

Université François Rabelais
Faculté de Médecine de Tours

**L'Art-thérapie moderne : un accompagnement préventif,
à dominante arts plastiques, en faveur de la persévérance
et de l'inclusion scolaire, auprès d'enfants à besoins éducatifs
particuliers, en collège ordinaire.**

Article de fin d'études du Diplôme Universitaire d'Art-thérapie
de la faculté de Médecine de Tours

Présenté par
Karen Toutain
Année 2021

Sous la direction de :
Monsieur Philippe Sardo
En qualité d'Art-thérapeute
Diplômé de la Faculté de Médecine de Poitiers

Lieu de stage : Collège de la forêt
593, rue du Stade
45470 Trainou

Et de

Madame Attucci Sylvie
En qualité de Maître de conférences
en Biochimie
UFR de Sciences et Techniques de Tours

Université François Rabelais
Faculté de Médecine de Tours

**L'Art-thérapie moderne : un accompagnement préventif,
à dominante arts plastiques, en faveur de la persévérance
et de l'inclusion scolaire, auprès d'enfants à besoins éducatifs
particuliers, en collège ordinaire.**

Article de fin d'études du Diplôme Universitaire d'Art-thérapie
de la faculté de Médecine de Tours

Présenté par
Karen Toutain
Année 2021

Sous la direction de :
Monsieur Philippe Sardo
En qualité d'Art-thérapeute
Diplômé de la Faculté de Médecine de Poitiers

Lieu de stage : Collège de la forêt
593, rue du Stade
45470 Trainou

Et de

Madame Attucci Sylvie
En qualité de Maître de conférences
en Biochimie
UFR de Sciences et Techniques de Tours

Remerciements

Je souhaite exprimer toute ma gratitude à **Monsieur Jean-Jacques Wald** pour avoir accepté la mise en place d'un accompagnement art-thérapeutique au sein de son établissement, afin d'expérimenter ses bénéfices sur l'inclusion et la persévérance scolaire. Je remercie tous les membres de l'équipe pluridisciplinaire, Mesdames **Dupuis** (CPE*), **Balleux** (PsyEN*), **Boudaille** (infirmière), **Dardaine** (principale adjointe) qui se sont pleinement investies dans ce projet et ont œuvré au bon déroulement de la mise en place de ce dispositif.

Ma gratitude va également à Monsieur **Jean-Marc Vallée** (IA-IPR*, conseiller académique), mobilisé avec Madame **Matéo Cécile** au sein de la CARDIE* pour essaimer le projet d'un point de vue institutionnel et lui assurer un cadre d'existence déontologique et éthique pérenne. À **Monsieur Loiseau** chef de cabinet de Madame la Rectrice qui, par conviction, a soutenu le projet et a permis d'amorcer son extension auprès de nouveaux établissements pilotes, en partenariat avec l'AFRATAPEM*.

Je remercie **l'ensemble des familles** pour m'avoir fait confiance, tout au long du parcours aménagé de leurs enfants, et bien sûr aux **élèves aux potentiels* multiples**, qui m'ont fait grandir et avec qui j'ai vécu de merveilleuses expériences humaines.

À tous **les AED***, en charge de l'organisation et des aménagements d'emplois du temps. Aux enseignants qui m'ont encouragée et qui ont facilité le repérage et l'accompagnement de leurs élèves.

Je souhaite également exprimer toute ma reconnaissance à Monsieur **Philippe Sardo** et Madame **Sylvie Attucci** pour la codirection qu'ils ont menée ensemble à mes côtés. Leur disponibilité, leurs conseils et leur soutien, tout au long de ce travail.

Un grand merci également à l'association **ART-KA-DI** qui a participé régulièrement au financement et/ou au prêt de matériel nécessaire à la réalisation de certains ateliers.

Je remercie mes **proches, mes enfants et mon mari** pour m'avoir soutenue, encouragée et qui ont patienté le temps de cette écriture.

Je salue Madame **Letessier-Debrune** et Monsieur **Fabrice Chardon**, pour la qualité de leurs enseignements et leur mobilisation dans l'accompagnement de ce projet d'envergure. Leur contribution a participé de la belle réussite de cette expérience et de l'acquisition des modalités de référence de la rigueur scientifique, pour faire valoir l'impact de nos pratiques dans un protocole de soin. Une pensée particulière à Madame **Florence Hodemont** pour sa réactivité à l'ensemble des différentes demandes.

Une reconnaissance importante à **Élisabeth** et **Chantal**, pour le travail remarquable de recherche de certaines données et leur participation active à la configuration des tableaux Excel, afin d'optimiser l'analyse et le traitement des informations de sondage et d'évaluation.

À Madame **Dijoux Angélique** pour son aide à la traduction en anglais.

Merci à tous ...

Plan

| | |
|--|----------|
| I. La présentation du contexte participe à la compréhension des difficultés rencontrées par des enfants à besoins éducatifs particuliers scolarisés en collège ordinaire. | 1 |
| A. Les adolescents participant à l'expérience sont des élèves à besoins éducatifs particuliers présentant des facteurs de risques de décrochage scolaire. | 1 |
| A-1 L'adolescence se caractérise par des métamorphoses psychocorporelles importantes qui nécessitent une vigilance dans un cadre scolaire. | 1 |
| A-2 Des adolescents à besoins éducatifs particuliers scolarisés en collège ordinaire présentent de multiples caractéristiques supplémentaires. | 1 |
| A-3 Des adolescents à besoins éducatifs particuliers peuvent développer une altération substantielle de la fonction sociale par des comportements dits en défaut ou en excès et un sentiment d'hors norme. | 2 |
| A-4 Les comportements en excès ou en défaut sont le reflet de besoins insatisfaits, de souffrances et de mécanismes de défense qui sont autant de facteurs de risques de décrochage scolaire supplémentaires pour ces élèves. | 2 |
| A-5 La prévention des risques psychosociaux et la réduction des facteurs de risques de décrochage scolaire sont des missions de l'Éducation Nationale. | 2 |
| B. L'Art-thérapie moderne est un outil qui peut être mis au service de l'expérience scolaire et ainsi favoriser l'inclusion et l'accrochage scolaire. | 3 |
| B-1 L'Art-thérapie utilise les pouvoirs et les effets de l'Art* dans un processus de soin. | 3 |
| B-1a Le pouvoir d'entraînement qui mobilise la structure corporelle, dynamise l'élan et la poussée corporelle, alimente les besoins de sécurité et d'accomplissement. | 3 |
| B-1b Le pouvoir éducatif qui permet d'affiner la sensorialité peut être une réponse aux besoins de maîtrise et d'estime. | 3 |
| B-1c Les effets relationnels répondent aux besoins d'appartenance, d'affection ou d'inclusion. | 3 |
| B-2 L'Art-thérapie s'appuie sur l'opération artistique* pour identifier les mécanismes humains préservés et ceux en souffrance. | 3 |
| B-3 L'Art-thérapie incluse à l'emploi du temps de l'élève peut être un levier motivationnel au profit de la persévérance scolaire et de l'autorégulation de la sphère sociale. | 4 |
| II. L'hypothèse suggère qu'un accompagnement art-thérapeutique à dominante arts plastiques auprès d'enfants à besoins éducatifs particuliers en collège ordinaire peut être un outil motivationnel favorisant l'inclusion et/ou la persévérance scolaire. | 4 |
| A. Pour répondre à l'hypothèse générale, des sous hypothèses corrélatives aux différentes phases du protocole sont exploitées autour de composantes plurielles que recouvre la dominante arts plastiques. | 4 |
| A-1 La phase 1 du protocole suggère que la saveur peut participer de l'acquisition d'un savoir-être. | 4 |
| A-2 La phase 2 du protocole suggère que le savoir-être acquis en phase 1 et la relation de confiance serviraient l'acquisition de savoir-faire. | 4 |
| A-3 La phase 3 du protocole suggère que le savoir-être acquis en phase 1 et les savoir-faire développés en phase 2 serviraient la construction du savoir-devenir*. | 5 |
| B. Pour confirmer la perdurance autonome de la persévérance de l'élève et l'acquisition de compétences d'habiletés sociales, un module optionnel a été mis en place. | 5 |
| B-1 L'inscription volontaire à un module optionnel permettrait l'évaluation de la perdurance autonome de la persévérance de l'élève. | 5 |
| B.2 Des compétences d'autodétermination sembleraient mobilisables au sein d'une constitution groupale aléatoire et deviendraient porteuses d'inclusion sociale. | 5 |
| III. La présentation des outils et modalités matérielles de travail participe à la compréhension de cette étude. | 5 |
| A. Les critères d'inclusion et modalités de prises en soin mis en place répondent aux préconisations institutionnelles. | 5 |
| B. Des fiches d'observation et le cube harmonique sont utilisés. | 6 |
| B-1 Les fiches d'observation ciblent, par phase, les items à considérer. | 6 |
| B.2 Deux modalités d'autoévaluations sont mises en place à chaque séance. | 6 |
| C. Des échelles visuelles analogiques et autres indicateurs sont déployés. | 6 |
| C-1 Les indicateurs à destination des enseignants servent le diagnostic et qualifient leur point de vue. | 6 |
| C-2 Les indicateurs à l'intention des familles favorisent le lien entre les différents partenaires éducatifs et permet de croiser les observations. | 6 |
| C-3 Les indicateurs PRONOTE, offre une synthèse des retours de l'ensemble des personnels sur les effets du dispositif en lien avec le climat scolaire. | 6 |
| IV. L'expérience clinique retrace le parcours de treize élèves volontaires ayant bénéficié de l'ensemble du protocole. | 6 |
| A. Des stratégies thérapeutiques sont élaborées au regard du référencement des profils d'EBEP. | 6 |

| | |
|---|-----------|
| A-1 La cohorte d'élèves bénéficiant d'un suivi extérieur comprend cinq élèves. | 7 |
| A-2 La cohorte d'élèves ne bénéficiant pas d'un suivi extérieur comprend huit élèves. | 7 |
| A-3 Un groupe de onze élèves sans distinction de suivi, et indépendant de cette étude, est décrit au regard du profil en défaut ou en excès des élèves. | 7 |
| B. Des divergences sont observées selon les phases du protocole et les profils de référence. | 7 |
| C. Les autoévaluations sont de précieux indicateurs de la motivation et des difficultés rencontrées par les élèves.7 | |
| C-1 Les autoévaluations, ciblant le rapport entre la difficulté perçue et l'effort à mobiliser sont des indicateurs pertinents. | 8 |
| C-2 Les autoévaluations autour de la motivation à venir au collège ou à l'atelier sont un témoin de « l'humeur du jour ». | 8 |
| V. Les résultats de cette expérience sont exposés au regard de l'hypothèse et des objectifs qui ont été établis. | 8 |
| A. Les résultats des sous hypothèses montrent des transformations significatives dans plusieurs domaines. | 8 |
| A-1 Les différentes phases par lesquelles les élèves ont évolué montrent l'acquisition de compétences d'autodétermination face aux contraintes et aux apprentissages. | 8 |
| A-2 Des habiletés sociales s'observent pour un grand nombre d'élèves. | 9 |
| A-3 Des transformations comportementales significatives sont observées selon la temporalité du protocole. | 9 |
| B. Les résultats issus des différentes échelles ont permis de croiser les regards de façon plus objective et de considérer l'ensemble des partenaires éducatifs. | 9 |
| B-1 Les échelles proposées aux familles et aux enseignants sont des indicateurs qui témoignent des bénéfices perçus. | 9 |
| B-2 Les échelles évaluant l'estime de soi et le sentiment d'appartenance apportent des informations différentes selon la cohorte. | 10 |
| VI. L'analyse des données peut être mise en lien avec des travaux existants, bien que peu nombreux. | 11 |
| A. Des recherches autour de la démobilité scolaire et l'utilisation de l'Art-thérapie en milieu scolaire alimentent les éléments de notre étude. | 11 |
| A-1 Une recherche entre estime de soi et démobilité scolaire apporte des éléments de réponse sur la qualité de l'expérience scolaire. | 11 |
| A-2 Le projet ART-ROOM en Grande Bretagne témoigne des bénéfices de l'Art-thérapie auprès d'un public scolaire porteur de troubles des habiletés sociales. | 12 |
| B. Le bien-être et la santé sont évalués par les services de l'Éducation Nationale. | 12 |
| C. Le principe de « tuteur de résilience » est une proposition décrite par l'Éducation Nationale pour accéder à la réussite scolaire. | 13 |
| D. Quelques expériences d'Art-thérapie moderne en milieu scolaire peuvent être relayées. | 13 |
| VII. Cette expérimentation ouvre la discussion et offre de nouvelles perspectives. | 14 |
| A. Des biais méthodologiques subsistent. | 14 |
| B. Des axes d'amélioration peuvent être apportés pour l'essaimage du projet. | 14 |
| B-1 Prédéfinir le nombre de séances par phase apporte une meilleure cohérence à une étude multicentrique. | 14 |
| B-2 Distinguer les cohortes selon le profil en défaut ou en excès et/ou le sexe de l'adolescent permet d'affiner l'étude. | 14 |
| B-3 Un nombre de séances peut être déterminé en lien avec le profil de l'élève en excès ou en défaut, et ainsi être un indicateur d'orientation. | 14 |
| B-4 La simplification du protocole en deux étapes faciliterait la duplication de l'expérimentation. | 15 |
| B-5 Une réflexion est menée autour de la réévaluation de l'échelle de l'estime de soi. | 15 |
| C. La mise en place d'une étude multicentrique au sein de plusieurs établissements pilotes va permettre d'étayer l'efficacité de ce dispositif. | 15 |
| C-1 Les caractéristiques territoriales du collège de la forêt sont distinctes de celles d'autres départements et de la singularité de l'art-thérapeute porteuse du projet. | 15 |
| C-2 Après l'évaluation des effets sanitaires, il est intéressant de chercher à évaluer les effets économiques sociétaux. | 16 |

Glossaire

Les mots suivis du chiffre **1** sont référencés dans le dictionnaire raisonné d'art en médecine¹, les mots suivis du chiffre **2** sont issus du dictionnaire en ligne du CNRTL², les mots suivis du chiffre **3** prennent leur source au niveau du site de l'OMS³ et du chiffre **4** du dictionnaire actuel de l'éducation⁴. Ces mots seront suivis d'une astérisque dans le corps de texte lors de leur première utilisation uniquement.

| Acronyme |
|--|
| AED : Assistants d'Éducation |
| AFEP : Association Française pour les Enfants Précoces |
| AFEV : Association de la Fondation Étudiante pour la Ville |
| AFRATAPEM : Association Française de Recherches et Applications des Techniques Artistiques en Pédagogie Et Médecine |
| AEMO : Action Éducative en Milieu Ouvert |
| ANOVE : Action Non Orientée Vers l'Esthétique |
| ASE : Aide Sociale à l'Enfance |
| AT : Art-Thérapeute |
| BOEN : Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale |
| BR : Boucle de Renforcement |
| CARDIE : Cellule Académique Développement Innovation Expérimentation |
| CESAM : Centre d'Études Supérieures de l'Art en Médecine |
| CNAM CNESCO : Centre National d'Étude des Systèmes Scolaires |
| CNDP : Commission Nationale du Débat Public |
| CNED : Centre National d'Enseignement à Distance |
| COP : Conseillère d'Orientation Psychologue |
| CPE : Conseillère Principale d'Éducation |
| CT : Cible Thérapeutique |
| CUCS : Contrat Urbain de Cohésion Sociale |
| DEGESCO : Direction Générale de l'Enseignement Scolaire |
| EBEP : Enfants à Besoins Éducatifs Particuliers |
| EDT(A) : Emploi Du Temps (Aménagé) |
| EIP : Enfant Intellectuellement Précoce |
| EPLÉ : Établissement Public Local d'Enseignement |
| EPO : Entretien Personnalisé de l'Orientation |
| EREA : Établissement Régionaux d'Enseignement Adapté |
| ESAAA : Enseignant Spécialisé en Activités Artistiques Adaptées |
| ESS : Équipe de Suivi de Scolarisation |
| EVA : Échelle Visuelle Analogique |
| FFA : Fédération Française Aéronautique |
| FOQUALE : (Réseau) Formation Qualification Emploi |
| F.I : Faisceaux d'Items |
| FIPD : Fonds Interministériel de Prévention de la Délinquance |
| GPDS : Groupes de Prévention du Décrochage Scolaire |
| HDJ : Hospitalisation De Jour |
| IA-IPR : Inspecteur Académique - Inspecteur Pédagogique Régional |
| IFOP : Institut Français d'Opinion Publique |
| INSERM : Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale |
| ITEP : Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique |
| MLDS : Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire |

¹ FORESTIER, Richard. Dictionnaire raisonné de l'Art en médecine. Editions Favre 2017

² CNRTL. Dictionnaire. [En ligne]. [consulté le 12 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <https://www.cnrtl.fr/> »

³ OMS. [En ligne]. [consulté le 18 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <https://www.who.int/fr/about/who-we-are/constitution> »

⁴ LEGENDRE, Renald. Dictionnaire actuel de l'éducation. 3^e édition, Montréal (Québec). Editions Guérin, collection le défi éducatif, 2005

NEET : « Not in Employment Education or Training » (Jeunes sans emploi)
OA : Opération Artistique
OTI : Objectif Thérapeutique Intermédiaire
OMS : Organisation Mondiale de la Santé
PAO : Publication Assistée par Ordinateur
PASD : Plateforme d'Appui et de Suivi aux Décrocheurs
PEC : Prise En Charge
PID : Projet Individuel Dérogatoire
PH : Phase
Psy EN : Psychologue de l'Éducation Nationale (anciennement COP*)
S : Séance
SA : Site d'Action
SAPAD : Service d'Aide Pédagogique À Domicile
SESSAD : Service d'Éducation Spécialisée et de Soins À Domicile
SH : Sous-Hypothèse
SNA : Système Nerveux Autonome
SNC : Système Nerveux Central
SNP : Système Nerveux Périphérique
SNS : Système Nerveux Somatique
TC : Tronc Cérébral
TDAH : Trouble du Déficit Attentionnel avec ou sans Hyperactivité
TOP : Trouble Oppositionnel avec Provocation
ULIS : Unité Locale d'Inclusion Scolaire

Lexique

Alliance thérapeutique¹ : Alliance humaine au service du soin. Est souvent assimilé à un bon climat relationnel entre le patient et le thérapeute.
art¹ : Savoir-faire technique, par exemple en art médical. En Art-thérapie, domaine relatif à une technique artistique particulière (s'écrit avec un a minuscule et se différencie de Art avec une majuscule).
Art¹ : Ensemble des éléments impliqués dans l'activité volontairement orientée vers l'esthétique.
Art-thérapie moderne⁵ : Exploitation et évaluation des effets de l'esthétique par la pratique artistique, dans l'objectif de valoriser les potentialités.
Autonomie² : Faculté de se déterminer par soi-même, de choisir et d'agir librement.
Bien-être² : Sentiment général d'agrément, d'épanouissement, que procure la pleine satisfaction des besoins du corps et/ou de l'esprit.
Compétences⁴ : Ensemble de connaissances et de savoir-faire permettant d'accomplir de façon adaptée une tâche ou un ensemble de tâches.
Considération¹ : Estime et intérêt envers une chose, conscience de son existence, et le lui faire savoir lorsqu'il s'agit d'un être humain.
Décrochage scolaire⁴ : Concerne les jeunes qui quittent l'école en cours d'études, sans terminer le cycle commencé.
Éducation⁴ : Ensemble de valeurs et de concepts, de savoirs et de pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société.
Empathie² : Capacité de s'identifier à autrui, d'éprouver ce qu'il éprouve.
Engagement¹ : Intensité de l'implication d'une personne pour réaliser une activité artistique. L'engagement implique la considération et l'élan corporel en Art-thérapie.
Épanouissement² : Atteindre un complet et harmonieux développement.
Esthétique¹ : Domaine de gratifications sensorielles pures relatives à la beauté, et des

⁵ CHARDON, Fabrice. [En ligne]. [consulté le 6 octobre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « art-therapie-tours.net/textes-ressources »

modalités sensibles de nature à provoquer des sensations.

Handicap² : Résultante pour un individu donné d'une déficience ou incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal (en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels). On parle parfois de désavantage social.

Indépendance² : Fait de jouir d'une totale autonomie à l'égard de quelqu'un, de quelque chose. Dans le cadre du développement de l'enfant : état de l'adolescence qui s'affranchit de toute tutelle et devient adulte.

Motivation⁴ : Ensemble des forces qui poussent l'individu à agir. Ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin.

Opération artistique¹ : Organisation des éléments humains impliqués dans l'activité artistique. Interface méthodologique entre l'art et l'être humain.

Persévérance scolaire⁴ : Maintien plus ou moins grand, au fil des années, des effectifs scolaires admis dans le système d'éducation ou engagés dans un cycle ou un programme d'études, à une année donnée, à un âge donné.

Prévention⁴ : Processus mettant en cause un ensemble de mesures prises en vue d'inhiber ou d'annuler les facteurs causant l'inadaptation scolaire et sociale.

Potentiel² : Ensemble des ressources que possède un individu. Capacité d'action et de production en puissance

Qualité de vie³ : Perception qu'a un individu de sa place dans l'existence, dans le contexte de la culture et du système de valeurs dans lequel il vit, en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses inquiétudes. Il s'agit d'un large champ conceptuel, englobant de manière complexe la santé physique de la personne, son état psychologique, son niveau d'indépendance, ses relations sociales, ses croyances personnelles et sa relation avec les spécificités de son environnement.

Santé³ : État de complet bien-être physique, mental et social. Ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité.

Souffrance² : Fait de souffrir, d'éprouver une douleur physique ou morale, état d'une personne qui souffre.

Résilience² : Force morale, qualité de quelqu'un qui ne se décourage pas, ne se laisse pas abattre.

Traitement archaïque⁶ : Phase du traitement neurologique et neurovégétatif de l'information, correspondant à l'impact sensoriel.

Traitement mondain¹ : Élément manifestant de l'approbation du monde extérieur à soi, en lien avec la production qui doit être validée pour devenir une œuvre d'Art.

Traitement social² : Acte manifestant une interaction relationnelle avec d'autres êtres humains recherchant une approbation, un échange, une expérience partagée.

Savoir devenir⁴ : Capacité de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources, tant internes qu'externes, notamment aux acquis réalisés en contexte scolaire et à ceux issus de la vie courante, pour se projeter et devenir un « citoyen » responsable et averti : un producteur et un consommateur soucieux de respecter l'éthique et les droits de l'homme.

Cette étude relate une expérience d'Art-thérapie moderne*, auprès d'enfants à besoins éducatifs particuliers⁷, utilisant un dispositif de prévention* des risques psychosociaux en lien avec le décrochage scolaire, dans une structure publique de l'Éducation Nationale.

En réponse à un appel à projet, lancé par la Cellule Académique Recherche Développement Innovation et Expérimentation de l'académie d'Orléans-Tours (CARDIE), l'Art-thérapie a pu être intégrée au projet d'établissement du collège de la forêt situé à Trainou (45). Ce dispositif expérimental a permis la mise en place d'accompagnements inscrits à l'emploi du temps de l'élève, pour des adolescents présentant des signes de décrochage scolaire.

Cet article s'articulera autour de la présentation du contexte de l'étude, exposant les souffrances et pénalités observées pour ce public. Cette partie sera suivie d'un descriptif de l'hypothèse et de la méthodologie mise en place pour l'expérimentation. La pratique clinique sera ensuite détaillée et accompagnée d'un bilan au regard du traitement des données. Pour finir, une discussion sera ouverte et explorera une réflexion critique.

Afin de préserver l'anonymat des participants, un nom de « code » associant des chiffres et des lettres a été décidé en équipe pluridisciplinaire.

I. La présentation du contexte participe à la compréhension des difficultés rencontrées par des enfants à besoins éducatifs particuliers scolarisés en collège ordinaire.

A. Les adolescents participant à l'expérience sont des élèves à besoins éducatifs particuliers présentant des facteurs de risques de décrochage scolaire.

A-1 L'adolescence se caractérise par des métamorphoses psychocorporelles importantes qui nécessitent une vigilance dans un cadre scolaire.

Les élèves du collège de la forêt de Trainou sont des adolescents⁸ âgés de 10 à 15 ans qui suivent un cycle ordinaire. L'adolescence est un stade complexe du développement de l'enfant, qui se caractérise par d'importantes modifications psychocorporelles décrites par l'OMS⁹ : « Si l'adolescence est un moment de croissance et de potentiels* exceptionnels, c'est également un moment où les risques sont importants, et au cours duquel le contexte social peut exercer une influence déterminante ». Le collège est un cadre social de l'adolescence qui est un premier passage déterminant d'orientation et de construction de l'avenir.

A-2 Des adolescents à besoins éducatifs particuliers scolarisés en collège ordinaire présentent de multiples caractéristiques supplémentaires.

Le collège ordinaire est assujéti à des obligations de services qui paraissent au bulletin officiel (BOEN*). L'une d'entre elle est l'inclusion scolaire, qui permet l'accueil des enfants à besoins éducatifs particuliers¹⁰ (EBEP*) avec des parcours individuels dérogatoires (PID*). Le CNDP*¹¹ définit que : « Les élèves à besoins éducatifs particuliers regroupent une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des

⁷⁷ DIRECTION DES SERVICES DÉPARTEMENTAUX DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Guide complet EBEP. [En ligne]. Académie de Toulouse. [consulté le 6 octobre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « cache.media.education.gouv.fr/file/VIE_DE_L_ELEVE/92/3/Guide_EBEP »

⁸ OMS. Santé mentale des adolescents. [En ligne]. [consulté le 23 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « https://www.who.int/maternal_cild_adolescent/topics/adolescence/fr/ »

⁹ *Ibidem* 8

¹⁰ LEGIFRANCE. Loi du 11 Février 2005. Prise en charge des enfants à besoins éducatifs particuliers EBEP dont le handicap. [En ligne]. Légifrance, [consulté le 23 septembre 2021] Disponible sur le world wide web : « <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000809647> »

¹¹ CNDP. EBEP (définition). [En ligne]. CRDP Reims [consulté le 23 septembre 2021] Disponible sur le World Wide web : « http://cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/Y_Kerjean_inclusion/Animation_BEP.pdf »

enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap* qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages ». Ne pas prendre en compte les besoins de ces élèves peut agir sur les composantes de l'estime de soi (annexe 4) et augmenter les risques de décrochage par une accumulation de retards et/ou de désengagements scolaires. Le centre d'étude des systèmes scolaires (CNESCO¹²) nous permet d'identifier les différents profils d'élèves en situation de décrochage avec leurs caractéristiques (annexe 1 : onglet école). Si les besoins spécifiques des élèves ne sont pas considérés, des répercussions sur l'orientation sont à craindre : perte des capacités de choix (orientation par défaut) et de projection (saveur aigre face à l'avenir).

A-3 Des adolescents à besoins éducatifs particuliers peuvent développer une altération substantielle de la fonction sociale par des comportements dits en défaut ou en excès et un sentiment d'hors-norme.

Sans pathologie préexistante, l'adolescence est une phase complexe du développement avec l'émergence de troubles possibles. Pour l'enfant EBEP, ces troubles peuvent entraîner des répercussions sur les mécanismes humains et le bon déroulement de sa scolarité. Des difficultés d'adaptation (source) ou dysharmonie entre le penser, le dire et l'agir peuvent être observées. Ces difficultés engendrent des troubles en excès ou en défaut (pathologie de l'acte) amenant des signes de décrochage scolaire (conséquence) et une altération substantielle de la fonction sociale (défaut d'inclusion/comportement à risques ou inadaptés). Pour Richard Forestier¹³, le handicap social, lorsqu'il représente la pénalité principale, est associé au sentiment d'être hors-norme, avec la perte de la sensation de sujet. Les EBEP souffrent de ce handicap qui altère les relations interpersonnelles et la qualité de vie* scolaire. Ces conséquences résultent de pénalités en cascades multifactorielles (annexe 3) et sont le reflet de besoins insatisfaits.

A-4 Les comportements en excès ou en défaut sont le reflet de besoins insatisfaits, de souffrances et de mécanismes de défense qui sont autant de facteurs de risques de décrochage scolaire supplémentaires pour ces élèves.

Les comportements en excès ou en défaut sont une réponse du corps humain face à une situation de stress ou la perception d'un danger. Ils traduisent une souffrance par des mécanismes d'évitement issus du système défensif instinctif¹⁴. La fuite répond à un processus naturel dans une situation d'inconfort et traduit la recherche du besoin physiologique de survie. La lutte est un processus déclenché par l'hypothalamus¹⁵ où le sujet est incité à agir ou réagir face à une situation d'agression (comportement affirmé ou sur-affirmé). Le besoin de maîtrise est recherché et lorsque le rapport de force est trop dissuasif pour fuir ou lutter, le processus d'inhibition apparaît. Il est l'expression d'un besoin de sécurité inassouvi. Lorsque les besoins fondamentaux, tels que Maslow et Schultz les décrivent (annexe 2), sont insatisfaits, des mécanismes de défense troublent alors le bon déroulement de la scolarité. Les facteurs de risques de décrochage scolaire* en sont ainsi augmentés (annexe 1).

A-5 La prévention des risques psychosociaux et la réduction des facteurs de risques de décrochage scolaire sont des missions de l'Éducation Nationale.

La circulaire 2013-060 du 11 avril 2013, parue au BOEN, envisage la réussite éducative en incluant la santé des élèves et en favorisant la réduction des inégalités. Elle vise, d'une part, l'accrochage scolaire et, d'autre part, « la prévention des risques psychosociaux, dans la considération du bien-être*, à un degré de satisfaction individuel des élèves et du personnel au

¹² CENTRE NATIONALE DE L'ETUDE DES SYSTEMES SCOLAIRES. PDF. [En ligne]. [consulté le 18 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <https://www.cnesco.fr/fr/decrochage-scolaire/facteurs> »

¹³ FORESTIER, Richard. Dictionnaire raisonné de l'Art en médecine. Editions Favre, 2017

¹⁴ WORDPRESS, 2ème partie. L'instinct de survie : réaction comportementale face au danger | Budo Musha Shugyo. [En ligne]. [consulté le 4 octobre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <https://alexgrzeg.wordpress.com/2014/08/08/2eme-partie-linstinct-de-survie> »

¹⁵ *Ibidem* 14

cœur de leur cadre de vie »¹⁶. Afin d'assurer un bien-être au sein du collège, d'améliorer la qualité de l'expérience scolaire et de limiter les facteurs de risques de décrochage scolaire, le chef d'établissement a pour obligation la mise en place de stratégies différenciées.

B. L'Art-thérapie moderne est un outil qui peut être mis au service de l'expérience scolaire et ainsi favoriser l'inclusion et l'accrochage scolaire.

B-1 L'Art-thérapie utilise les pouvoirs et les effets de l'Art* dans un processus de soin.

Une pratique artistique induit une action « volontairement orientée vers l'esthétique ». Lors de cette pratique, différents mécanismes humains (physiques/mentaux/sociaux) sont mobilisés. Fabrice Chardon définit l'Art-thérapie moderne comme « l'utilisation et l'évaluation des effets de l'esthétique par la pratique artistique dans l'objectif de valoriser les potentialités et la partie saine de la personne en souffrance* »¹⁷. L'art-thérapeute, par la connaissance des spécificités des dominantes, va mobiliser les pouvoirs et les effets de l'Art (≠ de l'art*) lors de la pratique artistique qui s'inscrit dans une dynamique relationnelle (annexe 5).

B-1a Le pouvoir d'entraînement qui mobilise la structure corporelle, dynamise l'élan et la poussée corporelle, alimente les besoins de sécurité et d'accomplissement.

Le besoin de sécurité réside dans l'intégrité physique. Le **pouvoir d'entraînement** favorise la mobilisation de la structure corporelle en dynamisant l'élan puis la poussée corporelle et anime le corps de façon gratifiante. De plus, il peut participer à la plasticité neuronale¹⁸ en sollicitant des réminiscences cognitives. Le goût à l'effort peut être mobilisé et le besoin d'accomplissement engagé par une communication hors ou non verbale.

B-1b Le pouvoir éducatif qui permet d'affiner la sensorialité peut être une réponse aux besoins de maîtrise et d'estime.

Le **pouvoir éducatif** permet de développer ou d'affiner des facultés sensorielles et le ressenti des gratifications dans la reconnaissance de ce qui est éprouvé. Il permet d'exprimer des opinions (ressentis sensoriels) dans le respect de ce qui est BON (saveur existentielle). Cela répond donc au besoin d'estime et de propriété.

B-1c Les effets relationnels répondent aux besoins d'appartenance, d'affection ou d'inclusion.

La dynamique relationnelle (annexe 6) peut engendrer favorablement des compétences socio-éducatives et l'autorégulation des comportements. Les effets relationnels qui en découlent sont des vecteurs de communication et d'habiletés sociales. Ils peuvent apporter des retours gratifiants et faciliter l'accès au statut « d'artiste ». Les besoins d'affection, d'inclusion ou d'appartenance au sein du **traitement mondain*** sont alors accrus.

B-2 L'Art-thérapie s'appuie sur l'opération artistique* pour identifier les mécanismes humains préservés et ceux en souffrance.

L'accompagnement en Art-thérapie auprès de personnes en souffrance utilise des indications et des objectifs ciblés. L'art-thérapeute peut stimuler l'envie et mobiliser des ressources au-delà des pénalités, tout en révélant des potentialités. L'Art-thérapie moderne utilise l'opération artistique (OA* : annexe 7) qui permet d'identifier les liens entre les mécanismes humains et l'activité artistique. Certaines phases peuvent être séquencées au regard de leur composantes

¹⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. [En ligne]. [consulté le 17 juin 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « www.education.gouv.fr »

¹⁷ CHARDON, Fabrice. « conclusion et perspectives » dans Art-thérapie Pratique clinique, évaluations et recherches. Tours : Press Universitaires François Rabelais, 2018. p. 197-199.

¹⁸ INSTITUT NATIONAL DU PATRIMOINE. Conférence Art-thérapie : les effets du Beau sur notre cerveau. [En ligne]. France Culture. [consulté le 6 octobre 2021] disponible sur le World Wide Web : « <https://www.franceculture.fr/conferences/institut-national-du-patrimoine/art-therapie-les-effets-du-beau-sur-notre-cerveau> »

mentales (M) et corporelles (C), et permettent de distinguer ce qui est de l'ordre du traitement archaïque* et/ou sophistiqué, dans l'exploitation des mécanismes physiques (ressentis corporels, structure corporelle, élan et/ou poussée corporels). Cette organisation, qui est le fondement méthodologique de l'Art-thérapie moderne, permet de localiser les mécanismes défaillants dits « sites d'action » (SA*) et les leviers dits « cibles thérapeutiques » (CT*). Des fiches d'évaluations définies pour le protocole (annexe 9) permettront de mesurer l'efficacité d'une stratégie, de l'adapter ou d'en comprendre les limites.

B-3 L'Art-thérapie incluse à l'emploi du temps de l'élève peut être un levier motivationnel au profit de la persévérance scolaire et d'autorégulation de la sphère sociale.

L'inclusion d'un atelier d'Art-thérapie à l'emploi du temps de l'élève est une volonté du chef d'établissement. Une majorité des enfants concernés sont issus de milieux sociaux défavorisés en secteur périurbain, ce qui limite les possibilités de soins en extérieur. Ce choix résulte de la volonté de créer des liens entre les différents partenaires médico-socio-éducatifs. Ces collaborations facilitent le suivi de l'évolution de l'élève et la transmission des informations au profit de la scolarité.

II. L'hypothèse suggère qu'un accompagnement art-thérapeutique à dominante arts plastiques auprès d'enfants à besoins éducatifs particuliers en collège ordinaire peut être un outil motivationnel favorisant l'inclusion et/ou la persévérance scolaire.

A. Pour répondre à l'hypothèse générale, des sous hypothèses corrélatives aux différentes phases du protocole sont exploitées autour de composantes plurielles que recouvre la dominante arts plastiques.

Chaque phase utilise spécifiquement les pouvoirs et les effets de l'Art selon le choix de dominantes issues du champ des arts plastiques (annexe 8). Nous parlerons ici de composantes de la dominante arts plastiques.

A-1 La phase 1 du protocole suggère que la saveur peut participer à l'acquisition d'un savoir-être.

La phase 1 (SH*1) du protocole a pour objectif des gratifications issues du choix volontaire d'une dominante ou d'une thématique artistique par l'élève. Une utilisation prédominante et concomitante du pouvoir éducatif et d'entraînement est induite. Le postulat propose que la saveur permette l'accès à un meilleur savoir-être. Nous partons de l'hypothèse que l'Art-thérapie moderne peut favoriser l'adhésion au cadre scolaire et participer de la relation de confiance, en offrant l'opportunité à l'élève de choisir la dominante qu'il préfère. La relation de confiance serait vectrice d'une alliance relationnelle qui facilite l'émergence de l'alliance thérapeutique*. Cet engagement est nécessaire à la transition vers la phase 2 et propice à une régulation intrinsèque, où l'élève s'engage dans l'activité sans attendre de récompenses.

A-2 La phase 2 du protocole suggère que le savoir-être acquis en phase 1 et la relation de confiance serviraient l'acquisition de savoir-faire.

Nous postulons que le savoir-être obtenu en phase 1 peut faciliter l'acquisition de savoir-faire en phase 2 (SH*2), qui vise à augmenter les contraintes en s'appuyant sur le pouvoir éducatif et sensoriel de l'Art. L'art-thérapeute impulse la recherche d'une régulation introjectée¹⁹, afin que l'élève adhère à ce qui lui est proposé (augmentation des contraintes/évolution dans un cadre plus directif). Une régulation introjectée vise l'intégration des contraintes pour éviter des conséquences désagréables selon l'échelle d'Autodétermination de Deci, E.L. & Ryan, R.M.²⁰

¹⁹ RYAN, Richard, M & DECI, Edward, L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. Guilford Press, 2017. ISBN 13 : 978-1462528769

²⁰ DECI, Edward, L & RYAN, Richard, M. Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. New York. Plenum, 1985.

A-3 La phase 3 du protocole suggère que le savoir-être acquis en phase 1 et les savoir-faire développés en phase 2 serviraient à la construction du savoir-devenir*.

La phase 3 (SH*3) projette l'utilisation des effets relationnels par la présentation des productions à un « public » pour engager le processus de la motivation vers la persévérance*. Cette phase permet à l'élève d'intégrer un dispositif groupal et vise au développement d'habiletés sociales. L'art-thérapeute induit par cette organisation une motivation extrinsèque. Nous supposons qu'un traitement social* peut contribuer au déploiement de la motivation avec une action sur la persévérance scolaire et la levée de certaines stigmatisations.

B. Pour confirmer la perdurance autonome de la persévérance de l'élève et l'acquisition de compétences d'habiletés sociales, un module optionnel a été mis en place.

B-1 L'inscription volontaire à un module optionnel permet l'évaluation de la perdurance autonome de la persévérance de l'élève.

La validation des phases 1 et 2 permet d'accéder à un dispositif groupal (phase3/SH3) qui offre également la possibilité d'une inscription à un module optionnel. L'objectif de cette inscription libre est d'optimiser le développement d'habiletés sociales et de restaurer du lien avec les programmes scolaires. Cette phase présuppose que le savoir-être et le savoir-faire profitent au développement d'un savoir devenir (annexe 8) autodéterminé²¹.

B.2 Des compétences d'autodétermination sembleraient mobilisables au sein d'une constitution groupale aléatoire et deviendraient porteuses d'inclusion sociale.

Les habiletés sociales impliquent des réactions efficaces et appropriées comme le souligne Josuée Douaire²². Les déficits et excès dans le fonctionnement social d'un groupe aléatoire peuvent être régulés en mobilisant des compétences d'autodétermination. Ces habiletés, par nature interactives, peuvent apporter des comportements interpersonnels de meilleure qualité et des facteurs d'inclusion sociale (comportements prosociaux, communication verbale ou non-verbale, rôle de médiateur : influenceur ou tuteur). L'environnement humain est fluctuant mais le référent art-thérapeute apporte une permanence, un repère et une stabilité.

III. La présentation des outils et des modalités matérielles de travail participe à la compréhension de cette étude.

A. Les critères d'inclusion et modalités de prises en soin mis en place répondent aux préconisations institutionnelles.

Les critères d'inclusion associent les facteurs de risques de décrochage scolaire (annexe 1) et le référencement des EBEP (annexe 11). Le choix de la distinction des deux cohortes est préconisé par les conseillers techniques de Madame la Rectrice.

| Critères d'inclusion | Critères d'exclusion | Objectifs |
|---|--|---|
| Être référencé EBEP et « porteur » de 3 facteurs de risque de décrochage Avoir des appétences artistiques Inscription volontaire + Autorisation parentale / Retour des questionnaires | Pas d'appétence artistique Pas d'inscription volontaire Désaccord parental Contre-indication Non-retour des questionnaires | Prévenir le décrochage scolaire Favoriser l'inclusion et le sentiment d'appartenance |
| Cohorte N° 1 | | Cohorte N° 2 |
| Agés de 11 à 14 ans tous niveaux confondus (6°/5°/4°/3°), sans distinction de sexe ni de catégories sociales | | |
| EBEP décrocheurs avec suivi extérieur | | EBEP décrocheurs sans suivi extérieur |

Tableau 1 : Précision de la distinction des cohortes et des critères d'inclusion au regard des objectifs institutionnels.

²¹ Ibidem 17

²² DOUAIRE, Josuée. Les habiletés sociales. [En ligne]. [consulté le 6 octobre 2021]. Disponible sur le Word Wide Web : « <https://archipel.uqam.ca/984/1/D1634.pdf> »

B. Des fiches d'observation et le cube harmonique sont utilisés.

B-1 Les fiches d'observation ciblent, par phase, les items à considérer.

L'opération artistique (OA) qui est l'outil de l'Art-thérapie moderne est utilisée selon les enseignements de cette pratique. Les objectifs généraux et les items d'observation pour chaque phase du protocole sont précisés dans l'annexe 9.

B.2 Deux modalités d'autoévaluation sont mises en place à chaque séance.

L'art-thérapeute a adapté (annexe 10 : onglet indicateur élève) le cube harmonique²³ qui, d'un point de vue épistémologique, associe la théorie des 3B (Beau, Bien, Bon). Si l'élève reconnaît les qualités esthétiques et techniques mobilisées au cours de son travail, il lui est difficile d'en retirer les bénéfices lorsque l'œuvre n'est pas aboutie. De plus, pour mieux évaluer l'impact de l'Art-thérapie sur la persévérance et la motivation* de l'élève, des échelles visuelles analogiques sont mises en place et renseignées à chaque séance (annexe 10 : onglet élève : EVA* Motivation/Persévérance). La première échelle cible la difficulté perçue par rapport aux efforts mobilisés pour réussir. La seconde échelle, la motivation à venir au collège par rapport à la venue à l'atelier.

C. Des échelles visuelles analogiques et autres indicateurs sont déployés.

Des échelles ont été proposées à l'ensemble des personnels pour respecter les missions et compétences de chacun. D'autres EVA* sont proposées aux élèves et aux familles pour compléter le recueil des données (annexe 10 : onglet indicateur famille / indicateur élève).

C-1 Les indicateurs à destination des enseignants sont utilisés pour le diagnostic.

Le questionnaire de Connors et une EVA renseignés par les enseignants en début et fin de PEC* complètent l'état de base réalisé par l'art-thérapeute. La progression de l'élève est ainsi quantifiée (annexe 10 : onglet indicateur enseignant).

C-2 Les indicateurs à l'intention des familles favorisent le lien entre les différents partenaires éducatifs et permettent de croiser les observations.

Le questionnaire de Connors simplifié à 10 items d'observation (annexe 19) et des EVA permettent l'évaluation par les familles du degré des difficultés des apprentissages, de la posture relationnelle et du respect du cadre. Les EVA sont distribuées en début et fin de PEC (annexe 10 : onglet indicateur famille). La clôture de l'accompagnement utilise aussi des verbatims pour que les familles s'expriment sur le dispositif art-thérapeutique.

C-3 Les indicateurs PRONOTE offrent une synthèse des retours de l'ensemble des personnels sur les effets du dispositif au niveau du climat scolaire.

Les indicateurs PRONOTE (logiciel intranet permettant la diffusion d'informations) permettent de recueillir l'opinion des personnels (sondage) concernant l'impact du dispositif sur le climat scolaire (annexe 10 : onglet indicateurs cellule de veille et personnels).

IV. L'expérience clinique retrace le parcours de treize élèves volontaires ayant bénéficié de l'ensemble du protocole.

A. Des stratégies thérapeutiques sont élaborées au regard du référencement des profils d'EBEP.

Une réflexion menée sur le référencement des EBEP et sur les caractéristiques des décrocheurs (annexe 11) a permis d'établir des stratégies différenciées selon les périodes de l'année. Les cohortes avec ou sans suivi médical extérieur qui intègrent l'étude ont bénéficié de 14 à 18

²³ FORESTIER, Richard. Tout savoir sur l'Art-thérapie, 7^{ème} édition. Lausanne. Editions Favre, 2012

séances d'Art-thérapie. Le groupe décrit en annexe 13 représente des élèves ayant intégré le dispositif en cours d'année et dont le nombre de séances d'Art-thérapie est compris entre 6/8 ou 12 (soit un semestre) dont 2 en visioconférence (confinement du mois d'avril 2021).

A-1 La cohorte d'élèves bénéficiant d'un suivi extérieur comprend cinq élèves.

La cohorte 1 (avec suivi extérieur) comprend 60% de filles et 40% de garçons. Une partie de cette cohorte (80%) correspond à des profils d'élèves dont les comportements sont dits en « excès » (2 filles et 2 garçons). L'autre partie représente 20% d'élèves dits en « défaut » (1 fille). Tous les niveaux sont représentés de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Une élève bénéficie d'un emploi du temps partagé entre un ITEP* et le collège (annexe 12).

A-2 La cohorte d'élèves ne bénéficiant pas d'un suivi extérieur comprend huit élèves.

La cohorte 2 (sans suivi extérieur) comprend 37,5% de filles et 62,5% de garçons. Les profils comportementaux sont répartis comme suit : 50% en défaut (3 filles et 1 garçon) et 50% en excès (4 garçons), sans distinction d'âge ou de niveau scolaire. Un des garçons est en attente pour intégrer un dispositif ULIS*. Les 3 filles utilisent majoritairement la communication non verbale ou le retrait apathique. Les prises d'initiatives en autonomie* sont restreintes. L'une d'elles a une fragilité émotionnelle avec propension aux larmes lorsqu'un sentiment d'échec devient envahissant (Annexe 12 bis).

A-3 Un groupe de onze élèves sans distinction de suivi, et indépendant de cette étude, est décrit au regard du profil en défaut ou en excès des élèves.

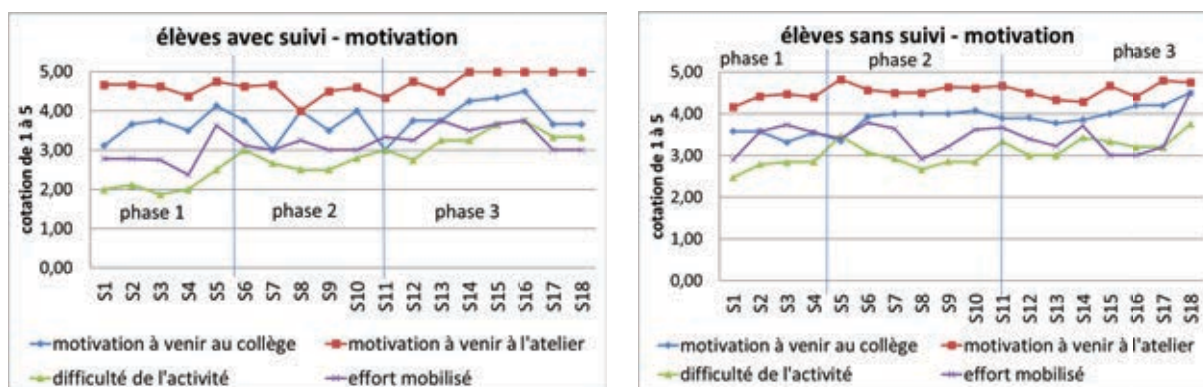
Onze élèves intègrent le dispositif au cours du second semestre. Le résultat de leurs évaluations s'étudie à travers la distinction de leur profil en excès ou en défaut. En raison de leur inscription plus tardive, le processus d'autodétermination de ces élèves a été accéléré (annexe 13) en raison des bénéfices apportés par la mise en place plus précoce, dès la rentrée, du dispositif d'Art-thérapie (pouvoirs et effets du dispositif : rayonnement).

B. Des divergences sont observées selon les phases du protocole et les cohortes de référence.

Selon les phases du protocole, les faisceaux d'items pour évaluer **la progression** dans les 2 cohortes présentent des différences significatives (annexe 18). La cohorte 1 débute avec des valeurs plus basses que celles de la cohorte 2 et a en PH2 une progression plus régulière que la cohorte 2. On observe aussi que la cohorte 1 nécessite un temps plus long pour intégrer la PH3.

C. Les autoévaluations sont de précieux indicateurs de la motivation et des difficultés rencontrées par les élèves.

Les graphiques représentent les moyennes des paramètres (motivation collège/motivation atelier, difficulté de l'activité/efforts mobilisés) évalués pour chaque cohorte sur une année scolaire.



Graphique n° 1 : Autoévaluations réalisées en atelier d'Art-thérapie pour les deux cohortes.

C-1 Les autoévaluations, ciblant le rapport entre la difficulté perçue et l'effort à mobiliser sont des indicateurs pertinents.

Il est à noter que la difficulté perçue est inférieure aux efforts que les élèves doivent mobiliser pour atteindre les objectifs de séances, qu'ils soient axés sur un point technique ou esthétique (selon l'évolution de leur projet). Dès la SH2/PH2 on observe que l'augmentation des contraintes semble avoir un impact sur la perception de la difficulté (augmentation des contraintes et de la technique : nouvelles composantes de la dominante arts plastiques) et l'effort à mobiliser, créant un écart plus important avant de diminuer progressivement. Si, pour la cohorte 1, l'écart des moyennes des items en SH*3/PH3 se réduit et se stabilise sur quelques séances, il n'y a cependant pas de différence significative entre les deux cohortes. Avec suivi et sans suivi ne semble pas être le caractère le plus discriminant. Lors de la dernière séance, la diminution des valeurs correspond au moment où l'ensemble des élèves sont rassemblés (groupe pouvant aller jusqu'à 30 élèves) provoquant sans doute un stress et une plus grande difficulté d'autorégulation (effort à mobiliser plus important ce jour-là). L'atelier a globalement un effet bénéfique mais sans différence significative entre les cohortes 1 et 2.

C-2 Les autoévaluations concernant la motivation à venir au collège ou à l'atelier sont un témoin de « l'humeur du jour ».

Les graphiques évaluent la motivation à venir à l'atelier par rapport à la venue au collège. Pour les deux cohortes, la motivation à venir à l'atelier est supérieure à celle de la venue au collège mais, pour la cohorte 1, le plaisir à venir au collège est plus aléatoire. En SH2/PH2, une variation en « dents de scie » est observée pour la cohorte 1 alors que pour la cohorte 2 les valeurs ne changent plus. L'atelier a probablement permis de soutenir la motivation globale de l'élève de la cohorte 1 et son maintien dans l'établissement. En fin d'année, l'écart pour la cohorte 2 se réduit et les valeurs deviennent quasiment identiques en SH3/PH3, alors que l'écart augmente pour la cohorte 1 traduisant sans doute « un essoufflement ». Ces résultats montrent la nécessité d'une réflexion concernant la durée de la prise en charge (art-thérapeutique et suivi médical).

V. Les résultats de cette expérience sont exposés au regard de l'hypothèse et des objectifs qui ont été établis.

A. Les résultats des sous hypothèses montrent des transformations significatives dans plusieurs domaines.

A-1 Les différentes phases par lesquelles les élèves ont évolué montrent l'acquisition de compétences d'autodétermination face aux contraintes et aux apprentissages.

L'ensemble du protocole a facilité l'**implication** (SH1/PH1), l'**engagement** (SH2/PH2) puis l'**investissement** (SH3/PH3) de l'élève en tant qu'acteur de sa scolarité et/ou de son avenir. L'**implication** est perçue par une progression favorable du rythme de production et de la concentration et par un meilleur équilibre entre le principe de plaisir et de réalité. L'**engagement** se manifeste autour d'une plus grande motivation* à acquérir un savoir-faire pour atteindre un idéal esthétique (projections/objectifs de réussite) en acceptant la phase d'apprentissage avec ses aléas d'échecs et de réussites. La capacité à se corriger ou à accepter une aide en est améliorée. Cet élément de la dynamique relationnelle en PH2 a été étayé par la mise en place d'un atelier parent-enfant et a permis à l'élève d'être en position d'animateur de séance en transmettant un savoir acquis à l'atelier (posture d'acteur). Cette perspective a facilité l'engagement et la volonté d'acquérir un savoir-faire pour exprimer une idée/un idéal esthétique. La source de la motivation a pu être, à cet égard, corrélative d'une régulation

identifiée et intégrée²⁴. L'**investissement** s'est traduit, d'une part, par une implication à la tâche plus régulière avec moins de phases de découragement et, d'autre part, une compréhension plus aiguisée du sens des apprentissages (liens avec les programmes/projets collaboratifs/inter et transdisciplinarité). Parmi les 13 élèves, 5 d'entre eux ont, dès la phase 2, cherché à accéder au module optionnel : ce qui correspond à une phase d'autodétermination témoignant d'une régulation intégrée et/ou intrinsèque.

A-2 Des habiletés sociales s'observent pour un grand nombre d'élèves.

Dans le cadre des phases 1 et 2, on observe l'acquisition d'habiletés sociales ou la régulation de celles-ci, notamment par :

- l'implication relationnelle (hausse moyenne d'1,5 pts entre le début et la fin de la PEC toutes cohortes confondues) ;
- le développement de facultés critiques, d'entraide et de coopération.

Sur l'ensemble des participants, 9 d'entre eux ont souhaité accéder au module optionnel, bien que seulement 5 aient pu en bénéficier, au regard des contraintes d'emploi du temps entre la phase 2 et 3 (l'accès en effet n'a été possible que sur des créneaux libérés de l'EDT*). Lors de l'intégration de l'élève au sein de groupes aléatoires, de meilleures capacités d'adaptation ont été observées. Le changement de groupe a eu des répercussions positives sur la régulation identifiée (environnement pouvant devenir valorisant à travers le regard porté par des tiers sur les productions en cours de réalisation : communication autour de l'avancé et du choix du projet notamment). Deux autres élèves ont cherché à intégrer ce module pour finaliser leurs productions dans les délais impartis en amont de l'exposition et l'accueil des parents en S*16 ou S17 (régulation externe motivée par une projection de valorisation sociale avec volonté d'accéder au sentiment de fierté : devenir de l'œuvre/rayonnement, considérant l'adéquation de l'expression du BEAU, du BON et du BIEN). Il en résulte un accroissement des capacités d'autorégulation des habiletés sociales pour 83 % des élèves inscrits.

A-3 Des transformations comportementales significatives sont observées selon la temporalité du protocole.

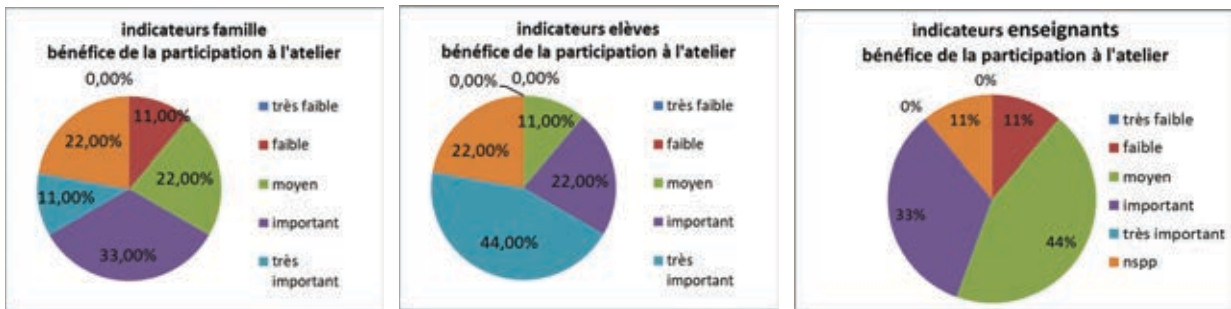
Les 1^{ères} modifications comportementales pour les profils en excès s'exercent dès la PH1 entre S3 et S5 et une stabilisation de la posture relationnelle est obtenue en S8/S9/S10. Une régulation normée selon les attentes institutionnelles scolaires a été observée pour 80% de la cohorte 1 (4 élèves/5) et pour 62,5% des élèves de la cohorte 2 (5 élèves/8). Les transformations pour les profils en « excès » sont plus rapides et plus facilement observables alors que les modifications comportementales pour les profils en « défaut » sont plus subtiles et prennent plus de temps à se mettre en œuvre. Pour les profils en défaut (5 élèves/13), 3 filles ont déjà bénéficié de l'Art-thérapie l'année précédente. Pour 2 de ces élèves, l'identification de ces transformations par la communauté scolaire n'a pu être énoncée qu'au cours de la seconde année de prise en charge puis retranscrites par quelques enseignants seulement lors de conseils de classes.

B. Les résultats issus des différentes échelles ont permis de croiser les regards de façon plus objective et de considérer l'ensemble des partenaires éducatifs.

B-1 Les échelles proposées aux familles et aux enseignants sont des indicateurs qui témoignent des bénéfices perçus.

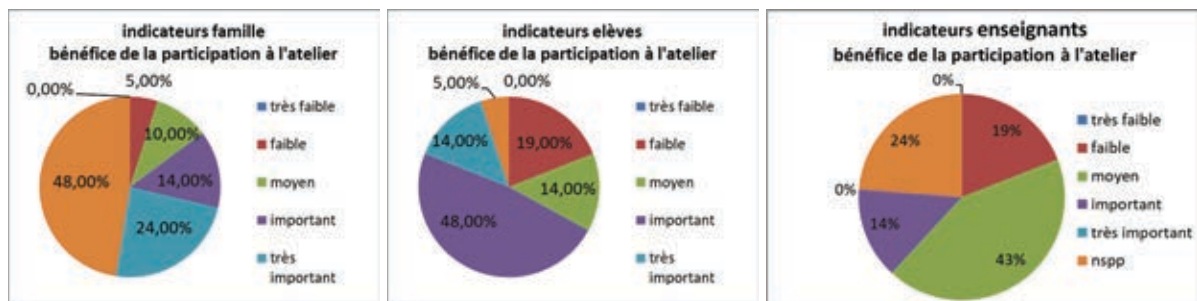
Pour la cohorte 1 (avec suivi), 44% des enseignants considèrent que le bénéfice du dispositif est **moyen** alors que 44% des élèves le considèrent **très important**. Pour 33% des adultes référents (parents et enseignants) ce bénéfice est **important**.

²⁴ RYAN, Richard, M. & DECCI, Edward, L. Self-détermination theory : basic psychological needs in motivation, développement, and Wellness. guilford press, 2017. ISBN 13 : 978-1462528769



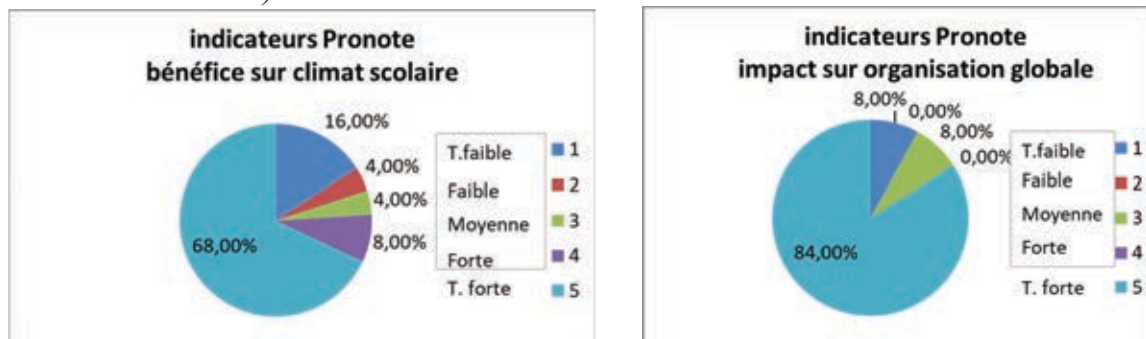
Graphique n° 2 : Analyse comparative des bénéfices de l'atelier d'AT pour les élèves, les familles et les enseignants (cohorte 1 : suivi médical).

Pour la cohorte 2 (sans suivi médical extérieur), 19% des élèves et des enseignants et 5% des familles considèrent que le bénéfice de l'atelier est **faible**. Une proportion de 14% des enseignants et des familles et 48% des élèves pensent que le bénéfice a été **important**. La majorité des enseignants pensent que le bénéfice est d'intensité **moyenne** et aucun ne valide un bénéfice très important. En revanche, 24% des familles et 14% des élèves pensent que le bénéfice a été **très important**.



Graphique n° 3 : Analyse comparative des bénéfices de l'atelier d'AT* pour les élèves, les familles et les enseignants (cohorte 2 : sans suivi).

La participation aux sondages à destination des personnels est de 54 %. Concernant l'évaluation du bénéfice sur le climat scolaire, il ressort que 68% des personnes interrogées pensent que le bénéfice est **très fort**. Ce chiffre est à distinguer des 16% qui pensent que le bénéfice est **faible**. Concernant l'impact sur l'organisation globale de l'établissement, 84% du personnel estime que l'impact est **très fort**. Ce chiffre est à différencier des 8 % qui pensent que l'impact est **faible**. Ces valeurs très contrastées laissent penser que le résultat peut être biaisé. Cela a donc fait débat lors de la présentation des bilans de l'expérimentation à la cellule de veille et une réflexion a été menée sur la terminologie du mot « impact ». Comme il s'agissait initialement d'évaluer le supplément de la charge de travail, la question proposée a été modifiée (*Pensez-vous que le dispositif AT* a été une charge de travail supplémentaire dans l'organisation globale de vos missions ?*).

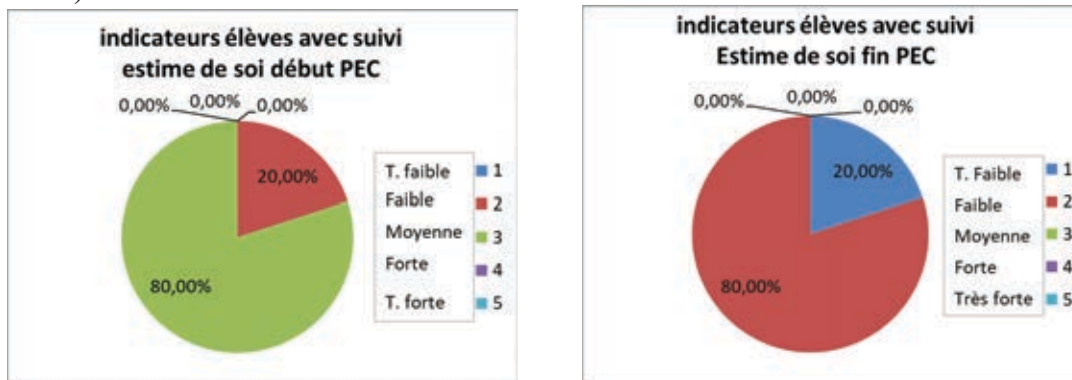


Graphique n° 4 : Analyse comparative entre les bénéfices de l'atelier d'AT sur le climat scolaire et l'impact sur l'organisation globale.

B-2 Les échelles évaluant l'estime de soi et le sentiment d'appartenance apportent des informations différentes selon la cohorte.

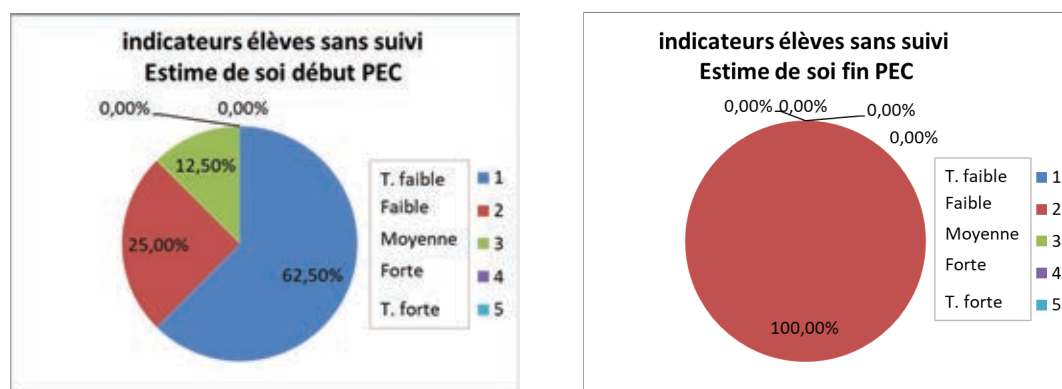
Pour la cohorte 1 (avec suivi médical), la valeur des indicateurs de l'estime de soi diminue pour 4 élèves/5 (CN65/GR53/MG41/NMH46) et reste stable pour la dernière élève bénéficiant d'un

EDT partagé avec l'ITEP* (JC32). La baisse de cette valeur pour 4 élèves peut être due à une inscription au dispositif concomitante à la reprise de suivis médicaux extérieurs (thérapie individuelle ou familiale). Toutefois ces chiffres, corrélés aux verbatims des élèves, montrent qu'ils comprennent mieux leur environnement et leurs propres mécanismes, ce qui induit moins de souffrance et donc une meilleure acceptation des situations auxquelles ils sont confrontés (annexe 12).



Graphique n° 5 : Analyse des données relatives à l'estime de soi en début et fin de PEC pour la cohorte 1 avec suivi médical.

Pour la cohorte 2 (sans suivi médical) la tendance est inversée. Pour 5 des 8 élèves, l'estime globale est en hausse. Deux des élèves parmi les 8 conservent la même valeur de référence (LCC64/EM52 valeur moyenne stable). Un élève (LB33) a autoévalué son estime en baisse. Il semble important de noter que le retour/l'intérêt de l'environnement (familial ou classe) extérieur à l'atelier a eu des répercussions sur l'estime des élèves. Ils sont dans la capacité de distinguer ce que leur a apporté l'Art-thérapie dans la compréhension de leur fonctionnement relationnel et leurs carences respectives [manque de reconnaissance (des efforts mobilisés pour tendre vers la réussite)/manque affectif (pairs-famille)/difficultés d'apprentissage (manque de soutien du cadre éducatif et/ou de tolérance de l'équipe éducative de référence)].



Graphique n° 6 : analyse des données relatives à l'estime de soi en début et fin de PEC pour la cohorte 2 sans suivi médical.

VI. L'analyse des données peut être mise en lien avec des travaux existants, bien que peu nombreux.

A. Des recherches autour de la démobilisation scolaire et l'utilisation de l'Art-thérapie en milieu scolaire alimentent les éléments de notre étude.

A-1 Une recherche entre estime de soi et démobilisation scolaire apporte des éléments de réponse sur la qualité de l'expérience scolaire.

Une étude, parue dans la revue Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence²⁵, montre que la qualité de l'expérience scolaire a un impact sur les apprentissages. La conclusion de cette étude est que l'attention portée à l'estime de soi constitue une dimension préventive de la démobilisation scolaire. Au vu de cette étude, il est important de questionner plutôt le rapport des adolescents à l'école, aux savoirs et à la mobilisation de l'engagement pour le travail scolaire. La démobilisation scolaire apparaît comme un acte d'opposition révélant une forme d'expression identitaire. Développer des stratégies qui amènent à modifier l'expérience scolaire, plus centrées sur les besoins réels et intrinsèques des élèves, semble une nécessité. Cela participerait de l'augmentation de la compréhension globale du sens de l'école (valeur accordée à l'école)²⁶. Cet article met en avant la nécessité d'élaborer des formations enseignantes sur les processus et les mécanismes humains qui sont à l'œuvre dans la scolarité.

A-2 Le projet ART-ROOM en Grande Bretagne témoigne des bénéfices de l'Art-thérapie auprès d'un public scolaire porteur de troubles des habiletés sociales.

Un extrait du NSEAD AD Magazine et de la revue « The Arts in Psychotherapy »²⁷ retrace l'expérimentation du projet « the art room » dont Lisa Harker a été la directrice générale. L'objectif de cette étude était d'intégrer l'Art-thérapie dans des établissements traditionnels (primaires et secondaires). Cette étude, menée dans 40 écoles de l'Oxfordshire, de Londres et d'Édimbourg, a concerné 500 enfants et appuyait son dispositif artistique sur des principes énoncés par Carl Rogers²⁸, en centrant les activités sur les personnes. Les enfants qui ont bénéficié de ce programme étaient orientés au regard de préoccupations liées à leur bien-être émotionnel ou à leur comportement, qui affectaient leur capacité d'apprentissage. Ces travaux indiquent que l'Art utilisé comme vecteur thérapeutique a eu des pouvoirs sur la santé mentale des enfants : gestion de l'anxiété, développement de la confiance en eux-mêmes et augmentation des compétences* sociales dont ils ont besoin pour réussir dans la vie adulte. Cet article témoigne de l'importance de l'intégration de ces ateliers dans le cadre scolaire, afin de voir diminuer les différents troubles et d'évaluer *in situ* si le bénéfice observé perdure.

B. Le bien-être et la santé sont évalués par les services de l'Éducation Nationale.

Christophe Marsollier, lors de la conférence du 5 février 2019, établit des liens entre les besoins physiologiques des élèves et le processus de décrochage scolaire. Il repositionne le décrochage scolaire en tant que processus **multifactoriel, progressif et singulier** produit par l'**interaction complexe** de facteurs *externes* et *internes* au système scolaire. Il précise une liste d'éléments qui favorisent le renforcement de la persévérance scolaire²⁹. Il cite des travaux de recherche sur les conditions de santé et de bien-être des enfants/adolescents/étudiants³⁰, ainsi que **l'existence d'une corrélation entre la réussite scolaire, le bien-être et la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux**³¹. Il rappelle que le respect des besoins fondamentaux de l'enfant est un des principes directeurs (cités à 8 reprises) de la loi du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant. Ces éléments permettent de poser le paradigme des besoins psychopédagogiques³² des élèves en lien avec la théorie de l'autodétermination³³ (annexe 14 et

²⁵ BARDOU, Emeline, OUBRAYRIE-ROUSSEL, Nathalie, LESCARRET, Odette. Estime de soi et démobilisation scolaire des adolescents. [En ligne]. Septembre 2012. [Consulté le 23 septembre 2021]. Disponible sur le Word Wide Web :

« <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0222961712016790> »

²⁶ CHARBOT, Bernard. Du rapport au savoir. Paris. Editions Economiesca, 1997

²⁷ THE ART ROOM. An evaluation of a targeted school-based group intervention for students with emotional and behavioural difficulties. [En ligne]. ScienceDirect, The Arts in Psychotherapy. Volume 42, February 2015. [consulté le 23 septembre 2021]. Disponible sur le Word Wide Web : « <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0197455614001282> », p. 35-40

²⁸ ROGERS, Carl. L'approche centrée sur la personne. Ambre, 2013.

²⁹ MARSOLLIER, Christophe. Conférence PDF. [En ligne]. Education. Gouv.fr [consulté le 23 septembre 2021]. Disponible sur le Word Wide Web : « https://www.cache.media.education.gouv.fr/file/Scolarite/57/6/Conférence_C_Marsollier_919576.pdf »

³⁰ GUIMARD, Philippe, BACRO, Fabien & FLORIN, Agnès. Evaluer la satisfaction scolaire et le bien-être des élèves à l'école et au collège. Editions Guimard & C. Sellenet. Evaluation des besoins des enfants et qualité de vie : regards croisés France-Canada. Paris, 2014. L'Harmajan, p. 1-25

³¹ BAKER et al., 2003, LAGUARDIA et RYAN, 2000 - Véronneau, Richard, Koestner et Abela 2005 - Tian, Han & Huebner, 2014

³² MARTIN-BLACHAIS, Marie-Paule. Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance.

annexe 2). Il insiste aussi sur la nécessité d'optimiser la qualité de l'expérience scolaire à travers des interactions stables, positives et le développement de **compétences de résilience** dans les établissements³⁴. Établir ces liens favoriserait l'accès au principe de résilience³⁵ : éthique relationnelle, source de bien-être, d'estime de soi et de réussite scolaire. Il s'appuie sur un rapport de l'AFEV* (annexe 15) et sur l'expérience des écoles publiques du Milwaukee à partir de 1998, qui a concerné 2500 élèves sur sept ans (*resiliency-based curriculum*). Ce **programme de résilience** a eu des effets positifs sur l'assiduité (présence en classe), les résultats scolaires et le recul du décrochage (Hupfeld, 2007).

C. Le principe de « tuteur de résilience » est une proposition décrite par l'Éducation Nationale pour accéder à la réussite scolaire.

Dans son ouvrage *La résilience scolaire de la maternelle à l'université*, Evelyne Bouteyre³⁶ évoque la notion de « tuteurs de résilience ». Elle décrit une synthèse des recherches actuelles de l'Éducation Nationale, qui analyse une adversité pour le cadre scolaire développée par des élèves, associée à des causes multiples : handicap physique ou intellectuel, maladie chronique, difficultés d'intégration d'origine affective, socio-économique ou culturelle, maltraitance, migration. Des expériences cliniques retracées dans son ouvrage mettent en évidence que le soutien particulier apporté par des « tuteurs de résilience » marque d'une empreinte bénéfique le parcours scolaire d'élèves vulnérables. Le réseau de « tuteurs de résilience » assuré par des enseignants et/ou des art-thérapeutes permettrait ainsi d'empêcher le décrochage scolaire et l'accès à une bien-traitance modifiant qualitativement l'expérience scolaire.

D. Quelques expériences d'Art-thérapie moderne en milieu scolaire peuvent être relayées.

Bien que peu nombreuses, inscrites sur des courtes durées, et/ou réalisées au sein de structures spécialisées, trois expériences d'Art-thérapie en milieu scolaire et leurs bénéfices ont été publiées et sont ici référencées.

| Giboureau Claire ³⁷ | Isabelle Dhainaut ³⁸ | Frédérique Thomasson ³⁹ |
|--|--|--|
| Dispositif ULIS* Primaire | Lycée professionnel | Dispositif ULIS* Collège |
| Accompagnement <i>in situ</i> EDTA en lien avec le SESSAD* | Accompagnement <i>in situ</i> Temps scolaire : pause méridienne | Accompagnement <i>in situ</i> EDTA |
| - Amélioration de la communication - Apport d'habiletés relationnelles - Affirmation plus adaptée de l'expression - Favorise le lien entre les différents partenaires éducatifs | - Réduction de l'anxiété - Consolidation de la considération - Renforcement de l'engagement - Restauration de l'estime de soi - Amélioration de l'autonomie - Modification des commentaires trimestriels relatifs aux comportements | - Stimulation du circuit de la récompense - Renforcement de l'envie - Meilleur regard critique - Créations de liens entre pairs adaptés - Diminution des stigmatisations |

Tableau n° 2 : Références d'expériences d'Art-thérapie moderne en milieu scolaire.

Rapport remis à Laurence Rossignol, Ministre des familles, de l'enfance et des droits des femmes. 2017.

³³ DECI, Edward, L. & RYAN, Richard, M. The "what" and "why" of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. Vol.11, 4. 2000, p.227-268.

³⁴ FERRIERE, Séverine. Les interactions entre les acteurs pour la qualité de vie (QDV) dans les établissements scolaires. Université De Nouvelle-Calédonie, CREN-EA2661 ° Université de Nantes, 2016.

³⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. [En ligne]. Conférence persévérance et décrochage. [consulté le 14 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « cache.media.education.gouv.fr/file/luttedecrochage/52/7/Conf_perseverance_n_2_PDF_645527.pdf » ·

³⁶ BOUTEYRE, Evelyne. *La résilience scolaire de la maternelle à l'université*. Éditions Belin : collection naitre, grandir, devenir, 2010.

³⁷ GIBOUREAU, Claire. *La pratique de l'Art-thérapie à dominante modelage et photographique auprès d'enfants déficients auditifs en classe pour l'inclusion scolaire*, mémoire réalisé pour l'obtention du titre d'art-thérapeute répertorié par l'état au niveau II, 2014

³⁸ DHAINAUT, Isabelle. *L'influence de l'Art-thérapie à dominante chant, pastels à l'huile et secs ou aquarelle auprès d'adolescents en fin d'année de seconde au sien d'un lycée professionnel en zone rural*, Tours, Université François Rabelais. Diplôme d'Art-thérapie de la faculté de médecine de Tours : 2020.

³⁹ THOMASON, Frédérique. *La pratique de l'Art-thérapie moderne à dominante arts plastiques auprès d'adolescents en situation de handicap en classe d'inclusion scolaire, dispositif ULIS, au collège*. Tours. Mémoire professionnel réalisé pour l'obtention du titre d'art-thérapeute répertorié par l'Etat niveau II, 2019.

VII. Cette expérimentation ouvre la discussion et offre de nouvelles perspectives.

A. Des biais méthodologiques subsistent.

Ces travaux doivent prendre en compte des biais méthodologiques :

| | |
|---|---|
| 1 | Les données relatives à la vie scolaire, même si elles présentent un indicateur quantitatif non négligeable, (annexe 9 : onglet indicateurs vie scolaire) peuvent être biaisées par le changement de logiciel d'analyse des données pendant les trois années d'expérimentation. |
| 2 | Les aléas des mutations (avec changement de personnels) constituent des biais qui peuvent influencer et/ou modifier la gestion et les relations internes favorablement ou défavorablement sur les prises de décisions. |
| 3 | Le contexte sanitaire de l'année 2020-2021 a causé une hausse très élevée des signalements aux services sociaux (18%) et d'évacuations par les pompiers (malaises) qu'il est difficile de mettre en regard avec l'année 2018-2019 ou 2019-2020. |
| 4 | Le nombre de séances, bien qu'adapté aux besoins et à la progression de l'élève, ne sont pas identiques. |
| 5 | Le moment de l'année où la prise en charge de l'élève a débuté et les temps d'interruption du protocole, comme des vacances scolaires de 15 jours, les vacances estivales ou le temps du confinement, peuvent agir sur la progression de l'élève. |
| 6 | Le taux de participation aux sondages (54% des personnels et 34,7% des enseignants) peut biaiser les résultats de l'étude. Un taux de participation inférieur à 50% n'est pas représentatif. |
| 7 | Pour respecter le cadre de l'étude, seuls les échelles et les questionnaires des élèves obtenus <i>in situ</i> sont complets, ce qui a réduit considérablement les cohortes. |

Tableau n° 3 : Identification de biais relatifs à l'expérimentation menée au collège de la forêt de Trainou depuis sa mise en œuvre.

B. Des axes d'amélioration peuvent être apportés pour l'essai du projet.

B-1 Prédéfinir le nombre de séances par phase apporte une meilleure cohérence à une étude multicentrique.

L'essai du projet nécessite une standardisation du protocole pour être transposable à d'autres établissements ce qui nécessite, entre autres, de prendre en compte la temporalité d'accueil des stagiaires. Réduire le nombre de séances à 12 ou 14, sur la seconde période de l'année scolaire, octroie un temps de repérage des équipes des EBEP prédestinés à intégrer le dispositif et permet ainsi une meilleure transmission de l'information auprès des partenaires impliqués (équipes enseignantes et familles).

B-2 Distinguer les cohortes selon le profil en défaut ou en excès et/ou le sexe de l'adolescent permet d'affiner l'étude.

Nous avons vu précédemment que la distinction des cohortes selon le critère d'une prise en charge médicale extérieure apportait essentiellement des différences d'autoévaluation de l'estime de soi. Pour autant, chacune des cohortes avait gagné en qualité d'analyse de son environnement et en compréhension de ses propres mécanismes humains (redéfinis en annexe 8). En dehors du cadre de l'étude (période semestrielle uniquement et au regard du profil en excès ou en défaut), on observe que la durée de la prise en charge de la cohorte influençait la progression de l'élève. Les filles avaient plus de facilité à être rapidement en confiance (diminution du nombre de séances). Les comportements des profils en excès se régulent plus rapidement lorsque l'effectif était plus réduit. Les filles sont plus nombreuses et plus rapides à intégrer le module optionnel. Les garçons ont plus de mal à entrer dans le dispositif et à bénéficier de l'alliance relationnelle (augmentation de la phase 1) et se « lassent » plus facilement des accompagnements (durée limitée). Le passage en phase 2 est plus difficile pour les garçons car la posture relationnelle, même en petit groupe, a un impact sur l'aboutissement des projets. Une distinction de sexe et de profil semble donc utile pour affiner l'analyse de l'impact de l'atelier d'Art-thérapie sur la persévérance de l'élève et la perdurance des résultats obtenus.

B-3 Un nombre de séances peut être déterminé en lien avec le profil de l'élève en excès ou en défaut et être un indicateur d'orientation de l'élève.

Les profils en défaut ont besoin d'un nombre de séances plus conséquent avant que les modifications ne s'opèrent et qu'elles soient surtout observables pour l'environnement (participation orale, prises d'initiatives, autonomie, prises de position, etc). La valorisation sociale à mi-parcours de l'année, grâce à la mise en place de l'atelier parent-enfant, est un tremplin positif pour les profils en excès et permet l'accélération des transformations par le pouvoir d'entraînement. Si, pour les profils en excès, un semestre semble permettre une première phase de régulation et l'amorce du processus de persévérance, les profils en défaut ont davantage besoin de l'ensemble de l'année scolaire correspondant à environ 18 séances. De ce constat, il est possible d'établir un calendrier des actions à mener conjointement au dispositif d'Art-thérapie (annexe 16). En fin de parcours, les élèves de profils en excès (qui s'autorégulent sur une temporalité courte) pourraient être impliqués dans un système de tutorat pour les primo arrivants ou ceux qui ont plus difficultés (profils en défaut). Les profils en défaut profiteraient alors d'un principe de rayonnement devenant moteur de l'élan vital au sein de l'atelier et, par voie de conséquence, sur le climat scolaire.

B-4 La simplification du protocole en deux étapes faciliterait la duplication de l'expérimentation.

Les items et faisceaux d'items de la phase 1 et de la phase 2 peuvent être évalués conjointement dès la phase 1 et en conséquence figurer en un seul module d'évaluation, réduisant ainsi le protocole à deux phases + 1 module optionnel. Le principe de résilience* peut s'opérer dès lors qu'un accompagnement en effectif réduit est réalisé et qu'un principe d'empathie* est ressenti par l'élève.

B-5 Une réflexion est menée autour de la réévaluation de l'échelle de l'estime de soi.

L'expérimentation de l'échelle de Rosenberg génère une réelle difficulté de compréhension immédiate, demandant à l'adulte et à l'élève une gymnastique de l'esprit pour reformuler les questions et pouvoir y répondre convenablement. Bernard Hélène & Millot Corine⁴⁰ proposent un modèle spécifique de l'estime de soi depuis 3 composantes distinctes (l'amour de soi, la confiance en soi et l'affirmation de soi) lié à l'utilisation du cube harmonique. Une proposition, qui s'adapte au contexte de l'étude et s'appuie sur cet apport, permet d'apporter le remaniement décrit dans le tableau ci-après :

| EVA échelle de 1 à 4 | 1. Tout à fait faux | 2. Plutôt faux | 3. Plutôt vrai | 4. Tout à fait vrai |
|----------------------|---|----------------|----------------|---------------------|
| Amour de soi | 1] Penses-tu être une personne de valeur ? 2] J'ai une attitude positive vis-à-vis de moi-même. | | | |
| Confiance en soi | 3] J'ai beaucoup de confiance en moi. 4] Je suis capable de faire aussi bien que les autres. | | | |
| Affirmation de soi | 5] Dans l'ensemble je sais affirmer mon point de vue/défendre mes valeurs. 6] En général j'ose prendre la parole, en public (devant mes camarades, le professeur). | | | |

Tableau n° 4 : Proposition d'un remaniement de l'EVA de l'estime de soi pour l'essai d'art-thérapie en milieu scolaire.

C. La mise en place d'une étude multicentrique au sein de plusieurs établissements pilotes va permettre d'étayer l'efficacité de ce dispositif.

C-1 Les caractéristiques territoriales du collège de la forêt sont distinctes de celles d'autres départements et de la singularité de l'art-thérapeute porteuse du projet.

D'un point de vue méthodologique, ce qui engage l'autodétermination, au-delà des modalités protocolaires, c'est l'exploitation de composantes artistiques d'une même dominante par un art-thérapeute. Le savoir-être et son expérience optimisent l'agissement des pouvoirs et des effets de l'Art* comme processeur au service des transformations de l'individu, notamment grâce à

⁴⁰ FORESTIER, Richard. Modèle BERNARD, Hélène & MILLOT, Corine. L'évaluation en Art-thérapie - pratiques internationales. Elsevier, 2006. p. 76

l'alliance thérapeutique*⁴¹. Un extrait de Cairn Info⁴² en précise les enjeux : « [...] les méthodes thérapeutiques employées ne sont pas efficaces uniquement du fait de leurs outils propres, mais par un jeu subtil d'adéquation entre un praticien et son patient ». La collaboration née de cette alliance permettra d'accomplir les objectifs fixés ensemble. Les choix opérés par l'art-thérapeute lors de la prise en soin permettraient de développer la curiosité de l'élève, de lui faire ressentir la considération qu'on lui apporte et ainsi de voir apparaître les pouvoirs et les effets de l'Art sur les différents items d'observation. De plus, chaque territoire a des spécificités intrinsèques : rural/urbain/péri-urbain/zone d'éducation prioritaire/collège ou lycée etc... ce qui correspond donc à des âges et des problématiques différentes. C'est pourquoi l'essaimage de l'expérience, sur six nouveaux départements et auprès d'établissements diversifiés, favorisera une meilleure objectivité de l'étude.

C-2 Après l'évaluation des effets sanitaires, il est intéressant de chercher à évaluer les effets économiques sociétaux.

Les comportements d'opposition et d'agressivité s'expriment normalement au cours de la petite enfance. Après 4 ans, le comportement se « normalise ». Si ces comportements ne se régulent pas avant 10 ans, les risques de troubles de la personnalité sont accrus et/ou des conduites à risque sont à craindre. Une présentation accessible sur le site de l'académie de Metz-Nancy indique que « selon la psychanalyse : le petit enfant est un "pervers polymorphe". L'enfant devient progressivement un être social, éthique, avec une morale grâce à l'éducation. Toutes failles graves ou des transgressions éducatives dans l'enfance aura des conséquences tout au long de la vie. »⁴³ Il est précisé que la gestion globale des comportements de l'enfant se situe à l'intersection de la psychiatrie, du domaine social et de la justice. Sans prévention ou considération des besoins dans les établissements scolaires, des répercussions économiques seront inévitables, avec des conséquences cliniques, judiciaires et sociales :

- **traitements pharmacologiques ;**
- **PEC institutionnelle (ULIS*/SESSAD*/EREA*/ITEP*/HDJ*) ;**
- **PEC éducative LMDS*/AEMO*/FOQUALE* ;**
- **psychothérapie individuelle ou familiale.**

De plus, ces données spécifient qu'à l'adolescence il n'y a « pas de différence de nature entre des comportements considérés comme normaux à un certain âge et les troubles pour des enfants plus âgés »⁴⁴. Il est donc difficile pour un enseignant sans formation préalable d'identifier, de signaler ces troubles à des collègues du secteur médico-social (PSY EN/infirmière scolaire ou médecin de l'Éducation Nationale/service ASE*) et d'orienter les familles.

L'Union européenne a évalué le coût des NEET* pour les collectivités nationales d'un élève décrocheur tout au long de sa vie. Une méthode de calcul a été développée qui inclut les coûts induits par la prise en charge des finances publiques, des aides sociales liées au chômage et à la non-insertion ou la sous-insertion sur le marché du travail, à la prise en charge par la collectivité de couvertures sociales diverses, ainsi que le manque à gagner en termes de revenus, d'impôts, de taxes, etc..., à 230 000 €⁴⁵. Si le coût est élevé, l'accès aux soins est de plus en plus complexe : « Selon l'Observatoire de l'accès aux soins réalisé par l'IFOP* pour le cabinet Jalma, le délai moyen d'obtention d'un rendez-vous chez un médecin spécialiste libéral

⁴¹ CAIRN INFO. L'alliance thérapeutique : historique, recherches et perspectives cliniques [En ligne]. [consulté le 10 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <https://www.cairn.info> »

⁴² *Ibidem* 38

⁴³ KABUTH Bernard. Académie-nancy-metz.fr [En ligne]. Les troubles du comportement chez l'enfant et l'adolescent. Centre Psychothérapeutique de Nancy/CHU Metz - 16 avril 2014. [consulté le 23 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « Metz_TCpt_E_Ado_2014.pdf »

⁴⁴ *Ibidem* 40

⁴⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale « Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée » [En ligne]. [consulté le 5 octobre 2021]. Disponible sur le Word Wide Web : « <https://www.education.gouv.fr/agir-contre-le-decrochage-scolaire> »

est passé de 48 à 61 jours en cinq ans. Or, ces délais d'attente sont la première cause de renonciation aux soins, selon le baromètre Jalma»⁴⁶. Un moyen donc de diminuer ces coûts publics serait la généralisation des dispositifs de prévention* et de lutte contre le décrochage scolaire, axée sur la formation enseignante dans une double compétence éducative et sanitaire qui permettra :

- **d'identifier/indiquer/orienter ;**
- **de modifier l'environnement vers une expérience scolaire porteuse et de meilleure qualité (annexe 17).**

Le projet d'essai de l'Art-thérapie auprès d'EBEP en milieu scolaire ordinaire pourrait devenir une expérimentation d'intérêt public.

Conclusion

Au cours de cet article, nous avons exposé que le développement d'adolescents pouvait être altéré par des pénalités plurielles dites en cascades, participant à l'émergence de troubles des comportements, ou comportements inadaptés en excès ou en défaut. Il a été précisé que des enfants à besoins éducatifs particuliers pouvaient également rencontrer des difficultés d'autorégulation desservant les apprentissages et la sphère sociale. L'ensemble de ces manifestations engendrent une forme de handicap social autour de difficultés d'expression, de communication ou relationnelles pouvant créer des situations d'exclusion et un décrochage progressif. Face à ce constat, l'école a pour mission de faire face à ces difficultés, en garantissant l'accès aux connaissances pour tous, dans un climat serein et de bien-être.

L'Art-thérapie, qui a pour principale indication les troubles de l'expression, de la communication et de la relation, a été intégrée dans le cadre d'un dispositif expérimental pour prévenir le décrochage scolaire et favoriser l'inclusion, en considérant la souffrance et les besoins insatisfaits des EBEP, dans un cadre scolaire ordinaire. Ce dispositif s'est articulé autour d'une hypothèse de travail organisée en trois sous parties.

Les résultats de cette étude montrent l'efficacité du protocole vis-à-vis de la phase 1 et 2 pour les deux cohortes de référence. La phase de valorisation (SH3/PH3) a pu globalement amener ou renforcer le sentiment de fierté, au profit de l'estime de soi et d'une meilleure posture relationnelle. Pour d'autres élèves, elle a été vectrice de stress. Les nombreuses modalités évaluatives ont permis d'intégrer les retours de l'ensemble des partenaires éducatifs, de croiser les regards et d'obtenir des données relatives à l'impact de ce dispositif de manière globale. Si cette étude retrace l'évaluation des freins et leviers sur une année scolaire, cette expérimentation depuis sa mise en place a accueilli 17 élèves en 2018-2019, 24 élèves en 2019-2020, 36 élèves en 2020-2021 sur un effectif total de 700 élèves. Cela représente 5% de la population scolarisée, avec un bénéfice notable pour plus de 50% des élèves sans distinction de cohorte. En revanche, une différence majeure de l'effet global de l'atelier est de considérer les profils en « excès » par comparaison à ceux en « défaut ».

Une étroite collaboration entre l'AFRATAPEM et l'Éducation Nationale a favorisé la mise en place de l'essai du projet, afin d'accueillir dès janvier 2022 des stagiaires en cours de formation sur différents départements et plusieurs établissements de l'académie d'Orléans-Tours. L'implantation de l'Art-thérapie bien que balbutiante dans ce cadre particulier semble prometteuse.

⁴⁶ L'OBSERVATOIRE. De l'accès aux soins-IFOP [En ligne]. INFO Le figaro, 23 mars 2017. [consulté le 23 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <https://www.lefigaro.fr/conjoncture/2017/03/23/20002-20170323ARTFIG> »

Liste des tableaux, graphiques et schémas

| Désignation | Intitulé |
|-------------|--|
| Tableau 1 | Précision de la distinction des cohortes et des critères d'inclusion au regard d'objectifs institutionnels. |
| Tableau 2 | Références d'expériences d'Art-thérapie moderne en milieu scolaire. |
| Tableau 3 | Identification de biais relatifs à l'expérimentation menée au collège de la forêt de Trainou depuis sa mise en œuvre. |
| Tableau 4 | Proposition d'un remaniement de l'EVA de l'estime de soi pour l'essai du dispositif art-thérapeutique en milieu scolaire. |
| Tableau 5 | Synthèse des facteurs de décrochages et critères retenus pour l'inclusion à l'étude. |
| Tableau 6 | Présentation des besoins selon William Schultz en lien avec la dynamique sociale tels que présentés par l'institut repère. |
| Tableau 7 | Regard croisé sur différentes nomenclatures de besoins fondamentaux. |
| Tableau 8 | Tableau des pénalités. |
| Tableau 9 | Synthèse personnelle des troubles et de leurs composantes quantitatives et qualitatives, en défaut ou en excès, en lien avec les risques de décrochage scolaire. |
| Tableau 10 | Répartition de la dynamique relationnelle couplée d'une proposition personnelle ciblée autour de la persévérance scolaire. |
| Tableau 11 | Terminologies corrélatives aux différentes phases de l'opération artistique. |
| Tableau 12 | Spécificités des constituantes de la dominante arts plastiques en lien avec les mécanismes, les besoins, les souffrances et les programmes scolaires (Synthèse personnelle). |
| Tableau 13 | Phase du protocole art-thérapeutique et modalités évaluatives de l'art-thérapeute considérant l'échelle d'autodétermination (régulation) de Deci.L.E & Ryan. R.M. |
| Tableau 14 | Modalités évaluatives globales du dispositif art-thérapeutique pour l'inclusion et la persévérance scolaire. |
| Tableau 15 | Synthèse de la réflexion autour de l'association des référencements EBEP et des décrocheurs scolaires. |
| Tableau 16 | Présentation des résultats des accompagnements art-thérapeutiques réalisés auprès de la cohorte 1 (avec suivi médical). |
| Tableau 17 | Présentation des résultats des accompagnements art-thérapeutiques réalisés auprès de la cohorte 2 (sans suivi médical). |
| Tableau 18 | Comparaison des résultats des accompagnements art-thérapeutiques sur un ou deux semestres pour des élèves ayant un profil en défaut ou en excès. |
| Tableau 19 | Prévalence du trouble oppositionnel provocateur (TOP) et du trouble des conduites. |
| Tableau 20 | Calendrier mis en place pour mieux intégrer et impliquer les familles à l'accompagnement art-thérapeutique. |
| Tableau 21 | Préconisation de prévention des risques par des organismes d'assurance, de santé, et d'éducation. |
| Tableau 22 | Analyse des indicateurs d'appartenance et des moyennes obtenues pour les différentes cohortes tout au long de la PEC. |
| Tableau 23 | Questionnaire de Connors simplifié à 10 items d'évaluation, utilisé pour l'étude. |
| Graphique 1 | Autoévaluations réalisées en atelier d'Art-thérapie pour les deux cohortes. |
| Graphique 2 | Analyse comparative des bénéfices de l'atelier d'AT pour les élèves, les familles et les enseignants (cohorte 1 avec suivi médical). |
| Graphique 3 | Analyse comparative des bénéfices de l'atelier d'AT* pour les élèves, les familles et les enseignants (cohorte 2 sans suivi médical). |
| Graphique 4 | Analyse comparative entre les bénéfices de l'atelier d'AT sur le climat scolaire et l'impact sur l'organisation globale. |
| Graphique 5 | Analyse des données relatives à l'estime de soi en début et fin de PEC pour la cohorte 1 avec suivi médical. |
| Graphique 6 | Analyse des données relatives à l'estime de soi en début et fin de PEC pour la cohorte 2 sans suivi médical. |
| Schéma 1 | Processus du décrochage scolaire. |
| Schéma 2 | Les besoins selon Abraham Maslow. |
| Schéma 3 | Modélisation des correspondances des pouvoirs de l'Art au regard de l'OA et de la dynamique relationnelle. |
| Schéma 4 | Modélisation de l'opération artistique. |
| Schéma 5 | Modélisation du paradigme des besoins psychopédagogiques. |
| Schéma 6 | Répartition des décrocheurs scolaires par classe et par cycle. |

Références bibliographiques

Monographies

- ANDRE, Christophe & LELORD, François**, Estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres - Odile Jacob-Paris - 2002
- BOUTEYRE, Evelyne**. La résilience scolaire de la maternelle à l'université. Editions. Belin. Collection naitre, grandir, devenir, 2010.
- CHARBOT, Bernard**. Du rapport au savoir. Paris. Editions Economiesca, 1997
- CHARDON, Fabrice**. « conclusion et perspectives » dans Art-thérapie Pratique clinique, évaluations et recherches. Tours : Press Universitaires François Rabelais, 2018, p.197-199
- DECI, Edward, L & RYAN, Richard, M**. Intrinsic Motivation and self-determination in human Behavior. Plenum Press, New-York. London, 1985.
- DECI, Edward, L & RYAN, Richard, M**. The “what” and “why” of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, Vol.11, 4, 2000, p.227-268.
- FERRIERE, Séverine**. Les interactions entre les acteurs pour la qualité de vie (QDV) dans les établissements scolaires. Université de Nouvelle-Calédonie. CREN-EA2661 ° Université de Nantes, 2016.
- FORESTIER, Richard**. L'évaluation en Art-thérapie, pratiques internationales. Elsier Masson, p 76
- FORESTIER, Richard**. Dictionnaire raisonné de l'Art en médecine. Éditions Favre, 2017
- FORESTIER, Richard**. Tout savoir sur l'Art-thérapie, 7° édition, Lausanne : Éditions Favre, 2012
- FORESTIER, Richard**. Modèle H. BERNARD, C.MILLOT. L'évaluation en Art-thérapie- pratiques internationales. Elsevier, 2006, p. 76
- GUIMARD, Philippe, BACRO, Fabien & FLORIN, Agnès**. Evaluer la satisfaction scolaire et le bien-être des élèves à l'école et au collège. Editions Guimard, & C. Sellenet. Evaluation des besoins des enfants et qualité de vie : regards croisés France-Canada. Paris, 2014. L'Harmajan, p. 1-25
- LEGENDRE, Renald**. Dictionnaire actuel de l'éducation. 3° édition, Montréal (Québec). Editions Guérin, collection le défi éducatif, 2005
- MARSOLLIER, Christophe**. Investir la relation pédagogique, Chronique Sociale, 2011.
- MARSOLLIER, Christophe**. L'éthique relationnelle, une boussole pour l'enseignant, Canope, 2016.
- MARTIN-BLACHAIS, Marie-Paule**. Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance. Rapport remis à Laurence Rossignol, Ministre des familles, de l'enfance et des droits des femmes, 2017.
- MEN - DGESCO**, arrête du 1-7-2013, Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, Journal Officiel du 18-7-2013.
- POURTOIS, Jean-Pierre & DESMET, Huguette**. L'éducation postmoderne. Editions PUF, 2012, p 67 à 77
- POURTOIS, Jean-Pierre & DESMET, Huguette**. Le parent éducateur. Collection Biennales de l'éducation. Editions PUF, 2000.
- POURTOIS, Jean-Pierre & DESMET, Huguette**. Education familiale et résilience, collection Savoir et formation. Editions l'Harmattan au carrefour des cultures, 2000.
- POTVIN, Pierre & FORTIN Laurier**. Le décrochage scolaire. Gaétan Morin éditeur. Montréal 2005, p67-68
- RYAN, Richard, M & DECI, Edward, L**. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. Guilford Press, 2017. ISBN 13 : 978-1462528769
- ROGERS, Carl**. L'approche centrée sur la personne. Ambre, 2013.
- SCHULTZ, William**. L'élément humain : comprendre le lien entre estime de soi, confiance et performance. Inter éditions 2006, collection grande référence. ISBN -13 : 978-2100503681

Revue

- ROBERTSON, André & PIERRE, Colerette**. L'abandon scolaire au secondaire, prévention et intervention, revue des sciences de l'éducation, vol 31 n° 3 – 2005 p. 687-707
- THIBERT, Rémy**. Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs, dossier d'actualité. Veille & Analyses IFE, n°84, mai. ENS de Lyon

Etudes, mémoires et/ou articles

- GIBOUREAU, Claire**. *La pratique de l'Art-thérapie à dominante modelage et photographique auprès d'enfants déficients auditifs en classe pour l'inclusion scolaire*, mémoire réalisé pour l'obtention du titre d'art-thérapeute répertorié par l'état au niveau II, 2014
- DHAINAUT, Isabelle**. *L'influence de l'Art-thérapie à dominante chant, pastels à l'huile et secs ou aquarelle auprès d'adolescents en fin d'année de seconde au sien d'un lycée professionnel en zone rural*, Tours, Université François Rabelais. Diplôme d'Art-thérapie de la faculté de médecine de Tours : 2020.
- THOMASON, Frédérique**. *La pratique de l'Art-thérapie moderne à dominante arts plastiques auprès d'adolescents en situation de handicap en classe d'inclusion scolaire, dispositif ULIS, au collège*. Tours. Mémoire professionnel réalisé pour l'obtention du titre d'art-thérapeute répertorié par l'État niveau II, 2019.
- TOUTAIN, Karen**. *Un accompagnement expérimental à dominante arts plastiques et corporels dans un dispositif CARDIE autour de la persévérance scolaire pour des enfants atteints de troubles des conduites, de la*

personnalité et/ ou des comportements, en collège ordinaire, mémoire professionnel réalisé pour l'obtention du titre d'art-thérapeute répertorié par l'État niveau II, 2019.

webographie

- ACADEMIE de GUADELOUPE.** [En ligne]. Pédagogie : décrochage scolaire. [consulté le 23 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « [https://pedagogie.ac-guadeloupe.fr/decrochage_scolaire/descriptif/...](https://pedagogie.ac-guadeloupe.fr/decrochage_scolaire/descriptif/) »
- AFRATAPEM.** [En ligne]. [consulté le 8 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <http://art-therapie-tours.net/newsletters/art-therapie-moderneart-therapie-traditionnelle-eviter-confusions/> »
- AFRATAPEM.** [En ligne]. Espace étudiant. [consulté le 5 et le 8 août 2018]. Disponible sur le World Wide Web : « <http://art-therapie-tours.net/espaces-reserves-etudiants/fondements-tours-2017/2018> »
- BARDOU, Emeline, OUBRAYRIE-ROUSSEL, Nathalie, LESCARRET, Odette.** Estime de soi et démobilisation scolaire des adolescents. [En ligne]. Septembre 2012. [Consulté le 23 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0222961712016790> »
- BOEN. Ministère de l'Ed. Nationale.** [En ligne]. [consulté le 14 août 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91826 »
- CAFE PEDAGOGIQUE.** [En ligne]. [consulté le 14 août 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/05/15052018Article636619637349591765.aspx> »
- CAIRN INFO.** L'alliance thérapeutique : historique, recherches et perspectives cliniques [En ligne]. [consulté le 10 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <https://www.cairn.info> »
- CAIRN INFO.** L'éducation postmoderne. [En ligne]. [consulté le 6 octobre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <https://www.cairn.info/l-education-postmoderne--9782130526544-page-67.htm> »
- CALIN, Daniel.** Éducation et enseignement spécialisé [En ligne]. Psychologie. [consulté le 20 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <http://dcalin.fr/publications/furstos.html> »
- CENTRE NATIONALE DE L'ETUDE DES SYSTEMES SCOLAIRES.** PDF. [En ligne]. [consulté le 18 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <https://www.cnesco.fr/fr/decrochage-scolaire/facteurs> »
- CHARDON, Fabrice.** [En ligne]. [consulté le 6 octobre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « art-therapie-tours.net/textes-ressources »
- CNDP.** EBEP (définition). [En ligne]. CRDP. [consulté le 6 octobre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « http://cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/Y_Kerjean_inclusion/Animation_BEP.pdf »
- CNRTL.** Dictionnaire. [En ligne]. [consulté le 23 juin 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <https://www.cnrtl.fr/definition/> »
- CULTURA.** [En ligne]. Découvrir le pouring. [consulté le 20 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <https://www.cultura.com/arts-et-loisirs-creatifs/beaux-arts/tendance-du-moment-beaux-arts/je-decouvre-le-pouring> »
- DIRECTION DES SERVICES DÉPARTEMENTAUX DE L'ÉDUCATION NATIONALE.** Guide complet EBEP. [En ligne]. Académie de Toulouse. [consulté le 6 octobre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « cache.media.education.gouv.fr/file/VIE_DE_L_ELEVE/92/3/Guide_EBEP »
- DOUAIRE, Josuée.** Les habiletés sociales [en ligne]. [consulté le 6 octobre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <https://archipel.uqam.ca/984/1/D1634.pdf> »
- EDUSCOL.** Ministère de l'Éducation nationale. [En ligne]. [consulté le 23 juin 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <http://eduscol.education.fr/arts-plastiques/> »
- ESENER.** Ministère de l'Éducation nationale. [En ligne]. [consulté le 23 juin 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=28&cHash=5e610ad918> »
- FORTIN Laurier and PICARD Yvon.** PDF [En ligne]. [consulté le 5 octobre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1999-v25-n2-rse1836/0320> »
- INSTITUT NATIONAL DU PATRIMOINE.** Conférence Art-thérapie : les effets du Beau sur notre cerveau. [En ligne]. France Culture. [consulté le 6 octobre 2021] disponible sur le World Wide Web : « <https://www.franceculture.fr/conferences/institut-national-du-patrimoine/art-therapie-les-effets-du-beau-sur-notre-cerveau> »
- INSTITUT REPÈRE.** [En ligne]. [consulté le 6 octobre 2021]. Disponible sur le World Wide web : « <http://www.institut-repere.com/Autres-themes/modele-de-l-element-humain-de-will-schutz.html> »
- KABUTH, Bernard.** Académie-nancy-metz.fr. [En ligne]. Les troubles du comportement chez l'enfant et l'adolescent. Centre Psychothérapeutique de Nancy/CHU Metz - 16 avril 2014. [Consulté le 23 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « [Metz_TCpt_E_Ado_2014.pdf](http://www.institut-repere.com/Autres-themes/modele-de-l-element-humain-de-will-schutz.html) »
- LAROUSSE.** Dictionnaire. [En ligne]. [consulté le 23 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <https://www.Larousse.fr/dictionnaire/français/animation/3590> »
- LE FIGARO.** Conjoncture. [En ligne]. [consulté le 20 août 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <https://www.lefigaro.fr/conjoncture/2017/03/23/20002-20170323ARTFIG> »
- LEGIFRANCE.** Loi du 11 Février 2005. Prise en charge des enfants à besoins éducatifs particuliers EBEP

dont le handicap. [En ligne]. Légifrance. [consulté le 23 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000809647> »

L'OBSERVATOIRE. De l'accès aux soin-IFOP [En ligne]. INFO Le figaro, 23 mars 2017. [consulté le 23 septembre 2021]. Disponible sur le Word Wide Web :

« <https://www.lefigaro.fr/conjoncture/2017/03/23/20002-20170323ARTFIG> »

MAIF. [En ligne]. [consulté le 20 aout 2021]. Disponible sur le Word Wide Web :

« <https://www.maif.fr/enseignants/prevention-ecole/sante-des-enfants> »

MARSOLLIER, Christophe. Conférence PDF. [En ligne]. Education. Gouv.fr [consulté le 23 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « [https://www.](https://www.cache.media.education.gouv.fr/file/Scolarite/57/6/Conference_C_Marsollier_919576.pdf)

[cache.media.education.gouv.fr/file/Scolarite/57/6/Conference_C_Marsollier_919576.pdf](https://www.cache.media.education.gouv.fr/file/Scolarite/57/6/Conference_C_Marsollier_919576.pdf) »

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. [En ligne]. [consulté le 17 juin 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « www.education.gouv.fr »

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Prévention des risques psychosociaux. [En ligne]

Disponible sur le World Wide Web : « www.education.gouv.fr »

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Rapport de l'inspection générale de l'Éducation Nationale « Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée » [En ligne]. [consulté le 5 octobre 2021]. Disponible sur le Word Wide Web : « <https://www.education.gouv.fr/agir-contre-le-decrochage-scolaire> »

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. [En ligne]. Conférence persévérance et décrochage. [consulté le 14 septembre 2021]. Disponible sur le Word Wilde Web :

« cache.media.education.gouv.fr/file/luttedecrochage/52/7/Conf_persverance_n_2_PDF_645527.pdf »

MINISTRE BELGE. SIMONET Marie Dominique. Ministre de l'enseignement obligatoire et de promotion social. [En ligne]. [consulté le 20 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide

Web : « <http://jeanlucrukke.blogspot.com/2009/10/jeunes-haut-potentiels-la-communaute.html> »

OMS. Santé mentale des adolescents. [En ligne]. [consulté le 23 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « https://www.who.int/maternal_cild_adolescent/topics/adolescence/fr/ »

OMS. [En ligne]. [consulté le 18 septembre 2021] . Disponible sur le World Wide Web :

« <https://www.who.int/fr/about/who-we-are/constitution> »

PLUME ET PAPIER. [En ligne]. [consulté le 23 juin 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « https://www.plume-et-papier.com/papier_marbre.php »

QUESTIONNAIRE DE CONNERS. [En ligne]. [consulté le 7 octobre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « https://www.resodys.org/IMG/pdf/12-_Connors-2.pdf »

RESEAU CANOPE. [En ligne]. [consulté le 18 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide Web :

« <https://www.reseaucanope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/mediation-par-les-pairs-regulation-et-gestion-des-conflits.html> »

SCIENCES DIRECT. Estime de Soi et démobilisation scolaire [En ligne]. [consulté le 10 aout 2021].

Disponible sur le World Wide Web :

« <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0222961712016790>, Estime de soi et démobilisation scolaire des adolescents. »

SCIENCE DIRECT. Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence. [En ligne]. [consulté le 6 octobre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « [https // : www.sciencedirect.com neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence 60 \(2012\)435-440](https://www.sciencedirect.com/neuropsychiatrie-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-60-2012-435-440) »

THE ART ROOM. An evaluation of a targeted school-based group intervention for students with emotional and behavioural difficulties. [En ligne]. ScienceDirect, The Arts in Psychotherapy. Volume 42, February 2015. [consulté le 23 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide Web :

« <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0197455614001282> », Pages 35-40

WORDPRESS, 2ème partie. L'instinct de survie: réaction comportementale face au danger | Budo Musha Shugyo. [En ligne]. [consulté le 4 octobre 2021]. Disponible sur le World Wide Web :

« <https://alexgrzeg.wordpress.com/2014/08/08/2eme-partie-linstinct-de-survie> »

Annexe 1 : Référencement et critères d'inclusion pour les facteurs de risques de décrochage scolaire

Le ministère de l'Éducation Nationale définit le décrochage scolaire comme « un processus qui conduit un jeune en formation initiale à se détacher du système de formation jusqu'à le quitter avant d'obtenir un diplôme »⁴⁷. Le processus lié au décrochage scolaire est précisé dans un rapport de l'inspection générale de l'Éducation Nationale « Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée »⁴⁸.

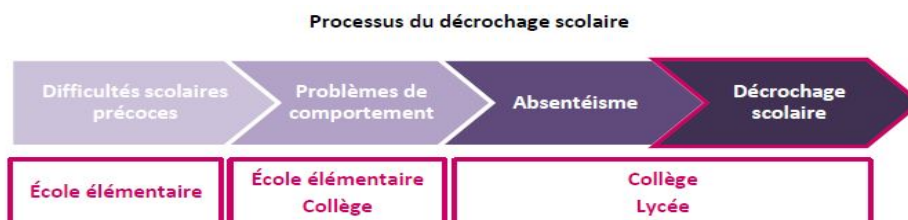


Schéma n° 1 : Processus du décrochage scolaire.

- 98 000 jeunes sortent chaque année du système scolaire.
- 494 000 jeunes de 16 à 24 ans sont en situation de décrochage scolaire.
- Le coût estimé d'un élève décrocheur tout au long de sa vie est de 230 000€.
- L'âge de 16 ans est celui qui concentre le plus grand nombre d'élèves décrocheurs.

| | Synthèse des principaux facteurs de décrochages scolaires | Critère d'inclusion au dispositif au collège De La Forêt de TRAINOU |
|-------------------|---|---|
| Individu | <p>Milieu socio-économique défavorisé Milieu social défavorisé, absence ou faible niveau de diplôme de la mère</p> | <p>Catégorie sociale défavorisée non exhaustif Rupture familiale (Déménagement/santé/séparation...etc)</p> |
| École | <p>Difficultés scolaires précoces (difficultés précoces d'apprentissage : résultats aux évaluations de 6^e, redoublement)</p> <p>Expériences scolaires négatives (Forte distance aux savoirs scolaires, découragement, désengagement scolaire, orientation contrainte)</p> <p>Contexte scolaire défavorable (climat scolaire défavorable, non mixité sociale des élèves, pratiques pédagogiques peu valorisantes, et peu différenciées, compétition, filières de formation professionnelles peu attractives)</p> | <p>Baisse des résultats scolaires Retard scolaire (niveau faible/redoublement) Difficultés d'apprentissage Absentéisme perlé et / ou ciblé Faisant l'objet de mesure disciplinaire (Punition/ Exclusion transitoire : interne et/ ou externe) Comportements inadaptés (excès-défait) Défaut de la qualité relationnelle (isolement/ stigmatisation/ marginalisation/ bagarre) Défaut du sentiment d'appartenance (Sentiment d'être hors-norme/ exclu des pairs) Estime de soi impactée (amour/ confiance/ affirmation)</p> |
| Territoire | <p>Contexte territorial difficile (Cumul territorial de difficultés économiques et sociales, offre locale de formation peu diversifiée, marché local du travail attractif en emploi peu qualifié)</p> | <p>Zone péri-urbaine (sans facilité de transport) choix d'orientation limité/ non assouvi (niveau faible = parcours par défaut)</p> |

Tableau n°5 : Synthèse des facteurs de décrochages et critères retenus pour l'inclusion à l'étude.

Il est toutefois à noter que dans la revue des sciences de l'éducation⁴⁹, une étude intitulée « Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants »⁵⁰ effectue une discrimination entre décrocheurs et persévérants, cette différenciation ne sera pas prise en compte dans notre étude.

⁴⁷ ACADEMIE DE GUADELOUPE. [En ligne]. Pédagogie : décrochage scolaire. [consulté le 23 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « https://pedagogie.ac-guadeloupe.fr/decrochage_scolaire/descriptif/... »

⁴⁸ MARSOLLIER, Christophe. PDF. [En ligne]. Éducation.gouv.fr [consulté le 23 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « [cache.media.education.gouv.fr/file/2013/64/9/2013-059-rapport-Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée \(education.gouv.fr\)](https://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/64/9/2013-059-rapport-Agir%20contre%20le%20decrochage%20scolaire%20-%20alliance%20éducative%20et%20approche%20pédagogique%20repensée%20(education.gouv.fr)) »

⁴⁹ FORTIN, Laurier & PICARD, Yvon. PDF [En ligne]. [consulté le 5 octobre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1999-v25-n2-rse1836/0320> »

⁵⁰ *Ibidem* 44

Annexe 2 : Théories relatives aux besoins fondamentaux

Si la théorie des besoins fondamentaux d'Abraham Maslow, qui comprend 5 niveaux, est celle usuellement utilisée, elle sera ici complétée par l'apport de celle de William Schultz, qui apporte des précisions sur les besoins sociaux (dynamique interpersonnelle). En effet, il a semblé pertinent de croiser ces deux apports théoriques dans l'analyse, au regard :

- de la thématique d'inclusion scolaire engagée dans cette étude ;
- du fait que la pénalité principale est le handicap social et qu'elle impacte les habiletés sociales ;
- du fait qu'un défaut d'appartenance par une récurrence de la perturbation du lien d'attachement a été constaté pour un grand nombre d'élèves inscrits au dispositif Art-thérapeutique.

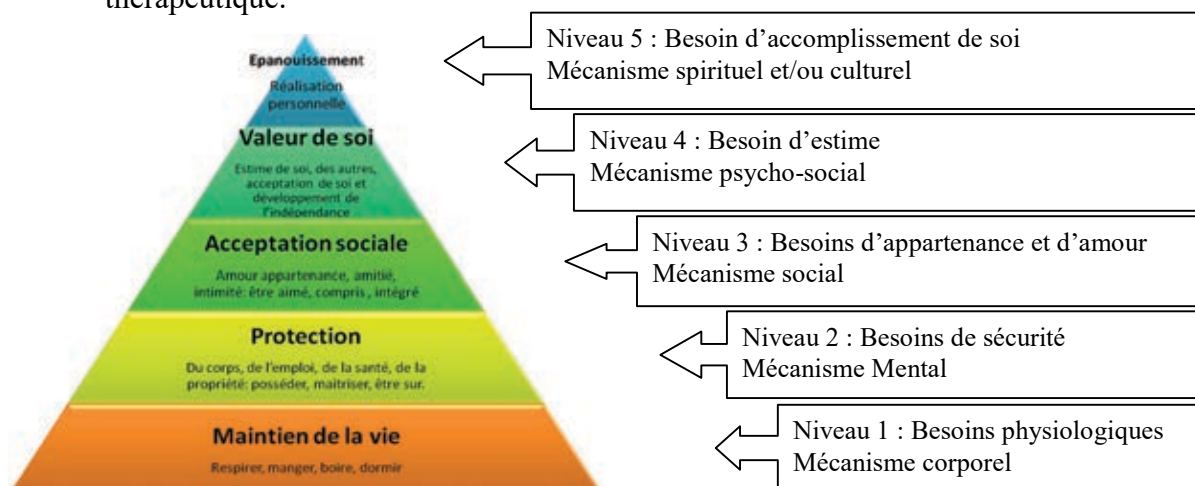


Schéma 2 : Les besoins selon Abraham Maslow.

Selon William Schultz⁵¹, la satisfaction ou non satisfaction des besoins interpersonnels (nécessité d'établir un lien social satisfaisant) et/ou d'estime de soi (base de l'épanouissement personnel, du développement de son potentiel) permettent d'expliquer et de prédire la manière d'agir, de ressentir et de penser d'un individu en relation à soi ou aux autres. Dans une approche systémique, la satisfaction ou non de ces besoins conditionne l'apprentissage. Cela permet de mesurer les préférences de chaque individu en interaction sociale avec son environnement.

Les trois besoins interpersonnels sont : l'inclusion sociale (groupe humain), le contrôle du cours de sa vie et le besoin d'affection.

| Besoins | Inclusions | Contrôle | Affection |
|--|--|---|--|
| Comportements (critères) | Inclusion (en dedans ou en dehors du groupe) | Influence (prendre en charge ou être pris en charge) | Ouverture (ouvert-fermé) |
| Sentiments (peurs) | Importance (ignorance-abandon) | Compétences (autonomie - autodétermination) | Sympathie (attraction-répulsion) |
| Concept de soi (perceptions favorisantes ou non) | Présence (inclusion de soi car perception de sa propre importance) | Auto-Contrôle (influence sur soi car perception de sa propre compétence) | Prise de conscience (ouverture à soi car perception de sa propre amabilité) |

Tableau n° 6 : Présentation des besoins selon William Schultz en lien avec la dynamique sociale tels que présentés par l'institut repère⁵².

Un regard croisé sur différentes nomenclatures de besoins fondamentaux est proposé dans un rapport de l'Éducation Nationale, où les dissensus sont exposés. (L'absence ou le surinvestissement de l'un ou de plusieurs de ces indicateurs risquent de porter atteinte au développement de l'enfant.)

⁵¹ SCHULTZ, William. L'élément humain : comprendre le lien entre estime de soi, confiance et performance. Inter éditions 2006, collection grande référence. ISBN -13 : 978-2100503681

⁵² INSTITUT REPÈRE. [En ligne]. [consulté le 6 octobre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <http://www.institut-repere.com/Autres-themes/modele-de-l-element-humain-de-will-schutz.html> »

| La hiérarchie des besoins (A.Maslow 1943,1970) | La théorie de l'autodétermination (Deci, Ryan, 1985,2000) | Les 7 « besoins incontournables » (Brazelton, Greenspan, 2003) | Le paradigme des besoins psychopédagogiques (Pourtois, Desmet, 2011) |
|---|--|--|---|
| S'accomplir/se réaliser | Autonomie | Relation chaleureuse /stable (développement de sa culture/soutien communautaire) | Accomplissement cognitif (stimulation/expérimentation/renforcement) |
| Estime | Compétences | Expériences adaptées au développement | Acceptation de soi : dimension affective (attachement/engagement/investissement) |
| Appartenance | Affiliation/Relation | Expériences adaptées aux différences individuelles | Autonomie sociale (communication/considération) |
| Sécurité | | Protection physique aux différences individuelles | Justice et respect des valeurs : idéologie (Bien/Beau/Bon/Vrai) |
| Physiologique | | Limites structures corporelles/attentes | |
| 5 besoins fondamentaux | 3 besoins psychologiques fondamentaux | Expériences et soins que tout enfant a le droit d'avoir | 12 besoins socio-pédagogiques au regard de la construction de l'identité (source CERIS) |

Tableau n° 7 : Regard croisé sur différentes nomenclatures de besoins fondamentaux⁵³.

Annexe 3 : Tableaux des pénalités

L'enseignement de l'AFRATAPEM décrit les pénalités comme suit, en déterminant les composantes existentielles, les impacts sur les mécanismes humains et les effets sur les composantes de l'estime de soi. Lorsqu'un être humain cumule des pénalités, on parle de pénalités en cascades, en distinguant la source de la pénalité, de la pénalité principale qui impacte la qualité de vie et la saveur existentielle.

| Pénalités | | Composante existentielle de la pénalité | Impact principal sur les mécanismes psychiques | Impact possible sur les mécanismes corporels | Impact possible sur les composantes de l'estime de soi |
|--------------------------------|-----------|---|---|--|--|
| Maladie | Physique | Angoisse de la mort : diminution de la qualité de vie | Diminution de projection | Ressenti corporel - Elan corporel - Poussée corporelle - Structure corporelle D | Amour de soi - Confiance en soi - Affirmation de soi +/- |
| | Psychique | Vulnérabilité Culpabilité (sauf sociopathe) | Perte de la capacité de projection | Ressenti corporel D Elan corporel D Poussée corporelle D Structure corporelle D | Amour de soi - Confiance en soi - Affirmation D |
| Handicap | | Sentiment d'être hors-norme | Objectivation de la sensation de sujet | Ressenti corporel - Elan corporel - Poussée corporelle - Structure corporelle - | Amour de soi +/- ? Confiance en soi +/- ? Affirmation +/- |
| Blessure de vie | | Perte de la saveur existentielle | Impossibilité de redonner du sens (dont à sa vie) | Ressenti corporel - Elan corporel - Poussée corporelle - Structure corporelle - | Amour de soi - Confiance en soi -/? Confiance en l'avenir Affirmation +/- |
| Choix de vie conduite à risque | | Perte de l'estime de soi | Perte de la capacité de choix Culpabilité | Ressenti corporel - Elan corporel + Poussée corporelle + Structure corporelle - | Amour de soi +/- Confiance en soi +/- Affirmation +/- |

Tableau n° 8 : Tableau des pénalités⁵⁴.

⁵³ MARSOLLIER, Christophe (Inspecteur général de l'Éducation Nationale). Education. Gouv.fr. Conférence sur le décrochage scolaire « Enjeux relationnels et besoins psychologiques fondamentaux des élèves en classe » PDF. [En ligne]. Institut français de l'éducation, 5 février 2019. [consulté le 23 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « https://www.cache.media.education.gouv.fr/file/Scolarite/57/6/Conference_C_Marsollier_919576.pdf »

⁵⁴ AFRATAPEM. [En ligne]. Espace étudiant. [consulté le 5 août 2018]. Disponible sur le World Wide Web : « <http://art-therapie-tours.net/espaces-reserves-etudiants/fondements-tours-2017/2018> »

Annexe 4 : Synthèse personnelle associant les caractéristiques comportementales observées au collège et les conséquences en milieu scolaire

| Comportement | | | | |
|--|---|---|--|---|
| Le comportement est, au sens large, "l'ensemble des réactions d'un individu, une conduite". Il est, au sens psychologique du terme, "l'ensemble des réactions, observables objectivement, d'un organisme qui agit en réponse à une stimulation". ⁵⁵ | | | | |
| Trouble du comportement | Pathologie de l'acte* (qui vient « court-circuiter » la pensée et la parole), différent de l'action* qui est le résultat d'une réflexion élaborée. | | | Conséquence |
| | Quantitatif | | Qualitatif | Difficulté d'adaptation |
| | En excès | En défaut | | Perte de motivation |
| Composante Physique | Agressivité Agitation | Repli sur soi | Inadaptation Défaut de régulation | Altération de l'estime de soi Perte de sens des apprentissages |
| Composante Mentale | Instabilité Altération de l'estime de soi | Rumination Chute de l'estime de soi | Anxiété Défaut d'attachement | Débordements émotionnels (mauvaise gestion de la colère, de la frustration) |
| Composante Sociale | Sur-affirmation Hyperactivité | Inhibition Sous-affirmation | Hystérie-compulsion-obsession - fabulation | Difficulté d'adaptation au cadre (exclusion) Altération de la sphère relationnelle (stigmatisation) Sentiment d'être différent |
| Ensemble des manifestations comportementales observées au collège de la forêt de Trainou | | | | |
| Réaction → | En excès | | En défaut | |
| Expression orientée vers autrui | Désorganisée avec actes oppositionnels (désobéissance) Désir de contrôle et recherche de limites (manquement au règlement) Emotions et frustration peu maîtrisées | | Irrégulière et peu affirmée Recours limité de la verbalisation. Emotions refoulées Absentéisme. | |
| Expression orientée vers les biens matériels | Dégradation Vols - rackets | | N'a pas ou oublie son matériel Griffonne pendant les cours | |
| Communication verbale | Sur-affirmation avec vulgarité Agressivité (ton - verbe - volume) | | Restreinte et dépendante du cadre (sentiment de sécurité) | |
| Communication non verbale | Attitude vulgaire/irrespectueuse Provocatrice ou manipulatrice | | A tendance à fuir, à se désengager corporellement | |
| Relation aux personnes | Exclusion Stigmatisation ou marginalisation Intimidation envers autrui Conduite agressive | | Inhibition : perte de sociabilisations S'isole/s'exclue par lui-même | |
| Relation aux biens | Irrespect - Porte atteinte aux biens matériels | | Peu manquer de considération* | |
| Pénalité principale | Handicap social, provoquant la perte de la sensation d'être sujet et décisionnaire de son avenir + sentiment d'hors-norme, + perte de sens des apprentissages et/ou de la vie | | | |
| Composante de la pénalité | Souffrance sociale | Souffrance psychique | Impact sur l'estime de soi | Impact sphère scolaire |
| Se sent différent/incompris | Défaut d'inclusion (groupe) Carence d'appartenance | Diminution de la sensation d'être sujet de son avenir | Plus faible que la moyenne | Mécanismes corporels exacerbés/diminués ou désorganisés |
| Rappel des composantes de l'estime de soi en lien avec les besoins fondamentaux et leurs rôles dans le développement de l'adolescent | | | | |
| | Composantes | Définitions (Enseignement AFRATAPEM ⁵⁶) | Rôles dans l'estime de soi | Lien avec les besoins fondamentaux (Maslow) |
| Estime de soi | Amour de soi | Sentiment lié à la capacité à être et à éprouver du plaisir à exister | Rapport à l'affect | Besoin d'amour et d'appartenance |
| | Confiance en soi | Se reconnaître une capacité à agir, et à se projeter dans l'avenir. | Rapport à l'agir Acte de faire en sécurité | Besoin de sécurité |
| | Affirmation de soi | Capacité à donner son avis A émettre un jugement | Rapport à l'environnement (Posture et compétences relationnelles) | Besoin d'épanouissement |
| | Vision de soi | Regard que l'on porte sur soi. Evaluation fondé ou non de ses défauts et de ses qualités | Rapport à soi et à son image (Connaissance de soi) | Besoin d'estime |

Tableau n° 9 : Synthèse personnelle des troubles et des composantes quantitatives et qualitatives, en défaut ou en excès, en lien avec les risques de décrochage scolaire.

⁵⁵ CALIN, Daniel. Éducation et enseignement spécialisé. [En ligne]. Psychologie. [consulté le 20 septembre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <http://dcalin.fr/publications/furstos.html> »

⁵⁶ AFRATAPEM. [En ligne]. [consulté le 8 août 2018]. Disponible sur le World Wide Web : « <http://art-therapie-tours.net/espaces-reserves-etudiants/fondements-tours-20172018/> »

Annexe 5 : La dynamique d'entraînement de l'Art au regard des mécanismes humains, de la persévérance scolaire et de la dynamique relationnelle

Le pouvoir éducatif interagit avec les mécanismes d'impression et développe la saveur existentielle dont va découler le pouvoir d'entraînement. Je ressens, donc j'existe, et je peux exprimer une envie depuis une intention esthétique. Le pouvoir d'entraînement anime la pensée et permet la projection, en lien avec la motivation. De là peuvent naître la volonté de s'engager dans une activité et l'investissement psychocorporel pour atteindre un but esthétique. Il s'exprimera à travers un rapport fond-forme dont la finalité peut induire des effets relationnels qui peuvent modifier la posture relationnelle, développer des habiletés sociales et faciliter l'accès aux règles de communication adaptées.

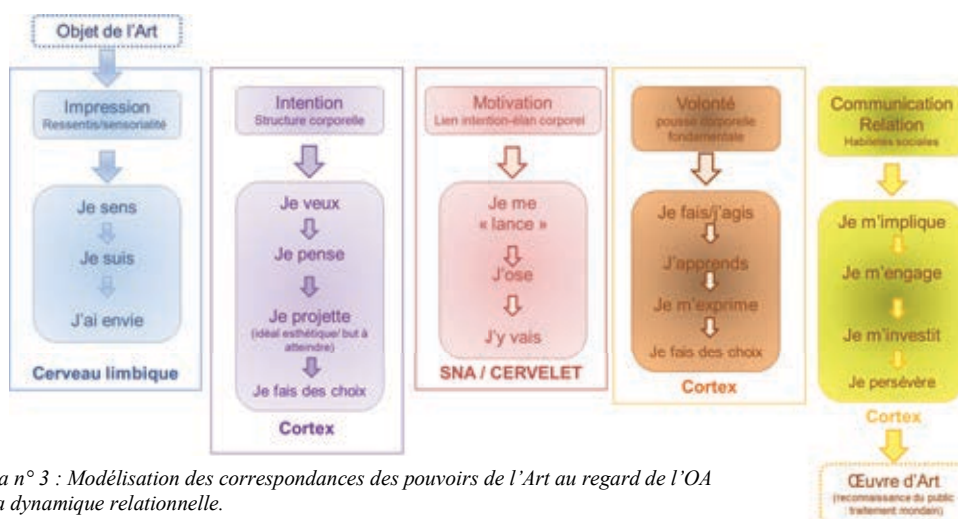


Schéma n° 3 : Modélisation des correspondances des pouvoirs de l'Art au regard de l'OA et de la dynamique relationnelle.

Annexe 6 : Répartition de la dynamique relationnelle complétée d'une proposition personnelle ciblée autour de la persévérance scolaire

| Opération artistique | | Mécanismes humains | | Dynamique relationnelle | |
|--------------------------|--------|--|--|---------------------------|--|
| Histoire / culture | Avant | Existence | | Envie | |
| Accident spatio-temporel | 1 | | | | |
| Rayonnement | 2 | | | | |
| Ressentis /structure | 3-4 | Facultés | | Disponibilité | |
| | 3-4 | Capacités | | | |
| Savoir/savoirs | 4 | Compétences* | | | |
| Intention/Elan corporel | 4-5M | Motivation | | Implication | |
| Poussée corporelle | 5C | Volonté | | | |
| Savoir-faire / Technique | 5-6-5' | Expression | | Engagement | |
| | 5'-6-7 | | | | |
| Style | 7 | Fond/forme (idéal esthétique) | | Investissement | |
| Production | 8-1' | Communication/Relation | | | |
| Traitement Mondain | 1' | Reconnaissance existentielle (Distinction identitaire) | | Moteur de la persévérance | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| Personne Individu avec ses caractéristiques propres | Processus de travail Mobilisation dans le temps et l'espace | | Rayonnement de la production Caractéristiques de l'œuvre : résultat de l'investissement. |
| Reconnaissance existentielle Effet de l'Art : bénéfique au service de l'estime de soi | Reconnaissance de la valeur de la pratique (statut d'artiste) | Reconnaissance de l'investissement (mobilisation scolaire) | Reconnaissance du résultat Acquisition de compétences de résilience |
| Appréciations de sa valeur et de ses potentialités | Lever motivationnel d'avenir Au service du parcours scolaire (sens des apprentissages/orientation choisie) | | Levée des stigmatisations Transformations psychocorporelles vers de meilleures habiletés sociales |
| Métamorphose de la qualité de l'expérience scolaire | | | |
| Saveur existentielle | | | |

Tableau n° 10 : Répartition de la dynamique relationnelle couplée d'une proposition personnelle ciblée autour de la persévérance scolaire.

Annexe 7 : Modélisation de l'opération artistique⁵⁷ et détails de ses différentes phases

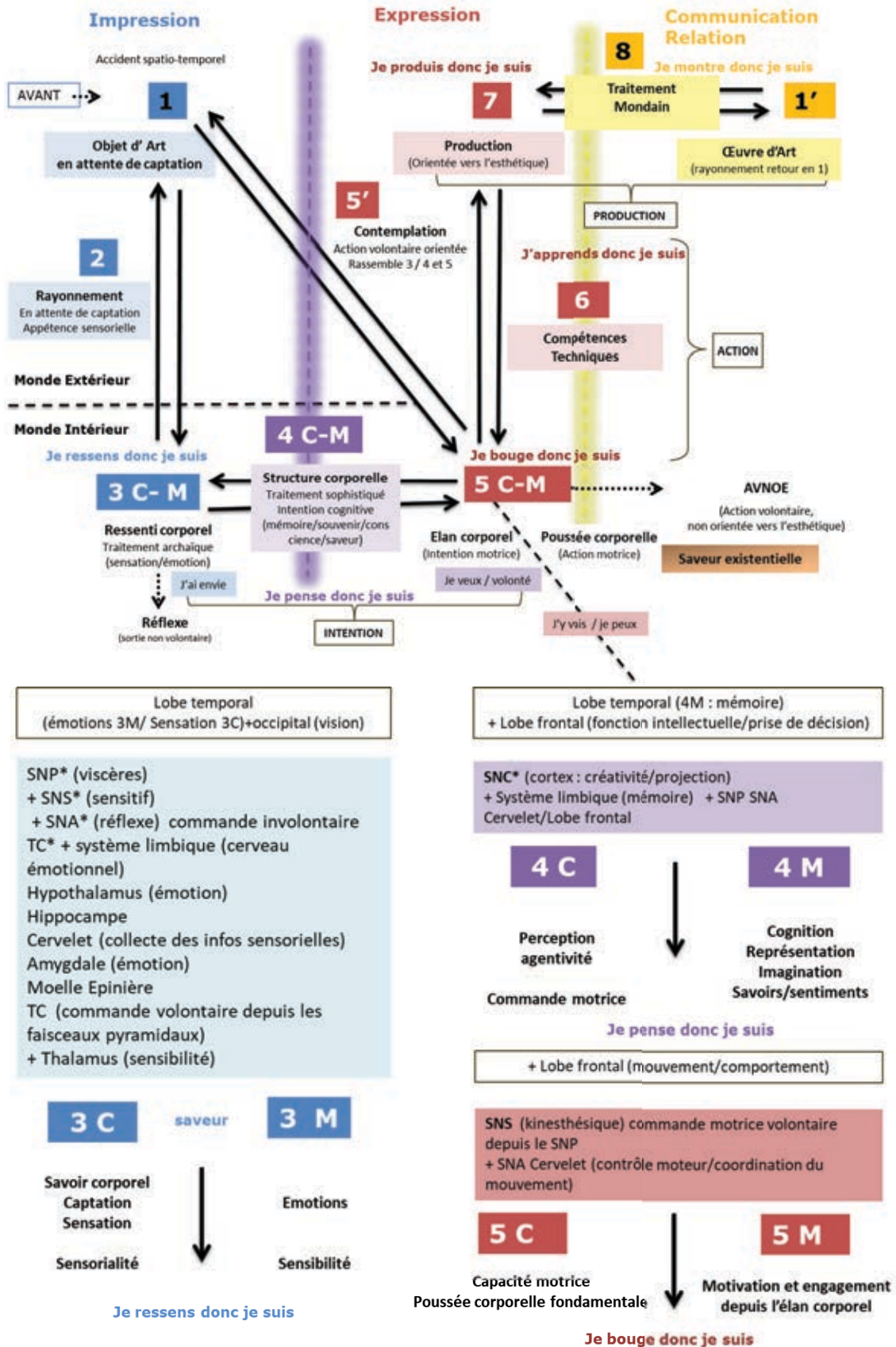


Schéma n° 4 : Modélisation de l'opération artistique.

⁵⁷ FORESTIER, Richard. Dictionnaire raisonné de l'art en médecine. Tours : Editions Favre, 2017, p 337

| L'avant : Correspond à tout ce qui s'est passé avant l'opération artistique, aux expériences de la vie, au contexte socio-culturel et historique. | | | | | |
|---|------------------------|--|---|--|---|
| Période de Captation | Impression | Accident spatio-temporel | 1 | Correspond à l'élément de l'Art inscrit dans le temps et dans le monde sensible. Ce sont les œuvres d'Art, les choses de l'Art (comme le matériel), mais également dans l'orientation esthétique, le beau naturel. | |
| | | Rayonnement Captation | 2 | Va être le lien sensible, l'œuvre d'Art rayonne (s'offre aux sens) et peut être captée par l'être humain (par les capteurs sensoriels en appétence). | |
| | | Traitement Archaïque* | 3C | Phase du traitement neurologique et neurovégétatif de l'information, commence par l'impact sensoriel. (SNP* : SNS* sensitif + SNA*). | |
| 3M | | | Constituante du savoir corporel, et des ressentis corporels depuis des sensations (cerveau limbique). | | |
| Intention | | Traitement mental (domaine du savoir*, dépend du Système Nerveux Central : TTT sensivo-moteur) | 4M | La sensation devient perception, l'activité mentale (mémoire, intelligence, réflexion...) s'organise en traitant les connaissances (savoirs), correspond à l'impact émotionnel. Phase d'intentionnalité qui fait le lien entre impression et expression. | |
| | | | 4C | Source de la psychomotricité, en lien avec la structure corporelle. | |
| | | Elan corporel & Poussée corporelle | 5M | Mouvement intérieur induit par une intention (non visible : en 4). Naissance de l'élan, engage le corps depuis une source motivationnelle (une volonté d'agir). | |
| Action | | | Contemplation | 5C | L'intention va induire un mouvement, une poussée corporelle (observable) orientée vers une expression de contemplation ou d'action, depuis des capacités motrices fondamentales. (Énergie entraînant la masse corporelle dépend du SNC : régulation motrice/SNP : SNS moteur + SNA muscles-kinesthésie). |
| | | | | 5' | Le corps est mis en mouvement dans une attitude contemplative vers la recherche de (nouveaux) ressentis depuis un « objet » esthétique issu de l'Art (œuvre picturale ou musicale) ou de la nature. |
| | | | Savoir-faire Techniques | 6C | La motricité et le geste sont engagés vers une action artistique orientée par l'intention, elle fait appel aux techniques, aux savoir-faire, depuis l'organisation et la réadaptation de la structure corporelle (déploiement et autorégulation des gestes : psychomotricité). |
| | 6M | | | L'action s'établit à travers le rapport vouloir-pouvoir pour atteindre son idéal esthétique et déployer son style. | |
| | Production | | 7 | Est la matérialisation des phases précédentes, elle émerge du monde intérieur, pour s'inscrire dans le temps et l'espace du monde extérieur, à la recherche de l'idéal esthétique. (juste rapport fond-forme). | |
| Impact de la production | Relation Communication | Traitement Mondain | 8 | Correspond au moment où l'auteur décide de donner à voir sa production aux autres. Le traitement mondain valide la cohérence de l'œuvre, qui peut être valorisée ou critiquée à travers l'expression de ses goûts esthétiques. | |
| | | Nouvelle chose de l'Art | 1' | La production reconnue comme œuvre d'Art produit un nouvel accident spatio-temporel artistique, qui peut permettre une nouvelle opération artistique. | |
| Impression | | Expression | | Communication | Relation |
| Fait d'intérioriser un événement réalisé à l'extérieur de soi. Réaction physique ou physiologique, résultante de l'impact d'un élément extérieur. L'impression en elle-même n'est pas observable. Elle est appréciée par l'expression qu'elle peut susciter. Le juste rapport entre l'OA* et le phénomène artistique observable, doit être considéré en Art-thérapie. | | Modalité d'extériorisation des états, sentiments, pensées, et contenus de l'esprit. Peut être à visée communicante. L'expression comprend l'expressivité. Si tout art est expression, toute expression n'est pas Art. L'Art est une activité privilégiée d'expression et c'est l'état sanitaire de la personne qui peut l'introduire dans un rapport social. | | Echange successif d'informations entre plusieurs personnes. L'un après l'autre. Nécessite des conditions que l'Art-thérapie peut favoriser. Est différent de la relation, et est l'une des limites de certaines activités artistiques. | En Art-thérapie moderne*, capacité à établir entre plusieurs personnes un lien de nature généralement hors verbale dans le domaine des ressentis. L'un avec l'autre. Peut animer la sympathie. La relation nécessite une maîtrise du pouvoir de l'Art, par l'art-thérapeute, afin d'éviter les dangers relatifs à l'activité artistique en Art-thérapie. Est différent de la communication. |

Tableau n°11 : Terminologies corrélatives aux différentes phases de l'opération artistique⁵⁸.

⁵⁸ FORESTIER, Richard. Dictionnaire raisonné de l'art en médecine. Tours. Editions Favre, 2017

Annexe 8 : Synthèse des mécanismes humains sollicités avec les constituants de la dominante arts plastiques, au regard des souffrances et des besoins fondamentaux

| Arts plastiques ⁵⁹ | | |
|--|--|---|
| Qui peut prendre forme, que ce soit par le modelage, ou par des jeux de lignes ou de coloris. Les arts plastiques sont un domaine artistique et une qualité de la matière artistique : la plasticité. | | |
| La peinture ⁶⁰ dont le « pouring » ⁶¹ | | |
| La peinture est l'Art de peindre ; moyen d'expression qui, par le jeu des couleurs et des formes sur une surface, tend à traduire la vision personnelle de l'artiste. | | |
| Le « pouring » est un Art abstrait consistant à créer des coulées de peinture de façon aléatoire, ou des textures avec des effets d'accumulation de cellules ou d'écailles colorées, sans utiliser de pinceau. Le savoir dessiner n'est donc pas un obstacle. Cette technique, qui est disponible prête à l'emploi, peut également faire l'objet d'une préparation avec l'enfant et le place alors dans la posture du chimiste (dosage et proportion/silicone/acrylique/liant). Plaisir à être (plaisir corporel/instant présent lors de l'activité). Le savoir-ressentir sera donc mobilisé. Stimulation de l'envie vers l'intention est favorisée (passage Art I : expérimentation, vers Art II : esthétique). Favorise l'ENGAGEMENT (attitude face à l'objet rayonnant). Gratification instantanée (le résultat esthétique accessible de façon synchronique : rayonnement). Facilite la capacité à faire des choix (motivation). Art diachronique : l'œuvre est une trace tangible qui perdure dans le temps et l'espace, s'expose. | | |
| Les mécanismes humains ⁶² | | |
| En Art-thérapie moderne : mode de fonctionnement des éléments qui composent le corps humain. Concerne les activités physiques, mentales et sociales. | | |
| Mécanismes physiques | Mécanismes mentaux | Mécanismes sociaux |
| Système oculomoteur. Adaptation perçivo-motrice. Implication corporelle. Contribue à l'effet de surprise. Développe la Kinesthésie. Sollicite les sens. Stimule le ressenti archaïque. | Respect des dosages. Elaboration du projet (intention vers production/Art I vers Art II). Agit sur les composantes de l'estime. Stimule l'émerveillement. Peut se pratiquer sans prérequis techniques/Suscite la curiosité et ouvre le champ de l'interprétation ou de l'imaginaire/Incite à la contemplation. | Expression non verbale. Facilite l'engagement dans l'action. A un pouvoir d'attraction important (rayonne). Capacité d'écoute (dosage/séquençage). Crée du lien entre l'auteur et le spectateur. Vecteur de valorisation sociale. Favorise la sensation d'être sujet. |
| L'aquarelle ⁶³ | | |
| Peinture légère sur papier avec des couleurs transparentes délayées dans de l'eau. | | |
| L'aquarelle est une peinture dans laquelle la gomme arabique lie des pigments solubles dans l'eau, laissant apparaître par transparence le support papier. Elle permet de réaliser des tableaux d'intensité colorée faible à légère, due à la transparence du médium et la dilution du pigment par l'addition de quantité d'eau (dosage pour obtenir le résultat souhaité). Médium considéré comme doux (fluidité et diffusion de la couleur dans l'eau). Cette technique implique selon l'étape le droit à l'erreur (moment où le papier est imbibé d'eau qui crée la zone à colorée) puis <u>l'irréversibilité de l'acte de coloration</u> (superposition de la couleur ne permettant pas de recouvrir une éventuelle « erreur » de positionnement/de densité colorée). Cela induit de pouvoir accepter ce qui ne pourra être changé (<u>gestion de la frustration ou de la déception</u>). Le papier support de l'œuvre a un <u>caractère noble au regard du grain et de son épaisseur</u> (il supporte une technique à base d'eau). Selon le nombre de godets et leur qualité, le coût est assez onéreux. De faible encombrement, le matériel est <u>facilement transportable</u> . Peu résistant à la lumière, la couleur peut perdre de sa densité et de son « rayonnement » dans le temps. Le crayon-aquarellable (ou crayon aquarelle) est un crayon de couleur, il permet de dessiner des détails, et peut être un outil complémentaire pour ajouter des détails à l'œuvre aquarellée. Le travail à l'aquarelle <u>se fait sur papier vierge (attention donc au besoin de sécurité)</u> , la mise en place d'un tracé préparatoire au crayon sera au plus sommaire et léger (transparence de la matière laissant visible le dessin préparatoire) et à éviter. | | |
| Mécanismes physiques | Mécanismes mentaux | Mécanismes sociaux |
| Motricité fine. Dextérité ou amplitude du geste selon le format utilisé. Système oculomoteur. | Capacité d'élaboration (séquençage) et de projection (quantité à diluer/zone à pré-humidifier/dessin à l'eau avant apposition de la couleur). | Art diachronique (pérennité dans le temps/s'expose/s'offre). Respect du cadre et des codes de représentation (SF* technique). |

⁵⁹ Ibidem 53

⁶⁰ CNRTL. Dictionnaire. [En ligne]. [consulté le 23 Juin 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <http://www.cnrtl.fr/definition/peinture> »

⁶¹ CULTURA. [En ligne]. [consulté le 23 Juin 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <https://www.cultura.com/arts-et-loisirs-creatifs/beaux-arts/tendance-du-moment-beaux-arts/je-decouvre-le-pouring> »

⁶² FORESTIER, Richard. Dictionnaire raisonné de l'art en médecine. Editions Favre. Tours, 2017

⁶³ ROBERT. Dictionnaire. [En ligne]. [consulté le 23 Juin 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <https://www.lerobert.com/google-dictionnaire-fr?param=aquarelle> »

| | | |
|--|---|--|
| Adaptation perceptivo-motrice. Implication corporelle (totale ou partielle : membres supérieurs dominants). | Droit à l'erreur (étape du dessin à l'eau). Dosage de la dilution/de l'estompage de la couleur. Séquençage de l'activité (séchage par zone pour limiter l'impact des mélanges). Mobilisation des capacités d'observation ou d'imagination (heuristique/mimésis). | Transmission d'un message depuis une intention esthétique. Expression non verbale. Crée un lien entre l'artiste et le contemplateur. Vecteur de valorisation et/ou de reconnaissance sociale. |
|--|---|--|

L'encre⁶⁴ dont la technique du Suminagashi⁶⁵

L'encre est une préparation liquide, diversement colorée, servant à écrire (ex : la calligraphie), dessiner, imprimer. Elle s'applique manuellement au moyen d'un outil, calame, plume, pinceau, tire-ligne, sur un support (d'usage : le papier). Cela nécessite donc des pré-requis selon l'objet de l'utilisation. L'acquisition d'un **savoir-faire** est nécessaire, ne serait-ce qu'en terme d'habileté motrice (précision/dosage/tension de l'outil sur le support/pression exercé sur l'outil, etc.) et de la capacité à faire des choix (projection du résultat pour savoir quel outil sélectionner). Diluée avec une pipette dans une carafe, elle sert la contemplation et l'imaginaire (observation du mouvement oscillatoire des formes et tracés qui se composent. Elle a dans ce cadre des propriétés relaxantes (savoir-ressentir agissant sur le savoir-être et le plaisir d'exister). Appliquer sur un dessin préalablement fait à l'eau, elle peut susciter de la surprise et créer des mélanges colorés aléatoires (acceptation d'un résultat non maîtrisable). Le Suminagashi (Sumi : encre, nagashi : qui flotte sur l'eau en mouvement) est une technique d'impression sur papier par l'utilisation d'encres (de chine ou de couleur) qui flottent sur l'eau en mouvement. Le principe de flottaison de la matière peut faire l'objet d'un lien avec des éléments du programme scolaire (sc. Physiques). L'encre de Chine, encre Sumi au Japon, offre une qualité optimale sur le plan de la durabilité et de l'éclat de son noir pur et brillant dans le temps. Ancêtre de la marbrure, le principe consiste à faire flotter de l'encre sur de l'eau et à poser ensuite un papier qui absorbera le dessin laissé par l'encre à la surface de l'eau. La dextérité motrice sera sollicitée par un jeu d'alternance d'une goutte d'encre puis d'un corps gras ou solution à base d'alcool. Se fixe sur le support sans retour à l'état initial (droit à l'erreur limité, pas de réversibilité : attention au découragement ou à la frustration que cela peut engager). L'empreinte réalisée peut servir de support à la calligraphie ou être associée à d'autres projets d'écriture (petits poèmes dits Haiku) ou d'illustration (fond : papier marbré devenant support de création pour une nouvelle œuvre). Son origine permet d'aborder des points de l'histoire ou de l'histoire de l'art. C'est donc une technique idéale pour établir un lien avec les programmes scolaires (français, histoire, sciences, physique-chimie, technologie).

| Mécanismes physiques | Mécanismes mentaux | Mécanismes sociaux |
|--|--|---|
| Dextérité motrice (deux pinceaux en alternance). Développe la kinesthésie et la sensorialité. Favorise le passage des ressentis archaïques à une intention (projection). Implication corporelle. Déplacement d'une zone de production vers zone de séchage. Suggère un ralentissement corporel (phase de contemplation : mouvement dans l'eau). | Résultats aléatoires (pas de pression du résultat : expérimentation). Suscite la surprise et l'émerveillement. Ne nécessite aucun prérequis. Résultat immédiat (satisfaction directe). Capacité de projection (choix de l'alternance des composants : eau savonneuse/encre/huile/alcool). Peut susciter de l'apaisement (procédé de contemplation : dilution/oscillation /mouvement additionnels). Stimule les procédés analytiques (faits /raisonnement/déduction). | A un pouvoir d'attraction (rayonne). Art diachronique (pérennité temporelle). Nécessite un temps de séchage (patience avant utilisation). Intendance matérielle (nettoyage/rinçage/changement d'eau entre les productions). Favorise l'échange des ressentis (état de surprise/gratification du beau). Produit une interaction public/auteur. |

La sculpture⁶⁶

Action de tailler une matière dure, de façonner une matière selon des techniques appropriées, d'assembler divers matériaux, afin de dégager, dans un but utilitaire ou esthétique, un objet, une figure, un ornement ; ensemble des techniques utilisées à cet effet.

Le modelage⁶⁷

Action de modeler, de pétrir (une substance malléable) pour obtenir une certaine forme ; résultat de cette action.

Le modelage permet de produire des formes en volume, depuis la malléabilité de la matière première. Cette matière (médium pour l'Éducation Nationale), par ses propriétés intrinsèques, peut être modifiée jusqu'à saturation et assèchement (durcissement). L'acte de pétrir implique le corps et le mécanisme sensoriel du toucher. Il immerge le sujet dans un flux d'impressions sensorielles pouvant induire tout autant une détente corporelle (relaxation), une fatigabilité à l'effort, ou un rejet du contact (salissure, aspect froid et humide de la matière). Elle est propice à une

⁶⁴ CNRTL. Dictionnaire. [En ligne]. [consulté le 23 juin 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <https://www.cnrtl.fr/definition/Encre> »

⁶⁵ PLUME ET PAPIER. [En ligne]. [consulté le 23 juin 2021]. Disponible sur le world wide Web : « https://www.plume-et-papier.com/papier_marbre.php »

⁶⁶ CNRTL. Dictionnaire. [En ligne]. [consulté le 23 juin 2021]. Disponible sur le Word Wild Web : « <http://www.cnrtl.fr/definition/sculpture> »

⁶⁷ FORESTIER, Richard. Dictionnaire raisonné de l'art en médecine. Tours. Editions Favre, 2017

expérience esthétique archaïque garantissant la réversibilité de l'impact du geste sur la matière. Cette propriété peut également influencer sur l'encodage neuronal depuis de nouvelles gratifications sensorielles. La terre, qui est un matériau naturel, séchant à l'air, induit une organisation spatio-temporelle pour voir émerger les formes de la sculpture. Elle mobilise une projection séquentielle de l'activité, avec anticipation. Chaque geste ayant un impact sur la matière, la persévérance et les réajustements sont réguliers pour atteindre son idéal esthétique. Elle demande donc de l'attention, de la concentration et de la patience. Le support tridimensionnel offre la possibilité de déplacement autour de l'œuvre. Le jugement, depuis la connaissance de différents points de vue, permet l'émergence de facultés critiques face à son travail. Cette caractéristique est inhérente au mécanisme d'impression visuel et d'appréciation d'une œuvre d'art visuel par le procédé de discrimination visuelle. La réadaptation jusqu'à l'obtention d'un résultat satisfaisant est une caractéristique de ce support. Humide, la terre est malléable à l'infini, elle autorise donc le droit à l'erreur. L'œuvre, trace pérenne dans le temps, si elle est donnée à voir, sera une expression orientée vers autrui.

| Mécanismes physiques | Mécanismes mentaux | Mécanismes sociaux |
|---|---|---|
| Système oculomoteur. Adaptation perceptivo-motrice. Autorégulation de la posture corporelle (ressentis- structure-élan/poussée). Détente ou fatigabilité. Relaxation et/ou fatigabilité corporelle. | Anticipation et projection séquentielle. Discrimination visuelle. Jugement critique. Nécessite de la confiance en soi. | Droit à l'erreur. Faculté de critique. Favorise la sensation d'être sujet. Expression non verbale orientée vers autrui. Crée un lien entre l'artiste et le contemplateur. Vecteur de valorisation et/ou de reconnaissance sociale. |

Réponse à une souffrance à travers la satisfaction d'un besoin fondamental

| Technique | Besoin physiologique | Besoin de sécurité ou de contrôle | Besoin d'inclusion ou d'appartenance | Besoin d'estime ou d'affection | Besoin d'accomplissement |
|-------------|---|--|--|---|---|
| Pouring | Gratification sensorielle directe Offre une respiration mentale | Pas de prérequis pour la réalisation. Superposition des couches possible (droit à l'erreur) | Production sur châssis entoilé (statut d'artiste) | Valorisation immédiate Résultat synchronique | Exploitation et mise en valeur du potentiel de l'enfant |
| Aquarelle | Relaxation corporelle & nourrit l'esprit | Acquisition d'un savoir-faire Cadre de l'atelier | S'approprier la maîtrise technique pour avoir un impact sur l'extérieur (spectateur) | Avoir confiance en ses capacités Participe de l'amour de soi | Trace tangible de l'œuvre qui perdure dans le temps |
| Encre + eau | Repos intellectuel (contemplation) Apaaise/Relaxe (diminution des ruminations) | Résultat aléatoire (être libéré d'un éventuel poids du savoir-faire : technique) | Peut isoler par l'acte de contemplation et favoriser le « repli sur soi » (entrer dans sa bulle imaginaire). | Peut influencer favorablement le comportement (régulation/modération des agitations de la SC) | Trace mnésique qui stimule l'imaginaire L'œuvre peut être éphémère |
| Suminagashi | Nourrit l'esprit (Apport de connaissances historiques et techniques) | Pas de pré-requis nécessaire à la réalisation | Travail collaboratif/coopératif et/ou transdisciplinaire | Valorisation spontanée par un résultat synchronique et un art diachronique. | Développement de connaissances Peut s'associer à d'autres domaines d'application (prolongement de l'œuvre) |
| Modelage | Repos de l'esprit Baisse de l'agitation Gratification sensorielle | Droit à l'erreur (réversibilité de l'impact sur la matière) | Retour d'un traitement mondain possible (art diachronique) | Permet l'affirmation de soi de manière adaptée/maitrisée matière malléable | Stimule la créativité Favorise le fait d'être |

Les arts plastiques accompagnent l'habileté du traitement de l'information (stimulis qui génèrent une réponse)

| Habileté technique | Habileté stratégique | Habileté sociale |
|---|--|--|
| Dans un cadre stable, dit prévisible, où le geste nécessitera un savoir-faire depuis l'acquisition d'une technique ou une habileté psychomotrice. | Dans un cadre où des décisions sont à prendre au cours de l'exécution de la tâche (compétence de l'autonomie et de l'autodétermination en lien avec la sensorialité et le traitement sophistiqué). | Dans un cadre orienté vers l'esthétique, où le fond et la forme tendent vers l'idéal esthétique pour développer le rayonnement de l'œuvre (phénomène de sympathie : attraction/répulsion). |
| Savoir-faire | Savoir-ressentir | Savoir-être |

Savoir-devenir⁶⁸

Capacité de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources, tant internes qu'externes, notamment aux acquis réalisés en contexte scolaire et à ceux issus de la vie courante, pour se projeter et devenir un "citoyen", responsable et averti, un producteur et un consommateur soucieux de respecter l'éthique et les droits de l'homme.

Tableau n°12 : Spécificités des constituantes de la dominante arts plastiques en lien avec les mécanismes, les besoins, les souffrances et les programmes scolaires (synthèse personnelle).

⁶⁸ LEGENDRE, Rénaud. Dictionnaire actuel de l'éducation 3^e édition. Le défi éducatif. Édition Guerin, p 1203

Annexe 9 : Structuration du protocole AT en lien avec l'hypothèse de travail

| Hypothèse : « <i>Un accompagnement art-thérapeutique, à dominante arts plastiques peut être un outil motivationnel favorisant l'inclusion scolaire et/ou la persévérance scolaire pour des Enfants à Besoins Educatifs Particuliers en collège ordinaire.</i> » | | | | |
|---|---|--|--|--|
| SH1 | Une dominante librement choisie par l'élève dans le champ des arts plastiques, expérimentée en relation duelle, peut favoriser l'engagement par l'intérêt vouée à l'activité et optimiser ses potentialités ⁶⁹ . | | | |
| Phase 1 du protocole : La saveur au service d'un savoir-être | Recherche d'une régulation intrinsèque ⁷⁰ portée par l'intérêt de l'activité et le plaisir que l'individu y trouve. | F.I.* | Items | |
| | | Intérêt - Plaisir | Rythme de production | Rapport au Bon (Expression entre plaisir et réalité) |
| | | | 5. Rythme autorégulé | 5. Equilibre : principe de plaisir et de réalité |
| | | | 4. Rythme régulier | 4. Principe de réalité faible mais autonome |
| | | | 3. Rythme modéré | 3. Principe de réalité recherché sur sollicitation |
| 2. Rythme lent et/ou saccadé | 2. Principe de plaisir dominant | | | |
| 1. Rythme très lent/très rapide | 1. Ne recherche que des situations plaisirs ou neutres | | | |
| Potentialité- Autonomie | Concentration | Expression de son style | | |
| 5. Est concentré(e) toute la séance | 5. Invente librement | 4. S'inspire d'un modèle et se l'approprie | | |
| 4. Est concentré(e) entre 30 à 45 mn | 4. S'autorise à s'éloigner du modèle | 3. S'autorise à s'éloigner du modèle | | |
| 3. Est concentré(e) entre 15 et 30 mn | 2. Travail depuis un modèle choisi | 2. Travail depuis un modèle choisi | | |
| 2. Est concentré(e) entre 5 et 15 mn | 1. Travail depuis un modèle suggéré | 1. Travail depuis un modèle suggéré | | |
| 1. Est en grande difficulté | Qualité de l'attitude globale | Prévision de ses besoins matériels | | |
| 5. Adaptée et régulée seule | 5. Anticipe tout le temps ses besoins | 4. prévoit régulièrement en autonomie | | |
| 4. Adaptée sur sollicitation | 4. prévoit parfois en autonomie | 3. prévoit parfois sur sollicitation | | |
| 3. Moyennement inadaptée | 2. Fortement inadaptée | 2. Prévoit parfois sur sollicitation | | |
| 2. Fortement inadaptée | 1. Très fortement inadaptée (agité/passif) | 1. Reste passif ou oublie | | |
| 1. Très fortement inadaptée (agité/passif) | | | | |
| SH2 | La relation de confiance pourrait favoriser une posture adaptée, l'adhésion au cadre scolaire et optimiser l'autorégulation des comportements face aux apprentissages. | | | |
| Phase 2 du protocole : Le savoir-être au service du savoir-faire | Recherche d'une régulation introjectée ⁷¹ intégrée, afin que l'élève adhère à ce qui lui est proposé dans la compréhension de son intérêt personnel. | Adaptation de la posture Relationnelle | Relation à l'aide | |
| | | 5. Ouvert/demandeur ou autonome | Implication relationnelle | |
| | | 4. Conciliante voire ouverte sur sollicitation | 5. Privilégiée | |
| | | 3. Fermée mais conciliante sur sollicitation | 4. Adaptée en autonomie | |
| | | 2. Fermée voir obtue | 3. Adaptée sur sollicitation | |
| 1. Ne peut être coté | 2. Réserve/Exacerbée (débordant) | | | |
| 1. Absente | 1. Jamais | Capacité à se corriger | Rapport au cadre et/ou consigne | |
| 5. Systématique et de façon adaptée | 5. Respecte la consigne | 4. Très régulièrement > 7 | 4. La tolère/s'en accommode | |
| 4. Très régulièrement > 7 | 3. L'ignore volontairement | 3. Régulièrement > 5 | 3. Refuse de la suivre volontairement | |
| 2. Rarement < 2 | 2. Refuse de la suivre volontairement | 2. Rarement < 2 | 2. Non compris – non respecté | |
| 1. Jamais | 1. Non compris – non respecté | 1. Jamais | 1. Non compris – non respecté | |
| Rapport aux apprentissages | Dépassement des difficultés | Rapport aux acquisitions : Bien/savoir-faire (SF) | | |
| 5. S'adapte et trouve des solutions seul(e) | 5. Réinvestit un SF déjà acquis | 5. Réinvestit un SF déjà acquis | | |
| 4. Cherche seul(e) et persévère > 3 | 4. Est demandeur régulièrement d'un SF | 4. Est demandeur régulièrement d'un SF | | |
| 3. Persévère sur sollicitation de l'AT > 5 | 3. Sollicite parfois l'acquisition d'un SF | 3. Sollicite parfois l'acquisition d'un SF | | |
| 2. Essaye et abandonne > 7 | 2. Est réfractaire ou détaché face au savoir-faire | 2. Est réfractaire ou détaché face au savoir-faire | | |
| 1. Abandonne sans essayer | 1. Est passif face au Bien et au savoir-faire | 1. Est passif face au Bien et au savoir-faire | | |
| SH3 | La valorisation sociale pourrait servir de levier motivationnel favorisant la persévérance et en apportant un sentiment d'appartenance. | | | |
| Phase 3 du protocole : Un savoir être et un savoir faire au profit d'un savoir devenir. | Recherche d'une régulation autodéterminée avec motivation extrinsèque ⁷² (Projection d'une valorisation sociale où l'élève mobiliserait une auto-motivation). | Persévérance | Implication à la tâche | |
| | | 5. Au-delà de la séance (Inscription sup. ou PAS) | Rapport au Beau (idéal esthétique) | |
| | | 4. Très régulière voire toute la séance | 5. A persévéré et accède à son idéal | |
| | | 3. Modéré > 30 mn | 4. A le souci de l'atteindre/de progresser | |
| | | 2. faible < 20 mn | 3. Modéré, mais a le souci de l'atteindre. | |
| 1. Très faible < 10 mn | 2. Faible effort pour atteindre son idéal | | | |
| 1. Aucun effort pour atteindre son idéal | 1. Aucun effort pour atteindre son idéal | Fierté | Expression de la satisfaction | |
| 5. Satisfaction partagée à autrui | 5. Accepte d'exposer et/ou signe spontanément | 4. Autosatisfaction | Devenir de l'œuvre | |
| 4. Autosatisfaction | 4. Signe et sélectionne à qui elle est montrée | 3. Satisfaction sur sollicitation | 4. Signe et sélectionne à qui elle est montrée | |
| 3. Satisfaction sur sollicitation | 3. Accepte de montrer ou de signer sur sollicitation | 2. Satisfaction mitigée | 3. Accepte de montrer ou de signer sur sollicitation | |
| 2. Satisfaction mitigée | 2. Hésite à la montrer, et/ou à la signer | 1. Dévalorisation/désintérêt | 2. Hésite à la montrer, et/ou à la signer | |
| 1. Dévalorisation/désintérêt | 1. Ne souhaite pas montrer/signer sa production | Entraide et coopération | Faculté critique | |
| 5. Adaptées | 5. Jugement objectif fond-forme | 5. Adaptées | 5. Jugement objectif fond-forme | |
| 4. Très régulières > 7 | 4. Jugement objectif sur l'un des deux | 4. Très régulières > 7 | 4. Jugement objectif sur l'un des deux | |
| 3. Régulières > 5 | 3. Jugement objectif après échange avec l'AT | 3. Régulières > 5 | 3. Jugement objectif après échange avec l'AT | |
| 2. faibles < 2 | 2. Jugement subjectif | 2. faibles < 2 | 2. Jugement subjectif | |
| 1. Inexistantes | 1. Aucun jugement/ne l'exprime pas | 1. Inexistantes | 1. Aucun jugement/ne l'exprime pas | |

⁶⁹Disposition, aptitude présumées en puissance chez une personne, dans l'attente des conditions favorables à son actualisation (réf : LEGENDRE, Renald. Dictionnaire actuel de l'éducation. éditions GUERIN. 3^{ème} édition)

⁷⁰ Autodétermination (adaptation) autonome selon l'échelle de régulation de Deci.L.E & Ryan.R.M

⁷¹ Autodétermination régulée pour éviter des conséquences désagréables selon l'échelle de régulation de Deci. L.E & Ryan. R.M

⁷² Autodétermination régulée ici pour obtenir une récompense (valorisation sociale : aboutissement du travail de l'élève) selon l'échelle de régulation de Deci.L.E & Ryan.R.M

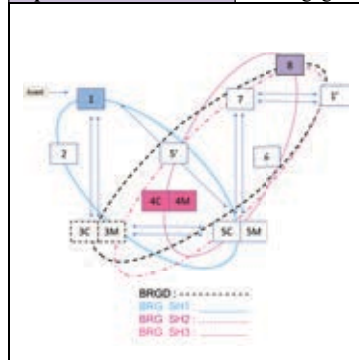
| | | | | |
|--------------------|--|---|---|--------------------------------|
| Module optionnel | Persévérance | Civisme | Participation rangement-installation | |
| | | 5. Vocabulaire et ton adaptés 4. Se reprend de manière autonome 3. Reprise par l'AT du vocabulaire/du ton 2. Vocabulaire/ton/volume inadaptes 1. Pas de prise de parole ou très inadaptee | 5. Participe toujours de sa propre initiative 4. Participe régulièrement de sa propre initiative 3. Participe régulièrement sur sollicitation 2. Participe parfois sur sollicitation 1. Ne participe jamais | |
| | | Participation au PAS | | Inscription volontaire IH sup. |
| | | 5. Demande systématiquement 4. Accepte de sa propre initiative 3. Accepte parfois en autonomie 2. Accepte parfois sur sollicitation 1. Refuse ou non proposé | 5. Soutenue et cohérente avec le projet 4. Régulière voire soutenue 3. Irrégulière mais soutenue 2. Ponctuelle et irrégulière 1. Inexistante | |
| Habilités sociales | Intégration au nouveau groupe | Rapport aux productions des autres | | |
| | 5. Facilite l'intégration 4. S'intègre facilement 3. Cherche à s'intégrer 2. Evite (s'isole) ou domine (sélectif) 1. Faible voire inexistante | 5. Est constructif et participatif 4. Fait des commentaires adaptés 3. Fait parfois des commentaires adaptés 2. Fait des commentaires (critiques non constructives) 1. Impose son avis ou totalement passif | | |
| Impact scolaire | Evolution des signalements et/ou exclusion | Rayonnement-Humeur | | |
| | 5. Aucun signalement (ou très faible) 4. Signalement d'un pôle ressource 3. Signalement de 2 pôles ressources 2. Signalement par alternance des différents pôles 1. Signalement des 3 pôles ressources (professeurs + vie scolaire + infirmerie) | 5. Très bonne et communicative 4. Bonne et adaptée 3. Unique 2. Labile/dégradée/maussade 1. Inadaptée | | |

Support complémentaire au traitement des données : L'échelle d'autodétermination servant la régulation de DECI et RYAN

| | | | | | |
|--|-------------------------------------|----------------------------------|---|---------------------------------------|---|
| Seuil d'autodétermination : Echelle de régulation | Non autodéterminé --- Aliénation | Amotivation (résignation) | Absence complète de motivation. | S'engage dans les activités scolaires | Evite de s'engager. |
| | | Régulation externe | Régulation par des sources de contrôle extérieures. | | Par peur de sanction ou pour une récompense. |
| | | Régulation introjectée | Intégration de quelque contrainte extérieure (l'action n'est pas encore librement choisie) l'individu agit pour éviter des conséquences désagréables. | | Par culpabilité. |
| | | Régulation identifiée | Activité qui devient valorisante et importante pour l'individu. | | Adhère à ce qui lui est proposé. |
| | | Régulation intégrée | L'activité devient cohérente avec le concept de soi de la personne, où la personne trouve des sources d'auto-motivation complémentaires aux sources extérieures. | | Utile pour atteindre ses buts. |
| | | Régulation intrinsèque | L'engagement de la tâche vient de l'individu. L'action est conduite par l'intérêt portée à l'activité, et le plaisir que l'individu y trouve (sans attendre de récompense). | | En cohérence avec ses valeurs. Est acteur dans les activités. Pour le sentiment de maîtrise. Par envie d'apprendre Par plaisir. |

Lien avec l'Art opératoire

Boucles relatives à l'Objectif Général du dispositif : BROGD : 3-4-5-6-7-8-1*
→ Engager l'élève dans des projets mobilisant la persévérance et l'inclusion scolaire jusqu'à leur terme.



OG Phase 1* : Ressentir des gratifications sensorielles (lien saveur/savoir ressentir) qui servent la régulation d'un savoir être.
BR Phase 1* : 1-3C-M -4M vers 5C-M ou 5'

OG Phase 2 : Accepter de nouvelles contraintes (passage d'un savoir-être adapté à l'acquisition de savoir-faire grâce à une alliance thérapeutique)
BR phase 2 : Lien 3-8 vers -4M- 5C-M -6

OG Phase 3 : Accéder à une valorisation sociale (utilisation d'une perspective : Exposition, au profit d'un savoir devenir)
BR Phase 3* : 4C-M-5C-M-6-7- 8 qui rayonne en-1'-3C-M

Tableau n° 13 : Phase du protocole art-thérapeutique et modalités évaluatives de l'art-thérapeute considérant l'échelle d'autodétermination (régulation) de Deci.L.E & Ryan.R.M⁷³.

⁷³ RYAN, Richard, M & DECI, Edward, L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. Guilford Press, 2017. ISBN 13 : 978-1462528769

Annexe 10 : Échelles et questionnaires servant d'indicateurs pour le recueil des données

Pour permettre une évaluation qui considère l'ensemble des partenaires éducatifs, une grille d'évaluation regroupant plusieurs indicateurs a été conçue et validée par l'institution.

| Indicateurs Vie scolaire | | Recueil de données PRONOTE | | | | | |
|--|---|--|---|---|--|------------------------|----------------|
| | | Commissions éducatives | | Conseils de discipline | Exclusions temporaires | Exclusions définitives | |
| 2017-2018 | Sans AT | 6 | | 6 | 80 (191) jours | 3 | |
| 2018-2019 | 17 élèves | 4 | | 1 | 30 (61 jours) | 0 | |
| 2019-2020 | 24 élèves | 1 | | 0 | 35 (111 jours) | 0 | |
| 2020-2021 | 36 élèves | 1 (élève inscrit au dispositif) | | 1 (élève inscrit au dispositif) | 57 (167 jours dont 35 avec sursis) | 0 | |
| Questionnaire + EVA + Verbatim | | | | | | | |
| Indicateur Enseignant | Questionnaire | | questionnaire-de-conners-pour-les-enseignants-28-items-.pdf (e-monsite.com) | | | | |
| | EVA Début et fin de prise en charge | | Situez le goût à l'effort ressenti pour cet l'élève Situez son niveau d'appartenance vis-à-vis de son groupe classe Situez la perception ressentie de l'ESTIME ⁷⁴ de l'élève (Affirmation de soi/Amour de soi (plaisir à exister)/Confiance en soi) ⁷⁵ | | | | |
| | Echelle de 1 à 5 | | Très faible | Faible | Moyen(ne) | Grand(e) | Très grand(e) |
| | Pouvez-vous évaluer le bénéfice de l'Art-thérapie acquis par l'élève ? | | | | | | |
| | Signalements | | Mot dans le carnet | | Sanction/ punition | Verbatim | |
| | Taux de repérage par les enseignants | | | % d'enseignants qui orientent les élèves vers le dispositif (pour évaluer l'intégration du dispositif dans les pratiques) | | | |
| | Taux de participation des enseignants dans un projet pluridisciplinaire | | | % d'enseignants impliqué dans la construction d'un projet pluridisciplinaire (lien classe/atelier/programmes scolaires) | | | |
| Indicateur Atelier d'Art- thérapie | Items d'observation | | | | | | |
| | Phase 1 Savoir/savoir-être | | Phase 2 Savoir-être/savoir-faire | | Phase 3 Savoir -être/savoir devenir | Module optionnel | |
| | Intérêt/plaisir | | Adaptation de la posture relationnelle | | Persévérance | Persévérance | |
| | Potentialité/autonomie | | Intégration des contraintes | | Fierté | Inclusion/appartenance | |
| | Engagement/Motivation | | Rapport aux apprentissages | | Habilités sociales | Impact climat scolaire | |
| | Taux d'assiduité | | % d'élèves qui participent au dispositif de manière assidue | | | | |
| Indicateur élève | Autoévaluation + Verbatim | | | | | | |
| | EVA Motivation - Persévérance | | Situe ta motivation à venir au collège aujourd'hui Situe ta motivation à venir à l'atelier réaliser l'activité Situe la difficulté de l'activité réalisée aujourd'hui Situe l'intensité des efforts qui ont dû être mobilisés pour y parvenir | | | | |
| | Echelle de 1 à 5 | | Inexistant(e) | Faible | Moyen(ne) | Grand(e) | Très grand (e) |
| | Signalements | | Mots dans le carnet | | Sanction/punition | Verbatim | |
| | EVA Estime de soi (Échelle de ROSENBERG) | | 1/ Je pense que je suis une personne de valeur 2/ Je pense que je possède quelques belles qualités 3/ Tout bien considéré, je me considère comme un raté 4/ Je suis capable de faire les choses aussi bien que les autres 5/ Je sens peu de raison d'être fier(e) de moi 6/ J'ai une attitude positive vis-à-vis de moi - même 7/ Dans l'ensemble je suis satisfait de moi 8/ J'aimerais avoir plus de respect de moi - même 9/ Parfois je me sens inutile 10/ Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien | | | | |
| | Echelle de 1 à 4 | | Tout à fait en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord | |
| | EVA Appartenance (Progression de l'inclusion) | | 1/ Aimes-tu travailler dans/avec ton groupe (classe) ? 2/ Penses-tu que les enfants de ce groupe t'apprécient ? 3/ As-tu l'impression d'être tout(e) seul(e) ou isolé(e) ? 4/ Aimes-tu l'idée de venir travailler à l'atelier d'Art-thérapie ? 5/ Apprécies-tu les moments passés avec les autres à l'atelier ? | | | | |
| | Evaluation réalisée à chaque phase du protocole | | 4/ Aimes-tu l'idée de venir travailler à l'atelier d'Art-thérapie ? 5/ Apprécies-tu les moments passés avec les autres à l'atelier ? | | | | |
| | Echelle de 1 à 4 | | Tout à fait en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord | |
| | EVA cube harmonique | | Le BON | Avez-vous éprouvé du plaisir et de l'intérêt à réaliser cette activité ? | | | |
| | | | Le BEAU | Avez-vous le sentiment d'avoir gagné en qualité esthétique ? | | | |
| | | | Le BIEN | Avez-vous le sentiment d'avoir acquis un savoir-faire technique ? | | | |
| | Echelle de 1 à 5 | | Absolument pas | Quasiment pas | Un peu | Oui beaucoup | Oui énormément |
| | | | Qualité | Quelle est la qualité du moment passé à l'atelier d'Art-thérapie ? | | | |
| | | Très mauvaise | Mauvaise | Bonne | Très bonne | Excellente | |
| EVA fin PEC | | Pouvez-vous évaluer le bénéfice apporté par l'atelier d'Art-thérapie cette année ? + VERBATIM | | | | | |
| Echelle de 1 à 5 | | Très faible | Faible | Moyen | Important | Très important | |

⁷⁴ FORESTIER, Richard. Modèle BERNARD, Hélène & MILLOT, Corine. L'évaluation en Art-thérapie, pratiques internationales. Editions Elsevier, 2006, p. 76

⁷⁵ ANDRE, Christophe & LELORD, François, Estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres - Odile Jacob-Paris - 2002

| | | | | | | | |
|--|--|--|---|--------|---------|------------|-----------------|
| Indicateur famille | Questionnaire + EVA + Verbatim | | | | | | |
| | Questionnaire | | Dépistage des troubles de l'attention - Questionnaire de Conners ⁷⁶ - AFPA | | | | |
| | EVA début et fin d'accompagnement | | Pouvez-vous évaluer le degré de difficulté scolaire de votre enfant ? Pouvez-vous évaluer le degré de difficulté relationnelle de votre enfant ? (Interaction sociale/ groupe d'amis) Pouvez-vous évaluer le degré de difficulté à respecter le cadre scolaire ? (Règles/contraintes) | | | | |
| | Echelle de 1 à 5 | | Très faible | Faible | Moyenne | Importante | Très importante |
| | EVA fin d'accompagnement | | Pouvez-vous évaluer le bénéfice de la participation à l'atelier d'Art-thérapie pour votre enfant ? + VERBATIM libre | | | | |
| | Echelle de 1 à 5 | | Très faible | Faible | Moyen | Important | Très important |
| Taux de participation des parents aux différentes actions proposées (Atelier parent-enfant/sortie/vernissage au sein de l'établissement, etc.) | | | | | | | |
| Indicateur sondage PRONOTE à l'ensemble des personnels | Echelle visuelle analogique + Verbatim | | | | | | |
| | EVA en fin d'année | | Pouvez-vous estimer le bénéfice apporté par ce dispositif aux élèves inscrits ? Pouvez-vous évaluer l'impact de ce dispositif sur l'organisation globale de l'établissement ? Pouvez-vous estimer le bénéfice de ce dispositif sur le climat scolaire ? | | | | |
| | Echelle de 1 à 5 | | Très faible | Faible | Moyen | Important | Très important |
| | Evaluation du pourcentage de réponse et d'abstention | | | | | | |

Tableau n°14 : Modalités évaluatives globales du dispositif art-thérapeutique pour l'inclusion et la persévérance scolaire.

Annexe 11 : Réflexion d'une association des référencements EBEP et des décrocheurs selon la classification de la CNAM CNECSO, en lien avec l'opération artistique

| Association référencement EBEP et décrocheurs | Souffrance impactant la qualité de vie | SA sur l'OA | Corrélation avec les besoins fondamentaux | Objectifs thérapeutiques | CT*sur l'OA* |
|--|---|---|--|--|---|
| EBEP discrets | Altération de l'image de soi Repli apathique Sur ou sous-affirmation Défaut d'interaction du regard Méconnaissance du fait d'être | 4M | Selon A. Maslow : Besoin d'ESTIME Besoin de SECURITE Selon W. Schultz : Besoin d'INCLUSION Besoin d'AFFECTION | Accéder : au sentiment de FIERTE Accéder à une reconnaissance sociale Appartenir à un groupe | [3-4-5-6-8] |
| Elèves sérieux, conformes aux attentes institutionnelles du cadre scolaire, mais qui obtiennent des résultats en dessous de la moyenne | | 7-8 1 4M 5C/M 3C/M | | | [5-6-7-8] [8-1'] |
| EBEP désengagés | Manque d'autonomie Défaut d'indépendance Engagement mal orienté Perte de sens des apprentissages ou de la scolarité en général Difficulté de projection Ressentis désorganisés Investissement et/ou goût à l'effort affaibli Vision de soi altérée | 6C | Selon A. Maslow : Besoin de MAITRISE Besoin de SECURITE Besoin d'ACCOMPLISSEMENT Selon W. Schultz : Besoin de CONTRÔLE Besoin d'INCLUSION Besoin d'AFFECTION | Soutenir l'IMPLICATION Gagner en compétences Mobiliser des ressentis gratifiants Développer la capacité de choix Détourner la difficulté/le sentiment de l'effort Utiliser les goûts pour engager l'effort. | [4-3-4-5-6-7] |
| Elèves dont la caractéristique est une faible aspiration scolaire avec un faible niveau de compétence perçus Ils n'ont pas tous des résultats faibles mais sont souvent dans une situation de rejet de l'institution et du système scolaire | | 4M-5C 4C/M 4M 3C/M 3C-4M | | | [3-4-5-3-4-5] [6-3-4-5-6] [1-2-3-4-5-5'/6-3] [1-2-3-4-5-6-7] |
| EBEP sous-performants | Baisse de l'élan et/ou de la poussée corporelle Fatigue/Epuisement Perte de l'envie d'être Refus scolaire anxieux Potentiel non valorisé Diminution de la saveur existentielle | 5C/M | Selon A. Maslow : Besoin de SECURITE Exclusion / Stigmatisation Selon W. Schultz : Besoin d'AFFECTION Besoin d'INCLUSION | Apporter de la réassurance Stimuler l'ÉLAN Accepter ses limites Dynamiser l'ENVIE Soutenir la VOLONTE Devenir acteur de son projet scolaire | [4-5-6] |
| Elèves obtenant des résultats très faibles, sans manifester pour autant par leurs comportements une opposition franche à l'école | | 3C/M 4C/M-5C/M6 6-7-8 3M | | | [5'-3-4-5] [3-4-3-4-5] [4-5-6-7-8] |
| EBEP inadaptés | Exploration des limites (conduites à risques) Rejet de sa corporéité (transformations pubères) Scarification/troubles alimentaires Conflits socio-relationnels Sur-affirmation Sentiment d'injustice (Frustration/colères) Perte des capacités de choix (orientation) | 6C | Selon A. Maslow : Besoin de SECURITE Besoin PHYSIOLOGIQUE Besoin de MAITRISE Besoin d'APPARTENANCE Selon W. Schultz : Besoin de CONTRÔLE Besoin d'AFFECTION Besoin d'INCLUSION | Offrir un cadre sécurisant Eduquer la sensorialité (Approche archaïque) Améliorer la posture relationnelle Retrouver la sensation d'être sujet Développer de l'ESPOIR : croire en l'avenir | [3-4-1'] |
| Catégorie qui rassemble les élèves manifestant à la fois des problèmes de comportement et des problèmes d'apprentissages importants. | | 4C/M 6C 4C/M 6-7-8 6-8 5C/M-6M | | | [3-4-5/1-2-3-4-5/ 5'-3-4-5] [6-4-6-7-8] |

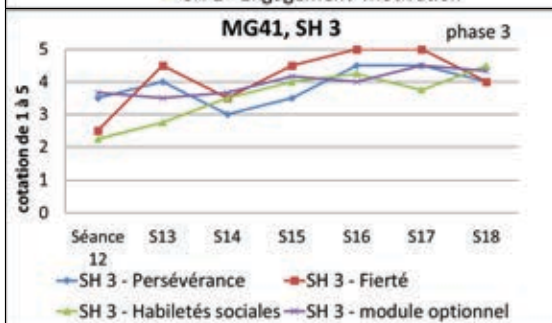
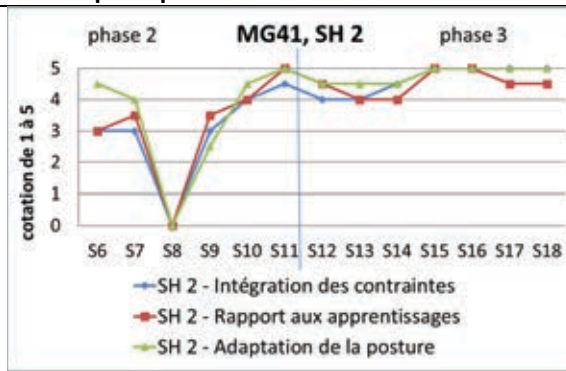
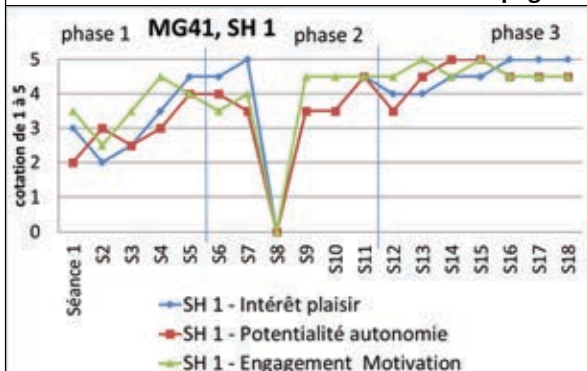
Tableau n° 15 : Synthèse de la réflexion autour de l'association des référencements EBEP et des décrocheurs scolaires.

⁷⁶ QUESTIONNAIRE DE CONNERS. [En ligne]. [consulté le 7 octobre 2021]. Disponible sur le Word Wilde
Web : « https://www.resodys.org/IMG/pdf/12_-_Connors-2.pdf »

Annexe 12 : Présentation des élèves issus de la cohorte 1, avec suivi médical extérieur

| Profil élève | Estime | | Appartenance | Conners parents | Conners enseignants |
|---|---|--------|--|--|---|
| | Début | FIN | | | |
| CN65 CMP psychologue EBEP <i>inadapté</i> : Excès Source : divorce avec exclusion du foyer paternel | Moyenne | Faible | Aime d'avantage travailler avec son groupe classe. Pense que les élèves l'apprécient davantage. | Est plus agitée, mais mieux dans sa peau. Est moins nerveuse et impulsive. Est plus attentive. Pleure moins. Des changements d'humeur moins marqués. | N'est plus du tout inattentive. N'est plus du tout provoquante. Peut oublier ce qui a été appris. |
| Verbatim Elève Bénéfice AT : 5 | « Depuis que je fais de l'AT, je suis moins renfermée, j'ai de nouvelles amies. Je trouve que l'on se moque moins de moi. Je revis et cela fais des années que cela ne m'était pas arrivé. » | | | | |
| Verbatim Parent Bénéfice AT : 4 | « CN65 a fait de gros progrès dans ses relations, mais il reste du chemin à faire. Elle prend confiance en elle petit à petit, et elle a « grandi ». Elle pense un peu moins à ses soucis du passé. » | | | | |
| Accompagnement Art-thérapie | | | | | |
| | | | | | |
| | | | <p>L'élève a bénéficié de 16 séances d'AT sur une année scolaire. Elle était indiquée pour harcèlement avec lettre anonyme déposées dans son casier. Dès le second trimestre l'équipe a constaté la disparition de signalements et l'absence de message anonyme. En PH1/SH1, c'est à la 4^e séance que nous avons obtenu les meilleures valeurs permettant d'envisager dès S6 un changement de dominante avec davantage de contraintes ce qui explique la baisse des items (le temps de l'adaptation et de l'acquisition de compétences techniques). Malgré une absence en S11, nous remarquons que les valeurs sont identiques au retour de l'élève laissant penser que les compétences sont acquises. <u>Objectif atteint.</u></p> | | |
| MG41 CMP Orléans EBEP <i>inadapté</i> : Excès Source : Handicap - TDAH* + divorce avec rejet de la mère | Début | FIN | Se sent mieux dans sa classe. Se sent davantage apprécié. Ne se sent plus du tout isolé. | Est moins agité Perturbe moins les autres enfants. Ne pleure plus. Ses accès de colère sont moins fréquents et moins violents. | Est davantage attentif (+1pt)/Ne se tortille plus autant (-2pts)/Ne dérange plus les autres (-3pts) / Ne s'oppose plus à l'adulte (-3pts)/Ne répond plus (-3pts). |
| | Moyenne | Faible | | | |
| | Se sent - capable de faire comme les autres. Attitude + positive vis-à-vis de lui-même. Se sent + utile. | | | | |
| Verbatim Elève Bénéfice AT : 4 | « Être inscrit à l'atelier m'a fait beaucoup de bien. Je suis relativement plus calme, même si j'ai encore du mal à rester concentré. J'ai fait un gros travail sur moi pour apprendre à me canaliser. J'aimerais que de plus en plus de collèves proposent de l'AT pour aider davantage de jeunes. J'ai tout aimé à l'atelier. » | | | | |
| Verbatim Parent Bénéfice AT : 3 | « Sur le plan scolaire, au niveau de la qualité du travail des devoirs, je ne vois pas de changements. Il fait ce qu'il aime, pour le reste il a toujours des excuses. En revanche, j'ai moins de signalements de comportements. » | | | | |

Accompagnement Art-thérapeutique



MG41 avait bénéficié d'une sensibilisation à l'AT* en 2019-2020. En PH1 SH1 l'intérêt et le plaisir/l'engagement et la motivation suivent une courbe ascendante expliquée par l'attrait du support artistique (origami) et le cadre de travail (relation duelle/possibilité d'échange en cours de séance/liberté d'être debout ou assis, etc ...). L'autonomie reste aléatoire selon la disponibilité de l'enfant (prise de traitement ou oubli). En SH2-PH2 malgré une absence en S8, il réussit à revenir à des valeurs assez similaires, laissant penser que les compétences mobilisées sont acquises. En

SH3-PH3, une légère baisse de l'engagement est notée due à la durée du projet (essoufflement à réaliser ses 1000 pliages). L'AT* a fait appel à la collaboration d'autres élèves du module optionnel pour soutenir l'effort jusqu'à son terme. Objectif dépassé (assiduité au module complémentaire + implication de la mère en SH3).

GR53
Kinésologue
EBEP sous-performant :
Défaut
Source : Décès du père

| Début | FIN |
|--|----------|
| Moyenne | T.Faible |
| Plus fière d'elle. Moins inutile. Attitude davantage positive. | |

Se sent moins isolée.
Aime moins l'idée de venir à l'atelier (n'a plus le regard de l'AT pour elle seule).

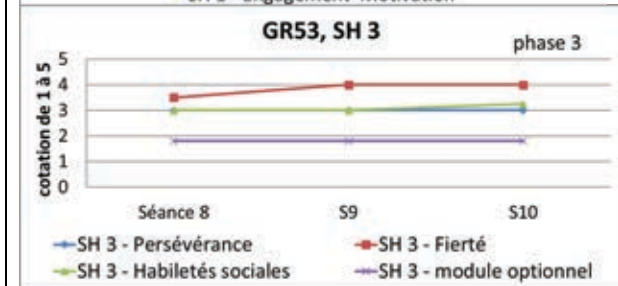
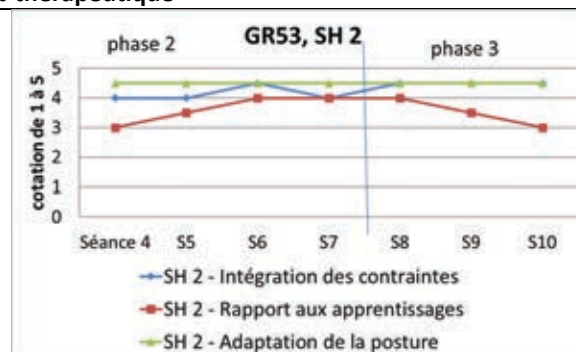
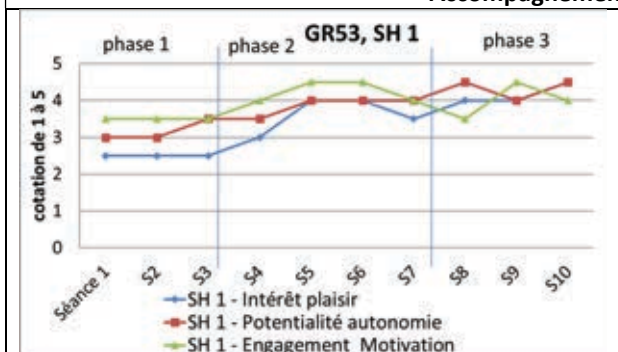
Pleure davantage (+ 2 pt). Ses demandes doivent être satisfaites plus rapidement et plus souvent (+2pts).

A développé des formes de provocations et d'impulsivité. Peut interrompre autrui. Gigote davantage sur sa chaise. N'oublie plus ce qu'elle a appris.

Verbatim Elève
Bénéfice AT : 4 « Ça m'a fait du bien, ça m'a aidé à me concentrer sur des choses positives. Je ne suis pas sûre de continuer, j'en ai moins besoin »

Verbatim Parent
Bénéfice AT : 4 « GR53 a bcp apprécié l'AT. L'état d'anxiété de GR53 a augmenté en cours d'année nécessitant d'autres alternatives. Cette initiative a été une vraie « respiration » et a permis de trouver d'autres solutions. »

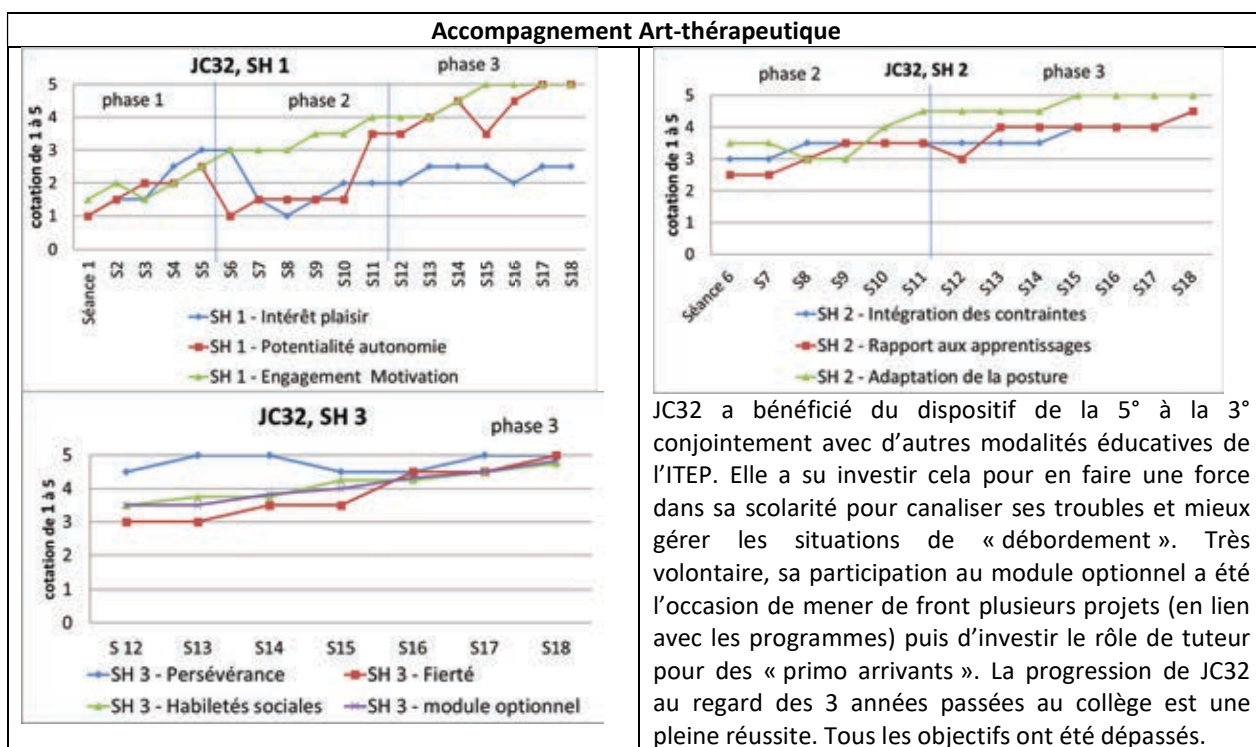
Accompagnement Art-thérapeutique



GR53 a eu besoin d'une relation duelle en PH1 et PH2, le passage en PH3 à un dispositif groupal a été déstabilisant limitant la progression. L'orientation vers d'autres propositions d'accompagnements en extérieur a été suggérée. Objectif partiellement atteint.

| | | | | | |
|---|---|---------------|---|--|---|
| NMH46 Psychanalyste EBEP désengagé + inadapté : Excès Source : EIP + Handicap (dys) | Début | FIN | Se sent moins bien dans son groupe classe. Pense que les élèves l'apprécient moins A apprécié l'AT mais ne veut plus revenir. | S'emporte moins rapidement. Est moins motivé à venir en classe. | Est moins inattentif mais plus provoquant (+1pt). N'oublie plus ce qu'il a appris. S'oppose davantage (+2pts). Est – faible en orthographe. N'a plus de difficultés à attendre son tour (- 2pts) ni suivre les consignes. |
| | Faible | Faible | | | |
| A de l'utilité (+1pt) Se respecte davantage (+2pt) | | | | | |
| Verbatim Elève Bénéfice AT : 2 | « Au début j'aimais bien, maintenant, je ne vois plus l'utilité. J'ai bien aimé l'atelier parent-enfant ». | | | | |
| Verbatim Parent Bénéfice AT : 2 | « Motivé au démarrage, Il s'est essouffé (passage en groupal), l'atelier parent-enfant nous a rapprochés ». | | | | |

| Accompagnement Art-thérapeutique | | | | | |
|---|--|---|---|--|---|
| <p>NMH46, SH 1</p> <p>— SH 1 - Intérêt plaisir — SH 1 - Potentialité autonomie — SH 1 - Engagement Motivation</p> | | <p>NMH46, SH 2</p> <p>— SH 2 - Intégration des contraintes — SH 2 - Rapport aux apprentissages — SH 2 - Adaptation de la posture</p> | | <p>NMH46 a bénéficié des effets bénéfiques du dispositif essentiellement sur la PH1 et 2, il fait parti des élèves pour qui la temporalité du dispositif sur une année complète a eu ses limites, provoquant un désengagement progressif, dû à l'augmentation du nombre de pairs, et à une expérimentation Art-thérapeutique « limitée au champ des art plastiques ». Même si les comportements en excès ont eu tendance à se niveler tout au long de la prise en charge voire à disparaître dans le cadre de l'atelier, il reste un EBEP désengagé en fin de PEC*. <u>Objectif partiellement atteint.</u></p> | |
| <p>NMH46, SH 3</p> <p>— SH 3 - Persévérance — SH 3 - Fierté — SH 3 - Habiletés sociales — SH 3 - module optionnel</p> | | | | | |
| | | | | | |
| JC32 (Temps partagé ITEP/collège) Suivi Psy + éd. Spécialisé EBEP Décrocheur inadapté : Excès Source : handicap + placement familial en cycle 2 | Début | FIN | Aime davantage travailler avec son groupe classe. N'a plus l'impression d'être seule ou isolée. Apprécie toujours autant de venir à l'atelier avec les autres. | Finit davantage ce qu'elle commence (- 1pt). Ne perturbe plus du tout les autres (- 2 pts)/Est devenue soutenante pour ses pairs. Ses demandes peuvent attendre avant d'être satisfaites (-1pt). | Pas de retour du Professeur Principal. |
| | Faible | Faible | | | |
| Est + fière d'elle. Est + souvent positive. Est plus souvent satisfaite. Se respecte davantage. Se sent parfois inutile ou bonne à rien. | | | | | |
| Verbatim Elève Bénéfice AT : 5 | « Grâce à l'Art-thérapie j'arrive à me canaliser, j'ai davantage confiance en moi, et je gère mieux mes émotions. Ça me fait du bien. Je pars du collège la tête pleine de belles choses. Ce qui m'a le plus apporté c'est la rencontre avec Karen. Merci à tout le monde (toute l'équipe) j'ai passé de merveilleuses années au collège grâce à cela. » | | | | |
| Verbatim Parent Bénéfice AT : 5 | « Le dispositif a été salvateur et a apporté beaucoup de bien-être à ma fille. Merci. » | | | | |

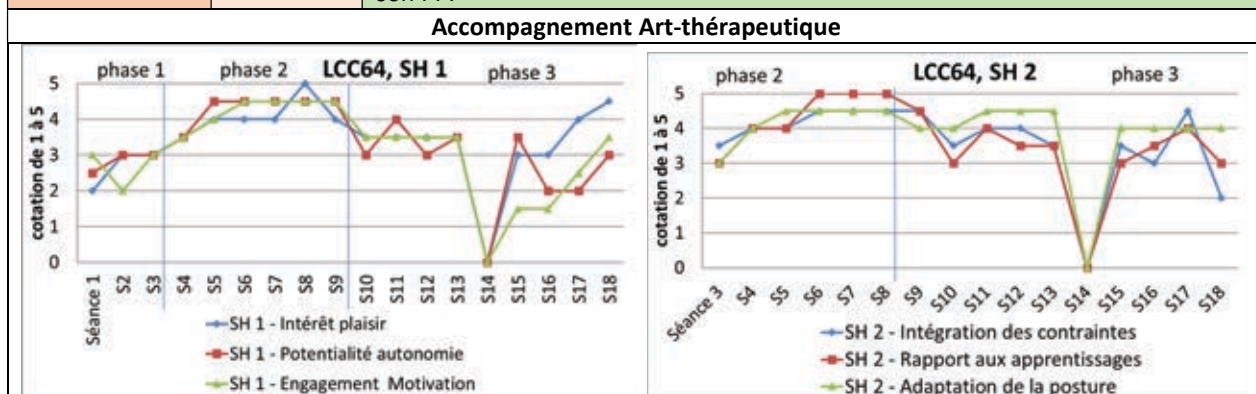


JC32 a bénéficié du dispositif de la 5^e à la 3^e conjointement avec d'autres modalités éducatives de l'ITEP. Elle a su investir cela pour en faire une force dans sa scolarité pour canaliser ses troubles et mieux gérer les situations de « débordement ». Très volontaire, sa participation au module optionnel a été l'occasion de mener de front plusieurs projets (en lien avec les programmes) puis d'investir le rôle de tuteur pour des « primo arrivants ». La progression de JC32 au regard des 3 années passées au collège est une pleine réussite. Tous les objectifs ont été dépassés.

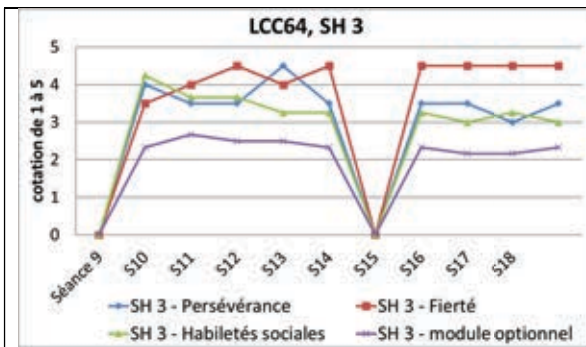
Tableau n° 16 : Présentation des résultats des accompagnements art-thérapeutiques réalisés auprès de la cohorte 1 (avec suivi médical)

Annexe 12 bis : Présentation des élèves issus de la cohorte 2, sans suivi médical extérieur

| Profil élève | Estime | | Appartenance | Conners parents | Conners enseignants |
|---|--|--------|---|---|--|
| | Début | FIN | | | |
| LCC64 EBEP Décrocheur inadapté : Excès <i>Source : handicap attente place ULIS</i> | Faible | Faible | Pense que les élèves de son groupe classe l'apprécient moins. Se lasse de l'AT (projet long). | Est plus nerveux et impulsif. Perturbe les autres davantage Change plus rapidement d'humeur. Ses demandes doivent être satisfaites rapidement. | Est moins provoquant A moins de difficultés à attendre son tour. Porte davantage attention à ce qui ne l'intéresse pas. L'écart s'est creusé côté apprentissage. |
| Verbatim Elève Bénéfice AT : 3 | « L'Art-thérapie ça m'aide à mieux me concentrer. On fait plein de choses différentes. J'ai préféré la première séance (le coté découverte de motifs de l'encre dans l'eau). » | | | | |
| Verbatim Parent Bénéfice AT : 3 | Aucun | | Verbatim AT : un projet court est plus gratifiant sur l'instant, mais le projet long a eu un vrai impact valorisant (8) avec retours gratifiants du groupe classe et de son PP. | | |



La phase 1 pour LCC64 a très vite permis d'obtenir une alliance relationnelle de qualité du fait de la relation duelle. En concertation avec son enseignante de lettres et professeur principal un projet en lien avec les programmes a pu être entamé, dans lequel LCC64 s'est investi avec régularité en S5/S6/S7/S8. L'accès au groupal en S10 et l'irrégularité qui en découle est le reflet d'une grande difficulté d'adaptation et surtout d'autonomie pour avancer progressivement « seul » dans son projet. Profil en Excès il est un exemple des élèves de sexe masculin pour qui une temporalité plus courte est plus pertinente car plus « facilement accessible ».

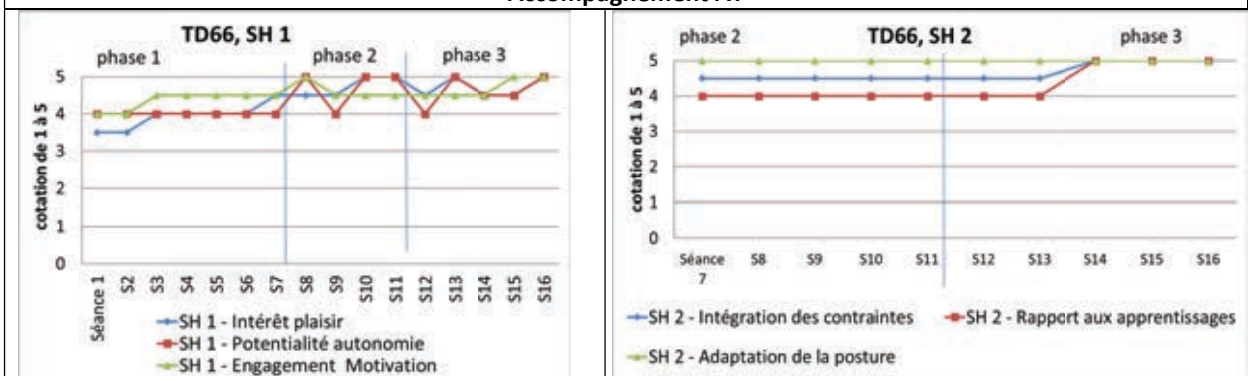


de persévérance). Toutefois l'objectif de la PEC était d'accéder à une valorisation sociale qui favorise la levée de certaines formes de stigmatisation. Dans ce contexte précis la finalité du projet en P5 (fin d'année scolaire) a permis une présentation cumulée à l'exposition de fin d'année et dans la classe d'origine apportant un vrai regard neuf sur l'élève pour les élèves mais également pour ses enseignants. (Fierté d'aboutissement : S17/ d'exposition S18 et de présentation devant la classe et les enseignants S19). Si la participation à l'atelier a apporté une valorisation sociale et des gratifications sur

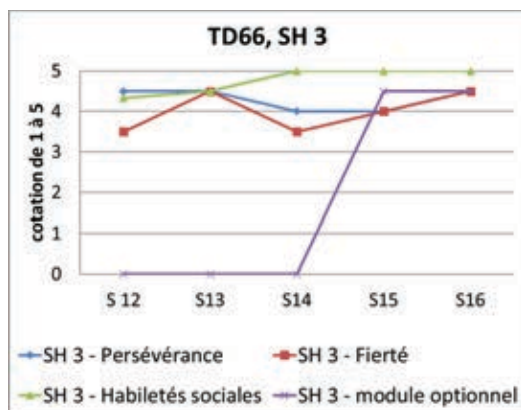
un instant T, les effets de la PEC de manière plus globale (comportement en dehors de l'atelier) furent très limité. Objectif partiellement atteint.

| | | | | | |
|---|--|---------------|--|--|---|
| TD66 EBEP Décrocheur <i>inadapté : Excès (inhibé en AT)</i> <i>Source : Handicap (dyslexie) + Divorce des parents</i> | Début | FIN | N'était pas certain que les élèves de sa classe l'apprécient en début d'année. Est certain qu'ils ne l'apprécient pas en fin d'année. | Ne finirait plus ce qu'il commence. Serait plus remuant. Perturberait davantage les autres/Serait plus distrait/inattentif/Ses demandes doivent être satisfaites immédiatement (+3pts)/ Pleure davantage/Change d'humeur de façon plus marqué : attitude explosive. | N'est plus du tout rancunier ou vindicatif (- 3 pts). Ne semble plus du tout distrait (- 3 pts)/Est moins agité (-1pt)/ N'est plus du tout impulsif. A davantage du mal à terminer ce qu'il commence (+1pt). |
| | T.Faible | Faible | | | |
| | Est une plus grande personne de valeur (+2pt). Ne pense plus du tout être un raté (-1pt). Est capable comme les autres de faire les choses. Est plus satisfait de lui. Se sent – un bon à rien, et plus utile. | | | | |
| Verbatim Elève Bénéfice AT : 5 | « En Art-thérapie j'ai pu aller à mon rythme, être moi-même, et faire un projet qui a eu du sens pour moi. ça m'a aidé à avoir envie de venir au collège quand ça n'allait pas fort». | | | | |
| Verbatim Parent Bénéfice AT : 3 | « Ne plus impacter les cours en plaçant l'AT sur des heures de permanence ». | | <u>Verbatim AT :</u> Il y a une franche opposition entre le retour du PP et celui des parents concernant la perception de l'apport du dispositif Art-thérapie. | | |

Accompagnement AT



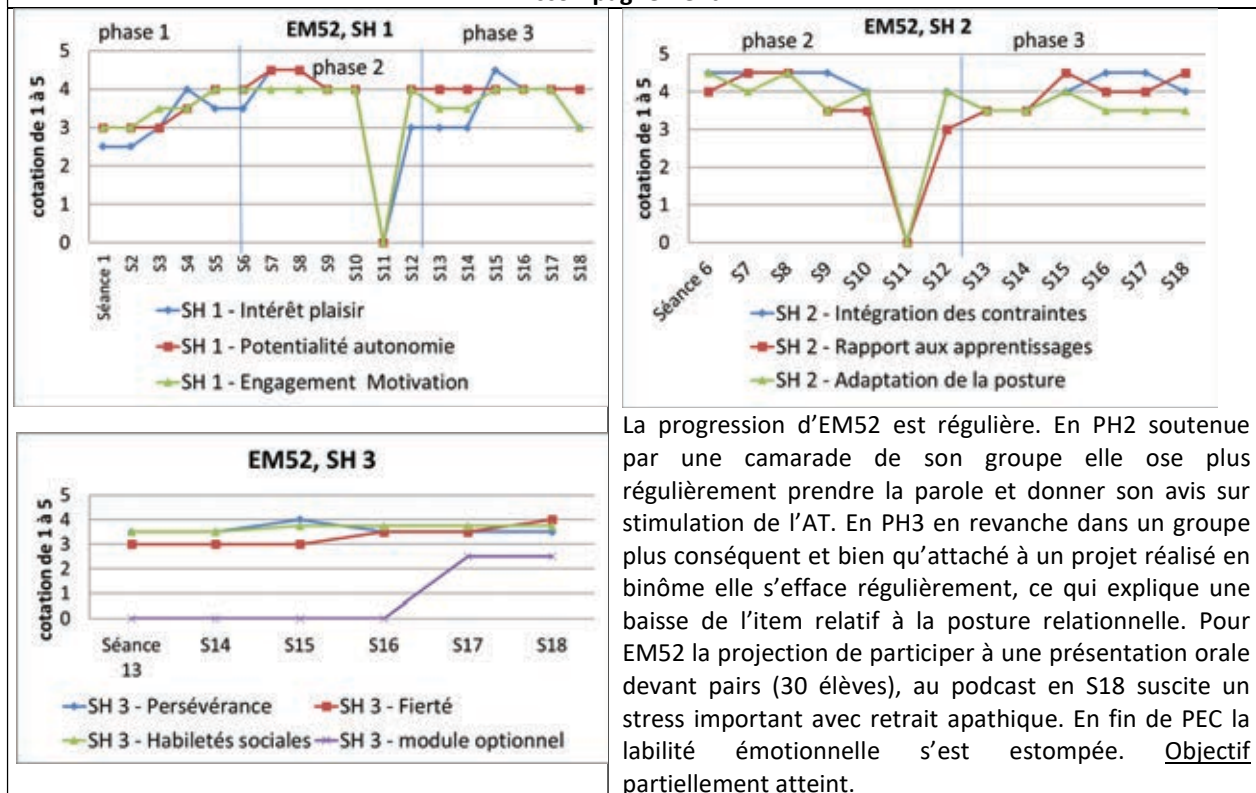
TD66 s'est engagé dès la phase 1 dans un projet d'illustration en lien avec les programmes (mythologie), son assiduité, son investissement ont été très constants. Durant toute la durée de la PEC* et au sein de groupe n'excédant pas 7, l'élève n'a jamais présenté de difficultés d'adaptation comportementale (objet de la PEC*). Ce qui a posé des difficultés à cet élève est une forme de stress face aux changements, limitant l'autonomie (irrégularité observée en S9 ou 12 : nouveaux outils/nouvelle difficulté technique/nouveau groupe de pairs).



Si l'item de la persévérance diminue en S14 cela est expliqué par le fait que l'élève craint de ne pas réussir à aboutir son projet dans les délais (exposition). Ce stress a été porteur car il a souhaité s'inscrire au module optionnel afin d'avoir du temps supplémentaire pour aboutir et présenter son travail réalisé durant toute une année scolaire. Alors que cet élève est dyslexique, chaque séance il a souhaité s'entraîner à la lecture afin d'offrir à ses camarades une présentation sous forme « théâtralisée » des illustrations des 12 travaux d'Hercule. Il a fait preuve de beaucoup de courage et de détermination tout au long de sa PEC. Objectif atteint.

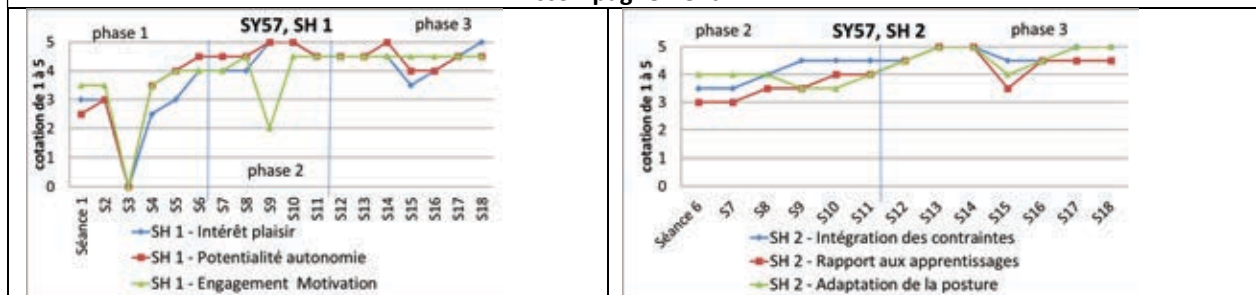
| | | | | | |
|---|--|--|--|---------------------------|--|
| EM52 EBEP Décrocheur discret : Défaut Source : Hypersensibilité | Début | FIN | Aime davantage travailler avec son groupe classe. Pense que les élèves l'apprécient plus. | Est moins émotive. | Oublie moins ce qu'elle apprend (-1pt) Serait plus faible en orthographe et en arithmétique. |
| | Faible | Faible | | | |
| | A – de qualité que les autres. Se sent – fière. Se respecte davantage. | | | | |
| Verbatim Elève Bénéfice AT : 4 | « J'ai tout aimé mais l'activité « pouring » c'était comme de découvrir une surprise ! Je voudrais dire merci à Karen ». | | | | |
| Verbatim Parent Bénéfice AT : NE | Aucun | Verbatim AT : est moins émotive. Efforts constants mais ne demande pas d'aide face à ses difficultés. A su trouver du soutien au sein d'une camarade de l'atelier. | | | |

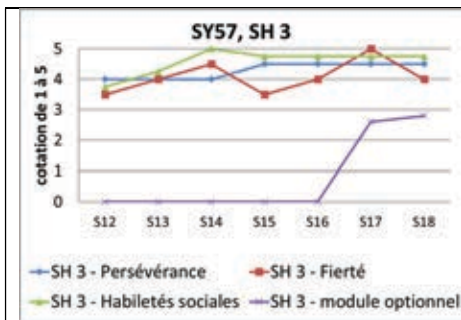
Accompagnement AT



| | | | | | |
|--|--|---|---|--------------------------------------|--|
| SY57 EBEP Décrocheur discret : Défaut Source : handicap (multidys) | Début | FIN | Pense que les élèves de son groupe classe l'apprécie davantage. | Non renseigné par la famille. | Bougeait davantage en fin d'année (positif). N'oublie plus ce qu'elle a appris. Est plus facilement distraite. |
| | T.Faible | Faible | | | |
| | Est davantage capable de faire aussi bien que les autres. Est + fière, + positive et satisfaite d'elle. | | | | |
| Verbatim Elève Bénéfice AT : 4 | « L'Art-thérapie m'a appris à parlé plus fort en public, à connaître de nouvelles personnes et à améliorer mes capacités en dessin. J'ai préféré le travail sur la création du livre car c'était un travail avec EM52 (je me suis faite une amie). » | | | | |
| Verbatim Parent Bénéfice AT : NE* | Aucun | Verbatim AT* : (écart qui se creuse peut-être d'un point de vu scolaire). SY57 fait partie des élèves en « défaut » pour lesquelles les transformations ont été longues à percevoir. SY57 a pu à terme devenir tuteur et soutien en PH3 auprès de EM52. | | | |

Accompagnement AT

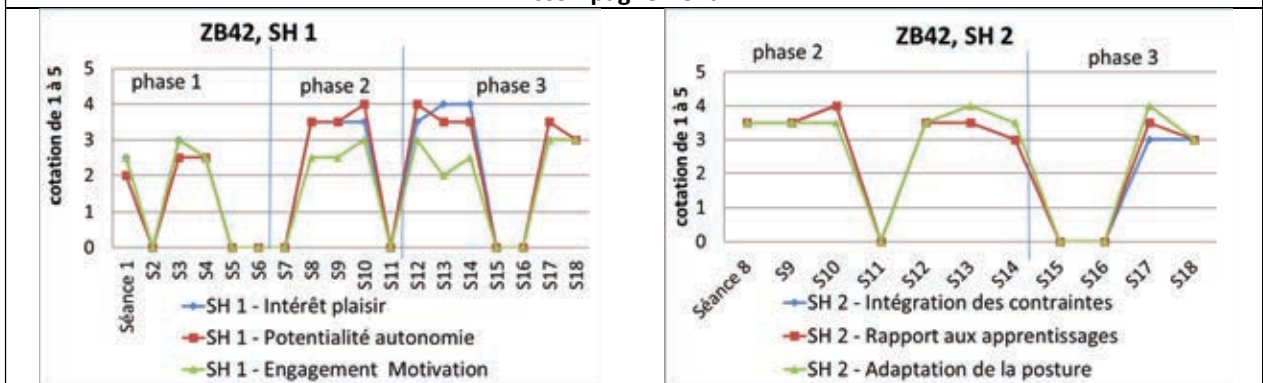




Une absence en S3 ne semble pas impacter la progression. En S9 le remplacement de l'AT par un nouveau référent (mobilisation de l'AT à l'extérieur de l'atelier) a déstabilisé l'élève qui a eu du mal à répondre aux orientations d'un autre adulte (le manque de cadre semble être l'explication de la baisse de cet item). En S15 la préparation orale de la présentation devant public est un exercice difficile pour cette élève au profil inhibé. Cela se ressent sur les cotations S15. En fin de parcours elle sait investir le module optionnel pour finaliser son projet et pouvoir malgré les appréhensions orales participer à l'exposition. **Objectif atteint.**

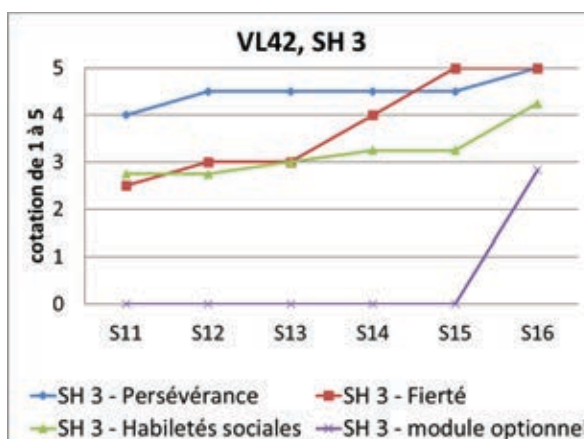
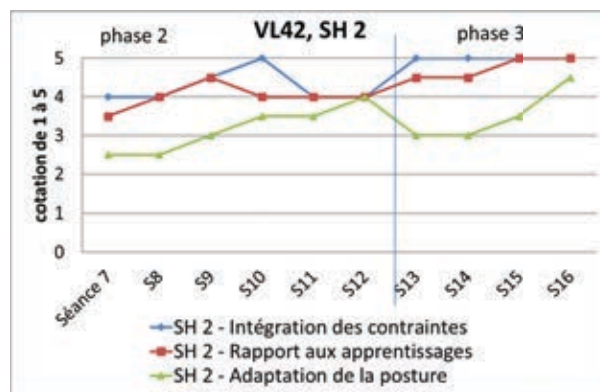
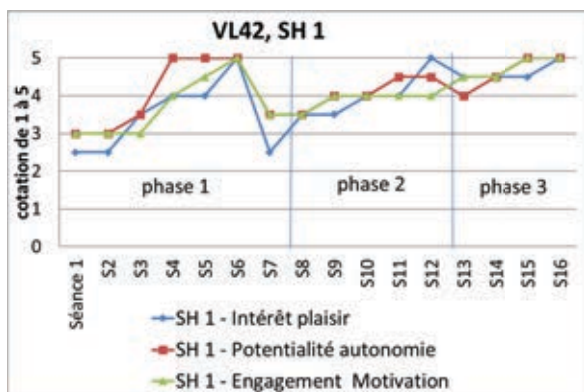
| | | | | | |
|---|--|--|----------------------|---|--|
| ZB42 EBEP précarité Décrocheur inadapté : Excès Source : carence socio-éducative | Début | FIN | Se sent moins isolé. | A autant de mal à terminer ce qu'il commence. Est facilement distrait. | Est plus inattentif. Oublie ce qu'il apprend. Dérange plus les autres. S'oppose plus vivement. A une capacité d'attention + courte. A du mal à terminer ce qu'il commence. |
| | Très Faible | Faible | | | |
| A – de valeur. Ne possède plus de qualités. Est + inutile qu'avant. Est + un bon à rien. Est - satisfait de lui. A des capacités à faire bien comme d'autres. | | | | | |
| Verbatim Elève Bénéfice AT : 2 | « Quand je suis arrivé à l'atelier et que j'ai fait mon lion j'ai cru que j'étais PICASSO ! C'est pas que j'aime pas venir au collège, c'est que j'ai la flemme de me lever. » | | | | |
| Verbatim Parent Bénéfice AT : NE* | Aucun | Verbatim AT* : ZB42 a besoin de toute l'attention de l'adulte et d'un soutien privilégié pour maintenir l'effort et ne pas « dévier » des objectifs fixés. | | | |

Accompagnement AT



| | | | | | |
|--|---|---------------|--|--|---|
| VL42 EBEP précarité Décrocheur discret + sous performant : Défaut Source : Handicap (dysgraphie) + divorce | Début | FIN | Aime davantage travailler avec son groupe classe. A apprécié les moments passés avec les autres à l'Atelier. | A encore du mal à finir les choses commencées. Peut encore être inattentif ou distrait (dans son monde). | Manque d'intérêt pour le travail scolaire Peut encore être distrait, inattentif. |
| | Très Faible | Faible | | | |
| A + de belles qualités Est – capable de faire les choses comme les autres. Est + fier de lui. Se sent + utile. | | | | | |
| Verbatim AT | Plutôt en décalage avec sa tranche d'âge + mature, cherche à être discret pour passer inaperçu. | | | | |
| Verbatim Elève Bénéfice AT : 4 | « Grâce à l'Art-thérapie j'arrive mieux à parler avec des personnes que je ne connais pas bcp. Ça m'a plu j'aimerais continuer. J'ai aimé créer des choses en modelage à partir de quasiment rien (colibri en 3D). J'espère que d'autres élèves vont pouvoir en profiter. » | | | | |
| Verbatim Parent Bénéfice AT : 4 | « VL42 semble s'être épanoui, sur ces temps proposés. Il est plus à l'aise avec ses pairs. Il souhaite continuer l'an prochain. » | | | | |

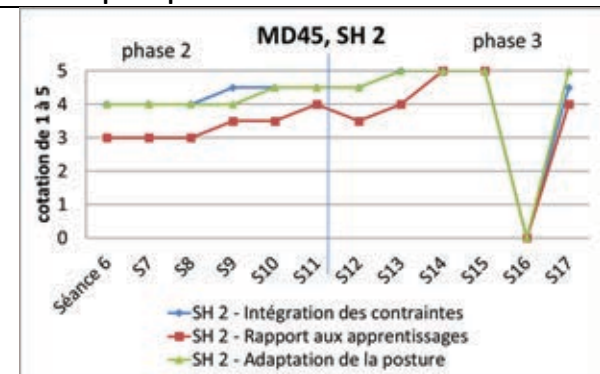
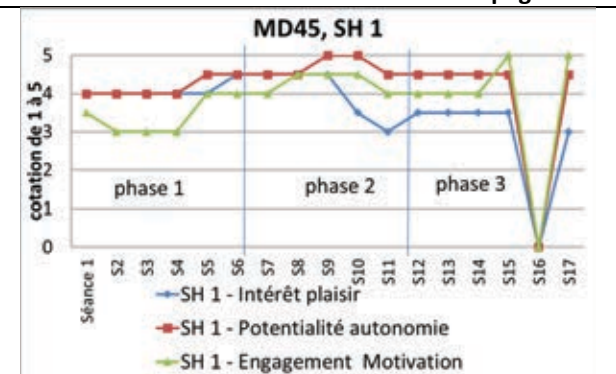
Accompagnement Art Thérapeutique



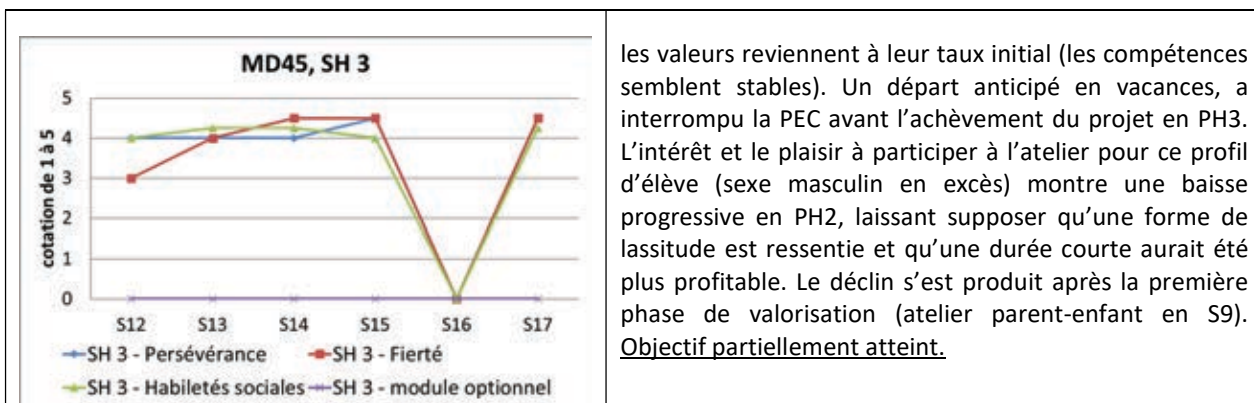
VL42 était initialement dans le déni de ses difficultés, le rejet de sa différence (maturité/précocité). La venue à l'atelier a favorisé l'acceptation de ses différences. Cela a facilité l'orientation d'un accompagnement extérieur en fin d'année, et le passage d'un bilan psychométrique. Le passage en PH2 au sein d'un groupe hétérogène a fait chuter les premiers résultats obtenus en PH1. De plus en S10 une nouvelle dominante artistique pour laquelle l'adolescent avait moins d'appétences artistiques a fragilisé son rapport aux apprentissages (S10/11/12). La PH 3 qui a vu modifié la constitution groupale a fait apparaître en S13 une forme d'inhibition. En S15 pour aboutir son projet, l'élève s'est inscrit au module optionnel.

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|---|
| MD45 EBEP Décrocheur inadapté : Excès <i>Source : Conflit intrafamilial – violence</i> | Début | FIN | S'est fait de nouveaux amis qui lui ont permis de se sentir moins isolé. | Est moins stressé. Est moins inattentif. S'implique davantage. | N'est plus inattentif. N'oublie plus ce qu'il apprend. |
| | T.Faible | Faible | | | |
| | A une meilleure attitude vis-à-vis de lui-même. A + de respect. Se sent + utile. | | | | |
| Verbatim Elève Bénéfice AT : 3 | « Avant l'école me faisais mal au ventre, l'Art-thérapie c'était pour m'aider à déstresser, car lorsque je n'étais plus à la maison je ne pouvais pas maîtriser ce qui se passait en mon absence. » | | | | |
| Verbatim Parent Bénéfice AT : 2 | Aucun | Verbatim AT : MD45 a besoin d'un cadre où la relation duelle est privilégiée pour réussir à optimiser son potentiel. Et être pleinement rassuré. | | | |

Accompagnement Art Thérapeutique



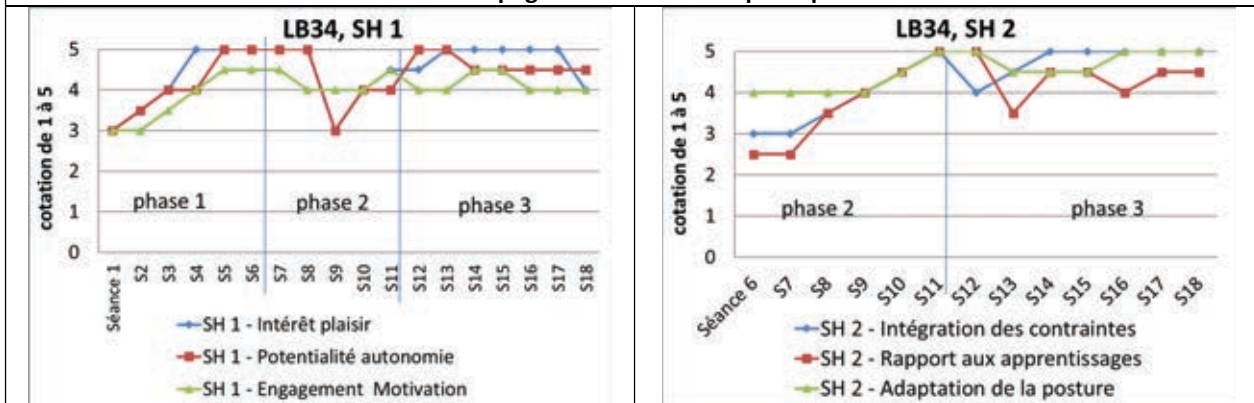
Le sens de l'école est très entaché pour MD45, la relation duelle, et l'attention portée en PH1 ont fourni le socle propice à la mise en place d'un projet collaboratif pluridisciplinaire en PH2. Malgré une absence en S16,



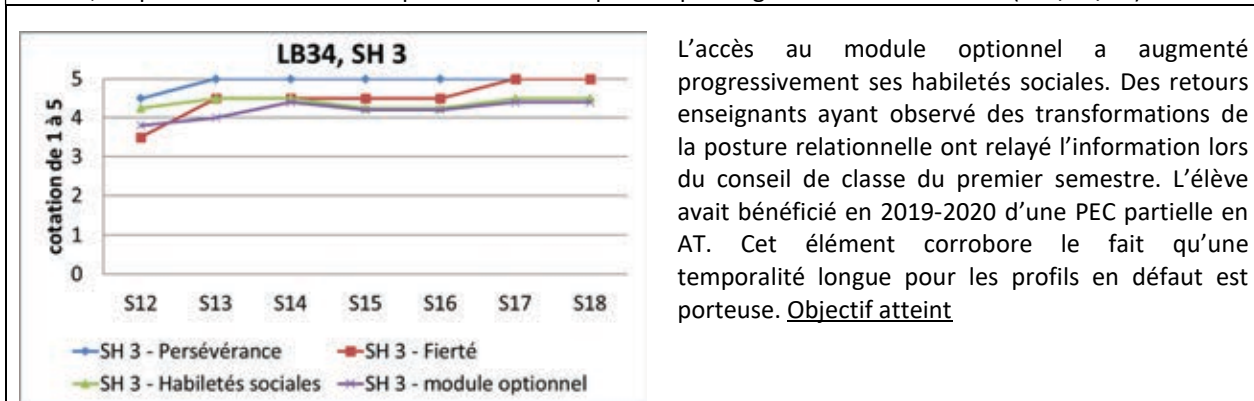
les valeurs reviennent à leur taux initial (les compétences semblent stables). Un départ anticipé en vacances, a interrompu la PEC avant l'achèvement du projet en PH3. L'intérêt et le plaisir à participer à l'atelier pour ce profil d'élève (sexe masculin en excès) montre une baisse progressive en PH2, laissant supposer qu'une forme de lassitude est ressentie et qu'une durée courte aurait été plus profitable. Le déclin s'est produit après la première phase de valorisation (atelier parent-enfant en S9). Objectif partiellement atteint.

| | | | | | |
|---|---|---|--|--|---|
| LB34 EBEP précaire Décrocheur discret : Défaut Source : Décès du père | Début | FIN | S'est intégré à de nouveaux groupes de pairs notamment lors des modules optionnels (est moins isolée) Est plus autonome. | Est mieux dans sa peau. Est plus investi dans le travail. Participe davantage. | Est toujours très discrète mais semble plus épanouie (comme une fleur qui s'ouvre progressivement). |
| | Moyenne | Faible | | | |
| Verbatim Elève Bénéfice AT : 5 | « Grâce à l'Art-thérapie, je suis plus ouverte aux autres, même si je reste malgré tout timide et réservée. » | | | | |
| Verbatim Parent Bénéfice AT : 4 | Aucun | Verbatim AT : l'alliance relationnelle obtenue grâce à la participation à l'atelier a permis un relais auprès de la famille en créant un lien entre le foyer à l'école. Cela a facilité la prise en « charge » de l'orientation post 3° (proximité/confiance). Orientation qui aurait sans doute été non choisie sans cela. | | | |

Accompagnement Art-thérapeutique



Le cadre de la relation duelle permet une ascension importante dès la phase 1. En S9, les données chutent et semblent être en lien avec le changement de référent (abs de l'AT, remplacement par l'AT stagiaire). L'élève manifeste rapidement le souhait de poursuivre ses productions en dehors du créneau alloué. Elle participe de manière autonome et volontaire au module optionnel en menant deux projets de front. Pour cette élève, la relation privilégiée établie avec la famille a permis de construire une orientation choisie. Malgré un profil en défaut, les prises d'initiatives et de parole ont été de plus en plus régulières et nombreuses (S10/11/12).



L'accès au module optionnel a augmenté progressivement ses habiletés sociales. Des retours enseignants ayant observé des transformations de la posture relationnelle ont relayé l'information lors du conseil de classe du premier semestre. L'élève avait bénéficié en 2019-2020 d'une PEC partielle en AT. Cet élément corrobore le fait qu'une temporalité longue pour les profils en défaut est porteuse. Objectif atteint

Tableau n° 17 : Présentation des résultats des accompagnements art-thérapeutiques réalisés auprès de la cohorte 2 (sans suivi médical).

Annexe 13 : Données relatives à la comparaison des accompagnements selon que les élèves ont bénéficié d'Art-thérapie sur 1 ou 2 semestres de l'année scolaire

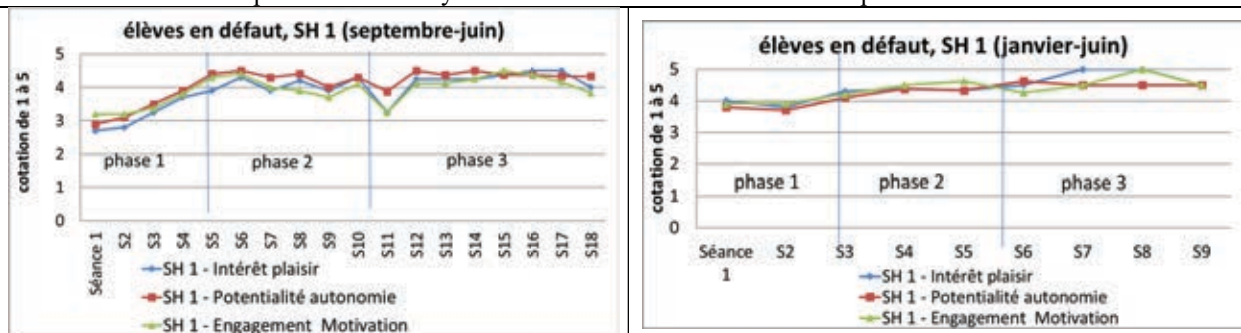
La présentation ci-après regroupe sans distinction de suivi les deux cohortes décrites dans l'étude qui ont bénéficié d'un accompagnement sur 2 semestres. Elle est mise en parallèle d'un autre groupe sur 1 semestre uniquement. La répartition de ces élèves s'organise autour de la distinction du profil en défaut ou en excès.

Cohorte d'élèves ayant un profil en défaut

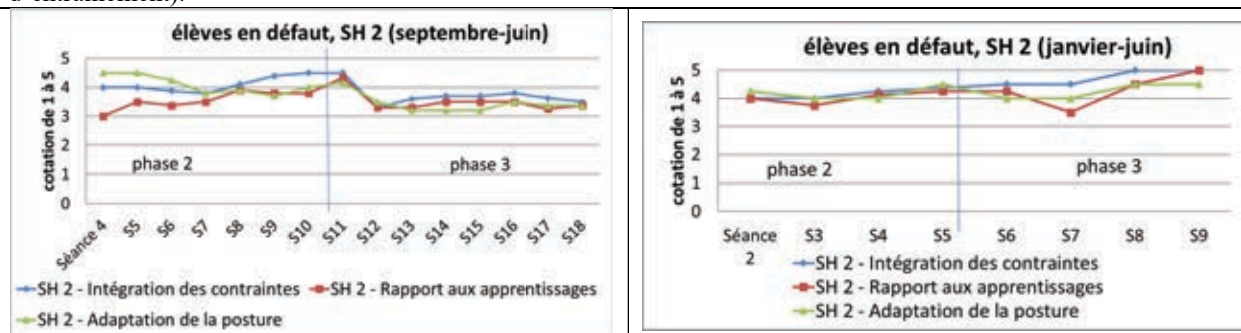
Accompagnement sur 2 semestres

Accompagnement sur 1 semestre

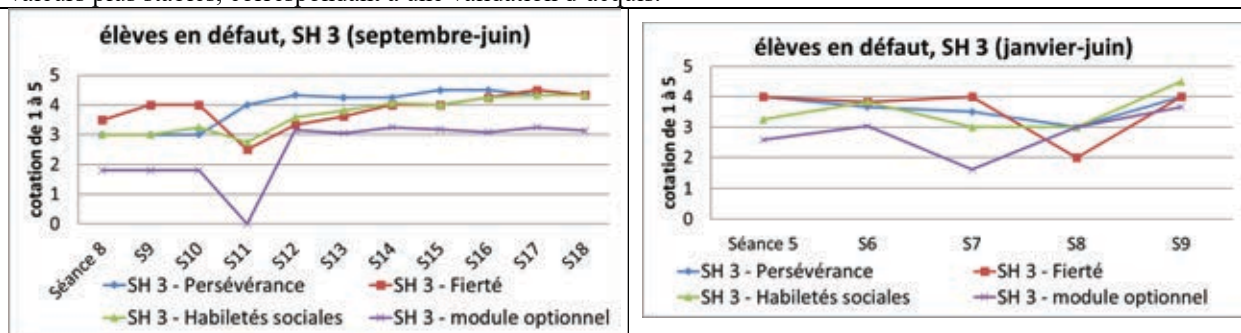
Les courbes décrites représentent les moyennes obtenues autour des différentes phases et des faisceaux d'items



Il est observé une plus grande rapidité à obtenir des valeurs situées entre 3.5 et 5 pour la cohorte inscrite à partir du mois de janvier. Il semble possible que le pouvoir d'entraînement relayé par le biais de l'atelier parent-enfant, et/ou l'appréciation des élèves déjà inscrits puisse avoir une influence sur l'engagement de l'enfant et sa capacité à atteindre un niveau équivalent aux élèves inscrits depuis le mois de septembre (principe de sympathie et pouvoir d'entraînement).



La cohorte ayant démarré l'accompagnement au mois de janvier semble montrer une meilleure stabilité des résultats lors des phases 2. En revanche, lors de la phase 3, le rapport aux apprentissages au sein d'un groupe avec sans doute la « pression » de la journée de clôture devant « public » semble impacter la posture relationnelle avant de retrouver un niveau plus élevé. En revanche la cohorte ayant bénéficié de l'accompagnement à l'année a des valeurs plus stables, correspondant à une validation d'acquis.



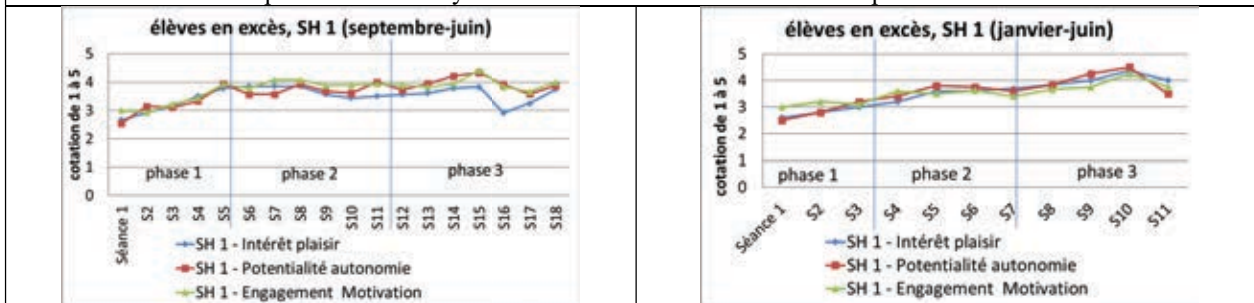
Sur une durée plus courte, le sentiment de fierté est plus difficile à atteindre pour la cohorte qui a commencé en janvier. La persévérance est mise à mal avant de remonter à 4.5. L'accès au module optionnel est essentiellement choisi pour finaliser une œuvre dans les temps et non dans l'intégration consciente de ce qu'il peut apporter. Si pour cette cohorte l'ensemble des valeurs remontent lors de la journée de clôture, il est supposé que la stimulation relative à cet événement apporte l'engagement, la motivation et la persévérance nécessaires aux dépassements des premières difficultés perçues par l'élève.

Cohorte d'élèves ayant un profil en excès

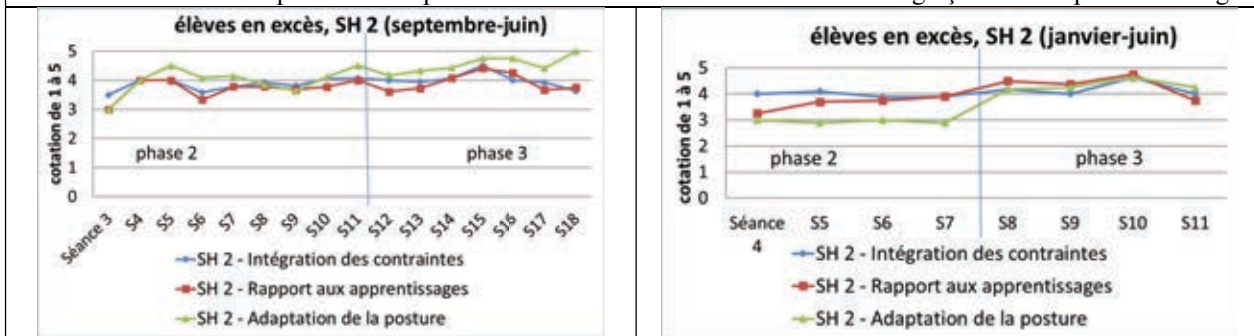
Accompagnement sur 2 semestres

Accompagnement sur 1 semestre

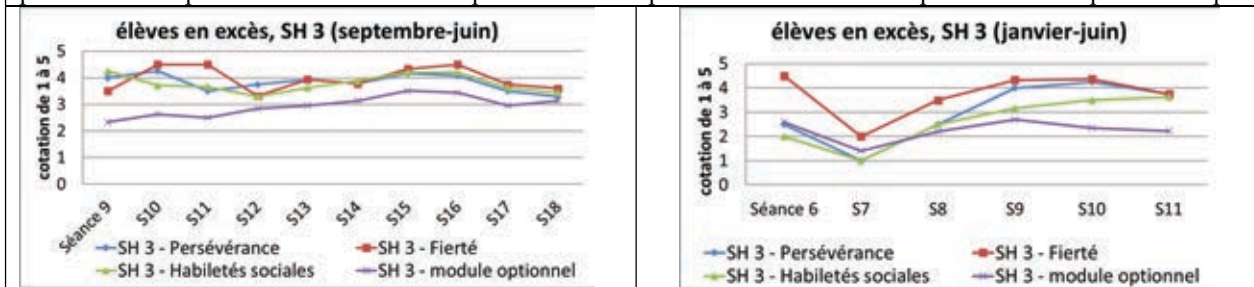
Les courbes décrites représentent les moyennes obtenues autour des différentes phases et des faisceaux d'items.



Malgré une temporalité divergente, la progression des items relevés pour la phase 1 du protocole montre une progression sensiblement identique. L'intérêt-plaisir chute en raison de l'essoufflement des garçons sur un protocole long.

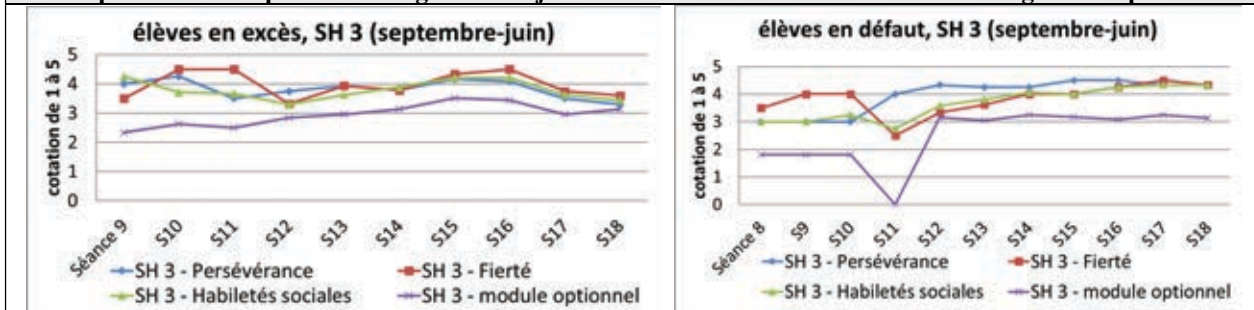


Lorsque les élèves intègrent le dispositif au mois de janvier, le rapport aux apprentissages arrive à un niveau supérieur dans une période plus courte. L'adaptation de la posture relationnelle en phase 2 (passage d'une relation duelle à une relation groupale) est plus longue et montre des valeurs plus faibles. La temporalité est un élément à prendre en compte dans la constitution du protocole. L'adaptation sur cette dernière phase demande plus de temps.



Pour les élèves ayant eu moins de séances, l'ensemble des valeurs subit une baisse en S7 due aux difficultés conjointes d'un sujet collaboratif nécessitant de plus amples habiletés sociales, et/ou d'un projet en lien avec les programmes moins stimulant. Toutefois, au fil des séances, les valeurs gagnent en ascension avec une belle progression pour l'item de la persévérance et celui des habiletés. Elles restent cependant plus faibles que pour le groupe ayant bénéficié d'un plus grand nombre de séances.

Comparaison de la phase 3 au regard de la journée de clôture des suivis et du vernissage de l'exposition.



En phase 3 pour les profils en excès, une difficulté à tempérer leurs ardeurs (excitation) sur les deux dernières séances est perçue, là où pour les élèves en défaut l'approche de l'exposition stimule la persévérance et permet d'augmenter les efforts restant à fournir (phase de découragement S8 dépassée en S9) mais peut provoquer du stress.

Tableau n° 18 : Comparaison des résultats des accompagnements art-thérapeutiques sur un ou deux semestres pour des élèves ayant un profil en défaut ou en excès.

Annexe 14 : Le paradigme des besoins psychopédagogiques (J-P. Poutois & H.Desmet)

Le modèle des douze besoins de Jean-Pierre POURTOIS et Huguette DESMET⁷⁷, issu de leur ouvrage "L'éducation postmoderne" de 2002, fait apparaître quatre dimensions et cherche à expliquer la manière dont l'individu se construit une identité. L'absence ou le surinvestissement de l'un ou de plusieurs de ces indicateurs risquent de porter atteinte au développement de l'enfant. Ce paradigme a été élaboré au Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire : CERIS⁷⁸, en Belgique.

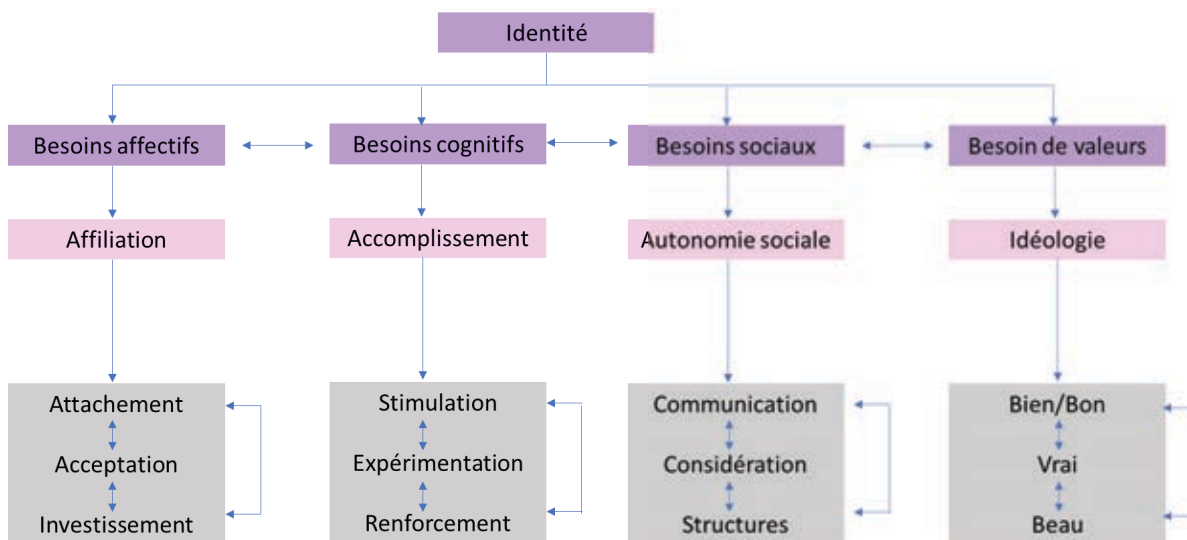


Schéma n° 5 : Modélisation du paradigme des besoins psychopédagogiques.

Il est précisé ici que les Valeurs BON/BIEN/ BEAU se distinguent de celles évoquées par Richard Forestier dans l'art opératoire depuis les 3B. Il s'agit ici d'une dimension idéologique qui concerne les valeurs humaines qui apparaissent comme nécessaires au bonheur de l'homme : le bon et le bien (la morale et l'éthique), le vrai (la vérité) et le beau (l'esthétique*). Le rapport au BEAU y est cité comme un élément intégrant la construction de l'identité et à prendre en compte dans le développement de l'enfant.

Dans leurs autres ouvrages, « Le parent éducateur⁷⁹ » et « Éducation familiale et résilience⁸⁰ », il est de surcroît suggéré que la manière dont le parent entre en relation avec l'environnement scolaire à l'école dès la maternelle prédit à long terme la nature des rapports qu'il entretiendra avec le système scolaire pendant le parcours d'apprentissage de son enfant. On parle alors du rôle prépondérant de l'éducation implicite menée par les parents conjointement ou en parallèle de l'école. Selon eux, chaque individu est capable de modifier sa programmation mentale. La formation, ainsi que les réseaux sociaux, pourraient permettre au sujet d'évoluer et de transformer ses schèmes négatifs en schèmes positifs. Considérant cela un calendrier impliquant le parent en parallèle du dispositif a été mis en place au collège (annexe 16).

⁷⁷ POURTOIS, Jean-Pierre & DESMET, Huguette. L'éducation postmoderne. Editions PUF, 2012, p 67 à 77

⁷⁸ CAIRN INFO. L'éducation postmoderne. [En ligne]. [consulté le 6 octobre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : «<https://www.cairn.info/l-education-postmoderne--9782130526544-page-67.htm> »

⁷⁹ POURTOIS, Jean-Pierre & DESMET, Huguette. Le parent éducateur. Collection Biennales de l'éducation. Editions PUF, 2000.

⁸⁰ POURTOIS, Jean-Pierre & DESMET, Huguette. Education familiale et résilience, collection Savoir et formation. Editions l'Harmattan au carrefour des cultures, 2000.

Annexe 15 : Relation de cause à effet des facteurs de décrochage scolaire

La DGESCO*, lors du séminaire national de lancement du dispositif « objectif formation-emploi » pour les jeunes, précise la répartition des décrocheurs par tranche d'âge et par cycle d'origine.

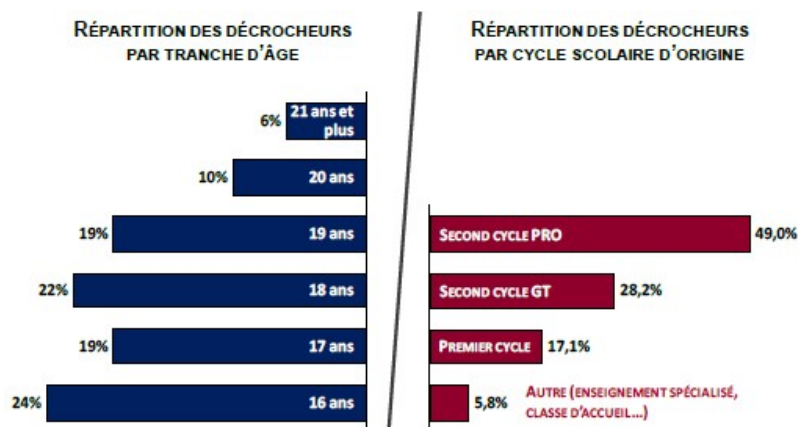


Schéma n°6 : Répartition des décrocheurs par classe et par cycle scolaire d'origine.

L'AFEV* (Association de la Fondation Etudiante pour la Ville), engagée dans un programme de « raccrochage » lancé en 2012 à destination de 186 jeunes, précise :

- **45 % ont commencé** à ne plus aller en cours régulièrement, **avant leur 16 ans**.
- Le temps fort de la rupture avec l'école reste **la classe de seconde**.
 - 57% déclarent en premier qu'ils n'étaient **plus motivés**.
 - 35 % affirment : « Cela ne m'intéressait pas. »
 - 23 % indiquent : « J'avais trop de mauvaises notes »
 - 15 % dévoilent : « Je ne comprenais plus les explications des enseignants ».
 - Beaucoup évoquent également un « problème personnel » comme élément déclencheur.

D'après l'enquête collective faite par l'INSERM en février 2003 :

1 adolescent sur 8 souffrirait d'un trouble mental en France soit **12%** des enfants, dont :

- 5% souffrent de troubles anxieux,
- 7% des 13 à 19 ans ont des troubles de l'humeur.

La prévalence des troubles est évaluée selon la distinction fille-garçon et deux tranches d'âges. Les troubles des conduites sont répertoriés comme se situant à l'intersection de la psychiatrie, du domaine social et de la justice. Les manifestations resteront pour 2/3 des adolescents sans prise en charge.

| Prévalences du trouble oppositionnel avec provocation et du trouble des conduites | | | | | | |
|---|-------------------|-------------|-----------|------------------------|-------------|-----------|
| | Enfant (5-12 ans) | | | Adolescent (13-18 ans) | | |
| | Filles (%) | Garçons (%) | Total (%) | Filles (%) | Garçons (%) | Total (%) |
| Trouble oppositionnel avec provocation | 2-3 | 4-5 | 3-4 | 1-2 | 2-4 | 1-3 |
| Trouble des conduites | 0-3 | 1-2 | 2 | 2-5 | 5-9 | 3-9 |
| - Forme agressive | - | - | <1 | 0 | 4 | 1-2 |
| - Forme non agressive | - | - | 1-2 | - | - | 4-6 |

Tableau n°19 : Prévalence du trouble oppositionnel provocateur (TOP) et du trouble des conduites.

Annexe 16 : Calendrier des actions menées conjointement à l'atelier d'Art-thérapie

Cinq demi-journées d'action sont réfléchies au regard du calendrier scolaire pour mieux impliquer et intégrer les familles à l'accompagnement scolaire des enfants inscrits au dispositif.

| | Action | Objectifs | Organisation | Éléments de réussite | Valoriser communiquer |
|-----------|---|---|---|---|---|
| Période 1 | Rencontre initiale avec les membres de la cellule de Veille. | Informer. Partager. | Réunion individuelle ou collective en présentielle ou distancielle. | Adapter les modalités d'accueil aux possibilités familiales. | Proposer un sondage. Diffuser un calendrier. |
| | Dispositif « Malette des parents » Thème : « Décrochage Inclusion ». | Sensibiliser avec les ressources du territoire (par bassin d'éducation). | Animation / groupe de paroles. | Informer MLDS ⁸¹ Les Réseaux FOQUALE ⁸² ou référent GPDS ⁸³ ou AFEP* ⁸⁴ /Communiquer sur le PSAD ⁸⁵ . | Diffusion PRONOTE. Impliquer les parents élus. |
| | Proposer aux parents de renseigner la situation de l'enfant. | Etablir une photographie de la situation initiale. | Questionnaire (EVA ⁸⁶ Avant -Après). | Considérer le point de vue de la famille. | Adapter la diffusion de l'échelle aux familles (version papier /numérique). |
| Période 2 | Lien téléphonique. | Transmission et suivi. | Etablir un RDV téléphonique à raison d'1 par période à minima. | Définir ensemble des objectifs. | PRONOTE. |
| | Parents à l'atelier. | Mettre l'élève en situation de réussite. | Atelier participatif animé par l'élève depuis une situation connue. | Conserver une trace de l'action. | Reportage photographique/audio. |
| | « Je crois en toi ». | Coéduquer Créer du lien et impliquer les différents acteurs de la persévérance scolaire. | Récolter des mots d'encouragement dans le collège. Les répertorier (liste). Les glisser dans une boîte puis en piocher. | Favoriser la participation active en précisant l'action au sein de l'établissement. | Affichage des encouragements sur un « arbre » de la réussite (ex : à l'aide de post-it). |
| Période 3 | Lien téléphonique. | Transmission et suivi | Etablir un RDV téléphonique ou entretien en visio. | Point de la progression et réévaluation des objectifs. | PRONOTE. Plateforme visio CNED. |
| | Les EPO ⁸⁷ , Professeurs principaux Psy EN Communauté éducative. | Personnaliser le parcours d'orientation de l'élève. | Entretien individuel avec les familles et l'élève. | Construire ensemble le parcours avenir de l'élève. | INVITATION PRONOTE/ RDV présentiel ou distanciel selon les possibilités. (Diffusion de l'organisation). |
| | Témoignages d'anciens élèves. | Permettre une projection d'avenir. | Visio conférence ou accueil au collège (selon le contexte sanitaire). | Participer aux cordées de la réussite (liaison collège-lycée). | Calendrier PRONOTE. Invitation Papier. |
| Période 4 | Sortie culturelle Ex : Tanneries – centre d'art contemporain. | Fédérer des cohésions de groupe/ favoriser le vivre ensemble. Mobiliser le sentiment d'appartenance depuis le principe des vases communicant | Organiser une sortie ou un événement où les parents peuvent participer. | Communiquer le calendrier en amont. | Sondage pour choisir un lieu qui suscite l'intérêt et la disponibilité du plus grand nombre. |
| | Interview parent. | Favoriser l'expression autour du dispositif. | Couvrir l'évènement grâce à l'implication de partenaires extérieurs. | Être dans une alliance éducative (Relation de confiance). | Enregistrement ou questionnaire. |
| Période 5 | Vernissage des œuvres des élèves autour d'une exposition. | Valoriser le travail accompli. | Choisir les lieux d'exposition pour répartir le public (hall/réfectoire/atelier /escalier...). | Inviter les parents et les classes de référence par petits groupes. | Conception d'invitation PAO ⁸⁸ relayées via PRONOT/ ENT. |
| | Réaliser un Pod cast Témoignages audio et/ou vidéo. | Contribuer à la maîtrise de l'outil numérique. | Visite des studios d'enregistrement Interview live des élèves | Partenariat Radio « Web Passion » à Cercottes. | Diffusion des interviews (Témoignages élèves/ parents/ personnels). |
| | Evaluation des bénéfices par les parents (freins / levier). | Clôturer l'accompagnement. | Renseigner un questionnaire (EVA Avant -Après). | Considérer le point de vue de la famille. | Transmission des bilans de synthèses par la cellule de veille. |

Tableau n° 20 : Calendrier mis en place pour mieux intégrer et impliquer les familles dans le cadre de l'accompagnement art-thérapeutique.

⁸¹ MDLS : Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire qui a pour rôle la prévention du décrochage en exerçant leurs compétences de conseil et d'expertise en ingénierie de formation.

⁸² Réseaux FOQUALE : Formation Qualification Emploi

⁸³ GPDS : Groupes de Prévention du Décrochage Scolaire qui a pour mission de repérer les élèves en risque de rupture scolaire et de leur proposer un accompagnement personnalisé.

⁸⁴ AFEP : Association Française pour les Enfants Précoces.

⁸⁵ PASD : Plateforme de suivi et d'Appui aux Décrocheurs.

⁸⁶ EVA : Echelle Visuelle Analogique permettant l'évaluation de la progression de l'élève (point de vu parents)

⁸⁷ EPO : Entretien Personnalisé de l'Orientatation à destination des élèves de quatrième et troisième

⁸⁸ PAO : Publication Assistée par Ordinateur

Annexe 17 : Confrontation de différents points de vue, versus une compagnie d'assurance, un service médical et le secteur éducatif

| <p>L'accès au soin est devenu complexe au regard du coût élevé de certains spécialistes installés en libéral (dépassement d'honoraires), des délais importants selon les territoires : facteurs inhibants dans le démarrage des accompagnements. Pénurie de praticiens en secteur rural ou incapacité d'accueil en secteur urbain allongent les délais et rendent l'accès au soin difficile. Poser un diagnostic et orienter les prises en charge prennent du temps. Seuls les services publics accueillent sans discrimination : un constat cependant, « les délais d'attente sont la première cause de renonciation aux soins, selon le baromètre Jalma⁸⁹ ». Les deniers publics sont donc sollicités.</p> | | |
|--|---|---|
| Versus assurance | Versus Médical | Versus éducatif |
| Rapport Maif ⁹⁰ | PDF édité par le PR Bernard KABUTH au Centre Psychothérapeutique de Nancy/CHU (16 avril 2014) | Rapport de l'Éd.Nationale « Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée ». |
| <p>Dans une classe, 1/8 élèves en moyenne souffre de troubles, selon l'INSERM. Difficilement repérables, ils sont donc généralement dépistés tardivement.</p> <p>37 % des professeurs reconnaissent avoir eu fréquemment des problèmes avec des enfants atteints de troubles de la personnalité. Ils s'estiment impuissants et désarmés face à ce genre de situation. Ils réclament des aides de spécialistes et surtout une formation solide pour pouvoir faire face. La méconnaissance des différents troubles est bien souvent le premier obstacle à l'action.</p> | <p>2/3 des enfants porteurs de troubles à l'adolescence sans prise en charge transgresseront les règles sociales à l'âge adulte. La non prise en compte de ces troubles auraient une incidence sur l'intégration sociale/l'échec scolaire/la dépréciation de soi, et conduiraient à un déficit des habiletés verbales, exécutives, sociales avec une forte probabilité de défaillance envers l'autorité (absence de respect de lois.)</p> | <p>Les répercussions du décrochage ont un impact financier, social et humain.</p> <p>98 000 jeunes sortent chaque année du système scolaire.</p> <p>494 000 jeunes de 16 à 24 ans sont en situation de décrochage scolaire.</p> <p>Le coût estimé d'un élève décrocheur tout au long de sa vie est de 230 000 euros.</p> |
| Préconisation | | |
| <p>Savoir identifier (dépister/orienter) Convaincre l'élève et la famille de consulter et/ou de se soigner Garder en tête que l'on a, face à soi, une victime qui souffre et qu'il est donc important d'agir avec une certaine empathie. Faire appel au Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASSED)</p> | <p>Limiter les situations de compétitivité et d'exaltation de la performance. Réaffirmer l'autorité en repositionnant un cadre sain. Proposer des programmes de prévention ciblés avec dépistage précoce. Formation parentale/enseignante. Amélioration de l'environnement scolaire.</p> | <p>Mieux collaborer avec d'autres services publics, notamment pour les échanges et les traitements des informations. Effectuer des repérages précoces. Favoriser le sens des apprentissages par des approches multidisciplinaires. Exploiter le dispositif LATI⁹¹ et solliciter des financements auprès du CUCS* ou du FIPD*</p> |
| Suggestion AT porteuse du projet | | |
| <p>L'AFRATAPEM référence 90 personnels de l'Éducation Nationale ayant bénéficié de la formation et disposant d'un diplôme d'Art-thérapie moderne. Utiliser la ressource présente sur l'ensemble du territoire national représente un vivier intéressant pour essayer l'expérimentation. Dans l'académie d'Orléans-Tours, 12 enseignants ont la double compétence sanitaire et éducative et peuvent être mobilisables pour accompagner des EBEP*, intégrer les équipes du RASSED*. Dans le cadre de l'essaimage du projet, 3 d'entre eux, qui ont accepté d'encadrer l'accueil de stagiaires issus de l'AFRATAPEM au sein d'une dizaine d'établissements pilotes répartis sur 6 départements (18/28/36/37/41/45), vont devenir tuteurs, en participant à l'étude multicentrique à venir (inscription au CESAM*). Inscrire au PAF* une formation enseignante permettant d'acquérir des compétences d'enseignants spécialisés en accompagnements artistiques adaptés (ESAAA*) servirait les missions de prévention des risques psychosociaux et la lutte contre le décrochage scolaire.</p> | | |

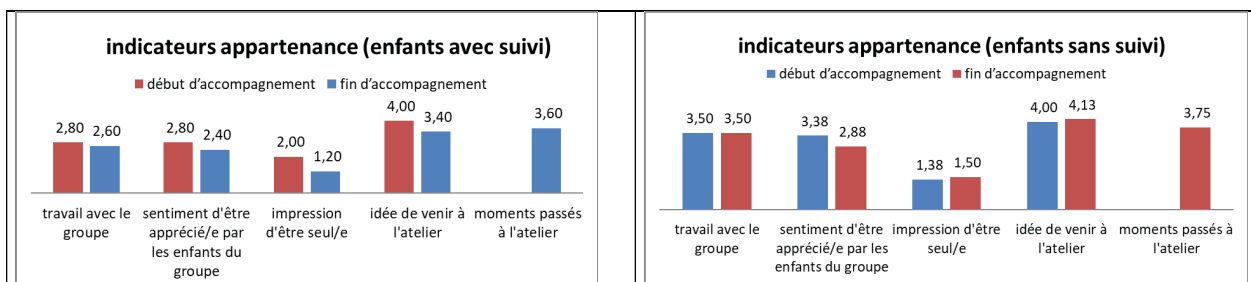
Tableau n° 21 : Préconisation de prévention des risques par des organismes d'assurance, de santé, et d'éducation.

⁸⁹ LE FIGARO. Conjoncture. [En ligne]. [consulté le 20 aout 2021]. Disponible sur le Word Wide Web : « <https://www.lefigaro.fr/conjoncture/2017/03/23/20002-20170323ARTFIG> »

⁹⁰ MAIF. [En ligne]. [consulté le 20 aout 2021]. Disponible sur le Word Wide Web : « <https://www.maif.fr/enseignants/prevention-ecole/sante-des-enfants> »

⁹¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. [En ligne]. [consulté le 20 aout 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « <https://www.education.gouv.fr/agir-contre-le-decrochage-scolaire> », PDF p32.

Annexe 18 : Analyse des indicateurs d'appartenance et des progressions selon les cohortes

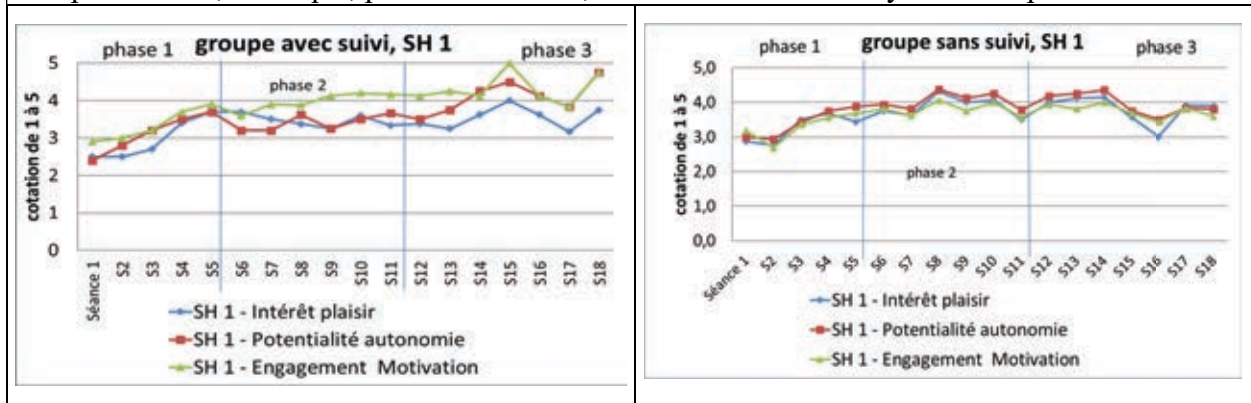


Pour la cohorte 1, il est observé une meilleure analyse de l'environnement dans lesquels ils gravitent et qui peut expliquer une légère baisse des différents sujets d'étude. Le travail avec le groupe classe est plus difficile, bien qu'ils acceptent davantage leur différence et vivent mieux certaines situations d'isolement, où le regard des autres n'est pas toujours bienveillant. Le rapport entre l'idée projetée de la participation à l'atelier et le vécu global montre une diminution de 0.60 pts qui semble due au fait que l'élève met beaucoup d'espoir dans le dispositif sans en connaître l'intégralité des modalités. La qualité des moments passés et la dimension critique acquise à l'atelier avec la valeur de 3,60/5 montrent que l'apport du dispositif est bénéfique et lui permet d'avoir une meilleure analyse de lui-même (compréhension de qui il est : impact sur la dynamique relationnelle) et/ou son environnement (interaction).

Pour la cohorte 2, le sentiment d'être apprécié diminue. Cela s'explique régulièrement par une meilleure lecture des interactions sociales (acceptation de ses défauts et du regard porté par autrui). La sensation d'isolement au sein de l'atelier n'est pas présente, mais peut avoir augmenté au sein de l'établissement. L'idée de venir à l'atelier a quant à elle légèrement augmentée. Les verbatims font état à 84 % du souhait de poursuivre l'accompagnement l'année suivante.

Selon le rapport⁹² de E. Bardou, N. Oubrayer-Roussel et O. Lescarret, qui établit un lien entre estime de soi et démobilité scolaire, il serait courant qu'une diminution de l'estime de soi rende difficile l'intégration et l'adaptation sociale et aurait tendance à minimiser les potentialités de l'élève. Ce qui expliquerait la corrélation entre diminution de l'estime et la diminution du sentiment d'appartenance.

La comparaison des moyennes annuelles par phase obtenues pour les cohortes 1 et 2 révèle que les élèves démarrent d'une valeur plus faible en SH1 pour la cohorte 1, mais arrivent en S4 ou 5 à des valeurs identiques à la cohorte 2. En revanche, au démarrage de la phase 2, la SH1 faisceaux d'items, montrent des valeurs en dent de scie pour la cohorte 2 pour qui le passage en groupal avec augmentation des contraintes rend l'engagement plus difficile. Pour la cohorte 1, on observe que l'entrée en SH3 est variable, 1 élève y a accédé à partir de S8, les autres à compter de S12, alors que, pour la cohorte 2, l'ensemble des élèves y accède à partir de S9.



⁹² SCIENCE DIRECT. Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence. [En ligne]. [consulté le 6 octobre 2021]. Disponible sur le World Wide Web : « [https://www.sciencedirect.com/psychiatrie de l'enfance et de l'adolescence](https://www.sciencedirect.com/psychiatrie%20de%20l'enfance%20et%20de%20l'adolescence) 60 (2012)435-440 »

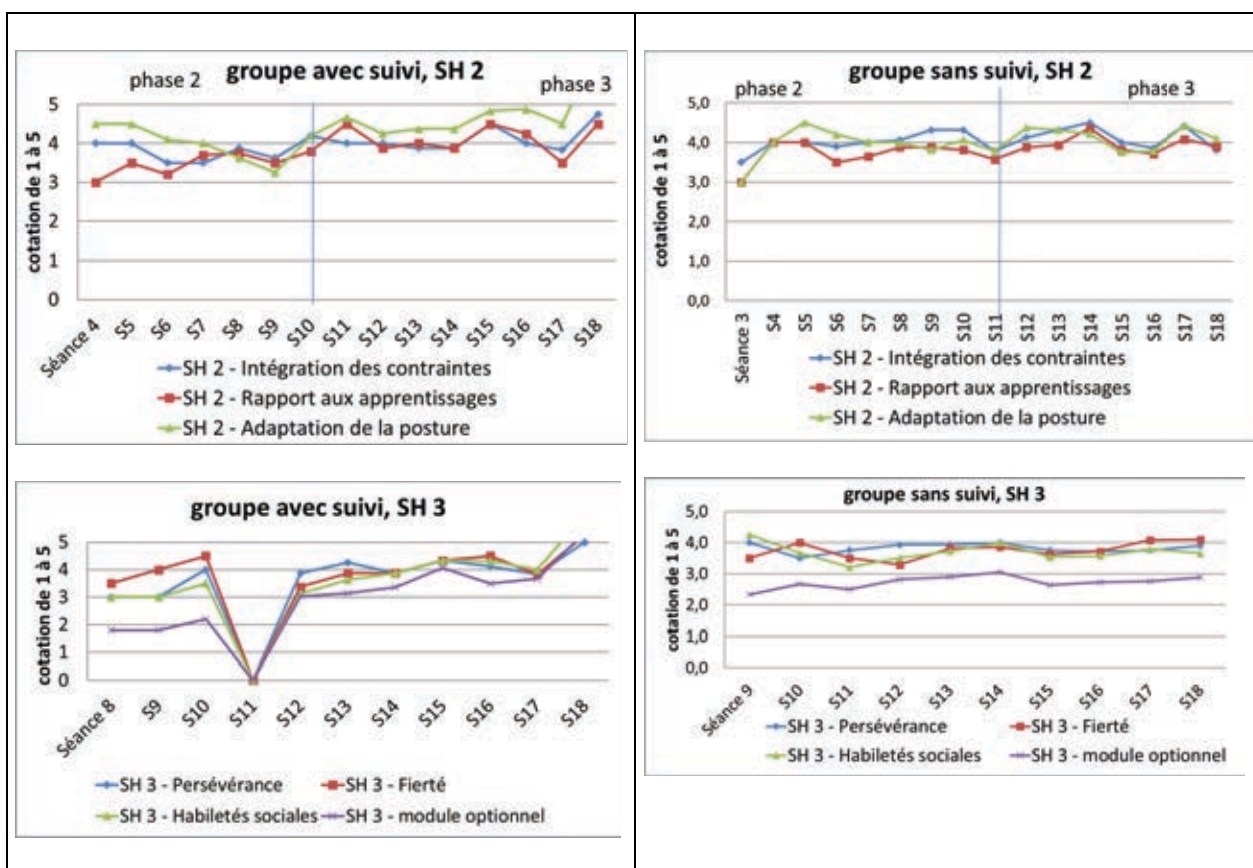


Tableau n° 22 : Analyse des indicateurs d'appartenance et des moyennes obtenues pour les différentes cohortes tout au long de la PEC.

Annexe 19 : Questionnaire de Connors simplifié à destination des familles

| Observation | Pas du tout | Un petit peu | Beaucoup | Enormément |
|--|-------------|--------------|----------|------------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 1. Agité ou très actif | | | | |
| 2. Nerveux, impulsif | | | | |
| 3. Ne finit pas ce qu'il commence | | | | |
| 4. Toujours remuant | | | | |
| 5. Perturbe les autres enfants | | | | |
| 6. Inattentif, facilement distrait | | | | |
| 7. Ses demandes doivent être immédiatement satisfaites, facilement frustré | | | | |
| 8. Pleure souvent et facilement | | | | |
| 9. Changement d'humeur rapide et marqué | | | | |
| 10. Accès de colère, comportement explosif et imprévisible | | | | |

Tableau n° 23 : Questionnaire de Connors simplifié à 10 items d'évaluation, utilisé pour l'étude.

**Article de fin d'études du diplôme Universitaire d'Art-thérapie
de la Faculté de médecine de Tours**

Soutenu le : Décembre 2021

Par : Toutain Karen

Titre : L'Art-thérapie moderne : Un accompagnement préventif, à dominante arts plastiques, en faveur de la persévérance et l'inclusion scolaire, auprès d'enfants à besoins éducatifs particuliers, en collège ordinaire.

Résumé : Cet article présente une expérience d'Art-thérapie moderne à dominante arts plastiques en faveur de l'inclusion et de la persévérance scolaire, auprès d'enfants à besoins éducatifs particuliers en collège ordinaire. Ces élèves peuvent présenter des comportements inadaptés, en défaut ou en excès, et souffrir d'une forme de handicap social. Cela peut impacter leurs apprentissages, léser la qualité de l'expérience scolaire et progressivement entraîner un désengagement scolaire. Afin d'œuvrer pour la persévérance et l'inclusion scolaire, des ateliers d'Art-thérapie ont été intégrés à l'emploi du temps d'élèves présentant des facteurs de risques de décrochage scolaire. Ce dispositif préventif, soutenu par la CARDIE a pour objectif de favoriser l'accrochage scolaire en stimulant le goût à l'effort et en développant les habiletés sociales. Un protocole en trois phases a pu être expérimenté auprès de deux cohortes distinctes d'élèves bénéficiant ou non d'un suivi médical extérieur. Tout d'abord, il s'agissait d'offrir aux élèves un espace d'expression libre, pour alimenter un sentiment de confiance. Puis, d'augmenter un certain nombre de contraintes pour inscrire l'enfant dans un projet en respectant un cadre de travail. Pour s'y tenir, le principe de valorisation sociale a été utilisé pour stimuler la motivation et tendre vers une diminution de la stigmatisation. L'étude menée sur une année scolaire a permis de valider plusieurs éléments de l'hypothèse et de conforter l'idée que l'Art-thérapie peut être une ressource efficiente dans ce domaine.

Mots clés : adolescents-enfants à besoins éducatifs particuliers-inclusion scolaire-CARDIE - décrochage-persévérance-motivation-ressource-bien-être-épanouissement-Art-thérapie-collège.

Abstract: This article introduces an experience of modern art therapy. Focusing on drawing art mediums mainly, this experiment aims at supporting the school inclusion and the educational perseverance of children with particular educative needs in any common junior high school. These students can show signs of inappropriate behaviors. Some can be inhibited and others can be too excessive, suffering from a kind of social handicap. This can impact their learning, infringe the quality of their involvement at school and gradually lead to a disengagement. To maintain perseverance and help in the process of school inclusion, art therapy sessions have been added to the schedule of students, showing signs of potential risks of school dropout. This preventive measure is supported by the CARDIE institute and has been implemented to reduce school dropout by stimulating students' willingness to make efforts and by developing their social skills. A three phases protocol was experienced on two separate groups of students receiving or not an exterior medical follow-up. First of all, it was about giving these students a place of free expression to build up a feeling of trust. Then, add a certain number of constraints to put them in a project respecting a work environment. To continue to sharpen the students' motivation and decrease stigmatization, the principle of social validation was used. This research has been led over one year. It has enabled to confirm several elements of the hypothesis and it has proved the efficiency of art therapy in the field of school inclusion.

Keywords: teenagers-children with particular educative needs-school inclusion-CARDIE - school dropout-perseverance-motivation-resource-well-being – fulfilment – art therapy – junior high school.