avant même d'avoir lutté. Par exemple, abandonner un examen préparé ou une équipe sportive par peur de ne pas être sélectionné. De cette manière, la compétition sociale est évitée. Ces personnes sont ainsi confrontées à une image d'elles-mêmes créée par les avis et les désirs des autres, engendrant des idéaux nés non pas de leurs propres intérêts mais d'opinions extérieures. Cette image créée est donc basée sur le jugement des autres et la difficulté à imposer ses propres objectifs.

Ce contraste entre l'image que ces personnes ont d'elles-mêmes et celle que les autres ont créée les conduit à une seule fin sans alternative : l'isolement social. Dans les cas Hikikomori tout comme dans ceux de phobie sociale, il est clair que le rôle à jouer par les familles est très important. Elles ne sont pas seulement l'origine mais aussi la cause de la poursuite du phénomène.

Dans le phénomène Hikikomori, le sentiment d'inadéquation de l'adolescent-e se heurte à la culture dans laquelle iel se trouve, provoquant peur, solitude et angoisse. Le sujet est ainsi conduit à une méfiance extrême vis-à-vis de la réalité qui l'entoure. Dans cette situation, non seulement les notions de temps et d'espace sont altérées (inversion du rythme jour/nuit), mais en plus un inconfort psychique est ressenti. Chez les sujets Hikikomori, l'isolement social apporte un premier sentiment de soulagement d'avoir échappé au jugement des autres. Cependant, avec le temps, des sentiments dépressifs naissent de la peur de ne pas pouvoir sortir de la situation dans laquelle iels se trouvent.

C'est en particulier à l'adolescence, en raison des attentes futures, que la pression mise sur l'épanouissement social est très forte. Les Hikikomori se retrouvent à essayer de combler ce fossé entre les attentes sociales et la réalité avec des sentiments d'impuissance et d'échec.

Tous ces sentiments négatifs peuvent conduire à un rejet supplémentaire non seulement envers les enseignant-e-s et les pairs, mais aussi envers la famille. Il y aura donc une tendance à repousser encore plus loin la situation redoutée, conduisant ainsi à un véritable isolement.







3. RECHERCHE APPLIQUÉE : ENTREVUES AVEC LES JEUNES

3.1 PAYS-BAS

Introduction

Dans ce chapitre, vous en apprendrez plus sur les résultats obtenus lors de nos entretiens menés avec les jeunes. Les répondant-e-s ont eu le choix de garder l'anonymat. Certain-e-s des répondant-e-s souhaitait rester anonyme, d'autres non. Pour cette raison, nous avons décidé de garder l'anonymat de chaque répondant-e. Ces dernier-e-s sont désigné-e-s par leurs initiales. Sur les 4 répondant-e-s interrogé-e-s, tou-te-s s souffrent d'anxiété sociale sous différentes formes. Les personnes interrogées sont âgées de 22 à 27 ans. Les origines des personnes interrogées sont très diverses et comprennent une personne native de Taïwan (1), une autre du Suriname (1), une personne des Pays-Bas (1) et une personne d'Indonésie (1).

La première personne interrogée (1, L) avait déjà été traitée par les services de santé mentale pour son trouble anxieux. L'anxiété sociale est un problème auquel cette personne est encore confrontée quotidiennement. Iel était très désireux-se de faire connaître ce sujet et de lutter contre la stigmatisation de l'anxiété sociale.

La deuxième personne interrogée (2, B) avait toujours souffert d'anxiété sociale, avant même la pandémie, mais le coronavirus n'a fait qu'aggraver la situation, de sorte qu'à ce jour, cette personne s'isole et a du mal à établir des contacts à l'extérieur du foyer.

La troisième personne interrogée (3, F) est introvertie, c'est-à-dire qu'elle aime son temps passé seule, mais souffre toujours d'anxiété sociale dans un cadre social. Cette personne ne s'en soucie plus et l'a accepté d'ellui-même. Néanmoins, iel a du mal à créer des liens avec les autres et sait bien cacher son anxiété sociale. Son corps réagit à son anxiété.

La quatrième personne interrogée (4, S) n'avait jamais souffert d'anxiété sociale avant le coronavirus. La personne s'était adaptée au nouveau mode de vie et s'était isolée pendant la pandémie. Maintenant que tout commence à redevenir « normal », la personne a du mal à s'adapter. Iel préfère éviter les endroits trop bondés et ne sait pas comment entamer une conversation. Iel a également de la difficulté à créer des liens avec de nouvelles personnes.

Résultats

Les entretiens ont été divisés en trois questions. Par la suite, ces questions ont été divisées en sous-questions. Celles-ci figurent en annexe (annexe 1). Les questions sont les suivantes :

1. Quelle est votre expérience en matière d'anxiété sociale avant, pendant et après la pandémie ?
2. Parle-t-on assez de l'anxiété sociale ?
3. Comment continuer à entrer en contact avec les autres ?





Les résultats obtenus lors des entrevues sur ces questions seront expliqués ci-dessous, question par question.

Question 1 : Quelle est votre expérience en matière d'anxiété sociale avant, pendant et après la pandémie ?

En premier lieu nous avons demandé aux personnes interrogées à quoi ressemblait leur vie sociale avant la pandémie et si elles souffraient déjà d'anxiété sociale. Ensuite, nous avons demandé à quoi leur vie sociale ressemblait pendant la pandémie et enfin nous avons demandé à quoi elle ressemble maintenant. Si nous avons posé cette question, c'est parce que nous voulions savoir si la pandémie avait eu un effet sur l'anxiété sociale des répondant-e-s et s'ils avaient moins de contacts sociaux depuis la fin de la pandémie.

La personne interrogée (1, L) souffrait déjà d'anxiété sociale avant la pandémie. C'était principalement parce qu'iel souffrait d'un trouble anxieux depuis l'enfance et qu'iel avait été traité-e pour cela par les services de soins de santé mentale. Avant la pandémie, iel avait beaucoup de contacts avec les personnes de son programme d'études. Iel avait un groupe régulier avec lequel iel sortait, iel avait deux meilleur-e-s ami-e-s avec qui iel parlait beaucoup sur WhatsApp. Pendant la pandémie, son groupe d'ami-e-s à l'école a commencé à s'effondrer et iel n'a vu ses camarades de classe qu'à travers un écran d'ordinateur. Iel parlait encore à 2 ami-e-s tous les jours. Aujourd'hui, la socialisation est meilleure actuellement que pendant le confinement, mais la personne a remarqué que c'était plus difficile qu'avant. Iel a dû se réhabituer à s'asseoir dans une salle de classe et à discuter physiquement avec d'autres étudiants.

La personne interrogée (2, B) a déclaré qu'elle avait une vie sociale active avant la pandémie. Iel avait commencé sa carrière en tant qu'artiste et rencontrait donc régulièrement de nouvelles personnes malgré son anxiété sociale. Iel s'est également rendu à des événements pour rencontrer de nouvelles personnes afin de se faire des relations. Pendant la pandémie avec le confinement, tout cela s'est envolé. Iel pensait que ce n'était pas un problème puisqu'iel était naturellement introverti-e, mais après la pandémie, iel a découvert que cette dernière avait eu une influence sur sa vie sociale. C'était un changement qu'iel a dû faire pour passer de voir des gens tout le temps à ne plus en voir du tout. Et iel s'y est tellement habitué-e qu'aujourd'hui, iel a du mal à sortir de sa maison. Rencontrer de nouvelles personnes le-la rend très nerveux-se. Iel annule des rendez-vous et invente des excuses pour rester à la maison et travailler à domicile. Iel dit également qu'iel avait l'habitude de voir son anxiété sociale comme un défi lorsqu'iel parlait aux gens, mais qu'à cause de la pandémie, son anxiété sociale a tellement augmenté que ce n'est plus le cas.



La personne interrogée (3, F) est le-la seul-e à avoir indiqué que peu de choses avaient changé. Iel a dit qu'iel aimait profiter de son temps libre et s'occuper avec divers passe-temps à la maison. Iel voyait beaucoup son groupe d'ami-e-s habituel et ne sortait pas beaucoup. Iels préféreraient rester à l'intérieur et jouer à des jeux. C'était le cas avant la pandémie, et cela semble toujours être le cas. La personne a précisé qu'il était agréable d'avoir à nouveau le choix de faire des choses à l'extérieur de la maison. Iel n'aimait pas ne pas être libre de choisir pendant la pandémie et le confinement. La personne s'est aussi souvent rendue dans des lieux où elle a rencontré de nouvelles personnes. Iel ne s'approche pas facilement des gens, mais le fait parfois si l'autre personne laisse la porte ouverte à une nouvelle amitié. La personne interrogée s'est sentie chanceuse que des gens l'approchent, même si elle ne se pensait pas chanceuse sur le plan général. Iel peut aussi facilement cacher son anxiété sociale dans de telles situations.

La personne interrogée (4, S) ne souffrait pas du tout d'anxiété sociale avant la pandémie, et sa semaine était même bien remplie d'activités. À cause du coronavirus, iel a développé de l'anxiété sociale, et cela parce qu'iel s'est adapté-e au nouveau mode de vie mondial. Cette personne ne s'autorisait plus à attendre avec impatience des activités, car le confinement ne lui avait apporté que des déceptions. Il est devenu habituel pour cette personne de rentrer chez elle directement après le travail car à cause du couvre-feu, elle n'avait plus le temps de faire quoi que ce soit avec ses ami-e-s en sortant du travail. Iel a continué à aller au travail, mais sa vie à l'extérieur de la maison et du travail s'était considérablement restreinte. L'une des conséquences de cela est qu'iel reçoit désormais trop de stimuli dans les endroits bondés, ce qui l'empêche de se concentrer sur les conversations entre ellui et une autre personne. De plus, iel s'est adapté-e à un nouveau mode de vie à tel point qu'iel est maintenant devenu-e très solitaire. Aujourd'hui, iel a donc toujours la même routine, rentre chez ellui directement après le travail sans faire aucune activité à l'extérieur de la maison. Iel doit planifier une activité longtemps à l'avance pour s'y préparer.

Question 2 : Parle-t-on assez de l'anxiété sociale ?

Pour la deuxième question, nous avons voulu savoir si l'anxiété sociale était suffisamment abordée. Pour cela, nous avons demandé s'ils remarquent d'eux-mêmes si les gens autour d'eux souffrent d'anxiété sociale et si le sujet est abordé. Nous avons voulu brosser un tableau de la situation en posant des questions à ce sujet dans divers scénarios. Est-ce que le sujet est abordé au travail ? À l'école ? En parle-t-on en général ? Nous étions également curieux-ses de savoir à quel point l'anxiété sociale était comprise par les personnes interrogées et si cette compréhension s'était améliorée.





La personne interrogée (1, L) pense qu'on ne parle pas assez de l'anxiété sociale. Cette personne a dit qu'il y avait une stigmatisation et que les gens avaient une certaine opinion à ce sujet. Iel a déclaré qu'iel s'était même ellui-même vu dire : « Vas-y et fais-le tout simplement » et qu'iel ne se sentait pas compris à cause de cela. Iel a indiqué que l'anxiété sociale est bien plus que la peur dans un contexte social. Iel dit qu'iel rentre même à la maison avec l'anxiété sociale lorsqu'iel est seul-e et que des milliers de pensées lui traversent la tête. Iel pense aussi que les gens n'en savent pas assez au sujet de l'anxiété sociale et qu'ils ne peuvent donc pas comprendre le trouble parce qu'ils ne le vivent pas eux-mêmes. Les gens qui l'entourent n'ont pas de difficulté à être dans des contextes sociaux, tandis que son propre corps y réagit violemment. Iel le remarque aussi à l'école. Par exemple, des exposés doivent être faits, ce qui peut être très stressant pour une personne souffrant d'anxiété sociale. Iel indique qu'il faut faire preuve de plus de compréhension et donner aux élèves le temps de s'y préparer. Il a également été indiqué qu'un sentiment de sécurité doit être mis en place dans la salle de classe. Iel signale en outre que, dans les écoles, on ne consacre pas assez de temps aux élèves qui souffrent d'anxiété sociale et qui en sont peu conscient-e-s.

Iel déclare qu'il serait utile de parler de ce sujet et qu'iel aimerait aussi qu'il y ait une prise de conscience. Iel en parle aussi parfois avec ses ami-e-s proches et le sentiment d'être compris-e lui apporte du réconfort.

La personne interrogée (2, B) ne remarque pas qu'il y a des gens autour d'elle qui souffrent d'anxiété sociale. Iel pense que c'est parce que personne n'en parle et tout le monde le cache. C'est à cause de cela qu'iel ne sait pas s'il y a des gens autour d'ellui qui en souffrent. Iel pense qu'il serait utile de parler de l'anxiété sociale et de la comprendre. Iel en parle avec deux ami-e-s proches. Cela l'aide d'en parler. La personne interrogée a déclaré qu'il est difficile d'en parler si on ne sait pas que l'autre personne souffre également d'anxiété sociale. L'anxiété est quelque chose qui se ressent à l'intérieur et si on n'en parle pas et qu'on ne montre pas que l'on est atteint d'anxiété, on ne peut pas être aidé-e. Cette personne n'a pas non plus reçu d'information à l'école. Iel pensait que cela pourrait aider beaucoup à régler le problème. D'après ellui, les jeunes des écoles secondaires seraient moins stressés s'ils n'avaient pas autant d'ami-e-s. Iel pensait que les jeunes ressentiraient une certaine pression d'appartenance, sinon iels seraient victimes de harcèlement.

La personne interrogée (3, F) pense qu'on ne parlait pas assez d'anxiété sociale autrefois, mais qu'aujourd'hui oui. La personne a remarqué que les jeunes du secondaire étaient facilement victimes de harcèlement s'ils étaient seul-e-s ou s'ils n'avaient pas beaucoup d'ami-e-s. De nos jours, iel remarque qu'il y a plus de compréhension à l'égard de l'anxiété sociale. Il se trouve qu'iel sait que tou-te-s ses ami-e-s souffrent d'anxiété sociale et qu'ils en discutent entre elleux. Iel (3, F) s'y est tellement habitué-e qu'iel fait maintenant des blagues à ce sujet et fait preuve



d'autodérision. Pour cette personne, il s'agit plutôt de personnes introverties et de personnes extraverties. Iel pense aussi qu'il est bon d'en parler au travail, mais cela dépend du lieu de travail. Iel n'en aurait pas besoin sur son lieu de travail actuel. Bien que l'on parle davantage de l'anxiété sociale, iel pense que ce trouble n'est pas assez compris. Iel dit que les autres pensent que l'on exagère lorsque l'on a peur ou que l'on n'ose pas faire quelque chose. L'anxiété sociale est généralement comprise, mais les détails ne le sont pas. La personne ne pensait pas qu'il y avait quoi que ce soit qui pouvait remédier à l'anxiété sociale. Iel se met au défi de se mettre en situation sociale. En conséquence, iel remarque qu'iel est beaucoup plus apte à gérer son anxiété sociale qu'iel ne l'était il y a des années lorsqu'iel était plus jeune. Il serait utile pour ellui d'entendre d'autres personnes dire qu'elles souffrent également d'anxiété sociale. Mais iel se sent rapidement intimidée lorsqu'un-e extraverti-e est présent-e. Iel préfère alors se fondre dans le décor.

La personne interrogée (4.S) pense qu'on ne parle pas assez de l'anxiété sociale. Cette personne ne remarque pas non plus si les autres souffrent d'anxiété sociale, car iels pourraient ne pas en parler pour le cacher. Iel n'en parle pas non plus avec les autres et doit réfléchir très intensément avant d'entamer une conversation avec quelqu'un. Iel ne ressent pas non plus le besoin d'en parler au travail, mais pense qu'il serait bénéfique d'en discuter dans les écoles. Ce qui n'a pas été le cas dans son collège/lycée. Peut-être que si l'information était partagée, les jeunes seraient prêt-e-s à faire des exposés, parce qu'iels sont actuellement habitué-e-s à faire des exposés derrière un écran d'ordinateur. De plus, la personne estimait qu'il n'y avait pas suffisamment de compréhension de l'anxiété socio-psychologique.

Question 3 : Comment continuer à entrer en contact avec les autres ?

Nous étions curieux-ses de savoir ce qui pouvait aider les jeunes à entrer en contact avec les autres malgré leur anxiété sociale et comment cette barrière pourrait être abaissée pour elleux. Nous leur avons donc demandé s'il leur serait plus facile de contacter d'autres personnes en sachant que les autres souffraient aussi d'anxiété sociale. Nous avons également parlé aux participant-e-s du projet STOP ! Words in Progress. Étant donné que nous avons une certaine idée de la mise en forme du projet, nous sommes également curieux-ses de savoir comment le groupe cible l'imagine.

Le personne (1, L) pense que le projet aidera de nombreux jeunes qui souffrent d'anxiété sociale. Iel pense que cela aiderait aussi les gens s'iels savaient que les personnes en face d'elleux souffraient d'anxiété sociale aussi. La personne en fait elle-même l'expérience. Iel trouve alors qu'il est plus facile d'entrer en contact avec les autres parce qu'il y a un certain niveau de compréhension. Iel aimerait beaucoup sensibiliser le public à ce sujet et pense que



ce projet serait un bon moyen d'y parvenir. Iel considère son anxiété comme un moteur qui le pousse à sensibiliser les autres au sujet de l'anxiété sociale et à combattre l'ignorance.

La personne (2, B) affirme que cela pourrait être un bon brise-glace d'être au courant de l'anxiété sociale de chacun-e. Cette personne aussi indique qu'un niveau de compréhension peut réduire les tensions. C'est une façon de s'ouvrir les un-e-s aux autres et de partager une honnêteté et des expériences les un-e-s avec les autres. Comme ce n'est pas quelque chose d'inconnu, il y a déjà un début de compréhension entre les personnes. Iel a également indiqué que le projet que nous avons lancé était un bon moyen de sensibiliser à l'anxiété sociale, car le sujet semblait très incompris. Iel pense que les jeunes qui souffrent d'anxiété sociale pensent être déprimé-e-s et confondent ces deux sujets. Mais en menant à bien ce projet avec le groupe cible, ces jeunes pourraient mieux se comprendre elleux-mêmes.

La personne (3, F) indique qu'elle ne voudrait pas participer au groupe ou au projet parce qu'elle n'a pas besoin de nouveaux contacts. Cette personne voit son anxiété comme un trait de sa personnalité. Néanmoins, il lui semble plus facile d'entrer en contact avec des personnes souffrant également d'anxiété sociale. Iel indique également qu'il se sentirait intimidé-e si des personnes extraverties étaient présentes dans le groupe et qu'il préférerait alors se fondre dans le décor. Toutefois, iel pensait que le projet était une très bonne idée qui pourrait aider d'autres personnes. Mais la personne estimait déjà savoir comment gérer son anxiété sociale.

La personne (4, S) indique aussi qu'elle trouve plus facile de communiquer avec les autres lorsqu'elle sait que ces personnes souffrent également d'anxiété sociale. La personne interrogée indique également qu'il serait utile d'avoir dans le groupe des personnes très extraverties, afin que ces dernières puissent donner l'exemple aux autres et les motiver. De cette manière, les jeunes souffrant d'anxiété sociale auraient quelqu'un à admirer. S'ils avaient tous la même attitude, d'après la personne interrogée, ils resteraient tous coincé-e-s avec la même énergie et ne sortiraient pas de leur zone de confort. La personne pense également qu'il existe des jeunes qui sont extraverti-e-s, tout en souffrant aussi d'anxiété sociale. Il existerait donc différents types d'anxiété sociale et plus il y aurait de différences dans le groupe, plus il serait possible d'apprendre les un-e-s des autres.

Conclusion

Quelle est votre expérience en matière d'anxiété sociale avant, pendant et après la pandémie ?

Trois des personnes interrogées ont remarqué une différence dans les contacts sociaux due à la pandémie. Iels avaient beaucoup plus de contacts avec les gens avant la pandémie et avaient moins de difficulté à entrer en contact avec des étranger-e-s. Même le nombre de personnes avec qui elleux étaient proches a également diminué et les cercles d'ami-e-s sont devenus plus





petits. Les quatre personnes interrogées se sont tellement habituées à ce nouveau mode de vie qu'il les influence encore aujourd'hui.

De nos jours, les mesures liées au coronavirus ont été levées et pourtant iels choisissent de ne pas se mettre dans des situations sociales trop rapidement. Cela s'applique aux étranger-e-s comme aux ami-e-s. La personne (3, F) aime avoir le choix de rencontrer des ami-e-s en extérieur ou en intérieur. Il semble que les personnes interrogées aient conservé ce mode de vie parce qu'elles s'y sentent à l'aise maintenant. Rechercher le contact social et aller dans des endroits bondés donne trop de stimulation et est vécu comme étouffant.

Les quatre personnes interrogées ont ressenti les mêmes réactions physiques telles que : la transpiration, l'augmentation du rythme cardiaque et les tremblements. Ces réactions physiques ne se produisent pas seulement dans des contextes sociaux, mais aussi à la simple pensée d'établir un contact social. Cela montre que l'anxiété sociale ne se produit pas uniquement dans les contextes sociaux, mais aussi en dehors de ceux-ci. L'anxiété sociale peut survenir à tout moment et peut également être ramenée à la maison.

Parle-t-on assez de l'anxiété sociale ?

La réponse est différente pour tout le monde. Chaque personne le ressent différemment, mais en général, tou-te-s s'accordent à dire que dans le passé, le sujet n'était pas assez abordé. Certaines personnes savent que d'autres autour d'elles souffrent d'anxiété sociale, mais la plupart ne sont pas en mesure de l'identifier. Iels pensent que tout le monde s'attache à bien le cacher, comme iels le font elleux-mêmes. Si on n'en parle pas, on ne peut pas savoir ce qu'il en est de quelqu'un d'autre. Par conséquent, il est difficile de remarquer l'anxiété sociale chez une personne.

Aucune des personnes interrogées n'a entendu parler d'anxiété sociale à l'école secondaire. De nos jours, le sujet est de plus en plus abordé et c'est pourquoi iels connaissaient ce terme. On en parle donc plus de nos jours, mais apparemment ce n'est toujours pas assez. Les personnes interrogées ont l'impression d'être comprises, mais pas complètement. En effet, seule la vision d'ensemble concernant l'anxiété sociale est claire, mais les détails sont pris à la légère ou considérés comme exagérés. Cela montre que les gens ne comprennent pas assez bien ce qu'est l'anxiété sociale et ce qu'elle produit. Les personnes ont toutes indiqué que la sensibilisation à l'anxiété sociale est particulièrement importante à l'école, car c'est là que les jeunes découvrent un nouvel environnement et apprennent à se tenir devant une classe et à faire des exposés. Certain-e-s jeunes peuvent le faire très facilement, mais d'autres trouvent cela extrêmement difficile. Dans tous les cas iels doivent présenter des exposés. Maintenant que les jeunes peuvent retourner à l'école après deux ans d'études derrière un écran, c'est une expérience complètement différente pour elleux.





Il a également été mentionné à plusieurs reprises que les jeunes qui n'ont pas beaucoup d'ami-e-s à l'école sont facilement victimes de harcèlement. Cela les fait douter d'eux-mêmes et iels deviennent stressé-e-s à l'idée d'appartenir à un groupe. C'est pourquoi les personnes interrogées ont estimé qu'il était important de sensibiliser les jeunes à l'anxiété sociale, afin qu'iels se sentent que leur envie et besoin d'être seul-e-s soient compris. Les personnes interrogées ont également estimé que cela pourrait être fait beaucoup mieux dans les écoles et qu'il faudrait sensibiliser davantage les gens. Iels estimaient également globalement qu'il n'était pas nécessaire de discuter de ce sujet sur le lieu de travail. Cela dépend du type de travail effectué, mais dans les endroits où les personnes interrogées travaillaient au moment de l'entrevue, ce n'était pas nécessaire.

Comment continuer à entrer en contact avec les autres ?

Deux répondant-e-s n'étaient pas sûr-e-s de ce qui pourrait les aider à entrer en contact avec les autres, car iels s'étaient habitué-e-s à ce nouveau mode de vie. Une autre personne interrogées n'a pas ressenti le besoin d'entrer en contact avec de nouvelles personnes. La plupart d'entre elleux ont indiqué qu'iels avaient besoin d'un petit coup de pouce pour entrer en contact avec d'autres personnes. Cela les aide également de savoir que l'autre personne souffre également d'anxiété sociale. Cela semble créer un certain niveau d'intercompréhension, ce qui permet de trouver un terrain d'entente les un-e-s avec les autres. Iels se rendent ensuite rapidement vulnérables et partagent des détails personnels qui aident à comprendre ce qu'est l'anxiété sociale.

La personne (4, S) dit qu'elle aime être dans un groupe avec des personnes plus extraverties, de sorte qu'il y ait différents types d'énergie dans le groupe, ce qui pourrait motiver les autres personnes du groupe, car sinon ces dernier-e-s en resteraient tou-te-s au même point.

La personne (3, F) se dit pour sa part découragée par la présence d'une personne extravertie, parce qu'elle se sent intimidée. Donc, cela diffère probablement d'une personne à une autre. Le-la répondant-e (3, F) est introverti-e et ne ressent pas le besoin de nouveaux contacts.

De plus, les personnes interrogées (1 et 2) considèrent leur anxiété sociale comme une force motrice et comme un défi. Cela les motive à s'activer socialement. La sécurité au sein du groupe est importante. Il a été dit qu'il fallait des liens profonds pour créer un sentiment de sécurité au sein du groupe. Si le groupe sait déjà que tout le monde souffre d'anxiété sociale, cela réduira rapidement la pression sur chaque personne.

Enfin, les répondant-e-s pensent que le projet est une bonne idée pour sensibiliser au sujet. Iels pensent également que cela pourrait être utilisé beaucoup plus largement, par exemple dans les écoles, pour sensibiliser les jeunes dès l'âge de l'école secondaire. Iels pensent que la sensibilisation en général pourrait être bien meilleure dans les écoles secondaires et que ce serait une bonne occasion de connaître ces thématiques dès le plus jeune âge. L'entretien leur a déjà donné un sentiment positif, car iels ont senti qu'iels étaient écouté-e-s. Les personnes



interrogées ne se sentent généralement pas comprises. Iels aimeraient également utiliser leur voix pour parler de santé mentale et partager leurs propres expériences afin d'être compris.

3.2 ESPAGNE

Introduction

La Xixa Teatre a mené 3 entretiens afin de mieux comprendre comment a été vécue l'anxiété sociale des jeunes avant, pendant et après la pandémie. Les trois personnes interrogées avaient souffert d'anxiété sociale et ont partagé comment elles ont réussi à faire face à leur situation. Les trois personnes sont âgées de 23 ans, sont nées et ont grandi en Espagne, mais l'une d'entre elles est d'origine mexicaine et britannique.

La personne (1, G) avait été traitée par des services de santé mentale pour des troubles anxieux et d'autres troubles dont elle souffrait avant la pandémie. Bien qu'elle se sente beaucoup mieux actuellement, elle doit toujours faire face à la présence quotidienne de son trouble anxieux, notamment en évitant les endroits bondés. Le-la répondant-e était très enthousiaste à l'idée de parler de ce sujet et a partagé la nécessité de promouvoir des dialogues ouverts sur l'anxiété afin d'atteindre le plus maximum de groupes cibles différents.

Le-la répondant-e (2, D) souffre d'anxiété sociale depuis le début de ses études secondaires. Après la pandémie, iel a eu l'impression d'avoir désappris à gérer les interactions sociales et a commencé à faire de nouvelles activités et de nouveaux sports pour contrer son anxiété sociale, donc iel s'est en quelques sortes forcé-e à rencontrer de nouvelles personnes. Suivre une thérapie lui a fait prendre conscience de quels aspects de sa personnalité iel avait peur de montrer et a commencé à travailler dessus pour renforcer ses compétences sociales à partir de cela.

Le-la répondant-e (3, R) n'avait jamais souffert d'anxiété sociale avant la pandémie. Depuis l'épidémie de COVID-19, son anxiété sociale a commencé à apparaître dans des fêtes ou des situations sociales qu'iel appréciait vraiment avant la pandémie, mais dont iel n'arrivait plus à profiter. Plus précisément, iel a commencé à ressentir une sorte de crise de panique lors d'un voyage en train. Iel avait du mal à vivre un quotidien normal (iel devait prendre le train presque tous les jours). Iel souligne la nécessité de mener davantage de recherches sociales sur l'anxiété.

Les 3 personnes interrogées partagent le fait qu'elles ont apprécié la pandémie et la période de confinement, car elles pouvaient alors plus facilement mettre de la distance entre elles et les autres sans paraître bizarres et ont pu passer plus de temps seules ou uniquement avec celles en qui elles avaient le plus confiance. Pour cette raison, tou·tes les répondant-e-s partagent l'idée que la





reprise des activités sociales a été une période difficile pour elleux, leur demandant un gros effort pour se réhabituer à être avec des gens et/ou dans des endroits bondés et pour socialiser plus que prévu. Les personnes interrogées sont toutes d'accord pour dire qu'un tournant pour elles a été de commencer à parler à d'autres personnes souffrant également de ces troubles et de se rendre compte que ces troubles étaient beaucoup plus courants qu'elles ne le pensaient. Les trois personnes ont travaillé sur leurs difficultés avec l'aide d'un-e professionnel-le et sont d'accord pour dire que cette aide est nécessaire, étant la première étape à suivre lorsque l'on commence à parler de ces troubles.

Résultats

Les entretiens ont été divisés en trois questions. Par la suite, ces questions ont été divisées en sous-questions. Celles-ci figurent en annexe (annexe 1). Les questions :

1. Quelle est votre expérience en matière d'anxiété sociale avant, pendant et après la pandémie ?
2. Parle-t-on assez de l'anxiété sociale ?
3. Comment continuer à entrer en contact avec les autres ?

Les résultats obtenus lors des entretiens sur ces questions seront expliqués ci-dessous par question.

Question 1 : Quelle est votre expérience en matière d'anxiété sociale avant, pendant et après la pandémie ?

Au début de l'entretien, il a été demandé aux participant-e-s comment était leur vie sociale avant, pendant et après la pandémie, et s'ils avaient souffert d'anxiété sociale au cours de chacune de ces périodes. Demander spécifiquement pour chacune de ces périodes offrait la possibilité d'évaluer si la pandémie avait été un élément clé pour le développement de leurs troubles anxieux.

La personne interrogée (1, G) se définit comme une personne plutôt « socialement claustrophobe » depuis bien avant la pandémie. C'est-à-dire que la personne ressentait de l'anxiété sociale dans des lieux bondés, comme des clubs ou des bars, mais ne ressentait aucune anxiété lorsqu'elle socialisait dans des espaces ouverts, comme la plage ou la forêt.

Pendant la pandémie, iel a pris l'habitude de promener son chien seul-e et n'est sortie que deux fois avec deux de ses ami-e-s, mais dans des espaces ouverts où personne d'autre ne pouvait les voir. Le tournant pour elle a été lorsque le gouvernement a autorisé les habitant-e-s à sortir, car iel a commencé à voir beaucoup de monde dans la rue. Elle s'est retrouvée bloquée physiquement et son anxiété est réapparue rapidement. Aujourd'hui, la personne se sent plus à l'aise socialement, car elle est capable de rencontrer des gens dans des endroits où elle ne le





pouvait pas auparavant. Iel suit toujours une thérapie, mais en étant consciente de ses possibilités et en contrôlant désormais beaucoup mieux ses propres stratégies.

La personne interrogée (2, D) souffrait déjà d'anxiété sociale avant la pandémie. Iel vit avec ce trouble depuis le début du lycée et dit même qu'iel ne se souvient pas de sa vie avant l'anxiété sociale. Ses plus proches ami-e-s restent les mêmes (aujourd'hui et avant la pandémie). Pendant la pandémie, la personne s'est sentie plus en sécurité en vivant avec ses ami-e-s et iels ont passé de bons moments ensemble, en particulier grâce au fait qu'elle ne ressentait pas la pression de devoir créer des relations avec plus de gens, et qu'elle se sentait bien. Maintenant, la socialisation se passe mieux, mais au début il était très difficile pour ellui de s'habituer à créer de nouvelles relations et cela provoquait une anxiété qu'iel n'avait jamais ressenti auparavant. Iel avait l'impression d'avoir complètement oublié comment socialiser, surtout lors des interactions en extérieur, dans la rue. La thérapie l'a aidée à gérer son trouble anxieux, surtout en comprenant sa propre situation et en développant des stratégies pour faire face à cette anxiété.

Le-la répondant-e (3, R) avait une vie sociale assez riche avant la pandémie. Iel sortait tous les week-ends et avec différents groupes d'ami-e-s. Pendant la pandémie, iel n'est resté-e en contact qu'avec quelques ami-e-s et a essayé d'utiliser les réseaux sociaux, mais n'a pas réussi à s'habituer à voir les gens à travers un écran. Aujourd'hui, la personne situe sa situation quelque part entre avant et pendant la pandémie : elle est moins sociable qu'avant, mais les relations qu'elle entretient aujourd'hui sont de meilleure qualité. Iel pense que la pandémie a changé son état d'esprit quant aux activités qu'iel apprécie le plus. Son anxiété sociale est principalement liée à des lieux très fréquentés, comme les fêtes ou les trains.

Question 2 : Parle-t-on assez de l'anxiété sociale ?

Cette question visait à savoir si les répondant-e-s pensaient que le sujet était suffisamment abordé dans différents contextes (école, travail, famille, ami-e-s, etc.). Nous voulions également savoir par quel(s) processus les répondant-e-s passaient afin de mieux sensibiliser à leur trouble. Toutes les personnes interrogées sont d'accord pour dire qu'on ne parle pas assez de l'anxiété sociale, mais avec certaines nuances dans leurs arguments.

Le-la répondant-e (1, G) pense qu'on ne parle pas assez de l'anxiété sociale, même si iel remarque qu'il y a plus de gens autour d'ellui qui en souffrent. La pandémie l'a amené-e à parler davantage des fondements de son trouble parce qu'iel a remarqué que le sujet avait été quelque peu normalisé et qu'iel commençait à se sentir en sécurité pour en parler. Avant la pandémie, iel vivait sa situation en secret, puis iel s'est rendu compte qu'iel n'était pas seul-e dans son cas et que beaucoup de gens souffrait aussi d'anxiété sociale.





La personne a déclaré que, même si l'on parle de plus en plus de l'anxiété sociale, il existe toujours un tabou à l'école comme au travail et que de nombreuses personnes ne comprennent pas du tout les tenants et les aboutissants de ce trouble. Iel pense qu'un message plus clair, adapté à différents groupes cibles, est nécessaire afin que ceux qui souffrent d'anxiété sociale se sentent mieux compris-es et, pourquoi pas, décident de demander de l'aide.

La personne (2, D) a également indiqué qu'on ne parlait pas assez de l'anxiété. Iel a remarqué que l'anxiété sociale c'est aussi avoir honte que les autres découvrent que l'on est atteint-e d'anxiété sociale. Iel relie cette phobie sociale aux grandes insécurités et à la honte que nous ressentons tou-te-s pendant l'adolescence. Le-la répondant-e pense que le sujet n'est pas assez abordé dans les écoles secondaires et que le faire donnerait des outils à tou-te-s les adolescent-e-s qui ressentent de l'anxiété. En ce qui concerne le lieu de travail, iel pense que c'est un sujet très embarrassant à aborder, car on pourrait lui poser la question « comment peux-tu travailler et souffrir d'anxiété sociale en même temps ? ». La personne pense qu'un changement est initié par le fait de parler de soi, par une plus grande sensibilisation et par de bonnes pratiques dans les écoles et sur les lieux de travail.

Le-la répondant-e (3, R) ne fait pas exception : iel pense également qu'on ne parle pas assez de l'anxiété sociale. La personne signale qu'il y a encore un tabou avec tous les sujets liés à la santé mentale. Même si maintenant tout le monde semble parler de santé mentale, il s'agit toujours d'une expérience personnelle et peu de gens s'ouvrent vraiment à ce sujet. Iel estime que le sujet est peut-être un peu plus abordé à l'école qu'au travail, mais que ce n'est toujours pas suffisant. Iel a fait part de la nécessité d'étudier davantage l'anxiété sociale et donc de faire plus de recherches pour être en mesure d'agir en conséquence et de normaliser ce trouble.

Question 3 : Comment continuer à entrer en contact avec les autres ?

Cette question et les sous-questions correspondantes visaient à connaître les stratégies et les outils développés par les répondant-e-s afin de maintenir leur vie sociale aussi normale que possible. Les questions portaient sur la façon dont les répondant-e-s parvenaient à entrer en contact avec les autres ou sur ce dont iels avaient besoin pour se sentir à l'aise avec les autres et mieux gérer l'anxiété. Nous avons également parlé aux participant-e-s du programme STOP ! Words in Progress, afin qu'iels puissent aider avec leurs réflexions concernant le projet.

La personne interrogée (1, G) pense que le projet est une excellente idée pour amener les gens à mieux connaître l'anxiété sociale, en particulier pour ceux qui sont déjà intéressé-e-s par ce sujet, mais qui n'obtiennent que peu d'informations. Ce projet permettrait à tou-te-s d'en apprendre davantage sur l'anxiété sociale. Pour les personnes qui souffrent d'anxiété sociale, iel pense que cela pourrait être aussi bien une mauvaise qu'une bonne expérience, en fonction



du stade du trouble dans lequel iels se trouvent. Quoi qu'il en soit, iel pense que créer un espace confortable et sûr pour en parler est tout à fait nécessaire pour un projet comme celui-ci.

Le-la répondant-e (2, D) pense également que le projet est une excellente idée. Iel explique qu'iel travaille avec des adolescent-e-s par le biais du théâtre et qu'un-e élève souffrait d'anxiété sociale. Iels ont découvert ensemble que ce n'était qu'uniquement grâce au théâtre que ce-tte dernier-e parvenait à rire et à s'amuser avec ses camarades de classe. En tant que formateur-riche d'adultes et de jeunes, vous pouvez vous aussi avoir honte d'entrer en relation avec d'autres personnes, et le théâtre est un outil très utile pour travailler là-dessus. Dans son cas, le fait d'être avec d'autres personnes souffrant d'anxiété sociale ne l'aiderait pas, mais iel croit qu'il est nécessaire de connaître d'autres personnes vivant avec de l'anxiété pour mieux comprendre cette anxiété.

La personne (3, R) trouve que le projet est une bonne idée et déclare qu'elle pourrait en faire partie, mais que dans les phases précédentes de son trouble cela n'aurait pas été possible. Iel croit qu'il est essentiel de se sentir en sécurité et de faire confiance aux autres pour participer à ce genre de projets.

Conclusion

Quelle est votre expérience en matière d'anxiété sociale avant, pendant et après la pandémie ?

Deux des personnes interrogées ont déclaré qu'elles avaient déjà peu de vie sociale avant la pandémie et qu'elles avaient remarqué une différence dans les contacts sociaux après la pandémie, car elles avaient plus de difficultés à s'habituer à voir des gens. Cependant, suivre une thérapie les aide à atteindre leurs objectifs, à savoir, avoir la vie sociale qu'iels souhaitent. La troisième personne a totalement changé d'état d'esprit à propos du temps passé avec des ami-e-s, passant de sortir tous les week-ends et d'avoir beaucoup de groupes d'ami-e-s différents à ne voir que quelques ami-e-s de temps en temps et uniquement dans des espaces ouverts, en forêt par exemple, ou lors d'activités relaxantes. Tou-te-s les répondant-e-s avouent s'être senti-e-s à l'aise et en sécurité lorsqu'il s'agissait d'activités sociales pendant la pandémie, car iels n'ont pas ressenti la pression de devoir faire l'effort de créer des relations avec plus de gens. Mais, à la fin des restrictions, l'anxiété sociale est revenue de plus belle. Le défi principal consistait se réhabituer à interagir avec les autres. Malgré l'effort général produit dans le but de pouvoir entrer en contact avec les autres, les répondant-e-s 1 et 3 préférèrent néanmoins éviter les endroits bondés et passer du temps avec beaucoup de personnes, car iels se sentent plus à l'aise avec le style de vie qu'iels ont développé pendant la pandémie. Tou-te-s les répondant-e-s connaissent des réactions physiques très similaires lors des poussées d'anxiété, telles qu'une augmentation du rythme cardiaque, des tremblements, une réflexion excessive,





une tension corporelle et une respiration difficile. Tou-te-s s'accordent à dire qu'iels vivent dans la peur constante d'être frappé-e-s par une crise d'anxiété à tout moment.

Parle-t-on assez de l'anxiété sociale ?

Toutes les personnes ont répondu qu'il n'y avait pas assez de discussions sur le sujet, mais avec des arguments différents en faveur de cette affirmation. Tou-te-s sont d'accord pour dire que le sujet est bien plus abordé qu'avant la pandémie. Les conséquences du confinement ont quelque peu normalisé l'idée de parler de problèmes de santé mentale. Ce processus de normalisation du sujet a permis aux répondant-e-s de commencer à parler de leurs troubles avec d'autres personnes, en particulier avec les jeunes.

Certaines personnes interrogées ont indiqué qu'elles n'avaient jamais entendu parler d'anxiété sociale pendant leurs études secondaires. Bien que l'une des personnes interrogées ait déclaré souffrir d'anxiété dès un âge précoce, elle n'a pas pu comprendre réellement ce qu'elle traversait avant l'âge de 23 ans. Il semble que même si l'on parle chaque jour un peu plus de l'anxiété, il y a encore un tabou à l'école et au travail, où beaucoup de gens ne comprennent pas du tout ce trouble. Certain-e-s répondant-e-s étaient préoccupé-e-s par le fait d'aborder ces sujets sur leur lieu de travail, car iels ont l'impression d'être souvent stigmatisé-e-s et perçu-e-s comme des personnes qui ne sont plus en mesure d'effectuer leur travail.

Il est également apparu que certaines solutions pour améliorer le discours sur l'anxiété sociale pourraient être d'effectuer plus de recherches documentaires, de réfléchir à un message plus clair à adresser aux différents groupes cibles pour leur permettre une meilleure compréhension globale du phénomène et enfin de développer des stratégies pour aider les personnes souffrant de troubles anxieux.

Comment continuer à entrer en contact avec les autres ?

Pour que le groupe de répondant-e-s se sente en sécurité et en confiance, les participant-e-s doivent apprendre à interagir entre elleux, mais aussi développer une interaction sociale quotidienne, afin de réduire la pression et à permettre la création d'un lien de confiance. Enfin, les personnes interrogées pensent que le projet est une bonne idée pour partager des histoires personnelles sur un trouble courant tel que l'anxiété sociale et pour sensibiliser au sujet de l'anxiété, en particulier pour les formateur-riche-s qui travaillent avec des jeunes susceptibles de développer de l'anxiété sociale. Cependant, certain-e-s répondant-e-s partagent l'idée que toutes les personnes atteintes d'anxiété ne peuvent pas participer au projet, en fonction des phases du trouble dans lesquelles elles se trouvent au moment des ateliers. Certain-e-s répondant-e-s trouvent également qu'il peut être bénéfique de connaître plus de personnes qui souffrent du même trouble et qui pourraient probablement mieux comprendre les situations vécues. Par ailleurs, la personne (2, D) a déclaré que le théâtre est un outil très utile pour travailler avec les insécurités et s'exprimer d'une manière différente, de sorte que de





nombreuses personnes souffrant d'anxiété sociale peuvent découvrir un moyen facile de rire et de partager avec les autres.

3.3 POLOGNE

Introduction

L'association Makao a mené 2 entretiens pour mieux comprendre comment l'anxiété sociale a été vécue avant, pendant et après la pandémie chez les jeunes. Les deux personnes interrogées souffraient d'anxiété sociale avant la pandémie et vivent à Varsovie.

La personne (1, Z) fréquente l'école secondaire, a été traitée par les services de santé mentale pour de l'anxiété et suit toujours une psychothérapie. Bien qu'il se sente actuellement un peu mieux, il doit toujours faire face à la présence quotidienne de son trouble anxieux, en particulier en évitant de se retrouver en public. La personne interrogée (2, D) est âgée de 25 ans et souffre d'anxiété sociale. Pendant la pandémie, il est devenu·e plus conscient·e de ses failles et de comment agir contre ces dernières. Il se concentre sur les contacts virtuels (discussions via zoom, etc.) car le fait d'être avec d'autres personnes dans un espace commun le·la rend rapidement nerveux·se et impatient·e. Il ressentait, dans les situations sociales, une grande tension, lorsqu'il était avec des gens qu'il n'avait pas vus depuis longtemps et qu'il cherchait à les impressionner.

Résultats

Les entretiens ont été divisés en trois questions. Par la suite, ces questions ont été divisées en sous-questions. Celles-ci figurent en annexe (annexe 1). Les questions :

1. Quelle est votre expérience en matière d'anxiété sociale avant, pendant et après la pandémie ?
2. Parle-t-on assez de l'anxiété sociale ?
3. Comment continuer à entrer en contact avec les autres ?

Les résultats obtenus lors des entretiens sur ces questions seront expliqués ci-dessous par question.

Question 1 : Quelle est votre expérience en matière d'anxiété sociale avant, pendant et après la pandémie ?

Au début de l'entretien, il a été demandé aux participant·e·s de décrire leur vie sociale avant, pendant et après la pandémie, et s'ils avaient souffert d'anxiété sociale au cours de chacune de ces périodes. Demander spécifiquement pour chacune de ces périodes offrait la possibilité d'évaluer si la pandémie avait été un élément clé pour le développement de leurs troubles anxieux.



Le-la répondant-e (1, Z) se souvient qu'iel avait peur d'être dans une nouvelle école et qu'iel s'efforçait de ne pas être perçu-e comme timide et bizarre. En même temps, iel se décrit comme enthousiaste à l'idée de faire de nouvelles rencontres. En repensant à l'époque de la pandémie, la personne craint d'être considérée comme bizarre, puisqu'en mars 2020, elle a ressenti un énorme soulagement : elle pouvait rester à la maison, et ce n'était pas un problème. Iel se sentait également libre d'être ellui-même et de faire les choses à sa manière. Pour ellui, la peur du virus pouvait être facilement gérée, et la vie sociale ne lui manquait pas, aussi parce qu'iel vivait avec son petit frère et sa petite sœur. Aujourd'hui, son niveau de socialisation est meilleur qu'avant. De nombreuses personnes de son école ont déclaré une sorte de « peur sociale » après la pandémie. Certains garçons de sa classe ont affirmé qu'ils avaient vécu des épisodes de dépression. Iel se sentait moins bizarre, puisque tout le monde pouvait être vu comme bizarre à cette période. Iel regarde les gens d'une manière différente, même s'iel continue d'éviter les fêtes et autres événements du genre, mais, parfois, iel peut parler avec les gens et trouver l'activité agréable et sûre. Ce n'était pas si évident avant le confinement lié à la pandémie. Quoi qu'il en soit, passer du temps avec d'autres personnes est toute une aventure pour ellui : par exemple, la semaine dernière, iel est allé-e au bar avec des ami-e-s et a décrit la nuit passée comme « pas un mauvais moment », mais iel a ressenti une forte tension, la même qu'à chaque fois qu'iel devait parler, ou que quelqu'un attendait une réponse. Dans ces cas-là, iel veut juste disparaître.

La personne interrogée (2, D) souffrait déjà d'anxiété sociale avant la pandémie. Sa vie sociale avant la pandémie est décrite comme vraiment bouleversante et iel n'arrivait à s'intégrer nulle part. Maintenant, en repensant à cette période, iel pense qu'iel était en véritable dépression, et pense que ce trouble pourrait être la cause de sa phobie sociale. Pendant la pandémie, iel a commencé à s'écouter, à se rendre compte de nombreux aspects de sa personne, comme ses préférences sexuelles, réflexions qu'iel avait évitées pendant des années. Iel a changé de thérapeute et s'est concentré-e sur ses pensées et la façon dont elles l'ont influencé. Iel a commencé à écrire sa thèse avec une personne, qui est aussi saon partenaire. La période de pandémie a été pleine de changements positifs, et la vie sociale ne lui a pas manqué, car iel n'avait pas l'habitude de sortir beaucoup avec des gens, à l'exception des membres de sa famille, et avait des conversations profondes via Internet avec des personnes qui l'ont beaucoup aidé-e à se découvrir et à se comprendre. De nos jours, iel ne peut pas dire que la socialisation soit simple pour ellui. L'année dernière, iel a commencé à travailler dans une maison d'édition en tant que correcteur-riche, mais en travaillant à domicile. Cette personne a toujours très peur d'être en public, forcée de parler et de toucher d'autres personnes. Les endroits bondés le-la font entièrement paniquer. Iel essaie de sortir chaque fois plus loin au moins deux fois par mois, mais iel le voit comme un défi, pas comme un plaisir.



Question 2 : Parle-t-on assez de l'anxiété sociale ?

Cette question visait à savoir si les répondant-e-s pensaient que le sujet était suffisamment abordé dans différents contextes (école, travail, famille, ami-e-s, etc.). Nous voulions également savoir par quel(s) processus les répondant-e-s passaient afin de mieux sensibiliser à leur trouble. Toutes les personnes interrogées sont d'accord pour dire qu'on ne parle pas assez de l'anxiété sociale, mais avec certaines nuances dans leurs arguments.

Le-la répondant-e (1, Z) estime qu'on ne parle pas assez de l'anxiété sociale, même si iel pense qu'il y a plus de gens qui en souffrent, puisque pendant la pandémie nous ne parlions que par téléphone portable ou par d'autres appareils électroniques. La pandémie l'a amené-e à parler davantage des raisons de son trouble via Discord. La personne a déclaré que l'anxiété sociale n'est pas très abordée dans les écoles, même si après la pandémie, dans son école, il y a eu des ateliers sur le sujet et que la psychologue scolaire travaille beaucoup là-dessus. Pour ellui, ce travail est très important pour que les gens se sentent moins seuls et moins bizarres mais aussi parce qu'il est beaucoup plus facile de faire face à un problème quand on n'a pas besoin de le cacher. Ainsi, la pandémie a eu des aspects positifs pour la personne interrogée, mais elle ajoute cependant que certain-e-s enseignant-e-s pensent que les élèves utilisent le problème comme excuse, de sorte qu'il n'y a pas de compréhension exhaustive de ce trouble.

La personne (2, D) pense qu'on ne parle pas assez de l'anxiété, bien qu'il existe de nombreuses études disponibles qui soutiennent l'idée d'une augmentation de la phobie sociale après la pandémie. Iel a commencé à parler de son propre trouble après la pandémie et, avant cette période, avouer son problème paraissait être une expérience terrifiante. Le-la répondant-e estime qu'on n'en parle pas assez dans les écoles primaires, où l'on a appris à se juger les un-e-s les autres. Beaucoup de gens pensent, par exemple, que les personnes atteintes de phobie sociale devraient simplement faire plus d'efforts pour rester en compagnie d'autres personnes.

Question 3 : Comment continuer à entrer en contact avec les autres ?

Cette question et les sous-questions correspondantes visaient à connaître les stratégies et les outils développés par les répondant-e-s afin de maintenir leur vie sociale aussi normale que possible. Les questions portaient sur la façon dont les répondant-e-s parvenaient à entrer en contact avec les autres ou sur ce dont iels avaient besoin pour se sentir à l'aise avec les autres et mieux gérer l'anxiété. Nous avons également parlé aux participant-e-s du programme STOP ! Words in Progress, afin qu'iels puissent aider avec leurs réflexions concernant le projet.

La personne interrogée (1, Z) explique que le projet l'a impressionnée et même émue. Iel pense que partager des histoires sur la phobie sociale peut être une excellente idée pour amener les gens à en savoir plus sur le sujet et, même si pour ellui ce serait un énorme défi, iel essaierait





de s'aider ellui-même et d'aider les autres. En fait, iel cherche à adopter des stratégies pour gérer ses difficultés, par le biais de la psychothérapie par exemple ou en essayant de se fixer des objectifs simples dans les relations sociales ou encore en s'entraînant (même si à certains moments, iel aimerait juste s'enfuir).

La personne (2, D), au début, avait peur à l'idée d'être sur une scène, et a tout de suite pensé « non, jamais », mais en même temps, elle reconnaît le besoin qu'elle a de partager son histoire, d'écouter les histoires d'autres personnes proches de son vécu. Iel pense que, si une bonne confiance et une bonne sécurité étaient instaurées, l'activité pourrait être facilitée, même s'iel ne sait pas comment créer un tel contexte car iel se sent rarement en sécurité et en confiance.

Conclusion

Quelle est votre expérience en matière d'anxiété sociale avant, pendant et après la pandémie ?

Les deux répondant-e-s ont déclaré qu'ils avaient déjà peu de vie sociale avant la pandémie et que la vie sociale ne leur manquait pas pendant la pandémie. Une des personnes a su tirer parti de la situation, puisqu'elle s'est sentie comme n'étant pas la seule à souffrir de phobie sociale à la fin de la pandémie. Cependant, cette personne ressent une grande tension liée aux situations publiques qui la fait transpirer beaucoup, respirer difficilement et parler difficilement. Aujourd'hui, iel suit une psychothérapie et, même si c'est parfois frustrant, iel est conscient-e que la clé est d'avoir de la patience pour apprendre à parler aux gens et à gérer son anxiété.

Le-la deuxième répondant-e, en revanche, a totalement changé d'état d'esprit parce qu'iel a pris le temps d'observer à ses propres pensées. Ainsi, même si la tension dans les situations sociales est presque la même, avec une forte réaction physique, iel est plus conscient-e de ses difficultés et de ses objectifs. Les deux personnes interrogées avouent qu'elles n'ont pas eu plus de difficultés à entrer en contact avec les gens qu'avant la pandémie. La première personne interrogée a déclaré qu'elle s'était sentie à l'aise et en sécurité pendant la pandémie, car elle était seule avec ses proches. La deuxième personne ne se souvient pas non plus de la période de pandémie comme d'une expérience terrifiante, mais dit que cela lui a permis de se concentrer sur elle-même et qu'elle a également pu avoir de nombreuses conversations profondes sur Internet avec des personnes qui l'ont aidée à surmonter son anxiété. Les deux participant-e-s préfèrent éviter d'être dans des endroits bondés et de passer du temps avec beaucoup de monde, car iels se sentent stressé-e-s et nerveux-ses avec une forte réaction physique.

Tou-te-s les répondant-e-s ont des réactions physiques très similaires, telles que des difficultés respiratoires, des douleurs et des tensions musculaires, entre autres.



Parle-t-on assez de l'anxiété sociale ?

Les deux personnes interrogées sont d'accord pour dire qu'on ne parle pas assez de l'anxiété sociale. La première personne trouve qu'après la pandémie, l'approche de la maladie a été normalisée, en particulier en ce qui concerne la phobie sociale, et que beaucoup de gens ont commencé à en parler. La deuxième personne, en revanche, n'a pas trouvé qu'une sensibilisation majeure soit faite sur ce thème, car dans les écoles, les enseignant·e·s continuent d'apprendre aux enfants à se comparer et à se juger les un·e·s les autres. Tou·te·s les répondant·e·s ont commencé à parler de leur phobie sociale après la pandémie et iels ont tou·te·s deux constaté que, lorsqu'iels ont avoué leur trouble, les autres personnes ont commencé à parler de leur propre trouble. Pour elleux, il est beaucoup plus facile de gérer l'anxiété lorsqu'iels n'ont pas à la cacher.

Comment continuer à entrer en contact avec les autres ?

Les deux répondant·e·s ont des avis différents sur ce qui pourrait aider les personnes atteintes de phobie sociale. La première personne pense que la patience est la clé pour mieux se comprendre et trouver le courage de se mettre en action, étape par étape, en se fixant de petits objectifs personnels à atteindre chaque jour. La deuxième personne propose une plus grande tolérance à l'égard des faiblesses des un·e·s et des autres et souligne l'importance d'accepter qu'à certains moments, les gens ne sont pas en mesure de parler, mais qu'ils pourraient utiliser une forme de communication écrite, car les forcer donnerait le résultat inverse. Enfin, les répondant·e·s pensent que le projet est une bonne idée pour partager des histoires personnelles à partir d'un trouble commun telle que l'anxiété sociale, mais aussi pour sensibiliser le public sur le sujet. La première personne est moins inquiète et elle essaierait de se produire sur scène même si elle reconnaît que c'est un très grand défi pour les personnes qui, comme elle, souffrent de phobie sociale. La deuxième personne souligne à plusieurs reprises l'importance de créer un contexte sécuritaire pour permettre aux gens de s'exprimer sur scène et est très soucieuse de la mise en place d'un espace de confiance, mais cette personne reconnaît également qu'elle a besoin de partager son histoire et d'écouter des histoires proches la sienne.

3.4 FRANCE/MARTINIQUE

Introduction

D'Antilles et D'Ailleurs a mené 2 entretiens afin de mieux comprendre l'expérience de l'anxiété sociale avant, pendant et après la pandémie chez les jeunes.

La personne interrogée (1, A) est âgée de 20 ans. La personne n'a jamais été traitée pour une phobie sociale mais, avant la pandémie, elle passait beaucoup de temps seule. Après la



pandémie, iel a remarqué qu'iel avait besoin de passer beaucoup de temps seul-e et que lorsqu'iel est dans des situations sociales pendant une longue période, iel ressent une grande tension. Iel ne parle pas de l'anxiété sociale avec ses ami-e-s ou ses camarades de classe, mais iel croit que partager ce genre de sujet peut être très utile.

Le-la répondant-e (2, B) est âgée de 25 ans. Iel n'a jamais été traité-e pour des problèmes de phobie sociale. Iel avait une vie sociale riche avant la pandémie, et oublie parfois que la pandémie est arrivée. Iel a l'habitude de passer du temps avec ses ami-e-s et de faire de nombreuses activités avec elleux. Iel croit qu'il est très important de parler du trouble de l'anxiété sociale et a remarqué un intérêt accru pour le sujet, ce qui permet aux gens d'être libres de ne pas cacher leurs difficultés. En ce qui concerne son expérience personnelle, iel ne rencontre aucune difficulté à entrer en contact avec les gens, même s'iel préfère que les autres fassent le premier pas et entament des conversations.

Résultats

Les entretiens ont été divisés en trois questions. Par la suite, ces questions ont été divisées en sous-questions. Celles-ci figurent en annexe (annexe 1). Les questions :

1. Quelle est votre expérience en matière d'anxiété sociale avant, pendant et après la pandémie ?
2. Parle-t-on assez de l'anxiété sociale ?
3. Comment continuer à entrer en contact avec les autres ?

Les résultats obtenus lors des entretiens sur ces questions seront expliqués ci-dessous par question.

Question 1 : Quelle est votre expérience en matière d'anxiété sociale avant, pendant et après la pandémie ?

Au début de l'entretien, il a été demandé aux participant-e-s comment était leur vie sociale avant, pendant et après la pandémie, et s'ils avaient souffert d'anxiété sociale au cours de chacune de ces périodes. Demander spécifiquement pour chacune de ces périodes offrait la possibilité d'évaluer si la pandémie avait été un élément clé pour le développement de leurs troubles anxieux.

La première personne interrogée (1, A) se souvient qu'avant la pandémie, elle avait l'habitude de voir ses ami-e-s à l'école ou à l'extérieur, lorsqu'ils sortaient. Quoiqu'il en soit, iel était seul-e la plupart du temps. Le-la répondant-e a passé le confinement chez ses parents, iel n'a vu personne à l'exception des membres de sa famille mais, parfois, iel a échangé avec des amis à travers les réseaux sociaux. Actuellement, sa socialisation est un mélange d'avant la pandémie et de pendant le confinement : iel a besoin de temps seul-e, plus qu'avant et iel ressent le besoin





de se déconnecter des autres lorsqu'il est dans des situations sociales pendant trop longtemps. Quand ce cas se produit, iel ressent aussi une grande tension, avec un fort désir d'espace et de prendre l'air.

La deuxième personne interrogée (2, B) avait une vie sociale assez riche avant la pandémie. Iel avait l'habitude de voyager régulièrement, de rencontrer de nouvelles personnes presque tous les jours et de faire différentes activités avec eux comme du tourisme, aller dans des restaurants et des bars, des soirées karaoké, etc. Pendant la pandémie, le-la répondant·e (2, B) a passé le premier confinement chez ses proches avec sept autres membres de sa famille, de sorte qu'iel ne s'est pas vraiment senti·e seul·e. Iels avaient l'habitude de jouer à des jeux de société, de cuisiner ensemble et de jardiner. Cependant, iel se souvient de cette période comme d'un énorme défi pour ellui, même si iel est resté·e en contact avec ses ami·e·s via réseaux sociaux, SMS et appels vidéo. Aujourd'hui, tout revient à la normale pour la personne, car elle peut à nouveau voyager, passer du temps avec ses ami·e·s, aller à l'université en personne et, parfois, elle a l'impression que la pandémie n'a jamais eu lieu.

40

Question 2 : Parle-t-on assez de l'anxiété sociale ?

Cette question visait à savoir si les répondant·e·s pensaient que le sujet était suffisamment abordé dans différents contextes (école, travail, famille, ami·e·s, etc.). Nous voulions également savoir par quel(s) processus les répondant·e·s passaient afin de mieux sensibiliser à leur trouble.

La personne (1, A) estime qu'on ne parle pas assez de l'anxiété sociale et que le trouble n'est pas assez compris, même par ceux qui en souffrent. Iel pense aussi que les confinements et la pandémie ont clairement augmenté le nombre de personnes souffrant d'anxiété sociale, même si ce n'est pas la seule raison, mais après cette période, le concept de troubles psychologiques est devenu de plus en plus accessible et cela a permis aux gens de parler plus facilement avec les autres de leurs propres troubles.

La personne (2, B) n'a pas l'habitude de parler de phobie sociale avec ses ami·e·s et personne n'en a jamais parlé avec elle ni à l'école ni au travail. Iel a déclaré ne pas avoir remarqué que plus de gens souffraient d'anxiété sociale qu'avant la pandémie.

Question 3 : Comment continuer à entrer en contact avec les autres ?

Cette question et les sous-questions correspondantes visaient à connaître les stratégies et les outils développés par les répondant·e·s afin de maintenir leur vie sociale aussi normale que possible. Les questions portaient sur la façon dont les répondant·e·s parvenaient à entrer en contact avec les autres ou sur ce dont iels avaient besoin pour se sentir à l'aise avec les autres





et mieux gérer l'anxiété. Nous avons également parlé aux participant·e·s du programme STOP ! Words in Progress, afin qu'iels puissent aider avec leurs réflexions concernant le projet.

La personne (1, A) partage qu'elle n'a pas de stratégies précises pour entrer en contact avec les autres, mais elle pense que les gens, en raison des rôles imposés par la société, ne sont pas toujours intéressants et qu'une idée pourrait être de créer un contexte qui permettrait aux gens d'être vraiment qui ils sont. Iel propose de mélanger des personnes qui sont atteintes d'anxiété, ou qui en ont fait l'expérience, et des personnes qui savent comment surmonter leur anxiété facilement. En ce qui concerne le projet, iel croit que se tenir sur une scène pourrait être très stressant pour les personnes atteintes de phobie sociale, mais iel a également déclaré que les gens pourraient facilement s'ouvrir si le contexte est sécurisant.

La personne (2, B) dit qu'elle n'a pas beaucoup de difficultés à entrer en contact avec les gens, surtout lorsqu'ils font le premier pas et entament la conversation. À propos du projet, iel pense que les personnes souffrant d'anxiété sociale pourraient rencontrer des difficultés à se mettre en scène et à parler devant des personnes qu'elles ne connaissent pas. Ce serait probablement extrêmement stressant et certain·e·s d'entre elleux ne se sentiraient pas à l'aise. D'un autre côté, peut-être que cela les aiderait à vaincre leur anxiété et peut-être qu'après la séance, iels se sentiraient mieux en sachant qu'iels ne sont pas les seul·e·s à lutter contre ce problème.

Conclusion

Quelle est votre expérience en matière d'anxiété sociale avant, pendant et après la pandémie ?

Les deux personnes interrogées ont des opinions et expériences de l'anxiété sociale différentes.

La première personne avait l'habitude, avant la pandémie, de sortir et de rester avec des personnes dans certaines situations sociales, tout en préférant toujours passer du temps seule. Après la pandémie, sa vie sociale a changé : iel a maintenant besoin de beaucoup de temps seul·e et s'iel est entouré·e de beaucoup de gens, devient nerveux·se plus rapidement qu'avant.

La deuxième personne avait une vie sociale riche avant la pandémie et, même si le confinement a été un énorme défi pour elle, elle ne se sentait pas seule car elle était entourée de sa famille. À la fin du premier confinement, iel a repris sa vie sociale comme si la pandémie n'avait jamais eu lieu.

Les deux personnes interrogées avouent qu'elles n'ont pas beaucoup plus de difficultés à entrer en contact avec les gens qu'avant la pandémie. Le·la première·e répondant·e a expliqué qu'iel choisissait de rencontrer une personne lorsqu'iel avait une bonne raison de le faire et que sinon iel refusait d'approcher les gens. Le·la deuxième répondant·e révèle qu'iel rencontre





généralement des gens en ligne ou par l'intermédiaire de ses ami·e·s, en fait elle ne parle avec des inconnu·e·s que lorsqu'ils l'approchent et entament la conversation elleux-mêmes.

Parle-t-on assez de l'anxiété sociale ?

Les deux personnes s'entendent sur l'importance de parler davantage du trouble de l'anxiété sociale, car les personnes qui souffrent de ce type de trouble se sentiraient plus en sécurité pour partager leurs histoires. Cependant, il y a quelques différences. La première personne interrogée n'a pas remarqué d'augmentation des cas de phobie sociale chez les gens après la pandémie et ce sujet n'a jamais été abordé par qui que ce soit avec elle. La deuxième personne, pour sa part, reconnaît une augmentation des cas d'anxiété sociale, mais surtout un intérêt accru pour le sujet.

Comment continuer à entrer en contact avec les autres ?

Les deux répondant·e·s ont des idées différentes pour aider les personnes atteintes de phobie sociale. La première personne pense que le fait de savoir que de nombreuses personnes souffrent d'anxiété sociale peut permettre de se sentir compris·e, mais en même temps, il pourrait être utile de créer des groupes mixtes afin de permettre aux gens d'échanger des outils pour gérer le trouble. Le-la deuxième répondant·e propose plus de tolérance, d'éducation et de sensibilité sur le thème. Enfin, les deux répondant·e·s pensent que le projet pourrait être très stressant pour les personnes souffrant de phobie sociale. Iels croient également qu'en créant un contexte sécurisant pour les activités, l'objectif pourrait être atteint et que le partage d'histoires similaires pourrait être très utile.

3.5 ITALIE

Introduction

Dans le cadre du programme STOP ! Words in Progress, l'association NoGap a mené plusieurs entretiens afin de mieux comprendre l'expérience de l'anxiété sociale avant, pendant et après la pandémie chez les jeunes. Les répondant·e·s peuvent être divisé·e·s en deux groupes principaux :

1. Trois jeunes âgé·e·s de 20 à 26 ans qui suivent actuellement une psychothérapie avec le docteur Cheti della Fazia, membre de NoGap, et qui avaient tou·te·s des symptômes anxieux avant la pandémie. Ces trois personnes ont pris conscience de leur état et ont compris l'importance de demander de l'aide pour le gérer lors de la pandémie. C'est le groupe des patient·e·s.
2. Un groupe de 17 jeunes, âgé·e·s de 18 à 19 ans, qui fréquentent tou·te·s l'école secondaire, et qui sont tou·te·s camarades de classe. Iels ne souffraient pas de phobie sociale avant la pandémie et n'ont pas eu beaucoup de problèmes à la fin de celle-ci,





même si chez certains d'entre elleux, il est possible de reconnaître des capacités sociales diminuées. C'est le groupe des étudiant-e-s.

Résultats

Les entrevues ont été divisées en trois questions. Par la suite, ces questions ont été divisées en sous-questions. Celles-ci figurent en annexe (annexe 1). Les questions :

1. Quelle est votre expérience en matière d'anxiété sociale avant, pendant et après la pandémie ?
2. Parle-t-on assez de l'anxiété sociale ?
3. Comment continuer à entrer en contact avec les autres ?

Les résultats obtenus lors des entrevues sur ces questions seront expliqués ci-dessous par question.

Question 1 : Quelle est votre expérience en matière d'anxiété sociale avant, pendant et après la pandémie ?

Au début de l'entrevue, il a été demandé aux participant-e-s comment était leur vie sociale avant, pendant et après la pandémie, et s'ils avaient souffert d'anxiété sociale au cours de chacune de ces périodes.

Avant la pandémie, les étudiant-e-s avaient une vie sociale positive, iels passaient souvent du temps avec leurs ami-e-s et ne souffraient pas d'anxiété sociale. Seul-e-s cinq répondant-e-s de ce groupe (composé de dix-sept personnes) ont signalé quelques symptômes comme la peur d'être jugé-e-s pour leurs émotions et leurs opinions et la peur de parler en public. Pendant la pandémie, les étudiant-e-s ont passé beaucoup de temps avec leur famille et pour beaucoup d'entre elleux, cela a été une expérience agréable : par exemple, l'un-e des élèves présentant des symptômes discrets en a parlé avec sa mère et cette dernière l'a aidé-e à se sentir plus rassuré-e. Iels sont tou-te-s resté-e-s en contact avec leurs ami-e-s grâce aux réseaux sociaux ou à d'autres appareils, à l'exception d'un-e répondant-e.

Après la pandémie, les étudiant-e-s ont facilement retrouvé la vie sociale qu'ils avaient auparavant et, beaucoup d'entre elleux, ont recommencé à sortir plus souvent parce que leurs ami-e-is leur manquaient, à l'exception d'une personne qui n'avait jamais eu de phobie sociale avant et qui a commencé à éviter les fêtes et ressent aujourd'hui une grande tension lorsque ses parents la forcent à sortir avec des ami-e-s. L'un-e des cinq répondant-e-s présentant des symptômes s'est senti-e plus en sécurité et plus libre, tandis que les quatre autres sont devenu-e-s plus calmes et moins sûr-e-s d'elleux et ont commencé à passer beaucoup de temps seul-e-s ainsi qu'à éviter les situations sociales mêlant de nombreuses personnes.

Les patient-e-s présentaient tou-te-s des symptômes anxieux avant la pandémie avec une forte difficulté à socialiser avec les gens. Pendant la pandémie, deux des trois répondant-e-s ont vu





leurs symptômes s'aggraver, mais en même temps, iels sont devenus plus conscient-e-s de la nécessité d'un changement dans leur vie et de la nécessité de reprendre leur vie en main. La troisième personne du groupe, en revanche, était plus silencieuse et discrète pendant cette période puisque tout le monde était confiné et qu'elle n'avait pas à se justifier auprès des autres. Après la pandémie, tou-te-s les patient-e-s ont remarqué plusieurs améliorations dans la prise de conscience de leur anxiété sociale. Malgré cela, iels ont tou-te-s éprouvé des difficultés dans leur vie sociale, par exemple le fait de sortir ou d'être entouré-e de gens n'était pas si facile.

Question 2 : Parle-t-on assez de l'anxiété sociale ?

Cette question visait à savoir si les répondant-e-s pensaient que le sujet était suffisamment abordé dans différents contextes (école, travail, famille, ami-e-s, etc.).

Les étudiant-e-s pensent qu'on ne parle pas assez de l'anxiété sociale, car elle est considérée comme un tabou dans notre société et certain-e-s enseignant-e-s ne s'en soucient pas, par exemple certains d'entre eux pensent que les élèves l'utilisent comme excuse.

Les patient-e-s sont également d'accord pour dire qu'on ne parle pas assez du thème de la phobie sociale. Les gens n'ont commencé à aborder le sujet qu'après la pandémie, mais, dans de nombreux cas, ils ne connaissent pas ou ne comprennent pas vraiment ce trouble. Quoi qu'il en soit, les personnes qui souffrent d'anxiété sociale ont commencé à s'ouvrir et à chercher de l'aide.

Question 3 : Comment continuer à entrer en contact avec les autres ?

Cette question et les sous-questions correspondantes visaient à connaître les stratégies et les outils développés par les répondant-e-s afin de maintenir leur vie sociale aussi normale que possible. Les questions portaient sur la façon dont les répondant-e-s parvenaient à entrer en contact avec les autres ou sur ce dont iels avaient besoin pour se sentir à l'aise avec les autres et mieux gérer l'anxiété. Nous nous interrogeons également sur l'utilité de parler de leurs propres histoires sur une scène.

Tou-te-s les étudiant-e-s n'ont pas répondu à cette question. Seul-e-s trois d'entre eux, présentant les symptômes les plus importants d'anxiété sociale ont répondu. Iels pensent tou-te-s que s'ils savaient que de nombreuses personnes souffrent de phobie sociale, cela ne leur serait pas utile. Les propositions de ce groupe de répondant-e-s incluent l'organisation d'un groupe d'étude pour donner aux jeunes des outils pour gérer le trouble, mais aussi une utilisation plus modérée des appareils technologiques. En pensant au projet, iels disent qu'ils ne parleraient pas sur scène de leurs histoires personnelles, mais reconnaissent qu'il pourrait être utile de comparer les différentes histoires de chacun-e.





Les patient-e-s n'ont pas répondu à cette question, mais iels ont tou-te-s choisi de commencer une psychothérapie pour acquérir des compétences et des outils pour gérer leur phobie sociale et iels constatent plusieurs améliorations.

Conclusion

Quelle est votre expérience en matière d'anxiété sociale avant, pendant et après la pandémie ?

Patient-e-s :

Tou-te-s avaient déjà des symptômes anxieux. La pandémie de COVID a été une condition qui a permis une plus grande prise de conscience de leur état d'inconfort, mais aussi une occasion de demander de l'aide. La pandémie de coronavirus leur a permis de se sentir « semblables » aux autres personnes forcées de se fermer, de s'isoler et d'abolir les relations sociales.

Étudiant-e-s :

Parmi l'ensemble du groupe de répondant-e-s (17 personnes), seulement 5 d'entre elleux ont déclaré souffrir d'anxiété sociale avant la pandémie. Ce petit groupe, pendant la pandémie, a eu le temps de réfléchir à sa condition et certain-e-s d'entre elleux ont cherché de l'aide. Pour le grand groupe précédemment non-anxieux (12 personnes), la pandémie a été l'occasion de redécouvrir les valeurs familiales. De nombreux-ses étudiant-e-s ont été déstabilisé-e-s par l'absence de contact physique, et iels ont déclaré avoir vu leur niveau d'empathie diminué après la pandémie. Ces répondant-e-s n'avaient pas de problèmes d'anxiété avant la pandémie, leur vie sociale a tout de même été modifiée pendant la pandémie, mais iels ont facilement rétabli la vie sociale qu'ils avaient auparavant. De manière générale, la pandémie a affecté les aspects liés à la timidité, à la peur du jugement et à la socialisation avec de nouvelles personnes.

Parle-t-on assez de l'anxiété sociale ?

Patient-e-s :

Les trois personnes estiment qu'on ne parle pas assez de cette question, qu'il y a de l'ignorance sur le sujet et qu'il n'est même pas abordé dans le milieu scolaire.

Étudiant-e-s :

Tou-te-s les répondant-e-s de ce groupe pensent qu'on ne parle pas assez de l'anxiété sociale, parce que les gens ne s'y intéressent pas et que les adultes n'encouragent pas la compréhension de l'anxiété sociale : par exemple, les enseignant-e-s croient souvent que les élèves utilisent la phobie sociale comme excuse.

Comment continuer à entrer en contact avec les autres ?

Patient-e-s :





Iels ont ressenti le besoin de demander l'aide d'un psychothérapeute, car iels ne trouvaient pas elleux-mêmes d'outils pour gérer leur trouble.

Étudiant·e·s :

Seul·e·s trois étudiant·e·s ont répondu à cette question. Iels croient tou·te·s que cela ne leur serait pas utile de savoir que de nombreuses personnes souffrent de phobie sociale. Les propositions de ce groupe de répondant·e·s incluent l'organisation d'un groupe d'étude afin de donner aux jeunes des outils pour gérer leur trouble, mais aussi une utilisation plus modérée des appareils électroniques. Iels ne pensent pas que ce soit facile pour elleux d'être sur scène et de parler de leurs vies, même s'iels reconnaissent l'utilité possible de l'activité.

46

3.6 CONCLUSIONS GÉNÉRALES

L'ensemble de la recherche comprend 32 personnes issues de cinq pays différents. En examinant les résultats de chaque recherche nationale, on peut tirer les conclusions générales suivantes :

1. Parmi les réponses à la première question « Quelle est votre expérience en matière d'anxiété sociale avant, pendant et après la pandémie ? », il est possible de diviser les répondant·e·s en deux groupes distincts. Le premier groupe est constitué par les personnes qui, avant la pandémie, n'avaient pas une vie sociale très active et préféraient passer du temps seules. Lorsque la pandémie a commencé, beaucoup de ces personnes se sont senties à l'aise et en sécurité parce qu'elles se sentaient libres du jugement des autres et acceptaient facilement les règles de confinement, sans sentiment de manque vis-à-vis de la vie sociale. La pandémie, pour une grande partie de ces personnes, est devenue l'occasion de réfléchir à leur propre condition et d'en prendre davantage conscience, ce qui leur a permis de commencer à demander de l'aide. La fin de la pandémie a été un grand défi pour certain·e·s d'entre elleux et iels rapportent pour la plupart une grande tension avec de forts signes physiques d'activation de l'anxiété (transpiration, accélération du rythme cardiaque, tremblements, difficultés respiratoires, etc.), surtout lorsqu'iels sont entouré·e·s de nombreuses personnes ou qu'iels imaginent l'être. Pour ces raisons, iels ont commencé à éviter les endroits bondés et à passer plus de temps seul·e·s qu'auparavant. Néanmoins, certaines personnes se sont senties mieux qu'avant.

Le deuxième groupe est constitué par les personnes qui n'ont jamais souffert d'anxiété sociale. Avant la pandémie, iels avaient une vie sociale riche avec beaucoup d'ami·e·s. Avec le début de la pandémie, la vie sociale qu'iels avaient auparavant leur a manqué, mais beaucoup d'entre elleux ont trouvé du plaisir à partager des activités et des moments avec leur famille. La période de confinement a été difficile, mais beaucoup



d'entre elleux ont continué à parler avec leurs ami-e-s en utilisant les réseaux sociaux ou d'autres appareils technologiques. À la fin de la pandémie, iels ont facilement retrouvé la vie sociale qu'iels avaient avant, certain-e-s sortant plus qu'avant, d'autres un peu plus timides.

2. En croisant les réponses à la deuxième question « Parle-t-on assez de l'anxiété sociale ? », on constate que tou-te-s les répondant-e-s s'accordent à dire qu'on ne parle pas assez de phobie sociale dans nos sociétés, quelque soient les divers contextes. Beaucoup d'entre elleux ont remarqué qu'après la pandémie, l'intérêt pour le sujet s'est développé et les maladies mentales en général ont été quelque peu banalisées, surtout l'anxiété sociale. Bien que les répondant-e-s aient remarqué de petites améliorations, iels reconnaissent que la phobie sociale est, jusqu'à aujourd'hui, un tabou et que les gens ne savent pas ou ne comprennent pas ce qu'elle est réellement. Seul-e-s quelques répondant-e-s ont entendu parler de l'anxiété sociale à l'école secondaire, par ailleurs les enseignant-e-s ne croient souvent pas que les élèves aient une maladie. Tou-te-s les participant-e-s estiment qu'il est important de sensibiliser les jeunes à l'anxiété sociale, afin qu'iels se sentent compris-es.
3. Les réponses à la troisième question « Comment continuer à entrer en contact avec les autres ? » sont plus hétérogènes que les autres. Les répondant-e-s ont des idées très diverses de ce qui peut les aider à communiquer avec les autres. Certain-e-s participant-e-s pensent qu'il peut être utile de savoir que d'autres personnes souffrent d'anxiété sociale pour sentir qu'iels ne sont pas seul-e-s, d'autres pensent que ce n'est pas utile parce que le besoin de recevoir de l'aide demeure. Voici les différentes propositions des répondant-e-s :
 - La création de groupes mixtes composés de personnes souffrant d'anxiété sociale et de personnes qui n'en souffrent pas, afin de donner aux premier-e-s des outils pour gérer leur trouble ;
 - Des ateliers, notamment dans les collèges et lycées, pour sensibiliser à la thématique ;
 - L'institution d'un contexte sûr et sécurisant dans lequel les personnes souffrant d'anxiété sociale peuvent s'entraîner et trouver du courage.

En ce qui concerne l'idée du projet, tou-te-s les répondant-e-s pensent que parler de leurs propres histoires et écouter les histoires des autres peut être très utile, mais beaucoup d'entre elleux ont peur à l'idée d'être sur scène et de parler d'eux-mêmes.





4. TRAVAILLER AVEC DES MÉTHODES CRÉATIVES

4.1 INTRODUCTION AUX MÉTHODES CRÉATIVES

En général, la « créativité » peut être définie comme la capacité de produire et de détecter des idées, des opportunités et des stratégies qui peuvent être mobilisées pour trouver des solutions, des exutoires et trouver des alternatives à des situations ou des problèmes concrets. D'une part, la créativité est perçue comme inhérente à l'être humain sous la forme d'une « capacité anthropologique » (Daskova, Poliakova, Vasilenko, Goltseva, Belyakova, Shevalie et Vasilenko, 2020), mais aussi comme une compétence acquérable (Alonso-Geta, 2019, p.8) qui peut potentiellement être développée par tout être humain à travers des processus de formation et d'apprentissage.

C'est-à-dire que la créativité peut être stimulée, cultivée et explorée à travers une série de techniques, d'exercices et d'outils qui constituent les méthodes créatives. Comme la créativité implique de sortir des sentiers battus et de rechercher de nouvelles perspectives et opportunités, le rôle des méthodes et des processus créatifs est d'accompagner une personne pas à pas dans la construction d'une attitude créative et dans le développement de la capacité à utiliser la créativité pour générer du changement et de l'innovation. L'attitude en elle-même se compose d'éléments cognitifs, affectifs et comportementaux (Alonso-Geta, 2019). En ce sens, les méthodes créatives construisent un parcours d'apprentissage abondant progressivement ces aspects afin de générer progressivement une attitude créative chez une personne :

1. Sur le plan cognitif, le processus créatif stimule l'abandon des idées préconçues et des croyances déjà acquises et définit de manière significative la façon dont on pense et agit. Par conséquent, la remise en question des croyances et des idées est fondamentale lors de l'utilisation de la créativité, car elle permet d'opérer au niveau de l'inconnu, cultivant ainsi de nouvelles compétences et aptitudes à se comporter dans un tel contexte.
2. Sur le plan émotionnel, une personne doit progressivement prendre conscience de l'opportunité et de la valeur ajoutée pour rechercher des alternatives et construire de nouveaux processus, en mettant en évidence les avantages et le besoin réel d'apporter un changement dans le contexte ou la situation spécifique.
3. Sur le plan comportemental, il est nécessaire de détecter et d'identifier un résultat positif spécifique du processus créatif, que ce soit sous la forme d'une reconnaissance de la part des autres, d'une auto-évaluation positive ou encore de la satisfaction du résultat et de la capacité à arriver au bout du processus.





Les méthodes et les processus créatifs sont facilement adaptables et peuvent être utilisés dans une variété de contextes, allant de l'environnement professionnel et des programmes éducatifs au domaine de la psychologie et de la santé mentale.

Compte tenu de tout ce qui précède, les méthodes créatives diffèrent de toute autre méthode de travail ou d'éducation, en ce qu'elles construisent simultanément de nouvelles capacités et favorisent le changement et la transformation (que ce soit au niveau individuel ou collectif). L'utilisation de méthodes créatives permet de travailler et de « jouer » avec une variété de perceptions et de croyances sur des situations concrètes ou fictives et permet d'imaginer, de créer et de promouvoir différentes productions et attitudes à cet égard. Sur le plan individuel, les méthodes créatives favorisent les capacités personnelles de résolution de problèmes, d'analyse, de pensée critique mais aussi d'attitude proactive. Lorsqu'ils sont mis en contexte social et en relation avec les autres, les processus créatifs encouragent l'empathie, améliorent le dialogue et la communication, stimulent la résolution de conflits et favorisent la solidarité, le travail d'équipe et la collaboration. Ainsi, en fonction du domaine d'intérêt et de l'étendue du travail, il est possible de mobiliser avec succès des méthodes créatives dans le but de réduire et prévenir la conception de préjugés, d'attitudes discriminatoires ou même agressives grâce à la capacité d'analyse, de déconstruction et de transformation des idées préconçues dans la recherche d'autres alternatives.

4.2 APPRENDRE GRÂCE AUX MÉTHODES CRÉATIVES

Aussi bien l'apprentissage que la créativité sont des phénomènes complexes et dynamiques qui sont en interaction constante. Selon Goiovic (2014), le processus d'apprentissage repose sur quatre facteurs fondamentaux :

- La diversité des sujets étudiés, compte tenu des caractéristiques du sujet et de l'environnement.
- La configuration d'éléments divers et contradictoires, résultant du besoin d'aborder la connaissance sous différents angles.
- La présence de l'imprévu.
- L'intégration de la relation individu-société, c'est-à-dire qu'il s'agit à la fois d'une expérience individuelle et partagée.

Le modèle d'apprentissage par les méthodes créatives se concentre sur le processus au-delà du résultat final, permettant ainsi d'utiliser des outils d'auto-évaluation qui facilitent le développement des compétences métacognitives (Goicovic, 2020).

En tenant compte de cette base du processus d'apprentissage, les modèles créatifs permettent de multiplier les contenus et les informations reçus ainsi que d'observer de près la diversité des scénarios qui permettent de transversaliser les apprentissages pour les utiliser dans une variété de contextes et de situations. Selon Capra (2008), une méthodologie créative est façonnée par





l'art, la science et la fantaisie : l'art favorise le développement des compétences, la science celui de la connaissance et la fantaisie l'imagination, car cela permet de faire, d'analyser, de s'auto-évaluer, de contraster, de dialoguer et de créer (Goicovic, 2020). En tenant compte de cela, on peut en déduire que différents outils et techniques artistiques et créatifs stimulent fondamentalement le développement personnel en favorisant les capacités et les compétences personnelles qui permettent aux individus de surmonter les situations de manière autonome et alternative. Galvis (2007) propose quatre composantes de base dans la méthodologie créative : « méthodes, techniques, contenus et ressources » et il souligne que leur objectif est également de développer des processus d'idéation, de promouvoir l'application de la pensée divergente ou créative et de créer des attitudes positives permettant de transformer l'environnement selon des critères personnels. On comprend donc que, grâce aux méthodologies créatives, les gens reçoivent les outils nécessaires pour prendre des initiatives et pour faire face à différents problèmes grâce à la capacité descriptive et d'observation qu'ils peuvent développer au cours du processus méthodologique (Galvis, 2007). De plus, ces méthodes créatives « leur permettent d'explorer de nouvelles voies, d'utiliser l'information d'une autre manière et de restructurer leurs schémas de pensée » (Bono, 1998). De la Torre (1997) souligne qu'« en problématisant et en les stimulant on développe les compétences cognitives, en climatisant⁴, les compétences sociales et en stimulant et en orientant ce sont les compétences affectives qui s'amplifient, abordant ainsi la créativité comme un processus dans lequel la personne est projetée dans la totalité de ses dimensions cognitives (savoir), affectives (être) et effectives (faire) » (Galvis, 2007).

En conséquence, la créativité et l'indépendance semblent être interconnectées, se stimulant et s'enrichissant mutuellement en permanence (Daskova et al., 2020). Par conséquent, le rôle fondamental que jouent les méthodes créatives lorsqu'elles sont utilisées comme base du processus d'apprentissage est de favoriser la réalisation de la capacité à penser par soi-même, à agir, à observer et à réagir de manière créative, tout cela constituant ce que l'on appelle « l'indépendance créative ». Cette indépendance créative fait référence non seulement à la capacité de réfléchir de manière autonome et rigoureuse, mais aussi à la capacité de transférer les résultats d'apprentissage et les expériences dans une situation nouvelle, inconnue et dans un contexte différent pour apporter un changement ou résoudre certains problèmes.

Enfin, les processus d'apprentissage qui sont basés sur des méthodes et des processus créatifs s'avèrent renforcer la production de connaissances pratiques, car ils stimulent le transfert de savoir-faire et d'informations à utiliser, adaptés et vérifiés dans différents contextes pour

⁴ De La Torre définit le fait des « climatiser » comme : « la phase au cours de laquelle l'étudiant cherche à satisfaire ses préoccupations en cherchant à des informations et des réponses aux questions. C'est l'équivalent de la phase d'incubation créative dans laquelle l'étudiant s'éloigne de la recherche de possibilités. » (Galvis, 2007)





générer des résultats différents. Ainsi, les processus d'apprentissage combinant outils et méthodes créatifs permettent de rendre les nouvelles compétences acquises plus facilement transversales et transférables.

4.3 LES ASPECTS PSYCHOLOGIQUES DU PROCESSUS CRÉATIF ET LA STIMULATION DE LA CRÉATIVITÉ

Créativité et psychologie du développement

Le potentiel créatif fait partie intégrante de la structure de la personnalité et, sur la base de ses recherches le psychologue Guilford, identifie huit traits principaux qui caractérisent ce potentiel créatif : la pensée créative, la curiosité, l'originalité, l'imagination, l'intuition, l'émotivité et l'empathie, le sens de l'humour et l'approche créative de la profession (Guilford, 1967).

La créativité peut être considérée comme une capacité humaine naturelle, accessible aux humains dès les premiers stades de leur vie. Nous ne pouvons pas relier directement le développement de la créativité aux phases successives du développement humain, mais plutôt, en plus des caractéristiques individuelles, nous pouvons parler des étapes de la vie qui favorisent une « explosion » de la créativité et de celles dans lesquelles elle s'éteint.

Le contexte social et la question des attentes sociales jouent un rôle fondamental, et l'individu en prend progressivement conscience en grandissant. Cela peut sembler contradictoire, dans le sens où la société impose à la fois la pression du développement d'un potentiel personnel et contraint en même temps cette créativité à être maintenue dans un certain cadre, socialement approuvé. Chaque personne (depuis l'enfance) est créative car la créativité fait partie intégrante du comportement humain qui se manifeste par le désir de créer. Malheureusement, cette capacité est très souvent noyée, ou niée. La plupart des adultes aimeraient peindre dans leur enfance et le contact avec l'art (y compris le théâtre, la musique, la danse) développe directement la créativité. Être créatif·ve donne la capacité de mieux gérer les problèmes, aide à créer des liens et à faire tomber les barrières.

Pourquoi avons-nous besoin de créativité ?

En tant qu'élément du processus créatif, certaines des propriétés de base de la créativité sont, d'après Winszniakoza (2016) :

- Les transitions de la quantité vers la qualité (développement des valeurs spirituelles) ;
- Le passage de l'extérieur vers l'intérieur et de l'intérieur vers l'extérieur (de l'inter-interne à l'externe, intériorisation et extériorisation) ;
- Les transitions du phénomène vers la substance (vérification du résultat)

En d'autres termes, la créativité est une attitude qui permet, d'une part, de trouver de nouveaux aspects dans ce qui est familier et proche, et d'autre part, de faire face à ce qui est nouveau et



inconnu et, à l'aide des connaissances existantes, de les transformer en une expérience nouvelle (Landau, 1969).

Encourager la créativité et stimuler l'inventivité innée est particulièrement important chez les enfants jusqu'à l'âge de 5-6 ans, étant donné que cette période est la plus décisive pour déterminer s'ils auront le désir de créer à l'avenir. Les enfants apprennent à poser des questions, à regarder la réalité environnante sous différents angles, à créer et à mettre en œuvre leurs propres innovations. Créer des œuvres d'art est l'occasion de renforcer la confiance en soi et l'estime de soi. En créant, l'enfant développe sa pensée originale, apprend à relever les défis et les échecs, ainsi qu'à s'ouvrir à la différence (Orr, 2021).

La base de la créativité des élèves (âgé·e·s de 7 à 12 ans) est l'action ou l'activité. Il appartient au groupe des besoins psychophysiques des enfants. Le développement global et harmonieux de l'enfant nécessite une activité propre et multiforme, en particulier une activité qui stimule la créativité (Trempeala, 2020).

Au début de l'éducation scolaire, l'enfant- selon la théorie du développement cognitif de Jean Piaget (1936,1950)- entre dans la période de la pensée opérationnelle ou plus précisément, des opérations dites concrètes (vers l'âge de 6 à 11 ans). La phase opérationnelle, quant à elle, est associée à la concrétisation de la capacité de résoudre des problèmes logiques au moyen d'opérations mentales. La logique et le concret ne sont pas les alliés de la créativité, de sorte que ce stade de développement peut contribuer au déclin notable de l'originalité.

Qu'utiliser pour améliorer la créativité ?

Afin d'améliorer la créativité lorsqu'ils travaillent avec des enfants et des adolescent·e·s, les enseignant·e·s et les professionnel·le·s doivent, d'après Zajac (2022), prendre en considération le fait de :

- Permettre aux participant·e·s de mener des activités expérimentales à la fois sur des visions d'ensemble et sur des détails,
- Aider à comprendre que la production d'idées est un processus qui nécessite un espace libre de toute critique immédiate,
- Donner l'occasion d'apprécier l'importance des différentes étapes du processus et du temps de création,
- Aider à développer une prise de conscience des différentes circonstances dans lesquelles des idées créatives peuvent émerger et à apprécier le rôle de l'intuition,
- Encourager et stimuler les participant·e·s à jouer librement avec les idées et les concepts, et à faire des suppositions sur les solutions possibles à divers problèmes,
- Mettre l'accent sur le rôle de l'imagination, de l'originalité, de la curiosité et du questionnement, en renforçant les qualités qui soutiennent la créativité des jeunes



La créativité, cependant, n'est pas l'apanage exclusif des jeunes. Avec le temps, la capacité de créer des idées ou des solutions innovantes n'est pas perdue, bien qu'elle soit quelque peu différente. La plupart d'entre nous savent que les activités créatives sont un excellent moyen de garder notre cerveau actif et alerte, mais elles peuvent faire beaucoup plus. En fait, la recherche montre que la créativité peut avoir des avantages physiques importants. L'un des avantages à long terme d'avoir une pratique créative est sa capacité à prévenir les maladies dégénératives comme la maladie d'Alzheimer et la maladie de Parkinson. Les activités créatives peuvent également aider à faire baisser la tension artérielle, à soulager l'anxiété et à augmenter les niveaux des « hormones du bonheur » associées à l'euphorie ressentie par les coureurs (Resort Lifestyle Communities, 2020).

4.4 EXEMPLES DE MÉTHODES CRÉATIVES

Comme mentionné précédemment, la créativité est une partie inhérente de l'être humain et les processus créatifs peuvent facilement être adoptés dans différents domaines sous la forme de l'innovation sociale, de la création artistique, de la recherche universitaire et de l'intégration sociale, entre autres.

Avant ce panorama des différentes méthodes créatives disponibles, ce chapitre met en évidence quelques exemples de méthodes et d'outils créatifs qui vont de pair avec la perception de la valeur personnelle et sociale de la créativité, ce qui permet de générer des solutions efficaces aux défis personnels et sociaux actuels (Alfonso-Benlliure et Bellver Moreno, 2019) et donc d'améliorer la qualité de vie des individus ainsi que de s'améliorer personnellement et socialement.

Dans le contexte de l'éducation sociale et de l'intervention, la création artistique apparaît comme un outil méthodologique qui vise à améliorer la vie des personnes, à favoriser l'inclusion sociale tout en stimulant la cohésion sociale, la culture de la paix et le dialogue (Alfonso-Benlliure et Bellver, 2019).

L'art est un moyen puissant de favoriser le dialogue et la paix, puisqu'il est considéré comme un langage universel et une source de compréhension des autres perspectives, au-delà des différences linguistiques, culturelles et sociales. L'art peut directement nourrir un processus de paix puisqu'il est capable de donner une voix aux groupes marginalisés ou opprimés grâce à sa transversalité, à sa facilité d'accès et de production, tout en légitimant le processus lui-même. Il peut créer des liens forts entre les participant-e-s grâce à un processus partagé (individuel ou collectif). De plus, il peut servir de manière individuelle à trouver des alternatives créatives aux conflits et aux problèmes qui semblent n'avoir qu'une solution unique, grâce aux techniques de prise de distance, de vérification et de reconsidération du « produit » ou du résultat créatif.

En ce qui concerne l'aspect créatif, l'art alimente et cultive la créativité dans la mesure où il permet avec succès d'acquérir des connaissances et des capacités tout en stimulant la capacité





de réflexion et les compétences socio-émotionnelles telles que l'empathie, la gestion des émotions et la conscience (Alfonso-Benlliure, 2000). L'art encourage également les gens à communiquer de manière empathique (Pelato et Bellver, 2019), en mettant l'accent sur les émotions, les sentiments et les expériences.

Du fait de l'amélioration des capacités et des compétences des participant-e-s, l'art et la création artistique semblent être en mesure de donner plus de pouvoir aux individus, ce qui peut être extrêmement utile lorsque l'on travaille avec des personnes ayant moins d'opportunités et dans des situations d'exclusion sociale et de marginalisation.

Médiation artistique

La médiation artistique est un outil qui permet aux jeunes d'exprimer des opinions politiques et sociales et, en fin de compte, un vecteur de transformation sociale. Elle a été créée dans le but de réaliser des interventions socio-éducatives à travers des projets artistiques et culturels auprès de personnes en situation d'exclusion sociale ou de vulnérabilité. C'est-à-dire que la médiation artistique utilise les arts pour favoriser la transformation sociale, l'inclusion et le développement communautaire (Moreno, 2016).

Un aspect fondamental qui caractérise la médiation artistique en tant que méthode créative est le rôle de médiateur-riche et la structure du processus. La médiation artistique est le résultat de la combinaison de l'éducation sociale, de l'éducation artistique et de l'art-thérapie et vise à établir des dispositions à la création partagée, au développement communautaire et à la résolution des conflits. Concrètement, la médiation artistique utilise l'art et les pratiques artistiques pour stimuler la pensée créative et la perception de la réalité et des différents problèmes afin de favoriser la transformation sociale. La médiation artistique apparaît comme une méthode créative appropriée à différents contextes sociaux, étant donné qu'elle combine avec succès différentes disciplines et fonctionne comme un « pont » entre différents groupes sociaux et leur environnement de manière critique et transformatrice. Grâce à cette pratique, réalisée par un-e médiateur-riche faisant nécessairement preuve d'impartialité, d'équité et d'équidistance⁵ (Nató et al., 2006), le développement des compétences et la croissance personnelle, comme la connaissance de soi, l'acceptation et la transformation, des pratiquant-e-s sont améliorées à partir de l'empathie et de l'empouvoirement (Paczkowski, 2020). Cet empouvoirement est défini comme le « processus qui promeut et favorise les individus, les groupes et les communautés ayant plus de pouvoir pour obtenir un plus grand contrôle sur leur vie » (Moreno, 2016). Grâce à la médiation artistique, les personnes impliquées dans des projets peuvent se connecter avec elles-mêmes et exprimer leur douleur ou leur

⁵ Comprise comme « une distance analogue entre le médiateur et les participants, leurs points de vue et leurs aspirations et le résultat du processus » (Nató et al., 2006)





malaise à travers des pratiques artistiques et des symboles et ainsi faire face aux situations qu'elles vivent grâce à l'empouvoirement et au développement de la résilience.

La médiation artistique est donc à l'intersection de l'éducation sociale et de l'éducation artistique et permet d'inciter à la réflexion sur des concepts tels que :

- L'expression métaphorique : l'expression de la situation « traumatique » de manière métaphorique permet au sujet de passer de la première à la troisième personne et de prendre de la distance par rapport à l'expérience
- La fonction symbolique : lorsqu'une idée est représentée artistiquement, nous la comprenons mieux et sommes en mesure de la revoir et de l'analyser sous différents angles
- L'interdisciplinarité : elle favorise le développement intégral, relie les connaissances entre elles et favorise la pensée critique et créative

Parallèlement au développement de la résilience, la médiation artistique est un outil puissant pour favoriser l'empouvoirement des pratiquant-e-s et, par conséquent, pour qu'ils prennent mieux soin d'eux. Ces personnes, avec leur pouvoir d'agir ainsi stimulé, peuvent se souvenir de ce qui s'est passé, et dans ce but, la médiation artistique permet aux personnes touchées de se connecter avec leur passé et d'initier un processus d'introspection à travers la création.

Plutôt que de se concentrer sur des résultats concrets et des résultats tangibles spécifiques, la médiation artistique vise à fournir les conditions d'un espace sécurisant pour que les gens puissent expérimenter et partager, encourageant ainsi leur créativité. Bien que certaines lignes directrices puissent être données en fonction de l'activité spécifique (atelier, formation, etc.), aucun matériel et information n'est donné concernant le contenu du « produit » fini et les limites de l'animateur-riche pour résoudre les doutes, accompagner et motiver, néanmoins il ne doit en aucun cas suggérer des idées, des changements ou verbaliser une quelconque critique concernant le contenu généré. Ainsi, le processus de médiation artistique donne la possibilité d'explorer, d'ajuster, de penser et d'analyser en permanence, stimulant ainsi la génération d'idées et de solutions, sans se préoccuper du résultat final spécifique souhaité ou demandé.

Le processus de médiation artistique peut inclure différentes disciplines artistiques, comme par exemple la musique, la danse, le théâtre, le cirque, entre autres. Parmi les autres techniques, on trouve le storytelling, le Théâtre de l'Opprimé, le théâtre et les histoires chantées. Toutes ces techniques sont décrites en détail dans les chapitres suivants.



4.5 COMMENT LES MÉTHODES CRÉATIVES PEUVENT-ELLES ÊTRE COMPLÉTÉES ET COMBINÉES AVEC D'AUTRES MÉTHODES ?

Même si les méthodes créatives peuvent facilement être utilisées seules pour stimuler les capacités de pensée créative et l'indépendance, il peut être intéressant et utile de les combiner avec d'autres méthodes non créatives en soi.

En d'autres termes, les capacités et les outils créatifs mentionnés précédemment peuvent être mobilisés en addition à d'autres méthodologies qui peuvent ajouter une valeur significative au résultat souhaité. C'est-à-dire qu'en ce qui concerne les réalités sociales complexes où des facteurs internes et externes entrent en jeu, par exemple le manque de motivation personnelle et de confiance en soi, la stigmatisation sociale d'un comportement donné et le manque de soutien de la part de réseau d'organisations servant de ponts pour le dialogue, la combinaison de méthodes créatives et non créatives dans une méthodologie holistique peut être utile pour travailler avec les différents groupes cibles, améliorant à la fois les capacités personnelles et collectives à transformer les situations ou les conflits. Tandis que les méthodologies créatives peuvent fonctionner sur la gestion des émotions, l'introspection et la capacité d'examiner de manière critique une expérience traumatisante ou personnelle forte, les outils créatifs, eux, favorisent la capacité à rechercher rigoureusement des alternatives, des solutions et des stratégies pour améliorer des situations similaires ou ayant un impact similaire. Ce chapitre comprend une brève introduction de deux des méthodes possibles utilisées par les partenaires du projet, mais de nombreuses autres méthodes non créatives peuvent être mises en pratique en combinaison avec ces méthodes créatives en fonction de l'étendue du travail, des résultats souhaités et des caractéristiques des groupes cibles.

Technique d'Incident Critique combinée aux méthodes créatives

L'une de ces méthodologies est la Technique d'Incident Critique (TIC). Le principe de cette méthodologie est que chaque participant·e est invité·e à réfléchir et à retrouver les détails d'une situation spécifique où une action, une attitude ou un comportement a eu un impact (qu'il soit positif ou négatif) sur une issue ou un résultat spécifique (atteindre un but ou un résultat donné, accomplir une tâche, etc.). Concrètement, la TIC vise à « recueillir des observations directes du comportement humain afin de faciliter leur utilisation potentielle dans la résolution de problèmes pratiques et le développement de principes psychologiques généraux » (Flanagan, 1954). Par conséquent, cette technique permet de comprendre comment le cadre de référence culturelle influence l'interaction et peut générer des problèmes. Elle utilise donc des expériences problématiques pour apprendre et acquérir des outils servant à trouver des solutions à ces problèmes. Les comportements sont analysés dans le contexte spécifique des incidents, ce qui implique qu'ils ont une signification particulière. Cette technique permet d'exprimer les besoins





et les attentes mais aussi de faciliter la résolution des problèmes pratiques soulevés (Balboa, 2008).

Les principes méthodologiques fondamentaux de la TIC sont les suivants :

- Empouvoirement/développement des compétences interculturelles.
- Réflexion sur la réciprocité des différences culturelles et leur rôle dans la production de conflits.

Cette technique peut être introduite à travers le Théâtre de l'Opprimé et le Théâtre Social, grâce à l'observation et la représentation d'un problème, nous cherchons des alternatives et des réponses à cet obstacle.

Par conséquent, la combinaison d'une méthodologie concrète telle que la TIC, qui cherche à travailler sur la résolution de problèmes concrets, avec une ou plusieurs méthodes créatives, comme la médiation artistique ou le storytelling, peut augmenter la capacité des participant·e·s à rechercher des solutions et des alternatives inhabituelles tout en menant un processus introspectif individuel ou en groupe. En outre, l'utilisation de méthodes créatives en combinaison avec la TIC peut renforcer la capacité d'identification et d'analyse du contexte, des facteurs et des croyances qui sont intervenus dans une situation ou une expérience donnée et permet d'examiner de manière critique les solutions ou stratégies disponibles pour y remédier à l'avenir. En ce sens, les méthodes créatives peuvent améliorer la transférabilité des connaissances et des capacités acquises que les participant·e·s pourront intérioriser et mobiliser dans des situations complexes similaires à venir.

Travail sur le Processus⁶ ou Psychologie Orientée vers les Processus combinée aux méthodes créatives

Le Travail sur le Processus ou la Psychologie Orientée vers le Processus (POP) (Amy Mindell, 2008 ; Arnold Mindell, 2002) est une méthode qui intègre et utilise les apports de diverses disciplines dans le but de faciliter la transformation et la croissance des individus aussi bien que des groupes. Cette méthodologie est appliquée dans différents domaines : le développement communautaire et organisationnel, la formation à la diversité et au leadership, la psychothérapie individuelle et les relations familiales, le counseling et l'animation de groupes. Le Travail sur le Processus se concentre principalement sur le développement d'un état de conscience en aidant les individus et les groupes à se rendre compte de comment ils perçoivent et vivent leurs expériences, à apprendre à changer leur approche et à trouver l'information manquante ou marginalisante, qui limite donc la capacité de cette personne à réagir. Une grande partie de l'information dont nous avons besoin pour nous transformer et grandir défie notre conscience ordinaire. Sans nous en rendre compte, nous marginalisons

⁶ En anglais "Process Work"



certain aspects de notre expérience quotidienne : les émotions, les désirs, les rêves, les intuitions, les fantasmes, les humeurs, etc., parce qu'ils entrent en conflit avec notre système de croyances de base ou avec la culture dominante à laquelle nous appartenons. Ainsi, nous ne nous donnons pas la permission d'entendre ou de parler d'expériences qui sont hors de portée de notre conscience ordinaire et de recevoir des signaux et des informations d'une réalité non ordinaire. Le Travail sur le Processus nous apprend à nous connecter avec notre moi profond et à être créatif·ve·s et à l'aise dans des circonstances extrêmes.

Le Travail sur le Processus utilise plusieurs outils tels que les Forums Ouverts, l'animation de groupe et les Processus axés sur le Forum⁷.

Les Forums Ouverts sont des réunions démocratiques et structurées où chacun·e devrait se sentir représenté·e. Ces réunions sont facilitées par la démocratie dite « profonde », c'est-à-dire qu'il s'agit d'un espace d'expression des rêves et des sentiments les plus profonds au sein d'un groupe puisque « [...] Le conflit lui-même est le moyen le plus rapide de créer une communauté » Les Forums Ouverts sont des discussions ouvertes sur des questions communautaires ou sociales, qui se tiennent dans des espaces publics, et qui fournissent un cadre approprié et sécurisant pour qu'une communauté puisse exprimer la diversité des idées et des sentiments des participant·e·s. Ces forums permettent de :

- Redistribuer le pouvoir et donner de l'importance aux ressentis des groupes
- Parler des différents problèmes non résolus ou difficiles à résoudre
- Répondre aux sentiments de frustration générés par la méfiance ou la peur des sphères supérieures du pouvoir
- Défier la consternation de ne pas parvenir à un changement
- Retrouver l'envie de se former au sein de la communauté et de faire l'expérience de cette communauté

L'animation de groupe est un ensemble d'outils techniques et de méthodologies permettant de créer les conditions favorables à un développement de processus de vivre-ensemble. L'animation de groupe peut contribuer à :

- Améliorer la qualité des processus du groupe.
- Transformer les conflits en espaces de réflexion et d'action.
- Reconsidérer les formes d'organisation afin d'atteindre l'égalité au sein du groupe et d'assurer l'équité et l'équilibre des pouvoirs.
- Encourager la participation et l'engagement de toutes les personnes impliquées en tenant compte de la diversité des groupes.

⁷ En anglais "Forum Oriented Processes"



Le Travail sur le Processus est un outil puissant et intéressant qui, combiné à des méthodes créatives, peut à la fois renforcer la résilience, la créativité et la capacité à se connecter avec l'inconscient d'une manière qui peut être utile et explorée dans différents domaines de la vie.

Concrètement, les méthodes créatives telles que le storytelling, la médiation artistique ou le processus créatif du Théâtre de l'Opprimé peuvent stimuler la détection, l'exploration et l'expérimentation des désirs, fantasmes et humeurs de manière consciente et potentiellement mobiliser ces derniers dans une variété de contextes et de situations. Le Travail sur le Processus permet d'examiner son propre comportement de manière critique et systématique par rapport aux différentes conventions et attentes sociales et de construire consciemment un chemin introspectif qui permet de recevoir une stimulation par des expériences externes non ordinaires libérant ainsi le potentiel créatif.

4.6 AUTRES MÉTHODES CRÉATIVES DANS LE TRAITEMENT DU TROUBLE DE L'ANXIÉTÉ SOCIALE

Il a été démontré que le stress et l'anxiété excessifs compromettent la santé physique et mentale (Morey et coll., 2015). De plus, une exposition prolongée au stress pendant l'enfance et l'adolescence peut entraîner des changements morphologiques permanents dans le développement du cerveau, pouvant affecter négativement les comportements sociaux et augmenter les risques de développement d'une psychopathologie future (Giedd, 2004). Les recherches cliniques récentes se sont concentrées sur le développement d'interventions dans le but d'aider ces personnes.

Il existe de nombreuses études sur les éléments de la thérapie cognitivo-comportementale (TCC), tels que l'exposition graduelle, les stratégies de régulation ou la restructuration cognitive, pour diminuer les symptômes de l'anxiété sociale. Néanmoins, les résultats de ces interventions sont variables, et bien que bon nombre d'entre elles comprennent des composantes de compétences sociales, les interventions visant à accroître les compétences sociales n'ont pas été explorées en profondeur en ce qui concerne l'anxiété. Pour cette raison, de nouvelles études se sont concentrées sur les méthodes créatives et leurs avantages.

Dans les chapitres précédents, nous nous sommes déjà concentré-e-s sur différentes techniques du domaine des arts de la scène. Vous pourrez trouver ci-dessous deux autres approches créatives possibles.

La peinture

Le pouvoir des activités de peinture chez les personnes atteintes de TAS est démontré dans de nombreuses études ; l'un des projets de recherche les plus importants dans ce domaine est celui de l'Université Drexel de Philadelphie (College of Nursing and Health Professions). Cette





étude montre que la peinture peut traiter les symptômes typiques de l'anxiété, mais aussi les plus extrêmes, tels que l'accélération du rythme cardiaque, les nausées et les vertiges. Près de 75 % des participants ont fait état d'une amélioration de l'humeur et d'une diminution des symptômes de l'anxiété. Ce résultat ne dépend pas de la beauté de l'objet/papier peint, mais du procédé lui-même. Notamment, les actions de prendre le pinceau, de le mettre dans l'eau et de le déplacer sur le papier, mais aussi le choix des couleurs, ont un impact positif sur les patients.

L'écriture

En psychothérapie, il existe deux formes principales d'écriture : le journal intime et l'écriture sporadique.

Le journal consiste en une sorte de « scénario de vie », un miroir, à travers lequel le-la patient-e peut voir sa façon particulière d'agir ou de réagir aux différents événements de sa vie et, dans de nombreux cas, les stratégies adoptées sont responsables de ses troubles ou de ses symptômes.

L'écriture sporadique est très utile dans le trouble anxieux car elle permet de construire une pensée, une réflexion sur les situations dans lesquelles, autrement, la personne aurait pu vivre une perte de contrôle. En donnant une forme écrite aux émotions, le-la patient-e peut rester ancré-e dans le moment présent et mieux gérer l'angoisse ressentie.

Dans les deux cas, que ce soit au sein d'un journal intime ou de formes occasionnelles d'écriture, grâce à la narration, les choses et les événements peuvent acquérir un sens et trouver leur place dans le monde. La personne dans le processus narratif développe et affine sa conscience et sa connaissance de soi, reconnaît progressivement les scripts dysfonctionnels qu'elle met en œuvre de façon récurrente, compose des événements et les place dans leur ligne évolutive, reformule le sens de soi en intégrant la complexité des expériences, en comblant les fractures, et en clarifiant progressivement la scène d'ensemble de ses relations, des représentations d'elle-même et enfin de ses émotions.





5. LE POUVOIR DES HISTOIRES

Nous racontons des histoires depuis la nuit des temps. L'humanité utilise les histoires pour transmettre des informations : des informations précieuses qui nous aident à façonner nos vies, la sagesse qui nous permet de donner un sens ou encore des connaissances qui nous aident à survivre.

Les histoires nous ont guidés à travers l'Histoire. Les histoires religieuses, historiques, les contes populaires, les légendes urbaines et même les histoires familiales individuelles nous ont tous marqués. Nous avons besoin de ces histoires pour conserver la direction et le sens de notre existence. C'est aussi pourquoi il est important de continuer à partager des histoires. C'est notre raison d'être. Ou, comme l'écrit Christien Brinkgreve dans son livre *Vertel, over de kracht van verhalen* (« Parlez-nous du pouvoir des histoires ») : « Les gens créent les histoires, et les histoires créent les gens : elles déterminent le tissu de nos vies et de notre identité. »⁸

61

5.1 LE POUVOIR DU TRANSFERT NARRATIF

Pourquoi avons-nous besoin d'histoires pour transmettre des informations ? Après tout, ne serait-il pas plus efficace de tout résumer à l'aide de listes ? Bien que cela puisse suffire pour se souvenir, beaucoup d'informations seront perdues. Des recherches ont montré qu'après une semaine la plupart des gens ne se souviennent que de 10 à 15 % d'une présentation qu'ils ont écoutée. Ce pourcentage pourrait être beaucoup plus élevé grâce à une bonne histoire.

En plus de la recherche, nous nous basons sur une activité que nous utilisons souvent dans nos ateliers. Nous demandons aux participant·e·s de raconter l'histoire du Petit Chaperon Rouge. Au début, tout le monde n'est pas prêt à partager le conte de fées, car ils ont l'impression de ne pas s'en souvenir, mais lorsque quelqu'un commence l'histoire, tout le groupe aide alors à mener l'histoire jusqu'à sa conclusion. Tout le monde se souvient d'au moins cinquante pour cent de l'histoire. De plus, ils ont encore en mémoire le message de l'histoire – l'information qui est transmise. Même après des années, les informations partagées à travers l'histoire du Petit Chaperon Rouge sont toujours présentes dans le souvenir collectif.

Une histoire reste mieux que beaucoup d'autres façons de transmettre des informations. Cela n'est pas seulement vrai pour les présentations lors de conférences ou dans les salles de classe, mais aussi pour les histoires dans le domaine de la santé ou les informations partagées lors de fêtes d'anniversaire.

Nous expliquons ce phénomène à l'aide de deux concepts : le codage et la résonance.

⁸ Brinkgreve, C., *Vertel (Tell), on the power of stories*, p. 151. Traduction libre.



Le Codage

Le codage signifie simplement qu'un contexte a été créé à partir d'informations et d'images connues et dans lequel de nouvelles informations sont placées. L'auditeur-riche peut relier les nouvelles informations à ce qu'il sait déjà. De cette façon, l'information est stockée de deux manières différentes : en tant que contenu et comme partie d'un récit. L'information est, pour ainsi dire, doublement codée et est donc beaucoup mieux mémorisée.

La Résonance

Dans sa signification physique, la résonance se produit lorsqu'un objet vibrant provoque une vibration chez un autre objet, au même rythme. Cette vibration peut être beaucoup plus forte que ce à quoi on pourrait s'attendre en fonction de l'impulsion⁹. Une bonne histoire fonctionne de la même manière. L'énergie d'une histoire résonne dans l'esprit de l'auditeur-riche.

Pour comprendre cela, il est important de comprendre que l'histoire ne se forme réellement que dans l'esprit de l'auditeur-riche. Le-la conteur-euse, en prononçant des mots, n'offre que des images que l'auditeur-riche traduit en ses propres images.

Par exemple, lorsqu'un-e conteur-euse partage une histoire personnelle d'une expérience de vacances, l'auditeur-riche formera dans sa tête des images qui sont probablement différentes de l'expérience de cette personne – iel n'était pas là, après tout – mais iel relie ce qu'il reçoit à des images qu'il connaît. Au moment où cela se produit, les sentiments et les émotions s'associent à ces images. Et bien que les souvenirs exacts du-de la conteur-euse et de l'auditeur-riche soient souvent éloignés les des autres, ces sentiments correspondent souvent. Et à ce moment-là, un sentiment de connexion et donc de compréhension se formera.

C'est ce qu'on appelle la résonance dans ce contexte et c'est là que la magie du partage opère. Les histoires personnelles résonnent, mais les histoires fictives aussi. On ressent la peur du Petit Chaperon Rouge lorsqu'elle rencontre le loup ou du soulagement lorsque le Chasseur la libère.

5.2 LA STRUCTURE D'UNE HISTOIRE

De nombreux livres sur le storytelling commencent par une citation de Joseph Campbell et son célèbre ouvrage « *Le héros aux mille visages* », introduisant le concept du « voyage du héros », qu'il a publié en 1949. Une grande partie du coaching narratif est basée sur son travail. Cependant, il n'était en aucun cas le premier à avoir écrit sur les structures de l'histoire.

Dans la Grèce antique, Aristote disait déjà que les histoires doivent former un tout, avec un début, un milieu et une fin. En cela, le commencement est ce qui n'est précédé par rien, mais qui est toujours suivi d'autres événements. La fin est exactement le contraire : elle est précédée de quelque chose, mais rien ne vient jamais après. Le milieu est précédé et précède quelque

⁹ "Résonance". <https://en.wikipedia.org/wiki/Resonance>. Wikipedia. Consulté le 11/12/2023



chose d'autre. Ces pièces sont connectées de telle sorte que la modification ou la suppression de l'une entraîne automatiquement la modification de l'autre.

Cela peut sembler logique, mais c'est là tout l'intérêt. Une bonne histoire a besoin d'une structure logique. Aristote introduit deux autres concepts qui se rapportent au retournement de situation, à savoir le noeud et le dénouement.

Pour être précis-e : la partie du début de la pièce¹⁰ jusqu'à la fin de la partie de laquelle il résulte que l'on passe du malheur au bonheur, ou du bonheur au malheur, est le nœud. Le reste, c'est-à-dire la partie du nœud jusqu'à la fin de la pièce, est le dénouement.¹¹

Schématiquement, cette construction dramatique peut être représentée sous la forme d'une montagne :

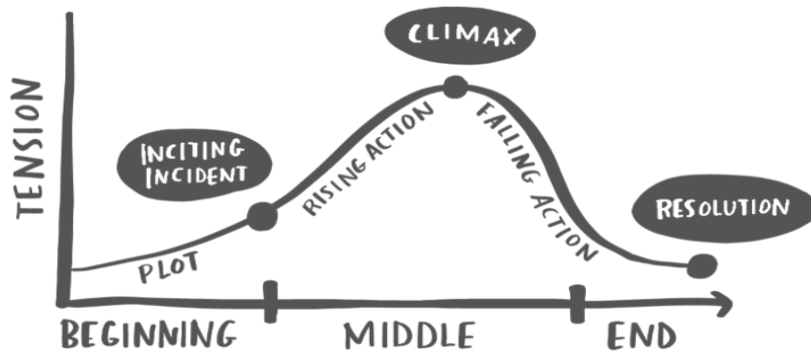


Figure 1 Construction dramatique d'une montagne, par Aristote

Cercle de Campbell

Campbell a introduit le concept de « voyage/ aventure du héros » en 1949. Il affirme que chaque histoire est un voyage, une aventure. Plus précisément, le héros (ou héroïne), est un protagoniste ou un personnage principal. Iel passe par un certain nombre d'étapes à travers lesquelles iel acquière la sagesse et le pouvoir spirituel. Campbell ne distingue pas moins de dix-sept étapes mais l'on peut les résumer en trois :-

- Séparation ou départ
- Épreuves et initiation
- Retour et réinsertion dans la société

¹⁰ Aristote relie ici sa théorie à la tragédie et utilise donc le mot « pièce » au lieu de la narration. En ce qui nous concerne, et dans le but d'expliquer une structure narrative, ces termes sont dans ce cas interchangeables.

¹¹ Aristotle, T. (1968). Poetics (Vol. 9, p. 1). Oxford: Clarendon Press. P.72





Ces étapes peuvent être représentées schématiquement dans un cercle comme dans la figure 2 :

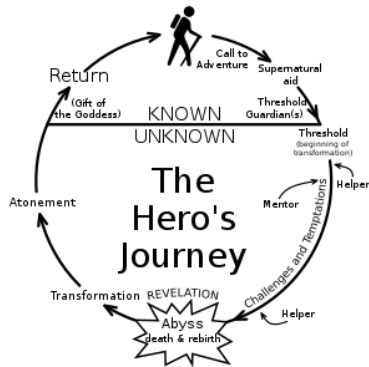


Figure 2 Le voyage/l'aventure du héros de Campbell

Dans la phase de *séparation ou de départ* de l'histoire, le·l'héros·ïne est dans le monde ordinaire et reçoit un appel pour partir à l'aventure. Mais dans l'œuvre de Campbell, le·l'héros·ïne hésite à répondre à l'appel, jusqu'à ce qu'une aide surnaturelle l'aide sur son chemin et qu'il franchisse le seuil du monde connu pour passer dans le monde inconnu.

La phase *d'épreuves et d'initiation* commence lorsque le·la protagoniste entre dans le « monde spécial », où il rencontre des défis et des tâches qu'il doit résoudre seul·e ou avec le soutien d'aides.

À la fin, le·l'héros·ïne doit surmonter le plus grand obstacle de son aventure et est récompensé par le cadeau ultime. Avec cette récompense, il doit retourner dans son ancien monde. C'est là que commence la phase de *retour*. Finalement, il franchit à nouveau le seuil entre les deux mondes et rentre dans le monde ordinaire. Ici, le véritable but du cadeau est révélé, et le·la protagoniste peut l'utiliser au profit de ses semblables. C'est ce que Campbell appelle la *réinsertion dans la société*.

Ce qui est important, c'est que le personnage principal a été transformé par son voyage/aventure : il a acquis sagesse et pouvoir spirituel. C'est aussi la base de l'utilisation d'histoires dans votre propre vie à des fins de développement personnel. *Le voyage du héros* est une métaphore parfaite. Chaque phase de la vie, qu'elle soit longue ou courte, peut être considérée comme un voyage ou une aventure avec un début, une fin et un changement qui s'est produit entre les deux. Le·l'héros·ïne est devenu·e plus sage. Travailler avec des histoires conduit à une prise de conscience de la part du·de la narrateur·rice et à une reconnaissance de la part de l'auditeur·rice.



La ligne serpentine

Nous avons simplifié le parcours complexe du-de l' héros-ïne de Campbell en une structure de seulement cinq éléments, que nous représentons par une ligne serpentine. Nous partons du principe que chaque histoire est un voyage mental et souvent physique. Chaque histoire a un **début** et une **fin**. La différence entre les deux est que le personnage principal, dans la situation finale, est plus sage et plus riche que dans la situation initiale. Le **début**, qui peut commencer par le cliché « il était une fois », est également là pour apporter de la clarté à l'auditeur-riche, qui, contrairement au-à la narrateur-riche, commence généralement le voyage à blanc. Cela signifie communiquer des informations sur le-la protagoniste, la situation, les autres personnes impliquées, etc. Il n'est pas toujours nécessaire d'entrer dans les détails. Il s'agit principalement des informations dont l'auditeur-riche a besoin pour être en mesure de mettre en marche son imagination correctement et de suivre l'histoire.

La **fin**, elle aussi, exige une description permettant à l'auditeur-riche de voir clairement la leçon apprise et la sagesse acquise, en bref, le message de l'histoire. Cela ne veut pas dire que chaque histoire se termine par une phrase du type : « la morale de cette histoire est... ». C'est plutôt la règle du « ne rien dire » qui s'applique ici. Entre les deux, il y a d'abord le moment que nous appelons le **déclencheur** ou **l'appel**, la raison du voyage. Il peut s'agir d'une question comme d'un événement. On peut également utiliser l'expression « Un jour » à ce moment de l'histoire. Cela indique clairement un changement dans la situation de départ.

L'appel est suivi de la **séquence d'événements**. Cette étape est importante pour la transformation parce que des leçons sont tirées de tous ces événements qui, ensemble, mènent à la morale de l'histoire. Vous pouvez diviser ces événements en deux catégories, à savoir ceux causés par des **ennemis** et des **obstacles**, et ceux initiés par des **aides** et des **soutiens**. Par ennemis et soutiens, nous entendons les personnes et par obstacles et aides, nous entendons les choses et les phénomènes. Par exemple, une grande forêt impénétrable peut être un sacré obstacle si vous êtes une personne fuyant une sorcière maléfique, comme c'est régulièrement le cas dans les histoires russes de Baba Yaga¹².

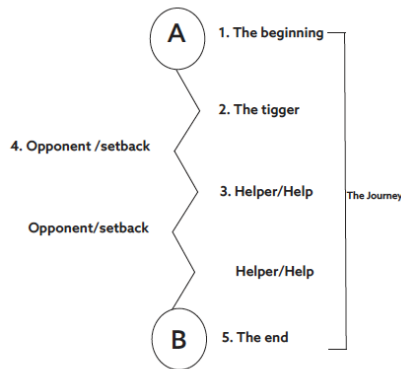


Figure 3 La Ligne Serpentine

¹² Baba Yaga est une figure mythique qui apparaît dans des centaines, voire des milliers, de contes populaires, notamment en Russie, en Ukraine et en Biélorussie. Les histoires datent d'au moins 200 ans. Baba Yaga est un esprit ou un démon, qui prend généralement la forme d'une vieille femme maléfique, une sorcière pour ainsi dire.





Il est important de réaliser que ces forces ne sont pas toujours extérieures. Nous sommes parfois notre plus grand assistant ou adversaire parce que les traits de caractère intérieurs influencent le cours du voyage. La persévérance d'un-e héros-ïne peut l'aider à atteindre la fin du voyage, tandis que son tempérament peut se mettre en travers de son chemin. Cela est vrai aussi bien dans les histoires personnelles que dans les histoires fictives. Ces forces ne sont pas seulement les catalyseurs d'une histoire, permettant au·à la narrateur-riche et à l'auditeur-riche de donner un sens à tous ses éléments narratifs. Ils rendent aussi simplement une histoire passionnante. Imaginez qu'il n'y ait pas de soutiens ou d'obstacles dans une histoire. Y aurait-il encore une histoire ?

Le Petit Chaperon Rouge joue à la maison. À un moment donné, sa mère arrive et lui demande d'apporter un panier de biscuits à sa grand-mère malade. Mais elle ajoute : « Reste bien sur le chemin. » Le Petit Chaperon Rouge s'exécute et quelques instants plus tard, elle est chez grand-mère. Elle livre le panier, fait un gros câlin à grand-mère et rentre à la maison.

Outre le fait que cette histoire ne rend aucun-e auditeur-riche, enfant ou adulte, vraiment heureux-se, il lui manque un élément essentiel : la transformation. Le Petit Chaperon Rouge est tout aussi naïve à son retour qu'elle l'était à ses débuts. Ici, la puissance des histoires émerge très clairement. Mais ce n'est pas tout.

Le personnel, l'émotionnel et l'universel

En plus de la structure, toute bonne histoire touche trois domaines : le personnel, l'émotionnel et l'universel. Nous sommes tombé·e·s sur ce fait il y a des années, lorsque nous sommes avons mis en place un exercice simple mais efficace : le Jeu des (Pré)Noms. Depuis, nous l'utilisons régulièrement pour démarrer un atelier ou une formation. Nous décrivons d'abord l'exercice avant d'expliquer l'importance des domaines.

Les participant·e·s à l'atelier, en binômes, échangent autour de trois questions :

- D'où vient ton (pré)nom ?
- Es-tu satisfait·e de ton (pré)nom ?
- Quelle est la signification profonde de ton (pré)nom ?

Cet exercice conduit à la fois au partage animé d'histoires et à l'introduction des trois domaines, représentés dans une histoire qui donne envie d'être écoutée.

D'où vient ton (pré)nom ?

Cette question ouvre le domaine Personnel, celui de l'environnement personnel. Il fournit le contexte dans lequel le-la narrateur-riche raconte son histoire. Il donne des informations personnelles qui sont uniques pour cette personne et dit à l'auditeur-riche quelque chose sur le contexte dans lequel elles existent. Dans le Jeu des (Pré)Noms, c'est la caractéristique unique



de leur (pré)nom et comment ils l'ont obtenu. Quelque chose qui fait de cette personne ce qu'elle est.

Es-tu satisfait-e de ton (pré)nom ?

Cette deuxième question touche au domaine émotionnel. Ici, l'information est chargée d'émotion. Le partage des émotions mène à l'empathie. Les auditeur-ric-e-s peuvent s'identifier aux émotions que le-la narrateur-ric-e transmet. Peut-être qu'elleux aussi sont heureux-ses de leur (pré)nom ou d'un autre aspect d'elleux-mêmes et qu'iels peuvent s'identifier à ce sentiment. Un « espace commun » est trouvé, quelque chose que l'auditeur-ric-e et le-la narrateur-ric-e partagent.

Quelle est la signification profonde de ton (pré)nom ?

Avec cette question, s'ouvre le domaine universel : l'information qui n'est pas partagée avec seulement le-la narrateur-ric-e et l'auditeur-ric-e, mais ce qui est, comme son nom l'indique, universelle. Cela peut inclure les mythes universels, les histoires et la signification liée au (pré)nom. C'est le domaine dans lequel les idées, les connaissances et la sagesse sont transférées.

Un domaine ne peut pas se passer de l'autre. Dans le transfert d'information, les trois domaines entrent en jeu, ou plutôt : le-la narrateur-ric-e doit passer par les trois domaines pour atteindre l'auditeur-ric-e.

Comme les deux personnes sont impliquées ensemble dans le processus de partage de l'histoire. L'auditeur-ric-e aussi, doit passer par les trois domaines pour atteindre le-la narrateur-ric-e. Ce-tte dernier-e délivre des informations au moyen de transferts d'images et d'une structure narrative qui, dans l'imagination de l'auditeur-ric-e, se transforme en histoire. Sur cette base, l'auditeur-ric-e réagit et envoie des informations au-la narrateur-ric-e, qui à son tour les traduit, en en faisant leur histoire. Cela peut les amener à modifier ou à maintenir la façon dont iels transfèrent les informations.

L'ensemble de ce processus peut être représenté schématiquement comme le montre la figure 4. Ce que ce modèle montre clairement, c'est que la personne qui narre et celle qui écoute font partie d'un univers partagé. Si ce n'est pas le cas, la résonance n'est pas possible. Cela ne signifie pas que les deux personnes doivent être dans le même espace physique. D'après notre expérience, les connexions numériques interactives, telles que Zoom par exemple, ne

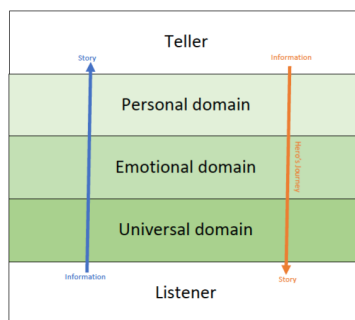


Figure 4 Les trois domaines en interaction





permettent pas la même interaction entre les narrateur·rice·s et auditeur·rice·s. Cela ne disqualifie néanmoins pas les autres formes de narration (numérique). Cependant, comme nous espérons atteindre un certain développement personnel en partageant des histoires au sein de ce projet, nous nous concentrerons sur les formes de narration avec interaction directe.

Traduire le voyage / l'aventure du héros dans les trois domaines

Les trois domaines et le concept du voyage du·de l'héros·ine ne sont pas séparés. Ils suivent le rythme, chacun sur son propre plan, en partageant une histoire. Le voyage du·de l'héros·ine est l'épine dorsale de l'histoire, qui aide à rendre l'histoire puissante et logique. Les trois domaines fournissent le corps. C'est la chaire, ou l'enveloppe contenant le message. Cela nous rappelle une courte et vieille allégorie juive sur la vérité nue qui ne trouve pas d'abri tant qu'elle n'est pas enveloppée d'une l'histoire :

La Vérité, nue et froide, était chassée à toutes les portes du village. Sa nudité effrayait les gens. Quand Parabole l'a trouvée, elle était recroquevillée dans un coin, grelottante et affamée. Parabole, ayant pitié d'elle, la prit dans ses bras et la ramena chez elle. Là, elle habilla Vérité d'une histoire, la réchauffa et la renvoya sur son chemin. Vêtue d'Histoire, la Vérité frappa de nouveau aux portes du village et fut chaleureusement accueillie dans toutes les maisons. Les villageois l'invitèrent à se joindre à eux à leurs tables et à se réchauffer près du feu.

Si nous replaçons cela dans le contexte des trois domaines, c'est la valeur universelle qui définit la vérité comme nue, mais cette histoire n'a pas atteint les auditeur·rice·s complètement : ce n'est que lorsque l'on ajoute le domaine personnel et émotionnel que l'interaction et la volonté d'écouter émergent.

Tous ces éléments se reflètent dans le voyage du·de l'héros·ine. Le domaine personnel est abordé dans la phase initiale du voyage, où le contexte dans lequel se déroule le reste de l'aventure est fourni. Le domaine émotionnel existe tout au long du voyage, dans les émotions ressenties lors de la rencontre avec les soutiens et les ennemis et dans la façon dont iels sont traité·e·s. Le domaine universel se trouve dans le sens ou la leçon que l'on trouve à la fin du voyage.

Lorsque l'on s'en tient au voyage en tant que structure pour façonner une histoire et que l'on garde à l'esprit l'importance de la présence des trois domaines dans cette histoire, l'expérience montre que l'on arrivera facilement à la création d'une bonne histoire. Sa propre histoire ou une histoire métaphorique fictive ; cela n'a pas vraiment d'importance.



Fondation pour le travail auprès des jeunes en situation de vulnérabilité ou souffrant d'un trouble de l'anxiété sociale : réminiscence et résilience mentale

Notre méthode de travail part du principe que chacun peut trouver le sens de sa propre vie et ainsi avoir plus de contrôle sur la vie. Il est ainsi plus facile de faire face à l'imprévisibilité. Vivre, c'est apprendre à faire face de manière constructive au changement et à l'incertitude, des choses sur lesquelles nous n'exerçons aucune influence. L'utilisation d'histoires pour donner du sens, pour faciliter le rapport au changement, s'appelle se lancer dans la dramaturgie de la vie. C'est une forme de lâcher-prise.

5.3 LE·LA DRAMATURGE DE VOTRE PROPRE VIE

Un·e dramaturge est quelqu'un qui analyse et explique le sens d'une construction (créative). Parfois, iel contribue également au contenu, généralement textuel¹³, et donc à la création de cette structure.

La dramaturgie trouve son origine dans la discipline qui étudie et décrit le théâtre. Parmi les classiques de cet univers, on retrouve principalement les écrits d'Aristote, qui en forment la base. Il existe des liens avec la littérature et d'autres formes d'arts, et récemment le mot a également été utilisé dans d'autres domaines, tels que la science et la communication marketing.

Passé, présent et futur

C'est une idée fautive de penser qu'en tant que dramaturge, on n'étudie et n'analyse que les histoires du passé. L'avenir est aussi une histoire. De fait, tout est une histoire, sauf le moment où nous écrivons ceci, mais au moment où nous arrivons à la phrase suivante, ce moment est déjà devenu une histoire. Nous sommes constitué·e·s d'histoires et nos vies en sont constituées. Le philosophe irlandais Richard Kearney, par exemple, écrit à ce sujet :

La narration est aussi fondamentale pour les gens que la nourriture. Encore plus fondamentale même, parce que la nourriture nous maintient en vie, mais les histoires donnent de la valeur à nos vies. Elles font de nous des êtres humains, ce que nous sommes.¹⁴

Nous sommes convaincu·e·s qu'un renouvellement constant des histoires profite au bien-être mental et à la résilience. Il n'est pas nécessaire qu'il s'agisse toujours d'histoires importantes, passionnantes ou d'aventures. Les petites histoires apparemment insignifiantes ont aussi leur

¹³ Le terme dramaturge est également utilisé ici pour désigner la personne en charge de la mise en scène.

¹⁴ Kearney, R. (2002). *On stories*. Psychology Press. p.3. Traduction libre





importance. Tout comme il n'est pas nécessaire qu'il ne s'agisse que d'histoires positives. Voire même, les histoires à propos de coups durs apportent plus d'éclat.

Nous nous basons, entre autres, sur notre travail avec différents groupes minoritaires. Par exemple, nous travaillons avec des hommes isolés socialement. Ils sont tous issus de l'immigration et ont généralement plus de cinquante ans. Ils partagent plusieurs caractéristiques : ils ont peu de sécurité sociale parce qu'ils ont laissé leur famille dans leur pays d'origine. Ils ont peut-être fondé une famille ici, mais ont perdu cet environnement en raison d'un divorce. Ils ont tous reçu des coups de la vie, physiques et mentaux, ce qui a souvent conduit à des problèmes psychologiques tels que le sentiment de solitude et la dépression. Ils partagent la même vision de l'avenir : un grand trou noir, que l'on ne peut attendre qu'avec crainte.

Il en va de même pour les groupes appartenant à d'autres minorités, parmi lesquels les groupes sur la diversité sexuelle, dans des environnements ou des pays où les possibilités d'être soi-même sont soumises à de fortes pressions. Le fait d'être constamment opprimé-e peut entraîner une perte d'histoires, car de nombreux souvenirs peuvent être difficiles et donc difficiles à conserver. La peur accumulée dans le passé conduit à la peur du futur. Pourquoi les choses iraient-elles en s'améliorant ?

Ce qui se passe ici mentalement est clair, mais qu'en est-il d'un point de vue narratif ? Nous avons déjà démontré que pour les personnes atteintes d'une trouble de l'anxiété sociale l'avenir n'est pas une histoire. Et en travaillant avec ces personnes, on découvre que le passé lui-même n'est déjà pas vraiment une histoire. Il s'est transformé en notion d'évènements qui se sont produits, mais sans aucun lien narratif, de sorte que tout sens semble être perdu. Seul reste le présent, devenu très vide en raison de l'absence de passé et de future. Du fait de cette absence, l'histoire du présent a elle aussi été pratiquement effacée et - pour autant qu'iel sache - personne ne veut l'écouter. La sociologue néerlandaise Christien Brinkgreve décrit ce phénomène d'une manière très juste dans son livre *Vertel, over de kracht van verhalen* (« Parlez-nous du pouvoir des histoires ») :

La valeur des histoires peut être encore plus fondamentale : elles peuvent empêcher les gens d'être effacés. C'est la destruction ultime si vous ne pouvez plus parler de ce que vous avez vécu, parce que les gens n'y croient pas, ou ne sont pas intéressés.¹⁵

L'histoire de certaines personnes, soumises à tellement de pression, n'existe presque plus. Et donc, ces personnes elles-mêmes n'existent presque plus. Nous pouvons aussi simplement nous référer à cette situation comme le « mode survie ». Et c'est ainsi que certaines personnes entrent dans nos programmes.

¹⁵ Brinkgreve, C. (2014). *Vertel: over de kracht van verhalen*. Atlas Contact. Traduction libre



Heureusement, iels quittent souvent nos programmes avec un sentiment très différent. Iels partent en tant que personnes qui ont le droit d'être et qui veulent redevenir des membres à part entière de la société, dans la mesure de leurs moyens. Leur histoire est revenue. Comment faisons-nous cela ? Sans vouloir sous-estimer notre travail, la base de ce que nous faisons est extrêmement simple : en utilisant ce que l'humanité fait depuis 135 000 ans, nous permettons à ce groupe de redécouvrir sa propre histoire. Nous commençons par récupérer le passé, en travaillant sur les souvenirs à travers divers exercices et méthodes. Au début, l'accent est mis sur les bons souvenirs, mais peu à peu des événements moins positifs s'ajoutent, les obstacles et les résistances rencontrés. À un certain stade, nous ramenons ces souvenirs dans le présent. Qu'est-ce que ces souvenirs signifient pour « l'être » en ce moment même ? Qu'est-ce que le fait de faire face à ces obstacles vous a appris ? Qu'est-ce que l'aide des autres vous a apporté ? Comme nous le décrirons plus loin, le concept du voyage du héros est un outil puissant dans ce processus, car il cartographie les souvenirs et permet de donner un sens très clair au parcours de vie de chaque personne.

Nous avons aussi remarqué que lorsque la confiance dans le présent est accrue de nouveau grâce à cette méthode, de la place est aussi laissée pour les rêves. Ou les histoires concernant le futur. Il est intéressant de noter que ces rêves restent souvent modestes au départ et sont principalement sur le court terme. Au fur et à mesure que le temps passe et que les fondations se renforcent, ces rêves deviennent également plus grands.

Le passé, le présent et l'avenir sont, pour ainsi dire, remis sur le droit chemin, fournissant une base pour agir, via de petites ou grandes actions. Si cette histoire est écoutée par la suite, elle prend rapidement du sens et le-la narrateur-riche développe une résilience mentale¹⁶. Le-la narrateur-riche s'autorise alors à exister à nouveau et récupère ainsi son futur par la même occasion.

5.4 L'ORIGINE ET L'IMPORTANCE DE LA MÉMOIRE

Le mot « se rappeler » fait référence à une expérience passée que l'on rappelle à soi. Dès que vous vous rappelez d'une histoire de votre passé, vous revivez ce moment. Conformément à ce que nous avons décrit ci-dessus sur le passé, le présent et le futur, se rappeler est le processus qui consiste à amener le passé dans le présent. L'avantage, c'est que l'on peut choisir soi-même les souvenirs auxquels faire une place dans sa collection, cette dernière permettant de paver la voie à l'avenir. Le mot *rappeler* offre un aperçu immédiat basé sur une pensée qui a été

¹⁶ En thérapie narrative, c'est ce qu'on appelle aussi la cérémonie définitionnelle. De telles cérémonies sont des rituels qui reconnaissent et améliorent la vie des gens (White, M., & White, M. K. (2011). Narrative practice: Continuing the conversations. WW Norton & Company., p. 135). Michael White écrit abondamment à ce sujet dans son livre.



développée au sein de la Thérapie Narrative. Laissez-nous vous expliquer comment vous pouvez faire face à la remémoration.

Elle repose sur l'idée que l'identité découle d'une « association de vie » plutôt que d'un noyau lui-même. Cette association a les formes et les identités les plus importantes du passé, du présent et du futur d'une personne en tant que membres (White, 2007)¹⁷. Nous décidons nous-mêmes qui peut être membre de cette « association ». En d'autres termes : nous choisissons quels souvenirs nous emportons avec nous. C'est ce qu'on appelle se *rappeler*, une corruption précieuse de la mémoire, qui, si on y réfléchit un instant, peut conduire à d'innombrables nouvelles idées et perspectives. Cette corruption contribue au développement d'un sens pluriel de l'identité - diamétralement opposé à l'histoire unique dont nous parlerons dans le paragraphe suivant- et définit les bases permettant de donner un sens à notre propre existence et de créer une cohérence en mettant de l'ordre dans notre vie. En nous rappelant, nous pouvons donner à la vie une forme qui s'étend au passé et à l'avenir (Myerhoff, 1982).

Une personne est, en quelque sorte, l'administratrice de sa propre « association ». Elle détermine quel souvenir peut passer la sélection en fonction de sa pertinence : contenant plus qu'une simple signification et valeur anecdotiques. Certains souvenirs ne seront pas sélectionnés peut-être parce qu'ils sont précieux ou même insignifiants. Ils peuvent rester dans le passé. D'autres ont une place dans la construction qui forme une identité et méritent d'être mieux représentés. C'est ce que nous appelons aussi l'identité narrative.

Le danger d'une seule histoire

Conformément à cette idée de décider soi-même de ce qui fait partie de son identité et de ce qui n'en fait pas partie, mais aussi du fait que les récits exercent une certaine influence sur ce processus, il est important de parler d'un aspect clé qui pourrait mettre en danger le bien-être d'une personne à court et – surtout – à long terme : il s'agit de ce que l'on appelle l'histoire unique. Dans le domaine de la narration appliquée, le terme « histoire unique » fait référence au fait de définir l'identité d'une personne à partir d'une seule histoire. C'est parfois le cas des groupes minoritaires. Parce qu'une partie de leur identité est sous pression- ou parce qu'ils sentent que leur identité est sous pression- iels se réduisent à cette seule partie. C'est ce que nous rencontrons, par exemple, dans les groupes LGBTQI+, en particulier dans les pays et les cultures où la diversité sexuelle est moins acceptée et appréciée. Néanmoins cela peut s'appliquer à toutes les personnes en position vulnérable. Ce groupe risque de se transformer en simple archive, car leur identité est réduite au(x) problème(s) et événement(s) avec lequel ils sont aux prises. Toutes les autres identités et traits de caractère en sont dépendants. Lorsque nous avons affaire à des jeunes souffrant d'un trouble de l'anxiété sociale, nous avons

¹⁷ White, M. (2007). Re-membering conversations. In *Maps of Narrative Practice* (Chapter 3, pp. 129-164). New York, USA: W.W. Norton & Company



également affaire à des jeunes en position de vulnérabilité chez lesquel-le-s réside, caché, le risque d'une seule histoire.

L'histoire unique est étroitement liée à la persécution et peut facilement mener à cela. Dès l'instant où l'on se réduit à une seule identité et que l'on commence à se comporter en conséquence, on peut rapidement se déconnecter des autres. Si l'on se connecte ensuite à d'autres personnes qui se limitent tout autant, un endogroupe émergera bientôt qui ne s'opposera qu'à l'exogroupe. De plus, si cet endogroupe appartient à un groupe minoritaire, un sentiment d'incompréhension peut surgir. Ensuite, la menace de la persécution rôde. Rien de bon ne sort généralement de la condition de victime, mais de bonnes choses peuvent cependant émerger d'une position de force.

Ici, nous voyons à quel point il est important de faire prendre conscience aux gens du danger potentiel de l'histoire unique et à quel point il est souvent facile d'utiliser des histoires, pour aborder et exprimer d'autres strates de l'identité d'une personne. Cela permet de contribuer à renforcer les autres et leur développement personnel à l'aide d'histoires.

Assister à un bon atelier de storytelling peut conduire directement à la prise de conscience de ce phénomène que nous appelons « l'histoire unique ». Lorsque nous racontons nos histoires à voix haute, nous avons également la chance d'entendre nos histoires de nos propres oreilles. Incontestable, n'est-ce pas ? Cependant, lorsque ces histoires restent dans notre tête, nous ne les percevons qu'avec notre esprit. L'esprit peut alors nous jouer de sales tours et envoyer notre récit intérieur sur une boucle de rétroaction, racontant et répétant les vieilles habitudes nous permettant de rester dans notre zone de confort. Dans ce contexte, nous ne pouvons pas mûrir.

Réserve mentale

Lorsque l'on commence à travailler avec des histoires du passé, le but n'est pas de trouver la vérité. C'est une question d'expérience personnelle. Ce principe s'applique à tous les souvenirs et à la signification qu'ils véhiculent. Ils s'ajoutent au présent à partir du passé et peuvent ainsi nourrir les histoires sur l'avenir. De cette façon, on construit une « réserve mentale ». Mais que se passe-t-il s'il n'y a presque pas de souvenirs à récupérer ? Pour avoir travaillé avec divers groupes dans des positions « vulnérables », nous savons que le passé – et en particulier le passé récent – ne rappelle souvent pas de si bons souvenirs à ces personnes. Ni le passé ni l'avenir n'ont de valeur pour elleux. Ils sont en « mode survie », notamment parce que les parties du cerveau où les perspectives sont créées, où l'imagination est générée et avec lesquelles nous pouvons penser à des solutions, ne reçoivent plus de signaux et deviennent donc inactives.

Lorsque nous travaillons avec le storytelling, nous rappelons des histoires du passé. Pour ce faire, le-la narrateur-riche nomme le sens de ces souvenirs et les traduit dans sa situation actuelle. Les narrateur-riche-s peuvent alors commencer à se rendre compte à quel point iels ont été façonné-e-s par ces histoires et comment ils peuvent en tirer des leçons dans et pour le présent.



Traumatismes

Il est important de réfléchir brièvement au traumatisme. Il s'agit d'un sujet complexe qui appartient avant tout au domaine des psychiatres et des psychologues et non à des coachs de storytelling comme nous.

Pourtant, travailler avec des histoires est lié aux traumatismes et il est bon de le mettre dans le contexte de ce qui précède. Le fait de partager des histoires honnêtement et d'explorer activement des souvenirs peut toucher et raviver des traumatismes. Peut-être que le partage d'histoires peut aussi contribuer par la suite à traiter ou à donner une place au traumatisme, mais cette partie est vraiment le travail de spécialistes.

Ce qui est néanmoins clair, c'est que le traumatisme peut rendre le voyage dans le passé impossible pour certain-e-s. Les souvenirs qui y sont liés peuvent être trop douloureux, ce qui peut même conduire à la contamination de toute une histoire personnelle, soit parce qu'elle est réduite à l'événement ou aux événements traumatiques et que d'autres souvenirs sont alors supprimés, soit parce que toute confrontation avec le passé est évitée. Dans ces cas échéants, le storytelling forcé est alors contre-productif et peut même s'avérer néfaste.

Si vous êtes ouvert-e à l'idée de travailler avec votre propre histoire, cela peut vous apporter un renforcement personnel permettant, à un certain moment- de préférence sous la direction d'un professionnel- de travailler sur ce traumatisme.

5.5 LE VOYAGE COMME MÉTAPHORE

Pour mieux comprendre et donner un sens aux souvenirs, il est important de les cartographier de manière structurée. Le concept du « voyage du héros », tel qu'il a été présenté précédemment, est un excellent outil pour cela, car il rend les liens logiques clairs et soutient une analyse sur cette base. Afin de ne pas le rendre trop complexe, la version simplifiée est un bon point de départ pour enregistrer ses propres souvenirs sous forme de voyages ou d'aventures. Pour le faire correctement, il vous suffit de décrire les cinq éléments de ce voyage et d'ajouter leur signification.

Il est utile de suivre visuellement la structure d'un voyage, représentée sur la Figure 5.

Vous pouvez répondre aux questions spécifiques pour chaque section. Ces questions sont une direction proposée (mais pas obligatoire) et se concentrent principalement sur l'imagination de la situation. Elles visent à rappeler des images, mais pas à les interpréter, ni à

schematic representation of the journey

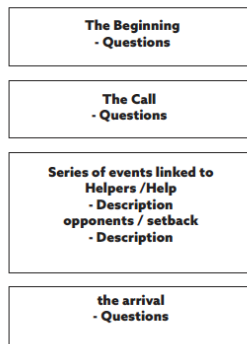


Figure 5 Représentation schématique du voyage / de l'aventure





les analyser immédiatement. Cela ne se produira que lorsque l'ensemble de l'aventure aura été passé en revue.

Au moment de répondre (en partie) à ces questions, une image claire émerge de l'aventure vécue dans la mémoire. En observant simplement cette aventure au début, la logique et donc le sens des différents éléments de ce voyage deviennent généralement clairs. L'étape suivante consiste à utiliser cette observation pour effectuer une analyse, en se posant des questions commençant par « Qu'est-ce que... signifie pour moi ? ».

Par exemple : qu'est-ce que l'obstacle rencontré par la perte d'un ami signifie pour moi ?
Ou encore, qu'est-ce que la persévérance dont j'ai fait preuve à ce moment-là a signifié pour le cours du voyage à ce moment-là ?
Ce sont des observations qui peuvent généralement être étendues à d'autres moments du passé. Après tout, un souvenir ne se suffit jamais à lui-même. La persévérance observée dans un souvenir est probablement une force qui été utile plus d'une fois et donc une qualité sur laquelle on peut s'appuyer.

Le principe-clé de cette analyse est la transformation. Toute (bonne) histoire traite de changement, interne ou externe. Il est important, lors de la cartographie de souvenirs, d'interpréter le changement. Cette interprétation peut être réalisée au moyen de questions telles que : Qu'ai-je appris de cet évènement dans ma mémoire ? Quelles connaissances ai-je acquises et comment cela m'a-t-il affecté-e ?

C'est sur cette base que nous travaillons avec les jeunes dans le cadre du projet Stop ! Words in Progress.



6. HISTOIRES CHANTÉES : METTRE UN TEXTE EN MUSIQUE

QUELS LIENS ENTRE HISTOIRES CHANTÉES ET TROUBLE DE L'ANXIÉTÉ SOCIALE ?

Le trouble d'anxiété sociale est un trouble caractérisé par une peur intense et persistante de faire face à des situations dans lesquelles on est exposé à la présence et au jugement des autres par peur de paraître incapable ou ridicule et d'agir de manière inappropriée. Le noyau pathologique de la phobie sociale est représenté par une sensibilité marquée envers le jugement émanant des autres ; la phobie sociale d'être observé-e et de devenir l'objet de moqueries de la part des autres, ou que ses propres actions puissent exposer à des évaluations négatives. De nombreuses activités artistiques et créatives permettent l'accès à des aspects personnels et intimes, difficiles à connaître dans d'autres situations.

A travers la création d'histoires chantées, le jeu de rôle est encouragé pour favoriser l'intégration et développer une communication efficace. Le contexte de la scène permet d'essayer de nouvelles réactions cognitives et comportementales, de faire l'expérience d'un autre soi dans des situations redoutées, auxquelles on peut faire face à travers le processus créatif et l'utilisation de canaux de communication inhabituels tels que l'utilisation de la voix comme outil, le rythme et la mobilité corporelle : de cette façon, la communication est facilitée à tous les niveaux, permettant ainsi de surmonter les blocages émotionnels tout en expérimentant la communication non verbale.

Le processus créatif autorise l'expression de la propre identité d'une personne, ce qui en fait un mécanisme thérapeutique de facto. La musique est une passion très répandue chez les jeunes, il est donc facile de les amener à un état de plus grande concentration et de réalisation concrète. De plus, la vibration du son, comme l'enseigne la musicothérapie, peut réactiver le « sentiment » et la connexion avec les émotions. Enfin, le mécanisme de l'improvisation met souvent en évidence des talents et des propensions qui peuvent s'avérer être des canaux d'expression très gratifiants à l'avenir.

Par conséquent, la méthodologie des histoires chantées est particulièrement utile pour les personnes souffrant de problèmes d'anxiété sociale, de difficultés relationnelles, d'inconfort à exprimer leur opinion ou à parler en public.

6.1 INTRODUCTION AUX HISTOIRES CHANTÉES

Le texte comme la musique sont deux entités qui peuvent susciter un sentiment de bonheur indépendamment l'un de l'autre, mais le fait de les mélanger pour en faire un canal d'expression à part entière et cohérent peut ajouter un caractère plus profond à ces médias. Le terme « texte » est utilisé ici comme une simple référence à des mots ou à des phrases et n'est en aucun cas



lié au chant ou à une harmonie spécifique, même si la récitation ou la simple lecture peuvent évidemment activer des mécanismes pseudo-mélobiques. Mais quel est le lien entre le texte pur et la musique ? Par exemple, des instruments de musique peuvent, tout comme des textes, s'appuyer sur des références, parfois même scientifiques comme les fréquences et les ondes. Un texte en revanche, idéalement séparé du son, où rencontre-t-il la musique ? D'un point de vue logique, les deux essences ne semblent pas avoir de point commun ; Pourtant, une sorte d'interaction magique semble avoir lieu à plusieurs reprises. C'est un véritable processus alchimique. La connexion que nous percevons, souvent le résultat de processus purement inconscients, semble passer par des ponts synesthésiques ou des associations culturelles/expérientielles (un roulement de tambour sous un texte tel que « Mesdames et Messieurs » par exemple), mais échappe fondamentalement à une définition claire et objective. La résonance entre le texte et le son se réalise en effet dans des bulles de créativité et des mécanismes qui appartiennent plus à la sphère métaphysique qu'à la sphère rationnelle. Nous sommes dans le cadre de ces sphères, aussi fascinantes qu'impénétrables, à l'image de l'art lui-même.

Accorder les mots à la musique comme on pourrait accorder un alto à un piano rend le contenu musical plus évident, expressif et recevable. Cependant, la composition et les procédés musicaux peuvent également être décryptés et structurés à l'aide de techniques qui peuvent faciliter l'interaction.

Comme mentionné précédemment, la lecture d'un texte ne sera jamais complètement exempte de nuances mélodiques, rythmiques ou de timbres, mais nous aimerions travailler, aussi bien sur des bases purement musicales, que sur des associations instinctives et subjectives provenant des mots eux-mêmes. L'un des meilleurs outils pour ouvrir cette porte est le processus d'improvisation. L'improvisation se manifeste dans une activité personnelle et authentique et nous permet de nous exprimer directement et sans filtres. En un mot, c'est un état d'esprit dans lequel nous gagnons en pouvoir et valorisons notre potentiel. L'improvisation, en plus d'être un merveilleux cadeau à notre identité et à notre unicité, nous plonge dans un processus créatif stimulant et plein de surprises. Nous, le texte et la musique ne faisons plus qu'un, faisant résonner les trois éléments comme une seule voix qui devient inévitablement un puissant canal vers les autres.

Un texte peut être chanté, lu ou récité et avec différentes méthodes intégrées à la musique. Les approches peuvent également se mélanger les unes avec les autres, en fonction de l'attitude de l'interprète, de ses capacités et de l'objectif expressif à atteindre.



6.2 QUATRE EXEMPLES D'APPROCHES

1. La chanson

La création d'une chanson est l'un des moyens les plus connus et les plus populaires de lier un texte à une musique. Cependant, on peut aussi voir cela dans l'autre sens, c'est-à-dire lier un morceau de musique à un texte, ou même les réunir.

La structure classique couplet / refrain est la plus courante mais pas la seule. La complexité d'une chanson peut pousser jusqu'à un certain raffinement, comme dans la musique progressive ou le jazz, jusqu'à devenir quelque chose de plus lointain comme l'opéra. Les chansons traditionnelles, l'écriture de chansons, la musique pop et le rap sont quelques-unes des formes classiques auxquelles on peut se référer lors de la mise en musique d'un texte. Les formes ayant un caractère principalement rythmique (hip hop ou rap par exemple) ont plus de chances de s'accommoder de séquences de mots moins organisées.

Ici, en plus d'explorer différents genres, l'accent est mis sur le processus par lequel nous construisons le morceau. La structure du texte sur lequel la musique sera ensuite élaborée, avec le choix de critères expressifs liés au sentiment à exprimer, est primordiale.

À qui va la priorité, au texte ou à la musique ? Laquelle s'adapte à l'autre ?

Pour s'assurer que le texte et la musique se rencontrent de manière convenable, il est essentiel de trouver un niveau de synchronisation satisfaisante.

Si le texte n'a pas une structure typique, il pourrait avoir à subir de nombreux changements pour pouvoir s'adapter à la mélodie, mais il s'agit toujours d'une œuvre intéressante qui stimule la capacité de synthétiser et de structurer le texte dans des formes poétiques. Un texte déjà formaté facilite évidemment la réalisation. Ensuite, il s'agit de rechercher un son, un genre, des instruments adaptés, et de composer la chanson en recherchant une atmosphère, une mélodie et un rythme qui résonnent avec le message que l'on souhaite transmettre. Il peut s'avérer vraiment amusant de jouer avec des fonds rythmiques, en insérant rapidement des mots sur une mélodie on peut avoir une idée satisfaisante de la composition en cours. Il est intéressant également d'essayer d'improviser un texte et une mélodie en même temps. Ce travail de création peut être fait de manière individuelle (la même personne joue et chante) ou en groupe. Ici, les deux structures vont de pair, et même si le processus d'implication n'est pas aisé, il n'est pas rare d'arriver à une harmonie, pleine d'idées créatives.

Après avoir établi le type de processus créatif que nous avons l'intention de suivre (à partir d'un texte déjà formaté ou sans structure), nous pouvons créer des chemins explicites sur les différentes possibilités de réalisation. Le chemin que nous choisirons sera parmi ceux expérimentés dans les ateliers réalisés ensemble, en s'appuyant sur des techniques de composition musicale que nous pratiquerons d'abord de manière générique puis dans le cas spécifique de la chanson que nous voulons créer.





2. La lecture

Un texte lu sur fond musical.

Il est question ici de recherche d'une ambiance spécifique, d'un cadre musical qui puisse accueillir le jeu d'acteur sans être prévaloir sur ce dernier ni le perturber. Il peut exister des interrelations (des souffles du texte avec l'emphase de la musique par exemple) mais fondamentalement, ce sont deux structures indépendantes unies par un sens esthétique. Choisir la musique à utiliser peut permettre de renforcer la communication et de rendre l'écoute plus émotionnelle. Le temps de lecture est excellent pour accueillir une performance d'acteur.

C'est donc une technique pour créer et enrichir une histoire pleine et évocatrice qui, avec une voix brute, serait ressentie comme plus brute. Dans ce contexte, les possibilités expressives sont étroitement liées à l'environnement, coordonnant la narration à la musique. Plus précisément, lors des phases d'expérimentation, nous travaillons sur la perception de l'atmosphère créée par l'histoire elle-même pour trouver la musique et les sons qui correspondent à cette atmosphère et aux sentiments que l'on souhaite exprimer.

3. Conteur-euse-s et ballades

Il s'agit d'une technique traditionnelle à caractère plus culturel que musical. Elle a un impact très accrocheur et est presque toujours exprimée en rimes. Le texte se compose de jeux de mots captivants récités sur une musique répétitive, dont le but est d'embellir, de souligner et parfois d'améliorer le contenu. Il est difficile d'adapter une prose à ce type de composition, par conséquent, il est préférable de l'écrire spécifiquement. Le genre de la ballade se prête très bien à des textes satiriques, ironiques, contestataires, tristes ou même très romantiques. Cette structure se maintient souvent bien, même seule, sans véritable accompagnement musical. Des claquements de mains, des claquements de doigts, jusqu'aux percussions corporelles les plus modernes sont quelques-uns des supports sonores qui peuvent enrichir l'histoire chantée sous cette forme.

4. Structures libres

La musique, lorsqu'elle accompagne un texte, peut aussi s'éloigner des structures décrites ci-dessus et se libérer mélodiquement et rythmiquement dans un flux qui suit l'histoire comme si elle était elle-même une histoire. Cette approche demande évidemment beaucoup de travail de synchronicité mais a une très grande capacité d'adaptation au texte. Les structures libres supportent également très bien le chant lyrique ou l'approche de style « comédie musicale », permettant une extension de ces formes d'expression et une plus grande liberté d'expression. La musique suit alors l'histoire, le texte est libre, et la musique va prendre forme. Un peu comme une lecture mais avec plus de connexion, plus de relation. L'adaptation des volumes, les pauses, les soulèvements, les accents, les changements rythmiques ne se reconnaissent pas dans un





genre préétabli, mais tous visent à élargir pas à pas le panorama sensoriel au fur et à mesure de l'histoire.

Les structures libres peuvent accueillir des dialogues, des monologues et des récitations de toutes sortes. Les approches théâtrales trouvent ici une bonne base musicale pour enrichir le jeu des acteurs autour des sensations. Les possibilités qui viennent d'être décrites peuvent être mélangées à plusieurs niveaux, les nuances sont aussi infinies que celles d'une histoire. Dans le cas d'œuvres diversifiées, il est possible de varier l'approche en fonction des différents textes. Dans tous les cas, il est pratique d'avoir une cohérence de base pour créer un concept qui agit comme un fil conducteur.

6.3 ASPECTS ESSENTIELS

L'importance des silences

Les silences ne se ressemblent pas tous. Ce qui les différencie, c'est l'état d'esprit de l'auditeur-riche, principalement influencé-e par ce qu'il a entendu avant et ce qu'il attend pour la suite. Par conséquent, le silence, en résonance continue avec d'autres éléments, apporte avec lui un arrière-plan qui joue un rôle essentiel dans la technique de communication. Dans ce cas, le processus créatif peut être guidé par une alternance entre le texte et la musique ou des sons et des silences. Les silences doivent être valorisés et utilisés en ayant conscience de leur pouvoir. Dans ce jeu, le texte sans musique peut prendre la forme d'une suspension, d'une tension, d'un repos ou d'une fin en fonction du type de musique et d'expression vocale qui le précède immédiatement.

La musique joue avec le silence, comme les mots eux-mêmes. Les mots et les sons peuvent se superposer, s'alterner, faire taire les deux à la fois semble parfois donner encore plus de voix au message. Le silence total n'existe pas ; Les nuances peuvent être si subtiles que des sons à peine perceptibles peuvent être perçus comme du silence. Chaque son porte en lui une part de silence qui doit être considérée comme un outil d'expression. Les pauses et les silences façonnent l'histoire autant que la musique. En effet, le silence lui-même fait partie de la musique.

Le timbre vocal

Le timbre vocal est probablement le « personnage » le plus personnel, le plus subjectif et le plus unique de l'histoire chantée. L'objectif est de trouver un lien non seulement entre le texte et la musique mais aussi avec le timbre.

Lorsque l'auteur n'a pas forcément le bon timbre pour lire son texte, les rôles peuvent être inversés. La musique peut appeler des timbres, mais il est également possible de rechercher la musique correspondant au timbre de l'interprète.



La technique vocale

La littérature regorge de techniques visant à améliorer l'utilisation de la voix. Le chant, le jeu d'acteur, le théâtre et les approches corps/voix aident à améliorer la technique vocale en même temps que la technique communicative.

Une plus grande maîtrise de la voix permet de gérer des modes plus expressifs, de perfectionner la prononciation et d'augmenter le volume quand c'est nécessaire. L'approfondissement de la technique permet de rendre la voix plus stable, moins influente et plus centrée sur ce que l'on souhaite exprimer.

Le développement vocal est complété par la perception physique de soi-même, du mouvement du corps. Les techniques qui peuvent aider à ce développement sont aussi des techniques de proprioception qui permettent d'affronter non seulement la phase créative mais aussi la performance sur scène.

La rédaction de textes

La musique, comme mentionné plus haut, peut s'adapter, mais parfois, comme dans le cas de la chanson, les paroles doivent être réécrites pour s'adapter à une structure plus rigide. C'est un processus intéressant mais si l'histoire est déjà écrite sous la forme musicale à laquelle elle est destinée, le résultat sera plus immédiat. Par conséquent, composer la musique en ayant conscience de l'histoire et de son développement peut être l'un moyen pratique.

Les rimes, les strophes, les refrains, les poèmes, les mots soulignés, les phrases au rythme intrinsèque, les répétitions, ne sont que quelques-unes des idées qui peuvent ouvrir des portes pour faciliter l'interconnexion entre le texte et la création musicale.

6.4 COMMENT METTRE EN PLACE UNE EXPÉRIENCE PRATIQUE

Les parcours possibles sont variés mais doivent inévitablement s'adapter à la personnalité des groupes cibles, à leurs capacités et au moment de l'expérience pratique. Nous énumérons dans cette partie certains aspects qui ne doivent pas nécessairement suivre un ordre chronologique, mais qui représentent des outils auxquels il convient d'accorder une attention particulière et d'adapter en fonction des besoins. Le groupe cible n'étant pas composé de professionnel-le-s, il sera de notre responsabilité d'animateur-riche de trouver un équilibre entre technique et spontanéité, entre effort et flux.

Une étude trop didactique peut ne pas donner de résultats probants en si peu de temps et risquerait de contaminer l'expression authentique et émotionnelle du public cible. Le travail structurel doit être en équilibre avec le travail créatif, en recherchant toujours des objectifs atteignables sans stress excessif.

Il y aura des parcours orientés à la fois sur les individus et sur les groupes.





L'exercice d'improvisation peut être particulièrement formateur, pour puiser dans des expressions authentiques, comme déjà évoqué, et faire de la pratique une véritable expérience artistique. Voici les outils possibles :

- Entraînement de la voix (contrôle, expression, adaptation)
- Exploration du système musical disponible (instruments, compétences, etc.)
- Se concentrer sur le concept que l'on souhaite conserver
- Rédaction de textes (avec ou sans référence à une production musicale)
- Composition musicale et narratives simultanées (improvisation) ou composition narrative puis composition
- Adaptation de la musique et/ou du texte
- Tester la reproductibilité du résultat obtenu en vue d'un spectacle (l'utilisation de techniques de prise de vue audio et vidéo peut mettre en évidence les points les plus délicats sur lesquels attirer l'attention lors de la reproduction du processus créatif).



7. LE THÉÂTRE DE L'OPPRIMÉ ET SON PROCESSUS CRÉATIF

Comme mentionné précédemment, le théâtre peut être utilisé comme l'un des outils et techniques artistiques de médiation artistique sous la forme du théâtre social ou communautaire. Plus précisément, la méthodologie du Théâtre de l'Opprimé réunit plusieurs techniques et méthodes (telles que des jeux, des exercices et des outils théâtraux) qui stimulent activement la créativité et peuvent être utilisées dans une variété de contextes et au sein d'un large éventail de publics cibles. Le Théâtre de l'Opprimé est une méthodologie développée par Augusto Boal dans les années 1970 dans le but d'utiliser le théâtre comme un outil d'observation et d'analyse critique des situations d'oppression et de recherche collective d'élaboration de stratégies et d'alternatives afin de transformer cette réalité. Comme ce rapport comprend un chapitre consacré exclusivement au théâtre social, l'accent est mis ici sur le processus de création permis par le Théâtre de l'Opprimé dans ses différentes formes et phases. La créativité sous différentes formes est stimulée par le Théâtre de l'Opprimé, en mettant l'accent sur certains aspects clés et processus tels que : le processus de construction et de création de la pièce, la dynamique de groupe créée et promue et l'accompagnement de groupe par le joker ou Kuringa.

D'une part, la création d'une pièce dans le Théâtre de l'Opprimé comporte une série de techniques et d'aspects principaux qui peuvent être identifiés comme déclenchant la créativité. Souvent, le choix du thème d'un Théâtre de l'Opprimé passe par une série d'activités marquées par des éléments fondamentaux qui poussent avec succès les gens à devenir plus créatifs.

Tout d'abord, l'identification du sujet est généralement un processus collectif qui passe par une dynamique de groupe et un partage mutuel d'histoires, invitant les gens à utiliser leurs compétences en narration. Cela permet également de travailler activement sur la conscience de soi, la reconnaissance des émotions et la représentation à travers des expériences personnelles, ce qui non seulement stimule le processus créatif, mais a également un effet positif sur le bien-être (Alfonso-Benlliure, 2019).

Deuxièmement, les participant·e·s sont invité·e·s à travailler à la cocréation d'une seule histoire à partir de toutes les contributions reçues dans le groupe. Cet aspect est fondamental car il fonctionne simultanément avec l'écoute active, le brainstorming, l'identification et la redéfinition des problèmes. Les deux derniers éléments constituent ce qu'Alfonso-Benlliure (2000) appelle les compétences de pensée créative qui permettent la transférabilité et l'utilisation des connaissances au-delà de la situation et du contexte actuels. À cet égard, le processus de création dans le Théâtre de l'Opprimé va au-delà du processus de création d'une simple pièce de théâtre. C'est aussi le cas lors de sa représentation et de sa manière d'engager





le public par le biais du Théâtre Forum. Cette technique permet aux spect-acteur-ric-e-s¹⁸ de s'embarquer dans un processus d'identification et de redéfinition du problème, car le débat et le dialogue facilités par le Joker (ou le Kuringa) invitent à appliquer des compétences analytiques pour :

1. Identifier le problème,
2. Détecter une nécessité liée à celui-ci,
3. Réfléchir de manière critique à la façon dont il peut être changé ou résolu, en recherchant de nouvelles idées et en recevant différents résultats du reste des participants.

De plus, la nécessité de négocier et de discuter les différentes idées, souvent en remettant en question les croyances individuelles et le statu quo, est ce que De Bono (1972) appelle « l'opération provocatrice » et augmente la capacité de chacun-e à sortir des sentiers battus et à être capable de percevoir différentes perspectives.

Enfin, c'est un processus créatif co-constructif pour élaborer un « produit » créatif (dans le cas du Théâtre de l'Opprimé, il s'agit d'une courte pièce ou d'une scène). Le travail préalable sur la création, la cohésion et la dynamique de groupe est fondamental et évolue progressivement avec des techniques et des outils créatifs pour stimuler les participant-e-s. Les techniques et les exercices du Théâtre de l'Opprimé peuvent parfaitement être liés à l'idée d'apprendre et d'expérimenter par le jeu en raison de leur nature, Augusto Boal (2002) lui-même les qualifie de « jeux ». Le jeu permet de détendre considérablement les centres cognitifs de la prise de décision (Alfonso-Benlliure, 2000) et laisse des espaces pour expérimenter, investiguer, explorer là où émerge la créativité. L'enseignement et le travail basés sur le jeu permettent d'améliorer l'utilisation de l'imaginaire et de l'inhabituel et de débloquent ce que De Bono identifie comme une pensée latérale ou « sauvage », permettant de se connecter à l'absurde, à l'illogique et à l'inattendu. Dans le contexte du Théâtre de l'Opprimé, tout cela est constamment stimulé par l'improvisation, les techniques de dé-mécanisation et de nombreux autres outils.

¹⁸ Terme utilisé dans le Théâtre de l'Opprimé pour souligner le rôle du public non pas en tant que simple observateur, mais en tant que participant actif, capable de remplacer un-e acteur-ric-e à tout moment et d'essayer une solution à la problématique proposée pour rechercher à obtenir un résultat différent.



8. TRAVAILLER AVEC L'ART DRAMATIQUE

L'art dramatique est une méthode interactive de travail de groupe, basée sur le jeu de rôles. En jouant des rôles, les participant-e-s apprennent à utiliser de nouvelles stratégies sans avoir à supporter les conséquences réelles de ces comportements (Gudro-Homicka, 2015). À l'aide de techniques théâtrales, comme l'improvisation, le travail corporel, la création musicale, la construction de rôles ou encore le Théâtre Forum, nous stimulons les participant-e-s aux cours d'art dramatique à s'engager pleinement à toutes les étapes du travail sur le problème : le définir, chercher des solutions, tirer des conclusions.

Les participant-e-s sont impliqué-e-s dans la création des ateliers de théâtre via les choix des sujets qu'ils souhaitent aborder. Il peut s'agir de problèmes liés au handicap, à la toxicomanie, à la violence ou à la peur d'être ridiculisé-e. L'art dramatique peut être appliqué dans des domaines tels que :

- Le cyberharcèlement,
- La psychoéducation,
- L'orientation professionnelle,
- Le développement de la créativité,
- La discrimination.

8.1 ÉTAPES DU TRAVAIL AVEC L'ART DRAMATIQUE

Au début, en proposant divers exercices, par exemple des improvisations amusantes, un travail avec narration, des jeux et des activités, on permet aux participant-e-s d'explorer afin de chercher des domaines qui les attirent et les sujets dont ils souhaitent parler. Grâce à cela, la résistance du groupe à participer activement aux cours est minimisée.

Lorsque le problème est déterminé, on passe à la phase d'approfondissement. Les techniques comme la « sellette » ou le théâtre d'images sont alors utilisées. La *sellette* est **une stratégie théâtrale dans laquelle un ou plusieurs personnages, joués par l'animateur-riche ou un-e participant-e, sont interviewés par le reste du groupe**. Cet exercice invite les autres participant-e-s à raconter un événement spécifique, à explorer la motivation et les multiples perspectives/expériences liées à un thème, un sujet, un événement ou une idée dans une histoire. Dans le *théâtre d'images*, en revanche, les participant-e-s sculptent rapidement leur propre corps ou celui des autres pour exprimer des attitudes et des émotions. Ces images sont ensuite mises ensemble et « dynamisées » ou animées. Cette méthode est souvent utilisée pour explorer une oppression interne ou externe, les pensées et les sentiments inconscients.

Cette phase est suivie par la conception de solutions. En participant à des techniques telles que le Théâtre Forum, le « ring de boxe », le travail avec des cartes de rôle (techniques décrites ci-dessous), les participant-e-s à l'atelier assument des rôles et cherchent des solutions.



Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, le Théâtre Forum fait participer le public à la performance, en faisant d'ellui des spect-acteur-ric-e-s.

Le *ring de boxe* : c'est une méthode qui permet de travailler dans des situations de communication difficiles. Devant le-la participant-e, il y a un-e adversaire, une personne avec qui iel ne s'entend pas, jouée par une autre personne du groupe. Derrière le-la participant-e se tiennent les autres personnes et lui apportent soutien et conseils entre les tours. Ces personnes apportent un sentiment de sécurité lors d'une conversation difficile.

Les *cartes de rôle* : dans cette technique, l'animateur-ric-e distribue des cartes de rôle aux participant-e-s, qui sont généralement par deux. À partir des cartes, iels prennent connaissance des détails sur les personnages qu'iels vont jouer : leur nom, leur âge, leur profession, leur relation avec l'autre personnage et la situation dans laquelle iels se trouvent actuellement. Les cartes de rôle dépeignent aussi le conflit qui deviendra le sujet de l'improvisation. Les deux personnes entament une conversation ensemble sans savoir quel est le point de vue de l'autre. Au signal de l'animateur-ric-e, les deux improvisent en même temps en fonction de leur rôle. Iels partagent ensuite leurs pensées les un-e-s avec les autres.

Après avoir pris part à ces activités, les participant-e-s quittent leur rôle et exposent leur expérience de l'atelier et ce qu'iels en ont tiré, iels peuvent normalement appliquer les compétences acquises lors de l'atelier dans leur vie quotidienne.

8.2 ART DRAMATIQUE ET AUTRES TECHNIQUES DE TRAVAIL

La clé de l'art dramatique est le monde de la fiction. C'est ce qui le différencie du psychodrame. Dans ce dernier, les participant-e-s choisissent des scènes de leur vie réelle et les rejouent pour rechercher un nouveau sens à des souvenirs douloureux. Donc, ils ne créent pas de fiction.

Dans l'art dramatique, nous nous déplaçons dans un monde imaginaire, mais toujours d'une certaine manière similaire au monde que nous connaissons. Par conséquent, il est crucial de trouver un univers permettant aux participant-e-s de s'engager dans le problème, mais sans exposer leurs problèmes personnels. Lorsque nous travaillons, par exemple, sur la question de la violence entre pairs, nous pouvons proposer aux enfants de jouer le rôle d'animaux, par exemple une classe verte en forêt où vit un renard malveillant, et inviter des adolescent-e-s à jouer le rôle des participant-e-s du campement, au cours duquel une dispute a lieu. Donc, la mécanique de l'angoisse reste la même, on a un groupe qui se connaît et qui passe beaucoup de temps ensemble, mais le contexte est changé (forêt, campement). Grâce à cela, les enfants et les adolescent-e-s sont prêt-e-s à s'impliquer dans la résolution du conflit, car iels le





connaissent très bien, mais il y a aussi un élément du « faire semblant », ce qui augmente le niveau de sécurité.

De plus, dans l'art dramatique, nous recherchons activement une solution heureuse. Même si c'était assez symbolique. L'une des techniques du *théâtre d'images* est de montrer un problème, d'y rechercher une solution et une solution idéale en trois étapes (créés et exprimés par les participant-e-s avec leur corps, un-e par un-e en silence). C'est une façon de préparer les participant-e-s à chercher des moyens de parvenir à un accord. En même temps, cela stimule leur réflexion sur le problème, montrant qu'une solution est possible.

Ce qui différencie aussi d'une certaine manière l'art dramatique du théâtre, c'est l'engagement total du public. Lors de nos ateliers, un-e participant-e peut devenir acteur-riche à tout moment, et inversement. De plus, dans le théâtre, il est important de professionnaliser ses talents d'acteur-riche. Alors que lors des ateliers d'art dramatique, ces talents ne sont pas du tout obligatoires. Nous ne jugeons pas si une situation donnée est présentée de manière « réaliste », ce qui est important c'est que l'art dramatique soit utilisé pour le développement personnel, via l'apprentissage et l'expérimentation de différentes stratégies d'action.

87

8.3 L'ART DRAMATIQUE EST-IL EFFICACE ?

Des recherches internationales menées sur un échantillon de 4 500 personnes dans 12 pays différents dans le cadre du projet DICE (*Drama Improve Lisbon Key Competences*, 2010) ont montré que la participation à des ateliers d'art dramatique améliore l'estime de soi, que les participant-e-s acceptent davantage les minorités ethniques et les groupes menacés d'exclusion sociale, qu'ils sont plus entreprenant-e-s, flexibles et créatif-ve-s, mais aussi que les enseignant-e-s accordent une meilleure note à leur activité. Une question légitime est de savoir comment fonctionne l'art dramatique.

8.4 FONDEMENTS PSYCHOLOGIQUES DE L'ART DRAMATIQUE

L'art dramatique est basé sur l'inclination naturelle des gens à se faire passer pour d'autres personnes, à se camoufler, à faire semblant, à imaginer et à créer. Il n'est pas nécessaire d'être acteur-riche, mais un simple être humain, pour profiter des bienfaits de l'art dramatique. Les enfants en sont un parfait exemple. Lorsque nous observons le jeu libre des enfants de cinq ans, nous pouvons clairement voir qu'ils peuvent et aiment jouer à des jeux à thème. Cela signifie que les enfants endossent des rôles spécifiques, par exemple des pirates, des étudiant-e-s, des super-héros, et qu'ensemble, ils font semblant d'être dans cette situation (ils sauvent le monde, vont à l'école, etc.). C'est une compétence naturelle chez chaque être humain. Le jeu est une simulation de la vie, et le manque de telles compétences chez un-e enfant est une source d'inquiétude et de recherche des raisons de cette absence de telles (Ahmand et al., 2016).





La base de ce comportement peut s'expliquer par l'activité du système de neurones miroirs dans notre cerveau. En observant simplement une activité, le cerveau humain réagit comme s'il effectuait l'activité elle-même (Rizzolatti et al., 2006). En regardant une personne sourire, les mêmes structures responsables de nos expressions faciales sont activées dans notre cerveau. Par conséquent, nous sourions involontairement en retour. Il nous suffit donc d'être spectateur-ric-e-s pour nous engager dans les réactions de quelqu'un d'autre.

Nous ne le savons pas seulement grâce à la recherche sur le fonctionnement du cerveau. L'expérience de Bandura (1962) a montré que les enfants qui regardaient un acteur à la télévision frapper une poupée copiaient son comportement après avoir regardé une vidéo. En tant qu'êtres humains, nous avons la capacité d'apprendre par l'observation. Il y a aussi ce travail d'observation des actions des autres dans l'art dramatique. Cependant, lors des ateliers de théâtre, les participant-e-s ne sont pas seulement des observateur-ric-e-s, mais aussi des acteur-ric-e-s.

La puissance de l'« entrée » dans un rôle a été démontrée, entre autres, par l'expérience de Zimbardo (Meyer, 2007). Les participant-e-s à l'étude ont été réparti-e-s au hasard en deux groupes : gardien-ne-s et prisonnier-e-s. Puis il a créé un endroit pour elleux- une prison- où on leur demandait simplement d'être. Il s'est avéré que l'expérience a dû être arrêtée parce qu'il y avait de la violence entre les deux groupes. Les gens se comportent en fonction du rôle qu'ils se donnent à eux-mêmes ou que les autres leur donnent. L'expérience de Zimbardo peut être débattue, mais il existe une douzaine de recherches en psychologie sociale qui documentent très bien cette affirmation (Meyer, 2007).

Augusto Boal, créateur de la méthode du Théâtre Forum, a déclaré : « Peu importe que l'action soit fictive, ce qui compte, c'est qu'il s'agisse d'une action. » Et cela est vrai. Notre cerveau ne voit pas beaucoup de différence entre ce qui est vrai et ce qui ne l'est pas, il fonctionne toujours de la même manière. C'est la clé de l'efficacité de l'art dramatique.



9. COMMENT METTRE EN PLACE UN ATELIER ET COMMENT MAINTENIR L'INTÉRÊT DES JEUNES

Dans ce chapitre, nous allons mettre en lumière la façon de mettre en place un atelier et de maintenir l'engagement et l'intérêt des participant·e·s. Nous examinerons les groupes cibles que nous souhaitons atteindre, leurs besoins d'apprentissage et les moyens de concevoir l'atelier parfait pour ces groupes.

9.1 GROUPE CIBLE

Pour animer un atelier efficace, il est essentiel d'avoir une bonne idée du groupe cible avec lequel vous travaillez. C'est pourquoi nous prêtons attention au groupe cible que nous souhaitons atteindre avec le programme.

Le groupe cible des méthodes que nous développerons et des ateliers que nous animerons dans le cadre de ce projet, est celui des jeunes atteint·e·s d'un trouble d'anxiété sociale. Des détails sur ce trouble peuvent être trouvés dans le chapitre correspondant. Il est important de noter que le groupe d'âge du groupe cible influencera la conception des ateliers et des méthodes. Nous pouvons diviser le groupe total en deux : les moins de 18 et les plus de 18, bien que nous devions prendre en compte qu'il existe de nombreuses différences individuelles. Néanmoins, la littérature sur le développement du cerveau des adolescents et des jeunes adultes distingue clairement une nouvelle phase de développement autour de l'âge de 18 ans. De plus, il s'agit également de l'âge moyen auquel les jeunes commencent à travailler ou à poursuivre des études supérieures. Dans certains pays, c'est aussi le moment où les jeunes quittent le domicile parental et commencent à vivre seul·e·s. C'est aussi l'âge adulte officiel : à 18 ans on peut alors participer pleinement à la vie sociale et politique.

Dans notre projet, nous nous concentrerons principalement sur les jeunes de plus de 18 ans, qui étudient ou ont leur premier emploi. Cependant, nous n'excluons pas le groupe des plus jeunes, car nous pensons que de nombreuses dynamiques sont plus ou moins les mêmes. Nous n'aurions qu'à légèrement ajuster les méthodes appliquées pour travailler avec ce groupe plus jeune de manière efficace.

Quel est le besoin du groupe cible (et une raison de participer à un atelier) ?

Personne ne veut souffrir d'un trouble. Cependant, vous en êtes atteint·e ou non. La seule chose que vous pouvez faire dans ce cas-là, c'est d'apprendre à y faire face. L'application de techniques de storytelling peut aider à trouver des moyens d'y faire face. Dans les chapitres précédents, nous avons identifié autant que possible les besoins du groupe cible. Les entrevues nous ont appris que, sans surprise, toutes les personnes confrontées au trouble de l'anxiété sociale





cherchent des moyens de vivre avec le trouble d'anxiété sociale de la manière la plus acceptable.

9.2 CONCEPTION D'UN ATELIER

Élaborer et déterminer des objectifs d'apprentissage

La première étape de la conception d'un atelier consiste à élaborer et à déterminer les objectifs d'apprentissage.

Un objectif d'apprentissage indique ce que l'apprenant doit être capable de faire à la fin de la formation. En effet, sans un objectif d'apprentissage solide, on ne fait que proposer du contenu aux apprenant-e-s en les laissant en comprendre la signification par elleux-mêmes. L'élaboration d'objectifs d'apprentissage est donc un élément crucial de la réussite du programme. Il est essentiel de définir un objectif clair : c'est la première et la plus importante étape de la création d'un bon atelier. Si vous sautez cette partie, ne soyez pas surpris-e de vous retrouver sans résultats mesurables.

Lorsque vous définissez votre objectif, celui-ci doit être **SMART** : **Spécifique** (mesurer ce qu'il est censé mesurer), **Mesurable** (on doit pouvoir savoir quand l'objectif est concrètement atteint), **Atteignable** (l'objectif à atteindre doit être accepté par les parties prenantes), **Réaliste** (suffisamment concret pour être atteignable) et **Temporel** (avoir une date limite).

L'objectif d'apprentissage spécifique de notre programme est de donner aux jeunes les outils nécessaires pour appliquer l'autorégulation émotionnelle, afin de leur permettre de prendre des décisions responsables lors d'interactions sociales.

Choisir sa méthodologie

D'une formation à l'autre, les animateur-ric-e-s peuvent opter pour une grande variété de méthodes. En pratique, le choix d'une méthodologie adaptée au contexte, aux objectifs et aux participant-e-s contribue à créer un environnement d'apprentissage positif et solide. Chaque personne a son propre cadre basé sur ses constructions individuelles, pour cette raison, le choix d'une méthodologie peut impliquer de sortir de notre propre cadre de référence en s'ouvrant aux autres. Cela signifie également que chaque méthode utilisée doit être adaptée au contexte et au groupe.

Avant tout, il est essentiel de se demander quelles sont les objectifs des activités, les besoins et les demandes, puis de réfléchir aux conditions nécessaires pour permettre la pleine participation des participant-e-s. Il existe différents types de processus participatifs, qu'il s'agisse d'une réunion d'équipe ou d'une réunion informelle, d'un groupe de travail, etc. Dans l'une ou l'autre de ces situations, pour mieux organiser les animations, il faut penser au profil des



participant-e-s, s'ils se connaissent, expliquer les objectifs et les clarifier si nécessaire. Pour permettre une pleine participation, il existe différentes méthodes d'éducation participative : elles permettent aux participant-e-s d'être acteur-ric-e-s de l'activité en cours dans un cadre qui encourage la liberté d'expression, le partage des connaissances et des points de vue afin d'en retirer un bénéfice collectif. Les activités d'éducation populaire encouragent la production d'une pédagogie collective et cherchent à responsabiliser le groupe via l'intelligence collective.

Créer un plan d'action d'atelier : Comment mettre en place un atelier ?

Une mise en place claire et logique est la meilleure recette pour un atelier réussi, menant aux meilleurs résultats. Pour vous guider, nous décrivons plusieurs aspects (voir le schéma ci-dessous) qui peuvent vous aider à construire une structure solide dans laquelle les exercices choisis s'intègrent clairement et vous aident à atteindre les objectifs que vous vous êtes fixés. Dans les paragraphes suivants, toutes les parties de ce schéma seront expliquées étape par étape.

Sachez que vous ne pouvez jamais planifier complètement un atelier à l'avance, car la dynamique du groupe est un aspect important à prendre en compte. Vous ne pouvez ressentir cette dynamique qu'à partir du début de l'atelier. Gardez donc toujours à l'esprit que vous devez garder une certaine flexibilité et être prêt-e à modifier le programme à chaud. C'est pourquoi les lignes du schéma sont en pointillés, ne divisant pas complètement les différents domaines, mais permettant plutôt un cadre flexible dans lequel planifier et exécuter l'atelier.

Les différents types d'exercices

La conception d'un atelier se compose d'une série d'activités et d'exercices. Ceux-ci peuvent être classés comme suit :

1. Brise-glace : des exercices pour « briser la glace », apprendre à mieux se connaître
2. Énergisants : exercices qui peuvent être utilisés pour changer l'énergie dans le groupe.
3. Exercices de confiance : pour renforcer la confiance en soi et la confiance mutuelle dans un groupe, ainsi que la confiance entre le groupe et l'animateur-ric-e
4. Établir des liens/exercices collaboratifs : encouragent la collaboration, souvent des exercices physiques
5. Exercices de déclenchement de la créativité : stimulent la pensée et le processus créatifs des participant-e-s, servent également à les amener dans une ambiance narrative
6. Exercices de conscience de soi : visant à mieux se connaître, mais aussi à prendre conscience de la façon dont nos propres points de vue sont liés à ceux des autres
7. Exercices d'activation de la mémoire : touchent le domaine personnel et émotionnel, permettant aux participant-e-s de se rencontrer sur le plan émotionnel, de trouver un espace commun et d'établir une véritable connexion. Certains exercices de cette catégorie ne portent pas sur les souvenirs, mais sur les rêves et les projets



8. Exercices d'évaluation : Pour clore l'atelier. Utiles pour savoir comment les participant-e-s vivent ou ont vécu l'atelier et pour souligner la nécessité de réutiliser ce qu'ils ont appris dans un avenir (proche).

Chaque atelier devrait être un mélange de ces différents types d'exercices. Notre suggestion serait de commencer par les Brise-Glace (1) et de terminer par les exercices visant à créer un développement personnel ou un espace commun en activant des souvenirs (7), suivis d'exercices d'évaluation (8). Cependant, il ne s'agit pas d'un ordre obligatoire et il est parfois même préférable de mélanger un peu les catégories. Par exemple, si vous sentez que l'énergie dans le groupe est un peu faible, à n'importe quel moment, vous pouvez (et peut-être devriez) utiliser un énergisant.

Étudiez toujours attentivement un exercice et décidez par vous-même si cet exercice est effectivement le bon pour le groupe et pour vous, à cette phase spécifique de l'atelier, en tenant compte de l'objectif final.

Il est important de terminer tous les exercices par une courte réflexion impliquant tou-te-s les participant-e-s. Vous pouvez par exemple leur demander « des pensées, des sentiments et/ou des commentaires sur cette activité ? », car tou-te-s les participant-e-s n'utiliseront pas les mêmes termes pour réfléchir et s'exprimer.

Les différentes phases

Nous distinguons cinq phases différentes dans l'atelier. Quel que soit le temps disponible, les cinq phases doivent être présentes dans la conception de votre atelier, bien que vous puissiez décider de les raccourcir ou de les prolonger. Les cinq phases sont les suivantes :

1. Créer / Renforcer l'esprit d'équipe
2. Stimuler la créativité
3. Déclencher une prise de conscience
4. Trouver un espace commun
5. Clôture

1. Renforcer l'esprit d'équipe

Il est toujours nécessaire de souligner l'importance de l'esprit d'équipe. Lorsque vous ne parvenez pas à constituer une équipe solide, le reste de votre atelier peut devenir une souffrance, en particulier lorsque votre objectif va au-delà du simple partage de « belles histoires ». C'est pourquoi nous vous conseillons vivement de consacrer suffisamment de temps à des exercices de *team building*, en particulier lorsque vous travaillez avec des groupes pour lesquels la confiance mutuelle n'est pas acquise.

Cela peut sembler ôter un temps précieux au travail réel sur les histoires, mais en réalité, c'est un gain de temps car travailler avec une équipe solide accélère considérablement l'étape «





créative » de la construction de l'histoire. Les étapes suivantes deviennent immédiatement plus rapides avec un groupe qui se fait mutuellement confiance.

Nous distinguons les exercices et activités de *team building* en 3 catégories :

- Créer un environnement sûr et sécurisant
- Réaliser des exercices axés sur la collaboration
- Réaliser des exercices axés sur l'instauration d'un climat de confiance

1.1 Créer un environnement sûr et sécurisant

La création d'un espace sûr est nécessaire pour organiser un bon atelier et atteindre les résultats que vous visez. Vous créez un environnement sûr en effectuant des exercices avec l'ensemble du groupe. Tout d'abord, il est essentiel de conclure une série d'accords internes au groupe afin d'établir et de consolider la confiance mutuelle. En ce sens, trois accords sont fondamentaux :

- ❖ L'accord selon lequel tout ce qui est dit à l'intérieur des murs de l'espace de formation y restera, à moins que l'autorisation de le partager avec quelqu'un en dehors de l'espace de formation ne soit explicitement et directement demandée.
- ❖ L'accord sur le fait que les histoires personnelles appartiennent à la personne qui les partage. Personne n'est autorisé à partager une histoire sans l'autorisation explicite de la source. Cela compte également pour les participant-e-s qui partagent les histoires d'autres participant-e-s pendant la formation. Même dans cette situation, iel doit demander la permission. Vous devez également demander l'autorisation pour les histoires que vous partagerez pendant la formation.
- ❖ Tout le monde est égal, y compris vous (animateur·rice). Certaines personnes peuvent jouer un rôle spécifique, mais cela ne signifie pas qu'elles sont plus importantes que d'autres. Le groupe s'engage à respecter et à obéir aux responsabilités qui accompagnent chaque rôle.

Vous pouvez même ajouter d'autres accords que vous pouvez développer avec l'aide du groupe. Il est bon de les noter, par exemple sur une feuille ou un tableau, afin que tout le monde l'ait constamment sous les yeux.

Pour terminer, vous devez vous rappeler que la confiance est à la base de la formation. Cela signifie que vous devez également être prêt-e à partager quelque chose de personnel et à faire preuve d'une certaine vulnérabilité.





1.2 Exercices visant à instaurer la confiance et à encourager la collaboration

Lorsqu'un environnement sûr et sécurisant est créé, vous pouvez continuer à instaurer la confiance au sein du groupe. Certains exercices se concentrent directement sur la confiance, mais les exercices qui encouragent la collaboration servent également à renforcer la confiance mutuelle.

Nous soulignons l'importance de préparer cette étape avec considération. Vous devez avoir un plan bien structuré qui corresponde au groupe avec lequel vous travaillez et à l'objectif final envisagé pour ce groupe spécifique. Il est très important de bien connaître les exercices et d'être conscient-e de ce que vous pouvez mettre en place avec elleux. Pour y parvenir, il est nécessaire de leur consacrer suffisamment de pratique et de surveiller constamment les effets des activités sur elleux, prévus et imprévus.

Ces exercices vous permettront de vous familiariser, en tant qu'animateur-riche, avec le groupe et sa dynamique. Ils mettent en évidence qui est qui dans le groupe et mettent en évidence les problèmes de confiance sous-jacents. Sur la base de vos observations, vous pouvez ajuster votre programme initial. Par exemple : lorsque vous remarquez qu'il y a peu de confiance au sein du groupe, vous pouvez ajouter d'autres jeux de confiance.

2. Stimuler la créativité

Beaucoup de gens ne sont pas conscients de leurs talents créatifs et lorsque vous demandez à quelqu'un de penser de manière créative sans préparation, la personne peut se bloquer. Comme nous avons besoin d'une pensée créative pour sortir des sentiers battus et explorer des espaces communs, vous devez déclencher la créativité avant d'aller plus loin, en utilisant des images et des histoires pour connecter les participant-e-s à un niveau d'elleux-mêmes plus profond.

Comme certaines personnes peuvent être effrayées ou intimidées par la créativité (par opposition à d'autres qui aiment être créatives et montrer cette créativité), il est conseillé de ne pas présenter les exercices comme « déclencheurs de créativité ». Présentez-les comme des exercices ludiques et amusants, permettant aux participant-e-s de découvrir par eux-mêmes qu'il est beaucoup plus facile qu'ils ne le pensaient d'être créatif-ve-s et de penser de manière créative.

Nous avons inclus différents niveaux d'exercices pour stimuler la créativité. En fonction du groupe, nous conseillons de développer le niveau de pensée créative en deux ou trois étapes consécutives, à l'aide de deux ou trois exercices. Vous pouvez commencer par un exercice qui consiste simplement à décrire de courts événements, en s'efforçant de relier les souvenirs, les sentiments et les émotions à des images. Avec des groupes plus avancés ou plus extravertis, vous pouvez probablement commencer immédiatement avec des souvenirs, des sentiments et des émotions. Avec des groupes moins avancés et des participant-e-s qui ne se connaissent pas, nous conseillons de commencer simplement par un exercice de description, en invitant les





participant-e-s à prendre l'habitude de s'exprimer, sans partager immédiatement leurs pensées ou émotions personnelles. Cela permet de créer l'espace sûr et sécurisant dont vous avez besoin pour commencer à partager des souvenirs et à d'ouvrir un espace commun.

3. Déclencher une prise de conscience

Il arrive que les jeunes restent coincé-e-s dans une seule histoire. Leur histoire de lutte contre le trouble de l'anxiété sociale et d'autres problèmes probables devient leur seule vérité. Souvent, iels oublient qu'il y a plus d'histoires qui peuvent être racontées et plus de points de vue qui peuvent être adoptés. Pour cette raison, il est important de faire prendre conscience du fait que son propre point de vue n'est pas nécessairement celui de tout le monde.

Afin d'éviter d'entamer immédiatement une discussion sur la valeur des différents points de vue, nous proposons plusieurs exercices permettant d'introduire cette prise de conscience de manière ludique, en ne se concentrant pas sur les différents contextes et antécédents eux-mêmes, mais plutôt sur les images.

Il est important de chercher à faire aller les participant-e-s vers une compréhension plus universelle des différents récits et de l'importance d'écouter et d'apprécier d'autres histoires afin de trouver sa propre histoire. La compréhension par effet miroir est l'élément de base de ce processus.

Au cours de cette phase, la prise de conscience du fonctionnement des histoires sera également créée. En introduisant les trois niveaux et les trois piliers, tels qu'ils ont été présentés dans le chapitre sur la narration et le storytelling, les participant-e-s apprennent à connaître le pouvoir de la narration orale.

4. Trouver un espace commun

Trouver sa propre histoire et une histoire commune est le cœur même de l'atelier. Lorsque les participant-e-s sont capables de trouver cela, iels commencent à faire preuve d'empathie envers elleux-mêmes et les un-e-s envers les autres. Nous avons déjà souligné l'importance de l'empathie dans ce processus.

Nous proposons plusieurs exercices pour permettre aux participant-e-s de trouver cette histoire propre et commune. La plupart de ces exercices prennent beaucoup de temps. Ils auront cependant un impact significatif sur le groupe, car ils traitent d'histoires personnelles, de souvenirs, de rêves, de sentiments et d'émotions. Pour réaliser ces exercices, il est nécessaire de construire une base solide dans les trois premières phases de votre atelier. Si vous ne vous sentez pas sûr-e de la force du groupe et du niveau de confiance, abstenez-vous de faire ces exercices, cela pourrait conduire à des discussions divisant le groupe au lieu de trouver un espace commun.



5. Clôture et évaluation

Plus loin dans ce chapitre, nous réfléchirons à l'importance d'une bonne conclusion et d'une bonne évaluation. Les phases doivent se succéder logiquement. Il n'est pas obligatoire de suivre la structure complète des phases. Cependant, le passage d'une phase à l'autre, principalement les phases 2 et 3, peut être bénéfique pour l'atelier.

9.3 STRATÉGIE DE COMMUNICATION POUR LA VISIBILITÉ DES ACTIONS ET L'ENGAGEMENT DES PARTICIPANT·E·S

Un atelier sans participant·e·s n'est pas un atelier. Souvent, il est plus facile d'initier et de concevoir un atelier que d'atteindre les (bon·ne·s) participant·e·s. C'est pourquoi nous aimerions partager quelques idées sur la communication autour d'un atelier et le recrutement de bénéficiaires.

Recrutement

Lorsque vous ne travaillez pas avec un groupe de jeunes préétabli, le recrutement peut être un défi. Premièrement, les jeunes ne sont pas toujours immédiatement enthousiastes à l'idée de partager des histoires. Le storytelling peut être considéré comme démodé ou ennuyeux au début. Cependant, notre expérience nous montre que la plupart des jeunes apprécient vraiment beaucoup l'atelier en fin de compte. Ils n'ont besoin que d'un peu de soutien pour franchir le seuil.

Une astuce pour convaincre les participant·e·s de se joindre à votre atelier, c'est de mettre l'accent sur les avantages qu'ils peuvent avoir à pouvoir s'exprimer fièrement et à pouvoir raconter leur histoire correctement. Cela contribue par exemple de manière positive aux activités de recherche d'emploi ou à la construction d'un réseau social : nous avons remarqué que les jeunes ont vraiment bénéficié des ateliers de contes ne serait-ce que pour leur présentation. Vous pouvez aussi souligner que le fait de connaître et de partager sa propre histoire contribue au bien-être mental personnel. En bref, insistez vraiment sur les bénéfices qu'ils peuvent retirer de cet atelier. Mais précisez également à quel point il est amusant de se lancer dans ce type d'histoires.

Il y a bien sûr d'autres façons de mobiliser les jeunes : des mesures incitatives, comme un repas gratuit ou même des avantages éducatifs (points supplémentaires dans leurs résultats scolaires) pourraient encourager les jeunes à s'inscrire. Les témoignages d'ancien·ne·s participant·e·s contribueront également à augmenter les intentions de participation, surtout si ces personnes appartiennent au même « groupe » (âge, origine culturelle, sexe) que les jeunes que vous ciblez.





Modalités pratiques

Il n'est pas facile de recruter des jeunes, surtout quand on n'est pas au courant des dernières façons de communiquer avec les jeunes. Parce que ces moyens de communication évoluent aujourd'hui à la vitesse de la lumière, nous nous abstenons de donner des conseils concrets et spécifiques. Un certain canal de communication est peut-être déjà obsolète avant que vous ne lisiez ceci. Cependant, il est très important d'utiliser les canaux en vigueur auprès des jeunes à ce moment-là. Il peut aussi être judicieux d'engager un-e jeune dans votre équipe de communication pour vous conseiller ou même pour faire la communication elle-même.

En ce qui concerne la communication écrite et visuelle, précisez bien les bénéfices possibles de l'atelier de storytelling pour les jeunes dans vos textes. Abstenez-vous également d'utiliser trop de texte. Une image attrayante ou un ensemble d'images aura beaucoup plus d'effet. Veillez à ce que les photos que vous utilisez correspondent également au groupe cible que vous souhaitez atteindre. Les jeunes sont attiré-e-s par les jeunes dans une photo. Et assurez-vous que les photos montrent la diversité que vous souhaitez promouvoir.

Rôle du-de l'animateur-riche

Le rôle de l'animateur-riche va bien plus loin que le simple temps de l'animation elle-même. Ce rôle implique de réfléchir et de prendre en compte un large éventail d'aspects, y compris les aspects pédagogiques et logistiques.

Tout d'abord, il convient de définir clairement l'agenda de l'animation. Cela peut se faire collectivement ou en concertation avec des pairs. Ensuite, il faut identifier les participant-e-s qui pourraient être impliqué-e-s dans les activités et les contacter suffisamment à l'avance afin de vérifier leur disponibilité et partager avec les participant-e-s le programme pour leur permettre de se préparer.

Par la suite, il faut également préparer le contexte dans lequel les activités se dérouleront en fonction des objectifs, du besoin d'un accès à Internet, de la capacité de la salle, du matériel nécessaire, de la logistique, etc. De plus, il faut penser à la durée adéquate de l'animation. Idéalement, une animation ne devrait pas dépasser 2 heures, étant donné qu'après cela, le niveau de concentration diminue à mesure que le cerveau se fatigue. Penser la durée, c'est aussi gérer le temps, y compris les pauses et répartir équitablement les temps de parole. En tant qu'animateur-riche, offrir un environnement sécuritaire dans lequel les dynamiques individuelles et collectives sont prises en compte contribue à créer une bonne cohésion au sein du groupe. Par conséquent, chaque personne doit être entendue et valorisée dans son propre contexte et le respect mutuel doit être prescrit. La connaissance des interactions interculturelles est nécessaire afin de promouvoir l'inclusion de tou-te-s et de valoriser les nouveaux récits, permettant des échanges de points de vue. De plus, la facilitation de la conversation signifie également changer de modalité, par exemple travailler en petits groupes,





car cela peut aider à surmonter des insécurités liées à la prise de parole en public et à gagner en confiance en soi.

Capitaliser les outils/modules de formation

L'animateur-riche est amené-e à explorer un grand nombre d'outils différents. Tous ces éléments peuvent être réutilisés, répétés, diffusés, partagés, et bien plus encore. Les animateur-riche-s peuvent valoriser leurs expériences en les capitalisant, c'est-à-dire en convertissant une expérience en un apprentissage partagé avec un groupe. Dans ce processus, toutes les informations orientant vers le cadre de l'animation, le public auquel elle est destinée, les astuces et conseils, etc. doivent être indiqués. Cette dynamique d'apprentissage mutuel au sein d'une organisation ou d'un réseau de structures contribue à avoir une vision commune. En ce sens, chaque personne a quelque chose à apporter au groupe, il n'y a pas les sachant-e-s et les apprenant-e-s.

Capitaliser permet d'innover, de s'approprier collectivement des savoirs et de permettre de nouveaux regards sur une expérience.

Bien sûr, capitaliser c'est aussi utiliser les résultats d'une animation dans le but de valoriser le travail des animateur-riche-s et de prendre le recul nécessaire à la remise en question du processus et des méthodologies qui ont été utilisés. En capitalisant, nous réfléchissons à ce qui a bien fonctionné et à quel processus a permis cette réussite. Il est important de sélectionner les outils qui fonctionnent bien et d'évaluer ce qui peut être amélioré pour un meilleur résultat et un partage des bonnes pratiques. Capitaliser les expériences, c'est aussi se concentrer sur ce qui n'a pas réussi et comprendre pourquoi.

Évaluer et réviser la formation ou l'atelier

Compte tenu de l'objectif de l'atelier, il est important de le clôturer de manière appropriée, afin de rendre les résultats durables.

Nous suggérons d'évaluer l'atelier de manière structurée avec vos participant-e-s, en leur donnant l'espace nécessaire pour exprimer comment iels l'ont vécu et ce qu'ils en ont retiré. Essayez également d'impliquer l'avenir (proche) dans cette évaluation. Par exemple : que feront les participant-e-s pour continuer à renforcer la compréhension mutuelle entre les différents milieux ou communautés qu'ils représentent ? Comment peuvent-ils devenir des ambassadeur-riche-s du dialogue mutuel et quels défis s'attendent-ils à relever pour favoriser ce dialogue mutuel ?

Avec certains groupes (plus avancés), vous pouvez même demander s'ils ont déjà des idées concrètes pour travailler avec le storytelling et des images dans leurs propres communautés. Sachez qu'un suivi (pratique) peut être demandé. Certains groupes peuvent avoir besoin d'aide pour la collecte de fonds et/ou la gestion de projet. Déterminez si vous, ou quelqu'un de votre entourage, pouvez fournir ce type de suivi et décidez si vous êtes prêt-e à faire ce travail





supplémentaire avant de commencer l'atelier. Parfois, vous pouvez vous adresser à des tiers spécialisés dans l'accompagnement des jeunes dans la réalisation de leurs projets. De nombreuses villes disposent de telles organisations.

Bien entendu, une évaluation vous donne également un aperçu de la façon dont votre atelier a été reçu et apprécié. Cela pourrait être une raison de changer (des parties de) votre atelier à l'avenir. Cependant, on ressent souvent immédiatement si les activités et les exercices fonctionnent efficacement. Tenez toujours compte du fait que des groupes et des dynamiques de groupe spécifiques peuvent influencer cette efficacité. Certaines activités fonctionnent avec un groupe et sont moins efficaces ou moins appréciées par un autre. Il faut de l'expérience dans l'utilisation des activités et des exercices pour mettre en place le bon atelier adapté à chaque groupe spécifique. Il faut aussi savoir accepter que parfois l'effet soit légèrement différent.

Ayez également toujours à l'esprit l'objectif de l'exercice que vous êtes en train de réaliser. Certains exercices devront aller nécessairement dans l'ordre logique de l'atelier, pour en retirer un certain effet avec les participant-e-s, d'autres pourront être retirés car les différents groupes peuvent ne pas apprécier tous les exercices/activités de la même manière. Évitez néanmoins de vous concentrer uniquement sur les activités que les participant-e-s aiment beaucoup. Votre objectif d'apprentissage et la conception de l'atelier pour atteindre ce but sont tout aussi importants. En veillant à ne pas perdre de participant-e-s en cours de route.

Terminez votre atelier par une célébration. Si vous distribuez des certificats de participation, faites-en une petite cérémonie. Servez des boissons et des collations pour marquer la fin de l'atelier. Si les groupes y sont favorables, collectez les numéros de téléphone ou les comptes Facebook et créez un groupe WhatsApp ou Messenger, permettant aux participant-e-s de rester en contact après l'atelier.

Travailler avec des groupes

Bien que les méthodes de storytelling et de théâtre social puissent également être appliquées dans des situations individuelles, nous préférons travailler avec des groupes. Cela permet d'avoir directement réunis sous la main les conteur-euse-s et le public (composé d'auditeur-riche-s attentif-ve-s et critiques). Une bonne façon d'exploiter le potentiel d'un groupe est de demander aux participant-e-s de travailler en sous-groupes et de s'entraider pour collecter et créer des histoires. Cela influence positivement la dynamique d'un projet, car les participant-e-s peuvent immédiatement vérifier si les idées fonctionnent, en parler et tester comment iels peuvent faire avancer cette histoire de la meilleure façon. Il est certain qu'en travaillant ensemble, la qualité des histoires s'améliore et peut même atteindre un niveau étonnamment élevé. De plus, il est plus facile de faire preuve d'incertitude dans un petit groupe que devant un public plus large. Cela aide donc les participant-e-s à travailler leur confiance en elleux.

Il est également conseillé d'impliquer l'ensemble du groupe dans le feedback. Cela entraîne les gens à faire des critiques qui soient constructives. De plus, en écoutant de manière attentive et





active les histoires des autres et en donnant leur avis, les participant·e·s ne peuvent s'empêcher de porter un regard critique sur leur propre histoire, par rapport à l'histoire qu'ils doivent juger. De cette façon, ils découvrent les forces et les faiblesses de leur propre histoire.

Enfin, les participant·e·s à un projet ont une plus grande affinité avec le public avec lequel ils veulent bien partager leur histoire. Les coparticipant·e·s sont généralement les meilleures personnes pour réviser l'histoire et les meilleur·e·s conseiller·e·s pour l'améliorer. La tâche principale du·de l'animateur·rice est de guider et de superviser ce processus de manière constructive.

Bien que les animateur·rice·s aient différentes visions de la taille idéale du groupe, il est convenu que pour travailler correctement avec des méthodes de storytelling, des histoires chantées et du théâtre social il convient de ne pas avoir de groupes trop grands. L'attention qui doit être accordée aux participant·e·s, l'accent mis sur la narration et l'écoute ainsi que la concentration requise de la part des animateur·rice·s conduisent à la conclusion que les groupes de six à douze participants sont idéaux. Avec moins de participant·e·s il est difficile d'obtenir une dynamique de groupe optimale et avec plus de participants, l'animateur·rice perd la possibilité d'accorder suffisamment d'attention à tou·te·s les participant·e·s.

9.4 L'ENGAGEMENT DES JEUNES

Qu'est-ce que l'engagement des jeunes ?

Participer et être un citoyen actif, c'est avoir le droit, les moyens, la place, le soutien de participer aux décisions, de les influencer et de s'engager dans des actions et des activités afin de contribuer à la construction d'une société meilleure.

C'est ce que dit la charte européenne sur la participation des jeunes¹⁹. Fondamentalement, l'engagement des jeunes se définit par une participation significative et soutenue d'un jeune dans une activité, avec une focalisation extérieure à lui-même, quel que soit le type d'activité (culturelle, politique, bénévole, sportif, etc.).

Pourquoi l'engagement des jeunes est-il important ?

L'engagement des jeunes est important parce qu'il sert aussi bien à mettre en évidence la contribution des jeunes à la société qu'à aider ces dernier·e·s à faire face aux défis qu'ils rencontrent. En effet, par leur engagement, les jeunes deviennent acteur·rice·s d'une société dont ils seront les adultes de demain. De plus, cela leur permet d'acquérir des compétences et des connaissances dans un ou plusieurs domaines qui les intéressent. En outre, ils développent

¹⁹ Europe, Charte européenne révisée sur la participation des jeunes à la vie locale et régionale, Conseil de l'Europe, 2003 ; Préambule, p. 7. Traduction libre





des savoir-être (ou compétences relationnelles) liées aux compétences essentielles pour leur futur développement personnel et professionnel.

Quels sont les bénéfices de l'engagement des jeunes ?

L'engagement des jeunes est un levier de la construction du vivre ensemble. Cela contribue à l'intégration des jeunes dans la société mais doit provenir d'une volonté personnelle et être un acte volontaire.

Cette participation peut prendre différentes formes et répondre à la fois aux besoins des individus et à ceux du collectif. Au niveau individuel, selon la pyramide de Maslow, les jeunes cherchent 3 besoins fondamentaux qui sont : l'épanouissement, l'estime de soi et l'appartenance à un groupe. En effet, l'implication contribue à les faire gagner en reconnaissance et à renforcer positivement leur image. S'engager, dans n'importe quelle sphère de la société, peut aider à améliorer la qualité de vie, à acquérir des compétences sociales, à faciliter l'expression et à s'intégrer dans la société.

Toutes les compétences développées dans le cadre du bénévolat ou d'autres types d'engagement peuvent être transférées et valorisées. L'engagement offre un large éventail de sphères de socialisation en dehors des cadres scolaires et familiaux via la participation à la vie publique et politique. Les jeunes apportent des points de vue qui peuvent avoir un impact sur les programmes politiques. Prendre en compte l'engagement des jeunes, c'est aussi instaurer une relation de confiance entre les jeunes, le reste de la population et les pouvoirs publics, en représentant les jeunes et en donnant de l'importance à la diversité.

Comment promouvoir l'engagement des jeunes : identifier des moyens d'encourager l'engagement et la participation des jeunes

Ci-dessus, nous avons déjà souligné l'importance de mettre en évidence les avantages d'un atelier afin d'encourager les jeunes à participer et de les garder engagé-e-s et impliqué-e-s. Bien sûr, un atelier doit satisfaire, voire dépasser leurs attentes afin de ne pas les perdre à mi-chemin. Veillez donc à ce que les promesses que vous faites en proposant un atelier au groupe cible soient réalisables et réalistes. Votre histoire doit être claire, transparente et sincère afin de maintenir l'intérêt des jeunes. L'expérience nous apprend qu'une fois que les jeunes sont engagé-e-s à partager des histoires, ils sont impatient-e-s de continuer à s'engager et de s'impliquer plus. De nombreux-ses participant-e-s à des ateliers dans le passé suivent encore des ateliers ou sont engagé-e-s dans d'autres projets, parfois même en tant qu'animateur-ric-e-s.

D'un point de vue pratique, il est également important de rendre l'atelier le plus accessible possible. Réfléchissez à deux fois aux moments où vous réalisez un atelier et à l'endroit où vous l'organisez. Ce dernier devrait être un endroit où les jeunes se sentent à l'aise et en sécurité,



sinon iels ne se présenteront tout simplement pas. Gardez également à l'esprit qu'un atelier doit être facilement accessible, par exemple par les transports en commun.

Quels sont les obstacles à l'engagement des jeunes ?

Nous avons vu le potentiel de l'engagement des jeunes, notons que cette implication présente également des obstacles et des limites. Par exemple, la participation civique et politique est incarnée par des personnes qui font confiance au système politique ou qui ont l'intention de faire entendre leur voix ou qui croient que leurs actions peuvent être prises en compte par certaines institutions représentatives. Néanmoins, les jeunes d'aujourd'hui peuvent ressentir de la méfiance à l'égard de ces institutions/partis politiques pour diverses raisons, comme un manque de représentativité ou un manque de compréhension de la part du système. En effet, les jeunes ne savent parfois pas comment s'impliquer et ne reçoivent pas nécessairement de conseils ou de recommandations de la part de quelqu'un qui pourrait leur expliquer comment contribuer ou être un citoyen engagé. Le fait d'avoir un-e adulte ou un-e mentor-e qui pourrait donner des conseils et informer les jeunes peut être la clé pour surmonter cet obstacle à l'engagement. Il est important de montrer aux jeunes quelles sont les possibilités qui s'offrent à elleux pour acquérir des compétences. De plus, on peut noter que tout engagement comporte des contraintes et peut avoir des conséquences en termes d'énergie, de disponibilité et de temps libre. Mais, selon les conditions et la motivation de la personne, les bénéfices peuvent être plus importants que les contraintes.

On peut tout de même mentionner le fait que l'engagement des jeunes n'efface pas les inégalités entre les personnes en termes de capital social et culturel. La réalité montre que les gens ne s'impliquent pas de manière égale selon leur catégorie sociale et culturelle.

Quelles méthodes pédagogiques utiliser pour favoriser l'engagement des jeunes ?

Afin d'encourager l'engagement des jeunes, il est nécessaire de s'éloigner du rôle de transmission des savoirs propres à l'éducation formelle et de se tourner vers d'autres outils d'accompagnement. Le manque de motivation des jeunes est un frein à leur engagement. Il semble donc nécessaire de travailler avec les jeunes sur leurs principales sources de motivation, qui sont souvent « l'envie de s'améliorer » et « le sentiment d'être utile ». Les types de déclencheurs mentionnés par les jeunes peuvent être classés en deux grandes catégories : les déclencheurs externes (événements, films, rencontres, etc.) et les déclencheurs internes (leurs valeurs, le sentiment d'être utile, etc.)

En effet, pour motiver les jeunes à s'engager, il est essentiel de leur expliquer pourquoi leur engagement est important, ce qu'il implique et surtout ce qu'il apporte. Pour ce faire, vous pouvez privilégier les méthodes d'éducation non formelle. L'éducation non formelle est basée sur le partage, l'engagement volontaire et la participation active, c'est-à-dire une pratique d'apprentissage active et inclusive qui invite les participant-e-s à dialoguer ensemble afin de





construire une réponse pas à pas de manière collective. Cette forme d'éducation est puissante car elle permet aux participant-e-s d'apprendre, de ressentir, d'expérimenter et d'évoluer à leur propre rythme. Tout cela se fait à travers des jeux de rôles, des collaborations, des simulations, des exercices de réflexion, et surtout, l'éducation non formelle prend tout son sens lors des moments de débriefing où les participant-e-s sont amené-e-s à partager et échanger sur ce qu'ils ont vécu.

L'importance des différentes formes d'engagement

Bien sûr, il existe différentes formes d'engagement, et il est important de ne pas se focaliser sur une en particulier. Certes, dans le cas des jeunes atteint-e-s d'un trouble de l'anxiété sociale, il est important qu'ils s'engagent quand même. Ainsi, l'engagement avec, par exemple, leur famille ou leurs camarades de classe est aussi important que d'autres engagements, comme dans la sphère sociale, politique ou humanitaire. Ne vous concentrez jamais uniquement sur ces dernières formes de participation, mais valorisez tous les types d'engagements, aussi minimes soient-ils.

103





BIBLIOGRAPHIE

- Ahmad, Saghir, Hussain A, Batool, Ayesha, Sittar, Khadija, Malik, Misbah (2016). *Play and Cognitive Development: Formal Operational Perspective of Piaget's Theory*. Journal of Education and Practice, v7 n28 p72-79
- Alfonso- Benlliure, V. (2000). Un análisis de la interacción entre los componentes cognitivo y afectivo-personal de la creatividad. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Aristotle, T. (1968). *Poetics* (Vol. 9, p. 1). Oxford: Clarendon Press.
- Balboa, A.C. (2008). *El incidente crítico como técnica para recolectar datos*. En Hernández Salazar, Patricia. Métodos cualitativos para estudiar a los usuarios de la información (61-111). Cuadernos de Investigación. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Bandura, A. (1962). *Social Learning through Imitation*. University of Nebraska Press: Lincoln, NE.
- Brinkgreve, C. (2014). *Vertel: over de kracht van verhalen*. Atlas Contact.
- Cohen-Emerique, M. (1999). Análisis de incidentes críticos: un modelo para la comunicación intercultural. *Revista Antípodes*, (145), 465–480.
- Daskova, Yu.V., Poliakova, Ia.V., Vasilenko, S.A., Goltseva, O.S., Belyakova, T.E., Shevalie, K.N., & Vasilenko, E.V. (2020). Development of Creative Independence of Design Students in Course of Higher Education. *Propósitos y Representaciones*, 8 (SPE2), e637. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE2.637>
- De Bono, E. (1998). *El Pensamiento Lateral: Manual de Creatividad*. España: Paidós Plural.
- Europe, Revised European Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life, Council of Europe, 2003; Preamble, p. 7*
- Flanagan, J.C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51.
- Fond, G., Lançon, C., Auquier, P., & Boyer, L. (2019). Prévalence de la dépression majeure en France en population générale et en populations spécifiques de 2000 à 2018: une revue systématique de la littérature. *La Presse Médicale*, 48(4), 365-375.
- Galvis, R.V.(2007). El proceso creativo y la formación del docente. *Laurus*, 13(23),82-98.
- Goicovic, G. (2020). Educar a través de procesos creativos. *Trilogía (Santiago)*, 32(43). 10-21.





Guro-Homicka, M. (2015). *Jak rozwijać aktywność twórczą dzieci i młodzieży. Drama w nauczaniu, wychodzeniu i biblioterapii.*

Kearney, R. (2002). *On stories.* Psychology Press

Kto rzuca kostką? Badania DICE

<http://www.dramanetwork.eu/file/Kto%20rzuca%20kostka1.pdf>

Lépine, J. P., Gasquet, I., Kovess, V., Arbabzadeh-Bouchez, S., Nègre-Pagès, L., Nachbaur, G., & Gaudin, A. F. (2005). Prévalence et comorbidité des troubles psychiatriques dans la population générale française: résultats de l'étude épidémiologique ESEMeD/MHEDEA 2000/(ESEMeD). *L'encéphale*, 31(2), 182-194.

Meyer, D. G. (2007). *Exploring Social Psychology.*

Myerhoff, B. (1982). Life history among the elderly: Performance, visibility and re-membering. In J. Ruby (Ed.), *A crack in the mirror: Reflexive perspectives in anthropology* (pp. 99-117). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Mindell, Amy. (2008). Bringing Deep Democracy to Life: An Awareness Paradigm for Deepening Political Dialogue, Personal Relationships, and Community Interactions. *Psychotherapy and Politics International*, 6(3), 212–225.

Moreno González, A. (2016). *La mediación artística: arte para la transformación social, la inclusión social y el trabajo comunitario.* Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

Nató, A., Rodríguez, M. y Carbajal, L. (2006). *Mediación Comunitaria. Conflictos en el escenario social urbano.* EU : Editorial Universidad.

Paczkowski, 2020).

105

Commenté [MC2]: Ref à rajouter

Rizzolatti, G., Fogassi, L., Gallese, V. (2006). Mirrors in the Mind. *Scientific American.*
http://www.utexas.edu/cola/depts/english/_files/pdf/Mirrors_in_the_Mind.pdf

White, M. (2007). Re-membering conversations. In *Maps of Narrative Practice* (Chapter 3, pp. 129-164). New York, USA: W.W. Norton & Company

White, M. (2011). *Narrative practice: Continuing the conversations.* WW Norton & Company.

Witerska K. (2016). *Teatr Forum. Drama edukacyjna. Profilaktyka.*





Table des Figures

| | |
|---|----|
| Figure 1 Construction dramatique d'une montagne, par Aristote | 63 |
| Figure 2 Le voyage/l'aventure du héros de Campbell | 64 |
| Figure 3 La Ligne Serpentine | 65 |
| Figure 4 Les trois domaines en interaction | 67 |
| Figure 5 Représentation schématique du voyage / de l'aventure | 74 |