

UNIVERSITÉ DE POITIERS
Faculté de Médecine et de Pharmacie
6, rue de la Milétrie - BP 199
86034 Poitiers cedex

ART THÉRAPIE PAR LES ARTS PLASTIQUES A L'ÉCOLE :
ENJEUX, APPLICATIONS, NÉCESSITÉS
UN CHEMIN DE LIBERTÉ ET DE DÉVELOPPEMENT DES POTENTIALITÉS
INHÉRENTES AUX APPRENTISSAGES

Diplôme Universitaire d'Art-thérapie
Mémoire présenté par Marie Josserand

Année 2017

Sous la direction de
Patrick Attias
Médecin cardiologue

Référent universitaire
Jean-Jacques Giraud
Professeur honoraire à la Faculté
de Médecine de Poitiers

Lieu de stage
École Élémentaire L. Guillet
1, Avenue Louis Guillet
17000 La Rochelle

PRÉAMBULE

Ergothérapeute depuis dix ans, il m'a toujours semblé qu'au delà des connaissances, compétences techniques et qualités humaines, l'important dans toute approche thérapeutique était la relation. C'est ce que j'ai pu expérimenté au cours de mes différentes expériences de soignante. Être dans le don, la confiance, la valorisation me semble être la clé pour œuvrer vers le changement et la résilience.

Mon intérêt pour le développement de la personne, la psychologie humaniste, la médecine orientale et mes croyances personnelles m'ont souvent placé en décalage vis à vis de mes collègues paramédicaux. Ceci n'est pas un mal, mais un fait lié à un positionnement, un regard et une manière d'aborder les personnes que j'ai pu accompagner.

L'ergothérapie, thérapie qui revêt la question du sens de l'action, a toujours signifié pour moi l'idée de pouvoir être dans l'activité en toute conscience. Mon but a toujours été d'amener le patient à être acteur de son devenir comme de sa rééducation. Il me semble, en effet, que toute activité porte en elle le germe d'un remaniement du quant à soi et de sa réalité.

En tant que thérapeute de l'autonomie, thérapie de « l'ergon », la question de l'intégration de la sphère de l'expression de l'intime s'est imposée à moi progressivement jusqu'au point où il ne m'était plus possible de faire fi de l'expression dans ma pratique professionnelle. Il me manquait une sphère, celle de l'intimité, du travail autour de l'expression d'une souffrance, d'une émotion, d'un état d'être.

C'est donc tout naturellement que mon désir de tendre vers l'art thérapie s'est fondé. Ces deux approches, à mon sens complémentaires, puisqu'elles travaillent autour d'une médiation, d'une activité me permettront certainement d'unifier différentes facettes de ma personnalité, lui rendant son unicité.

PLAN

PRÉAMBULE.....	3
INTRODUCTION.....	6
1.1 PATHOLOGIE ÉTUDIÉE : L'ENFANT EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE....	8
1.1.1 De la difficulté scolaire.....	8
1.1.2 Souffrances psychologiques de l'enfant à l'école.....	9
1.1.3 Des troubles des apprentissages aux troubles du comportement.....	9
1.2 CONSTAT : DE LA SOUFFRANCE AUX RÉPONSES DE L'ÉCOLE.....	10
1.2.1 Prise en charge de l'enfant en difficulté ? Rêve ou réalité.....	10
1.2.2 La pédagogie : entre éduquer, transmettre et rééduquer	11
1.2.3 L'école contre la créativité et l'expression individuelle	12
1.3 DE L'ART À LA THÉRAPIE PAR L'ART : ESSAI DE DÉFINITION.....	14
1.3.1 Enjeux et pouvoir de l'art : de l'invisible au visible.....	14
1.3.2 Du positionnement au sein des différents courants de pensées.....	14
1.3.3 La créativité : de l'espace et du jeu.....	15
Partie 2 : MATÉRIELS ET MÉTHODES.....	16
2.1 MÉTHODES.....	16
2.1.1 Le contexte : présentation de l'école primaire Louis Guillet.....	16
2.1.1.1 <i>L'école en zone Rep + : de la non mixité et des besoins spécifiques.</i>	17
2.1.1.2 <i>Une équipe plurielle.</i>	17
2.1.1.3 <i>Une spécificité : la classe Ulis.</i>	19
2.1.2 Mise en place du projet.....	20
2.1.2.1 <i>Objectifs de la prise en soin en art thérapie.</i>	20
2.1.2.2 <i>Du choix des outils : construction du regard d'analyse.</i>	21
2.1.2.3 <i>Grille d'évaluation et schéma utilisé.</i>	22
2.1.2.4 <i>Du choix des enfants : critères d'inclusion et de non inclusion.</i>	24
2.1.3 Stratégies thérapeutiques.....	25
2.1.3.1 <i>De la nécessaire collaboration.</i>	25
2.1.3.2 <i>Le choix du lieu.</i>	25
2.1.3.3 <i>Le cadre et la relation : l'indispensable pour ce qui fait soin.</i>	26
2.1.4 Protocole de l'atelier d'art thérapie.....	26
2.1.4.1 <i>Retombées attendues : décalage et similitude des attentes.</i>	26
2.1.4.2 <i>Durée de la recherche.</i>	27
2.1.4.3 <i>Organisation du temps.</i>	27
2.1.4.4 <i>Organisation des séances.</i>	28
2.1.4.5 <i>Évaluation des séances.</i>	29
2.2 MATÉRIELS : PRÉSENTATION DES ÉTUDES DE CAS.....	29
2.2.1 Étude de cas n°1 : Anton.....	29
2.2.1.1 – Anamnèse.....	29
2.2.1.2 - Objectifs thérapeutiques.....	30
2.2.1.3 - Déroulement des séances.....	31
2.2.2 Étude de cas n°2 : Malik.....	32
2.2.2.1 Anamnèse.....	32
2.2.2.2 Objectifs Thérapeutiques.....	33
2.2.2.3 Déroulement des séances.....	33
Partie 3 : RÉSULTATS.....	35

3.1 ENFANT 1 : Anton.....	35
3.1.1 Grilles d'évaluation et schémas utilisés.....	35
3.1.2 Items scientifiques personnalisés.....	38
3.1.3 Grilles d'observation des séances.....	39
3.1.4 Bilan.....	40
3.2 ENFANT 2: Malik.....	41
3.2.1 Grille d'évaluation et schéma utilisé.....	41
3.2.2 Items scientifiques personnalisés.....	44
3.2.3 Grilles d'observation des séances.....	45
3.2.4 Bilan.....	46
Partie 4 : DISCUSSION.....	47
4.1 APPORTS ET BÉNÉFICES DE L'ÉTUDE.....	47
4.1.1 Échelles scientifiques et items utilisés.....	47
4.1.2 Grilles d'observation des séances.....	47
4.1.3 De la pertinence des objectifs.....	48
4.1.4 De l'impact sur les apprentissages.....	49
4.2 LIMITES DE L'ÉTUDE.....	50
4.2.1 Nombre et déroulement des séances.....	50
4.2.2 De la collaboration.....	51
4.2.3 Grilles d'évaluation : entre objectivité et subjectivité.....	52
4.2.4 Du choix des enfants.....	53
4.3 DISCUSSION DU CADRE THÉRAPEUTIQUE.....	53
4.3.1 Le cadre : espace potentiel d'expression.....	53
4.3.2 La relation thérapeutique	55
4.3.3 Du choix des arts visuels.....	56
4.3.4 Le processus créatif : allez vers le savoir être.....	58
4.4 L'ART THÉRAPIE À L'ÉCOLE : RÊVE OU RÉALITÉ.....	59
4.4.1 Quelle place pour l'expression.....	59
4.4.2 Vous avez dit approche thérapeutique à l'école ?.....	60
4.4.3 Du cadre dans le cadre et de l'individu dans le collectif.....	61
4.4.4 Du besoin des enfants.....	61
PARTIE 5 : CONCLUSION.....	63
BIBLIOGRAPHIE.....	66
GLOSSAIRE.....	68
ANNEXES.....	72
GRILLES SCIENTIFIQUES.....	73
FAISCEAUX D'ITEMS.....	77
FICHE D'AUTO ÉVALUATION.....	80
FICHE D'OBSERVATIONS DES SÉANCES.....	81
PRODUCTION DES ENFANTS.....	83

INTRODUCTION

La question de la légitimité de l'art thérapie dans le milieu médical commence à s'étendre progressivement, résonner et trouver sa place. Impliquée dans les grands secteurs de soins aux cotés d'autres professions paramédicales, la question de son champ d'action dans des milieux plus ouverts ou en dehors du champ de la maladie et du handicap est encore aujourd'hui en marge. Notre questionnement portera sur les enjeux d'introduction de l'art thérapie dans un milieu non médical, le milieu scolaire.

De nos jours, un grand nombre de professions à visée thérapeutique ou de développement personnel ne cessent de croître et de se répandre afin semble-t-il de répondre aux besoins de bien-être et de soulagement des populations. De ce constat, nous pouvons nous interroger sur les raisons d'un tel engouement pour toutes ces approches, qu'il s'agisse d'art thérapie, d'aromathérapie, de chromothérapie, d'équithérapie,... Pour quelles raisons mettons nous l'aspect thérapeutique en toute chose ?

Notre société serait-elle malade et l'homme en son sein, que nous montre-t-il de ses besoins et désirs ? Sommes-nous tous malades ou enclin à tout faire pour répondre à des diktats sociétaux de bonheur à trouver, d'épreuves à dépasser aussi vite qu'elles apparaissent, de réconcilier notre moi à notre surmoi ? Sommes-nous tous condamnés à suivre un courant de pensée prônant la performance, la compétition, le dépassement de soi-même, la beauté ou une manière d'être et de penser frôlant la perfection, par définition inaccessible, veine et inutile dès lors que l'on considère l'homme comme unique et singulier ? Serait-ce ces diktats de norme et de formatage qui font de nous des êtres malades, sous pression constante, incapables de s'accepter tels que nous sommes, névrosés au point de nous tourner vers toutes sortes d'approches thérapeutiques, et cela de plus en plus jeune ?

Si nous partons de ce postulat, la floraison de ces techniques ne viendraient-elles pas compenser le mal des sociétés occidentales ? Dans un tel cas de figure, quelles seraient alors la place et la spécificité de l'art thérapie ? L'art, en effet, a toujours été un moyen de nous (re)connecter à notre singularité et de nous rendre existant et agissant par les traces, empreintes et visions qu'il laisse dans le monde et ses civilisations. De l'art comme moyen de lutte contre la mort et d'anéantissement à l'art comme anxiolytique et vecteur de mieux être, l'histoire témoigne de son spectre universel et commun à tout être.

Si nous pouvons étudier l'intérêt et l'impact de l'art thérapie à travers le macrocosme que représente une société, nous pouvons tout aussi bien changer d'angle en étudiant une partie de ce système. Il est possible d'observer un certain nombre de corrélations et de convergences entre les fonctionnements et dysfonctionnements d'une société donnée et d'un de ses sous-systèmes. Nous interroger sur la place et l'intérêt de l'art thérapie dans le microcosme que représente le milieu scolaire est tout l'enjeu de ce travail de recherche.

L'école reproduit-elle le malaise sociétal ? La société actuelle entretient-elle le malaise à l'école ? Que pouvons-nous constater aujourd'hui ? Le modèle d'éducation français n'est plus aussi performant qu'auparavant, la France se situe au 25^{ème} rang du classement PISA¹, notre système est inégalitaire et montre l'augmentation de l'écart entre les élèves les plus performants et les plus faibles.

1 <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2013/12/03/01016-20131203ARTFIG00338-niveau-scolaire-la-france-perd-deux-places-au-classement-mondial.php>

Le taux d'élèves en difficulté scolaire ne cesse d'augmenter, pour quelles raisons ? Cela tient-il aux programmes sans cesse renouvelés ? Aux frontières poreuses entre école, éducation, transmission de savoirs, apprentissage ? L'école souffre, c'est indéniable : manque de moyens, de reconnaissance, lourdeurs administratives, manque de liberté dans la manière d'enseigner, difficultés du lien entre enseignants et parents d'élève...

La désagrégation et la perte d'autorité (la loi du père selon Freud), la précarité, l'insécurité en matière d'emplois, l'accélération des moyens de communication..., autant de facteurs qui se surajoutent au malaise scolaire. L'enfant n'a paradoxalement jamais autant été au cœur des préoccupations familiales et sociétales, le fort taux de natalité en témoigne. De l'enfant surinvesti à l'enfant assujéti aux désirs des adultes ou laissé dans sa toute puissance, reconnaissons ce fait, l'enfant est partout et doit lui aussi répondre aux normes et aux diktats d'une société toujours plus exigeante.

Nous pouvons dès lors considérer les difficultés scolaires des enfants dans toutes ses formes comme un symptôme d'un monde en souffrance où toute forme d'expression singulière nous place au bord ou en dehors de la norme.

Se pose alors la question de l'efficacité de l'école à générer un bien être dans les apprentissages ? Quel est le but de l'école si ce n'est de transmettre un savoir nécessaire au développement de la pensée afin que chacun puisse devenir indépendant et autonome ? Mais l'école en a-t-elle encore les moyens ? Doit-elle permettre à chacun de se développer dans son individualité ? Quant est-il de l'appréhension de la singularité de chacun dans le collectif ?

Peut on ignorer les individualités et le fait que chaque être se développe différemment et en son temps ? L'enfant peut-il être différent dans un système aussi uniformisé ?

L'art et l'espace de création peuvent-ils susciter l'envie et le désir d'apprendre ? Est-il possible de transférer les compétences et émotions inhérentes au principe de transformation de la matière dans les apprentissages scolaires ? Comment peut s'articuler la question de la thérapeutique et l'éducation ? Comment l'art thérapeute peut y trouver sa place sans risquer d'être limité ? En effet la présence de l'art thérapie à l'école, qui par définition œuvre dans le champ du soin et/ou de la compensation, ne viendrait-elle pas symboliquement témoigner des défaillances d'un système d'éducation devenu vieillissant, obsolète et incapable de remplir sa mission première ?

Dans un système où chaque jour le décrochage scolaire, l'apparition de troubles somatiques ou de troubles des apprentissages chez les élèves témoignent d'un profond malaise et d'un décalage croissant entre les besoins des enfants et ce que l'école leur donne et promet ; dans un tel contexte l'art thérapie peut-elle être une réponse ?

L'expression artistique peut-elle permettre à des enfants en souffrance à l'école de renouer avec un désir d'apprendre et de se sentir suffisamment confiants pour (re)devenir acteurs de leurs apprentissages ? Qu'en est-il du transfert de compétences ? Quels sont les sentiments et compétences nécessaires pour apprendre ?

Autant de questions auxquelles nous tacherons de répondre par une approche clinique et scientifique au cours de notre étude.

1.1 PATHOLOGIE ÉTUDIÉE : L'ENFANT EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE

1.1.1 De la difficulté scolaire

Le champ de la réussite scolaire s'inscrit dans un domaine très vaste et nécessite un développement global harmonieux de l'enfant. Ce champ comprend le développement cognitif, la motricité et les affects, intimement liés.

Dans *Psychopathologie de la scolarité*², l'auteure nous expose deux cas de figure d'où découleront la manière dont sera envisagé la difficulté scolaire. Si les difficultés ont pour origine des problèmes que l'enfant rencontre dans son développement et que l'école met en lumière, l'école devient le lieu du conflit. A l'inverse, les difficultés scolaires peuvent être liées à la manière dont l'école prend en compte les besoins de certains enfants, l'école devient alors l'objet du conflit.

Que l'école soit objet ou lieu du conflit, il importera de le savoir afin de pouvoir au mieux répondre aux problématiques des élèves en difficulté. La difficulté scolaire peut être traitée en interne ou à l'extérieur de l'école. La question se pose toujours de savoir si c'est à l'école de prendre en charge ses difficultés ou si elle doit déléguer aux instances extérieures (CMP*, libéraux, SESSAD*...).

Au demeurant, et sous réserve d'une normalité neuro-développementale, tout processus d'apprentissage au plan psychopathologique comporte 3 éléments³ :

- Le désir de l'enfant de devenir grand
- L'acceptation sans réserve des parents à ce projet
- La découverte du plaisir à penser et à utiliser ses processus cognitifs

L'entrée à l'école élémentaire correspond à la période de latence, particulièrement importante au plan du renforcement et de l'épanouissement du Moi, c'est pendant cette période que se constitue « le plaisir de penser ». L'enfant investit la connaissance pour s'identifier aux adultes, c'est à dire s'approprier un savoir lui permettant à terme de pouvoir rivaliser avec eux.

Durant cette période, l'enfant est attentif aux valeurs des adultes, se montre désireux de les imiter, de leur faire plaisir pour s'attirer leur attention. Ce faisant, il renforce son Moi, la partie sociale et relationnelle de lui-même. Le plaisir pris à apprendre devient le moteur de l'apprentissage. Les rencontres avec les adultes seront déterminantes pour l'investissement de la connaissance. Car au-delà des méthodes et des apprentissages eux-mêmes, la qualité de la relation à l'adulte permet que s'installe ou non ce plaisir à penser et à apprendre.

Notons néanmoins que chaque enfant a un rapport différencié avec les apprentissages, selon sa personnalité et ses constructions cognitives et affectives. La relation peut être facteur de réussite ou non par le biais des mécanismes d'identification et de projection.

Ainsi, la réussite et l'échec scolaire reposent sur un ensemble d'éléments, imbriqués les uns aux autres, dont parfois il peut être compliqué d'établir la (les) causes et donc de prévenir et/ou d'accompagner de manière appropriée l'élève et ses problématiques.

2 NICOLE Catheline, *Psychopathologie de la scolarité*, Ed. Masson, 2007

3 NICOLE Catheline, *Psychopathologie de la scolarité*, Ed. Masson, 2007, p.58

1.1.2 Souffrances psychologiques de l'enfant à l'école

Les apprentissages sont au centre de l'école, l'enfant est au centre de l'école, l'école est au centre de la vie de l'enfant. Un échec scolaire retentit sur toutes les sphères de sa personnalité, sur toute sa vie affective, sur tout son développement. C'est un enjeu majeur dans la santé psychologique de l'enfant. Ce point s'explique de par le fait que les performances scolaires sont de plus en plus attendues, la pression est toujours plus forte, qu'elle soit véhiculée insidieusement par la société et/ou par les parents. L'enfant ne pouvant toujours répondre à ces attentes, s'identifie à ses résultats et ses échecs, il n'y a plus de distanciation entre ses performances et ce qu'il est. Autrement dit l'agir, le savoir et l'être se confondent.

Nous l'avons vu, quelque soit l'origine des difficultés, l'échec scolaire a des répercussions sur le développement psychologique global de l'enfant. Les conséquences portent principalement sur l'estime de soi et le sentiment de compétence. L'enfant se sent de moins en moins capable de répondre aux sollicitations scolaires et se démotive progressivement. C'est ce que l'on nomme communément la spirale de l'échec.

L'estime de soi correspond « *au jugement que l'on se fait de soi-même* »⁴, et est en rapport avec nos propres valeurs. Elle repose sur l'évaluation de nos actes, conduites et compétences que l'on juge plus ou moins positivement. L'estime mesure également le rapport entre ce que l'on est (ou croit être) et ce que l'on rêverait d'être (l'idéal de soi). Intimement liée à l'affectivité, elle procure une certaine forme de légitimité et un engagement sûr dans la vie et dans les relations.

L'estime de soi se fonde sur trois composantes : la confiance en soi qui intègre le rapport à l'action et la projection dans le temps ; l'affirmation de soi qui intègre le rapport aux autres et les compétences relationnelles et enfin l'amour de soi qui intègre le rapport affectif à soi.

Autant l'échec engendre un affaiblissement de l'estime de soi, autant l'estime de soi permet de bonnes performances scolaires de par le fait qu'elle favorise les prises d'initiatives, l'autonomie ou bien la confiance en ses capacités.

Ne pas se sentir compétent ou manquer d'estime génère inévitablement des inerties, des souffrances, des inhibitions, qui malgré de bonnes capacités intellectuelles peuvent conduire à des parcours de vie chaotiques de par des mises en échec conscientes et inconscientes, ou l'induction de dévalorisation par les autres.

1.1.3 Des troubles des apprentissages aux troubles du comportement

« *A l'école élémentaire, ce sont surtout les difficultés d'apprentissage et non de comportement qui dominent* »⁵. Au niveau du comportement, s'observe principalement de l'instabilité, de l'inhibition, de l'agressivité. Au niveau psychopathologique, s'observe la phobie scolaire et la dépression puis enfin les déficits intellectuels et les enfants précoces ou à haut potentiel.

4 CLERGET Stéphane, Réussir à l'école, une question d'amour ? , Ed. Larousse pratique, 2012, p.156

5 NICOLE Catheline, *Psychopathologie de la scolarité*, Ed. Masson, 2007, p. 61

Un trouble d'apprentissage est défini comme un trouble spécifique et isolé dont les causes relèvent d'un dysfonctionnement cognitif à minima ou d'un retard dans l'organisation cognitive de la pensée.

Les troubles d'apprentissages peuvent être limités à une fonction spécifique : le langage, la mémoire, l'attention, le calcul, les repères dans le temps et dans l'espace... ou étendus à plusieurs secteurs intellectuels.

Nous pouvons distinguer les troubles qui apparaissent chez des enfants dont l'intelligence est normale ou supérieure et les troubles qui proviennent d'un retard global du développement cognitif.

Et, évidemment et pratiquement toujours, il existe une intrication étroite entre troubles des apprentissages et souffrance psychologique. Un trouble d'apprentissage perturbe lourdement l'adaptation de l'enfant à son environnement et génère presque toujours des comportements inadaptés ou suspects. L'enfant par nature est plus à l'aise pour signifier dans le non verbal du fait d'une maîtrise partielle ou incomplète du langage.

Aussi, les troubles instrumentaux peuvent générer des troubles du comportement et inversement. De l'agressivité à la passivité, du désinvestissement à l'émoussement émotionnel, de l'inhibition à la timidité, les comportements relatifs à l'apparition d'une souffrance sont nombreux et de nature différente en fonction de la personnalité de chacun. Pas toujours repérables, ils peuvent s'inscrire dans le temps ou n'être que passagers. Les réponses adaptatives face à ces comportements divergent en fonction de l'environnement social et culturel de l'enfant, de la sphère familiale à celle de l'école.

1.2 CONSTAT : DE LA SOUFFRANCE AUX RÉPONSES DE L'ÉCOLE

Comme le disait Françoise Dolto⁶, « *Je n'ai qu'une chose à dire aux hommes politiques, c'est entre 0 et 6 ans que le législateur devrait le plus s'occuper de ces citoyens* »⁷.

1.2.1 Prise en charge de l'enfant en difficulté ? Rêve ou réalité

Notre constat, compte tenu du malaise de plus en plus croissant au sein de l'école, est que l'éducation nationale ne s'est sans doute pas donné les moyens suffisants pour répondre aux différentes problématiques que rencontre les enfants malgré son obligation de mettre en place des aménagements spécifiques. Aussi le PPS* (Projet Personnalisé de Scolarisation), le PAI* (Projet d'Accueil Individualisé), le PPRE* (Programme Personnalisé de Réussite Scolaire), ou bien encore le RASED* (Réseau d'Aide Spécialisé pour les Enfants en Difficultés) constituent les différentes modalités de prises en charge des enfants, des soutiens à court et moyen terme.

L'ensemble de ces dispositifs de soutien (et non de prévention) ne semblent malheureusement pas adéquats pour tenir compte des modalités uniques de fonctionnement des enfants. Un grand nombre d'entre eux sortent chaque année du système scolaire sans avoir appris les bases élémentaires, beaucoup demeurent en échec malgré les programmes d'aides, souvent

6 DOLTO Françoise (1908-1988) est pédiatre et psychanalyste, défend l'idée que l'enfant est un sujet à part entière

7 BOUVET DE LA MAISONNEUVE Fatma, *Enfants et parents en souffrance, dyslexie, anxiété scolaire, maladies somatiques...*, Ed. Odile Jacob, 2014, p.130

saturés. Ce point constitue les failles du système qui sont révélées par ceux qui n'y adhèrent pas.

Nous pourrions comparer cela à la médecine allopathique qui ne vient que trop souvent couvrir et soigner le symptôme sans tenir compte des facteurs d'origine du malaise. Les plaies sont recouvertes mais pas soignées.

Les difficultés de l'école nécessiteraient certainement un réaménagement global afin d'enrayer les facteurs à l'origine des difficultés que rencontre les élèves et, par voie de conséquence, les enseignants sont souvent démunis de ne pouvoir remplir leurs missions premières.

Le propos de notre étude n'est cependant pas d'établir une liste des points sur lesquels l'école devrait s'ajuster, ni même d'aborder l'ensemble des modifications de ce système au cours du temps afin de mieux comprendre la situation actuelle. Non, notre propos est de voir si, compte tenu de notre constat, il est envisageable de proposer une approche du soin au sein de l'école afin d'optimiser les actions menées auprès des enfants, dans une complémentarité bienveillante.

1.2.2 La pédagogie : entre éduquer, transmettre et rééduquer

Il nous semble important, pour faire suite à ce que nous avons dit, de bien définir l'ensemble des termes liés à l'enseignement. De là nous pourrions aller au-delà afin de définir le rôle et les objectifs de l'école, cela pour s'assurer de l'adéquation entre les objectifs généraux de l'enseignement et des objectifs propres aux approches thérapeutiques.

Ce que nous savons est que l'art d'enseigner doit susciter la motivation, qui est le moteur de tout désir de savoir et d'apprendre. L'apprentissage ne peut se faire sans motivation. Aussi, les pédagogies doivent permettre de susciter une remobilisation au risque que de petites difficultés scolaires n'entraînent l'échec, lourd de conséquences.

Le terme « éduquer » est défini comme « *donner à quelqu'un, spécialement à un enfant ou à un adolescent, tous les soins nécessaires à la formation et à l'épanouissement de sa personnalité* »⁸. « Enseigner » signifie quant à lui « *transmettre un savoir de type scolaire* »⁹. Il s'agit donc de faire apprendre une science, une discipline, un art par des explications adaptées. L'art d'enseigner passe par la pédagogie qui est « *l'ensemble des méthodes utilisées pour éduquer* »¹⁰.

Mais qu'entendre par épanouissement de la personnalité ? « S'épanouir » se définit comme « *faire atteindre à un être ou à une chose son plein et harmonieux développement* »¹¹. Aussi l'école a pour objectif de permettre le développement harmonieux de chacun, en d'autres termes, de permettre à chaque enfant de se réaliser en tant qu'homme en devenant par l'acquisition de compétences et de savoirs.

8 <http://www.cnrhl.fr/definition/éduquer>

9 <http://www.cnrhl.fr/definition/enseigner>

10 BOUVET DE LA MAISONNEUVE Fatma, *Enfants et parents en souffrance*, Ed. Odile Jacob, 2014, p.90

11 <http://www.cnrhl.fr/definition/épanouir>

L'environnement scolaire et les pédagogies exercent logiquement un impact sur le développement de l'enfant, à côté de l'éducation parentale. Les approches pédagogiques classiques, s'inspirant de modèles normatifs semblent dépassées mais bien d'actualité.

Des études (Lubart et al., 2015)¹² démontrent que ces approches classiques ne favorisent pas la créativité ni ne permettent à l'enfant d'être acteur dans ses apprentissages ni de gagner en autonomie.

Au contraire, dans les approches dites alternatives ou actives, de Freinet¹³ à Montessori¹⁴, le rôle de l'enseignant est davantage dans l'apport de contextes d'apprentissages, ce qui suscite la motivation d'apprendre. Le climat est souvent non directif, libérateur et libéré des dogmes. L'adulte, le plus souvent ouvert et disponible tisse un réseau d'expériences vécues par lesquelles l'enfant, libre d'agir avec les autres, peut s'exprimer librement et en s'exprimant, se construire et s'épanouir.

Dans l'activité créatrice de l'enfant, les auteurs nous expliquent que « *Dans l'éducation, ce ne devrait pas être la nature des techniques qui importe mais le genre de relations humaines à l'occasion desquelles ces techniques sont mises en œuvres* »¹⁵.

Pour citer Maria Montessori « *Aide moi à agir seul* ». L'épanouissement passe donc par le lien à l'autre et ouvre le champ de l'autonomie, sans le « *tu* », pas de « *je* ». Autrement dit, éduquer en donnant une place importante au « *savoir être* » faciliterait l'intégration de savoirs et de « *savoir faire* ».

Ces pédagogies nouvelles ne sont pas nécessairement conciliables avec le modèle imposé par l'éducation nationale, un clivage existe entre le désir de refondation de l'école et l'inertie dans laquelle elle se trouve, renforcé par l'idée sous-jacente que la « *fonction de l'école est d'assurer la continuité et la stabilité sociale.... l'école est davantage un élément de conservatisme social qu'un facteur de progrès. De ce fait, il ne faut pas s'attendre à la voir cultiver la créativité et tout ce qui pourrait contribuer à remettre en cause les valeurs traditionnelles, fondement de sécurité et de stabilité* »¹⁶.

L'épanouissement de chaque élève peut être compromis lorsque nous comprenons que l'école peine à se situer entre des pensées progressistes et des pratiques concrètes conservatrices. La relation élève-enseignant reste souvent asymétrique, avec le vécu d'une toute puissance du professeur, qui sait et détient la connaissance.

Dans de telles conditions, comment donc ouvrir le champ de l'épanouissement à l'école, prévenir les difficultés scolaires, accompagner au mieux les individualités ? Comment aller au-delà du savoir et du savoir-faire pour s'élever vers le savoir être ?

1.2.3 L'école contre la créativité et l'expression individuelle

L'école exige des enfants une autonomie tout en leur imposant une dépendance à un modèle, rigide dans son fonctionnement. L'école impose le plus souvent une seule manière d'être au

12 <https://francestrategie1727.fr/wp-content/uploads/2016/02/developper-le-potentiel-creatif-benedictedubois.pdf>

13 FREINET Célestin (1896-1966) est un pédagogue qui crée le mouvement de l'École Moderne

14 MONTESORI Maria (1870-1952) est médecin et pédagogue italienne, fondatrice des écoles Montessori

15 GLOTON Robert, CLERO Claude, *L'activité créatrice chez l'enfant*, Ed. Casterman, 1975, p.93

16 GLOTON Robert, CLERO Claude, *L'activité créatrice chez l'enfant*, Ed. Casterman, 1975, p.60

monde, elle impose soumission et contrainte. Dans un tel contexte, elle ne favorise pas l'accès à la créativité et au désir.

Or nous le verrons, la créativité¹⁷ est un facteur de bien être, de développement de toutes les potentialités de tout un chacun qui se répercute sur les apprentissages.

Le modèle de l'école française privilégie l'uniformisation des modes d'expression, l'individualisme, ce qui ne contribue pas à l'innovation, au développement du sens critique, à l'acceptation des différences, par essence universelles.

Enfermé dans ces modèles éducatifs, l'enfant ne peut plus penser en terme de créativité et d'invention. Habitué à ne pas se montrer tel qu'il est, rompu aux inhibition de toutes sortes, ignorant les joies de la fantaisie, - lui qui par nature aime la fantaisie - encre dans la peur de sortir des normes et de ses habitudes, l'enfant en vient à agir comme tous les autres.

Cette perte identitaire peut entraîner des conflits psychiques, qui, si le socle de la sécurité affective n'est pas suffisamment solide, entraînera des troubles et donc des obstacles à la réussite scolaire. La place à la créativité devient donc de plus en plus restreinte, ne peut plus s'acquérir ni se développer et sans elle ne permet plus de pouvoir s'adapter à de nouvelles situations. L'enfant est dans la norme ou ne l'est pas, il n'a plus les moyens de s'ajuster aux réalités existantes.

Pourtant, de nombreuses études, dont nous reparlerons plus tard, témoignent de l'intérêt de développer les formes d'intelligences complémentaires que sont la pensée convergente (pensée conformiste, rigoureuse et étroite) et la pensée divergente (pensée innovante et expérimentale).

L'expression créatrice stimule la pensée divergente par la voie de l'expérimentation. Elle favorise l'accommodation au monde, en satisfaisant le besoin de transfert de son monde intérieur vers autrui, pour en recevoir une nourriture nouvelle. Elle permet un travail psychique intérieur de résolution de conflits.

L'expression créatrice dépendrait de trois conditions qui sont la « *motivation, le climat de communication et la liberté* »¹⁸.

C'est au travers de ces trois axes que nous apparaît clairement l'idée que la mise en place d'atelier d'expression par l'art pourrait cultiver ce que l'école a du mal à faire, à savoir, répondre au besoin vital d'expression individuelle et de créativité en vue de susciter l'enthousiasme, de renouer avec la soif d'apprendre et la confiance en soi. Autant d'éléments nécessaires à la capacité d'apprentissage.

En effet, nous allons le voir, l'art a des pouvoirs et ouvre le champ de processus guérisseurs. L'art est langage à part entière, Arno Stern¹⁹ écrit « *l'œuvre est comme le journal intime de son psychisme* », l'expression procurant « *un grand soulagement et une énorme satisfaction* ».

17 Ref. GUILFORD et LOWENFELD, *Les 8 critères de la créativité*

18 GLOTON Robert, CLERO Claude, *L'activité créatrice chez l'enfant*, Ed. Casterman, 1975, p.27

19 STERN Arno, fondateur de l'institut de recherche en sémiologie de l'expression

1.3 DE L'ART À LA THÉRAPIE PAR L'ART : ESSAI DE DÉFINITION

« *L'art n'est pas divertissement ou manière de se rassurer, il est le voile de l'insupportable* », Sylviane Dupuis.²⁰

1.3.1 Enjeux et pouvoir de l'art : de l'invisible au visible

L'art a toujours eu par nature, par origine un rôle social et thérapeutique. Il donne à voir ce qui est caché ou obscur, le met en lumière, pour soi et pour les autres.

L'art commence donc par un mouvement projectif et spontané d'une expression personnelle. Dans *Le corps de l'oeuvre*, Didier Anzieu²¹ évoque le saisissement créateur qui s'impose à l'artiste, à la fois projeté à l'extérieur et faisant encore partie intégrante de l'artiste lui-même. Aussi l'art est culture et n'existe qu'au travers du regard du corps social. En art thérapie, l'expression de l'imaginaire et de l'intime est le même, mais il n'est pas recherché de reconnaissance sociale.

L'art thérapie peut être définie comme une pratique de soin fondée sur l'utilisation thérapeutique du processus de création artistique. Ce processus demande un investissement narcissique qui se prolonge avec la relation duelle patient-thérapeute, l'un contenu par l'autre. Tels sont les deux niveaux thérapeutiques que nous pouvons voir se développer en totale complémentarité. Ainsi le processus de projection qui constitue le fondement de l'expression et son prolongement dans le travail de transfert-contre transfert dans la relation est l'un des fondements de l'art thérapie.

Elle part du principe que chaque être humain a la potentialité de projeter ses préoccupations dans une expression artistique, comme si elle pouvait contenir, figurer et même résoudre un peu les blocages, les nœuds problématiques et les invasions angoissantes.

L'art thérapie utilise les vulnérabilités comme matériau et cherche moins à dévoiler les significations inconscientes des productions qu'à permettre de recréer. Se re-crée, se créer à nouveau. De manière sous-jacente, l'idée est que les potentiels créateurs révèlent les potentiels guérisseurs de chacun.

Comme le suggère Jean-Pierre Klein, « *l'art thérapie fait remonter à la surface la multiplicité qu'il y a en nous, permet de rencontrer ses doubles, ses monstres, ses peurs.... Bref toute une panoplie d'identités rêvées, redoutées, faites souvent autant du ça que du surmoi* ». ²²

1.3.2 Du positionnement au sein des différents courants de pensées

Nous n'allons pas décrire ici l'ensemble de ce qui a fondé l'histoire de l'art thérapie à travers le temps, néanmoins, il nous semble important de pouvoir élaborer autour de sa spécificité, de son identité par rapport à la psychothérapie de jeu ou bien à l'ergothérapie.

Comme toute discipline cherche à se définir et à définir sa place, les thérapies à médiation artistique ont subi de nombreuses évolutions. L'art et les pratiques artistiques sont utilisés dans de nombreuses circonstances thérapeutiques mais dans des contextes et avec des

20 DUPUIS Sylviane (1956-) est poétesse, dramaturge et essayiste suisse

21 ANZIEU Didier (1923-1999) est psychanalyste et professeur émérite de psychologie

22 KLEIN Jean-Pierre, *Initiation à l'art thérapie*, Ed. Marabout, 2014, p. 75

objectifs différents. Dans tous les cas, la notion de thérapeutique par l'art est liée au contexte de création, induite par la notion de cadre et de relation. En effet, la nature du cadre thérapeutique induit des techniques, des significations et des effets différents.

L'art-thérapie est moins tournée vers l'analyse et le discours sur les productions, que sur le processus créatif. Elle porte son regard sur le processus en train de se dérouler dans l'ici et le maintenant, en même temps qu'un regard sur la globalité des productions qui se succèdent dans le temps. Ce temps est nécessaire également « *pour que le patient puisse progressivement développer sa capacité d'insight* grâce à l'évolution de son regard sur ses propres productions* »²³.

Autant l'art peut être support dans le cadre de thérapies psychanalytiques, comme en témoigne René Diatkine²⁴ « *Nous faisons dessiner les enfants en les écoutant parler et en leur parlant* » ; autant il peut être considéré comme simple outil d'expression libératrice. De Prinzhorn²⁵ à Guy Lafargue²⁶, la liste des auteurs et publications allant en ce deuxième sens est longue.

Pour notre part, nous nous situons plutôt du côté d'Arno Stern ou de Guy Lafargue. Nous pensons en effet que le simple fait de créer possède des vertus thérapeutiques. La structure du cadre favorisera quant à elle l'expression ou la non-expression de l'être.

En effet, le cadre doit permettre une recherche intentionnelle d'expérience expressive, en la dégageant de toute préoccupation artistique. L'expression étant à la source de la connaissance de soi, elle irrigue ses vertus de réconciliation ou d'acceptation de nos conflits internes.

Néanmoins, l'expression n'est sans doute pas suffisante pour tendre vers un mieux-être ou un dépassement de nos difficultés. Il est sans aucun doute nécessaire d'élaborer autour du processus et de ce qui a jailli, cela dans un autre cadre, afin que se démêlent les nœuds et les problématiques rendues visibles dans l'œuvre. Aussi, l'art-thérapie peut être ce premier pas d'engagement dans un processus de changement au niveau du fonctionnement psychique.

1.3.3 La créativité : de l'espace et du jeu

Le concept de créativité est une donnée importante qu'il nous faut définir tant par le fait qu'elle est présente et utilisée en art-thérapie, qu'elle ne l'est aussi dans les différents courants pédagogiques. Elle est jonction de nombreuses approches, objet de recherche et a évolué au cours de l'histoire.

La créativité peut se définir par « *Tirer quelque chose du néant* »²⁷.

C'est Winnicott qui introduit la notion de « *créativité primaire* »²⁸ c'est à dire le jeu de l'enfant. C'est là, selon lui, que s'enracine et se fonde la capacité d'être créatif et donc de se sentir en vie. Pour lui, vivre implique la capacité à nouer des liens avec l'extérieur et aussi de pouvoir établir des liens avec notre vie intérieure (insight*). Il développe la notion d'espace et de jeu nécessaire à toute créativité, l'espace du jeu n'étant ni à l'intérieur ni à l'extérieur mais dans *un aire intermédiaire*, un espace transitionnel où se déploie l'essence même de l'être à vivre.

23 DUBOIS A-Marie, *Art-thérapie, principes, méthodes et outils pratiques*, Ed. Elsevier Masson, 2013, p.37

24 DIATKINE René (1918-1997) est psychiatre et psychanalyste

25 PRINZHORN Hans (1886-1933) est un psychiatre et historien d'art allemand

26 Praticien en psychothérapie, créateur de l'Art Cru

27 Dictionnaire Larousse

28 WINNICOTT D.W, *Jeu et réalité*, Ed. Folio, 2015, p.51

La créativité selon Winnicott correspond donc à un mode créatif de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue. Pour que le jeu puisse avoir lieu, l'espace doit être suffisamment rassurant et défini. Le cadre théorique et pratique de l'art thérapie repose sur ces différents concepts.

Lors de la constitution d'un groupe d'art thérapie, nous allons chercher à créer un espace particulier. Le thérapeute et l'espace potentiel du groupe remplissent la fonction maternante qui donne la possibilité aux personnes de se restaurer en étant créatif. Cela vient étayer notre hypothèse selon laquelle, l'espace d'art-thérapie viendrait travailler autour du sentiment d'être de la personne.

Cette approche théorique rejoint également celle de Bergson²⁹ qui nous explique que lorsque l'enfant devient acteur et créateur, cela l'amène inconsciemment dans le vivre et non plus dans le subir, il y a ici une réappropriation du sentiment d'être. Au niveau pédagogique, de nombreuses recherches témoignent du rôle de la créativité dans les apprentissages. Elle est définie comme « *la capacité à produire des réalisations qui sont à la fois nouvelles et adaptées aux contraintes de la situation dans laquelle elles prennent place* »³⁰. De cette définition consensuelle, ressort deux notions, celle de *potentiel créatif* et celle de *production de réalisation*.

Ce qui nous intéresse ici est que le potentiel créatif de chacun est multifactoriel. Les différences individuelles résulteraient en effet de facteurs cognitifs, conatifs, affectifs et environnementaux. Au niveau environnemental, le rôle de l'enseignant et le type d'approche pédagogique jouent un rôle prépondérant aux côtés de celui de la sphère familiale dans le développement de la créativité.

Ce que nous pouvons dire, est que la créativité reste en retrait des objectifs du système éducatif primaire et secondaire. Elle ne figure pas parmi les piliers du socle commun de connaissances et de compétences, entré dans la loi de 2005. La notion de créativité n'apparaît qu'en filigrane à travers la notion d'esprit créatif. Elle est, de plus, souvent associée aux disciplines artistiques.

Compte tenu de ces différents éléments, la question du développement partenarial entre l'école et d'autres acteurs, serait certainement un bon présage, car ce partenariat, orienté vers le bien être et l'épanouissement des enfants, induirait une modification de la répartition des facteurs de développement de la créativité entre divers espaces éducatifs et ré-éducatifs.

Partie 2 : MATÉRIELS ET MÉTHODES

2.1 MÉTHODES

2.1.1 Le contexte : présentation de l'école primaire Louis Guillet

L'école Louis Guillet est située dans les quartiers nord de La Rochelle, quartier de Mireuil. Elle est classée en REP+*. Ce quartier regroupe majoritairement des familles d'origine étrangères de première et deuxième génération. Il est situé à 15 km du centre ville et du port.

29 BERGSON Henri (1859-1941) est philosophe. Il obtint le prix Nobel de littérature en 1927

30 http://www.syn-lab.fr/IMG/pdf/synlab_2015_creativite.pdf

2.1.1.1 L'école en zone Rep + : de la non mixité et des besoins spécifiques

Les anciennes ZEP (Zones d'Éducation prioritaire) ont été transformées en REP* en 2015 par le Ministre de l'Éducation. Cette démarche s'est fondée sur la nécessité d'ajuster des réseaux composés d'un collège et d'écoles du secteur accueillant le même public.

Deux types de réseaux ont été identifiés : les REP+* qui concernent les quartiers ou les secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire et les REP, plus mixtes socialement mais rencontrant des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors de l'éducation prioritaire.

Essentiellement pédagogique, l'école en REP + favorise le travail collectif des équipes, l'accompagnement et la formation des enseignants pour le développement de pratiques pédagogiques et éducatives cohérentes, bienveillantes et exigeantes, adaptées aux besoins des élèves et inscrites dans la durée.

Le référentiel de l'éducation prioritaire établit six priorités :

1. Garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert,
2. Conforter une école bienveillante et exigeante,
3. Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires,
4. Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative,
5. Accueillir / accompagner / former les personnels,
6. Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux.

Cette volonté politique de mettre en place de telles réformes témoigne d'une conscience collective partagée des difficultés actuelles de l'école pour répondre aux besoins des élèves et de remplir sa mission première : favoriser la réussite de chacun par l'acquisition d'un socle de savoirs et de connaissances. Néanmoins, ces réformes sont-elles efficaces ? Est-ce à l'école de répondre aux difficultés sociales et sociétales, de porter le poids d'inégalités de plus en plus marquées ? Peut-elle y répondre seule ? Est-ce à l'école de pallier, compenser, réadapter ?

Nous tâcherons au cours de ce travail d'aborder différentes pistes de réflexions par la tentative d'introduction d'une approche thérapeutique singulière au sein d'une école particulière.

2.1.1.2 Une équipe plurielle

L'équipe d'une école en zone Rep+ est assez importante compte tenu des besoins spécifiques des élèves accueillis. Elle est constituée de l'équipe pédagogique (directeur, enseignants et membre du RASED*) et de l'équipe éducative qui comprend l'équipe pédagogique, les parents et les partenaires éducatifs.

Quelques fonctions restent à définir afin de bien comprendre l'articulation entre les différents protagonistes de l'école. Au niveau du RASED, nous trouvons le psychologue, le médecin scolaire, le maître G et le maître E.

Le médecin scolaire

Son rôle est celui de conseiller, il n'a pas la possibilité de prescrire ou d'adresser directement l'enfant et sa famille chez un autre médecin. Ses différentes missions sont :

- Fonction clinique : Il se charge des examens à la demande pour des élèves en difficultés signalés par les assistantes sociales, les infirmières et les autres membres de l'équipe éducative ainsi que des parents. Il lui appartient également de réunir les différents intervenants auprès de l'enfant pour signer un projet personnalisé de scolarisation.
- Fonction d'intervention : gestion des situations d'urgence qu'il s'agisse de maltraitance physique, sexuelle, de maladies contagieuses, de toxi-infections alimentaires.
- Fonction éducative : il participe à l'éducation à la santé parfois en partenariat avec l'institut national de prévention et d'éducation à la santé
- Fonction d'observation et de conseil dans l'environnement scolaire : il donne son avis sur l'équilibre des menus et apprécie les conditions matérielles dans lesquelles sont servis les repas (ambiance sonore, nombre d'enfants par table, ...).

Le psychologue scolaire

Il ne propose pas d'approche thérapeutique. Sa mission première est préventive et concerne celle de l'évaluation, de repérages des élèves qui connaissent des difficultés. En fonction de ce qui est repéré, le psychologue scolaire peut proposer des suivis n'excédant pas trois mois. Si les atteintes psychologiques sont trop importantes, la psychologue propose à la famille une orientation vers les structures extérieures (CMP*, PMI*...).

Le maître E ou maître d'adaptation

Il permet de travailler les domaines déficitaires concernant les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les élèves et qui se révèlent inefficaces. Les objectifs³¹ sont d'aider l'enfant à améliorer ses capacités, de maîtriser les outils et méthodes de travail, de prendre conscience de ses progrès en suscitant l'expérience de la réussite et de transférer sa réussite en classe. Il s'agit en fait de construire ou de consolider les fondations scolaires.

Le maître G ou rééducateur

Il est chargé d'action d'aide à dominante rééducative et d'actions de prévention. Il accompagne des enfants qui rencontrent *des difficultés pour lesquels le renforcement de exercices pédagogiques, les encouragements ou les méthodes de soutien n'ont pas été des aides suffisamment efficaces* »³². La rééducation proposée offre un temps et un espace, une relation différentielle à l'élève, où ce dernier pourra découvrir des processus de création, d'échange, de communication et d'expression. Ici, les objectifs scolaires ne sont pas prédominant.

L'Auxiliaire de Vie Scolaire

Il contribue à la réalisation du projet individuel de scolarisation et de socialisation d'un élève. Il accompagne de façon continue ou discontinue, un ou plusieurs élèves dans leurs activités scolaires et périscolaires. Il existe deux types d'auxiliaire de vie scolaire, les AVS-i* et les AVS-co*.

Les AVS-i facilitent l'inclusion scolaire individualisée d'un seul élève, Ils sont orientées vers l'aide à l'accueil et à l'accompagnement individualisé d'élèves porteurs de handicaps. Au contraire, les AVS-co ont une fonction collective. Ils sont orientés vers l'aide à une équipe d'école ou d'établissement, accompagnants plusieurs jeunes porteurs de handicaps (en classe Ulis* ou en UPI*.

31 <http://rased-sigean.eklablog.fr/le-metier-du-maitre-d-adaptation-a69690193>

32 <http://rased-sigean.eklablog.fr/le-reeducateur-ou-maitre-g-du-rased-p493219>

Les rôles des AVS consistent à aider et à accompagner les élèves handicapés ou en difficultés pour les actions qu'ils ne peuvent effectuer seuls sur les lieux d'activités scolaires et pendant celles-ci. Ils contribuent à favoriser leur socialisation et leur autonomie et veillent à ce qu'ils bénéficient de conditions optimales de confort et de sécurité pour étudier.

L'infirmière scolaire

Leur missions sont nombreuses, la plus connue demeure la fonction d'accueil et d'écoute. « *l'infirmière est un lieu neutre, elle est liée par le secret professionnel* »³³. Elle n'a aucun pouvoir de sanction et n'émet aucun jugement de valeur. L'observation de l'équilibre psychologique et moral prend le pas sur la santé physique qui sert souvent d'entrée en matière de façon directe ou indirecte (plainte somatique).

Le professeur de FSL (Français Seconde Langue)

Il prend en charge en petit groupe, les élèves primo-arrivant et allophones. Il a pour objectif de permettre à l'élève d'accéder progressivement à une autonomie dans le contexte scolaire et de favoriser son intégration dans son milieu environnant. Il doit appuyer l'étude de la langue sur des situations concrètes qui permettent à l'élève allophone de découvrir les grands principes lexicaux et syntaxiques de la langue française.

L'assistant d'éducation

Il a une fonction d'appui au personnel enseignant pour le soutien et l'accompagnement pédagogiques des élèves en difficulté. Il offre une aide méthodologique et une aide au travail personnel dans le cadre des programmes d'enseignement.

Nous comprenons ici que L'Éducation Nationale a mis en place pour les élèves en difficulté un espace unique de travail, espace que l'on peut situer entre le pédagogique et le soin, en individuel ou en petit groupe avec pour objectif de leur permettre de renouer avec l'estime de soi et le désir d'apprendre.

Ce que nous pouvons retenir est que l'idée de reconnaître l'enfant dans sa globalité, tant dans son développement psychique, affectif, cognitif et social n'est possible à l'école que lorsque l'enfant présente une difficulté scolaire. En effet, l'inadaptation au système scolaire entraîne des réponses de l'école, sans que les causes de ces inadaptations ne soient traitées.

Aussi, le système scolaire ne se situe pas dans la prévention des difficultés scolaires, il compense avec des approches plus novatrices et actives, sans pour autant se servir de celles-ci pour accompagner chaque élève vers l'épanouissement de son potentiel.

2.1.1.3 Une spécificité : la classe Ulis

La classe Ulis correspond à une intégration collective au sein de l'école. Elle constitue un dispositif qui offre aux élèves qui en bénéficient une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins ainsi que des enseignements adaptés dans le cadre de regroupement et permet la mise en œuvre de leurs projets personnalisés de scolarisation. Elle est partie intégrante de l'établissement scolaire dans lequel elle est implantée.

L'enseignement adapté au sein de la classe Ulis alterne avec la participation aux actions pédagogiques prévues dans le projet collectif de l'école : il s'agit d'une intégration ajustée aux besoins de l'enfant. Chaque enfant accueilli en Ulis, bénéficie selon ses possibilités, de temps

33 NICOLE Catheline, *Psychopathologie de la scolarité*, Ed. Masson, 2007, p. 158

d'intégration individuelle dans une classe de l'école où il peut effectuer des apprentissages scolaires à un rythme proche de celui des autres élèves.

L'intégration de ces enfants handicapés connaît cependant quelques limites, limites du côté de l'enfant lui-même et de l'institution scolaire également. Ainsi Christian Reveillère³⁴ au cours d'une recherche menée sur des enfants handicapés moteurs de la grande section de maternelle à la fin du collège « *confirme l'existence d'une anxiété généralisée chez ses enfants par l'obligation de compétences scolaire qui leur impose d'être particulièrement performants* »³⁵.

Ce qu'il faut comprendre encore une fois, est que l'école fonctionne sur le principe de l'homogénéisation et ne s'accommode pas toujours de l'hétérogène. L'intégration peut gommer l'acceptation et le droit à la différence de chacun car finalement, l'enfant devient « comme les autres » alors qu'il ne l'est pas.

2.1.2 Mise en place du projet

2.1.2.1 *Objectifs de la prise en soin en art thérapie*

Notre approche a consisté à solliciter l'enfant dans ses potentialités imaginatives personnelles, une façon pour nous de déjouer la standardisation qui uniformise au sein de l'école. Standardisation qui, nous le pensons, ne favorise pas l'épanouissement de tous les élèves mais convient à certains.

L'art thérapie permet de travailler autour des blessures narcissiques et du manque de la personne, en cela, elle modifie le rapport intime à soi-même. Ainsi notre but était de venir renforcer le sentiment d'existence, de continuité psychique des enfants en souffrance à l'école et en difficultés scolaires, ces deux versants étant liés réciproquement.

Ceci étant, il nous faudrait créer un espace dit de « l'instant thérapeutique » qui se composerait de : l'espace privilégié créé, du climat contenant, de l'expérience groupale (le lien), de l'expérience personnelle, du travail de transfert.

Pour tendre vers notre but, nous avons fixé comme objectifs :

- Restaurer le lien à l'autre par l'intégration des limites

Les enfants que nous avons accompagné présentaient des blessures narcissiques dues à leur histoires de vie, leurs difficultés scolaires ou leur handicap. La plupart d'entre eux se tournaient vers le pulsionnel, mettant à mal le lien à l'autre et le cadre de l'école. Or, nous savons que le groupe en art thérapie permet un travail autour des limites et repères identificatoires. Il permet également de faire émerger des règles et des interdits nécessaires dans la relation avec l'autre. L'appartenance au groupe, la place que chacun y trouve et les actes effectués, viennent en effet modifier la relation subjective que la personne entretient avec elle-même, avec l'autre et avec le monde.

- Favoriser l'individualisation par la créativité

Le jeu en art thérapie est une voix d'accès à la créativité. Par la créativité permise par le jeu, l'enfant peut avoir accès à l'individuation, une capacité à penser seul après avoir penser avec

34 REVEILLERE Christian, est professeur de psychologie, psychologie clinique et sociale à l'Université de Tours

35 NICOLE Catheline, *Psychopathologie de la scolarité*, Ed. Masson, 2007, p. 181

l'autre. Il vient modifier le rapport que la personne entretient avec la réalité extérieure. La place laissée au ludique, au tâtonnement, à l'expérimentation nous paraissait une voie d'accès au ré-appropriement d'un sentiment d'existence suffisamment fort pour permettre aux enfants de pouvoir trouver leur place au sein du groupe, en n'étant plus sous l'égide d'un fonctionnement inadapté.

- Favoriser l'estime de soi et restaurer une image positive de soi

L'estime de soi se construit en partie par les autres et via les relations que nous entretenons. Aussi, malgré des difficultés dans le lien interpersonnel, nous recherchons toujours à nous faire apprécier. Notre posture d'accueil, de bienveillance inconditionnelle comme les techniques artistiques sont des facteurs favorisant l'émergence des trois piliers de l'estime (la confiance en soi, l'affirmation de soi et l'amour de soi).

Sous-tendu à ces objectifs, nous souhaitions voir si la pratique d'art thérapie permettait de diminuer l'apparition et / ou la fréquence de troubles du comportement (et donc de favoriser un mieux être) que nous observions en classe. Si cela était le cas, cela permettait-il un investissement vers les apprentissages ?

2.1.2.2 La question du choix des outils d'observation : construction du regard d'analyse

Afin de construire nos outils d'observations, nous avons recherché différentes échelles scientifiques. Ces échelles, dont certaines figureront en annexe, nous ont permis d'une part de nous interroger et de définir certaines notions telles que l'estime de soi, l'anxiété, ou bien encore la créativité afin d'appréhender au mieux le public que nous allions accompagner et nous ont permis, d'autre part, en sélectionnant certains items, de définir plus précisément les cibles à observer lors de nos séances.

Les échelles que nous avons utilisées sont les suivantes :

- L'échelle de satisfaction de vie chez l'élève, (MSLSS) de Huebner, 1994,
- L'échelle de bien être à l'école,
- L'inventaire de l'anxiété de Beck
- L'échelle toulousaine d'estime de soi, (ETES) de S. Oubrayrie,
- Le self perception profile for adolescents (SPPA), de S. Harter, 2006,
- Échelle d'évaluation du comportement socioadaptatif, de Vineland,
- Questionnaire de Connors pour parents et pour enseignants, 2010.

Nous avons utilisé les échelles sur deux niveaux. Le premier niveau comprenait tout ce qui pouvait s'observer de manière générale et donc influençait les questionnements et réflexions que nous avions à nous poser lors des séances. Ce niveau d'observation était primordial en nous permettant d'approfondir nos connaissances sur les enfants et le milieu scolaire (vécu de l'école, ses incidences,...). Pour ce premier niveau de notre regard d'analyse, nous avons utilisés les échelles suivantes :

- Échelle de bien être à l'école abordant le sentiment de sécurité et les évaluations scolaires,
- Échelle de satisfaction de vie chez l'Élève traitant du bien être à l'école, dans la famille et dans le lieu de vie,

- L'échelle toulousaine d'estime de soi, abordant l'estime au niveau de 5 domaines (social, émotionnel, scolaire, physique et projectif).

Le deuxième niveau caractérisait les différents troubles des enfants et donc nos items d'observations à proprement parler. Ce niveau est celui qui nous permettrait de pouvoir objectiver le mieux l'impact des séances d'art thérapie auprès des enfants. Pour ce deuxième niveau de notre regard d'analyse, nous avons utilisé les échelles suivantes :

- Échelle d'évaluation du comportement socio-adaptatif, traitant des compétences liées à la communication, de la vie quotidienne, de la motricité,
- L'inventaire de l'anxiété de Beck pour définir ce qui est de l'ordre du mal être au niveau physique, de l'inhibition....,
- Questionnaire de Conners pour parents et pour enseignants pour tout ce qui concerne l'hyperactivité, les troubles de l'attention, et l'anxiété.

2.1.2.3 Grille d'évaluation et schéma utilisé

Nous nous sommes basés sur différents critères d'évaluations, regroupant les capacités suivantes :

- Les capacités artistiques

	1	2	3	4	5
Imagination	Mimesis	Personnalisation, appropriation du modèle	Tentative de création avec besoin de validation	Créativité partielle ou retenue, Expression de soi incomplète	Expression de l'être, Surgissement, lâcher prise
Soin	Pas d'application dans la réalisation	Très peu de soin dans la réalisation	Application fluctuante, besoin d'un tiers	Appliquer et soin sans l'aide d'autrui	Très appliqué dans la réalisation, soigneux
Effort, implication	Aucun	Peu d'implication, besoin d'être accompagné, abandon rapide	Effort et implication mais doute d'y arriver ou du résultat Fluctuant	Efforts discontinu, coûteux au niveau psychique	Implication continue
Curiosité, Exploration	Aucune dans l'attente	Questionnement, besoin de stimulation	Quelques tentatives mais recherche de validation ou encouragement	Curiosité, quelques tentatives assumées	Très curieux, exploration continue
Production	Refus	Déchire ou ne veut pas montrer	Lenteur, hésitation, peu productif	Production équilibrée, sans exécution troublée	Prolifique Besoin d'expression

- Les capacités émotionnelles

Expression émotionnelle	Pas d'expression	Peu d'expression, sur sollicitation	Expression maladroite ou erronée	Fluctuant	Exprime et reconnaît ses émotions
Maîtrise émotionnelle	Aucune	Inadaptée même avec un tiers	Fluctuante	Besoin d'un tiers pour gérer	Gestion adaptée
Capacités d'auto analyse de soi	Refuse	Dévalorisation	Ne sait pas	Se surestime	Réaliste
Auto évaluation de la production	Dévalorisation	Indifférence	Mitigé	Satisfaction	Fierté
Satisfaction dans l'activité	Déplaisir	Indifférent	Peu de plaisir	Plaisir apparent	Plaisir rayonnant

- Les capacités comportementales

	1	2	3	4	5
Attitude	Agité	Angoissé	Attitude changeante	Impatient mais constant	Adaptée calme, serein
Motivation	Aucune Ne veut pas	Peu Passif	Irrégulière	Bonne Réceptif	Très bonne Actif
Affirmation de soi	Non perçu	Peu, se place en retrait	Possible avec encouragement	Affirmation fluctuante	Confiant
Adaptation aux changements	Aucune	Besoin d'être préparé	Avec stress	Besoin d'un temps spécifique	Bonne adaptation
Tolérance à la frustration	Intolérant	Besoin d'un statut particulier	Possible avec étayage	Irrégularité	Bonne acceptation

- Les capacités de communication

	1	2	3	4	5
Nature	Inexistant, absent	Fuyant	Inadapté mais recherche de lien	Alternance présence/absence	Présence Adaptée
Quantité des échanges	Inexistant	Rare ou inadaptée	Ponctuel	Nombreux	Adaptée
Qualité des échanges	Incohérent	Troublée	Compréhensible	Claire	Élaborée
Communication verbale / non verbale	Pas ou peu	Non compréhensible	Sollicitée	Compréhensible spontanée pas tirs cohérente	Adaptée Cohérente
Relation à autrui	Pas ou peu	Exclusive avec l'adulte	Conflictuelle	Dépendance au jugement	Confiante et sereine
Coopération	Refus	Peu ou sur sollicitation	Maladresse ou inadaptation	Recherche sa place spontanément	Aisée et adaptée

- L'autonomie

	1	2	3	4	5
Exprime son goût	Non	Peu d'expression ou entre deux propositions	S'exprime avec hésitation si on demande	S'exprime spontanément, cherche une validation	S'exprime spontanément et assume son goût
Prise d'initiative	Non	Amorce mais va ne pas jusqu'au bout Inadaptée	Oui mais a besoin d'encouragement	Oui de manière assumée	Oui avec enthousiasme
Faire des choix	Non	Choix binaire, uniquement entre deux éléments	Oui mais hésitant	Fait des choix mais se limite	Fait des choix et les assume
Dans l'activité	Peu autonome « faire faire »	Besoin d'aide, que on fasse avec lui « faire avec »	Besoin de conseils et Stimulation verbale	Autonome mais éitant ou en recherche d'approbation	Autonome, utilise sa capacité de libre arbitre

- Les capacités cognitives

	1	2	3	4	5
Concentration	Brève	10/15 mm	Fluctuante	Bonne avec fatigue	Adaptée
Compréhension	Aucune	Consigne simple	Besoin de ré explication Fluctuant	Consigne double entrée	Bonne
Attention	Besoin de relation duelle, distractible +	Peu attentif à ses gestes et à autrui	Besoin isolement attentif sur solicitation	Attention fluctuante	Non distractable Attentif
Organisation	Mauvaise	Excessive	Fluctuante dépend de la technique	Méthodique avec aide	Méthodique

2.1.2.4 Du choix des enfants : critères d'inclusion et de non inclusion

L'intérêt de l'art thérapie est qu'elle peut s'adresser à toute personne en souffrance, qu'elle soit psychique ou physique. Le choix des enfants dans les différents groupes d'art thérapie s'est fait en concertation avec l'équipe pédagogique et le directeur de l'école. Nous ne désirions pas proposer un accompagnement exclusivement aux élèves de la classe Ulis.

En effet, ces enfants subissent déjà un « éclatement » quotidien de part leurs allées et venues au sein de leurs classes de référence. Il n'était pas non plus question de les stigmatiser davantage, ni de rajouter une approche de soin particulière lorsque l'on sait qu'ils sont déjà suivi pour la plupart, par des paramédicaux à l'extérieur. Sur les douze élèves de la classe Ulis, quatre enfants sont venus profiter de l'atelier. Cette décision fut prise conjointement par l'institutrice spécialisée, estimant que cela leur serait profitable.

Nous avons plus spécifiquement préconisé un accompagnement auprès d'enfants présentant un manque d'estime d'eux-mêmes, une certaine forme d'inhibition et présentant des difficultés scolaires. L'idée principale d'une telle démarche était d'établir si la pratique d'une activité créatrice avait un impact sur leur confiance et sur les capacités d'apprentissage.

Parallèlement, nous avons accompagné plusieurs enfants présentant des troubles du comportement, diagnostiqué ou non par MDPH* et pour lesquels il n'y avait pas de PPS*, malgré l'urgence de leur mise en place. Certains de ces enfants bénéficiaient du RASED*, d'autres non, faute de place.

La prise en charge de ces enfants fit suite à la demande d'une des institutrices, en réelle souffrance vis-à-vis des comportements perturbants et violents de ces élèves. Elle reconnaissait que la mise en place « d'ateliers d'expression » leur serait bénéfique et la soulagerait par ailleurs.

Les critères d'inclusion étaient :

- Présence de difficultés scolaires, dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou du calcul,
- Au niveau du comportement : instabilité, inhibition, agressivité
- Au niveau psychopathologique : phobie scolaire, dépression, troubles somatiques
- Déficit intellectuels, enfants précoces ou à haut potentiel
- Troubles des conduites motrices : apraxie, dysgraphie

Nous n'avons qu'un seul critère d'exclusion : l'absence de difficulté scolaire.

2.1.3 Stratégies thérapeutiques

2.1.3.1 *De la nécessaire collaboration*

La première des stratégies passe par le travail collaboratif. Le terme collaborer vient du latin *collaborare* et signifie « *travailler avec quelqu'un* »³⁶. Ce terme ne signifie pas pour autant travailler en partenariat avec des acteurs d'autres horizons. Bien sûr qu'une collaboration pluridisciplinaire est essentielle, elle est indispensable dans ce qu'elle donne comme possibilités de confrontation des regards, d'étayages et d'élaborations de points de vues différenciés, avec pour finalité la compréhension d'une problématique ou d'une situation.

Ce que nous pouvons noter ici est la difficulté que nous avons rencontré dans notre volonté et désir de travailler avec l'ensemble des équipes en vue d'accompagner au mieux les enfants tout comme de répondre aux besoins institutionnels, s'il y en avait. Cela tient principalement au fait que très peu de temps de discussion dédiés à la pédagogie ou à l'analyse des situations n'est prévue au sein de l'école. Les problématiques des élèves ou des enseignants, comme la plupart des informations circulent principalement de manière informelle. Les réunions sont brèves et concernent principalement l'organisation de l'école et la gestion des enfants en difficultés.

Les informations relatives à la vie des enfants ainsi qu'à leurs troubles sont confidentiels. Nous n'avons eu accès à aucun document. Il ne nous a pas été possible non plus d'assister aux réunions avec les partenaires (ITEP* et SESSAD*) pour les enfants de la classe Ulis*, tout comme de suivre la psychologue scolaire dans son exercice en vue d'appréhender son rôle et la place qu'elle occupe au sein de l'école.

2.1.3.2 *Le choix du lieu*

Le règlement de l'Éducation Nationale est assez restrictif comme en témoigne la difficulté que nous avons connue à définir le lieu de notre intervention. Au fil des temps de réunions avec l'équipe, il nous a été stipulé qu'il ne serait pas possible d'investir la salle d'arts plastiques, pourtant propice et adaptée. La raison invoquée fut son emplacement, trop éloignée pour permettre une surveillance de ce qui s'y passerait. Il fut donc d'abord décidé que nous serions dans la bibliothèque, pièce communicante avec une salle de cours que nous devions laisser ouverte.

Malgré quelques réaménagements (mise en place de rideaux, déplacements des meubles...) afin de créer un espace adapté, il nous semblait que nous étions totalement en marge de l'école, non entendu dans notre approche, mis « au placard » en quelque sorte. Le côté exigü de la pièce, avec tous ces passages pour les groupes lecture ne permettraient pas de proposer un cadre adéquat, ce lieu et tout ce qui s'y passerait n'aurait pas eu de sens.

Nous décidâmes de reparler de nos conditions *sine qua non* à l'équipe, qui accepta finalement que nous puissions nous installer dans la salle d'arts plastiques. Ce fut un jeu de défense et d'incompréhension respective lorsque la plupart des enseignants nous dirent que cela ne posait finalement aucun problème. Là encore, nous passâmes trois jours à réaménager et embellir cette grande pièce lumineuse, totalement désuète et non investie. Nous l'avons décoré, nous avons trié, jeté, rangé afin qu'elle devienne agréable et fonctionnelle.

36 Dictionnaire Larousse

Notons tout de même qu'elle ne disposait pas de point d'eau, ce qui s'avéra très contraignant pour nos séances.

2.1.3.3 Le cadre et la relation : l'indispensable pour ce qui fait soin

Au-delà de l'expression qui préexiste dans l'activité créatrice, ce qui fait soin n'est autre que le cadre et la relation. Nos choix se sont portés sur l'adoption d'une attitude non directive mêlant authenticité et disponibilité.

A « la congruence » de Carl Rogers³⁷ correspond le terme d'authenticité, c'est à dire que celui qui se reconnaît et s'accepte pour ce qu'il est, reconnaît et accepte également l'autre tel qu'il est, avec ses tâtonnements, ses difficultés, ses sentiments de craintes ou d'attentes. Cela rejoint la définition du Larousse qui définit la congruence comme « *le fait de coïncider, de s'ajuster parfaitement* ».

Nous avons autant que faire se peut chercher à être disponible, car être disponible, c'est être attentif aux intérêts que l'enfant manifeste, être prêt à répondre aux besoins que l'enfant exprime, et être en mesure d'apporter l'aide qu'il attend. Les enfants doivent savoir que le thérapeute possède telle ou telle connaissance et qu'ils ont toujours le droit d'y faire appel en cas de besoin.

Nous l'avons vu, pour qu'il y est résilience, transcendance, dans l'éducation tout comme dans l'art thérapie, ce n'est pas la nature des techniques qui importe mais bien le genre de relations. En accueillant ce qui se joue au sein de l'atelier, l'art thérapeute doit accepter de lâcher prise afin de libérer l'expression. Les expressions sont contingentes, mais dans les jeux de relations thérapeutiques, le lâcher prise dans les mots et dans le vécu sont indispensables et inhérents au processus thérapeutique.

Mais encore faut-il être suffisamment vigilant et dans une distance suffisamment juste pour être en toute conscience et comprendre ce qui se joue dans la relation transférentielle. Sachant qu'il n'y a pas de hasard, qu'est ce que se renvoient le patient et le thérapeute ? Mais il n'est point question de l'analyser dans le cadre d'un atelier d'art thérapeutique.

Néanmoins, un point sur lequel nous pouvons insister est que chaque être humain met en place des mécanismes de défense plus ou moins consciemment ; et qu'afin de permettre au patient de se libérer et de s'exprimer, c'est à dire ne pas rester dans le vide et le non être, le thérapeute doit nécessairement travailler sur ses propres mécanismes de défense.

2.1.4 Protocole de l'atelier d'art thérapie

2.1.4.1 Retombées attendues : décalage et similitude des différentes attentes

Pour citer Nietzsche³⁸, « *deviens ce que tu es* ».

Il nous semble que les effets attendus sont à envisager selon différents points de vues, celui des enseignants, des enfants, de l'institution et de l'art thérapeute. Nous ne pouvons de même

37 ROGERS Carl (1902-1987) est un psychologue humaniste américain. Il met l'accent sur la qualité de la relation entre le thérapeute et le client (empathie, congruence et considération positive inconditionnelle)

38 NIETZSCHE Friedrich (1844-1900) est un philosophe allemand

analyser les retombées qu'en fonction des attentes et objectifs de départ ou remaniés dans le temps.

Concernant notre protocole, notre idée de départ était de pouvoir évaluer l'impact d'une intervention art thérapeutique sur une « remobilisation » dans les apprentissages scolaires. Autrement dit, l'art thérapie permettait-elle de susciter un mieux-être de part les objectifs qu'elle sous-tend ? Si oui, les effets bénéfiques étaient-ils transférables au niveau des apprentissages ? Au fil de notre présence à l'école et, compte tenu du caractère très hétéroclite des enfants suivis, et compte tenu également des défiances explicites et implicites liées à notre présence, nous avons légèrement changé nos attentes et notre analyse pour nous focaliser sur les enjeux liés à la mise en place d'une approche thérapeutique au sein de l'école.

En effet, de nos différents regards croisés, s'est joué tout un paradoxe, une ambivalence que nous essayerons d'analyser tant dans le contenu, la signification, que dans les possibles remaniements à envisager afin de proposer un protocole conciliable avec l'école et répondant aux attentes de chacun.

2.1.4.2 Durée de la recherche

Notre présence au sein de l'école fut longue, de fin mars à fin juin, mais entrecoupée par les vacances d'avril, de deux semaines d'absence liées aux besoins de la formation (sessions de mai et juin) ainsi qu'à de nombreux jours fériés des mois d'avril et de mai. Aussi la durée de notre étude dura réellement dix semaines.

Les deux premières semaines furent destinées à un temps d'intégration et d'observation, au cours desquelles nous nous sommes rendus dans différentes classes à notre initiative. Ce temps fut nécessaire afin de bien comprendre le fonctionnement d'une telle institution, son organisation, l'articulation entre les différents protagonistes, internes ou externes à l'école, et la place de chacun auprès des enfants.

La construction d'un planning hebdomadaire fut laborieux du fait de la non disponibilité des enseignants et de la défiance de certains autres à entendre les objectifs de notre présence. Les séances d'art thérapie ne commencèrent de fait que fin avril.

2.1.4.3 Organisation du temps

Comme nous l'avons explicité plus haut, l'organisation des séances fut malaisé. Il nous fallait en effet tenir compte des besoins pédagogiques de chaque élève qui, en dehors des temps de classe, bénéficiaient de cours supplémentaires, d'ateliers en petits groupes ou bien encore de temps d'activités dites collectives pour la préparation du spectacle de fin d'année, des sorties culturelles, du cross inter-écoles, des temps de récréation...

Il nous a également été demandé de nous garder du temps pour la prise en charge des classes participantes au projet de spectacle autour du thème de la paix. Finalement, nous avons suivi treize enfants répartis sur six créneaux pour les ateliers d'art thérapie. Les créneaux étaient les suivants :

- Mardi de 10h45 à 12h00 : deux enfants de CP* présentant des troubles du comportement,
- Mardi de 14h00 à 15h00 : deux enfants de la classe Ulis*,
- Mercredi de 9h10 à 10h20 : trois enfants de CP*, inhibés et primo-arrivants,

- Mercredi de 10h45 à 12h00 : deux enfants de la classe Ulis*,
- Jeudi de 10h45 à 12h00 : deux enfants de CP* présentant des troubles du comportement,
- Jeudi de 13h40 à 14h30 : deux enfants de CP* présentant des troubles du comportement.

Les autres temps de la semaine et le lundi furent consacrés au temps de construction de décors de « bidons » pour le projet paix, à des temps d'échanges avec l'équipe et des temps de préparation des activités.

2.1.4.4 Organisation des séances

Nous avons pensé l'ensemble des séances en amont de leurs mises en place tant dans leur déroulement, dans l'espace-temps que dans la proposition d'activités. Différents éléments nous semblaient impératifs à respecter afin que les séances puissent être bénéfiques. Malgré cela, nous avons connus plusieurs écueils, dont nous reparlerons dans la partie discussion.

Au niveau du temps :

Une fois les groupes constitués, nous avons informé chaque enfant du jour et de l'horaire où il viendrait en atelier. Il avait été validé avec l'équipe que nous viendrions chercher les enfants en classe et les ramènerions, comme le font les autres intervenants de l'école. Nous espérions ainsi pouvoir créer un repère pour chacun, une habitude pour les quelques semaines à venir. Il nous paraissait essentiel de créer un rituel, de se situer dans le défini et le prédictible, et donc dans le répétitif. L'enfant a besoin que le temps soit rythmé et repéré de et par l'extérieur.

Toutes les séances se déroulaient donc de la même manière, à savoir un petit temps d'accueil où chacun était invité à définir son humeur (à l'aide de la feuille d'auto-évaluation), un temps de création, un temps d'échange où chacun pouvait parler aux autres de sa création s'il le souhaitait. Si tel n'était pas le cas, nous l'invitions à compléter sa feuille d'auto-évaluation. La fin de la séance était dédiée au nettoyage et au rangement.

Au niveau de l'espace :

Tout comme le temps, l'espace doit lui aussi être défini, délimité et spécifique. Tous les matériels, outils ont ainsi été rangés à des endroits fixes et prédictibles, rendant le choix plus facile et permettant une certaine indépendance par rapport à l'adulte. Notons que la pièce était suffisamment grande pour permettre aux enfants de faire seul à une table ou bien de faire à proximité de l'autre.

Nous avons essayé de donner du sens à l'espace, en différenciant trois espaces au sein de la salle d'art plastique : le premier où l'on range, le second où l'on crée de manière minutieuse (dessin, collage) et le troisième facile à nettoyer pour permettre de travailler « salement » (peinture, argile).

Les règles de la séance :

Elles furent données lors de la première séance et correspondent à tout ce qui est permis et interdit. Il s'agissait des règles de vie en collectivité. Nous avons essayé de respecter la liberté d'action de chaque enfant, tout en imposant un cadre suffisamment sûr, tant physique que psychologique. Les règles de l'atelier ont été répétées à plusieurs reprises face à la difficulté qu'avait certains enfants de les respecter.

Au niveau des matières :

L'essentiel pour développer la créativité, l'originalité était de disposer d'une grande variété de matières et de supports ainsi que d'outils divers. L'école n'avait que très peu de matériel, ou

du moins, les bases telle la peinture et les pinceaux. Les matériaux à disposition étaient les suivants : peinture à doigts, gouache, acrylique, aquarelle, eau, terre, colle, ficelles, laines, coton, bouchons, chiffons, tissus, papier, bois, carton, polyester et différents outils d'estompage (pinceaux, rouleaux, éponges, spatules, pipette).

2.1.4.5 Évaluation des séances

Afin d'évaluer les possibles bénéfices et répercussions des ateliers sur le bien être des enfants, nous avons utilisé des fiches d'observations (voir annexe) reprenant différents éléments constitutifs de la séance. Ces fiches étaient complétées en fin de séance, une fois les enfants rentrés dans leur classe. Ces observations restent tout à fait subjectives, et concernaient l'analyse du processus créatif, la qualité de présence et d'expression.

Nous nous sommes questionné à la fin de chaque séance afin de réévaluer la pertinence de nos choix, de notre positionnement, de notre cadre et des possibilités d'activités. Nos questions étaient les suivantes :

La séance a-t-elle favorisé l'engagement en s'appuyant sur le goût de l'enfant et donc sur la possibilité de s'affirmer ? Le nombre de techniques disponibles étaient-ils propices ?

La séance a-t-elle permis de favoriser les plaisirs sensoriels ? La technique choisie privilégiait-elle la sphère sensorielle ou la sphère cognitive.

La séance a-t-elle permis de faire ressentir la multiplicité des réalisables et la possibilité de faire des choix sur de nombreuses techniques disponibles ?

Les productions étaient-elles définitives ? Permettaient-elles de pouvoir accepter des modifications et des transformations successives ?

Les techniques employées permettaient-elles de laisser une trace ? La trace étant vue comme l'élément sur lequel peut s'appuyer une valorisation et une reconnaissance sociale.

A partir de ces différentes observations, nous remplissions nos grilles d'items afin de pouvoir coter plus précisément « où se situait l'enfant » par rapport à une échelle de valeur, et d'évaluer les variations au fil des différentes séances. Nous analyserons de manière plus détaillée l'intérêt et le bien fondé de ces items dans la partie discussion.

2.2 MATÉRIELS : PRÉSENTATION DES ÉTUDES DE CAS

2.2.1 Étude de cas n°1 : Anton

2.2.1.1 – Anamnèse

Anton est un jeune garçon de 7 ans d'origine vietnamienne. Il vit avec sa mère et sa demi-sœur de 13 ans, issue d'une première union de sa mère. Son père est décédé en juin 2016. Il est décrit comme perturbateur au sein de la classe et présente en milieu d'année un retard scolaire en lien avec ses difficultés à rester en place et à pouvoir investir sa scolarité.

Il a bénéficié de deux temps de suivis avec des paramédicaux, un suivi psychologique une fois/semaine et orthophonique 1 fois/semaine également. Ces prises en charges se sont

interrompues en milieu d'année à la demande de la mère, qui se montre ambivalente vis à vis de l'extérieur. Nous ne savons pas si Anton a un suivi médicamenteux particulier.

Un dossier de scolarisation PPS* a été fait en lien avec la MDPH*. Anton bénéficie d'une AVS* mutualisée jusqu'au 31/07/2018 afin de favoriser son apprentissage (aide à la concentration, vérification de la compréhension, reformulation si nécessaire et réassurance). De l'avis de la psychologue, Anton connaît toujours des manques du fait d'une scolarisation partielle et épisodique en maternelle, sa mère ayant des difficultés à se séparer de son fils.

Anton présente des décalages au niveau de l'autonomie et des apprentissages et commence seulement à acquérir la notion d'essais-erreurs. Anton a besoin d'un environnement « sécurisé ». Du côté de sa famille, Anton est décrit comme entêté et peut faire « le bébé » s'il n'a pas envie de faire ce qu'on lui demande ou ce que l'on attend de lui. Le déménagement de son copain de maternelle semble avoir été vécu comme une perte importante pour lui.

Anton a fait l'objet d'un signalement en maternelle en raison de gestes déplacés envers les filles, des faits similaires se sont reproduits cette année et ont fait l'objet d'avertissements. Anton peut également se montrer hétéro agressif, il a frappé plusieurs fois son AVS*.

Du point de vue de son institutrice, Anton est décrit comme un enfant sensible. Il est à même de se mettre au travail s'il est motivé. Il a besoin d'un lien privilégié avec l'adulte. Les changements peuvent être source de troubles de comportement, il peut avoir des difficultés à s'adapter à de nouvelles situations. Anton, malgré le retard dans ses apprentissages et ses difficultés à investir le scolaire passera l'année prochaine au CE1*.

2.2.1.2 - Objectifs thérapeutiques

Lorsque nous avons évoqué avec l'institutrice la possibilité d'un suivi en art thérapie, l'objectif principal était de permettre à Anton de s'exprimer dans un cadre lui permettant de renouer avec une forme de liberté d'être.

En effet, le cadre scolaire et plus particulièrement de la classe semblent être un élément de frustration pour Anton, engendrant des besoins de passage à l'acte, de dépasser les limites. Il a donc été décidé de lui proposer un espace ouvert pour le jeu et l'expression au sein duquel il pourrait « trouver » et « prendre » sa place sans nécessairement avoir besoin ou envie d'être en décalage ou en dehors du cadre.

Au-delà de cet objectif principal, d'autres points sous-jacents étaient à accompagner, notamment :

- Favoriser sa concentration,
- Favoriser ses capacités d'adaptation,
- Favoriser l'estime de soi-même,
- Lui permettre de trouver une certaine forme d'unité, de sentiment d'intégrité psychique et corporelle.

2.2.1.3 - Déroulement des séances

Séance n°1 : Lors de la première séance, Anton souhaitait faire de la peinture, activité qu'il affectionne tout particulièrement. Il a choisi une grande feuille blanche et a commencé à peindre avec de la peinture acrylique. Il était heureux d'avoir cette possibilité. Le cadre fut posé dès le départ sur les interdits.

Séance n°2 : Lors de cette séance, nous avons invité Anton à peindre sur une feuille accrochée au mur. Il était très enthousiaste. Son dessin était rempli de symboles et racontait une histoire qu'il s'était fait plaisir de nous raconter. Sans chercher à questionner le sens, nous l'avons laissé parler librement de sa peinture. Il était en recherche de validation constante, nous demandant « regarde, c'est beau hein ? ». Anton avait besoin de bouger, faisait des va-et-vient vers son dessin et allait voir ce que faisait son camarade. Anton, lors de cette séance a énormément exploré la salle d'activité, a fouillé dans les placards et a eu des difficultés à accepter les interdits. Nous l'avons invité à essayer de se concentrer sur son dessin, et lui avons réexpliqué le cadre à plusieurs reprises. Anton était très fier de sa peinture.

Séance 3 : A sa demande, Anton a passé la séance à peindre avec ses mains. Cette activité lui a procuré énormément de plaisir, notamment par le côté régressif de cette technique. Il regardait ses mains, créant des mélanges de couleurs, peignant avec son pouce et ses autres doigts tour à tour. Il a apprécié laisser des traces de mains entières.

Séance 4 : Lors de cette séance, nous avons commencé légèrement en retard du fait de son inscription en atelier cuisine. Nous sommes passé lui demander s'il voulait venir ou s'il préférerait rester faire des gâteaux. Anton se jeta à nos jambes et nous expliqua qu'il voulait absolument venir à l'atelier. Il explora différents outils en peinture. Il essaya le travail avec le rouleau, des bouchons, de la ficelle, des éponges. Il explora sa créativité avec enthousiasme. Anton dessinait puis effaçait, redessinait en créant en fin de compte un fond de peinture unie. Il n'a pas connu de frustration dans son lâcher prise du fait de jouer et rejouer encore avec la peinture.

Au cours de cette séance, il se montra plus compliant avec le cadre et était arrivé à se concentrer plus longtemps que lors des séances précédentes. Anton était toujours en recherche du regard de l'autre et de valorisation, mais n'avait pas recherché à se faire remarquer. Il accepta sans difficulté que nous passions du temps avec son camarade.

C'est aussi lors de cette séance qu'il arriva à entrer dans une forme de communication plus authentique, nous relatant sa vie de famille et nous questionnant sur la notre.

Séance 5 : Cette séance fut consacrée au collage, technique qu'Anton souhaitait découvrir. Il n'avait pas d'idée préalable sur le choix des images. Anton s'est montré attentif dans le choix des images et ne s'est pas perdu dans le flot d'images des magazines. Il a pu se montrer sous l'influence de son camarade en décidant de découper des images de voitures, images qui ne lui plaisaient pas particulièrement. Il les lui proposera à la séance suivante pour revenir à ce qu'il aimait vraiment, les animaux et les enfants. Anton a su se conforter dans une affirmation sécurisée de lui-même, de ses goûts qu'il assumait.

Lors de cette séance, il est arrivé à s'organiser seul, il allait chercher la poubelle afin de ne pas se laisser envahir par les morceaux de papiers. C'était la première fois qu'il prenait l'initiative d'organiser sa table sans sollicitation.

Les images qu'il a choisi sont principalement des personnages de bébé, de maman, de papa et d'animaux. Il me dira à cette occasion que son papa est au cimetière. Nous avons eu des difficultés à comprendre sa situation à l'extérieur de l'école, son discours est souvent dispersé

et décousu, reflet de son comportement. Son collage raconte là encore une histoire qu'il me relate et qu'il construit au fur et à mesure de son discours.

Ses histoires en peinture tout comme son langage pouvaient parfois manquer de logique et de réalisme. Anton avait un imaginaire très fort et parfois envahissant, il pouvait partir vite dans des histoires farfelues et loufoques pour nous, mais elles semblaient avoir beaucoup de sens et de logique pour lui.

Séance 6 : Cette séance fut de nouveau consacrée au collage à sa demande. Anton nous expliquait qu'il aimait bien couper et découper. Il construisit un dessin en technique mixte, s'essayant au pastel gras et sec en y collant des images découpées. Il éprouvait un réel plaisir et arrivait à se concentrer sur son œuvre qu'il confectionna avec soin. Lors de cette séance, il a pu, pour la première fois, exprimer son sentiment réel sur la feuille d'auto-évaluation. Il nous expliqua être en colère car les autres enfants l'embêtaient souvent, il verbalisa des fantasmes de passages à l'acte en disant « s'ils continuent, je les tuerai tous quand je serais grand ».

Séance 7 : Lors de cette dernière séance, Anton avait choisi de revenir à la peinture en mélangeant l'acrylique et les encres. L'exploration par les encres fut une belle découverte, il y prit beaucoup de plaisir. Son comportement fut plus difficile que lors des autres séances. Nous supposons que l'annonce de la séance comme étant la dernière y était pour quelque chose. Il n'arrivera pas à nous dire comment il se sentait en début de séance et nous dira « être triste de notre départ ». Quoiqu'il en soit, Anton n'écoutait pas ce que nous lui disions, montait sur la table, est sorti de l'atelier plusieurs fois. Son comportement témoignant de sa difficulté à gérer ses émotions, il cherchait à se faire remarquer par la négative.

2.2.2 Étude de cas n°2 : Malik

2.2.2.1 *Anamnèse*

Malik est un enfant de 7 ans scolarisé en CP. Originaire d'Irak, il est arrivé en France avec ses parents en juin 2015. Les conditions de son arrivée ne sont pas connues. Il vit avec ses parents et son grand frère de 12 ans chez son oncle. Une demande d'asile est en cours.

Malik n'a pas été scolarisé en Irak. Il a été en grande section de maternelle en France avant son entrée au CP. Il n'a pas de suivi médical particulier et n'a pas de traitement médical.

Malik est un garçon timide, qui parle peu en classe et qui a du mal à prendre sa place tout comme à s'affirmer. Il se montre respectueux et bienveillant à l'égard de ses camarades comme du cadre de la classe. Il bénéficie de cours de français deuxième langue une fois par semaine avec une institutrice spécialisée qui dispense des cours pour les enfants allophones.

Au niveau des apprentissages, Malik est un bon élève en mathématique, il présente de bons raisonnements et de très bonnes stratégies dans la résolution de problèmes. Malik sait lire, il sait décoder mais ne comprend pas nécessairement le sens des phrases, ceci étant lié aux difficultés de la maîtrise de la langue et du manque de vocabulaire. L'écriture reste plus laborieuse, de même que son graphisme pas toujours lisible. Ces points le mettent en échec, il n'ose pas demander quand il ne comprend pas.

2.2.2.2 Objectifs Thérapeutiques

L'objectif principal pour Malik était de lui permettre de favoriser son expression, de s'en sentir la légitimité. Lui offrir un cadre propice à la libre expression créatrice fut pensé de manière à lui faire prendre conscience de sa place, de son droit à être présent et en lien dans ce contexte de déracinement et d'interculturalité.

Tout l'intérêt des séances était donc de lui permettre de prendre conscience de sa valeur afin de renforcer l'estime qu'il avait de lui-même. Les objectifs sous-jacents qui en découlaient étaient de :

- Favoriser la prise d'initiative,
- Favoriser le plaisir de faire et d'interagir,
- Favoriser la prise de parole et la verbalisation de ses affects.

2.2.2.3 Déroulement des séances

Séance 1 : La première séance fut consacré à la présentation du cadre de l'atelier et tout ce qui pouvait s'y passer. Malik se questionnait sur le pourquoi de cette activité et voulait comprendre pourquoi ses autres camarades ne venaient pas. Nous lui avons expliqué que ce choix avait été fait conjointement avec sa maîtresse afin de lui permettre d'avoir du temps pour s'exprimer, que cela nous semblait important pour lui. Notre argument sembla lui convenir.

Une fois le temps de présentation fini, Malik fit part de son souhait de faire de la peinture. Sa production fut riche de symboles et très colorée. Il n'utilisa que les pinceaux et ne toucha pas au matériel que nous avions volontairement laissé à disposition. Lors de cette séance, Malik se montra un peu méfiant et fatigué, il faisait des allers et retours à la fenêtre, nous demandait dans combien de temps la séance se terminait. Il changea deux fois de place, ne savait pas vraiment où aller peindre. Grâce à la feuille d'auto-évaluation, il nous fit part de son souhait de revenir et nous montra le pictogramme d'une tête souriante, sensé le représenter.

Séance 2 : Malik souhaitait encore faire de la peinture. Il s'installa à la grande table avec ses deux camarades du groupe, regardait ce qu'ils faisaient sans faire de commentaire ni parler avec eux. Contrairement à la semaine précédente, il avait choisi ses couleurs et s'affirma un peu plus. Nous avons échangé davantage au travers d'un langage lié à l'activité, il s'agissait d'un langage technique. Il souhaitait savoir à quoi servait les bouchons, la laine, les bâtons... il nous questionnait dessus mais a continué de n'utiliser que le pinceau. Cette fois encore il peignit des personnages avec des traits bizarres, des formes colorées dont il ne souhaitait presque pas parler. Malik se montrait très inspiré, il n'avait pas d'idée au préalable, il se laissait porter par son intuition, les traits entraînant d'autres. Il semblait absorbé par ce qu'il était en train de faire, tout en ayant besoin de regarder ce que les autres faisaient, non pas par besoin de validation, mais certainement pour se rassurer lui-même. Nous avons accueilli son dessin sans chercher à mettre des mots dessus. Il nous a simplement dit « *je le trouve joli* », ce que les autres enfants confirmèrent avec leurs mots.

Séance 3 : Lors de cette séance, nous avons proposé à Malik de découvrir les techniques mixtes, de mélanger peinture et collage. Nous avons regardé ensemble les livres pour nous inspirer et il fut décidé de partir sur un paysage de nuit avec des maisons, à la manière de

Georgia O' Kleeffe³⁹. Il mélangea les bouts de tissu, dessina des immeubles, fit un fond à la peinture aquarelable. Cette séance fut très riche de par le fait qu'il s'appropriait des techniques jusqu'alors inconnues et fut très appliqué et impliqué.

Ce fut aussi pour nous l'occasion de créer des temps de partage et d'accompagnement différents, en ce sens où Malik se trouvait confronté à un besoin d'échanger sur la technique. L'originalité de son dessin fut remarquable, il eut tout de même besoin d'encouragement. Cette séance fut le point de départ d'une affirmation de soi plus marquée. Il fut très satisfait de sa production.

Séance 4 : Malik souhaita de nouveau faire de la peinture de manière libre et autonome. Il utilisa principalement l'acrylique mais y ajouta à la différence des deux premières séances quelques touches de pastel sec et d'encre qu'il alla chercher seul, assumant ses choix. Ce fut une séance très ludique et productive. Il prit l'initiative de découper des papiers sur lesquels il écrivit son nom, papiers qu'il colla sur ses productions pour les signer. Le fait de signer ses œuvres témoignait d'un réel engagement dans l'activité, un besoin d'affirmer qui il était et ce qu'il faisait. Lors de cette séance, il communiqua beaucoup avec une de ses camarade du groupe, l'aidera à prendre les peintures qu'elle désirait. Il prit le rôle de traducteur afin de pallier au mutisme et aux difficultés que cela générait dans la communication. En fin de séance il nous expliqua ses peintures et se montra rayonnant.

Séance 5 : Cette séance fut consacrée à l'exploration d'une nouvelle technique, la peinture à la cire et drawing gum. La technique consistait à laisser des réserves, qui une fois le fond coloré, laissait apparaître les différentes formes. C'était un très bon moyen pour agir sans retenue, retenue que n'appréciait pas Malik. Il décida de dessiner un clown sur un fond bleu. Malik éprouva un grand plaisir à découvrir cette approche, s'en émerveilla et trouva le résultat surprenant. Il fut très impliqué, concentré. Il ne se déplaça pas pour aller voir ce qui se passait dans la cour de récréation. Malik était de plus en plus à l'aise, posait des questions à ses camarades qui s'essayèrent également à cette technique.

Séance 6 et 7 : Ces séances furent consacrées à ses projets de peinture, toujours libre et sans autre contrainte que la technique de peinture en elle-même (temps de séchage, cadre de la feuille). Il fut entièrement dans son expression. Il mélangea différentes techniques, colla des animaux prédécoupés sur ses peintures, de manière très ludique et autonome. Il mélangea les encres et les pastels. Malik avait réussi à aller plus loin dans son exploration que la simple peinture en s'appropriant des techniques vues et apprises au cours des séances précédentes.

Il était entièrement autonome, en lien avec nous et ses camarades, faisait des commentaires et assumait de s'installer à une grande table seul pour avoir de l'espace.

Il pu nous dire qu'il était triste que les séances ne se poursuivent pas. Qu'il aimerait pouvoir faire de la peinture chez lui mais qu'il n'avait pas de quoi dessiner. Nous lui avons offert, comme à ses autres camarades, quelques pinceaux et un petit bloc de dessin afin qu'il puisse continuer à explorer sa créativité. Il les emporta, de même que tous ses dessins. Il avait hâte de montrer son travail à ses parents. Son plaisir était entier et partagé.

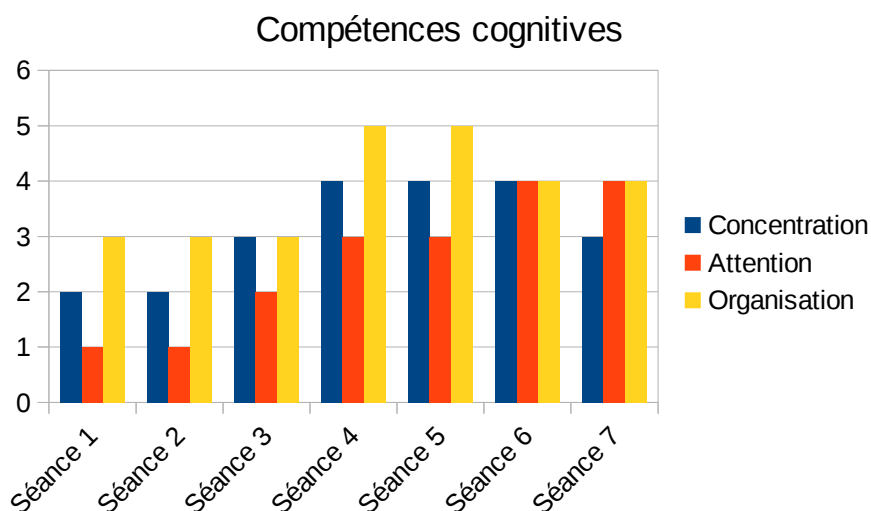
39 SCHWAAKE Susan, *Labo créatif pour les enfants, 52 projets ludiques pour explorer les techniques mixtes*, Ed. Eyrolles, 2014, p.51

Partie 3 : RÉSULTATS

3.1 ENFANT 1 : Anton

3.1.1 Grilles d'évaluation et schémas utilisés

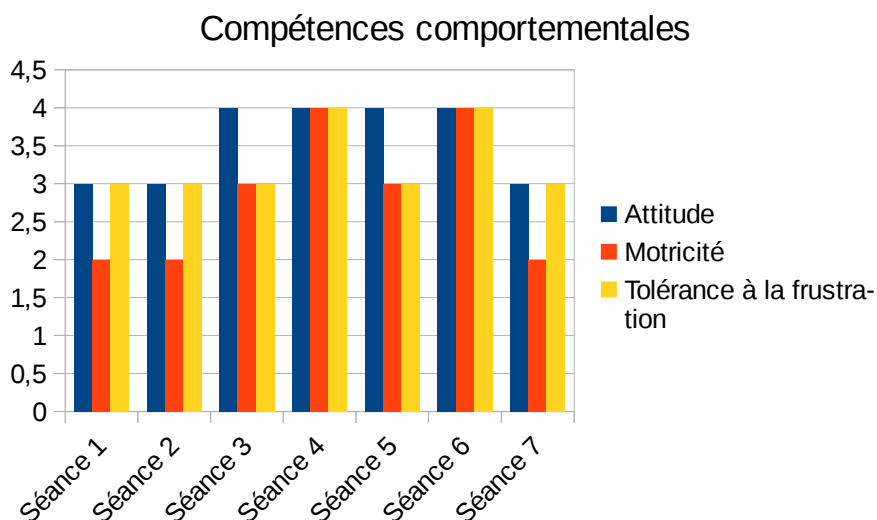
Voici les différentes grilles que nous avons utilisées afin d'évaluer l'impact des séances d'art thérapie pour Anton. Les grilles regroupent certains des items des compétences cognitives, comportementales, émotionnelles, relationnelles et artistiques.



Compétences cognitives	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7
Concentration	2	2	3	4	4	4	3
Organisation	3	3	3	5	5	4	4
Attention	1	1	2	3	3	4	4

Au niveau des compétences cognitives, nous pouvons observer un impact significatif au niveau de l'attention, passant d'une très forte distractibilité lors des premières séances à une attention plus soutenue sur sollicitation.

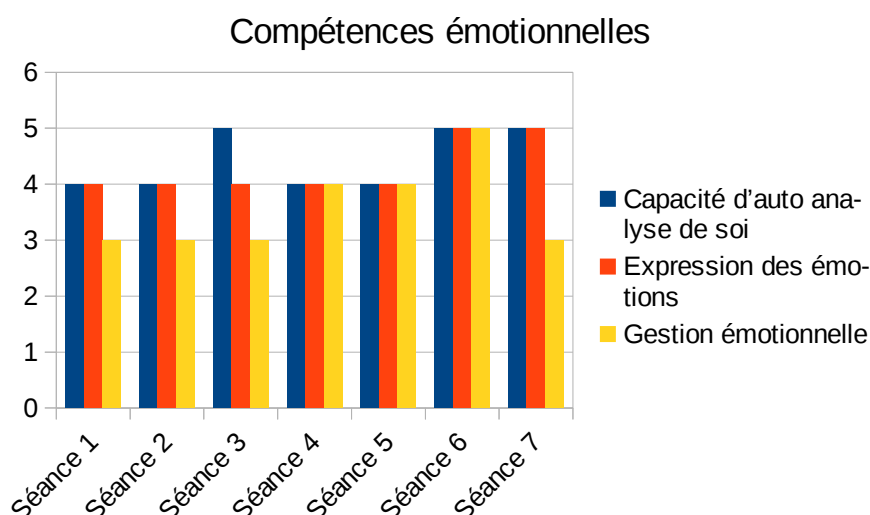
De même, nous pouvons noter une amélioration au niveau de la concentration et de l'organisation lors du milieu de prise en charge. Notons que ces trois capacités font partie des fonctions exécutives, et sont étroitement liées les unes entre elles.



Compétences comportementales	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7
Attitude	3	3	4	4	4	4	3
Tolérance à la frustration	3	3	3	4	3	4	3
Motricité	2	2	3	4	3	4	2

Au niveau comportemental, nous pouvons observer un impact positif sur l'ensemble des trois critères, spécifiquement au milieu de la prise en charge. Anton a, au fil des séances, montré qu'il pouvait rester en place sur sa tâche sur de courts moments, sans besoin de l'adulte, contrairement au début de sa prise en charge. Il a de même su gérer de manière un peu plus adaptée, sa frustration relative au cadre et aux règles de l'atelier.

Néanmoins, globalement, ces différents points sont restés fluctuants et dépendants de son affectivité. Nous en reparlerons par la suite.

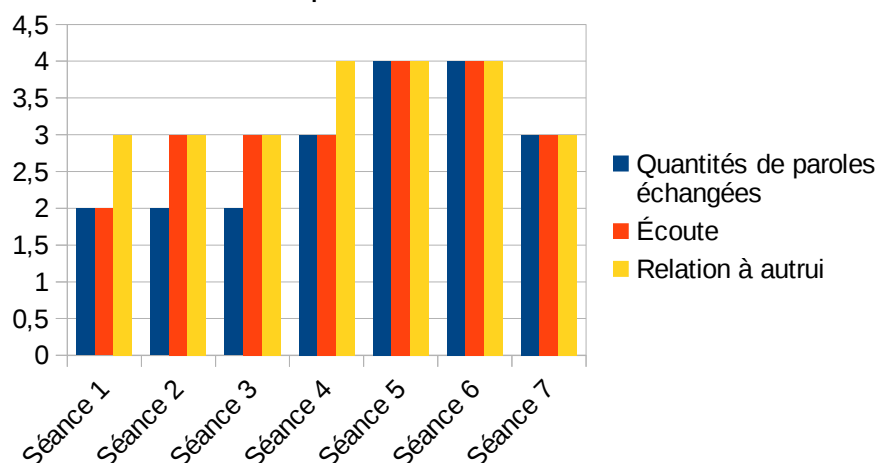


Compétences émotionnelles	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7
Capacité d'auto analyse de soi	4	4	5	4	4	5	5
Expression des émotions	4	4	4	4	4	5	5
Gestion émotionnelle	3	3	3	4	4	5	3

Au niveau émotionnel, nous pouvons observer sur le graphique que la gestion des émotions est le point le plus laborieux pour Anton. Il a pu au fil des séances s'exprimer de manière plus adaptée en reconnaissant ce qui le traversait.

De même, Anton a souvent eu besoin d'un regard positif sur son travail et son attitude. Au cours de trois séances, nous pouvons noter qu'il a réussi à s'en dégager et à se montrer confiant quant à son travail, aux choix qu'il a su prendre, en s'assurant pleinement. Tous ces items sont également en corrélation avec les compétences comportementales et cognitives.

Compétences relationnelles

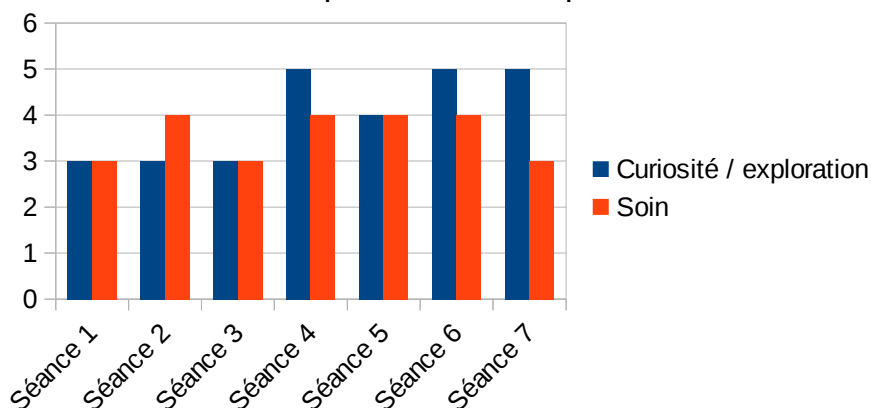


Compétences relationnelles	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7
Quantités de paroles échangées	2	2	2	3	4	4	3
Écoute	2	3	3	3	4	4	3
Relation à autrui	3	3	3	4	4	4	3

Au niveau relationnel, nous pouvons voir qu'Anton a su s'ajuster, en passant par des flots de paroles intempestives des premières séances à un meilleur contrôle au niveau de la quantité de paroles échangées. Les échanges étaient en effet au départ quasiment impossibles du fait d'une expression non canalisée, d'une logorrhée* qui gênait toute forme de relation authentique. Anton exprimait par des flots de paroles des angoisses, des questionnements. Il ne pouvait être dans l'instant présent et sa plénitude, il envahissait l'espace de ses mots.

De la même manière, Anton est passé d'une écoute partielle à une écoute plus adaptée, en tenant plus ou moins compte du sens des consignes, du cadre et des règles. La relation à autrui s'en est trouvée modifiée, en passant d'une relation conflictuelle à une relation plus juste et aisée, mais néanmoins toujours dépendante du jugement d'autrui.

Compétences artistiques



Compétences artistique	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7
Curiosité / exploration	3	3	3	5	4	5	5
Soins	3	4	3	4	4	4	3

Au niveau artistique, nous pouvons noter qu'Anton connaît des difficultés à faire et agir avec soin. Ce point est en lien avec ses capacités d'attention et d'instabilité motrice. Néanmoins, au milieu de la prise en charge, il a su progresser en ayant pu se montrer plus soigneux sans aide d'autrui lors de trois séances.

De plus, Anton a manifesté une exploration artistique plus libre et dégagée du regard d'autrui en assumant totalement ses choix et son expression, lors des séances 4, 6 et 7.

3.1.2 Items scientifiques personnalisés

La motivation du choix des items sont en lien avec les objectifs que nous nous sommes fixés compte tenu des troubles d'Anton. Tous les items observés sont interdépendants, ainsi une amélioration au niveau du comportement est susceptible d'entraîner un progrès au niveau émotionnel et inversement. Nous savons en effet qu'il existe des liens entre affectivité, émotions, fonctions cognitives générant par la même un comportement plus ou moins adapté.

Boris Cyrulnik explique très bien le lien entre affectivité et comportement, dans son livre *les Nourritures Affectives* en expliquant que « *l'affectivité gère toutes nos décisions, gouverne toutes nos biographies, donne sens à tous les événements de notre vie.... l'affectivité motive la quasi-totalité de nos existences* »⁴⁰.

Piaget⁴¹ avant lui, n'avait pas négligé l'affectivité en décrivant l'organisation du développement cognitif. Selon lui, l'affectivité fournit l'énergétique des conduites et est indispensable au développement des compétences cognitives et des apprentissages.

Anton présentant des troubles du comportement, nos observations se sont principalement portées sur les manifestations externes de ces troubles, qui ne sont que des modalités de défense d'une profonde angoisse et inquiétude. La part affective, nous la relieront à la relation thérapeutique, à la notion de transfert et de contre transfert en jeu dans toute forme de relations humaines.

Anton se trouve dans des temporalités très éphémères, souvent pris par l'urgence de passage à l'acte, cela se manifeste par des difficultés à se focaliser sur des tâches sur des temps longs. Ainsi au niveau cognitif, notre regard fut donc porté sur l'observation de ses capacités d'attention, de concentration et d'organisation.

Au niveau comportemental, nous avons porté notre attention sur son attitude, sa motricité et sa tolérance à la frustration du fait de son hyperactivité, des processus de défense de type sujet-limite dont il témoigne et d'une certaine forme de rigidité comportementale.

Au niveau émotionnel, les items observés concernaient la gestion des émotions, leurs expressions et les capacités d'auto-analyse. Ces trois points nous apparaissaient intéressants compte tenu de ses difficultés à refouler et contenir son ressenti. Anton présentait en effet des difficultés à reconnaître, identifier et exprimer par le langage ce qui l'anime, cela générant inévitablement des troubles dans les habilités sociales, une certaine forme d'inadaptation avec une mauvaise estime de lui-même.

Au niveau relationnel, nous avons cherché à évaluer la question du lien sous l'angle de la question de la perméabilité. Anton connaît des difficultés à être sans l'autre. Il témoigne d'une forte insécurité intérieure ce qui entraîne un besoin constant de l'autre, un envahissement qui

40 http://www.lexpress.fr/informations/boris-cyrulnik-l-affectivite-nous-faconne_595890.html

41 PIAGET Jean (1896-1980) est un biologiste, psychologue, reconnu pour ses travaux en psychologie de développement

se manifeste par des paroles constantes, un besoin de validation. Ce besoin de l'autre conduit paradoxalement à des difficultés dans la relation, avec manifestation de rejet ou de conflit.

Enfin, au niveau artistique nous nous sommes focalisés sur l'attention, le soin et l'effort, deux capacités en lien avec ses difficultés. Anton a des difficultés à fournir des efforts dans une tâche, cela lui est coûteux en énergie et génère de la fatigue. De même, sa distractibilité, son instabilité le malmènent tout autant pour s'appliquer. Arriver à pouvoir faire avec patience et minutie, lui en faire prendre conscience étant un des enjeux de la prise en charge art thérapeutique.

3.1.3 Grilles d'observation des séances

Ce que nous pouvons dire de nos observations est en lien avec ce que nous avons connu comme méandres dans notre positionnement et notre cadre. En effet, nous nous sommes repositionnés à plusieurs reprises au fil des séances. Nous avons eu des difficultés à maintenir ce cadre, par ailleurs péniblement construit du fait des écarts de représentations de notre approche au sein de l'institution.

Anton, de par sa propre insécurité, a plusieurs fois cherché la solidité et la perméabilité du cadre, a cherché les limites et la fiabilité du discours tout autant. Allait-on répondre de la même manière que l'Institution scolaire ?

Nous n'avons connu que trois séances sur sept (séance 4/5 et 6) sans que la question du cadre n'intervienne. Anton a outrepassé les limites très souvent. Chaque franchissement de ces limites ne fut pas l'objet d'une mise à l'écart, d'une punition, d'une sortie « hors du cadre » comme c'était le cas en classe lorsqu'il allait trop loin. Non, car induire cela aurait signifié ne pas être en mesure d'accueillir ce qui se jouait et se passait dans le ici et maintenant. Punir ou sanctionner tout en sachant qu'il présente des failles et des difficultés en tant qu'acteur de ses pensées, dans sa manière de les contrôler, et ce malgré son désir affiché de créer, au sein de l'atelier aurait pour nous été une façon de renforcer son comportement par le jeu d'une culpabilisation.

Comme le suggère Daniel Calin, dans une conférence donnée à Strasbourg en 2011 « *il s'agit de traiter systématiquement l'enfant comme un sujet pensant, de ne s'adresser jamais à lui que comme un être humain susceptible de penser chacun de ses actes, quel qu'il soit* »⁴². Cette vision, à priori évidente, n'est pas simple à manifester face à des enfants présentant des troubles du comportement.

Dans notre cas, nous avons essayé, pour chaque acte venant troubler le cadre, de placer Anton en situation d'échanger, de parler sur ses actes afin de l'amener à prendre conscience de la genèse de ses comportements. Cette pratique consiste à « *solliciter la pensée et à faire reposer la normalisation des conduites sur une conscience renforcée* »⁴³. Cela ne fut pas simple, Anton a eu d'énormes difficultés à nous expliquer ses actes et pensées. Nous le percevions comme démunie et blessé dans son estime de ne pouvoir agir conformément aux attentes des adultes.

Nous l'avons de fait valorisé à chaque fois que cela nous était possible en nous attachant à porter sur lui-même un regard bienveillant. Ce point était d'autant plus essentiel que nous

42 CALIN Daniel, *Trouble du comportement et difficultés cognitives*, in conférence **L'enfant et les troubles des interactions précoces**, face aux savoirs, Strasbourg, 28 septembre 2011

43 idem

savons que les enfant insécures entretiennent le sentiment de ne pas mériter d'être aimés et induisent la dévalorisation par autrui ainsi que des conduites d'échec.

Il nous paraît important par ailleurs d'évoquer, au-delà de l'activité créatrice à proprement parler, la notion de liberté dans le cadre. Cette notion nous apparaît primordiale dans ce qu'elle offre comme possibilité d'expression de soi, car tout effort de création est intérieur. Dans l'activité créatrice chez l'enfant, les auteurs nous explique que « *tout autant que la relation à autrui, importe la liberté. L'activité créatrice ne peut s'exercer pleinement que dans un climat ouvert et libéral, dans l'indépendance à l'égard des contraintes extérieures, matérielles ou morales* »⁴⁴.

L'aménagement d'un espace de liberté au sein d'un cadre structuré a permis à Anton de pouvoir s'exprimer sans avoir à entrer dans une norme esthétique, plastique, attendue ou prévisible. Il y avait là un décalage flagrant du cadre scolaire. Lui offrir la possibilité d'être libre tout en étant adapté dans son expression, lui permettre de pouvoir ne pas « aller contre », était un message significatif de notre part, afin de favoriser la reconnaissance de son potentiel à exister dans un cadre bien défini. Car l'expression favorise le double travail d'assimilation et d'accommodation au monde.

L'espace de liberté créatrice, ajouté aux limites du cadre étaient à nos yeux, les deux points sur lesquels nous ne pouvions déroger. Anton, lors de plusieurs séance a su être dans le cadre sans passage à l'acte, il s'est dévoilé positivement au travers du regard des autres améliorant de fait l'image qu'il avait de lui-même. Il a pu faire l'apprentissage des limites de par son désir de faire et sa motivation à peindre.

3.1.4 Bilan

Les séances d'art thérapie furent positives pour Anton. Nous avons pu observer des effets bénéfiques concernant la reconnaissance de ses émotions, ses capacités attentionnelles ainsi que dans son comportement, au niveau notamment de son impulsivité et de son instabilité.

Anton avait un grand besoin d'expression tout comme de valorisation. Ces deux points sont aujourd'hui difficilement conciliables avec le système scolaire tel qu'il est pensé et proposé. Il ressortait de cet état de fait, une démotivation pour tout ce qui concernait l'école.

Intéressé par la peinture, Anton s'est tourné vers cette activité avec enthousiasme et une grande motivation du fait de la satisfaction et du plaisir qu'il y trouvait. Nous pouvons penser que ses sentiments et émotions positives ont eu pour effet un jaillissement de nouvelles forces pour se tourner vers de nouveaux intérêts (le programme scolaire) et pour se dépasser.

L'art thérapie peut en un mot, accompagner le processus de développement de l'enfant dans le cadre scolaire en ce sens où elle génère de l'envie, du désir en permettant de par le cadre particulier de l'atelier et d'un positionnement spécifique de contenir les débordements d'affects et de pensées via le processus de projection plastique et de limiter les effets de la présence de l'autre (du fait du groupe en nombre restreint et du non jugement sur ce qui se fait dans l'activité).

Sortir du cadre de la rivalité, de la compétition scolaire, induite ou non par l'enseignant, mais imprégnant la société a, nous semble-t-il, permis à Anton de renouer avec un sentiment de confiance. Cette confiance lui a permis de renouer avec un désir pour les apprentissages, bien

44 GLOTON Robert, CLERO Claude, *L'activité créatrice chez l'enfant*, Ed. Casterman, 1975, p.21

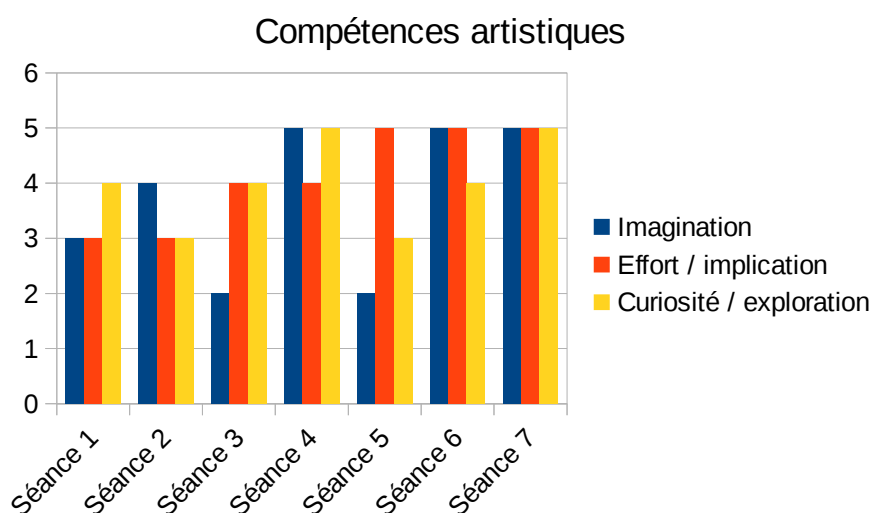
que passer. Son institutrice nous a dit avoir vu Anton plus appliqué, moins instable en classe à partir du milieu de prise en charge.

Néanmoins, susciter l'intérêt pour les apprentissages scolaires ou bien encore favoriser son investissement sous-entendrait qu'il ne soit plus en proie à des mécanismes de défenses importants et qu'il renoue avec un sentiment de sécurité intérieur sur le long terme. Ce n'est pas le cas aujourd'hui. L'accompagnement d'Anton tout au long de l'année scolaire lui aurait été salutaire et aurait de surcroît pérennisé les changements de comportements que nous avons pu observer. C'est du moins notre hypothèse.

3.2 ENFANT 2: Malik

3.2.1 Grille d'évaluation et schéma utilisé

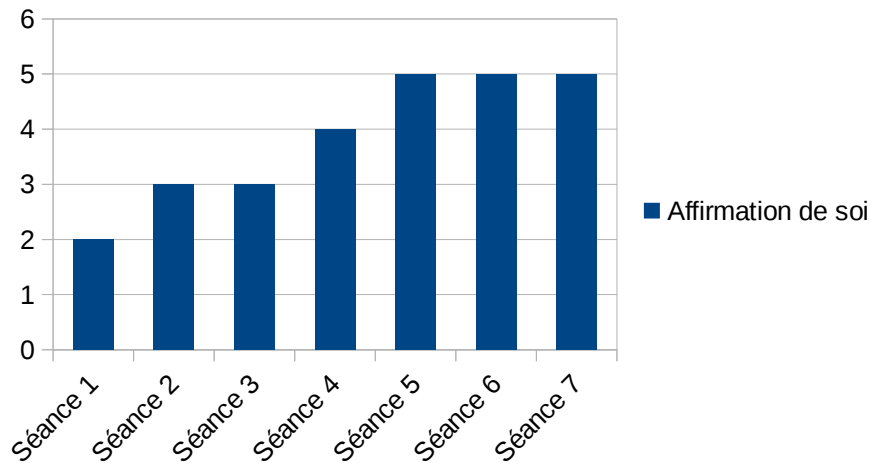
Voici les différentes grilles que nous avons utilisé afin d'évaluer l'impact des séances d'art thérapie pour Malik. Les grilles regroupent certains des items des compétences artistiques, comportementales, de l'autonomie ainsi que les compétences relationnelles et émotionnelles.



Compétences artistiques	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7
Imagination	3	4	2	5	2	5	5
Effort / implication	3	3	4	4	5	5	5
Curiosité / exploration	4	3	4	5	3	4	5

Au niveau artistique, nous pouvons observer sur le graphique que Malik a progressé tant au niveau de l'imagination que dans son implication. Les cotes à 2 concernant l'imagination montrent qu'à deux reprises il s'est essayé à la mimesis (cf Glossaire) avec appropriation du modèle. Il était intéressé par certains exercices présentant des techniques picturales mixtes (portrait à l'encre et à la cire et collage). Il est ensuite reparti dans des explorations plus personnelles. Son implication fut en constante progression, témoignant d'une confiance acquise au fil des séances.

Compétence comportementale

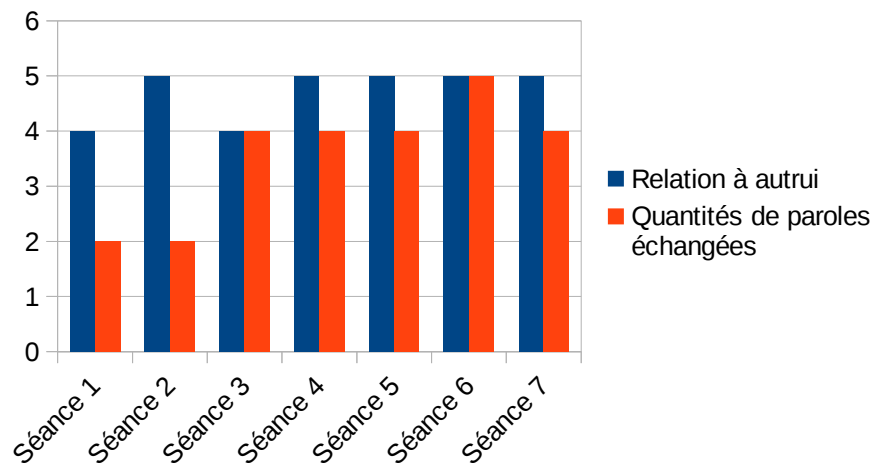


Compétences comportementales	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7
Affirmation de soi	2	3	3	4	5	5	5

Au niveau comportemental, nous pouvons voir que Malik a su s'affirmer au sein du groupe. D'abord en retrait, il lui a été possible de trouver sa place sur sollicitation, jusqu'à ce que finalement il puisse se sentir suffisamment serein et sûr pour se positionner face aux autres.

En choisissant de dire non à certaines de nos propositions, Malik a su s'affirmer. En assumant ses choix de couleurs malgré les commentaires de ses camarades, il se trouvait dans la même démarche, se respecter lui-même tout en tenant compte des autres.

Compétences relationnelles

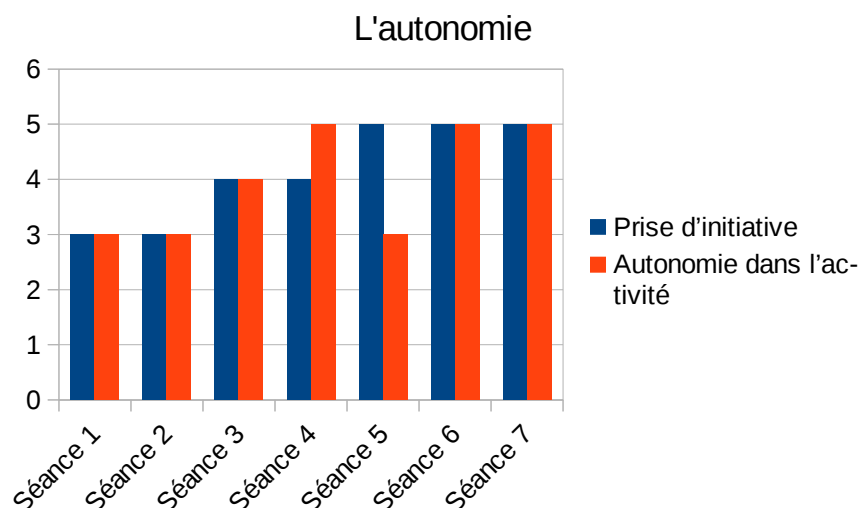


Compétences relationnelles	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7
Relation à autrui	4	5	4	5	5	5	5
Quantités de paroles échangées	2	2	4	4	4	5	4

Au niveau relationnel, nous pouvons noter que Malik s'est ouvert petit à petit jusqu'à se trouver tout à fait adapté dans le lien, notamment au niveau de sa prise de parole. Passé les deux premières séances et grâce à l'instauration d'une relation de confiance, Malik a

commencé à s'exprimer sans gêne et sans sollicitation de notre part. Les échanges n'étaient plus rares voir inexistants, les échanges étaient plus nombreux et les interactions adaptées.

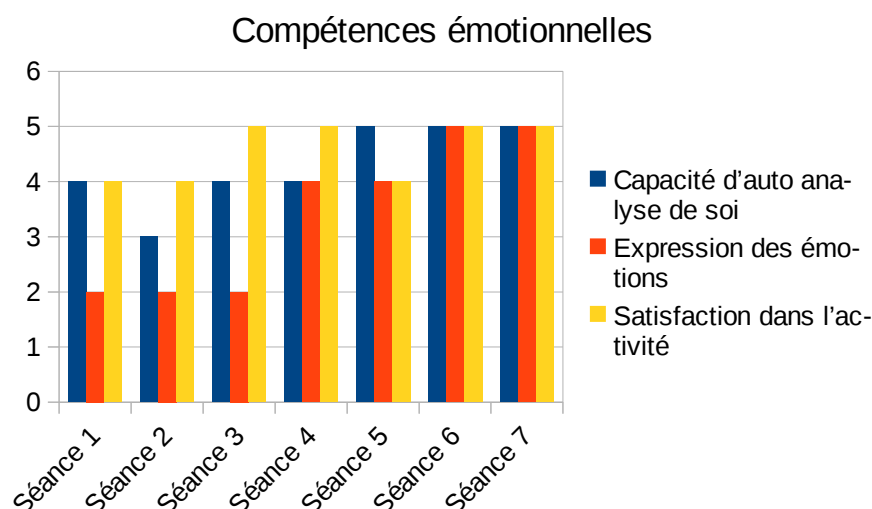
La nature de ses relations fut quelques fois dépendante du jugement des autres mais son lien n'est absolument pas de nature dysfonctionnelle. Le détachement du regard de l'autre est un long travail pour ceux qui manquent de confiance. Malik a, de par son expression picturale, éprouvé le détachement du jugement de l'autre, ne cherchant ou n'attendant rien de l'autre, il se montrait juste fier de ses productions.



Autonomie	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7
Prise d'initiative	3	3	4	4	5	5	5
Autonomie dans l'activité	3	3	4	5	3	5	5

Au niveau de son autonomie, nous pouvons remarquer qu'elle s'est nettement améliorée, tant au niveau personnel, dans sa capacité à prendre des initiatives adaptées et attendues que dans l'activité en elle-même. Malik, a su intégrer les règles de l'atelier, les assimiler afin de pouvoir s'en servir pleinement, s'en servant comme tremplin pour s'en libérer.

Sachant où se trouvaient les outils, il pouvait les prendre sans avoir à les demander. Il savait de même qu'il pouvait créer librement, sans contrainte et cela ne l'a jamais gêné ou empêché de s'exprimer. Partant du vide, de l'inexistant, du blanc des pages, il a trouvé des ressources internes pour aller là où il souhaitait aller, cela n'a jamais suscité d'angoisse.



Compétences émotionnelles	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7
Capacité d'auto analyse de soi	4	3	4	4	5	5	5
Expression des émotions	2	2	2	4	4	5	5
Satisfaction dans l'activité	4	4	5	5	4	5	5

Au niveau émotionnel, nous pouvons observer une amélioration sur les trois items observés dès la fin de la prise en charge. Malik a, au cours des séances, reconnu et exprimé ses ressentis sans gêne. Ce point est en lien avec la confiance qui s'est instaurée petit à petit. Sa satisfaction dans l'activité fut rayonnante, Malik la portait sur son visage. Enfin, notons que lors des trois dernières séances, Malik était dans une auto analyse objective, réaliste et confiante. Il ne recherchait plus d'encouragement ou de regards bienveillants de la part de ses camarades ou de nous-mêmes.

3.2.2 Items scientifiques personnalisés

Ce qui nous a motivé dans le choix des items sont les difficultés que rencontrait Malik au niveau interpersonnel, ces points étaient étroitement liés à nos objectifs, fixés d'après nos observations en classe, les propos de son institutrice et les quelques éléments concernant son histoire de vie que nous avons pu recueillir.

L'élément dont il nous fallait tenir compte pour la construction de nos items était le fait que Malik était primo arrivant. Non pas que cela soit un fait nécessitant une prise en charge spécifique, mais la vulnérabilité qu'il présentait à se trouver dans cette situation transculturelle nous a amené à changer quelque peu notre regard, compte tenu du fait qu'il ne maîtrisait pas tout à fait les règles et contenus implicites et explicites de la culture du pays d'accueil.

Au niveau comportemental, ce que nous observions était les difficultés de Malik à prendre place, à s'affirmer dans le groupe. L'affirmation de soi peut être définie comme la capacité d'être expressif de soi : de ses opinions, de ses valeurs, de ses émotions, de ses besoins et de ses limites. Nous pouvons nous affirmer en nous exprimant verbalement mais aussi en agissant.

Tous les gestes que nous posons pour respecter ce que nous sommes sont des gestes d'affirmation de soi. L'expression de soi peut donc se faire tant en paroles qu'en gestes. Nous avons donc observé ses prises de paroles, son aisance, sa capacité à se faire entendre et à agir.

Parallèlement, compte tenu du trouble de l'inhibition que présentait Malik, nous nous sommes attachés à observer la sphère relationnelle, à savoir les capacités à être en relation avec autrui et la communication de manière générale (quantité et qualité des échanges). L'inhibition peut se définir comme *« un trouble névrotique qui peut s'exprimer dans les contacts interpersonnels (difficulté de l'enfant à créer des relations et à en tirer du plaisir), dans la conduite motrice (limitation de la prise d'initiative et de la recherche de nouvelles expériences) ainsi que dans les capacités cognitives (difficulté à s'investir dans l'apprentissage) »*⁴⁵.

Le manque de curiosité de Malik, tout comme son positionnement relationnel témoignait d'une certaine forme de clivage entre sa culture du dedans et celle du dehors, nous a amené à lui proposer au niveau artistique, des techniques et des approches inconnues en vue de l'aider

45 <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01284227/document>

à développer son ouverture au monde, à aller vers un ailleurs, sans danger. Nous nous sommes donc attachés à observer sa capacité d'exploration, son imagination ainsi que son implication.

Un autre aspect non négligeable de nos critères d'observations, concernait son autonomie. Celle-ci désigne la capacité d'un individu à se gouverner lui même, selon ses propres règles. Elle signifie être en mesure de faire des choix, d'utiliser sa capacité de libre arbitre, de s'assumer pleinement dans ce que nous sommes, en détachement du regard de l'autre. Se construisant tout au long de l'enfance, elle est liée aux affects (confiance et estime) et à la cognition. Aussi l'expression de son goût tout comme les prises d'initiatives nous paraissaient intéressants à observer du fait que ces deux compétences témoignent d'une faculté à être en toute liberté, ce que Malik n'arrivait pas à être dans le cadre de la classe.

Nous pouvons relier ce point aux théories ethnopsychoanalytiques qui expliquent que les enfants primo-arrivant « *vivent un double système d'appartenances culturelles, et peuvent être pris dans un conflit de loyauté entre le système culturel «intrinsèque relatif à l'intériorisation de la culture d'origine et l'extrinsèque relatif à l'intériorisation de la culture d'accueil* »⁴⁶.

3.2.3 Grilles d'observation des séances

Malik, malgré sa timidité, s'est affirmé dans l'atelier dès la première séance en nous expliquant qu'il souhaitait y faire de la peinture. Nous lui avons proposé à plusieurs reprises de s'essayer à l'argile et au collage mais son envie de peindre, de dessiner était son seul désir. Nous l'avons donc accompagné dans son souhait.

Aussi, l'ensemble des six séances furent de la peinture. Malik dessinait avec soin des visages colorés, des paysages, des animaux, souvent étonnants par le choix des couleurs. Se dégageait de ses peintures une réelle harmonie dans les tons et dans le jeu du vide et du plein. Malik possède un univers riche et imaginaire, en tout lieu désappointant quand nous l'observons en groupe au sein duquel il peine à imposer ses idées, sa créativité.

Il a pu s'essayer aux différentes formes d'estompage ainsi qu'aux différentes matières (acrylique, aquarelle, pastels secs, pastel gras, encre). Il apprécia mélanger ses différentes techniques sur un même dessin. Malik ne nous a jamais demandé de l'aider pour dessiner telle ou telle chose, il aimait simplement peindre et que ses dessins soient représentatifs d'une réalité semblait ne pas lui importer.

La notion de réalisme confronte souvent l'enfant à ses capacités techniques limitées pour faire passer toutes ses sensations conformes aux normes des adultes. La difficulté tient donc d'acquiescer et de mettre en pratique des règles esthétiques tout en se tenant au plus près de ses sensations. Ce n'est qu'une fois passée cette étape qu'il peut développer ou exprimer son individualité à travers l'expression artistique. Nous pouvons penser que Malik est porteur d'une expression personnelle et individuelle forte, dont il a pris conscience au fur et à mesure des séances tant dans le regard que le groupe portait sur ses œuvres que dans son propre regard.

Ses dessins furent source de grande fierté et d'une joie qu'il a pu signifier dès le milieu de la prise en charge. Les compliments de ses camarades coulaient sur lui, semblaient ne pas l'atteindre. Nous supposons tout de même que cela lui donnait confiance et réassurance.

46 <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01284227/document>

3.2.4 Bilan

Les séances d'art thérapie furent très positives pour Malik malgré la durée assez courte de prise en charge. En effet, Malik a réussi à développer des compétences tant au niveau relationnel qu'au niveau de son autonomie. D'abord timide et en retrait au sein du groupe, il a réussi à s'affirmer et à prendre sa place de manière adaptée, en reconnaissant ses besoins, ses envies et celles des autres. Il s'est montré coopératif et aidant avec sa camarade primo arrivante elle aussi, cette dernière, mutique, avait un vécu similaire au sien. Des liens se sont tissés entre eux au-delà de l'atelier.

Au niveau de l'expression de ses affects, Malik n'a pas toujours été en mesure de reconnaître ce qui l'animait, l'usage des pictogrammes des émotions en début et fin de séances furent aidant concernant la nomination des différentes émotions et sentiments.

Un des points retentissant est le fait que Malik a énormément pris d'assurance au fil des séances. Il s'est opéré une véritable affirmation de soi. Il était sûr tant dans la relation que dans l'activité. Nous l'avons accompagné à utiliser de nouvelles techniques, il s'en montrait satisfait mais pas totalement car cela semblait l'éloigner de son véritable désir d'expression. Nous n'avons jamais tenté de lui imposer quoique ce soit.

Nous étions présents mais en toute transparence, il savait qu'il pouvait faire appel à nous, nous solliciter en cas de besoin, nous nous sommes situés en observateur discret.

Le manque de technicité n'a pas été un frein à son expression. Sa curiosité s'est principalement portée sur le travail des autres et sur l'appropriation de techniques particulières. Il a aimé regarder les œuvres de ses camarades sans pour autant être dans le jugement ou se situer dans un rapport de compétition vis-à-vis d'eux.

Malik a réussi à se détacher du regard des autres et à être fier de ses productions. C'est ici que s'est joué tout l'apprentissage de l'estime de soi.

Malik n'a pas eu besoin de faire appel à nous lorsqu'il se mettait à peindre, il aimait être indépendant et a vite intégré les règles et le cadre de l'atelier. La liberté d'expression que nous avons proposé au sein de l'atelier semble lui avoir convenu parfaitement.

Par ailleurs, la participation en petit groupe semblait plus simple pour Malik. Il va s'en dire que grand nombre d'approches pédagogiques prônent de favoriser l'apprentissage en nombre restreint, nous comprenons bien que pour des enfants présentant de l'inhibition et des difficultés relationnelles, ces approches sont à privilégier. Ce point fut discuté avec son institutrice qui tachait de permettre à Malik de travailler en petit groupe le plus souvent possible.

Au niveau du transfert de compétences de l'atelier d'art thérapie à la classe, des observations congruentes furent observées. Malik s'est montré plus actif en classe, levait plus souvent la main quelques semaines après le début de prise en charge. Bien évidemment nous restons humbles quant à l'impact positif de nos séances et savons que le comportement est en lien avec un ensemble de facteurs environnementaux, familiaux... .

Néanmoins, tous ces éléments portent bien le germe de l'impact positif que revêt l'expression et de la créativité sur la confiance et le bien être. La mise en place d'un cadre sécurisant et bienveillant, tout comme le regard positif que nous portons sur autrui, peuvent porter les germes d'une forme de résilience, de dépassement de difficultés internes. Malik a su prendre ce que nous lui avons proposé à un moment particulier. Là est notre réussite, qui ne tient finalement que peu à ce que nous lui avons offert comme possibilités, mais à son désir et son élan de progresser et de s'assumer.

Partie 4 : DISCUSSION

4.1 APPORTS ET BÉNÉFICES DE L'ÉTUDE

4.1.1 Échelles scientifiques et items utilisés

Nous nous sommes attachés à construire notre regard d'analyse au travers de différentes échelles validées scientifiquement. Comme expliqué dans la partie méthode, les échelles dont nous sommes inspirés furent :

- L'échelle de satisfaction de vie chez l'élève, (MSLSS) de Huebner, 1994
- L'inventaire de l'anxiété de Beck
- L'échelle toulousaine d'estime de soi, (ETES) de S. Oubrayrie
- Le self perception profile for adolescents (SPPA), de S. Harter, 2006
- Inventaire d'auto-évaluation de l'anxiété, état trait, de Spielberger, 1983
- Échelle d'évaluation du comportement socio-adaptatif, de Vineland
- Questionnaire de Connors pour parents et pour enseignants, 2010

L'ensemble de ses échelles nous ont permis d'étayer notre regard et nos observations, de mieux comprendre les problématiques de la souffrance à l'école, les différentes caractéristiques des troubles de l'enfant comme de définir un peu plus précisément nos items d'observations.

Nous pensons avec le recul que le travail autour de ces échelles était un pas nécessaire vers une connaissance théorique, au-delà des lectures et essais, pour concevoir notre approche de manière plus scientifique. Néanmoins, comme nous l'explicitons dans la partie suivante, l'approche scientifique ne doit pas à notre sens, prédominer une approche plus humaniste ou intuitive. Les deux sont certainement à concilier intelligemment et de manière équilibrée.

4.1.2 Grilles d'observation des séances

Nos grilles d'observations nous ont servi à analyser de manière la plus objective qui soit le comportement des enfants pendant les séances.

Bien sur l'utilisation d'une grille d'évaluation ne doit pas enlever le côté original et unique de chaque art thérapeute. Au demeurant, pouvoir se fixer des repères concernant les observations qui aideront chacun à trouver sa place et à pouvoir évoluer dans la pratique et dans la relation, nous apparaît indispensable.

La recherche sur les possibilités d'objectivation du processus créatif, indépendamment de la discipline choisie permettrait de concourir au rayonnement des bienfaits de l'art thérapie. Plusieurs échelles ont vu le jour jusqu'ici, c'est à chacun de choisir celles qui conviennent le mieux à sa pratique.

Pour notre part, nous pensons que de pouvoir relater de manière plus analytique ce que se joue en séance est à la base de notre travail.

Il nous semble illusoire de vouloir coter sur une échelle le fonctionnement humain, car nous considérons l'être humain dans une approche holistique, avec son fonctionnement propre. Nous avons tendance à nous méfier des classifications, car à trop vouloir mettre les gens dans des cases, nous oublions que ce qui prime dans notre travail n'est pas d'aller rechercher chez l'autre un fonctionnement « normal » mais bien un mieux être. Mieux être qui ne passe pas obligatoirement par un comportement attendu et normé, mais plus juste et respectueux de soi et des autres, en un sens moins souffrant.

4.1.3 De la pertinence des objectifs

Comme nous l'avons vu précédemment dans la partie méthode, notre objectif de départ fut réagencé au cours de notre stage. Les objectifs concernant les enfants furent les mêmes, mais de manière générale, notre sujet ne concernait plus autant les possibilités de transferts de compétences au niveau des acquisitions scolaires mais plutôt la manière dont peut s'envisager et se construire un cadre art thérapeutique au sein de l'école.

Au niveau de la pertinence de nos objectifs concernant les élèves, ce que nous pouvons dire est que nous nous sommes attachés à personnaliser nos objectifs en fonction des enfants, à savoir, de leurs difficultés psychiques et cognitives. Nous avons cherché à proposer des activités plus ou moins dirigées en fonction de leurs attentes et de leurs besoins. Nous n'avons pas été dans le « tout est permis » mais avons simplement présumé de la nécessité d'un espace de libre expression afin de renforcer des possibilités d'actions adaptées, d'imagination et de compétences sociales.

Pour Anton, il nous a semblé important de bien veiller au respect des limites, tout en faisant attention à ce que ne se rejouent pas ses instabilités comme dans le cadre spécifique de la classe. L'espace de liberté proposée avec les contraintes de l'activité en elle-même nous semblait suffisant pour créer un cadre suffisamment sécurisé. Notre idée était de lui permettre de prendre conscience qu'il était en capacité de gérer, à certains moments, ses besoins de passage à l'acte. Nous avons délibérément offert une liberté, qu'il ne connaissait guère à l'école, afin qu'il puisse l'appréhender par la confiance que nous portions en lui. Les temps d'échanges autour de ses peintures furent propices à une « décharge de ses affects », qui nous l'espérons serait bénéfique et apaisante.

Nos objectifs pour Anton étaient de lui offrir des moments au sein desquels il pourrait gérer ses conflits internes par un entre-soi adapté, et ce dans le cadre proposé. La notion d'accueil de sa personnalité, de bienveillance et d'attention, d'empathie sont des points qui nous ont animés plus particulièrement pendant les séances menées avec lui. Il s'avère qu'Anton a réussi à surmonter ses troubles à plusieurs reprises ce qui nous laisse supposer que nos objectifs étaient réalistes, adaptés et accessibles.

Concernant la prise en charge de Malik, nous pouvons également insister sur le fait que nos objectifs étaient appropriés du fait qu'ils prenaient en compte l'ensemble de sa problématique. La question des limites et des règles ne se posait pas comme dans le cas précédent, il était question ici de favoriser le lien interpersonnel, de renforcer la confiance en soi et l'autonomie dans un cadre sécurisé, en passant par une expression libre et une invitation à expérimenter de nouvelles choses.

Notre point de vue était que permettre à Malik de découvrir de nouvelles façons de s'exprimer était une manière symbolique de l'amener à s'ouvrir à son nouvel environnement tout en intégrant qu'il pouvait rester lui-même, dans sa singularité.

La manière dont il a pu s'approprier ces techniques, et l'ouverture qu'il témoigna au fil des séances nous a conforté dans notre positionnement.

De même que pour Anton, nous avons veillé à accueillir ses productions sans jugement, et avons toujours porté un regard bienveillant et empathique. Enfin, nous n'avons pas cherché à le bousculer dans le lien et les échanges, nous sommes restés à l'écoute de ce qui se jouait au niveau trans-personnel, sans attente, tout en favorisant la communication au travers des techniques proposées.

Pour finir sur ce thème, nous pouvons dès lors aborder la question de nos objectifs plus généraux, qui concernait davantage le travail institutionnel. Nos objectifs étaient de :

- Favoriser la reconnaissance des vertus de l'art thérapie pour aider des enfants en difficultés scolaires,
- Favoriser le travail de partenariat entre les enseignants et l'art thérapeute

Sur ces deux points, nous avons connu des écueils. Il s'est avéré difficile de parler ouvertement de thérapie par l'art, et cette première difficulté a entraîné des impossibilités quand à un travail commun autour des enfants. Néanmoins, nous avons réussi à démontrer l'intérêt de notre présence de par le fait que certains enfants ont montré de réels changements de comportement au sein de leur classe respective.

Cette mise en abîme des bienfaits de l'art thérapie pour certains élèves a suscité de la curiosité et des discussions autour de la nécessité d'ouvrir l'école à des approches non pédagogiques ainsi qu'à des professionnels d'horizons différents. Le temps aidant, nous avons échangé sur les théories de pensées divergentes et convergentes, sur la nécessité de travailler autour de la créativité... Ces échanges furent riches et l'objet de débats animés.

Notre présence a su révéler les difficultés que rencontraient certains enseignants face à des enfants dit turbulents, et étaient tout à fait conscients que les pratiques actuelles étaient pensées en fonction de logiques qui ne tenaient pas compte des enfants présentant un développement cognitif, psychique et affectif différent de la norme.

Nous sommes de ce point de vue, plutôt satisfait de la manière dont le regard de l'institution s'est modifié à notre égard.

4.1.4 De l'impact sur les apprentissages

Comme nous l'avons vu précédemment, il s'est avéré que la prise en charge a eu quelques effets sur le comportement des enfants que nous avons suivi, notamment au niveau des compétences transversales.

Celles-ci peuvent être définies comme étant « *une base, un point d'appui pour les apprentissages futurs et peuvent être présentées comme un terreau qui permettra l'éclosion d'un adulte lucide, dynamique, responsable, capable de s'adapter et d'être heureux* »⁴⁷. Les compétences transversales concernent notamment le développement intellectuel mais également l'épanouissement des élèves.

La transversalité sous-entend que les compétences puissent s'exercer dans différentes disciplines et sont nécessaires pour qu'un bon apprentissage ait lieu.

47 LANGOUCHE A.S. et al, *Les compétences transversales : une incitation à faire apprendre à apprendre*, in **Informations pédagogiques**, p.19-39, N° 24, 1996, p 22

Ces compétences peuvent être à dominante cognitive (memoriser, structurer, organiser...) ou socio-affective (respecter, coopérer). Il est désormais entendu que l'acquisition de connaissances et de savoirs soient liées aux développements psycho-affectif et cognitif, singulier à chaque individu.

Ainsi nous pouvons retrouver des items utilisés par l'enseignant comme similaires aux items art thérapeutiques à savoir : la confiance en soi, la maîtrise des émotions, la relation à l'erreur, la prise d'initiative, l'adaptation aux nouvelles situations, l'acceptation des contraintes, l'autonomie, la motivation, la relation à autrui, la mémorisation, l'effort, l'organisation....

Ce que l'art thérapie permet de favoriser concerne sur de nombreux points l'ensemble des compétences transversales évaluées par les enseignants plusieurs fois dans l'année. L'idée du clivage entre connaissance (savoir) et savoirs procéduraux (savoir faire) n'est plus de mise aujourd'hui, néanmoins, la question de l'équilibre et de la place des compétences transversales et des connaissances au sein des programmes scolaires se posent.

Notre analyse et notre regard sur les différentes capacités et incapacités des enfants nous ont donc permis de travailler sur des points similaires à l'enseignant. Nos approches, bien que spécifiques et différentes, (auto-évaluation, co-évaluation, travail en petit groupe, recherche de solutions par essais-erreurs, créativité....) sont tournées vers le même objectif, susciter l'épanouissement au sein de l'école par l'acquisition de savoirs et de savoirs faire pour l'enseignant et de savoir être pour l'art thérapeute.

Les compétences transversales impactent nécessairement l'enfant dans sa manière d'apprendre et de se comporter. Aussi, il nous paraît légitime de penser qu'un atelier art thérapeutique au sein de l'école entraînera nécessairement chez l'élève des changements au niveau de la relation aux savoirs et à l'école de manière plus générale.

La question de l'attribution des effets de l'art thérapie sur les apprentissages aurait mérité d'être travaillée et approfondie davantage.

La construction de grilles d'analyses pour l'enseignant, pouvant relever objectivement des traits de comportement avant et après les séances aurait été intéressante. Cela aurait délimité le champs de notre activité, et rendue notre étude plus objective. Cela n'a malheureusement pas été possible du fait du manque de coordination et de temps d'échanges.

4.2 LIMITES DE L'ÉTUDE

4.2.1 Nombre et déroulement des séances

Nous avons idéalement prévu de suivre chaque enfant un minimum de 10 séances afin de proposer un suivi suffisamment conséquent pour envisager un effet thérapeutique. Nous n'avons pu concilier notre souhait avec le rythme de l'école. En effet, la période de notre étude coïncidait avec la finalisation de projets scolaires variés et au sein desquels les enfants ne pouvaient déroger pour venir en Art Thérapie même s'ils le souhaitaient.

De plus, deux ou trois séances pour chaque groupe furent annulées du fait de l'absence d'un enfant pour cause de maladie le plus souvent. Nous n'avons pas la possibilité de prendre en charge un enfant seul, de fait, les absences des uns pénalisaient les autres. Il nous a été proposé à plusieurs reprises de « prendre » un autre enfant à la place.

Nous avons refusé ces propositions, qui portaient d'un bon sentiment, afin de signifier l'importance du groupe constitué, de ce qui s'y passait, de ce qui se jouait dans les relations interpersonnelles, de la confiance nécessaire qui s'instaure avec le temps, mais également pour témoigner de notre regard sur le fait que chaque enfant est unique, et donc non interchangeable. Notre point de vue clinique et thérapeutique se place forcément à côté de l'enseignant qui se situe dans le pédagogique pour un groupe et une classe.

Compte tenu des programmes et activités scolaires, nous n'avons pu proposer d'autres créneaux horaires pour compenser l'annulation de certaines séances.

Au-delà de ces points, certaines séances furent écourtées pour plusieurs raisons : séance de photo de classe non prévue, oubli par les enseignants de jours et heures des séances malgré les affichages en classe et en salle des maîtres, sorties scolaires non prévues,.... Tous ces imprévus ont perturbé notre cadre et témoigne d'une « non fiabilité » ou « fiabilité partielle » des adultes à pouvoir s'organiser, anticiper et se tenir à ce qui est défini.

Les oublis, apparemment banals et banalisés sont tout de même à entendre dans leurs significations, dans ce qu'ils racontent et viennent nous dire. Ce que nous pouvons comprendre se joue, d'une part, dans la perception de l'importance de la présence des enfants de manière continue au sein des ateliers tout comme de la considération intrinsèque de l'art thérapie, et, d'autre part, dans le rythme effréné et l'urgence dans laquelle exercent les enseignants qui ne peuvent, pour certains, et malgré leur bonne volonté, penser à tout et à chaque élève en particulier, à ses besoins, à son inscription au sein de projet si particulier soit-il.

4.2.2 De la collaboration

Il nous semble qu'une meilleure coordination entre les acteurs de l'enseignement et les acteurs du soin, optimiserait les actions menées auprès des enfants et permettrait une meilleure complémentarité.

Il nous aurait fallu pour cela pallier aux écarts de représentation des enseignants vis-à-vis de l'art thérapie, et de l'autre côté, nous défaire de nos propres représentations concernant l'école, cela afin d'envisager un partenariat simple, efficient et congruent.

Nous l'avons dit, cela ne fut pas simple. L'école fonctionne majoritairement en vase clos. Chaque enseignant est souvent seul avec sa classe. La collaboration n'est pas institutionnalisée.

Nous regrettons de ne pas avoir eu l'appui ou d'échanges avec les professionnels du RASED* qui se sont tantôt montrés indifférents, tantôt réticents à notre démarche d'accompagnement.

Les équipes éducatives sont souvent cloisonnées entre-elles et sont issues des mêmes formations ce qui ne favorise pas l'inter ou la transdisciplinarité, manière de travailler plutôt rattachée au secteur médico-social, secteur qui depuis une dizaine d'années, tente de coordonner l'ensemble des services de partenaires afin d'améliorer les prises en soins.

L'interdisciplinarité⁴⁸ est reconnue comme nécessaire pour résoudre les questions globales et complexes, néanmoins, la structuration de l'enseignement et du monde de la recherche n'a pas

48 Voir glossaire

favorisé la coopération et l'interdisciplinarité. C'est pourtant, il nous semble, ce qu'il faudrait envisager pour l'école, confrontée aujourd'hui à des difficultés nouvelles.

La défiance dont nous avons fait l'objet ne nous a par ailleurs pas aidé à aller de l'avant, et à collaborer davantage avec les collègues les plus réticents ou septiques. Nous nous sommes questionnés sur notre rôle, notre place symbolique et réelle, sur la manière d'avoir interagi avec chacun.

Ce qu'il ressort de ces réflexions, est le fait que nous avons eu à changer d'optique, à lâcher prise et à entendre au-delà du rejet ou de la méfiance, une institution en souffrance ou en difficulté. Car il paraît bien évidemment que notre difficile collaboration est liée à des mécanismes de défenses individuels respectifs et institutionnels.

4.2.3 Grilles d'évaluation : entre objectivité et subjectivité

Avec le recul, nous pensons que nous aurions pu nous fixer des objectifs plus précis et limités afin de mieux objectiver notre prise en charge.

Aussi, développer le seul critère de l'estime de soi aurait été plus judicieux du fait que de l'estime découle tout un ensemble de possibilité d'agir et d'être au monde. L'estime, nous l'avons vu se construit autour de la confiance, de l'amour et du lien à l'autre. Observer ces trois critères avec précision en les détaillant aurait, nous semble-t-il, été préférable.

Nous n'avons pas suffisamment approfondi le lien entre estime et apprentissage, malgré toutes les données de recherches existantes. Nous le regrettons.

Cela tient certainement du fait que nous n'avons pu rencontrer les enfants en entretien individuel. Manquant d'éléments importants, ne pouvant poser de questions personnelles, nous avons construit nos objectifs d'après notre bon sens et ce que nous connaissions de la difficulté scolaire, du fonctionnement de l'école et de nos autres expériences professionnelles.

De même, la construction de grilles d'observation sur le comportement des enfants en classe avant et après les séances auraient certainement permis de rendre notre étude plus scientifique, en permettant d'objectiver plusieurs regards et points de vue sur les enfants.

Ce point aurait également favorisé une implication plus accrue de la part des instituteurs et suscité des temps d'échanges plus conséquents.

Néanmoins, comme nous l'avons dit précédemment, nous ne pensons pas qu'une étude scientifique ne puisse s'en tenir qu'aux simples critères d'observations et à leur cotations. En tant que thérapeute, il nous importe aussi de bien comprendre les enjeux de la relation, de noter les éléments importants qui peuvent être dit et exprimés lors des séances, qu'il s'agisse d'éléments concernant le processus créatif ou de la relation, avec toujours l'idée de ne jamais perdre de vue la notion de sens et de symbolique dans ce qui est.

4.2.4 Du choix des enfants

Revenons ici sur le déroulement du choix de prendre en charge certains enfants plutôt que d'autres, et sur le sens de l'enchaînement des événements pour la constitution des groupes d'enfants. Notre positionnement au départ était très clair, permettre à des enfants en difficultés scolaires de bénéficier d'art thérapie. Notre point de vue, a semble t-il, été entendu au cours de plusieurs réunions en amont de notre arrivée à l'école. Les ateliers seraient à vocation thérapeutique et accompagneraient donc des enfants en souffrance à l'école.

Néanmoins, seuls les enfants de deux classes ont pu bénéficier des ateliers, à savoir les enfants de la classe Ulis et les enfants d'une classe de CP*. Nous n'avons « touché » qu'une toute petite partie des enfants et des enseignants, sans arriver à un consortium autour de notre démarche. Le choix des enfants en est le reflet. Il nous semble que cette réalité tient au profil des enseignants eux-mêmes. En effet, les enseignants se sont montrés ouverts et enthousiastes quant au projet et au bien-fondé d'une telle démarche au sein de l'école et ce pour plusieurs raisons. D'une part, la connaissance du milieu thérapeutique et du soin pour l'enseignante spécialisée de la classe Ulis* et d'autre part, pour l'implication et l'investissement de l'enseignante de la classe de CP, par ailleurs en difficulté avec certains élèves, et non soutenue ou entendue par sa hiérarchie ou ses collègues selon ses dires.

Par ailleurs, nous nous sommes vus proposés un groupe d'enfants primo arrivant, sans que la raison de cette proposition ne soit discutée. Nous nous sommes alors rapprochés de l'enseignante de français deuxième langue, afin de discuter des tenants et aboutissants d'une telle proposition. Nous avons convenu conjointement qu'il ne serait pas souhaitable de les inscrire en art thérapie sous prétexte de leur situation bien que « non ordinaire ». Ces enfants ne présentaient pas de souffrances, et étaient simplement dans une phase d'adaptation interculturelle.

Nous avons donc pu suivre des enfants selon nos critères, tous présentaient en effet des difficultés scolaires et semblaient être en souffrance à l'école. Néanmoins, nous pouvons regretter de ne pas avoir eu beaucoup de temps d'échanges pour discuter de la souffrance de ses enfants, des manifestations de cette souffrance et des points sur lesquels ils se trouvaient en difficultés au niveau des apprentissages. La question de la souffrance à l'école restait difficile à aborder.

Car quand l'école génère des difficultés, il devient nécessaire de se questionner et de remanier nos attitudes, notre responsabilité. L'école n'était pas dans cette dynamique là, la violence quotidienne dû à l'échec scolaire et aux problèmes sociaux n'était pas traitée.

4.3 DISCUSSION DU CADRE THÉRAPEUTIQUE

4.3.1 Le cadre : espace potentiel d'expression

La question du cadre peut s'appréhender de différentes manières. Elle concerne ce qui borde le cadre en lui-même, ce qui s'y passe à l'intérieur et le positionnement soignant. Aussi, le fait de proposer des activités libres ou dirigées, de fixer les règles (contraintes et permissions), de savoir comment se situer et se placer vis-à-vis des patients sont des points sur lesquels il est nécessaire de réfléchir en amont, dans la construction du projet.

En santé mentale, le cadre thérapeutique « *désigne l'ensemble des conditions pratiques et psychologiques qui, ajustées aux possibilités du patient, permettent un processus soignant. Ce sont des éléments fixes non rigidifiés – un espace, un rituel, des repères temporels, des règles et des seuils –, mais également des personnes, un objectif, une ambiance et surtout une conception, celle de l'esprit du soin* »⁴⁹.

Le cadre n'a pas vocation à être rigide, il doit être suffisamment souple et malléable pour apporter une contenance au sein duquel s'élaborera une symbolisation. Il doit être vécu et ressenti afin que l'opération d'une transformation puisse avoir lieu. L'homme s'inscrit de par sa nature dans des cadres, dans des normes de pensées. Nous avons tous besoin de nous construire vis-à-vis de ce qui est permis et non permis. Ces limites sont nécessaires et sans cadre, le trop de liberté ne permet pas la construction psychique et l'émancipation car il n'y a pas de construction possible.

Nous avons cherché à construire notre cadre en nous référant au cadre de l'institution. Nous ne pouvions faire fi de cette idée « du cadre dans le cadre » si nous voulions que notre démarche soit comprise et entendue. Notre volonté était d'éviter de créer des frontières floues ou poreuses, en nous différenciant du cadre des cours d'apprentissage des arts visuels notamment. Notre cadre devait également permettre de créer un espace potentiel afin qu'une créativité puisse exister, un espace réparateur et ré-narcissisant.

A partir de ce point, toutes les activités créatrices étaient acceptables, des plus étranges aux réalistes, des régressives aux productives, des évolutives aux destructives. Leurs manifestations constituaient même pour nous une des mesures de la valeur thérapeutique de l'atelier.

Concernant le choix des activités, notre positionnement fut celui de proposer au maximum des activités libres et non dirigées, ou l'art thérapeute serait le facilitateur, l'accompagnateur des projets artistiques. En effet, l'art thérapeute peut proposer des activités plus ou moins dirigées, et ce au regard des problématiques des patients qu'il accompagne.

Nous avons proposé des activités semi-dirigées et orientées envers des enfants qui étaient en capacité de se concentrer sur des temps assez long (30 mm), et pour lesquels les temps d'échanges et d'intégration étaient possible.

Pour les enfants présentant des troubles du comportement et une instabilité psychomotrice, nous nous sommes rapprochés de l'hypothèse qui est que « *les jeux libres concernent davantage les jeunes enfants perturbés qui joueront ou représenteront, suivant leur stades évolutifs, les différents moments qui ont fondés leur « corporéité* »⁵⁰.

Aussi pour des enfants, pour qui l'intégration du cadre et des limites, du dehors et du dedans, de la maîtrise et du lâcher prise, étaient en branle tous les jours au sein de la classe, nous avons cherché à proposer un espace différentiel, « *transitionnel* »⁵¹, espace au sein duquel ils pourraient ré-expérimenter sans peur et sans danger. Il était donc nécessaire pour que se développe ces phénomènes transitionnels, entre appartenance et individuation, qu'existe un climat de confiance et de fiabilité.

Ce dernier point nous amène donc à évoquer ici l'importance du positionnement du soignant pour ce qui constitue le cadre thérapeutique. Savoir se positionner revient en premier à savoir

49 <http://www.santementale.fr/boutique/acheter-numero/numero-172-novembre-2012.html>

50 TROLL Geoffroy, Dr Rodriguez Jean, *L'art-thérapie, pratiques, techniques et concepts*, p 96

51 WINNICOTT D.W (1896-1971) est pédiatre, psychiatre et psychanalyste

qui l'on est, connaître ses propres limites et dispositions. Il va s'en dire, qu'en tant que thérapeute la moindre des choses est d'être au clair avec soi-même.

Si nous devons ne choisir qu'un seul mot pour évoquer notre attitude, ce serait l'écoute. Comme nous le suggère Michel Ramdom ⁵²« l'écoute entend l'autre dans son propre silence ».

Nous pensons que l'écoute est la qualité que devrait avoir tout soignant, en ce sens qu'elle permet de pouvoir créer un lien authentique avec autrui, de par le fait qu'elle amène un dégagement de soi en offrant une entière disponibilité à l'autre. De cette capacité d'écoute pourrait naître la relation thérapeutique.

Il existe des attitudes de communication facilitatrices ou bloquantes⁵³. Les attitudes de compréhension ou de soutien favorisent la confiance, l'échange et souvent l'éclaircissement de la pensée par le langage. En tant que thérapeute, avoir une écoute interprétative, d'évaluation ou de décision, ne peuvent que générer de la méfiance, par un positionnement de toute puissance soignante.

Notre positionnement tient également au fait que nous pensons que l'être sait ce qui est bon pour lui, mais n'arrive pas toujours à agir en cohérence avec ce qu'il sait et ressent et pense. L'Homme n'a parfois pas la capacité et/ou l'envie de se transformer, comme le dit si bien Albert Camus⁵⁴ « un homme, ça s'empêche ».

Écouter ce qui peut être dit sur ce qui est produit au sein des ateliers, favorise le contact et le dialogue du patient avec son monde intime au temps présent. De cette écoute réciproque peut naître une transformation, un désir, un changement. Telle est la une part essentielle de ce qui fait cadre art thérapeutique.

4.3.2 La relation thérapeutique

L'efficacité des approches thérapeutiques dépend donc en grande partie de « la qualité éthique et professionnelle de la relation thérapeutique »⁵⁵.

La relation thérapeutique se veut par définition respectueuse et empathique. Le père fondateur des approches humanistes, Carl Rogers nous explique que le développement de la personne ne peut se réaliser que dans la relation à autrui.

« Il faut que nous soyons valorisés inconditionnellement par l'autre pour que notre personnalité puisse s'épanouir selon ses tendances propres »⁵⁶.

Toute relation peut être insidieusement thérapeutique, en ce sens que toute relation porte en elle des enjeux transférentiels. Nous complétons au cours de notre vie des situations inachevées qui nous poursuivent, en trouvant de nouvelles cibles. Le transfert et le contre-transfert sont des mécanismes dont nous avons plus ou moins conscience, conscience plus ou moins grande en fonction de nos facultés de réflexion et d'analyse, de mise à distance et d'éveil en quelque sorte.

52 RAMDOM Michel, écrivain, critique d'art, cinéaste

53 FELDMAN David, PES Jean-Paul, *L'écoute*, Ed. Jouvence, 2002

54 CAMUS Albert (1913-1960) est un philosophe, romancier et essayiste français

55 DUCHASTEL Alexandra, *Art-thérapie, un outil de guérison et d'évolution, la voie de l'imaginaire*, ed. Dangles, 2015, p. 32

56 GLOTON Robert, CLERO Claude, *L'activité créatrice chez l'enfant*, Ed. Casterman, 1975, p.27

Toute relation est porteuse d'affect et d'émotions qui nous échappent. Aussi, la première des choses à entendre dans la relation soignante, est la notion de rencontre entre deux désirs, celle de soigner et d'être soigné.

L'une de nos difficultés concernant la construction du lien et de l'alliance thérapeutique fut liée à cette notion de désir. En effet, pour avoir le désir de guérir, il faut déjà avoir conscience d'être « malade » ou d'être dans une situation difficile, décalée ou nécessitant une réadaptation, un changement. Il fallait que la souffrance à l'école des enfants soit nommée. Ce ne fut pas le cas pour la majeure partie d'entre eux.

Un grand nombre des enfants que nous avons accompagné n'en pas étaient conscients. Le lien entre échec scolaire et souffrance (perte de confiance, mésestime, angoisse) n'a pas été abordé. Il préexistait un non dit sur le pourquoi de leur présence en art thérapie, sur ce qui se jouait dans les séances. Les prises en charges pour ces derniers furent un échec car le lien thérapeutique n'avait pu se construire malgré le cadre et les activités proposées.

4.3.3 Du choix des arts visuels

« Les images, les symboles, les mythes ne sont pas des créations irresponsables de la psyché ; ils répondent à une nécessité et remplissent une fonction : mettre à nu les plus secrètes modalités de l'être »⁵⁷.

Différents arts visuels ont été proposés aux enfants : le dessin et la peinture, l'argile et le collage. Après un bref aperçu de ce que ses activités sont à même de développer chez celui qui l'exerce, nous reviendrons sur les raisons de ces choix limités.

Le dessin : il demande une certaine élaboration et n'est donc pas l'outil donnant la possibilité et place à un lâcher prise. Mais dès que la technique semble acquise, le plaisir est réel car toute représentation devient envisageable. Le dessin au crayon peut d'abord s'utiliser par la reproduction de modèle, de dessin inspirant afin de mieux maîtriser la technique. La maîtrise ressentie peut redonner une place à la confiance.

La peinture : acrylique, huile, gouache, aquarelle : l'utilisation de telle ou telle peinture est différente en fonction de ce que souhaite faire le patient. La connaissance des effets et propriétés de chacune d'elles est importante. La peinture à l'huile par exemple permet une plus grande malléabilité du fait des reprises de matières possible d'une séance à une autre. L'aquarelle dans un autre versant demande à la fois maîtrise et lâcher prise. Au contraire, la gouache permet la spontanéité du fait d'un séchage rapide facilitant l'effacement et le recouvrement. L'acrylique enfin partage quelques une des caractéristiques de l'aquarelle et de l'huile : elle se dilue à l'eau et possède un bon pouvoir couvrant. Elle permet toutes sortes de mélanges de couleurs de façon immédiate et presque infinie. Son temps de séchage est plus court que celui de l'huile, elle est de fait moins malléable.

Contrairement au dessin, la peinture est un outil plus imprévisible qui peut être angoissant pour qui ne l'exerce pas fréquemment. L'espace pictural peut être dynamique et parfois incontrôlable. La peinture demande de l'agilité, des capacités d'adaptabilité aux écarts, aux accidents. La place de l'art thérapeute est essentielle ici afin d'accompagner dans des moments de déception, d'hésitation ou de fragilité.

57 ELIADE Mircea, *Images et symboles*, Gallimard, Paris, 1952, p.13

L'encre de chine : elle offre quant à elle de grandes possibilités. Le trait de pinceau unique rappelle la pureté de l'art calligraphique. Les contrastes sont forts et marquants entre le blanc du papier et le noir de l'encre. Le geste est ici définitif dans son empreinte. Rapide dans sa réalisation et son effet, il donne l'effet d'une pulsion réalisée par l'énergie de la personne et du pinceau.

Le collage : il y a deux dynamiques principales : la recherche de l'image ou des objets supports de création, et l'assemblage. Le collage possède un aspect très positif, dans le sens où à partir de quelque chose d'existant, il y a une possibilité de transformation permettant au créateur de découvrir et de partager une autre vision, de nouvelles sensations. Le collage est une technique accessible à tous et peu onéreuse. Des thèmes angoissants peuvent être abordés car avec le collage, on peut rapidement couvrir une image avec une autre, mais symboliquement tout est là. Le collage permet des constructions et déconstructions d'un sentiment, d'une émotion, les fragments de la vie.

L'argile : le travail de la terre pose l'exigence d'un travail progressif vers un acte créateur. En effet, le modelage permet une action directe sur la matière. Il est aussi support de communication, possibilité de jeu, moyen de symbolisation et de mise en scène. L'argile présente un potentiel de transformation inépuisable. Quoiqu'il en soit, elle est liée à quelque chose d'originel, en tant que symbole de naissance, de vie et de mort, et peut être profondément investie émotionnellement ou bien complètement rejetée. Elle permet d'exprimer des contenus pulsionnels de manière cadrée. Très malléable, l'argile, a un pouvoir de transformation grâce à sa plasticité et répond au geste immédiatement en garantissant la réversibilité.

Nous n'avons pas proposé la mosaïque, la vannerie ou le papier mâché qui sont à notre sens des activités qui n'œuvrent pas dans le champ pur de l'expression, du lâcher prise. En effet, ces dernières sont de bons supports pour une approche thérapeutique dites occupationnelles ou de rééducation. Il nous paraissait important de pouvoir proposer un lieu où seul le langage plastique et l'expression aurait sa place. Ce point peut être critiquable mais notre conception de l'art-thérapie s'inscrit plus dans le champ d'Arno Stern⁵⁸, de la Gestalt⁵⁹, ou des approches de Klein⁶⁰, approches au sein desquelles l'expression de l'être prime.

Comme le signifie Anne Grolleau et Marie Laure Colrat⁶¹, « *l'art-thérapie contrairement à d'autres ateliers (occupationnel ou ergothérapeutique) est un dispositif qui n'engage pas de consigne thématique ou matérielle. Il y a seulement les consignes rigoureuses qui définissent le cadre et c'est grâce à ces contraintes que cet espace de création permet une totale liberté de faire et d'imaginer* ».

Enfin, nous pouvons critiquer nos choix par la limite que connaissent ces approches plastiques. La musique, le théâtre ou la danse auraient, selon nous, eu toutes leur place pour les enfants que nous avons accompagnés. En effet, les approches corporelles permettant tour à tour de travailler sur la conscience corporelle, les limites, la proprioception, le partage...auraient certainement enrichi les ateliers. Mais, nous n'avons pas voulu présumer de compétences que nous n'avions pas, aussi nous nous sommes contentés de travailler les arts visuels dont nous connaissions les techniques et les enjeux.

58 STERN Arno (1924-) est chercheur et pédagogue, inventeur du Closlieu, il est fondateur de l'institut de recherche en sémiologie de l'expression

59 Gestalt Thérapie, fondée par Fritz Perls

60 KLEIN Jean-Pierre est psychiatre, pionnier dans l'art-Thérapie en France, fondateur de l'INECAT

61 Art-Thérapie, principes, méthodes et outils pratiques, p 50

4.3.4 Le processus créatif : allez vers le savoir être

« L'imagination de l'enfant, travaille sur des matériaux tirés du réel extérieur, qu'elle organise, agence et transforme, en vue de la réalisation d'un projet personnel , expression du monde intérieur »⁶².

Dès que le jeune enfant découvre qu'il est capable de faire des choses par lui-même, il se met à multiplier volontairement les occasions de le faire. Si on le laisse explorer en lui fournissant l'encadrement et le soutien nécessaires, il acquiert de la confiance et de la solidité. Ce sont les bases d'une future autonomie, acquise au fil de l'âge.

Une personne autonome est capable d'agir par elle-même pour répondre à ses besoins. Cela suppose deux éléments: elle reconnaît son expérience intérieure et elle en tient compte dans ses actions. Au lieu de se laisser dicter ses besoins et son comportement par l'extérieur, cette personne est « déterminée de l'intérieur » comme l'exprimait Abraham Maslow⁶³.

La personne autonome est capable de prendre vraiment le risque de s'affirmer telle qu'elle est: avec son expérience propre, ses besoins, ses émotions, ses valeurs. Elle accorde de l'importance à son expérience et à ses besoins même lorsqu'ils ne sont pas approuvés par son entourage. Elle obéit à sa propre volonté plutôt qu'à celle des autres.

Comme le droit d'être, l'autonomie est une liberté intérieure. C'est la capacité de faire les choix que nous jugeons bons pour nous et d'en assumer les conséquences réelles, particulièrement les réactions des personnes qui nous importent. Cette liberté ne peut absolument pas nous être donnée par les autres, même s'ils jouent un rôle important dans son acquisition.

Aussi, l'attitude soignante, nous l'avons mentionnée doit être bienveillante et sécurisante. Nous ne parlerons pas d'enveloppement, car cette terminologie pourtant souvent employée nous renvoi à des concepts maternant, qui ne favorise pas la mise à distance de l'autre pour se construire. Toute approche thérapeutique vise à l'autonomie et l'indépendance et donc au dépassement des besoins de maternage. Notre posture doit être claire et immuable au sein de l'atelier : être présent tout en étant transparent.

L'art thérapeute accompagne à être dans ce qui surgit plastiquement tout comme de par son regard bienveillant sur la production, il stimule et accompagne de par ses compétences techniques afin que la technicité ne soit pas un frein à toute idée créatrice ou volonté de s'exprimer .

L'individuation commence à ce moment précis où l'on prend conscience de soi au sein du groupe. La personne va se particulariser psychiquement comme un être distinct de l'ensemble de la psychologie collective. Cette différenciation a pour but de développer la personnalité individuelle.

62 GLOTON Robert, CLERO Claude, *L'activité créatrice chez l'enfant*, Ed. Casterman, 1975, p.45

63 MASLOW Abraham (1908-1970) est un psychologue américain, considéré comme le fondateur de l'approche humaniste

4.4 L'ART THÉRAPIE À L'ÉCOLE : RÊVE OU RÉALITÉ

4.4.1 Quelle place pour l'expression

Faut-il aborder et travailler la question de l'expression et de l'intimité de l'être à l'école ? Le cadre scolaire le permet-il ? Partant d'une approche art thérapeutique spécifique, en l'inscrivant dans un processus d'évolution et de connaissance de l'être, cette approche nous paraît avoir des limites si le cadre n'est pas suffisamment clair, pensé et mis en œuvre au sein de l'institution scolaire.

Des objectifs de rééducation pourraient sembler plus pertinents à savoir un travail axé principalement sur les fonctions cognitives et motrices par l'introduction notamment de paramédicaux au sein de l'école telles que des psychomotriciens, ergothérapeutes ou orthophonistes. Néanmoins, cela reviendrait à ne pas permettre de travail conjoint et complémentaire entre paramédicaux, certains avec des objectifs de rééducation, certains avec des objectifs axés autour de l'épanouissement de l'être.

Les enfants ayant des difficultés scolaires présentent des caractéristiques similaires, souffrent dans leur rapport au monde et ont pour la majeure partie des difficultés cognitives. Le monde intérieur de l'enfant est un ensemble mouvant et non stabilisé de représentations, de sentiments, de croyances qui tendent à s'extérioriser en raison directe de leur force et de leur intensité, un monde encore confus et inorganisé dont l'enfant pourra petit à petit prendre conscience dans la mesure où il pourra l'exprimer dans une forme accessible aux autres.

Il nous paraît donc nécessaire que l'on respecte sa spontanéité, qu'on se montre attentif à éviter tout ce qui peut entraîner un blocage de l'expression et par voie de conséquence de la pensée, ainsi que des mécanismes de refoulement. Voilà pourquoi, il nous paraît essentiel de laisser un espace et une place à l'expression au sein de l'école.

Nous l'avons vu, l'école peine à entendre le besoin d'expression créatrice. Des études récentes témoignent pourtant de l'intérêt d'introduire des activités à visée expressive par l'art en vue de diminuer l'échec scolaire.

Aussi une étude de l'université d'Oxford⁶⁴ et publiée en janvier 2015 dans le journal *The Arts in Psychotherapy* démontre de l'intérêt de l'art thérapie à l'école pour les élèves « perturbés et nécessitant un support émotionnel et comportemental ». Sur 169 élèves, ceux ayant pris part à l'expérience d'art-thérapie « ont progressé dans tous les domaines », estiment les enseignants, qui sont 37 % à noter une réduction des difficultés toutes catégories confondues chez leurs élèves. Près de 41 % ont témoigné d'une diminution des problèmes émotionnels, 15 % ont signalé une baisse des problèmes de comportement et 24 % des instituteurs ont constaté une amélioration du comportement des enfants en société.

Parallèlement, les CHU* de Grenoble et de Tours ont publié une étude comparative de 4 expériences⁶⁵ intégrant l'art thérapie comme soins complémentaires auprès d'enfants souffrant de troubles de l'apprentissage : troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, troubles dyslexiques, enfants surdoués, les résultats encouragent les équipes à maintenir les prises en charge. D'après les résultats, 72 % des enfants disent éprouver de la fierté, 78 % avoir repris confiance en leurs capacités, 68 % envie de continuer la prise en charge et 50 % ont amélioré leurs facultés relationnelles.

64 <http://sante.lefigaro.fr/actualite/2015/01/22/23288-art-therapie-creativite-service-eleves-perturbes>

65 <http://www.kinesitherapie24.com/pedopsychiatres-lart-therapie-savere-utile-pour-les-enfants-presentant-des-troubles-de-lap>

L'étude conjointe menée au CHU de Grenoble et au CHU de Tours a concerné 22 enfants au total. D'après les différentes expérimentations, les médecins concluent que l'art-thérapie a contribué à aider les enfants à mieux exprimer leur ressenti et restaurer l'estime d'eux-mêmes.

4.4.2 Vous avez dit approche thérapeutique à l'école ?

La question reste ici entière lorsque l'on compare les fondements de l'approche art thérapeutique avec la réalité institutionnelle de l'Éducation Nationale. Nous a-t-il été possible de mettre en place une approche thérapeutique à l'école ? Est-ce un point conciliable avec le fonctionnement de l'institution scolaire ?

Nous avons abordé ce qui était de l'ordre de la thérapeutique via la relation, le cadre et les possibilités d'expression des ateliers. Nous savons également que ce qui permet de limiter certains troubles n'est autre que la relation et un cadre qui puisse laisser place à l'expérimentation et l'acceptation inconditionnelle d'autrui. Ainsi, de notre point de vue, tant que l'école ne sera pas repensée dans ses fondamentaux, l'introduction d'une approche thérapeutique pourra avoir une place au sein de l'école.

Qu'est ce qui forme un bon enseignant si ce n'est son positionnement intègre et bienveillant, sa manière d'être à l'autre, la conscience de son rôle et de sa fonction ? Est-ce pour autant que l'enseignant devient soignant ? Bien sur que non. Cependant, il est tout à fait envisageable de penser qu'un recours à des manières d'interagir avec les élèves, de repenser l'enseignement dans une approche humaniste, bienveillante, créative et holistique serait une façon de prévenir le décrochage scolaire et les différents troubles de comportements qui peuvent s'observer au sein des écoles.

Lorsque nous évoquons le terme de « thérapeutique », nous pensons soin et prévention. L'école tente et explore déjà des manières de prendre en charge la souffrance à l'école par la mise en place des Réseaux d'Aide, les PPRE*, la présence de psychologue, de maître G... Autant de manière de répondre au fait que l'école d'aujourd'hui est devenue pathogène pour un certain nombre d'élèves.

L'on pourrait nous reprocher de vouloir faire de l'école un milieu thérapeutique et surtout, de stigmatiser davantage les enfants, enfants qui rappelons-le, sont constamment évalués sur leurs comportements et leurs compétences. L'école d'aujourd'hui pose des diagnostics, utilise des échelles, condamne les individualités.

L'école tente de pallier, de répondre à toutes sortes de problématiques enfantines dites « dysfonctionnantes », elle se défend de ses propres failles en reléguant les enfants, de plus en plus nombreux, à des services extérieurs saturés, quand elle ne les sort pas directement de l'école elle-même.

Alors que faire face à cela ? Comment faire de l'école un milieu vraiment socialisant et non un milieu de compétition et de sélection ? Comment faire pour que l'école devienne un milieu de développement et de croissance plutôt qu'un milieu de préparation à un futur travail et à toute forme de conditionnement ? Comment faire pour que l'école devienne un milieu de vie où chaque enfant puisse être respecté comme enfant et puisse vivre comme un enfant ?

Si l'école ne générerait pas de souffrance, notre présence n'aurait aucun sens. Elle en a aujourd'hui car l'institution scolaire se débat, et ses membres tour à tour.

4.4.3 Du cadre dans le cadre et de l'individu dans le collectif

Le cadre fut dès le départ faussé. Notre arrivée fut présentée comme la possibilité de soutien à la création de décors pour le spectacle de fin d'année autour de la Paix. Ce projet, se déroulait sur deux ans et réunissait un grand nombre de partenaires (MJC*, centre social, écoles et collèges de quartier, associations de grands-parents...). L'enjeu de ce spectacle était important et malgré cela, à notre arrivée, rien n'avait été organisé ni pensé.

De soutien aux instituteurs pour la création des décors, il nous a finalement été imposé d'accompagner des groupes d'élèves en totale autonomie, générant une perte de sens tant pour les élèves que pour nous-mêmes puisque rien ne fut réellement concerté ou pensé. Ce projet à vocation de rassemblement ne généra que morcellement en vue de la rapidité dans laquelle nous devons réaliser les décors et dans la forme symbolique même.

Nous avons été perçu par les enfants de l'école comme une maîtresse supplémentaire. Un véritable flou s'est porté sur notre présence, flou que nous avons subi la plupart du temps. Paradoxalement, nous nous sommes retrouvés seuls très souvent, autonomes mais dans un vide concernant les attentes et besoins de l'institution et des enseignants.

Par ailleurs, l'individu n'a que peu de place au sein de l'école, et excepté les entretiens avec la psychologue scolaire, il n'est pas possible de suivre les enfants seul à seul. Aussi, nous n'avons pas pu accompagner certains enfants en séance individuelle malgré leurs besoins. Ce point reste pour nous dommageable et signe d'une rigidité ne permettant pas de prendre en compte la question du besoin de certains enfants de se dégager du collectif un temps pour mieux y revenir. Les enfants se remplacent les uns les autres, le groupe et la classe prime toujours sur l'individualité.

4.4.4 Du besoin des enfants

Nous finirons notre discussion en abordant les besoins fondamentaux de l'enfant, besoins qui nous semble très peu entendus par le monde enseignant, et par quelle voie l'école se tient à l'écart de ces derniers.

Mais l'école n'est pas seule responsable des situations d'échec ou difficulté scolaire.

Un des obstacles majeurs est sans doute une éducation qui ne respecte pas les besoins de l'enfant sur les plans matériels, de l'alimentation, du sommeil, de la tendresse, du respect de l'intimité, de l'écoute et des apprentissages élémentaires du quotidien et des règles de vie.

L'école n'est pas seule à générer des manque de confiance. La difficulté scolaire nous l'avons vu est multifactorielle. Si le besoin de sécurité affective n'est pas assuré par la famille, l'enfant connaîtra des troubles de l'image de soi par exemple.

Comme l'écrit Gisèle George⁶⁶, « *chaque enfant a un rythme de développement intellectuel et affectif qu'il faut respecter si l'on veut qu'il se sente en confiance dans ses apprentissages* »⁶⁷.

Ne pas entendre les besoins particuliers de chaque enfant revient à nier sa personne et donc à maximiser les pertes de confiance entraînant des difficultés scolaires. Le concept de stade est essentiel dans le développement d'un enfant.

66 GEORGE Gisèle est pédopsychiatre et auteure de plusieurs livres sur la difficulté scolaire. Elle est vice présidente de l'association française de thérapie cognitivo-comportementale

67 GEORGE Gisèle, *La confiance en soi de votre enfant*, Ed. Odile Jacob, 2007

Ils sont assez codifiés et leur évolution se fait de manière naturelle. Nous n'avons aucun pouvoir sur la vitesse de mise en place des différents stades de développement. Nous avons juste à les accueillir.

Les programmes scolaires, qui ne tiennent pas compte de ces faits, contribuent au sentiment de mésestime que certains enfants éprouvent.

Ce que nous savons, c'est que le savoir tout prêt empêche, dans une grande mesure, l'enfant de développer un sentiment de compétence ainsi que les stratégies de compréhension face à des situations nouvelles. Et pourtant, grandir c'est cela, contrôler ses peurs et rechercher des stratégies de réussite et de réalisation de ses désirs, avoir suffisamment confiance en soi pour en avoir pour l'avenir.

Le caractère collectif de l'enseignement peut avoir du bon, car il permet de motiver, mais il ne doit pas empêcher de privilégier un mode d'apprentissage le plus adapté à tel ou tel enfant. Tout comme la qualité de l'enseignant dépend celle de l'élève, les compétences de l'enseignant jouent un rôle important dans la réussite des enfants de par les mécanismes identificatoires et les transferts / contre-transferts.

Si l'environnement des enfants n'est pas toujours propice aux sécurités internes permettant un investissement dans les apprentissages, il reste que parfois l'école peut renforcer certains troubles en n'écoulant pas les besoins de certains enfants qui justement, en se mettant en marge, témoignent si bien de besoins particuliers.

Les points que nous avons pu observer sont :

- La pensée de l'enfant est souvent niée. A l'école, c'est l'adulte qui pense avec une logique d'adulte et qui montrera comment penser, quoi penser et qui lui apprendra à s'exprimer en adulte, alors qu'il a encore une pensée et une logique d'enfant.
- Les processus personnels d'apprentissage ne sont pas valorisés. Il n'a plus à chercher, à découvrir des connaissances, à jouer, à manipuler et à explorer par soi-même. L'adulte *explique* ce que l'enfant doit savoir et retenir.
- Les émotions de l'enfant se sont pas reconnues et sous prétexte de lui apprendre à contrôler ses émotions, on le force très tôt l'enfant à les refouler « il est maintenant trop grand pour rire aux éclats ou pour pleurer ».
- Les rapports sociaux sont dysfonctionnels à l'école. L'enfant a maintenant un professeur (généralement féminin) spécialement préoccupé de suivre un programme d'étude. Un professeur qui sera d'autant plus efficace, donc aimable et tolérant, que les enfants travailleront bien et ne demanderont pas d'attention individuelle.

Nous avons par ailleurs constaté que pour certains enseignants, la prise en charge en art thérapie de certains enfants était vécue comme un soulagement, avec la possibilité de pouvoir se délester une heure de quelques élèves perturbant le rythme de la classe, pour d'autres, nous étions vu comme menaçants. Savoir comment « prendre » et enseigner à certains de ces enfants est loin d'être aisé. Nous avons connu des difficultés nous aussi quand à la manière de les appréhender dans des cadres plus collectifs. Aussi, nous ne voulons blâmer personne.

Nous pensons simplement que la prise en compte des besoins de l'enfant devrait favoriser l'ouverture à des méthodes pédagogiques qui s'appuient sur la valorisation, l'encouragement, l'entraide, la pensée positive, et l'implication émotionnelle.

PARTIE 5 : CONCLUSION

Nous en convenons aujourd'hui, notre présence au sein de l'école fut délicate. Proposer la mise en place d'une approche thérapeutique en dehors du milieu médical ou médico-social s'est avérée plus compliquée que nous ne l'avions imaginé.

Globalement, notre présence fut positive et appréciée pour les enfants. Concernant l'atteinte de nos objectifs, nos résultats sont mitigés. L'art thérapie a montré ses bienfaits pour certains enfants en ce sens que l'expression a favorisé la prise d'initiative, la diminution de certains troubles du comportement, un certain mieux être. La plupart de ces améliorations ne furent que temporaires. Néanmoins, nous reconnaissons que ce n'est déjà pas si mal et que toute tentative peut porter en elle le germe et l'espoir de la voir croître pour finir par s'expanser au point de ne plus être une expérience isolée, un cas à part mais bien une nouvelle norme et manière de penser le monde.

La question du transfert de compétences, acquises lors des séances, dans les apprentissages n'a pas été démontrée réellement ou que partiellement, et rien ne nous a permis d'affirmer sa validité du fait d'un manque d'outil d'analyse. Nous continuons de penser que cela soit tout à fait possible et probable comme en témoignent certaines études et recherches citées dans notre travail.

Les apports majeurs de l'art thérapie se localisent au niveau de la relance de la motivation, de la stimulation des émotions, de l'ouverture à l'autre, du renforcement du Moi et du bien-être. Le cadre art-thérapeutique étaye les processus de changements par le transfert, les possibilités d'expression, d'élaboration, l'effet de surprise, les apprentissages et restaurations narcissiques.

Célestin Freinet⁶⁸ écrivait « *il arrive assez souvent que les individus les plus rebelles à l'enseignement et aux acquisitions précises soient justement ceux qui, dans le domaine de l'art, peuvent d'une envolée atteindre la perfection* »⁶⁹.

Aussi, en tant que thérapeute, nous ne devons jamais présumer de l'inertie de tel ou tel comportement d'un enfant mais bien continuer et promouvoir le fait que chacun porte en lui changements qu'il peut voir advenir, au travers parfois d'une relation particulière. C'est ce positionnement que nous avons cherché à affirmer au sein de l'école et face à certains enseignants.

Kant⁷⁰ dans son traité de pédagogie écrit « *l'esquisse d'une théorie de l'éducation est un noble idéal et qui ne nuirait en rien, quand bien même nous ne serions pas en état de le réaliser. Il ne faut pas regarder une idée comme chimérique et la donner pour un beau rêve parce que des obstacles en arrêtent la réalisation* ».

Il nous semble aujourd'hui que cet écrit devrait plus que jamais être au centre des préoccupations de l'Éducation Nationale et de la Société de manière générale. Repenser globalement la manière d'appréhender l'humain dans un monde mouvant et en perte de sens, au demeurant maltraitant pour une partie de la population qui ne peut se conformer à des normes de plus en plus rigides et à des usages de plus en plus discriminatoires.

68 FREINET Célestin (1896-1966) est un pédagogue qui crée le mouvement de l'École Moderne

69 GLOTON Robert, CLERO Claude, *L'activité créatrice chez l'enfant*, Ed. Casterman, 1975

70 KANT Emmanuel (1724-1904) est un philosophe Allemand, fondateur du criticisme et de la doctrine dite « idéalisme transcendantal »

Krishnamurti⁷¹, auteur de traités sur la liberté et l'éducation alternative donne raison en un sens aux enfants qui dysfonctionnent car, c'est pour lui, à la société de se soigner et non pas aux enfants et adultes de demain de payer le lourd tribut d'une société incapable d'adapter ses institutions au monde moderne. Il écrit « *ce n'est pas signe de bonne santé que d'être bien adapté à une société profondément malade* ».

La vocation de l'art thérapie en tant que médiation artistique, offre de très belles possibilités de renouer avec une image positive de soi-même, de retrouver confiance et estime, conditions *sine qua non* pour vivre librement, en s'assurant pleinement. L'école aujourd'hui n'a pas su offrir un cadre permettant cette mise en abîme de la personnalité et de l'individualité de chacun. Car s'il est aisé de proposer un bon apprentissage pour les savoirs, les acquisitions bien décomposées, quelle éducation proposer pour la créativité et l'expression personnelle ?

Il nous apparaît plus qu'urgent aujourd'hui de pouvoir concilier les deux si nous voulons faire reculer la souffrance à l'école. Tous les mouvements de l'Éducation créent des instabilités sans mouvement de fond dans les pratiques pédagogiques et, l'inclusion de l'expression et de la créativité comme supports pour les apprentissages et le développement des enfants apparaît comme un des moyens de pouvoir résoudre certaines des difficultés vécues au sein de l'école.

Nous pensons que l'introduction d'approches pédagogiques innovantes tient pour une bonne partie à des volontés individuelles et qu'il n'est pas impossible de proposer aux enfants une école plus humaniste, qui tienne compte des individualités. Car si l'on croit que la plus grande richesse d'un individu n'est pas liée à ce qu'il a ingurgité mais à ce qui lui est permis de donner, alors l'éducation créatrice d'Arno Stern, l'analyse transactionnelle*, la pédagogie Montessori, ou bien encore l'art thérapie sont probablement quelques une des réponses qui s'approchent le mieux de ce qui serait nécessaire.

L'éducation créatrice d'Arno Stern est pensée comme une initiation à l'autonomie, à l'opposé du conditionnement à la dépendance, elle repose sur le fait que le développement personnel est liée à l'expérience sociale, ainsi l'activité permet de se réaliser parmi les autres et non contre les autres. La pédagogie Montessori repose quant à elle sur l'éducation sensorielle et kinesthésique. Un des points essentiels cette pédagogie est d'encourager l'autonomie et l'initiative chez l'enfant, et ce, dès le plus jeune âge, d'une part pour faciliter et motiver ses apprentissages et d'autre part pour favoriser son développement en tant que personne. Les principaux moyens employés pour favoriser l'autonomie sont l'attitude de retrait de l'éducateur, l'utilisation du matériel sensoriel et la possibilité d'autocorrection offerte par la quasi-totalité de ce matériel.

Il faudrait pour cela que les termes de coordination, de collaboration, de pluridisciplinarité sortent du vase clos du milieu médical et qu'un certain nombre de concepts de sciences humaines puissent s'étendre à l'école.

Penser et construire ensemble, est un chemin laborieux mais qui apparaît être aujourd'hui la seule voie d'accès à l'édifice d'une société plus douce et harmonieuse, où chacun pourrait être reconnu, valorisé et accepté pour ce qu'il est.

71 KRISHNAMURTI Jiddu (1895-1986) est un philosophe indien, promoteur d'une éducation alternative et s'inscrivant dans la contre culture des années 60

Montaigne⁷² disait « *De toutes les maladies, la plus sauvage c'est de mépriser notre être* », nous pensons que l'expression de l'être par l'art peut constituer une voix de recours pour l'acceptation de tous, pour que s'accepte l'hétérogène dans un système de plus en plus normatif.

BIBLIOGRAPHIE

Livres et Revues

72 Michel de MONTAIGNE (1533-1592) est un philosophe, écrivain et moraliste de la Renaissance

- AFGOUSTIDIS Dimitri, FERNANDEZ Paul, *Ces enfants qui perturbent : vers une école prévenante*, in **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**, p.4-5, N° 40, 2007
- ANTOINE Laura et al., *Enjeux psychosociaux du dépistage de la difficulté scolaire*, in **Carrefour de l'éducation**, p. 239-258, N°29, 2010
- BEAUVINEAU Genevieve, BLAIN-JOGUET Evelyne, *les mascottes des sentiments : une éducation émotionnelle pour les enfants*, in **Actualités en analyse transactionnelle**, p.54-65, N°129, 2009
- BOUVET DE LA MAISONNEUVE Fatma, *Enfants et parents en souffrance, dyslexie, anxiété scolaire, maladies somatiques...*, Ed. Odile Jacob, 2014
- BORREMAN Marie-Claire, *Ateliers artistiques, Fiches d'activités – évaluation – méthodologie*, Ed. Phalente, 2012
- CANAT Sylvie, BENOIT Hervé, *Pédagogie et psychanalyse*, in **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**, p.5-9, N° 54, 2011
- CLERGET Stéphane, *Réussir à l'école, une question d'amour ?*, Ed. Larousse pratique, 2012
- DUBOIS Anne-Marie, *Art-thérapie, principes, méthodes et outils pratiques*, Ed. Elsevier Masson, 2013
- DUCHASTEL Alexandra, *Art-thérapie, un outil de guérison et d'évolution, la voie de l'imaginaire*, ed. Dangles, 2015
- EVLARD Jean-Pierre, DELEU Guy M, *Les pratiques artistiques et la thérapie : cheminement thérapeutique ou cheminement artistique*, in **Pensée plurielle**, p. 37-41, N°4, 2002
- FELDMAN David, PES Jean-Paul, *L'écoute*, Ed. Jouvence, 2002
- FOUCART Jean, *Formes symboliques, aïsthesis et lien social*, in **Pensée plurielle**, p.121-137, N°4, 2002
- GARDNER Howard, *Les formes de l'intelligence*, Ed. Odile Jacob, 2014
- GEORGE Gisèle, *La confiance en soi de votre enfant*, Ed. Odile Jacob, 2007
- GIL Roger, *Neuropsychologie*, Ed. Masson, 2010
- GLOTON Robert, CLERO Claude, *L'activité créatrice chez l'enfant*, Ed. Casterman, 1975
- GOLEMAN Daniel, *L'intelligence émotionnelle*, Ed. J'ai lu, 2003
- GREIG Philippe, *L'enfant et son dessin, naissance de l'art et de l'écriture*, ed. Eres, 2003
- LAEVERS Ferre, *L'éducation expérientielle : améliorer l'efficacité des services de garde et d'éducation des enfants grâce au bien-être et à l'implication*, in **Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants**, 2011
- LANGOUCHE A.S. et al, *Les compétences transversales : une incitation à faire apprendre à apprendre*, in **Informations pédagogiques**, p.19-39, N° 24, 1996
- MARCELLI Daniel, COHEN David, *Enfance et psychopathologie*, ed. Elsevier Masson, 2016
- MAZERAU Philippe et al., *Phobie scolaire ou peur d'apprendre ?*, in **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**, p.5-8, N°62, 2013
- MOUREY Albert, *Marionnettes, atelier et création*, Ed. Fleurus, 1993
- NICOLE Catheline, *Psychopathologie de la scolarité*, Ed. Masson, 2007

- POLETTI Rosette, DOBBS Barbara, *La résilience, l'art de rebondir*, Ed. Jouvence, 2001
- RAMOND Claudie, *Grandir, éducation et analyse transactionnelle*, Ed. La méridienne et Desclée de Brouwer, 2011
- SERVAN-SCHREIBER David, *Guérir*, Ed. Robert Laffont, 2003
- SCHWAAKE Susan, *Labo créatif pour les enfants, 52 projets ludiques pour explorer les techniques mixtes*, Ed. Eyrolles, 2014
- SONHEIM Carla, *Labo dessin et techniques mixtes, 52 exercices créatifs et ludiques*, Ed. Eyrolles, 2013
- SHAY Bee, *Labo collage, 52 exercices créatifs et ludiques*, Ed. Eyrolles, 2016
- TROLL Geoffroy, Dr Rodriguez Jean, *L'art-thérapie, pratiques, techniques et concepts*, Ed. Ellébore, 2012
- VINATIER Isabelle, LAURENT Jeanne-Marie, *Médiation, enseignement-apprentissage*, in **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**, p.5-14, N° 42, 2008
- WATT Fiona, *Le grand livre de l'artiste en herbe*, Ed. Usborne, 2011
- WINNICOTT D.W., *Jeu et réalité*, Ed. Folio, 2015

Webgraphie

www.eduscol.education.fr
www.larousse.fr
www.wikipedia.org

GLOSSAIRE

A

Analyse transactionnelle : théorie de la personnalité, des rapports sociaux et de la communication. Créée dans les années 1950 par le médecin psychiatre et psychanalyste Eric Berne, elle postule des « états du Moi » (Parent, Adulte, Enfant), et étudie les phénomènes intrapsychiques à travers les échanges relationnels de deux personnes ou plus, appelés « transactions ».

Art Cru : pratique singulière de l'expérience créatrice dans un cadre centré sur l'expression de la personne, créée en 1984 par Guy Lafargue. Elle est déjà largement répandue en France, en Suisse francophone et en Belgique.

AVS-i : Auxillaire de Vie Scolaire ayant une fonction Individuelle. Leurs fonctions sont le suivi individuel d'un élève porteur de handicap en l'aidant dans les apprentissages (aide technique, stimulation, communication, aide au développement de son autonomie, dans les déplacements....)

AVS-co : Auxiliaire de Vie Scolaire ayant une fonction Collective. Leurs fonctions principales sont l'aide et le soutien pour un enseignant spécialisé en accompagnant l'inclusion de plusieurs jeunes handicapés au sein des classes ULIS ou dans les UPI.

C

CE1 : Cours Élémentaire 1ère année est la deuxième classe de l'école élémentaire après le CP.

CHU : Centre Hospitalier Universitaire. Il s'agit d'un hôpital lié à une université. Cet hôpital est soit un service de l'université, soit une entité distincte liée à cette dernière par une convention.

CMP : Centre Médico pédagogique.

CMMP : Centre Médico Psycho Pédagogique.

Cognition : ensemble des grandes fonctions de l'esprit liées à la connaissance (moire, raisonnement, décision, mouvement...). On parle ainsi des *fonctions cognitives supérieures* pour désigner les facultés que l'on retrouve chez l'être humain comme le raisonnement logique, le jugement moral... .

CP : Cours préparatoire (6/7 ans), première classe de l'école élémentaire.

D

Dysharmonies Cognitives : Il s'agit d'enfants à l'intelligence normale, mais dont le développement des structures de pensée est en retard par rapport à l'âge ou encore s'est développé de façon dysharmonique (Dysharmonie Cognitive). Certaines fonctions cognitives ne se sont pas structurées alors que d'autres ont suivi le cours normal de leur maturation.

Dyslexie : trouble développemental perturbe l'acquisition de langage écrit chez les enfants par ailleurs intelligents et ne présentant ni trouble sensoriel, ni trouble psychologique, ni carence socioculturelle grave.

Dyspraxie : altération de la capacité à exécuter de manière automatique des mouvements déterminés, en l'absence de toute paralysie ou parésie des muscles impliqués dans le mouvement.

Dysgraphie : La dysgraphie est une difficulté à accomplir les gestes particuliers de l'écriture. Ce trouble survient indépendamment des capacités à lire et n'est pas lié à un trouble psychologique

Dyscalculie : correspond à un trouble sévère dans les apprentissages numériques, sans atteinte organique, sans troubles envahissants du développement et sans déficience mentale.

G

Gestalt Thérapie: approche thérapeutique centrée sur l'interaction constante de l'être humain avec son environnement, élaborée par Fritz Perls, psychiatre et psychanalyste. Il s'agit d'un corpus de concepts et un ensemble de pratiques visant un changement personnel, psychosocial et organisationnel.. Elle s'intéresse à la manière dont cette interaction prend forme et tente de mettre du mouvement lorsque cette forme est figée et répétitive. En effet, le terme allemand « Gestalt » se traduit par « forme », au sens de « prendre forme », « s'organiser », « se construire ».

H

Holistique : vient du terme « holisme » qui tend à expliquer un phénomène comme étant un ensemble indivisible. Une vision holistique de l'être humain tient compte de ses dimensions physique, mentale, émotionnelle, familiale, sociale, culturelle, spirituelle.

I

IME : Institut Médico Éducatif.

Interdisciplinarité : art de faire travailler ensemble des personnes ou des issues de diverses disciplines scientifiques. L'intérêt est d'enrichir les approches et solutions en favorisant la créativité et la sérendipité, de faciliter l'atteinte d'un but commun en confrontant des approches différentes d'un même problème.

Insight : renvoi à la découverte soudaine de la solution à un problème sans passer par une série d'essais-erreurs progressifs. Ce terme d'insight est également utilisé en psychologie et en psychiatrie pour déterminer le niveau de "conscience du trouble", c'est-à-dire si le patient reconnaît ou non souffrir de telle ou telle maladie.

ITEP : Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique.

L

Logorrhée : flux de paroles inutiles ou incohérentes. Peut aussi signifier un trouble du langage caractérisé par un besoin irrésistible et morbide de parler.

M

MDPH : Maison départementale des Personnes handicapées.

MJC : Maison des Jeunes et de la Culture. Se sont des associations d'Éducation Populaire qui travaillent à l'émancipation individuelles et collective de tous.

Mimesis : Notion philosophique décrite par Platon puis Aristote portant sur le rapport de l'art au réel. Définit l'oeuvre d'art comme une imitation du monde tout en obéissant à des conventions.

O

OMS : Organisation mondiale de la santé. Institution spécialisée de l'Organisation mondiale des Nations Unies (ONU) pour la santé publique créée en 1948. Selon sa constitution, l'OMS a pour objectif d'amener tous les peuples du monde au niveau de *santé* le plus élevé possible.

P

PAI : Projet d'Accueil Individualité. Il s'adresse à tout élève ayant des besoins spécifiques (liés à une pathologie particulière). Il est établi par le médecin scolaire et fait apparaître les modalités de prise en charge de l'élève au sein de l'école.

PMI : Protection Maternelle et infantile, il s'agit d'un service départemental, placé sous l'autorité du président du conseil départemental et chargé d'assurer la protection sanitaire de la mère et de l'enfant.

PPI : Projet Pédagogique Individualisé. Il s'agit du volet pédagogique du PPS. Il est établi par l'équipe pédagogique et discuté avec les parents. Il représente un contrat entre l'école et la famille.

PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation. Il est établi par les équipes pluridisciplinaire de la MDPH. Il a pour but de permettre à tout enfant porteur de handicap de pouvoir suivre une scolarité ordinaire.

PPRE : Projet Personnalisé de Réussite Éducative. Il s'adresse à tout élève qui risque de ne pas maîtriser les connaissances et compétences indispensables à la fin d'un cycle. Il est établi par l'équipe pédagogique, discuté avec les parents et présenté à l'enfant.

Q

QI : Quotient Intellectuel est le résultat d'un test psychométrique qui fournit une indication quantitative standardisée de l'intelligence humaine.

R

RASED : Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficultés.

Réhabilitation : dispositif pour les personnes handicapées ayant pour but d'atteindre et de garder leurs niveaux fonctionnels physique, sensoriel, intellectuel, psychologique et social.

Réadaptation : Processus visant à réduire les incapacités d'une personne. S'inscrit dans la suite logique : rééducation – réadaptation – réinsertion.

REP : Réseaux d'établissements prioritaires, les REP concernent des quartiers plus mixtes socialement mais rencontrant des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors de l'éducation prioritaire.

REP+ : Réseaux d'établissements prioritaires concernant les quartiers ou les secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire. Dans les REP+, les obligations de service des enseignants du premier et du second degré ont été modifiées afin de tenir compte du temps à consacrer au travail en équipe, nécessaire à l'organisation de la prise en charge des besoins particuliers des élèves qui y sont scolarisés, aux actions correspondantes ainsi qu'aux relations avec les parents d'élèves.

Rééducation : se réfère à la réhabilitation en général, physique, psychique ou sociale et/ou à la rééducation fonctionnelle en médecine physique et de réadaptation.

S

Santé : selon l'OMS, se définit comme un « état de complet bien-être physique, mental et social et ne consistant pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ».

SESSAD : Section d'Éducation Spéciale et de Soins A Domicile.

U

ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire. Les ULIS sont des dispositifs permettant la mise en œuvre des projets personnalisés de scolarisation (PPS). Ce sont les commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) qui décident de l'orientation d'un élève vers une ULIS qui lui offre la possibilité de poursuivre en inclusion des apprentissages adaptés à ses potentialités et besoins et d'acquérir des compétences sociales et scolaires, même lorsque ses acquis sont très réduits.

UPI : Unité Pédagogique d'Intégration. Il s'agit de classes permettant l'accueil dans un établissement scolaire ordinaire d'un petit groupe de jeunes (10 au maximum) présentant le même type de handicap. Ces unités se trouvent les établissements du second degré (collège).

T

TAP : Temps d'activité Péri éducatif.

TDA/H : Déficit d'Attention avec ou sans Hyperactivité. Ce trouble se manifeste par une impulsivité cognitive et comportementale associée à une atteinte importante des capacités d'attention. L'hyperactivité (agitation motrice constante) peut être ou non un symptôme associé.

Transdisciplinarité : posture scientifique et intellectuelle inventé en 1970 par Jean Piaget. Elle se distingue ainsi de la pluridisciplinarité et de l'interdisciplinarité en ce sens qu'elle déborde les disciplines d'une part, mais surtout d'autre part que sa finalité ne reste pas inscrite dans la recherche disciplinaire proprement dite.

Le trouble anxieux : l'anxiété signe un état de tension interne, de malaise, d'attente inquiète d'un danger qui menace notre équilibre et pour lequel nous pensons ne pas avoir les moyens de réagir. L'anxiété peut avoir une cause réelle ou inconnue, et elle peut devenir envahissante.

Le trouble dépressif : développemental, réactionnel ou chronique, le trouble dépressif ont par ailleurs des conséquences communes sur le fonctionnement cognitif et l'apprentissage : ralentissement de la pensée, fatigabilité et trouble attentionnel, l'enfant peine à mobiliser toutes ses ressources et ne peut réfléchir qu'en surface ce qui entraîne souvent un travail peu approfondi et bâclé.

Les troubles dysharmoniques de la personnalité : La combinaison et la diversité de ce type de troubles sont considérables et peuvent s'articuler dans les tableaux cliniques variés dans le contexte de troubles du développement. Ces troubles fragilisent la structure de personnalité de l'enfant, ce qui va affecter son adaptation, sa communication, sa socialisation et son ajustement à l'environnement.

Trouble de l'estime de soi : l'estime de soi est le socle psychique essentiel sur lequel l'enfant va construire un sentiment de compétence face aux sollicitations de son environnement. L'enfant présentant un trouble de l'estime de soi vit dans des pensées négatives sur lui-même quotidiennement.

ANNEXES

Échelles scientifiques :
Échelle d'estime de soi de Rosenberg
Questionnaire ISP 25
- PedsQL Inventaire de la Qualité de vie Pédiatrique

Faisceaux d'items en art thérapies
Fiche d'auto évaluation des ressentis
Fiche d'observations des séances
Productions des enfants

Echelle d'Estime de Soi de Rosenberg
Par Nathalie Crépin et Florence Delerue

L'estime de soi est définie comme le jugement ou l'évaluation que l'on fait de soi-même, de sa valeur personnelle. De façon plus simple, l'estime de soi peut-être également assimilée à l'affirmation de soi. L'estime de soi est un facteur essentiel dans la performance sportive. (Voir article : « encore une erreur d'arbitrage ou comment maintenir une estime de soi positive... ». En répondant à ce test, vous pourrez ainsi obtenir une évaluation de votre estime de soi. Pour chacune des caractéristiques ou descriptions suivantes, indiquez à quel point chacune est vraie pour vous en encerclant le chiffre approprié.

Tout à fait en désaccord 1

Plutôt en désaccord 2

Plutôt en accord 3

Tout à fait en accord 4

1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre 1-2-3-4
2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités. 1-2-3-4
3. Tout bien considéré, je suis porté à me considérer comme un raté 1-2-3-4
4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens 1-2-3-4
5. Je sens peu de raisons d'être fier de moi. 1-2-3-4
6. J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même. 1-2-3-4
7. Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi. 1-2-3-4
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même 1-2-3-4
9. Parfois je me sens vraiment inutile. 1-2-3-4
10. Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien. 1-2-3-4

Comment évaluer votre estime de soi ?

Pour ce faire, il vous suffit d'additionner vos scores aux questions 1, 2, 4, 6 et 7.

Pour les questions 3, 5, 8, 9 et 10, la cotation est inversée, c'est-à-dire qu'il faut compter 4 si vous entourez le chiffre 1, 3 si vous entourez le 2, 2 si vous entourez le 3 et 1 si vous entourez le 4.

Faites le total de vos points. Vous obtenez alors un score entre 10 et 40.

L'interprétation des résultats est identique pour un homme ou une femme.

Si vous obtenez un score inférieur à 25, votre estime de soi est très faible. Un travail dans ce domaine semble souhaitable.

Si vous obtenez un score entre 25 et 31, votre estime de soi est faible. Un travail dans ce domaine serait bénéfique.

Si vous obtenez un score entre 31 et 34, votre estime de soi est dans la moyenne.

Si vous obtenez un score compris entre 34 et 39, votre estime de soi est forte.

Si vous obtenez un score supérieur à 39, votre estime de soi est très forte et vous avez tendance à être fortement affirmé.

QUESTIONNAIRE ISP-25

Date :

Nom :

Prénom :

CONSIGNES

Les phrases suivantes expriment des sentiments, des opinions ou des réactions sur soi. Pour chaque phrase, cochez la réponse qui vous ressemble le plus entre Pas du tout (1), Très peu (2), Un peu (3), Assez (4), Beaucoup (5), Tout à fait (6). Aucune réponse n'est juste, elle est avant tout personnelle.

1. J'ai une bonne opinion de moi ----- o o o o o o
2. Globalement, je suis satisfait(e) de mes capacités physiques o o o o o o
3. Je ne peux pas courir longtemps sans m'arrêter ----- o o o o o o
4. Je trouve la plupart des sports faciles ----- o o o o o o
5. Je n'aime pas beaucoup mon apparence physique ----- o o o o o o
6. Je pense être plus fort(e) que la moyenne ----- o o o o o o
7. Il y a des tas de choses en moi que j'aimerais changer ----- o o o o o o
8. Physiquement, je suis content(e) de ce que je peux faire ---- o o o o o o
9. Je serais bon(ne) dans une épreuve d'endurance ----- o o o o o o
10. Je trouve que je suis bon(ne) dans tous les sports ----- o o o o o o
11. J'ai un corps agréable à regarder ----- o o o o o o
12. Je serais bon(ne) dans une épreuve de force ----- o o o o o o
13. Je regrette souvent ce que j'ai fait ----- o o o o o o
14. Je suis confiant(e) vis-à-vis de ma valeur physique ----- o o o o o o
15. Je pense pouvoir courir longtemps sans être fatigué (e) ----- o o o o o o
16. Je me débrouille bien dans tous les sports ----- o o o o o o
17. Personne ne me trouve beau (belle) ----- o o o o o o
18. Face à des situations demandant de la force, je suis le (la)
premier(ière) à proposer mes services ----- o o o o o o
19. J'ai souvent honte de moi ----- o o o o o o
20. En général, je suis fier(ière) de mes possibilités physiques -- o o o o o o
21. Je pourrais courir 5 km sans m'arrêter ----- o o o o o o
22. Je réussis bien en sport ----- o o o o o o
23. Je voudrais rester comme je suis ----- o o o o o o
24. Je suis bien avec mon corps ----- o o o o o o
25. Je ne suis pas très bon(ne) dans les activités d'endurance
telles que le vélo ou la course ----- o o o o o o

PedsQLTM

Inventaire de la qualité de vie pédiatrique

Version 4.0 – français (Canada)

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENFANTS (8 à 12 ans)

DIRECTIVES

Tu trouveras à la page suivante une liste de choses qui pourraient représenter un problème
pour toi.

Peux-tu nous indiquer à **quel point** ces choses ont été un **problème pour toi**
au cours du **DERNIER MOIS** en encerclant :

- 0** si ce n'est **jamais** un problème
- 1** si ce n'est **presque jamais** un problème
- 2** si c'est **parfois** un problème
- 3** si c'est **souvent** un problème
- 4** si c'est **presque toujours** un problème

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.
Si tu ne comprends pas la question, demande de l'aide.

Au cours du **DERNIER MOIS**, à quel point as-tu éprouvé les **problèmes** suivants?

Au sujet de ma santé et de mes activités (problèmes ...)	Jamais	Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
1. J'ai de la difficulté à marcher plus loin que le coin de la rue.	0	1	2	3	4
2. J'ai de la difficulté à courir.	0	1	2	3	4
3. J'ai de la difficulté à faire du sport ou de l'exercice.	0	1	2	3	4
4. J'ai de la difficulté à soulever un objet lourd.	0	1	2	3	4
5. J'ai de la difficulté à prendre un bain ou une douche sans aide.	0	1	2	3	4
6. J'ai de la difficulté à faire des travaux ménagers à la maison.	0	1	2	3	4
7. Je ressens des douleurs.	0	1	2	3	4
8. Je manque d'énergie.	0	1	2	3	4
Au sujet de mes émotions (problèmes ...)	Jamais	Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
1. J'ai peur.	0	1	2	3	4
2. Je me sens triste ou déprimé(e).	0	1	2	3	4
3. Je ressens de la colère.	0	1	2	3	4
4. J'ai du mal à dormir.	0	1	2	3	4
5. Je m'inquiète au sujet de ce qui va m'arriver.	0	1	2	3	4
Au sujet de mes relations avec les autres enfants (problèmes ...)	Jamais	Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
1. J'ai du mal à m'entendre avec les autres enfants.	0	1	2	3	4
2. Les autres enfants ne veulent pas être mes amis(es).	0	1	2	3	4
3. Les autres enfants m'embêtent.	0	1	2	3	4
4. Je ne peux pas faire des choses que les autres enfants de mon âge peuvent faire.	0	1	2	3	4
5. J'ai de la difficulté à suivre quand je joue avec les autres enfants.	0	1	2	3	4
Au sujet de l'école (problèmes ...)	Jamais	Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
1. J'ai de la difficulté à écouter en classe.	0	1	2	3	4
2. J'oublie des choses.	0	1	2	3	4
3. J'ai du mal à faire tous mes devoirs.	0	1	2	3	4
4. Je manque l'école parce que je me sens mal.	0	1	2	3	4
5. Je manque l'école pour aller chez le médecin ou à l'hôpital.	0	1	2	3	4

Faisceaux d'items en Art Thérapie

LES CAPACITÉS ARTISTIQUES

	1	2	3	4	5
Imagination	Mimesis	Personnalisation, appropriation du modèle	Tentative de création avec besoin de validation	Créativité partielle ou retenue, Expression de soi incomplet	Expression de l'Être, Surgissement, lâcher prise
Soin	Pas d'application dans la réalisation	Très peu de soin dans la réalisation	Application fluctuante, besoin d'un tiers	Appliquer et soin sans l'aide d'autrui	Très appliqué dans la réalisation, soigneux
Effort, implication	Aucun	Peu d'implication, besoin d'être accompagné, abandon rapide	Effort et implication mais doute d'y arriver ou du résultat Fluctuant	Efforts discontinus, coûteux au niveau psychique	Implication continue
Curiosité, Exploration	Aucune dans l'attente	Questionnement, besoin de stimulation	Quelques tentatives mais recherche de validation ou encouragement	Curiosité, quelques tentatives assumées	Très curieux, exploration continue
Production	Refus	Déchire ou ne veut pas montrer	Lenteur, hésitation, peu productif	Production équilibrée, sans exécution troublée	Prolifique Besoin d'expression

LES COMPÉTENCES RELATIONNELLES ET DE COMMUNICATION

	1	2	3	4	5
Nature	Inexistant, absent	Fuyant	Inadapté mais recherche de lien	Alternance présence/absence	Présence, Adaptée
Quantité des échanges	Inexistant	Rare ou inadaptée	Ponctuel	Nombreux	Adaptée
Qualité des échanges	Incohérent	Troublée	Compréhensible	Claire	Élaborée
Communication verbale / non verbale	Pas ou peu	Non compréhensible	Sollicitée	Compréhensible spontanée	Adaptée Cohérente
Relation à autrui	Pas ou peu	Exclusive avec l'adulte	Conflictuelle	Dépendance au jugement	Confiante et sereine
Coopération	Refus	Peu ou sur sollicitation	Maladresse ou inadaptation	Recherche sa place spontanément	Aisée et adaptée

LES FONCTIONS COGNITIVES

	1	2	3	4	5
Concentration	Brève	10/15 mm	Fluctuante	Bonne avec fatigue	Adaptée
Compréhension	Aucune	Consigne simple	Besoin de ré explication	Consigne double entrée	Bonne
Mémoire	Brève à court terme	Mémoire de travail	Fluctuante	Mémoire à long terme	Très bonne
Organisation	Non perçue	Mauvaise	Excessive	Méthodique avec aide	Méthodique

LES CAPACITÉS COMPORTEMENTALES

	1	2	3	4	5
Attitude	Agité	Angoissé	Attitude changeante	Impatient	Adaptée calme, serein
Motivation	Aucune Ne veut pas	Peu Passif	Irrégulière	Bonne Réceptif	Très bonne Actif
Affirmation de soi	Non perçu	Peu, se place en retrait	Possible avec encouragement	Affirmation fluctuante	Confiant
Adaptation aux changements	Aucune	Besoin d'être préparé	Avec stress	Besoin d'un temps spécifique	Bonne adaptation
Tolérance à la frustration	Intolérant	Besoin d'un statut particulier	Possible avec étayage	Irrégularité	Bonne acceptation

L'AUTONOMIE

	1	2	3	4	5
Exprime son goût	Non	Peu d'expression ou entre deux propositions	S'exprime avec hésitation si on demande	S'exprime spontanément, cherche une validation	S'exprime spontanément et assume son goût
Prise d'initiative	Non	Amorce mais va ne pas jusqu'au bout	Oui mais a besoin d'encouragement	Oui de manière assumée	Oui avec enthousiasme
Faire des choix	Non	Choix binaire, entre deux éléments	Oui mais hésitant	Fait des choix mais se limite	Fait des choix et les assume
Dans l'activité	Peu autonome « faire faire »	Besoin d'aide, que on fasse avec lui « faire avec »	Besoin de conseils et Stimulation verbale	Autonome mais hésitant ou en recherche d'approbation	Autonome, utilise sa capacité de libre arbitre

LES CAPACITÉS MOTRICES

	1	2	3	4	5
Préhension Fine	Inexistante ou grossière	Mouvement fin manque de contrôle	Mouvement fin sans précision	Bonne avec aide technique	Bonne préhension fine
Coordination bi-manuelle	Peu ou difficile	Partielle	Fluctuante	Bonne avec douleur/fatigue	Bonne
Vitesse d'exécution	Lente	Trop rapide	Alternance rythme	Adaptée mais gestes imprécis	Adaptée et correct
Schéma corporel	Non intégré	Dissociation, morcellement	Peu de distance interpersonnelle	Investissement corporel partiel	Conscience corporelle
Geste graphique	Non acquis	Maladresse du tracé	Erreur de forme et de proportion	Besoin de guidage	Bonne graphie

CAPACITÉS DE GESTION ÉMOTIONNELLE

Expression émotionnelle	Pas d'expression	Peu d'expression, sur sollicitation	Expression maladroite ou erronée	Fluctuant	Exprime et reconnaît ses émotions
Maîtrise émotionnelle	Aucune	Inadaptée même avec un tiers	Fluctuante	Besoin d'un tiers pour gérer	Gestion adaptée
Capacités d'auto analyse de soi	Refuse	Dévalorisation	Ne sait pas	Se surestime	Réaliste
Auto évaluation de la production	Dévalorisation	Indifférence	Mitigé	Satisfaction	Fierté
Satisfaction dans l'activité	Déplaisir	Indifférent	Peu de plaisir	Plaisir apparent	Plaisir rayonnant

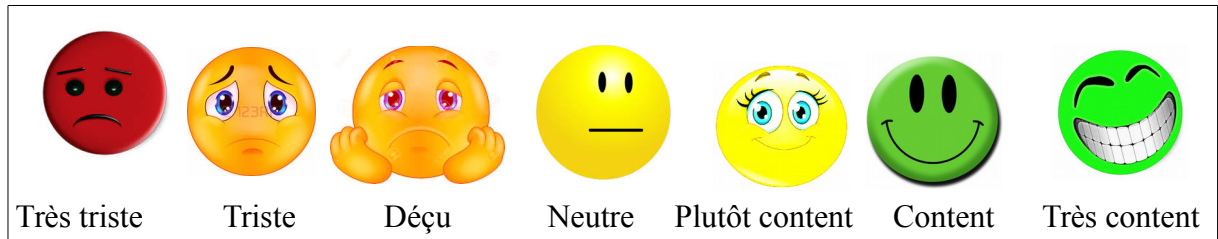
FICHE D'AUTO ÉVALUATION DES RESENTIS

Prénom :

Date :

Séance n° :

CAPACITÉ D'AUTO ÉVALUATION



Avant l'atelier, je me sens :

1. Pas bien
2. A peu près bien
3. Moyennement bien
4. bien
5. Très bien

Pendant l'atelier, je me suis senti :

1. Pas bien
2. A peu près bien
3. Moyennement bien
4. Bien
5. Très bien

Après l'atelier, je me sens :

1. Pas bien
2. A peu près bien
3. Moyennement bien
4. Bien
5. Très bien

Pour le prochain atelier :

1. Je n'ai pas envie de revenir
2. Je viendrai par obligation
3. Je ne sais pas
4. Je reviendrai avec envie
5. J'ai très envie de revenir

Fiche d'observation
Atelier d 'Art Thérapie

Nom, prénom :
Lieu :

Date :
Séance :

Objectif thérapeutique général :

Objectif thérapeutique intermédiaire :

Objectif artistique :

Dynamique séance :

Accueil : Chaleureux / Enthousiaste / Attendu / Indifférent / Opposé

Ambiance générale : Conviviale / Calme / Studieuse / Animée / Agitée

Activités artistiques pratiquées pendant la séance (technique dominante / art I II / actif contemplatif / phénomène associé) :

Méthode : Situation / Jeu / Exercice

Didactique / Révélateur / Thérapeutique / Occupationnel

Directif / Dirigé / Semi-dirigé / Ouvert / Libre

Comportement du patient :

Implication dans l'atelier : oui non Fait volontiers / Subit / Equilibré / Refuse / Fuyant

Réaction par rapport à l'activité proposée : Actif / Passif / Réceptif / Opposé, Agressif / autre :

Attitude : Agité / Enervé / Angoissé / Calme / Détendu / Patient / Impatient

Communication :

Verbale : Pas du tout / Un peu / Beaucoup

Cohérent / non compréhensible / stéréotypé / monologue / vocalises

En lien avec l'atelier / l'activité / la production / le groupe

En lien avec un ressenti

Plainte

Non verbale : Pas du tout / Un peu / Beaucoup / Sollicité / Nn sollicité

Compréhensible / non compréhensible / difficilement compréhensible

En lien avec l'atelier / l'activité / la production / le groupe

En lien avec un ressenti

Plainte

Confiance en soi, prise d'initiatives : oui / non nature :

Ouverture aux autres : oui / non nature :

Implication relationnelle :

Qualité de la présence : Présent / Absent / Fuyant / Alternance des moments de présence et d'absence

Relation à l'art thérapeute : Absente / Subie / Écoute / Échange / Relation / Cordialité / Respect / Indifférence / Opposition

Relation à l'art thérapeute : Autonomie / Aide ponctuelle / Aide / Protection / Dépendance totale

Aide : Nécessaire / Non nécessaire / Refusée / Réticente / Acceptée / Demandée / Réclamée

Contacts (quant.) : Avec le thérapeute : Systématiques / Nombreux / Ponctuels / Rare / Inexistants

Avec les autres : Systématiques / Nombreux / Ponctuels / Rare / Inexistants

Contacts (dyn.) : Avec le thérapeute : Exubérants / spontanés / polis / sans / rejetés

Avec les autres : Exubérants / Spontanés / Polis / Sans / Rejetés

Contacts (qual.) : Avec le thérapeute : Agrippant / Affectueux / Cordiaux / Polis / Agressifs
Avec les autres : Agrippant / Affectueux / Cordiaux / Polis / Agressifs

Le phénomène artistique :

Impression (capacités sensorielles, manifestation d'un goût) :

Manifestation d'une intention : Oui / Non

Nature de l'expression : Verbale / Non verbale / Directe / Indirecte / Confuse / Existante mais non compréhensible

Action : Cohérence avec l'intention exprimée : oui / non

Moyens mis en place pour accomplir l'action :

Technique adaptée : Oui / Non

Adaptation aux aléas : Oui / Non

Production :

Nature production : Visuelle / Auditive / Cinétique / Invention / Reproduction / Figuration / Abstraction

Choix d'un titre : Oui / Non

Satisfait de sa production : Oui / Non

Regard sur la production : Rayonnant / Intéressé / Présent / Triste / Absent

Autoévaluation : Fierté / Autosatisfaction / Satisfaction mitigée / Indifférence / Dévalorisation / Sans

Plaisir engagé : Plaisir rayonnant / Plaisir / Peu / Indifférence / Déplaisir

Devenir de ce qui a été produit : Exposé / Offerte / Confié à l'art thérapeute / Emporté / Détruit / Jeté

Capacités esthétiques :

Expression d'un goût, d'un plaisir, d'une émotion esthétique : Oui / Non

Cohérence intention / action / production : Oui / Non

Dynamique art I et art II

Art I / art II / va et vient art I art II / dominante art I / dominante art II

Capacités relationnelles :

Expression : Oui / Non

Communication : Oui / Non - En lien avec l'activité / Le groupe / Lui-même / L'atelier / L'institution

Relation : Absence (fusion) / Présente (coalescence)

Bilan :

Enchaînement moments / séquences :

Limites atteintes et modifications à apporter :

Items révélés pendant la séance :

Intérêt du patient pour l'activité:

Analyse de la séance :

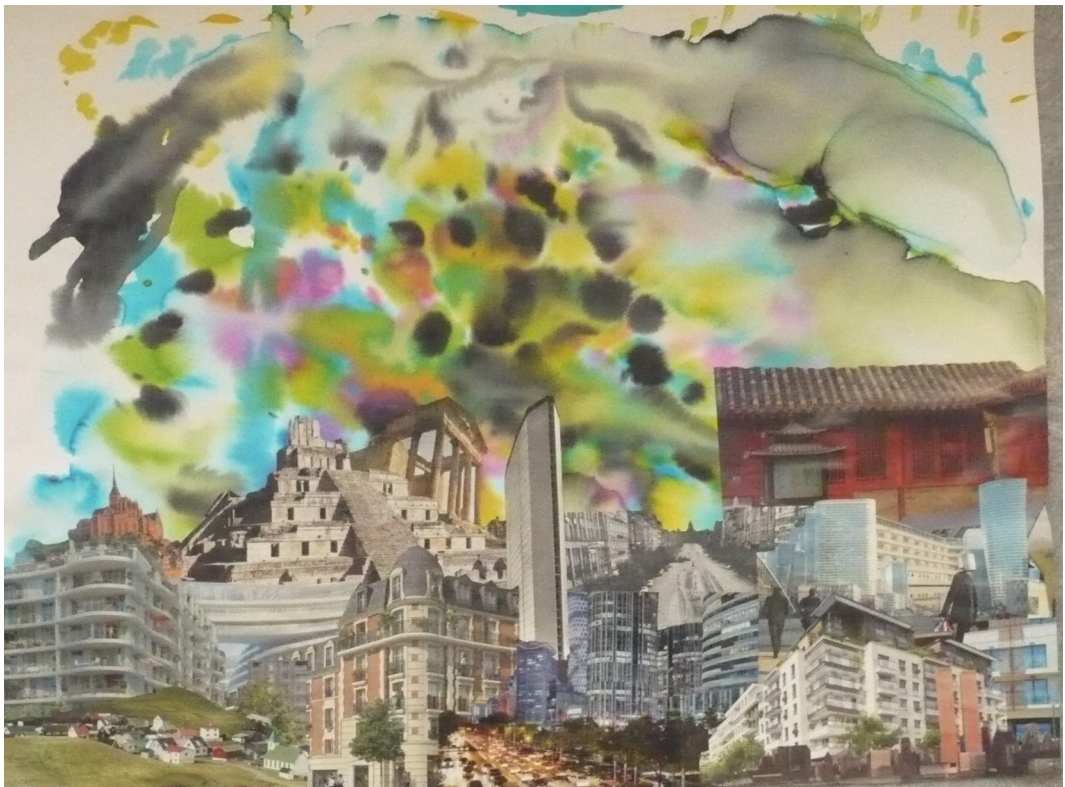
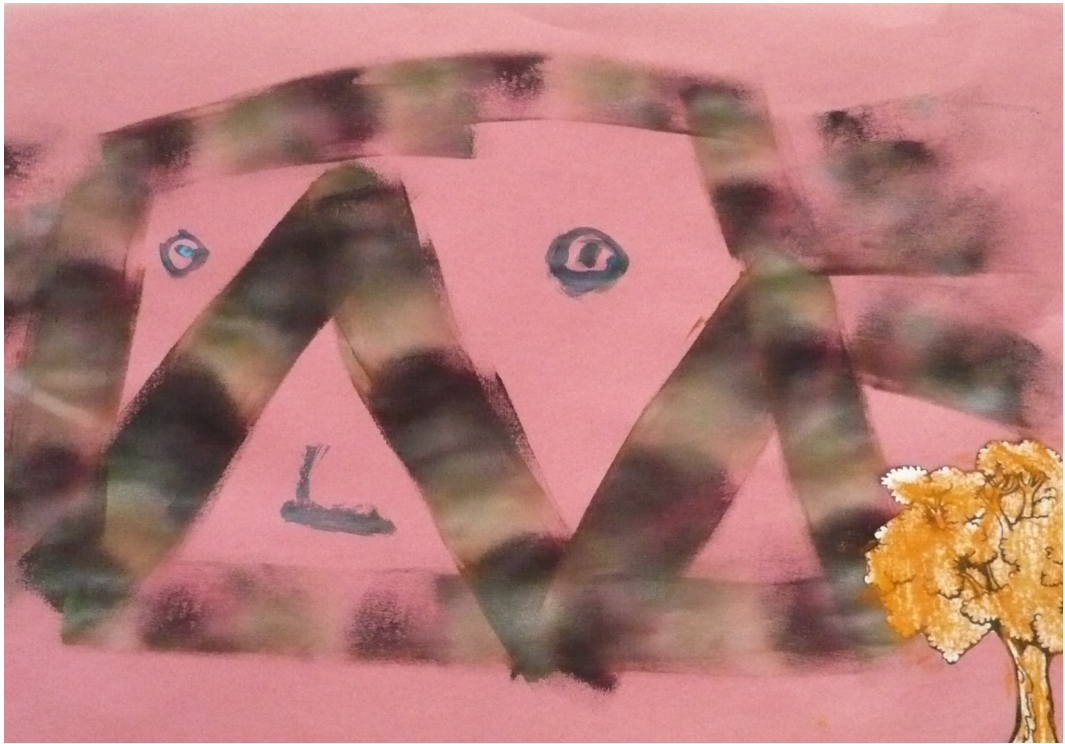
Objectifs intermédiaires (pour atteindre l'objectif général) :

Sites d'action (nature, localisation, description situation difficile) :

Suggestions pour la séance suivante :

PRODUCTION DES ENFANTS





L'ART THÉRAPIE A L'ÉCOLE : ENJEUX, APPLICATIONS, NÉCESSITÉS ?
UN CHEMIN DE LIBERTÉ ET DE DÉVELOPPEMENT DES POTENTIALITÉS
INHÉRENTES AUX APPRENTISSAGES

Aujourd'hui, un grand nombre d'enfants se trouvent en difficultés ou en échec scolaire, pour des raisons inhérentes au système scolaire ou pour des raisons extérieures à l'école. L'échec scolaire est souvent multifactoriel. L'école peut être porteuse d'inégalité en ne tenant pas compte de certaines individualités. La manière d'appréhender et de prendre en charge ces difficultés est certes différente en fonction des enseignants et des enfants eux-mêmes.

Néanmoins, nous pensons que la mise en place d'atelier d'art thérapie à l'école pourrait venir répondre et résoudre certaines problématiques. En effet, l'art thérapie en venant travailler la sphère intime de l'être, son expression, permet de favoriser l'estime de soi, la communication, l'autonomie, la créativité, autant de compétences impliquées dans les apprentissages. L'enjeu de l'art thérapie à l'école serait de permettre un transfert de compétences acquises au sein des ateliers en vue de permettre aux enfants de renouer avec le désir d'apprendre, le sentiments de compétence, la confiance en soi. En proposant une approche particulière de soin à l'école, nous tentons de faire émerger l'idée que chaque enfant a des potentialités, des particularités, des souffrances, qui ne doivent plus être niées, mais qu'il nous faut entendre et accompagner. Mais dans ce contexte institutionnel si particulier de l'école, comment l'art thérapie peut-elle se mettre en place ? Par quels moyens ? L'art thérapie peut-elle réellement permettre aux enfants en difficultés scolaires de renouer avec les apprentissages ?

ART THERAPY AT SCHOOL: ISSUES, APPLICATIONS, NECESSITIES ?
A ROAD OF FREEDOM AND DEVELOPMENT OF THE INHERENT POTENTIALITIES
IN LEARNING

Today, a large number of children are themselves in difficulties or in school failure, for inherent reasons in school system or for outside reasons from school. School failure is often multi factorial. The school can be a source of inequality by disregarding individualities. The way these difficulties are taking care depending on the teachers and the children themselves. Nevertheless, we believe that the establishment of art therapy workshop in school could come to answer and solve problems. Indeed, art therapy by coming to work the inner sphere of being, its expression, helps to promote self-confidence, communication, autonomy, creativity, so many skills involved in learning. The challenge of art therapy at school would be to allow a transfer of skills acquired in the workshops to enable children to reconnect with the desire to learn, feelings of competence and self-confidence. By proposing a particular approach of care at school, we try to bring out the idea that each child has potentialities, peculiarities and sufferings that must not be denied, but that we must hear and follow. But in this particular institutional context of school, how can art therapy be put in place ? What could be the ways ? Can art therapy really allow children with academic difficulties to reconnect with learning ?

Marie Josserand
2017

Mots-clés : Art Thérapie, enfants, école élémentaire, apprentissage, arts plastiques, créativité
Keywords : Art Thérapy, child, elementary school, learning, plactic arts, creativity